



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№4 (167)
2022



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№4(167)
НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2022 г.
ОСНОВАН
в 2002 г.

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.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

НОВИКОВ С.Г., КУЗНЕЦОВ М.С. Идеал и модель «нового человека» 1920-х гг.: педагогические феномены в социокультурном контексте	4
ЮДИНА Н.П. Интеграция традиций научной школы в учебный процесс педагогического вуза.....	8
КАЛИНИН А.С. Методологические проблемы практической подготовки студентов педагогических специальностей в условиях современного колледжа	13
БАЙБОРОДОВА Л.В. Психолого-педагогический класс в воспитательной системе образовательной организации.....	17
ИЛЬИНА Н.Н., ОСИПОВА И.В. Проектирование педагогической технологии обучения в профессионально-педагогическом вузе.....	22
МАКСИМЕНКО А.А. Нарративный подход как способ гуманитаризации образования	26
КУЛЬНИНА Е.А. Обучение иноязычному общению в рамках формирования социокультурной компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки	35
АБРАМОВА Н.Н., НОВИЧКОВА Н.М. Проблемы адаптации студентов и выпускников педагогического вуза к работе в школе	40
ГАРАШКИНА Н.В., ДРУЖИНИНА А.А. Трансформация методов обучения как компонентов технологий деятельности современного учителя	46
НИКИШИНА О.А., ЦВЕТКОВА С.Е. Методика формирования лингвистической готовности студентов к международному экзамену IELTS.....	51
ГАГАРИНА Е.Ю., ГУЩИНА К.Н., МАТЮШКОВА А.И. Лингвокраеведческий аспект структуры методики преподавания РКИ как один из способов адаптации учащихся.....	57
ГАЦ И.Ю. Прагматичные вопросы адаптивного развития лингвометодической системы обучения школьников	63
АРАНОВСКАЯ И.В., ОРЛОВА Т.С. Педагогические условия реализации жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам	68
КОРНИЛОВА Л.А. Педагогические условия формирования экологического мировоззрения у студентов вуза	75
БОРИСЮК М.В., БАЖАНОВА Е.О. Модель реализации краеведческого принципа в современном преподавательском курсе «Окружающий мир»	78

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
Е.В. Брыкина
С.Г. Воркачѳв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
К.И. Декатова
Л.В. Жаравина
В.В. Зайцев
В.И. Карасик
А.А. Кораблев
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
О.А. Кравченко
Н.А. Красавский
Л.П. Крысин
С.В. Крючков
М.Ч. Ларионова
О.А. Леонтович
Г.Б. Мадиева (Казахстан)
Е.В. Мещерякова
Л.А. Милованова
В.М. Мокленко
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

КОНЮХОВА Е.Ю. Социально-правовое просвещение родителей с инвалидностью по зрению	85
ВАНЮШИНА Н.А., МАКАРОВА А.А., ШАНТУРОВА Г.А. Интегративная модель развития эмоционального интеллекта (на примере работы со студентами из стран АТР на уроках русского языка как иностранного).....	89
ЧЕНЬ ШАОСЮН. Русский язык как иностранный в китайской аудитории: аспекты межкультурной коммуникации и специфика обучения	96
ИГОШИН В.И. Аксиоматический метод в обучении математике и в образовании будущих учителей математики.....	102
СЕМЕНОВА В.В., БОНДАРЕНКО Т.А. Диагностика актуального уровня образа мира у дошкольников с общим недоразвитием речи	111
ГАРИФУЛЛИНА А.М. Развитие управленческого потенциала: значение коэффициентов интеллекта, эмоциональности и духовности для руководителя ДОО.....	116
КИСЕЛЕВА А.В. Опыт использования технологии концепт-карт в преподавании гуманитарных дисциплин в архитектурно-художественном университете.....	122



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

МАТВЕЕВА Н.В. Влияние внешней структуры текста на процесс смыслообразования: психолингвистический аспект.....	126
ХАЧМАФОВА З.Р., КНЯЗЬКИНА Л.Е. Отражение категории признака в русской анатомической терминологии.....	133
ЛОКТЕВА М.Е. Гендерная парадигма библейских женских имен <i>Мария</i> и <i>Ева</i> в современной русской лингвокультуре	138
СУЛЕЙМАН М.М. Названия современных российских телепередач как объект языковой рефлексии.....	145
ЧЖОУ БИНЬБИНЬ. Понятие оценочных значений в различных дисциплинах.....	149
ПАНЧЕНКО Н.Н. Токсичный учитель: признаки деструктивного коммуникативного поведения.....	153
ДЖЕНКОВА Е.А. Прагматические характеристики текстов выступлений политиков в России и Германии на тему «пандемия коронавируса»: ритуальный аспект	157
САВИЦКАЯ Е.В. Менталитет народа и синтаксис языка: вектор влияния (на материале английских и русских безличных конструкций).....	162
ДМИТРИЕВА Ю.В. Национально-культурная специфика невербального поведения английской, немецкой и русской этнолингвокультур.....	168
ЛИНЬ ЛЭЙ. Концептуальные структурные метафоры в заголовках российских и китайских экономических новостей	177
ЧЖАН ХУНИН. Национально-культурная специфика русских фразеологизмов с антропонимическим компонентом на фоне китайской лингвокультуры.....	182
БЕЛОВА Н.А. Особенности перевода изобразительно-выразительных средств на английский язык (на материале стихотворения А.А. Блока «В ресторане»)	188

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
20.05.2022.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 34
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 № 50

Выход в свет
10.06.2022.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2022

СЕССОРОВА С.А. Перевод английского художественного текста, адресованного читателю-ребенку (на материале произведения «Райми Найтингейл – девочка с лампой» Кейт ДиКамилло)	192
ПАВЛОВА О.В. Перевод терминов аэрокосмической отрасли с помощью компонентного анализа (на материале китайского языка).....	197
ЧУКШИС В.А. Особенности функционирования диалекта в австрийском художественном и массмедийном дискурсах ...	203
БЕССОНОВА О.Л., ТРОФИМОВА Е.В. Оценочные композиты как средство актуализации стереотипов англоязычного лингвокультурного сообщества	207
ЯКОВЛЕВА И.Ю. Моделирование природы англоязычного афористического высказывания на фоне пандемии 2020–2021 гг.	214
НИКИФОРОВА А.М. Специфика употребления колоративов в политической сфере по данным толковых словарей английского языка и онлайн-словарей американских политических терминов	220
ЛЮЛЯЕВА Н.А., ЛУКАШЕНКО Е.С. Основные концепты публичной речи президентов США XXI в.	226
АЛЕКСАНДРОВА Т.А. Эмоционально-оценочный компонент лирики джаза (на примере английского языка афроамериканского социально-этнического диалекта)	233
ВЛАСОВА Е.В., ГУЛЕЦКАЯ Т.В. Стратегии недооценки и переоценки в речи персонажей романа Джейн Фэллон “Queen bee”	237
МА ЦЗЯНЬ. Функции восклицательных высказываний в тексте романа китайского писателя Мо Яня «Устал рождаться и умирать» и его переводе на русский язык	241
ЦЯНЬ ЦЗЫСИНЬ. Названия растений в китайских женских именах.....	246
ЧАПОГИР С.И. Особенности вербализации понятия «дорога» в эвенкийском языке	250

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

МИГРАНОВА Л.Ш. Лингвокультурологическая характеристика обращений и прозвищ в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина».....	254
СВИТЕНКО Н.В. «Точка невозврата»: предательство в структуре сюжетов отечественной прозы для подростков.....	260
ШУРУПОВА О.С., АРБУЗОВА В.Ю. “A happy fly”: отражение символики романа Э.Л. Войнич «Овод» в концептосфере текста	264
Сведения об авторах.....	270
Information about authors.....	276
Состав редакционной коллегии	281
Состав научно-редакционного совета.....	281
Editorial Staff	282

С.Г. НОВИКОВ, М.С. КУЗНЕЦОВ
(Волгоград)

**ИДЕАЛ И МОДЕЛЬ «НОВОГО
ЧЕЛОВЕКА» 1920-х гг.:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ
В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ**

Рассматриваются социокультурные условия, при которых в 1920-х гг. разрабатывались идеал и модель «нового человека». Утверждается, что необходимость разработки названных теоретических конструктов детерминировалась, прежде всего, аномией и социокультурным расколом как продуктами догоняющей, неорганичной модернизации общества, а сам педагогический проект явился подсистемой Глобального проекта социального переустройства мир-системы.

Ключевые слова: «новый человек», идеал, модель, модернизация общества, аномия, маргинализация, социокультурный раскол.

Введение. Явление миру Глобального проекта (христианского, либерального, марксистского и пр.) неизменно сопровождалось разработкой идеала, а то и модели того субъекта, который мог и должен был его реализовывать. Иными словами, как только человечеству предлагалось определенное видение социального универсума (желаемого будущего), ему предъявлялся также теоретический конструкт, фиксирующий качества творца этого «нового мира» [6; 7]. Характерно, что, как правило, идеал воспитания и модель субъекта перемен разрабатывались в переломные моменты истории. Так, Христианский проект возник в пору духовного кризиса античной цивилизации, который был порожден нарастающим социальным расслоением, непредсказуемостью завтрашнего дня и неспособностью традиционных культов отвечать на смысло-жизненные вопросы. Либеральный проект обосновывался в условиях кризиса феодальной системы, прокламировав идею индивидуальной свободы всякого человека независимо от его социального происхождения. Ну а Марксистский проект стал ответом уже на кризи-

сы капитализма XIX в., на растущее отчуждение человека и потерю им привычного социального статуса. Сегодня, когда планетарное сообщество оказалось на очередном витке социокультурной эволюции (переход к постиндустриализму), в педагогическом сознании просыпается интерес к опыту педагогического проектирования прошлых транзитивных эпох. Особое внимание вызывает проект «нового человека», разработанный советской общественно-педагогической мыслью в 1920-е гг. Ведь он, во-первых, оказался ценностно-идеологическим ориентиром для отечественного воспитания на протяжении многих десятилетий и, во-вторых, стал предметом жарких дискуссий постсоветского времени. Примечательно, что самые разные, подчас полярные, суждения ныне высказываются не только по вопросу о сущности воспитательного проекта 1920-х гг. Не меньшие споры вызывает то, насколько последний вытекал из культурно-исторических особенностей страны, ее педагогической культуры. Ученые стремятся понять, был ли данный проект ответом на запросы российского общества или же стал продуктом интеллектуальных усилий индоктринированных фанатиков.

Цель статьи. Исходя из вышесказанного, опишем и концептуально представим тот социокультурный контекст, в котором осуществлялось в 1920-е гг. проектирование субъекта трансформации отечественного общества.

Методология исследования. Для достижения данной цели прибегнем к помощи следующих исследовательских инструментов: 1) концепций модернизации общества и образования (А.С. Ахиезер, М.В. Богуславский, И. Валлерстайн и др.), 2) культурно-исторической генетики (К.М. Кантор, В.С. Степин, О.М. Фрейденберг и др.). Их сопряжение дает возможность обнаружить социокультурные корни теоретических конструктов, созданных отечественной общественно-педагогической мыслью в постреволюционной России, взглянуть на педагогическое проектирование 1920-х гг. сквозь призму социокультурной транзиции, осуществлявшейся на протяжении столетий.

Результаты исследования. Применение упомянутого инструментария к анализу исторического нарратива показывает, что разработка педагогами и политическими лидерами идеала и модели «нового человека» в 1920-е гг. происходила под влиянием процессов и феноменов, продуцированных имперской модернизацией России XVIII – начала XX в. Еще «революция сверху» Петра Великого привела к *социокультурному расколу* страны на вестернизированную элиту и традиционалистски мыслящие социальные низы. Соответственно, педагогическая культура России также оказалась расколотой. Она разделила наших соотечественников на носителей антропоцентристской (западной по происхождению) культуры (помещавших на вершину пирамиды ценностей интересы индивида) и приверженцев «почвенной» социоцентристской культуры (структурировавших систему ценностей вокруг интересов социальной целостности). Вследствие этого в стране исчезло единое воспитательное пространство, сегментированное на модернистское (для элиты) и традиционалистское (для основной массы населения Империи) [8].

Социокультурный раскол страны беспокоил многих отечественных философов и педагогов. Н.А. Бердяев, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский, некоторые другие мыслители, по сути, стремились предложить отечественному педагогическому сообществу идеал воспитания, позволяющий соединить на общей ценностной основе обе части расколотого российского социума. Такую же попытку предприняли и руководители страны, пришедшие к власти в результате социальных катаклизмов 1917–1920 гг. Лидеры партии-государства (Н.И. Бухарин, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, Е.А. Преображенский, Л.Д. Троцкий) полагали необходимым, чтобы субъект строительства «нового мира» руководствовался *дуалистическим* идеалом (синтезирующим социо- и антропоцентризм). Этот «новый человек», по замыслу вождей большевизма, должен быть мотивирован к деятельности *общими* интересами и одновременно открытым *новшествами*, готовым проявлять *личную инициативу*.

Конкретизацию этого идеала в виде модели «нового человека» большевистские теоретики доверили отечественным педагогам. М.В. Крупнина, А.С. Макаренко, В.Н. Шульгин, С.Т. Шацкий, другие педагоги-ученые и педагоги-практики, разделявшие марксистские взгляды, включились в данную работу. Указанная модель в отличие от идеала носи-

ла практико-ориентированный характер, поскольку четко и системно фиксировала базовые ценности «идеальной личности».

Какие социокультурные факторы влияли на проектировщиков «нового человека» в Советской России – СССР? Кроме уже упомянутого социокультурного раскола в их число следует включить *маргинализацию* населения и *аномию*. Дело в том, что ускоренная и неорганичная имперская модернизация, вырывая широкие слои населения из привычной им социальной среды («выбрасывая» множество крестьян, преимущественно молодых возрастов, в город, оставляя их без социального контроля старших родственников и общины), ставила под сомнение многовековые устои жизни, самоочевидные («природные», «вечные») нравственные нормы и образцы поведения. Маргинальные слои россиян, утрачивая прежний (одобряемый традицией) социальный статус, не приобретали нового, более высокого. Они оказывались на периферии социальных групп, утрачивая исходные жизненные ориентиры. Эти слои не укоренялись в новой субкультурной среде и оказывались в ситуации морального вакуума, порождавшей нравственный релятивизм и цинизм (см. подробнее: [5]).

Кризисные явления в нравственной сфере жизни развивались в условиях падения авторитета православной церкви. Тесно связав себя с государством, она оказалась в глазах общества ответственной за его политику, пороки власти. По замечанию историка (эмигранта первой волны), церковь воспринималась как не просто консервативная, но реакционная сила [9, с. 34]. Такому отношению способствовал и характер преподавания Закона Божия в школах и религиозных учебных дисциплин в духовных учебных заведениях. Священник Г. Петров в следующих словах описывал результаты такого обучения: «Я знаю случаи, когда семинаристы, окончившие курс, с ненавистью разрывали на клочки Библию и, как дикие, топтали ногами святые страницы. Все близко знакомые с внутреннею жизнью семинарии могут привести сотни таких кошунств, от которых у свежего человека волосы станут дыбом» (цит. по: [5, с. 243]).

Неудивительно, что в стране наблюдалось снижение уровня религиозности среди россиян младших возрастов. Так, из 250 чел., учившихся в 18 мужских и 14 женских средних учебных заведениях Одессы в 1912 г., только 38 чел. ответили в анкете, что они «верны своей религии», в то время как 155 учащихся (62%) вообще заявили, что к религии «не

имеют никакого отношения» [4, № 6, с. 189]. Понятно, что место традиционной религиозности занимала «новая религиозность» – приверженность модернистским учениям, намеревавшимся построить Царство Божие на Земле (марксизму, прежде всего).

Показателем того, что в подростковой и молодежной среде существовал запрос на трансформацию общества, говорят социологические опросы. Так, в 1905–1907 гг. количество подростков и юношей, участвовавших в революционных волнениях, в отдельных классах средней школы колебалось от 50 до 90% [2, с. 33]. Школьники, манифестируя свои чаяния, устраивали на занятиях пение революционных песен: «Ученики отказывались заниматься гимнастикой; во время урока гимнастики старшие пели “Марсельезу”, а младшие маршировали, чтобы подготовиться к вооруженному восстанию» (цит. по: [1, с. 43]). Конечно, приведенные факты относятся ко времени первой русской революции и потому их надо рассматривать как проявление чувств и планов детей в чрезвычайных социально-политических условиях. Но и в «спокойные» годы старшие школьники мечтали о мире, устроенном на *новых* началах. Так, в 1913 г. гимназистки заявляли о стремлении «совершать подвиги», жаждали «чего-то великого», желали «отдать всю свою жизнь” на благое дело», мечтали о ком-то, кто «поведет их смело на борьбу» [10, с. 182]. А годом ранее 79,3% респондентов (учащихся гимназий и реальных училищ Одессы) назвали своими идеалами не семейное счастье или материальное благополучие, а «общественные идеалы альтруистического характера». Среди последних: «помогать бедному, страждущему люду»; «делать добро другим людям»; «творить, строить лучшую жизнь людям без различия национальностей»; «служить ближнему вплоть до пожертвования жизнью» [4, № 6, с. 197–198].

Таким образом, разработка идеала и модели «нового человека» в постреволюционные 1920-е гг. происходила не только из программных установок большевизма (создание «нового мира», творцом которого является «новый человек»). Этот интеллектуальный процесс был ответом на потребности лучшей части российского общества в обретении смысла жизни, *не* связанного с накопительством, частными эгоистическими интересами. Иными словами, идеал воспитания, проектировавшийся Н.И. Бухариным, А.В. Луначарским, Л.Д. Троцким, другими вождями большевизма, и соответствующая ему модель, конструи-

ровавшаяся педагогами-марксистами, *закономерно* вызревали на отечественной культурной почве. Они были обусловлены стремлением создать человека, которому окажется по силам реализовать многовековые чаяния русского народа о мире без богатых и бедных, господ и рабов. Марксистские теоретики и педагогические инкорпорировали эту древнюю «почвенную» идею в *научный*, с их точки зрения, Глобальный проект трансформации социума. Данный замысел был грандиозен, а «решимость осуществить его – дерзновенна» [3, с. 847]. Как дерзновенно было и намерение авторов воспитательного проекта в исторически короткие сроки воспитать субъекта, противостоящего процессу «дегуманизации и овестствления человека» [Там же, с. 641].

Заключение. Резюмируем сказанное. Первое. Проектирование «нового человека» происходило в рамках *Глобального Красного проекта*, предполагавшего трансформацию России и всего планетарного сообщества на базе идей социального равенства и свободы. Второе. Авторы этого проекта (лидеры большевизма), исходя из российских реалий, соединили в идеале воспитания черты «традиционного русского человека» и качества носителя культуры Модерна. Соответственно, в проектируемом субъекте «нового мира» ими было *синтезировано* социоцентристское мировидение, рассматривающее в качестве высших интересы общины, с отношением к человеку как самодельности. Третье. Необходимость разработки идеала и модели «нового человека» обуславливалась феноменами, генерированными *догоняющей, неорганичной* модернизацией. А именно: *аномией* (утратой идентификации личности с какой-то культурой, девальвированием традиционных ценностей вследствие маргинализации широких слоев населения, в особенности младших возрастов) и *социокультурным расколом* (разломом страны на два «культурных этажа», чьи «жители» руководствовались несхожими культурными образцами). Четвертое. Болезненные социокультурные процессы требовали от интеллектуальной элиты (общественных и политических деятелей, мыслителей и ученых-педагогов и пр.) *скорейшего* предложения обществу теоретического конструкта, в соответствии с которым можно и должно было воспитывать субъекта поступательного развития российского общества. Пятое. Указанный конструкт проектировался на двух уровнях: *идеала* (искусственно созданного образца личности, чьи качества воспринимались в качестве нравствен-

но оправданных и образцовых) и *модели* (пре-ломления идеала в реальную педагогическую цель). Идеал «нового человека» разрабатывался властной элитой (чья аналитика являлась единственно возможным генератором стратегии в той социокультурной и социально-политической конструкции, которая возникла после 1917 г.). А модель уже оказалась продуктом совместных усилий иерархов большевизма и педагогов (чьи взгляды и практика были сочтены отвечающими интересам социального прогресса).

Список литературы

1. Балашов Е.М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: становление «нового человека». СПб., 2003.
2. Знаменский С.Ф. Средняя школа за последние годы: ученические волнения 1905–1906 г. и их значение: общ. очерк и материалы. СПб., 1909.
3. Кантор К.М. Двойная спираль истории: Историсофия проектизма. Т. 1: Общие проблемы. М., 2002.
4. Марков О школьной молодежи (по данным одной анкеты) // Вестн. воспитания. 1913. № 5. С. 178–206; 1913. № 6. С. 162–199.
5. Новиков С.Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917–1930-е годы). Волгоград, 2005.
6. Новиков С.Г. «...Переиначьте конструкцию рода человеческого!»: проект воспитания «нового человека» в условиях российской модернизации 1920–1930-х годов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 3(136). С. 4–10.
7. Новиков С.Г. Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 1(57). С. 161–174.
8. Новиков С.Г. Российское воспитание XVIII–XX веков в зеркале трансдисциплинарной методологии // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания: сб. науч. тр. Междунар. научн.-практ. конф. XXXIV сессии Научн. совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Волгоград, 2021. С. 217–220.
9. Смолич И.К. История Русской церкви. Кн. 8. Ч. 1: 1700–1917. М., 1996.
10. Ф. Идеалы гимназисток // Вестн. воспитания. 1914. № 8. С. 157–182.
2. Znamenskij S.F. Srednyaya shkola za poslednie gody: uchenicheskie volneniya 1905–1906 g. i ih znachenie: obshch. ocherk i materialy. SPb., 1909.
3. Kantor K.M. Dvojnaya spiral' istorii: Istoriософия proektizma. T. 1: Obshchie problemy. M., 2002.
4. Markov O shkol'noj molodezhi (po dannym odnoj ankety) // Vestn. vospitaniya. 1913. № 5. S. 178–206; 1913. № 6. S. 162–199.
5. Novikov S.G. Vospitanie rabochej molodezhi v usloviyah forsirovannoj modernizacii Rossii (1917–1930-e gody). Volgograd, 2005.
6. Novikov S.G. «...Pereinach'te konstrukciyu roda chelovech'ego!»: proekt vospitaniya «novogo cheloveka» v usloviyah rossijskoj modernizacii 1920–1930-h godov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 3(136). S. 4–10.
7. Novikov S.G. Proektirovanie «novogo cheloveka» v Sovetskoj Rossii 1920-h godov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1. № 1(57). S. 161–174.
8. Novikov S.G. Rossijskoe vospitanie XVIII–XX vekov v zerkale transdisciplinarnoj metodologii // Prostranstvo i vremya v dialoge pedagogicheskikh kul'tur: intersub#ektivnost' istoriko-pedagogicheskogo ponimaniya: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauchn.-prakt. konf. XXXIV sessii Nauchn. soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoi nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoi pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Volgograd, 2021. S. 217–220.
9. Smolich I.K. Istoriya Russkoj cerkvi. Kn. 8. Ch. 1: 1700–1917. M., 1996.
10. F. Idealy gimnazistok // Vestn. vospitaniya. 1914. № 8. S. 157–182.

* * *

1. Balashov E.M. Shkola v rossijskom obshchestve 1917–1927 gg.: stanovlenie «novogo cheloveka». SPb., 2003.

Ideal and model of “new man” of the 1920s: the pedagogical phenomena in the social and cultural context

The article deals with the social and cultural conditions where there were developed the ideal and model of “new man” in the 1920s. There is stated that the necessity of the development of these theoretical constructs was determined, first of all, by the anomy and the social and cultural split as the products of the overtaking and inorganic modernization of the society and the pedagogical process is the subsystem of the Global Project of the Social Reconstruction of the World System.

Key words: “new man”, ideal, model, modernization of society, anomy, marginalization, social and cultural split.

(Статья поступила в редакцию 08.04.2022)

Н.П. ЮДИНА
(Хабаровск)

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Показано, что традиция научной школы выступает как педагогическое средство, позволяющее решать комплекс задач, стоящих перед педагогическим образованием сегодня: активизацию учебно-познавательной деятельности студентов и помощь им в освоении способов интеллектуальной деятельности. Традиции научной школы могут быть интегрированы в учебный процесс посредством заданий, в процессе выполнения которых субъективизируется содержание учебных дисциплин, осваиваются исследовательские стратегии.



Ключевые слова: научная школа, обучающееся сообщество, традиция, познавательная задача.

Интерес к научной традиции как педагогическому средству возник у нас в связи с осмыслением трудностей педагогического образования. Понятие «трудности» в нашем дискурсе есть аллюзия работ В.В. Краевского. Объясняя начинающим ученым, что такое исследовательская проблема, он пользовался выражением «проблема для себя» и «проблема для всех». Проблема для всех требует изысканий, т. к. наука еще не выработала решение, а проблема для себя – это и есть трудность, которая не требует таких изысканий.

В работе с будущими педагогами мы сталкиваемся с трудностями трех типов:

- трудности профессионального самоопределения;
- трудности в овладении способами познавательной (учебно-исследовательской) деятельности;
- трудности в овладении способами организации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Преодоление их требует моделирования педагогического пространства, вмещающего и личностное взаимодействие, и разные виды деятельности.

Поиск эффективного средства привел к пониманию педагогической роли традиций научной школы (далее – НШ). Ниже мы обоснуем

свое решение так: рассмотрим характеристики НШ как педагогического сообщества, раскроем механизмы распространения научной традиции и приведем примеры включения элементов научной традиции в учебный процесс

Как показывают материалы [2; 4–8], понятие «научная школа» сегодня активно разрабатывается и уточняется с учетом научной отрасли (НШ в педагогике) и континуума (современная НШ). Мы берем за основу описание, выработанное в ИСРО РАО, содержащее признаки НШ: наличие трех и более поколений ученых; наличие монографий, учебников и учебных пособий; высокая научная и публикационная активность; широкая известность ученых, доказанная признанными показателями; постоянно действующие научные мероприятия, подкрепляющие институционализацию школы [2]. Все перечисленные признаки, безусловно, инструментальны, однако они не раскрывают педагогическую функцию НШ. Считаем, что отсылки к ней содержит первый признак – наличие трех и более поколений ученых. Поскольку опыт ученых разных поколений различается и по объему, и по качеству, то возникает необходимость педагогических отношений в НШ. Мы характеризуем их «учительство – ученичество» [11] и рассматриваем НШ как сообщество и эпистемическое, и педагогическое. Это означает, что здесь генерируется научное знание и формируется исследовательская культура ученых, происходит научение ведению исследования. Именно в педагогических отношениях вырабатываются традиции, обеспечиваются преемственные связи между поколениями и обеспечивается устойчивость архитектоники НШ. Свои представления о том, как именно НШ становится педагогическим сообществом, а ее традиции помогают преодолеть трудности педагогического образования, покажем несколько позже, ответив сначала на вопросы, каково содержание научной традиции и каковы механизмы приобщения к ней студентов. Мы используем материалы авторского исследования [9] и будем говорить об онтологических свойствах традиции, о содержании педагогической традиции и о традиции НШ. Мы рассматриваем традицию как «объективно существующую преемственную связь между элементами и этапами развития (педагогической) реальности», которая «формируется на основе внешней (исторической и социально-культурной) детерминации и цен-

ностного выбора элементов, значимых для определенной социально-культурной общности (поколения, социальной группы)» [9, с. 54–55]. Из данного определения видно, что социальность, культурность, историзм, динамичность и функциональность – онтологические характеристики традиции. Педагогическая традиция их присваивает, конкретизирует в соответствии с сущностью педагогической реальности и становится, таким образом, средством распространения ценностно и концептуально обоснованных представлений о педагогической цели (мировоззренческий инвариант педагогической традиции); представлений о сущности педагогического процесса и способах его реализации (концептуально-теоретический инвариант педагогической традиции); опыта педагогической деятельности (процессуально-технологический инвариант педагогической традиции).

Наше исследование показало, что распространение педагогических традиций происходит от ценности к практике и от практического опыта к его обоснованию.

В первом случае традиция возникает на основе доминирующей в обществе идеи. Идея обретает популярность в педагогической среде и становится объектом активного и продолжительного наследования – так транслирующая то, что имеет несомненную ценность. Идеалы, зарождающиеся в ментальной сфере, в педагогической теории обосновываются, а в практике опредмечиваются. Каждый из «вышележащих» пластов педагогической традиции становится фактором, определяющим содержание другого уровня.

Вторая модель проявляется, если традиция зарождается в практическом опыте. Педагогическая практика, в силу множественности субъектов ее сотворения, более вариативна, более гибка, чем другие компоненты педагогической традиции, а акт рождения практического опыта короче, нежели его теоретическое обоснование.

На субъектном уровне распространения традиции действуют два механизма: личностное принятие ценностей и идеалов и/или рефлексия практического педагогического опыта. «Перенос» сущностных характеристик педагогической традиции на традиции НШ показывает: они рождаются в сообществе ученых-педагогов и педагогизируются в процессе их преподавательской деятельности, становясь средством решения практических задач. По своему содержанию традиции НШ могут быть

и ценностными, и концептуальными, и инструментальными. Их типология в данном случае – только инструмент для понимания сущности традиций. В «живой жизни» традиции синкретичны и представляют собой системный опыт, оказывающий такое же системно-целостное влияние на участников педагогического взаимодействия.

Определив сущность традиций НШ и механизмов их распространения, мы можем говорить о возможности их интеграции в учебный процесс в качестве педагогического средства. Трудности подготовки будущего педагога, названные нами выше, носят комплексный характер, а их преодоление требует, прежде всего, конкретизации стоящих перед вузом задач.

Как известно, профессиональный стандарт педагога, на который ориентируются вузы в проектировании основных образовательных программ и учебных комплексов, определяет, к выполнению каких обобщенных трудовых функций должно готовить студентов. Это педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса и основных образовательных программ. Иными словами, студенты должны быть готовы включиться в процесс проектирования педагогических систем на всех этапах разработки и реализации замысла.

Признавая всю сложность сформулированных в нормативном документе требований, считаем необходимым выявить дидактический потенциал традиций научной школы, к которой мы принадлежим. Это НШ «История педагогики и образования», основанная З.И. Равкиным и Н.А. Константиновым. Квинт-эссенция идей НШ, на которые мы ориентируемся, таковы: безусловная ценность исторического опыта и его высокая значимость для современного образования и педагогики; объективность в представлении исторических фактов; системообразующая роль принципа историзма в исследовании; поисковый характер историко-педагогического исследования. Эти идеи создают ценностный уровень научной традиции, на их основе вырабатываются положения теоретико-методологического порядка, определяющие выбор инструмента исследования [10]. Мы предположили, что их интеграция в учебный курс не только возможна, но и необходима, т. к. способствует формированию профессионального мировоззрения и культуры мышления будущих педагогов.

Путь, который мы выбрали – это путь интеграции истории педагогики в курс педаго-

гики (в разных ее разделах), в котором научная традиция присутствует имплицитно. В реализации своего замысла мы опираемся на теорию содержания образования И.Я. Лернера – В.В. Краевского [3]. Содержание образования ученые рассматривают как педагогическую интерпретацию социального опыта, компоненты которой таковы: опыт познавательной деятельности, существующий в форме знания; опыт репродуктивной деятельности, представленный в форме его существования умения и навыки; опыт творческой деятельности в форме проблем и задач; опыт эмоционально-ценностного отношения.

В.В. Краевский описал пять уровней моделирования содержания [Там же]: общего теоретического представления, на котором разрабатывается дидактическая модель; учебного предмета, на котором появляется стандарт, программа; учебного материала, на котором разрабатываются учебники, наглядные пособия; учебного процесса, на котором происходит включение материала в учебный процесс; структуры личности, когда происходит включенная деятельность субъектов образовательного процесса.

Для нас важно, что содержание не является набором фактов, которые предъявляются студентам. Это живая система, рождающаяся в процессе творческого взаимодействия участников процесса, а интеграция традиции НШ в учебный предмет происходит на четвертом и пятом уровнях моделирования содержания.

Необходимо подчеркнуть: модель содержания образования и модель научной традиции изоморфны и выражают накопленный человеком и человечеством опыт. Однако у них разные системообразующие компоненты: в научной традиции таким выступает ценность, принятая носителями традиции В образовании же таким компонентом выступает когнитивная составляющая, отлитая в знании. Это наблюдение ставит вопрос о том, каким образом содержание научной традиции может быть встроено в содержание учебного предмета. Считаем, что преподавателю необходимо организовать деятельность, которая позволит совершить мыслительные операции над научным фактом, т. е. изменить акцент в содержании учебного предмета, перенеся его с когнитивного на деятельностный компонент.

Дальнейшая конкретизация педагогических задач через призму традиций научной школы «История педагогики и образования» позволила нам сконцентрироваться на том,

чтобы сформировать представление об историческом характере педагогики, помочь студентам выработать способы работы с педагогическим (научным) текстом и осознать степень готовности к получению педагогического образования

В качестве основного методического средства здесь выступает учебная задача. Мы различаем задание и задачу: задание предьявляется извне и носит императивный характер, задача носит авторский характер и появляется тогда, когда субъектом деятельности осознается необходимость решить поставленный вопрос (предложенное задание) «для себя», как лично значимое. Следовательно, задача активизирует целый спектр психических процессов, которые и превращают процесс приобретения знаний в активный, осознанный, продуктивный, лично значимый.

Последовательность шагов по решению учебной задачи описал В.И. Загвязинский: осмысление задачи, осознание противоречивости ситуации в качестве основного в учебном процессе (в качестве такового выступают противоречия между ожидаемым уровнем обученности и реальным уровнем обучающегося), осмысление проблемного характера задачи, поиск решения (сопряжен с выдвижением гипотезы), осуществление решения, рефлексия [1]. Как видим, реализация этого алгоритма и обеспечивает субъективацию содержания учебного предмета, а деятельность по решению задачи – освоение способов и приемов познания, что в совокупности и позволит минимизировать трудности подготовки будущих педагогов при помощи традиций научной школы.

Объем статьи не позволяет представить методические материалы в сколько-нибудь развернутой форме. Приведем несколько примеров использования историко-педагогического знания для решения образовательных задач. Обратим внимание: все исторические тексты даются преподавателем в объеме, соотносимом с возможностями студентов, и снабжаются комментариями. Они не заменяют современные учебники, но содержат материал для размышления.

Пример 1. Первый курс бакалавриата. Модуль курса «Педагогика» «Введение в педагогическую деятельность». Тема «Профессиональные качества педагога».

Историко-педагогический материал: Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Раздел V, главы XXVI и XXVII // Избранные педаго-

гические сочинения / П.Ф. Каптерев; сост. П.А. Лебедев. М., 1982. С. 595–622.

Задание преподавателя: разработать и представить реестр профессионально значимых качеств педагога, описанных П.Ф. Каптеревым, предложить свой комментарий в аспекте их актуальности для современной школы. Рефлексия: сочинение-миниатюра «Автопортрет на фоне школы».

Пример 2. Первый курс бакалавриата. Модуль курса «Педагогика» «Общая педагогика». Тема «Педагогика как наука».

Историко-педагогический материал: Краевский В.В. Сколько у нас педагогик // Педагогика. 1997. № 4. С. 113–118; Волкович В.А. Педагогика – наука перед лицом ее противников. СПб., 1909 (дополнительный материал)

Задание преподавателя: определить, какую проблему ставят авторы (студентам первого курса понятны подобные формулировки: *На какой вопрос отвечают авторы?* Это помогает им уяснить поисковый характер проблемы и формирует опыт методологической рефлексии. Еще один вариант задания: *Какова главная мысль автора?* Такой вопрос актуализирует школьный опыт работы над художественными произведениями). После определения проблемы следующее задание: *Какие аргументы выдвигают авторы для доказательства своей позиции?* Рефлексия: *Как вы можете объяснить, что словом «педагогика» называется и наука, и профессиональная деятельность?*

Пример 3. Первый курс бакалавриата. Модуль курса «Педагогика» «Дидактика». Тема «Методы обучения».

Историко-педагогический материал: определения метода обучения, данные М.А. Даниловым, Б.П. Есиповым, И.Я. Лернером, Ю.К. Бабанским, А.В. Хуторским, И.М. Осмоловской (фрагменты из учебников педагогики 1956–2018 гг.).

Задание преподавателя: на основе анализа историко-педагогического материала дать собственное определение метода обучения.

Поскольку задание сложное, а опыт определения педагогических феноменов у студентов небольшой, для его выполнения предложена примерная схема рассуждений по законам формальной логики: найдите определяемое понятие; найдите определяющее понятие (тождественное); найдите и назовите признаки определяемого явления; найдите повторяющиеся в определениях признаки и с их учетом дайте свое определение.

Предъявление каждого задания предваряет анализ исходных данных.

Прежде всего, студентам дается общая характеристика предстоящей работы и задается ключевой вопрос: *Что из того, что мы уже знаем, нам может пригодиться для изучения новой темы?* Происходит актуализация известного. Далее в процессе студенты выявляют для себя границу знания и незнания (выявляют проблему «для себя»), на основе чего формулируют цель учебной деятельности, реализация которой обязательно анализируется самим студентом. Организуя работу над учебной задачей таким образом, мы достигаем многого: студенты осваивают содержание учебного курса во всех его компонентах – от знаниевого до смысловорческого.

Завершая свои рассуждения, подчеркнем: интеграция традиций НШ в учебный процесс происходит по типу «кислородного насыщения» тканей организма. Присутствие традиции можно ощутить, но трудно вербализовать, она проявляется во всех первоэлементах педагогического процесса.

Педагогизация научной традиции требует от преподавателя некоторых действий аналитического и проектировочного характера. В нашем представлении, они должны совершаться последовательно. Прежде всего, необходимо определить, какие именно компоненты научной традиции могут обладать педагогической нагрузкой. Далее нам необходимо провести анализ содержания учебного предмета и выявить сегменты, допускающие изменения. Третий шаг – трансформация содержания учебного предмета как совокупности учебных задач и, наконец, поиск конкретных фактов, выражающих научную традицию. По сути, мы проектируем учебный курс, через который транслируем содержание научной традиции, обладающей смысловорческим и развивающим потенциалом.

Список литературы

1. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Теория обучения и воспитания: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». 2-е изд., стер. М., 2013.
2. Каталог научных школ Института стратегии развития образования РАО [Электронный ресурс]. URL: <https://en.calameo.com/read/0050299853daf2fca0895> (дата обращения: 07.11.2021).
3. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М., 2000.

4. Красикова Т.Ю. Научная школа как точка роста научного знания // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 1. С. 51–60.
5. Михайлова О.В. Эпистемические сообщества в процессе продвижения идей в повестку для государственного управления // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2018. № 46. С. 167–175.
6. Сериков В.В. Методология педагогики: состояние и направления развития [Электронный ресурс] // Инновационные проекты и программы в образовании, 2-20. № 4(70). С. 61–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-pedagogiki-sostoyanie-i-napravleniya-razvitiya> (дата обращения: 25.01.2022).
7. Сериков Г.Н. Постановка и решение проблем непрерывного образования: обзор достижений научной школы [Электронный ресурс] // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2020. Т. 12. № 3. С. 34–51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postanovka-i-reshenie-problem-neprepryvnogo-obrazovaniya-obzor-dostizheniy-nauchnoy-shkoly/viewer> (дата обращения: 28.01.2022).
8. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г., Петров А.Г., Казанкин Р.В., Дмитриева М.Б. Научная школа как структурная единица научной деятельности. М., 2011.
9. Юдина Н.П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации. М. – Хабаровск, 2002.
10. Юдина Н.П. Проблемы исследования историко-педагогического процесса в свете особенностей постнеклассической рациональности (конец XX в.). Хабаровск, 2016.
11. Юдина Н.П. Роль учительства и ученичества в распространении научных идей и достижений // Интеграция научных школ Дальнего Востока в образование региона: сб. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. Хабаровск, 23–24 ноября 2021 г. Хабаровск, 2021. С. 25–31.

* * *

1. Zagvyazinskij V.I., Emel'yanova I.N. Teorii obucheniya i vospitaniya: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihnya po napravleniyu podgotovki «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie». 2-e izd., ster. M., 2013.
2. Katalog nauchnyh shkol Instituta strategii razvitiya obrazovaniya RAO [Elektronnyj resurs]. URL: <https://en.calameo.com/read/0050299853daf2fca0895> (дата обращения: 07.11.2021).
3. Kraevskij V.V. Soderzhanie obrazovaniya: vpered k proshlomu. M., 2000.
4. Krasikova T.Yu. Nauchnaya shkola kak tochka rosta nauchnogo znaniya // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2018. Т. 22. № 1. С. 51–60.
5. Mihajlova O.V. Epistemicheskie soobshchestva v processe prodvizheniya idej v povestku dlya

gosudarstvennogo upravleniya // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. 2018. № 46. S. 167–175.

6. Serikov V.V. Metodologiya pedagogiki: sostoyanie i napravleniya razvitiya [Elektronnyj resurs] // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii, 2-20. № 4(70). S. 61–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-pedagogiki-sostoyanie-i-napravleniya-razvitiya> (дата обращения: 25.01.2022).

7. Serikov G.N. Postanovka i reshenie problem nepreryvnogo obrazovaniya: obzor dostizhenij nauchnoj shkoly [Elektronnyj resurs] // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2020. Т. 12. № 3. С. 34–51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postanovka-i-reshenie-problem-neprepryvnogo-obrazovaniya-obzor-dostizheniy-nauchnoy-shkoly/viewer> (дата обращения: 28.01.2022).

8. Ustyuzhanina E.V., Evsyukov S.G., Petrov A.G., Kazankin R.V., Dmitrieva M.B. Nauchnaya shkola kak strukturnaya edinica nauchnoj deyatel'nosti. M., 2011.

9. Yudina N.P. Pedagogicheskaya tradiciya: opyt konceptualizacii. M. – Habarovsk, 2002.

10. Yudina N.P. Problemy issledovaniya istoriko-pedagogicheskogo processa v svete osobennostej postneklassicheskoy racional'nosti (konec XX v.). Habarovsk, 2016.

11. Yudina N.P. Rol' uchitel'stva i uchenichestva v rasprostranении nauchnyh idej i dostizhenij // Integraciya nauchnyh shkol Dal'nego Vostoka v obrazovanie regiona: sb. st. po itogam Vseros. nauch.-prakt. konf. Habarovsk, 23–24 noyabrya 2021 g. Habarovsk, 2021. S. 25–31.

Integration of the traditions of the scientific school in the educational process of the pedagogical university

The article reveals that the tradition of the scientific school performs as the pedagogical means, allowing to solve the set of tasks of the modern pedagogical education: the activation of the learning and cognitive activity of students and the help to them in mastering the ways of the intellectual activity. The traditions of the scientific school can be integrated in the educational process by the means of the tasks, while performing them there is subjectified the content of the educational subjects, there are mastered the research strategies.

Key words: *scientific school, learners' community, tradition, cognitive task.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2022)

А. С. КАЛИНИН
(Волгоград)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО КОЛЛЕДЖА

Практическая подготовка определяет ценностное отношение выпускника к педагогической действительности и будущее профессионально-личностное развитие педагога. Основным определяющим этапом процесса профессионального становления необходимо признать педагогическую практику. Рассматриваются методологические проблемы, решение которых позволит обеспечить дальнейшую модернизацию практической подготовки студентов по педагогическим специальностям.



Ключевые слова: *практическая подготовка, готовность к педагогической деятельности, педагогическая практика.*

Качество педагогического образования как понятие интегративное, многоаспектное вызывает много споров среди ученых исследователей и педагогов-практиков. При всем многообразии подходов к характеристике качества образования один из критериев его результативности все без исключения признают аксиоматичным. Его можно сформулировать следующим образом: «сколько выпускник работал по педагогической специальности после окончания обучения по той или иной программе». Количество лет – это множитель, который потом либо обнуляет все усилия, потраченные на студента, либо кратно их увеличивает. Сложно спорить с тем, что все ресурсы, сконцентрированные в основных профессиональных образовательных программах, теряют свое полезное действие, если выпускник в итоге не принимает положительного решения о своем трудоустройстве по специальности.

Одна из основных идей данного исследования состоит в том, что ключевой фактор в принятии решения о будущем трудоустройстве – это содержание ценностного отношения выпускника к педагогической действительности и осознание своего места в ней, которое формируется на протяжении всего профессионально-личностного развития. Основ-

ным определяющим этапом процесса профессионального становления необходимо признать педагогическую практику или, используя современную терминологию федерального законодательства, практическую подготовку в ходе освоения студентом педагогических программ. Если обострить формулировку до вопроса «как педагогическая практика повлияла на профессиональное становление личности будущего учителя, на его профессиональную биографию, что в итоге он для себя решил?», мы поймем, как важно не ограничиваться формальным организационно-методическим подходом к пониманию педагогической практики, а поставить перед собой цель обеспечить яркое и впечатляющее знакомство студента с педагогической реальностью, сконструировать события, которые станут стартом творческой карьеры будущего профессионала.

Прямая зависимость между качеством подготовки учителя и тем, как проводится педагогическая практика, прослеживается на всех этапах становления педагогического образования с XIX в. до наших дней. Более того, всегда, когда в очередной раз всерьез обсуждался вопрос дефицита педагогических кадров, менялись подходы к пониманию объемов и содержания педагогической практики. Так, многолетняя работа по созданию системы подготовки учителей для начальных народных училищ увенчалась принятием Инструкции для учительских семинарий министерства народного просвещения в 1875 г., в которой впервые была предписана обязательность педагогической практики, регламентированы ее объем и последовательность.

Вышеуказанный документ был основным вплоть до 1917 г. [5]. Советская школа, остро нуждавшаяся в новых учителях, была ими обеспечена во многом благодаря тому, что вопрос подготовки решился за счет резкого увеличения в типовом учебном плане объема педагогической практики с 4% в 1924 г. до 40% в 1930 г. [1].

Послевоенные годы известны несколькими важными этапами развития педагогического образования, и каждый из них сопровождался совершенствованием подходов к организации практики в педагогических учреждениях: 1960-е гг. – распределение объемов практики в зависимости от специальности и усложнение ее содержания; 1970-е гг. – выработка единого подхода к поэтапному включению

нию студентов в проблематику будущего рабочего места (введение ознакомительной, летней и школьной практик, распределенных по курсам обучения). Реформирование образования в конце 1980-х – начале 1990-х гг. также коснулось подходов к организации практики, однако декларации о демократизации, гуманизации и открытости педагогической практики не нашли своего воплощения в полной мере в силу общего сложного положения, в котором тогда находилась система образования [1; 4]. Этот небольшой экскурс в становление представлений о значении и содержании педагогической практики позволяет считать исторически закономерным переосмысление места и роли практической подготовки на современном этапе.

Таким образом, появление в федеральном законе «Об образовании» более широкого по сравнению с педагогической практикой понятия *практической подготовки* говорит не только о понимании государством и обществом возрастающей потребности в учителе-профессионале, но и о развитии системы педагогического образования в целом. Ведь именно совершенствование подходов к включению студентов в практическую деятельность неизменно обеспечивало повышение качества их подготовки на протяжении последних двухсот лет.

Что предстоит сделать в самом широком смысле, когда мы говорим о раскрытии практико-ориентированного потенциала педагогических программ за счет совершенствования их практической составляющей? Во-первых, переосмыслить содержание понятия «практическая подготовка», не сводить его к заключению договоров и направлению к методисту и, во-вторых, определить процесс профессиональной адаптации студента к школьной жизни (или жизни той образовательной организации, в которой предстоит ему работать) как целевой, т. е. основной в ходе проектирования, реализации и мониторинга качества ОПОП.

На сегодняшний день в этом направлении российским педагогическим образованием уже сделано несколько серьезных шагов. Рассмотрим их.

Приняты поправки в ФЗ «Об образовании». Согласно внесенным изменениям, образовательные организации (как среднего, так и высшего образования) теперь не обязаны вносить в лицензию места обучения студентов в период прохождения практики. Это значительно облегчает договоренность между база-

выми образовательными организациями (базами практики) и колледжами, вузами.

Кроме того, в целом ряде федеральных основополагающих документов декларируются принципы гармонизации теоретической и практической подготовки. В частности, большое внимание уделено вопросам организации практики в документе, призванном обеспечить единство и качество образовательного процесса профессиональной подготовки учителя «Основные требования к подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию (“Ядро высшего педагогического образования”))».

Авторы «Основных требований...» ставили перед собой цель задать ключевые характеристики и параметры основных профессиональных образовательных программ уровня бакалавриата педагогических направлений. Это обусловило появление раздела, посвященного организации практики будущих учителей [10].

Выделим ключевые моменты, которые нашли отражение в документе. Во-первых, задан принцип соотносимости типов практик и типов задач профессиональной деятельности. Во-вторых, определена обязательная последовательность освоения теоретического и практического содержания при проектировании ОПОП. Практическая деятельность должна обеспечивать закрепление и углубление теоретической подготовки. В-третьих, рекомендуется распределение объема педагогической практики по модулям ОПОП, при этом перечисляются те типы практики, которые не входят во ФГОС и могут быть включены разработчиками рабочих программ на усмотрение образовательной организации.

Таким образом, «Основные требования...» обращают внимание на то, что именно отсутствие единого понимания педагогической практики, ее типологии, содержания и функций в общем процессе является негативным фактором обеспечения качества профессиональной подготовки. Вместе с тем нельзя не отметить, что в документе не используется потенциал понятия «практическая подготовка» как возможность связать изучение теоретического и практического содержания программы.

Перечислим методологические проблемы, которые необходимо разрешить для обеспечения дальнейшей модернизации практической подготовки студентов по педагогиче-

ским специальностям и развития практико-ориентированного характера педагогического образования.

1. Терминологическая проблема. Необходимо определиться с содержанием понятия «практическая подготовка». Существующая трактовка не может удовлетворять по двум причинам: противоречивость (относит практическую подготовку исключительно к форме организации деятельности), смысловая ограниченность (не отражает всей сути потенциала данного понятия). До поправок, внесенных Федеральным законом от 2 декабря 2019 г. № 403-ФЗ, вступивших в силу с 1 июля 2020 г., использовалась формулировка: «Практика – вид учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью» [3]. После внесения поправок: «практическая подготовка – форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы» [2].

2. На сегодняшний день не определены социально-исторические и культурологические корни процесса развития взаимосвязи представлений о практической деятельности студента и качестве его подготовки. Данные механизмы должны раскрыть закономерности праксиологического аспекта образовательных педагогических программ, его природу и логику развертывания его сути.

3. Отсутствует теоретическое обоснование функциональной модели практической деятельности студентов-педагогов при проектировании и реализации основных профессиональных образовательных программ.

4. Требуются институциональные основания обеспечения включения в практическую деятельность студентов. Содержание отношения к данному процессу всех его участников характеризует способность отрасли (в данном случае отрасли образования) к воспроизводству. Следовательно, от того, какое место занимает процесс «вхождения в профессию» студентов в системе каждодневных приоритетов тех, кто в этой профессии находится, на-

прямую зависит его качество. Естественно, это напрямую определяет жизнеспособность отрасли, ее потенциал к саморазвитию, саморегуляции как социального института.

5. Базовые принципы построения практической подготовки должны охватывать все целевые аспекты ОПОП. Именно на них должны ориентироваться и разработчики рабочих программ педагогического образования, и те, кто ее призван реализовывать и контролировать.

6. Необходимо теоретическое обоснование модели практической подготовки, включающей технологическое обеспечение процесса. Инвариантная модель должна послужить методологической основой для разработки типологии различных ее вариантов, учитывающих институциональные, региональные и иные особенности. В первую очередь нужно учесть два момента. Весь цикл технологического сопровождения практической подготовки «разрывает» юридическое определение, данное в существующих нормативных документах (практическая подготовка – форма организации...), поскольку, естественно, включает в себя и содержание, и методы, и формы, и условия. Образовательные организации, которые неформально подходят к этому этапу образовательной программы, прописывают все эти аспекты в своих локальных документах. Кроме того, практическая подготовка должна выполнять одну из главных своих функций – диагностическую.

Широко понятие «профессиональные пробы», причем не только на этапе несправедливо забытой «ознакомительной практики», но и на всех шагах практической подготовки, могут дать кумулятивный эффект в обеспечении качества. Обоснование и теоретическое осмысление, разработка и внедрение диагностических и одновременно мотивирующих инструментов при выполнении студентами практических действий являются одним из технологических аспектов программы в частности и методологической проблемой изучения этого вопроса в целом.

7. Практическая подготовка является одним из ключевых этапов профессиогенеза личности учителя, однако в таком аспекте наукой практически не рассматривается. С этих позиций целевые установки построения индивидуального плана практической деятельности студента должны начинаться с понимания всего многообразия факторов. Ценным является построение таких условий, при которых

модель практической подготовки будет следовать за студентом, а не студент будет «распределен» туда, где у организации находятся «базы практики».

Отправной точкой для решения всех методологических проблем должен явиться всесторонний социологический анализ педагогической действительности во всех ее основных характеристиках.

Понимание сути учительского труда напрямую связано с целевыми установками при проектировании практической части педагогического образования. Разрыв между представлениями тех, кто проектирует, и тех, кто этим трудом занимается, приводит к профессиональной дезориентации студентов и, как следствие, низкому проценту выбравших специальность в качестве своего заработка в будущем. Если определять труд учителя как интеллектуальный труд по взаимодействию с большим количеством воспитанников по заранее известному алгоритму и в одинаковом извне заданном темпе, – мы получаем профессиональную среду, к которой может «привыкнуть» далеко не каждый.

Высокие ценности, безусловно, присущие учительскому труду, играют колоссальную роль. У многих студентов они способны сыграть решающую роль при принятии решения об их будущем образе жизни. Однако мы имеем дело с одной из самых массовых профессий... Поэтому в данном случае необходимы дополнительные механизмы закрепления в профессии.

Список литературы

1. Никульников А.Н. Особенности педагогической практики студентов в СССР (1918–1991 гг.) // Сиб. пед. журн. 2018. № 4. С. 94–101.
2. О практической подготовке обучающихся: приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 авг. 2020 г. № 885/390 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 11.01.2022).
3. Об образовании в Российской Федерации: 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. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.01.2022).
4. Оганесян Е.В. Культурологическая модель педагогической практики в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 2006.

гогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 2006.

5. Перова О.В. Формирование нормативно-документальной базы деятельности правительственных учительских семинарий в России в 60–80 годах XIX века // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2010. Вып. 9(99). С. 149–155.

6. Резаков Р.Г. Содержание и организация педагогической практики будущих учителей в период становления высшего педагогического образования в РСФСР (1917–1932 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.

7. Сергиенко А.Ю. Проектирование фундаментального ядра содержания педагогического образования на основе деятельностного подхода // Человек и образование. 2016. № 3(48). С. 36–41.

8. Смолянинова, О.Г., Коршунова В.В. Деятельностный подход и практико-ориентированное обучение в подготовке учителя начальных классов: опыт Сибирского федерального университета // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 4. С. 149–162. DOI: 10.17759/psyedu.2015070414.

9. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Его же. Собрание сочинений: в 10 т. / ред. коллегия: А.М. Еголин (глав. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. Т. 2: Педагогические статьи. 1857–1861 / подгот. текст и коммент. В.Я. Струминский. М.; Л., 1948. С. 15–41.

10. Ядро высшего педагогического образования [Электронный ресурс]. URL: <https://firpo.ru/wp-content/uploads/2022/01/> (дата обращения: 10.01.2022).

* * *

1. Nikul'nikov A.N. Osobennosti pedagogicheskoy praktiki studentov v SSSR (1918–1991 gg.) // Sib. ped. zhurn. 2018. № 4. S. 94–101.

2. O prakticheskoy podgotovke obuchayushchih-sya: prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF i Ministerstva prosveshcheniya RF ot 5 avg. 2020 g. № 885/390 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053?index=1&rangeSize=1> (data obrashcheniya: 11.01.2022).

3. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: 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. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 11.01.2022).

4. Oganesyana E.V. Kul'turologicheskaya model' pedagogicheskoy praktiki v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. 2006.

5. Perova O.V. Formirovanie normativno-dokumental'noj bazy deyatelnosti pravitel'stvennykh uchitel'skikh seminarij v Rossii v 60–80 godakh XIX veka // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2010. Vyp. 9(99). S. 149–155.

6. Rezakov R.G. Soderzhanie i organizaciya pedagogicheskoy praktiki budushchih uchitelej v period stanovleniya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v RSFSR (1917–1932 gg.): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1989.

7. Sergienko A.Yu. Proektirovanie fundamental'nogo yadra soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove deyatelnostnogo podhoda // Che-lovek i obrazovanie. 2016. № 3(48). S. 36–41.

8. Smolyaninova, O.G., Korshunova V.V. Deyatel'nostnyj podhod i praktiko-orientirovannoe obuchenie v podgotovke uchitelya nachal'nykh klassov: opyt Sibirskogo federal'nogo universiteta // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2015. T. 7. № 4. S. 149–162. DOI: 10.17759/psyedu.2015070414.

9. Ushinskij K.D. O pol'ze pedagogicheskoy literatury // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 10 t. / red. kollegiya: A.M. Egorin (glav. red.), E.N. Medynskij i V.Ya. Struminskij. T. 2: Pedagogicheskie stat'i. 1857–1861 / podgot. tekst i komment. V.Ya. Struminskij. M.; L., 1948. S. 15–41.

10. Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://firpo.ru/wp-content/uploads/2022/01/> (data obrashcheniya: 10.01.2022).

Methodological issues of practical training of teacher education students in the context of the modern college

The practical training defines the values-based attitude of the graduate to the pedagogical reality and the future professional and personal development of the teacher. It is necessary to consider the teaching practice as the basic defining stage of the process of the professional becoming. The author describes the methodological problems, their solution will allow to achieve the further modernization of the practical training of teacher education students.

Key words: *practical training, readiness to teaching activities, teaching practice.*

(Статья поступила в редакцию 20.03.2022)

Л.В. БАЙБОРОДОВА
(Ярославль)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Определяется актуальность допрофессиональной педагогической подготовки школьников, характеризуются варианты этой подготовки. Особое внимание обращается на психолого-педагогический класс, даются его характеристики, называются варианты психолого-педагогических классов, деятельность которых рассматривается в контексте целостного подхода и представлена как самостоятельная система, как компонент воспитательной системы и как субъект ее развития.

Ключевые слова: *допрофессиональная педагогическая подготовка школьников, воспитательная система образовательной организации, педагогический класс, интеграция.*

В последние годы все активнее обсуждается проблема снижения престижа в обществе профессии учителя, текучесть педагогических кадров, необходимость совершенствования их подготовки. Отечественное образование, общее и профессиональное, не может успешно развиваться без специалистов, которые мотивированы, убеждены в ценности образования своих учеников и профессии учителя, активно занимаются профессиональным самосовершенствованием и стимулируют саморазвитие обучающихся. Последние годы для решения этой острой и актуальной проблемы предпринимаются целенаправленные действия на федеральном уровне и в регионах. Особое внимание уделяется допрофессиональной педагогической подготовке в системе непрерывного педагогического образования [4; 5].

В образовательной практике России используются различные варианты организации допрофессиональной педагогической подготовки: педагогические классы, объединения психолого-педагогической направленности, «Школы юного педагога», которые создаются на базе вузов, школ колледжей, организаций дополнительного образования. Проводятся конкурсы, педагогические олимпиады, реализуются индивидуальные образовательные программы и планы для обучения старшеклассни-

ков, имеющих склонности и интерес к педагогической деятельности. Современные исследователи обращаются к разработке концептуальных идей, моделей, вариантов психолого-педагогической подготовки школьников [1; 2].

Важным направлением педагогических исследований в конце прошлого века, которое и сегодня привлекает внимание как ученых, так и образовательных организаций, стало изучение проблем деятельности педагогических классов. Так, в докторской диссертации В.И. Ревякиной представлена разработка, методологическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса социально-педагогических условий личностного и профессионального самоопределения старшеклассников. Автор предлагает ряд важных идей, которые могут использоваться и в современных условиях: модель формирования образа педагогического будущего старшеклассников «Я-педагог», организация педагогической практики учащихся, поисково-исследовательской деятельности учащихся в контексте преемственности «школа – педагогический вуз» и др. [6].

В.И. Ревякина в своем исследовании рассматривает педагогические классы как организационную форму целевой ориентации школьников на педагогические профессии. К характерным признакам педагогических классов автор относит:

- избирательный принцип комплектования состава учащихся, основанный на глубокой профдиагностике по инвариантным критериям педагогических профессий;
- профилирование обучения за счет включения в учебный план психолого-педагогических дисциплин и гуманитарных спецкурсов;
- обеспечение деятельностного подхода в обучении на основе активного освоения и использования школьниками педагогических технологий;
- целевое проектирование путей профессиональной подготовки выпускника педагогических классов к наиболее вероятному месту работы по результатам лонгитюдных наблюдений за индивидуальным развитием учащегося;
- наличие отлаженной структуры взаимодействия педагогических классов с учреждениями педагогического образования [6, с. 47].

В современных документах и практике используются понятия «психолого-педагогические классы», «педагогические классы» и

«социально-педагогические классы». Очевидно, что главное их отличие состоит в приоритетности некоторых содержательных аспектов деятельности классов, отражающих специфику той или иной сферы знаний. Целевое назначение всех вариантов классов совпадает – подготовка школьников к деятельности в сфере образования или социальной сфере.

Характеристики, рассмотренные В.И. Ревякиной, закреплены в рекомендациях по организации деятельности психолого-педагогических классов (ППК) в 2021 г. проблемной группой, которая работала под руководством Академии Министерства просвещения [5].

В практике выявлены и сегодня рекомендуются различные варианты психолого-педагогических классов, которые, прежде всего, связывают с базой их создания и используемыми ресурсами при организации деятельности ППК:

– ППК действует на базе одной общеобразовательной организации, где объединяются школьники, имеющие интерес к деятельности психолого-педагогической направленности, проявляющие способности к педагогической профессии;

– деятельность такого класса организуется на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, когда в допрофессиональной педагогической подготовке участвует несколько образовательных организаций, распределив сферы деятельности и оптимально используя кадровые, учебно-методические и материальные ресурсы;

– психолого-педагогический класс формируется на базе одной образовательной организации, которая становится ресурсным центром (это может быть одна из школ микрорайона, обладающая необходимыми ресурсами, педагогический вуз, организация дополнительного образования, педагогический колледж, центр профессиональной ориентации; ресурсный центр берет на себя подготовку обучающихся по профильным предметам и элективным курсам в целях повышения качества образования) [Там же].

Для нас особенно важным стало исследование А.К. Шленева, посвященное деятельности педагогических классов в школе № 8 г. Ярославля, который изучал связи в деятельности педагогических классов, их взаимодействие с различными структурами. Автор характеризует педагогический класс как важный компонент воспитательной системы (ВС) образовательной организации, предлагает спосо-

бы включения деятельности педагогического класса в воспитательную систему школы [11].

Обращение к данному исследованию связано с тем, что нас привлекла идея рассмотрения развития психолого-педагогического класса в современных условиях на основе целостного подхода, концептуальные положения которого определены В.С. Ильиным, позволяющего проанализировать особенности и возможности ППК в контексте взаимодействия его с воспитательной системой образовательной организации. В этой связи актуально положение В.С. Ильина о том, что «целостность как единство объекта характеризуется прежде всего единством функциональным, т. е. система в целом, каждый образующий ее педагогический процесс, каждая стадия, этап, единица движения процесса и системы в целом должны стимулировать активное состояние личности в целом, всех граней ее разносторонности (стержневых ее свойств, а также других, координируемых стержневыми)» [3, с. 5]. Автор отмечает, что достижение результатов в «формировании личности требует повышения уровня целостности всей системы» [Там же, с. 7], а также подчеркивает важную мысль о целостности воспитания, взаимосвязи обучения и воспитания.

Идеи В.С. Ильина о целостности педагогического процесса, дальнейшие разработки его последователей [7; 8; 9] позволяют рассматривать психолого-педагогический класс:

– как самостоятельную систему, в которой все компоненты, свойственные ей (индивидуально-групповой, ценностно-ориентационный, функционально-деятельностный, диагностико-результативный, отношенческо-коммуникативный) [10, с. 8–9], взаимосвязаны и взаимозависимы, развиваются внешние и внутренние связи;

– компонент, подсистему воспитательной системы образовательной организации, в которую органично включен психолого-педагогический класс, реализуя как общие цели всей организации, так и свои особые цели; в деятельности ППК находят отражение ценностные ориентиры ВС организации, взаимодействия и отношений ее субъектов;

– как субъект и фактор развития воспитательной системы ОО, что проявляется в существенном влиянии ППК на развитие педагогического процесса, на повышение качества образования и воспитания в целом, преобразование социальной среды.

Одна из основных идей целостности педагогического процесса – интеграция [3, с. 5–7], реализация которой позволяет повысить ка-

чество и результативность деятельности психолого-педагогических классов за счет объединения, взаимопроникновения, взаимовлияния и взаимодополнения ресурсов:

– общего и дополнительного образования;

– учебной и внеурочной деятельности школьников;

– образовательной организации и социального окружения;

– научно-методических, педагогических, интеллектуальных, кадровых, материальных средств различных организаций (общеобразовательных, дополнительного образования, культурно-образовательных, общественных, профессиональных) [1].

Анализ проведенных ранее исследований, а также результаты многолетней опытной работы убеждают в том, что эффективность ППК повышается, если он интегрирован в воспитательную систему организации, что означает, с одной стороны, ценностное обогащение содержания и форм деятельности класса как коллектива обучающихся, реализующего целевые и организационные функции в образовательной организации; с другой – приобретение образовательной организацией новых интегративных свойств: обновление целевых ориентиров, постановку новых задач, развитие отношений субъектов и социальных связей, передачу ряда педагогических функций школьникам ППК, рождение традиций, событий, повышение образовательных и воспитательных результатов и др.

В процессе интеграции ППК в воспитательную систему образовательной организации происходит следующее:

– развитие воспитательных и образовательных возможностей организации, повышение активности всех субъектов образовательного процесса, ценностное обогащение их отношений;

– расширение сферы деятельности образовательной организации, усиление ее влияния на ППК, повышение ответственности субъектов за качество допрофессиональной педагогической подготовки школьников;

– участие старшеклассников в решении воспитательных и образовательных задач в организации, передача детям ряда педагогических функций и выполнение ими некоторых управленческих и организаторских действий;

– формирование субъектности, ответственности и самостоятельности старшеклассников в результате изменения их позиции в образовательном процессе от «обучающегося» к «обучающему»;

– развитие взаимодействия старших и младших, взрослых и детей, педагогов и обучающихся;

– повышение профессионализма педагогов.

Для того чтобы стимулировать процессы интеграции, совершенствовать деятельность педагогического класса как субъекта развития воспитательной системы организации, необходимо целенаправленно формировать субъектную позицию школьников в разных видах деятельности, когда они становятся организаторами конкретных дел, «на равных» с педагогами, участвуют в решении воспитательных задач образовательной организации. С этой целью важно предусмотреть:

– участие обучающихся ППК в проектировании программ воспитания образовательной организации и ее структур, объединений, затрагивающих интересы обучающихся,

– выполнение школьниками роли организаторов планирования воспитательной работы в школе и первичных коллективах, воспитательных дел, мероприятий, событий образовательного процесса;

– создание обучающимися ППК временных и постоянных объединений, творческих и проблемных групп для решения актуальных вопросов в организации и отдельных коллективах;

– приобщение обучающихся ППК к организации аналитической деятельности образовательной организации, первичных объединений, отдельных направлений работы;

– выполнение школьниками организаторских функций в жизнедеятельности образовательной организации, при проведении дел и мероприятий в различных объединениях и социуме, работа в качестве помощников классных руководителей, учителей;

– организацию социально-педагогической практики обучающихся в качестве воспитателей, проведение учебных занятий с последующим самоанализом, самооценкой, экспертной оценкой педагогов.

По мере развития воспитательной системы образовательной организации под влиянием деятельности психолого-педагогического класса обогащаются, совершенствуются социальные связи организации и ее субъектов. Интеграция ППК в социальную среду стимулирует развитие ВС организации, содействует преобразованию, улучшению социума, обогащению социально-педагогического опыта школьников. Этому способствуют следующие мероприятия:

– изучение, выявление ресурсов социума, которые могут быть использованы для ценностного обогащения содержания и форм деятельности психолого-педагогического класса;

– участие обучающихся в разработке и реализации различных социально значимых проблем, проектов развития ближайшего социума, региона, страны;

– освоение школьниками культурно-исторического и педагогического наследия, традиций, ценностей региона, страны в процессе организации воспитательной деятельности с младшими школьниками и сверстниками, при проведении мероприятий с местным населением;

– изучение учебных дисциплин и предметов психолого-педагогической направленности, проведение воспитательных мероприятий с привлечением лучших специалистов, известных авторитетных педагогов, лидеров молодежного движения;

– создание волонтерских объединений, активное участие школьников ППК в поддержке старших, взрослых и детей, нуждающихся в помощи, организация акций гуманитарной поддержки детским организациям, объединениям, детям-сиротам, подросткам, людям, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях;

– участие в деятельности общественных и социально-педагогических объединений на уровне организации, региона, страны, нацеленных на созидательную, продуктивную деятельность и реальный ценностно-полезный результат;

– приобщение школьников к делам прогрессивных молодежных организаций и движений, взаимодействие с образовательными, профессиональными, общественными организациями, с перспективно настроенным студенчеством, успешными общественными лидерами и политическими деятелями.

При высоком уровне интеграции психолого-педагогического класса в социальную среду школьниками иницируются общественно значимые, обоснованные и перспективные проекты федерального и регионального уровней. В результате интеграции ППК в социальную среду происходит расширение воспитательных, развивающих возможностей образовательной организации, активизация ресурсов социума, что способствует ценностному обогащению сферы деятельности школьников, формированию гражданских качеств, их осознанному, свободному жизненному и профессиональному самоопределению.

Таким образом, создание психолого-педагогического класса существенно может влиять на развитие коллектива учащихся и каждого ее члена, а также воспитательную систему организации и социум, если ППК является, с одной стороны, органичной частью, компонентом ВС, а с другой – субъектом развития воспитательной системы организации и социальной среды. По мере развития субъектности обучающихся ППК развиваются как внутренние, так и внешние связи ВС организации.

Отметим, что психолого-педагогический класс становится субъектом и средством развития воспитательной системы организации, если обеспечиваются:

- целенаправленная подготовка школьников к психолого-педагогической деятельности, включающая социально-педагогическую практику;

- специальная подготовка педагогического коллектива образовательной организации к взаимодействию с психолого-педагогическим классом;

- оказание доверия ППК как организатору воспитательной деятельности в организации и социуме со стороны администрации и педагогического коллектива;

- определение ответственности ППК за определенные сферы деятельности в образовательной организации и социальном окружении;

- взаимодействие педагогического коллектива и ППК (совместное обсуждение и решение проблем организации образовательного процесса, проведение совместных педсоветов, конференций и др.);

- развитие связей психолого-педагогического класса с вузами, различными структурами, коллективами, объединениями, организациями и социальными партнерами.

Список литературы

1. Байбородова Л.В., Белкина В.В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников: моногр. Ярославль, 2021.
2. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: опыт и традиции: кол. моногр. / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, А.М. Ходырева, А.П. Чернявской. Ярославль, 2021.
3. Ильин В.С. Целостный подход к трактовке органического единства учебного и воспитательного процессов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 10(74). С. 4–9.
4. Логинова А.Н. Педагогизация актуальных социальных практик как современный инструмент допрофессиональной педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6. С. 287–289.

5. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учеб.-метод. пособие. М., 2021.

6. Ревякина В.И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2002.

7. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий (к 85-летию со дня рождения В.С. Ильина) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2007. № 1(19). С. 9–18.

8. Сериков В.В. К построению целостного образа педагогической реальности // Вестн. Тюм. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. № 1. С. 201–215.

9. Сериков В.В. Проблема целостности образовательных систем // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 3(116). С. 14–20.

10. Степанов Е.Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса. М., 2004.

11. Шленёв А.К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000.

* * *

1. Bajborodova L.V., Belkina V.V. Konceptsiya i modeli doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki shkol'nikov: monogr. Yaroslavl', 2021.

2. Doprofessional'naya pedagogicheskaya podgotovka shkol'nikov: opyt i tradicii: kol. monogr. / pod nauch. red. L.V. Bajborodovoj, A.M. Hodyreva, A.P. Chernyavskoj. Yaroslavl', 2021.

3. Il'in V.S. Celostnyj podhod k traktovke organicheskogo edinstva uchebnogo i vospitatel'nogo processov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2012. № 10(74). С. 4–9.

4. Loginova A.N. Pedagogizaciya aktual'nyh social'nyh praktik kak sovremennyy instrument doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 6. С. 287–289.

5. Organizaciya deyatel'nosti psihologo-pedagogicheskix klassov: ucheb.-metod. posobie. M., 2021.

6. Revyakina V.I. Teoriya i praktika doprofessional'noj podgotovki starsheklassnikov k pedagogicheskoj deyatel'nosti: dis. ... d-ra ped. nauk. Bar-naul, 2002.

7. Sergeev N.K., Serikov V.V. Teoriya i praktika celostnogo pedagogicheskogo processa: tri desyatiletija iskanij (k 85-letiyu so dnya rozhdeniya V.S. Il'ina) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2007. № 1(19). С. 9–18.

8. Serikov V.V. K postroeniyu celostnogo obraza pedagogicheskoj real'nosti // Vestn. Tyum. gos. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2016. Т. 2. № 1. С. 201–215.

9. Serikov V.V. Problema celostnosti obrazovatel'nyh sistem // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 3(116). С. 14–20.

10. Stepanov E.N. Pedagogu o vospitatel'noj sisteme shkoly i klassa. M., 2004.

11. Shlenyov A.K. Pedagogicheskij klass kak sub#ekt vospitatel'noj sistemy shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl', 2000.

Psychological and pedagogical class in the pedagogical system of the educational organization

The article deals with defining the urgency of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. There are characterized the variants of this training. There is emphasized the psychological and pedagogical class. The author gives its characteristics and names the variants of the psychological and pedagogical classes, their activity is considered in the context of the holistic approach and presented as an independent system, as the component of the pedagogic system and as the subject of its development.

Key words: *pre-professional pedagogical training of schoolchildren, pedagogic system of educational organization, pedagogical class, integration.*

(Статья поступила в редакцию 12.03.2022)

Н.Н. ИЛЬИНА, И.В. ОСИПОВА
(Екатеринбург)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассматриваются вопросы проектирования педагогических технологий в подготовке будущего педагога профессионального обучения с позиции внедрения упорядоченной системы методов в практику образовательного процесса.

Ключевые слова: *педагогическая технология, метод, дидактический инструментарий, траектория образовательного процесса, траектория технологии, структурно-содержательная модель, педагог профессионального обучения.*

Формирование подходов к применению педагогических технологий в контексте научно-методологического знания способствует расширению вопросов профессионально-педа-

гогической подготовки на уровне разработки дидактического инструментария, реализации системно-деятельностного подхода с точки зрения инновационной составляющей образовательного процесса. В связи с тем, что педагогическая технология – это системно-целостный набор заранее спланированных педагогических действий и процедур, целесообразно рассматривать данное понятие как фенологическую категорию, направленную на постоянное самораскрытие и самосовершенствование. В современных условиях понимание понятия «педагогическая технология» представлено на разных системно обусловленных уровнях и надделено индивидуальной профессионально-педагогической окраской. Каждый педагог трактует данный термин, исходя из своих научно-педагогических позиций, характеризуя как *систему, категорию, процесс, совокупность* либо синтез организационно-методического *инструментария*.

Осмысление понятия педагогической технологии с точки зрения *системы* определен компонентным составом признаков данной системы – целью, принципами, содержанием, формами, методами, средствами, объектами и субъектами деятельности (Б.Т. Лихачев [8], Г.К. Селевко [12] и др.). Сформированные представления о педагогической системе, представляющей целостность образовательного процесса с соответствующим набором структур, компонентов, взаимосвязей, определяют педагогическую технологию категорией, способной обладать лишь признаками системности, а также сделать вывод о том, что педагогическая технология и сама может являться компонентом данной системы. Таким образом, рассмотрение данного термина с позиции системной *категории* будет наиболее обоснованным в связи с тем, что педагогическая технология на данном этапе становится структурным элементом педагогики как науки. По мнению М. Маркова, технологию обучения можно определить и как способ организации сложного образовательного процесса, выделив в нем взаимосвязанные исходные термины, такие как *процедура* и *операция* [9].

М.В. Кларин рассматривал понятие «педагогическая технология», исходя из определения интеграции системных компонентов, а также с позиции покомпонентного структурирования личностных, инструментальных и методологических средств, необходимых для реализации образовательных целей [6].

Н.Е. Щуркова [15] в своих работах делает акцент на педагогическое влияние и воздействие в процессе взаимодействия педагога с обучающимися через системное единство профессиональных функций и операций.

Некоторые исследователи также рассматривают педагогическую технологию как *процесс* (В.С. Безрукова [1], В.П. Беспалько [2], И.Я. Лернер [7] и др.) организации и осуществления последовательных действий. Непрерывное осуществление действий между взаимосвязанными компонентами педагогического процесса представляет собой закономерное и плановое влияние на объекты деятельности. Проведенный анализ педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что понятия «технология» и «процесс» относительно педагогической технологии на категориальном уровне должны носить разноуровневый, но взаимосвязанный характер, т. к. процессуальность есть признак технологии. В связи с этим на данном этапе мы выделяем необходимость учитывать признак процессуальности как специальное условие организации обучения на базе той или иной педагогической технологии [14].

Исходя из вышесказанного, можно выделить характерные черты для педагогической технологии, реализуемой в образовательном учреждении:

- несмотря на многообразие трактовок данного понятия различными авторами, неизменным остается осознанный выбор категориальных основ к выбору образовательной технологии;

- в связи с тем, что педагогическая технология может быть рассмотрена не только как система, но и как элемент образовательной системы, целесообразно рассматривать ее с позиции системной категории;

- организация сложного образовательного процесса может осуществляться на основе определения понятий: *процедура – операция; функция – операция;*

- педагогическая технология должна обладать признаком процессуальности в связи с существующей иерархичностью смысловой категории понятия «технология».

Понятие «технология» как совокупность приемов и методов, направленных на реализацию желаемого результата, заимствовано из техники и адаптировано под образовательный процесс. Применение данного термина носило исключительно преобразовательный характер действительности и производственных объектов. Процесс изменения, усовершенствования,

преобразования и воздействия на объект деятельности характеризуют инструментальный способ формообразования, которым является «метод».

В ряде исследований, посвященных описанию такой категории, как «метод», можно встретить определение через способ деятельности. Главной его чертой становится возможность воздействовать и изменять. Смыслообразующей основой метода становится и инструментальная характеристика, направленная на усовершенствование ситуации, объектов, действий (М.В. Демин [3], М.С. Каган [5], Э.Г. Юдин [16] и др.).

Таким образом, в нашем исследовании «метод» становится категорией, определяющей сущность и инструментальную часть педагогической технологии. Чаще всего для осуществления образовательных целей применяется не один, а группа методов или упорядоченная система методов, направленная на преобразование процесса подготовки на основе специально подобранных взаимосогласованных действий. Применение упорядоченной системы методов фиксирует *траекторию* образовательного процесса. Отслеживая исходное состояние (уровень) подготовки объекта, его дальнейший прогресс в получении знаний можно определить посредством непрерывной диагностики используемых методов и их последующего усовершенствования.

Особенность построения такой *образовательной траектории* заключается в направленности процесса подготовки по специальности и формировании наиболее эффективного продвижения к желаемому результату. Построенная траектория может рассматриваться на уровне промежуточных элементов, которые могут быть разделены на кластеры, периоды, этапы, фазы, кванты, шаги, операции и пр. Каждый промежуточный элемент приближает обучающегося к поставленной цели и может носить адресный (индивидуальный) характер.

Инструментальное обеспечение образовательной траектории на основе упорядоченной системы методов можно представить в виде промежуточных этапов перехода от поставленной цели к искомому результату. Таким образом, в методе (группе методов) будет заключен процесс изменения его стадий с целью формирования и адаптации под конкретные условия. Формирование личности обучающегося будет наиболее эффективным, если траектория его «восхождения» будет осуществляться с использованием методов, действия кото-

рых будут учитывать личностные и профессиональные изменения.

Таким образом, важно отметить, что система методов всегда связана с технологией, поскольку метод, преобразуя процесс обучения субъектов образования за счет интеграции деятельностных структур, может быть рассмотрен в процессуальном ключе.

Процесс взаимодействия субъектов деятельности находится в структуре модели педагогической технологии, функции которой взаимообусловлены временными, организационными и поведенческими состояниями. Предполагается, что упорядоченная система методов должна быть рассмотрена в качестве процесса преобразования деятельности всех субъектов [10].

Изучение вопроса моделирования и проектирования образовательного пространства позволило выделить ряд моделей педагогического процесса, которые представляют процессуальную сторону вопроса внедрения педагогической технологии с различных позиций. Это модели, где процесс представлен в качестве доминанты в виде образовательных целей; деятельности педагога; деятельности обучающегося; отбора содержания; выбора педагогических приемов; развития и саморазвития личности и др.

В данном исследовании для проектирования педагогической технологии по направлению подготовки «Профессиональное обучение» (профиль «Высокие технологии в сварке и плазменной обработке материалов») нами была рассмотрена структурно-содержательная модель, каждый компонент которой описывает процессуальное взаимодействие субъектов деятельности.

По мнению Б.Т. Лихачева, определение компонентного состава структуры модели педагогической технологии может быть представлено в виде технологической структуры, подструктуры, технологического приема или звена. Анализ элементов структурно-содержательной модели определяет возможность соотнести рассматриваемые компоненты с понятием «путь» или «траектория технологии». И.П. Подласый также отмечал, что педагогу необходимо также найти путь к реализации поставленных целей [11].

Для нас наибольшую значимость приобретает уточнение термина «траектория технологии на основе структурно-содержательной модели» в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения, который рассматривается как целостное движение в образовательном пространстве, где наличие каж-

дого компонента взаимообуславливают выбор используемых образовательных технологий. Определив состав структурно-содержательной модели для подготовки по профилю, мы остановились на следующих компонентах: содержательно-целевой; организационно-диагностический; методико-инструментальный; оценочно-результативный. Каждый компонент модели представляет собой единство подструктурных элементов [13]. В *содержательно-целевом* компоненте модели определена траектория выбора содержательного наполнения профессионального пространства с установленными технологиями целеполагания, направленными на планирование, организацию, реализацию целей и анализ результатов деятельности всех субъектов образования. При проектировании данного компонента могут быть использованы технологии и группы методов, направленные на систематизацию и интенсификацию отбора материала, соответствующего запросам выбранной профессии [4].

Для *организационно-диагностического* компонента мы предполагаем использовать такие педагогические технологии, которые позволили бы на начальном этапе проследить и оценить эффективность выбранной траектории. Приобретение профессиональных навыков в области сварочного производства осуществляется с ориентиром на уникальность и специфичность вида подготовки, следовательно, спроектированный образовательный путь должен быть выстроен максимально приближенным к реальным. Таким образом, данный компонент модели может быть реализован с применением группы методов профессионально-производственной направленности и технологии (либо ее элементы) обучения на основе эффективности управления и организации учебного процесса.

В *методико-инструментальном* компоненте структурно-содержательной модели мы применяем технологии, соответствующие различным образовательным траекториям. Данный компонент становится методическим кластером и содержит все необходимые инструменты для осуществления образовательного процесса подготовки. Траектория образовательной технологии построена таким образом, что при проектировании процесса обучения всегда есть возможность подобрать группу методов или ее альтернативную замену, наиболее отвечающую потребностям на одном из этапов подготовки.

Заключительным компонентом структурно-содержательной модели становится оце-

ночно-результативный компонент, позволяющий на дифференцированном уровне с применением технологий контроля и самоконтроля оценить уровень сформированных компетенций у обучающихся по профилю в области сварочного производства.

Таким образом, в вопросах проектирования той или иной образовательной технологии необходимо сформировать понимание о том, что сама технология представляет собой упорядоченное действие всех субъектов образовательного процесса. Порядок этих действий определен логикой взаимодействия структурных компонентов, образующих единство взаимосвязанных компонентов. Компоненты образуют единое пространство – структурно-содержательную модель, описательными единицами которой становятся группы методов, элементы технологий, структуры и подструктуры этих технологий. Важным становится определить путь выбранной технологии и траекторию движения образовательного процесса. Поскольку любой процесс можно направить в сторону его большей эффективности, правильно применяя и осуществляя порядок движения с учетом образовательной целесообразности.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей. Екатеринбург, 1999.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
3. Демин М.В. Игра как специфический вид человеческой деятельности. М., 2004.
4. Ильина Н.Н., Осипова И.В., Уляшин Н.И. Организация процесса подготовки транспрофессионала в области сварочного производства на основе практико-ориентированного подхода // Вестн. Юж.-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-та. 2020. № 6(159). С. 120–133.
5. Каган М.С. Проблемы методологии гуманитарного познания. Избранные труды. М., 2018.
6. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига, 1996.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. М., 2001.
9. Марков М. Технология и эффективность социального управления. М., 1982.
10. Осипова И.В., Шульц О.Н. Компетентностно-ориентированная педагогическая практика бакалавров в условиях сетевого взаимодействия // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Екатеринбург. 2015. С. 308–311.
11. Подласый И.П. Педагогика. М., 2018.
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
13. Уляшина Н.Н. Формирование компетенции по рабочей профессии студентов профессионально-педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010.
14. Уляшина Н.Н., Уляшин Н.И. Формирование инновационно-технологического компонента организационно-технологической деятельности бакалавра профессионального обучения // Духовно-нравственные ценности и профессиональные компетенции рабочей и учащейся молодежи. Первоуральск, 2014. С. 130–139.
15. Щуркова Н.Е. Педагогические технологии. М., 2019.
16. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., 1997.

* * *

1. Bezrukova V.S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika: uchebnik dlya industrial'no-pedagogicheskikh tekhnikumov i dlya studentov inzhenerno-pedagogicheskikh special'nostej. Ekaterinburg, 1999.
2. Bespal'ko V.P. Sлагаемые pedagogicheskoy tekhnologii. M., 1989.
3. Demin M.V. Igra kak specificheskij vid chelovecheskoj deyatelnosti. M., 2004.
4. Il'ina N.N., Osipova I.V., Ul'yashin N.I. Organizaciya processa podgotovki transprofessionalnaya v oblasti svarochnogo proizvodstva na osnove praktiko-orientirovannogo podhoda // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. gumanit.-ped. un-ta. 2020. № 6(159). S. 120–133.
5. Kagan M.S. Problemy metodologii gumanitarnogo poznaniya. Izbrannye trudy. M., 2018.
6. Klarin M.V. Tekhnologiya obucheniya: ideal i real'nost'. Riga, 1996.
7. Lerner I.Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. M., 1981.
8. Lihachev B.T. Pedagogika. Kurs lekcij. M., 2001.
9. Markov M. Tekhnologiya i effektivnost' social'nogo upravleniya. M., 1982.
10. Osipova I.V., Shul'c O.N. Kompetentnostno-orientirovannaya pedagogicheskaya praktika bakalavrov v usloviyah setevogo vzaimodejstviya // Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii. Ekaterinburg. 2015. S. 308–311.
11. Podlasyj I.P. Pedagogika. M., 2018.
12. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. M., 1998.
13. Ul'yashina N.N. Formirovanie kompetencii po rabochej professii studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2010.
14. Ul'yashina N.N., Ul'yashin N.I. Formirovanie innovacionno-tekhnologicheskogo komponenta organi-

zacionno-tehnologicheskoy deyatelnosti bakalavra professional'nogo obucheniya // Duhovno-nravstvennye cennosti i professional'nye kompetencii rabochej i uchashchejsya molodezhi. Pervoural'sk, 2014. S. 130–139.

15. Shchurkova N.E. Pedagogicheskie tekhnologii. M., 2019.

16. Yudin E.G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. M., 1997.

Design of the pedagogical technology of education in the vocational pedagogical university

The article deals with the issues of designing the pedagogical technologies in teaching the future professional training teacher from the perspective of the implementation of the regulated system of the methods in the practice of the educational process.

Key words: *pedagogical technology, method, didactic tools, trajectory of educational process, technology trajectory, structure and content model, professional training teacher.*

(Статья поступила в редакцию 21.02.2022)

А.А. МАКСИМЕНКО
(Луганск)

НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрывается содержание гуманитаризации образования в контексте реализации гуманистической парадигмы. Обозначены некоторые актуальные проблемы в системе образования, способствующие поискам новых принципов для проектирования учебного процесса, ориентированного на развитие гармоничной личности.

Ключевые слова: *гуманизация, гуманитаризация, личностно ориентированное образование, нарратив, нарративный подход.*

Гуманность общества в последние десятилетия зачастую носит демонстративно-декларативный характер. Невозможность повлиять на данную характеристику в кратковре-

менные сроки, делает возвращение ценностно-гуманной составляющей общества первоочередным и долгосрочным проектом. Стремительное развитие научно-технического потенциала, внедрение в образовательную среду технических средств без регенерации духовности общества скорее приведет к деструктивным процессам, чем к улучшению общественной формации.

Образование как институт, остро реагирующий на качественные изменения в состоянии социума, выдвигает и осваивает новые теории в стремлении успешно воспитать последующие поколения. Смена образовательных парадигм происходила совместно с развитием общества. Претерпевая эволюцию, каждая из них соответствовала изменяющимся представлениям о человеке в обществе и видением смыслообразования. Н.А. Лызь, основываясь на изучении педагогических теорий, которые рассматривались исследователями (Е.В. Бондаревская, И.Б. Котова, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов) на основе принципа сравнения и сопоставления, предлагает изучать «особенности гуманистической парадигмы как некоторой модели образовательной реальности на фоне двух других образовательных парадигм, в основных своих чертах существовавших в педагогической практике» [13, с. 34]. Авторитарная парадигма, воплощенная в практике советской школы, постулировала мысль о необходимости подготовки человека, полезного обществу путем передачи знаний репродуктивными методами обучения. Многие представители той эпохи говорят о высоком качестве образования по сравнению с нынешним, что свидетельствует о том, что парадигма работала, но только в комплексе с идеологической составляющей, так называемым метанарративом или «большим нарративом» (термин А.С. Готлиб). «Усиленно внедряемый в общественное сознание миф заботы советского государства о каждом советском человеке, о каждом труженике» [4, с. 11] настолько прочно вошел в сознание людей, что каждый представитель общества считал своим призванием, долгом принести пользу государству.

«Для отечественной педагогики, – отмечает Н.А. Лызь, – характерен отход от авторитарной парадигмы в два этапа» [13, с. 35]. Реформирование жизнеустройства, спровоцированное рядом экономических, социально-политических и духовных факторов, отразилось

и на образовательной сфере. Деятельностная (развивающая) парадигма делала акцент на активной, деятельностной природе человека, стремящегося «к достижению собственных целей, которые по своей природе социальны» [13, с. 36]. Активные методы обучения использовались для трансляции социокультурного опыта и формирования необходимых человеку качеств личности. В теоретических разработках человек из объекта обучения стал субъектом процесса, но комплексное восприятие человека как объекта целенаправленного формирования не изменилось в области практического применения.

Жесткие рыночные отношения, стремительное развитие науки и технического прогресса на фоне снижения нравственности и духовности, которые должны выступать основными скрепляющими элементами государства, привели к необходимости пересмотреть существующие подходы к пониманию и организации образовательного процесса и сформулировать новую парадигму, отвечающую вызовам времени. Гуманистическая (личностная) парадигма, апеллирующая к идеям классической гуманистической педагогики как зарубежной (Я.А. Коменский, М. Монтессори и др.), так и отечественной (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский и др.), формируется на основании представлений о человеке как уникальной личности. Процесс обучения, организованный с использованием диалоговых, творческих, инновационных методов обучения, предполагает взаимосвязанную деятельность преподавателя и учащегося, способствующую личностному росту обоих субъектов. «Учение – не механическая передача знаний <...> а прежде всего человеческие отношения» [18, с. 78], – называл В.А. Сухомлинский концептуальные доминанты гуманистической педагогики, не утратившие своей актуальности сегодня.

Целью статьи стало изучение особенностей гуманистической парадигмы в современном образовательном пространстве, определение возможностей нарративного подхода в успешной реализации задач по формированию «гуманитарно-ориентированного» специалиста (термин ввели Р.М. Петрунева, Н.В. Дулина, В.В. Токарев [17]).

Для становления личности в образовательном пространстве учебно-воспитательный процесс необходимо направить на развитие ряда качеств, обозначенных О.Ф. Турянской: «Признаки личности следует искать, во-первых, в

социальных качествах индивида, которые проявляются в его *деятельности, общении, сознании*. Во-вторых, в тех *духовных ценностях*, которые человек исповедует и которые сказываются в его личных отношениях и трансцендентных переживаниях <...> В-третьих, личность проявляет себя в психологических процессах *самосознания, самопознания, самоопределения*. Она реализуется и воплощается в свободном, сознательном, ответственном выборе мыслей, поступков, чувств, действий» [19, с. 367–368].

Гуманистическая направленность реализуется в выстраивании отношений сотрудничества, взаимоуважения, где нарратив благодаря своим характеристикам способен переформатировать, связать социальный опыт с опытом личным. Достижения человечества в области культуры, искусства конвертируются в плоскость личностного развития и роста посредством гуманитаризации образования.

Стратегическим ориентиром в реализации гуманистической парадигмы считаем концепцию о личностно ориентированном подходе к обучению (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, О.Ф. Турянская, И.С. Якиманская). Фундаментальной задачей личностно ориентированного обучения, в отличие от традиционного, Е.В. Бондаревская называет «проживание детьми идеалов, смыслов культуры как смыслов собственной жизни, своей судьбы» [3, с. 151]. Как видно, задача прямо апеллирует к сущности нарратива, предполагающей отражение индивидуального восприятия реальности в структурировании повествования. Основываясь на глубоком и всестороннем анализе существующих работ по педагогике и психологии, О.Ф. Турянская обозначает ее суть «как непреходящий механизм взращивания человеческого в человеке» [20, с. 6].

Реализация данной концепции осуществляется автором в контексте школьного исторического образования с применением оригинальной авторской классификации методов обучения, но, теоретическое обоснование концепции свидетельствует о возможностях ее применения и в системе высшего образования. Мы разделяем мнение О.Ф. Турянской о том, что формирование личности должно стать смыслообразующим вектором образовательно-воспитательного процесса, при этом «задача воспитывать личность не может быть <...> конкретной дидактичной целью, а является лишь ориентиром, который указывает направление активных усилий и всего жиз-

ненного пути, как для учащихся, так и для учителей» [20, с. 33].

Формирование личности происходит на протяжении всей жизни человека, и непрерывное образование (англ. *life long learning*) – один из важнейших аспектов развития личности сегодня. «Образование будущего должно формировать у людей способность к новаторскому мышлению и непрерывному обучению» [11, с. 15], – подчеркивает Пэн Лиюань в интервью по докладу ЮНЕСКО «Совместное переосмысление наших перспектив: новый социальный договор в интересах образования», который призван задать направление образованию XXI в. Российская система образования является многоуровневой, где каждая последующая ступень должна вести обучающегося к осознанию себя как личности, способной учиться самостоятельно, повышая свой образовательный потенциал в течение всей жизни в соответствии со своими интересами и потребностями, которые не противоречат общечеловеческим принципам гуманности и не наносят вред иным индивидам, окружающей среде и т. д. Таким образом, личностно ориентированное обучение квалифицируем как единый подход в обучении, который может реализоваться в преподавании любого цикла дисциплин.

Обозначим некоторые актуальные проблемы, присутствующие в системе образования и способствующие поискам адекватных способов успешной реализации гуманистической парадигмы в образовательно-воспитательном процессе.

В сегодняшнем стремительно меняющемся обществе развитие знания, новых технологий идет ускоренными темпами, вызывая естественную потребность увеличивать объем усваиваемой информации, необходимый для становления квалифицированного специалиста, который в соответствии со сформированной системой ценностей, личными интересами сможет самореализоваться, формируя тем самым здоровое общество. Логика данного утверждения, как показывает практика, оказывается под угрозой из-за отсутствия интереса к предмету, сложностей освоения значительных объемов информации. О.Ф. Турянская в своем исследовании отмечает, что результатом интенсивного развития теоретического мышления «стала массовая потеря интереса школьников к учебной деятельности. Эмоциональная сфера учащихся мало задействуется в обучении, позитивное отношение к предмету не

является общим и непреложным ориентиром педагогической деятельности» [20, с. 7]. Следует отметить, что данная тенденция прослеживается и в системе высшего образования. Обратим внимание на два аспекта, имеющих первостепенное значение в преодолении сложившейся проблемы: момент наличия мотивации и способ освоения материала, активизирующий интерес учащегося.

Г.Г. Феоктистов в статье «Принуждение как структурный принцип педагогики» (2004) эпатажно высказывается о важности образования для человека: «Педагогика является инструментальным претворением технологии насилия, осуществляемого обществом над его членами в целях выживания человека как биологического вида <...> Задачей педагогики является теоретическая и практическая реализация целей социализации <...> Очевидно, что формы и степень допускаемого при этом насилия (или в более смягченной форме – принуждения) определяются не столько собственно педагогикой, сколько социально допускаемыми нормами в сообществе» [22].

В истории есть немало негативных примеров, иллюстрирующих подобные умозаключения: практика телесных наказаний в образовательном процессе запечатлена в художественной литературе, воспоминаниях современников, документах. При всей архаичности и антигуманности подобной точки зрения на педагогический процесс, автор обозначает важность мотивационного элемента: «необходимо создать в педагогике такую атмосферу осуществления ее функций, при которой процесс образования стимулировался бы внутренними побуждениями» [Там же]. Характер мотивов (низкие, эгоистичные либо высокие, благородные), которые стоят за потребностью получения знаний, при этом не важен для исследователя.

Актуальной проблемой учебно-воспитательного процесса является состояние «обученной беспомощности» (термин ввел М. Селигман) – отклонения, дефекта в закономерном развитии личности, проявляющееся в регрессивных процессах и характеризующееся пассивным поведением: «теряет веру в собственную способность решать проблемы, теряет поисковую активность как качество личности» [20, с. 93]. Состояние опасно тем, что негативный опыт, полученный во время образовательного процесса, может проецироваться и на другие области жизни, что приводит к падению качества жизни в целом.

Таким образом, для организации учебного процесса, ориентированного на развитие гармоничной личности, необходимо учитывать те вопросы, которые являются краеугольными для нынешней системы образования: значительные объемы информации, отсутствие интереса к изучаемому предмету, отсутствие мотивации, и, как вариант негативных последствий, «обученная беспомощность» как жизненная позиция.

О.Ф. Турянская, основываясь на позиции К.Г. Юнга относительно проблемы развития личности, определяет три необходимых условия, среди которых мотивация, активная личностная позиция, верность собственным принципам и идеалам: «1. Личность для собственного развития нуждается в мотивирующем принуждении со стороны обстоятельств, то ли внешних, то ли внутренних. 2. <...> Наличие осознанного, морального решения человека идти путем личностного развития. 3. <...> Личность всегда ощущает собственное призвание, жизненное предназначение и верит в него» [20, с. 44]. Важным при этом является духовная составляющая, которая, подобно лакумовой бумаге, определяет, в созидательном или деструктивном русле будет происходить реализация личностного потенциала.

Гуманитаризация образования является действенным способом нейтрализации негативных последствий от дегуманизации современного общества, преодоления ситуации, связанной с утратой ценностно-эстетической составляющей передаваемого знания. Формирование духовной культуры и связанной с ней системы моральных ценностей приобретает особую значимость наряду с приобретением узкопрофессиональных знаний и умений. Поскольку «образование – это фундамент для будущего» [2, с. 4], как справедливо отмечает Генеральный директор ЮНЕСКО Одрэ Азуле, обществу стоит задуматься над необходимостью «навести мосты между образованием, культурой и наследием. <...> Ученые и преподаватели только выигрывают, если сотрудничают со специалистами из других областей. Учебные программы должны поощрять такое взаимодействие» [Там же, с. 6].

Технократические тенденции с позиционированием индивида как элемента современных технологий необходимо интегрировать в поле гуманитарной культуры для осознания, «что наука и техника важны не сами по себе, а лишь в той мере, в какой они способствуют развитию творческих способностей личности,

реализации ее внутреннего богатства и профессиональных возможностей» [16].

Одрэ Азуле также весьма сдержанно отзывается о внедрении цифровых технологий в образовательное пространство: «В учебных заведениях цифровые технологии должны быть не самоцелью, а средством. При этом надо четко понимать их ограничения и связанные с ними риски» [2, с. 6]. Реализуя индивидуальный подход к обучению, способствуя развитию творческих способностей и автоматизации рутинной работы учителя, цифровые технологии вместе с тем продуцируют «риск усиления неравенства и педагогический риск» [Там же, с. 6]. Первый – за счет невозможности определенных групп обучающихся реализовать финансовую составляющую такого обучения в комплексе с региональным компонентом (например, отдаленные сельские местности с отсутствием необходимой техподдержки). Второй – невозможность формирования полноценной личности без непосредственного взаимодействия с личностью преподавателя: «никакой экран не заменит преподавателя-человека. Даже самый совершенный алгоритм не способен привнести в учебный процесс ту эмоциональную составляющую и живое общение, которые может дать учитель со свойственной ему человечностью, эмпатией и чуткостью – всеми теми качествами, развитию которых будет отводиться центральное место в подготовке педагогов в будущем» [Там же, с. 6].

Использование инновационных технологических разработок должно согласовываться с основной задачей формирования личности: раскрытия ее индивидуальности и активизации творческого подхода, иначе теряется смыслообразующий компонент инновации, продуцируя ситуацию, которую Л.И. Лурье обозначил так: «Информационные технологии существенно расширили масштабы ненужного бумаготворчества» [12, с. 148].

Во взаимодействии преподавателя и студента важна ориентация на развитие самостоятельного, творческого, критического мышления, интеграцию новых знаний с личным опытом и мировоззренческой позицией студента, возможность представить собственное видение касательно тех или иных вопросов и т. д. Особое внимание уделяется поиску новых организационных форм практических и семинарских занятий, при необходимости использования лекционной формы подачи материала, отдается предпочтение лекции-пресс-конференции, лекции-дискуссии, лекции-беседе.

Педагогическая наука развивается с учетом новых запросов в образовательной действительности: «лично ориентированное образование требует поиска новых принципов для проектирования учебного процесса» [20, с. 12], «проработанность теоретико-методологического уровня лично ориентированного образования, <...> не всегда подкреплена конкретными методиками и действительными практиками» [8, с. 27]. В нашей концепции поиск новых форм и способов организации личностного ориентированного обучения с установкой на гуманитаризацию образования как способа всестороннего и гармоничного развития личности в учебном процессе, мы связываем с нарративом – универсальным конструктом в освоении действительности. Нарратив понимается как повествование, изложение событий на основе личных мировоззренческих и интерпретативных установок индивида. Пытаясь разграничить рассказ и нарратив, осуществляют попытки сравнить степень субъективности в подаче материала, что, с нашей точки зрения, является непродуктивным. Любое повествование о факте действительности в большей или меньшей степени имеет личностную маркированность: подбор языковых единиц, выбор стиля изложения, ораторское мастерство рассказчика, авторские интенции и т. д. Таким образом, нарратив является субъективным отражением действительности с обязательной оценочной составляющей, имплицитно или эксплицитно присутствующей в тексте. Е.В. Казанцева квалифицирует его «как культурно-исторический канал, данный человеку для самовыражения и трансляции культурного и педагогического опыта» [Там же].

Отметим, что потенциал использования нарративного подхода в обучении связываем с фундаментальной для гуманистической парадигмы концепцией отказа от принуждения в учебно-воспитательном процессе. Нарратив, представленный преподавателем, способен заинтересовать, а нарратив, продуцируемый учащимся, – представить собственные выводы на основании освоенных знаний и имеющегося опыта.

Л.И. Млочешек, говоря о необходимости отхода от «принуждения как негуманного и не дающего результата средства» [15, с. 199], называет основные характеристики учения без принуждения: «требовательность, основанная на доверии; увлеченность, рожденная интересным преподаванием; стремление учителя обеспечить каждому ребенку успех; самосто-

ятельность и самодеятельность детей». Предлагаемая учащемуся сконструировать свой нарратив, реализуют необходимую для него педагогическую поддержку: его воспринимают как личность со своим опытом, жизненной позицией, которую интересно узнать преподавателю и учебной группе, его версию видения событий понимают и принимают при наличии убедительной нарративной конструкции. Взаимодействие преподавателя со студентом посредством нарративных практик способствует развитию положительной Я-концепции: формируя уверенность учащегося в собственных силах, в том, что его хотят услышать и понять, создается ситуация успеха и естественной заинтересованности в решении поставленных проблем без принуждения.

Показательным для осознания возможностей нарратива считаем объяснение-инструктаж О.Ф. Турянской: «Что значит работать со знанием? Это значит его применять, искать сущность и связи явления, расширять и дополнять информацию, осознавать присущие ей нравственно-эстетические смыслы, оценивать и рассматривать с различных мировоззренческих позиций. А для этого необходимо время, а еще знания на уровне их глубокого личностного осмысления и переживания» [20, с. 22–23]. Опираясь на положение о профессиональном подходе педагога к работе со знанием, утверждаем, что любое объективное знание, подлежащее усвоению, имеет форму нарратива за счет личности-нарратора: значимым является выбранный способ представления/осваивания знания, порядок группировки материала, лексические средства, примеры-иллюстрации, формирование аксиологической окраски как неотъемлемой составляющей триединой цели занятия. О первостепенной задаче педагога, состоящей в профессионально-творческом осмыслении знания, говорит Е.В. Казанцева: «педагог высшей школы не должен ориентироваться на пересказ материалов учебника, он не должен выступать транслятором сообщений. Его задача более глобальна – осмысление материала учебного курса, создание механизма анализа и интерпретации представленных идей и подходов и ознакомление с ними студентов» [8, с. 27], что, в свою очередь, запускает механизмы самостоятельной поисковой активности учащихся.

Выстраивая логику интеграции нарративной методологии в педагогическое поле, ориентируемся на обозначенные В.А. Козыревым основные направления педагогического проектирования развития гуманитарной образо-

вательной среды, где уделяется внимание развитию образовательной структуры (содержания и организации образовательного процесса); языковой культуры субъектов гуманитарной среды; межличностных связей и отношений [9]. Возможные направления деятельности, связанные с нарративом, – выстраивание учебного лекционного занятия с использованием авторской разработки подачи материала (например, опыт Н.С. Авдониной в курсе построения лекций по дисциплинам «Введение в мировую журналистику» и «История зарубежной журналистики: XX век» [1, с. 21]), использование нарративных практик на практических занятиях в формате доверительного общения, «в рамках которого происходит проговаривание своего персонального нарратива как учебного опыта» [8, с. 28]. Варианты взаимодействия в рамках нарративного подхода – многообразие активных форм обучения: «моделирование профессиональных ситуаций и отношения к ним посредством деловой игры, круглого стола, диспута, дискуссии» [23, с. 281].

В самом узком, буквальном понимании и использовании этого термина – оперирование готовым авторским нарративом служит для 1) предоставления качественной иллюстрации того или иного явления, 2) демонстрации обозначенных фактов или явлений сквозь призму автобиографических нарративов известных личностей, 3) активизации рефлексии, 4) формирования ценностно-смысловых установок. Во всех обозначенных случаях можно говорить о повышении уровня заинтересованности студента, вовлеченности в учебный процесс и улучшении качества усваиваемых знаний.

Общеизвестно то, что «качество преподавания не есть лишь следствие знания» [12, с. 143], а является сложным симбиозом знаний преподавателя и педагогического мастерства. Приведем несколько примеров «узкого» простейшего использования нарратива в учебном процессе.

Изучение студенческой аудиторией в курсе педагогики значения и отличия терминов «компетентность» и «компетенция» наиболее продуктивно происходило при использовании текста притчи о компетентности «Работник и барин» [14, с. 32–33], который наибольшую эффективность имел при устной реализации данного нарратива. На основании текста студенты в большинстве случаев самостоятельно формулировали определения терминов, а выведенные умозаключения быстрее и качественнее запоминались: компетенции – это знания, умения, личностные характеристики,

например, лидерство, коммуникация и т. д., а компетентность – демонстрация эффективных действий (комплекса знаний, опыта, личных характеристик) в реальных рабочих ситуациях, что успешно демонстрировал в притче высокооплачиваемый работник.

В курсе русского языка при изучении правописания мягкого знака удачной иллюстрацией стало использование рассказа Ф.Д. Кривина «Мягкий знак»:

Мягкий Знак давно и безнадежно влюблен в букву Ш. Он ходит за ней как тень из слова в слово, но все напрасно. Буква Ш терпеть не может букв, от которых никогда не добьешься ни звука. <...> Она по-прежнему тверда и так шипит, что Мягкий Знак буквально теряет самообладание. Но он ничего не может с собой поделать и всякий раз снова становится рядом с буквой Ш в глаголе второго лица или в существительном третьего склонения [10, с. 21].

Анализ научной и учебной литературы дает основания говорить о все возрастающем интересе к нарративу как универсальному способу активизации интереса в познании учебной дисциплины и формирования ценностных ориентиров. Н.И. Ивакина в учебном пособии «Основы судебного красноречия (риторика для юристов)», рассматривая один из видов уместности речи, в частности личностно-психологическую – учет особенностей адресата, приводит следующие примеры:

В обстановке профессиональной речи формы инженерЫ, слесарИ, шофёрЫ могут показаться средством противопоставления себя собеседникам, для которых привычны формы инженерА, слесарЯ, шоферА. Не случайно в одной из песен В. Высоцкого лирический герой подчеркивает: «Мы говорим не штОрмы, а штОрма...». Когда известного металлурга И.П. Бардина спросили, как он говорит: инженерЫ или инженерА, ученый ответил: «Смотря где. Если на годичном собрании Академии наук, то инженерЫ, а то академик В.В. Виноградов будет морщиться. А на Новолипецком заводе – инженерА, а то скажут: «Зазнался Бардин» [7, с. 57].

Нарратив здесь апеллирует к необходимости уважительного отношения к личности человека вне зависимости от его профессии, а также дает возможность проработать тему профессионализмов (правильное ударение в слове и приемлемость альтернативного варианта в тех или иных профессиональных сферах). Значимость умения выстроить судебную речь в этом же учебном пособии иллюстрируется рассказом А.П. Чехова «Случай из судебной практики».

Е.Л. Маслова, автор целого комплекса учебных материалов в области преподавания менеджмента, в предисловии к изданию «Менеджмент в притчах, сказках и занимательных историях с комментариями» подчеркивает: «притчи помогают более красочно объяснить студентам или участникам тренингов суть отдельного положения менеджмента» [14, с. 5]. Она представила свои наработки в области преподавания дисциплины, сгруппировав их в копилку нарративного менеджмента: «я стала коллекционировать притчи, занимательные истории и описание событий, которые происходили в жизни и работе моих обучающихся» [Там же].

В зарубежных странах нарративная медицина имеет первоочередное значение в становлении медицинского работника. Отечественные исследователи также демонстрируют значительную заинтересованность в гуманитаризации медицинского образования посредством нарративных практик. М.С. Турская в работе «Преподавание нарративной медицины» анализирует использование методик «пристального» или «глубокого» прочтения и рефлексивного письма в высшем медицинском образовании, определяет эффективность медицинской гуманитарной дисциплины с позиции формирования профессиональных компетенций [21]. Профессор В.А. Логинов ведет элективный курс «Нарративная медицина» (МГУ имени М.В. Ломоносова), целью которого стало «повышение медицинской грамотности населения путем дополнительного образования и самосовершенствования слушателей в пограничной области гуманитарных и естественнонаучных дисциплин с помощью нарративного подхода к проблемам теоретической медицины» [6, с. 3].

Фрагменты интервью с хирургом-онкологом, профессором, академиком РАН Михаилом Давыдовым, которые анализировались совместно со студентами первого и второго курсов Луганского государственного медицинского университета, давали значительный отклик в вариативности тем, затронувших интерес студенческой аудитории: вопросы профессионализма, медицинских технологий, духовности, религии, личного выбора и личности в истории, медицине. Приведем следующий фрагмент:

– Святитель Лука (Войно-Ясенецкий) был епископом и при этом одним из самых передовых наших хирургов в области гнойной хирургии.

– Да. Как-то он был на приеме у Сталина. Сталин был человеком с чувством юмора. Говорит: «Вы много раз вскрывали человеку грудную клетку, а видели ли вы там душу?» Он отвечает: «Иосиф Виссарионович, я много раз вскрывал человеку череп, но не видел там мыслей».

На самом деле все очень просто и ясно. Нужно уровень профессионализма поднять на такую высоту, когда качество жизни человека после любого оперативного вмешательства не будет ущербным <...> Если у человека рак пищевода, можно сделать операцию, после которой он останется калекой <...> А можно создать новый орган, включить его, и вы, сидя с этим человеком за одним столом, даже не поймете, что у него искусственный пищевод: он будет есть котлеты и пить водку. Вот что такое качество жизни, вот что такое высокие технологии, которые относительно недавно стали внедряться [5].

Обращаем внимание на необходимость тщательной проработки нарратива относительно проблемной наполненности (присутствие дополнительных микротем, их взаимодействия с основной мыслью), интересного изложения мыслей автора, отражающихся в выборе языковых средств и литературных приемов. «Опираясь на данные психологической науки, – подчеркивает О.Ф. Турянская, – именно регулярное ситуативное удовлетворение потребности создает механизм превращения ситуативного интереса к объекту (информации или деятельности) в интерес-качество. При этом позитивно эмоционально окрашенными должны быть не только результаты деятельности, но и сам ее процесс» [20, с. 37]. Создание на занятиях ситуаций, в которых литературный нарратив или нарратив преподавателя провоцирует дискуссию в студенческой среде, желание представить свой нарратив, основанный на жизненном опыте, либо нарративную модель по конструированию будущего, побуждает интерес к изучаемому вопросу, а со временем и дисциплине в целом при условии регулярного построения занятий на основах нарративного подхода.

Таким образом, современный образовательный процесс необходимо выстраивать, ориентируясь на гуманитарный компонент, поскольку профессиональное становление и рост специалиста в любой области зависит от становления личности студента, его морально-нравственных установок, степени владения общекультурными компетенциями, среди которых одна из важнейших – это способность принимать решения и осознания ответственности за них.

Потенциал использования нарратива в курсе гуманитаризации отечественного образования многогранен и требует детального изучения. Выводы общие закономерности в перспективе его использования в высшей школе, их можно свести к формулировке: ситуативная заинтересованность + преобразование знания через личностное, внутреннее усвоение → стойкая мотивация в изучении дисциплины + формирование морально-нравственных установок. «Проблема механизмов преобразования ситуативных мотивов во внутренние качества личности является для личностно-ориентированного обучения ведущей» [20, с. 38]. Так, нарратив имеет все возможности стать в педагогическом процессе искомым механизмом обозначенного процесса преобразования.

Применение нарративного подхода к проведению лекционных и семинарских занятий дает возможность качественно изменить образовательный процесс. Конструирование собственного нарратива и анализ представленных нарративов в учебной группе стимулирует интеллектуальную деятельность, образное мышление, способствует развитию эмпатии, формированию и демонстрации нравственных и культурных основ личности, умению проявлять активную жизненную позицию с осознанием своей социальной ответственности – тех качеств, которыми должен обладать «гуманитарно ориентированный» специалист.

Список литературы

1. Авдонина Н.С. Возможности нарратива для организации эффективного образовательного процесса // Журналистский ежегодник. 2017. № 6. С. 20–21.
2. Азуле Одрэ. Перестроить свое отношение к другим людям, планете и технологиям: интервью // Курьер ЮНЕСКО. 2021. № 11. С. 4–8.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000.
4. Готлиб А.С. Анализ нарративов в социологии: возможности и проблемы использования // Международный журнал исследований культуры. 2013. № 1(10). С. 9–14.
5. Давыдов М. Хирург-онколог [Электронный ресурс]: интервью // Университет Правительства Москвы. 2019. 11 янв. URL: <https://mguu.ru/intervyu-hirurg-onkolog-mihail-davydov/> (дата обращения: 19.01.2022).
6. Дополнительная общеобразовательная программа «Нарративная медицина» / сост. В.А. Логинов. М., 2019.
7. Ивакина Н.И. Основы судебного красноречия (риторика для юристов): учеб. пособие. 2-е изд. М., 2007.
8. Казанцева Е.В. Актуализация идей нарративной педагогики в условиях личностно ориентированного образования высшей школы // Гуманитарум. 2017. № 1(2). С. 26–28.
9. Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: моногр. СПб., 1999.
10. Кривин Ф. Карманная школа. Ужгород, 1962.
11. Лиюань Пэн. Вместе мы сделаем завтрашний мир лучше благодаря образованию: интервью // Курьер ЮНЕСКО. 2021. № 11. С. 12–16.
12. Лурье Л.И. Образование глазами математика // Образование и наука. 2011. № 7(86). С. 148.
13. Лызь Н.А. Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд. М., 2019.
14. Маслова Е.Л. Менеджмент в притчах, сказках и занимательных историях с комментариям. 4-е изд. М., 2020.
15. Млочешек Л.И. Личностно ориентированный подход к детям как гуманистическая парадигма современного образования [Электронный ресурс] // Вестн. Таганрог. гос. пед. ин-та. Гуманитар. науки. 2001. С. 198–203. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyypodhod-k-detyam-kak-gumanisticheskaya-paradigma-sovremennogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 20.02.2022).
16. Нестерова Л.В. Гуманитаризация образования как важное средство формирования информационной культуры будущего специалиста [Электронный ресурс]. URL: www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4221 (дата обращения: 03.02.2022).
17. Петрунева Р., Дулина Н., Токарев В. О главной цели образования // Высшее образование в России. 1998. № 3. С. 40–46.
18. Сухомлинский / сост. Г.Д. Глейзер. М., 2002.
19. Турянская О.Ф. Личность как главный ориентир организации учебно-воспитательного процесса // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 15–16 март. 2018 г.: в 2 ч. М., 2018. Ч. 1. С. 363–368.
20. Турянская О.Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению: моногр. Орел, 2015.
21. Титорская М. Преподавание нарративной медицины // Researcher. European Journal of Humanities & Social Sciences. 2019. № 4(2). Р. 21–38.
22. Феоктистов Г.Г. Принуждение как структурный принцип педагогики [Электронный ресурс] // Образование и насилие. СПб., 2004. С. 251–265. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/feoktistov->

gg/prinuzhdenie-kak-strukturnyy-princip-pedagogiki (дата обращения: 19.01.2022).

23. Челнокова Е.А., Житникова Н.Е., Челноков А.С. Использование нарратива в обучении // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 3. С. 279–282.

* * *

1. Avdonina N.S. Vozmozhnosti narrativna dlya organizatsii effektivnogo obrazovatel'nogo processa // Zhurnalistskiy ezhegodnik. 2017. № 6. S. 20–21.

2. Azule Odre. Perestroit' svoe otnoshenie k drugim lyudyam, planete i tekhnologiyam: interv'yu // Kur'er YUNESKO. 2021. № 11. S. 4–8.

3. Bondarevskaya E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov n/D., 2000.

4. Gotlib A.S. Analiz narrativov v sociologii: vozmozhnosti i problemy ispol'zovaniya // Mezhdunarodnyy zhurnal issledovaniy kul'tury. 2013. № 1(10). S. 9–14.

5. Davydov M. Hirurg-onkolog [Elektronnyj resurs]: interv'yu // Universitet Pravitel'stva Moskvy. 2019. 11 yanv. URL: <https://mguu.ru/intervyu-hirurg-onkolog-mihail-davydov/> (дата obrashcheniya: 19.01.2022).

6. Dopolnitelnaya obshcheobrazovatel'naya programma «Narrativnaya medicina» / sost. V.A. Loginov. M., 2019.

7. Ivakina N.I. Osnovy sudebnogo krasnorechiya (ritorika dlya yuristov): ucheb. posobie. 2-e izd. M., 2007.

8. Kazanceva E.V. Aktualizatsiya idej narrativnoj pedagogiki v usloviyah lichnostno orientirovannogo obrazovaniya vysshej shkoly // Gumanitarium. 2017. № 1(2). S. 26–28.

9. Kozyrev V.A. Teoreticheskie osnovy razvitiya gumanitarnoj obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo universiteta: monogr. SPb., 1999.

10. Krivin F. Karmannaya shkola. Uzhgorod, 1962.

11. Liyuan' Pen. Vmeste my sdelaem zavtrashnij mir luchshe blagodarya obrazovaniyu: interv'yu // Kur'er YUNESKO. 2021. № 11. S. 12–16.

12. Lur'e L.I. Obrazovanie glazami matematika // Obrazovanie i nauka. 2011. № 7(86). S. 148.

13. Lyz' N.A. Metodika prepodavaniya psihologii: ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. 2-e izd. M., 2019.

14. Maslova E.L. Menedzhment v pritchah, skazkah i zanimatel'nyh istoriyah s kommentariyam. 4-e izd. M., 2020.

15. Mlocheshek L.I. Lichnostno orientirovannyj podhod k detyam kak gumanisticheskaya paradigma sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Taganrog. gos. ped. in-ta. Gumanitar. nauki. 2001. S. 198–203. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lich>

nostno-orientirovannyj-podhod-k-detyam-kak-gumanisticheskaya-paradigma-sovremennogo-obrazovaniya/viewer (дата obrashcheniya: 20.02.2022).

16. Nesterova L.V. Gumanitarizatsiya obrazovaniya kak vazhnoe sredstvo formirovaniya informacionnoj kul'tury budushchego specialista [Elektronnyj resurs]. URL: www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4221 (дата obrashcheniya: 03.02.2022).

17. Petruneva R., Dulina N., Tokarev V. O glavnoj celi obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1998. № 3. S. 40–46.

18. Suhomlinskij / sost. G.D. Glejzer. Pereizdanie. M., 2002.

19. Turyanskaya O.F. Lichnost' kak glavnyj orientir organizatsii uchebno-vospitatel'nogo processa // Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержание, perspektivy razvitiya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 15–16 mart. 2018 g.: v 2 ch. M., 2018. Ch. 1. S. 363–368.

20. Turyanskaya O.F. Teoreticheskie osnovy lichnostno orientirovannogo podhoda k obucheniyu: monogr. Orel, 2015.

21. Tutorskaya M. Prepodavanie narrativnoj mediciny // Researcher. European Journal of Humanities & Social Sciences. 2019. № 4(2). R. 21–38.

22. Feoktistov G.G. Prinuzhdenie kak strukturnyj princip pedagogiki [Elektronnyj resurs] // Obrazovanie i nasilie. SPb., 2004. S. 251–265. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/feoktistov-gg/prinuzhdenie-ka-k-strukturnyy-princip-pedagogiki> (дата obrashcheniya: 19.01.2022).

23. Chelnokova E.A., Zhitnikova N.E., Chelnokov A.S. Ispol'zovanie narrativna v obuchenii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 3. S. 279–282.

Narrative approach as the way of the humanitarization of education

The article deals with the content of the humanitarization of education in the context of the implementation of the humanitarian paradigm. There are specified some topical issues in the system of education supporting the search of the new principles for designing the educational process, that is oriented towards the harmonious development of the personality.

Key words: *humanization, humanitarization, person-centered education, narrative, narrative approach.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2022)

Е.А. КУЛЬНИНА
(Саранск)

**ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ
ОБЩЕНИЮ В РАМКАХ
ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ
ПОДГОТОВКИ**

Представлен один из подходов к формированию социокультурной компетенции в процессе обучения устной коммуникации студентов неязыковых направлений подготовки. Изложен опыт отработки полученных знаний на примере речевого акта приветствия на занятии в вузе. Рассмотренный подход к обучению иноязычному общению через развитие социокультурных знаний позволяет обучающимся уверенно ориентироваться в иноязычной языковой среде.



Ключевые слова: *социокультурная компетенция, иноязычная коммуникация, национально-культурная специфика, речевой акт, языковые средства.*

Важнейшая цель отечественной системы высшего образования сегодня – подготовка квалифицированных кадров, которые владеют соответствующими потребностям времени знаниями, навыками и компетенциями и ориентированы на вхождение в мировое образовательное пространство. В соответствии с целями Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, у выпускников высших учебных заведений должны быть сформированы ключевые универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Цель обучения иностранному языку в вузе – формирование коммуникативной компетенции, т. е. развитие у студентов знаний, умений, навыков, владение которыми позволит им адекватно взаимодействовать с носителями языка в ситуациях межкультурного общения. Такое понимание назначения иностранного языка объясняет необходимость в процессе обучения уделять особое внимание формированию социокультурной компетенции, поскольку незнание национально-культурной специфики страны изучаемого языка может привести к появлению ошибок в коммуника-

ции с носителем языка, т. е. к неверному речевому поведению. Социокультурные неточности способны не только сделать общение затруднительным, они могут рассматриваться иноязычным собеседником как неуважение.

Под социокультурной компетенцией (СКК) в лингводидактике следует понимать способность и готовность воспринимать, понимать и интерпретировать национально-культурную специфику стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой [1].

Проблеме формирования СКК уделяется достаточно большое внимание в работах как отечественных, так и зарубежных лингвистов (М.А. Ариян, М.З. Биболетова, И.Л. Бим, Т.В. Болдырева, И.М. Дегиль, Д.Б. Королева, Е.М. Кузнецова, С.В. Овсянникова, Т.В. Починок, И.Э. Риске, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, J.-C. Веассо, С. Puren). Все исследователи отмечают особую роль социокультурного компонента при обучении иностранному языку, а также необходимость формирования данной компетенции на базе социокультурного подхода, поскольку он не только оперирует понятиями общей и национальной культур, но и тесно связан с нормами социальной сферы и стереотипами повседневной жизни [1; 8]. Учитывая то, что речевой этикет является основой межкультурного общения, становится понятно, насколько важен социокультурный компонент для создания успешной коммуникации.

Цель данного исследования – познакомить с одним из подходов к формированию социокультурной компетенции в процессе обучения устной коммуникации на занятиях по иностранному языку. Разработки, лежащие в основе исследования, активно используются автором на занятиях со студентами неязыковых направлений подготовки Национально-исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева.

Специфика обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки обусловлена особенностями учебной дисциплины «Иностранный язык», в которой язык является одновременно целью и средством обучения [2], а также психолого-педагогическими аспектами процесса обучения [5].

Среди отличительных особенностей данной дисциплины И.А. Зимняя выделяет беспредметность, беспредельность, неоднородность. Беспредметность связана с тем, что об-

учение языку не дает студенту непосредственных знаний о реальном мире, о реальной действительности, язык является лишь «средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин» [2]. Беспредельность обусловлена отсутствием абсолютной четких тематических границ, а неоднородность объясняется многочисленными языковыми явлениями и компонентами [Там же]. «Иностранный язык» является довольно сложной учебной дисциплиной, поскольку предполагает овладение навыками различных видов речевой деятельности – чтения, аудирования, письма и говорения. Такой объем пугает многих студентов неязыковых направлений подготовки. Являясь «нефилологической аудиторией» [4], они часто приходят после школы с определенным негативом или равнодушием к данному предмету, не верят в свои возможности, периодически напоминают, что пришли в вуз учиться, например, физику, химию, математику, а не иностранный язык. Многие просто не готовы уделять непрофильному предмету много внимания.

Обучая студентов неязыковых направлений подготовки, также необходимо учитывать их возрастные особенности. Дисциплина «Иностранный язык» изучается в нашем вузе на неязыковых факультетах в первом и втором семестрах дневной формы обучения. Исследования по педагогике и психологии справедливо обозначают данный период как «адаптационный», который отличается «противоречиями между требованиями, предъявляемыми условиями новой среды, и готовностью личности к ним на основе предшествующего опыта» [7]. Практика действительно показывает, что не все студенты первого курса готовы к обучению в вузе. Многим не хватает самостоятельности, ответственности, умения правильно распределять свое время и силы. На начальном этапе обучения студентам приходится привыкать к отличным от школы условиям обучения: иная периодичность занятий (один раз в неделю), особая организация процесса обучения, новая система контроля.

Для успешной работы с такой аудиторией необходимо уделять особое внимание повышению мотивации студентов к изучению дисциплины, стараться разнообразить виды деятельности на занятии, применяя современные методики обучения, разрабатывать системы бонусов и поощрений. Важно учитывать

психологическую готовность студентов к новым условиям обучения. При выявлении проблемой помогать им адаптироваться в группе, способствовать развитию самостоятельности, например, совместно планируя процесс обучения. Необходимо также принимать во внимание, что в группе могут оказаться студенты с разным уровнем владения языком. Решить данную проблему поможет индивидуальный подход к обучающимся. Студенты на занятии должны чувствовать себя в безопасности, свободно высказываться, не боясь допустить ошибку. Комфортная образовательная среда является обязательным условием для обучения иноязычной коммуникации.

Особенностям построения устного общения посвящено огромное количество лингвистических исследований. Вероятно, интерес обусловлен тем, что процесс коммуникации развивается и совершенствуется вместе с обществом. Иноязычное общение, как процесс многоаспектный и более сложный, требует более пристального внимания. Разносторонняя характеристика устной диалогической речи полно представлена в работах таких зарубежных и отечественных ученых, как О.И. Москальская, В.Г. Девкин, Ю.М. Скребнев, Ю.М. Малинович, Л.М. Михайлов, В.Н. Ярцева, D. Weinrich, G. Schwitalla, F.-G. Berens, G. Michel, B. Bieberle, E. Friese, H. Naumann, H. Sandau, Th. Schippan, I. Zech. В своих работах многие исследователи подчеркивают, что в общении между людьми важна не только когнитивность, подключаются и другие не менее важные факторы, такие как психологический, социальный, прагматический [6]. Следовательно, для того чтобы студентам неязыковых направлений подготовки овладеть навыками иноязычного общения, им необходимо не только иметь достаточный вокабуляр, но и быть знакомыми с социокультурными особенностями страны изучаемого языка, иметь представление об особенностях устной межкультурной коммуникации, владеть правилами речевого этикета.

Маркером начала коммуникации служит приветствие. Роль данного речевого акта, а также критерии отбора в соответствии с ситуацией и участниками коммуникации были рассмотрены ранее [3]. Данная работа представляет собой следующий этап исследования, который проясняет различия между приветствиями, приветствиями-пожеланиями, приветствиями-удивлениями и предлагает некоторые упражнения для отработки данного аспекта на заня-

тии по иностранному языку со студентами нерычковых направлений подготовки. Предлагаемый материал проиллюстрирован примерами из научно-популярной и художественной литературы на немецком языке, а также из личного общения с носителями языка.

Приветствие – это важнейшая диалоговая единица, отдельный вид речевых действий. Приветствие не только сигнализирует адресату желание автора начать общение. Оно прогнозирует характер взаимоотношений коммуникантов в рамках конкретной интеракции.

Значительная часть приветствий в немецком языке представлена сильно стандартизированными речевыми формами. Многие лингвисты, занимающиеся данной проблемой (Л. Уварова, И. Гапонова, G. Ulisch, B. Bialoz, B. Gügold и др.), рассматривают формы приветствий как семантически ненаполненные, большая часть из которых представлена стереотипными высказываниями [9]. Данный факт немного помогает нам – носителям языка – ориентироваться в межкультурном пространстве, поскольку стереотипы используются в процессе коммуникации непринужденно. Они не формируются в речемыслительном процессе, а употребляются в готовом виде, т. к. прочно вошли в систему.

Имея в своем активном словаре несколько разных речевых формул-приветствий, студент «нефилологической аудитории» часто не задумывается (или не знает) об их первоначальном значении и может допустить социокультурную ошибку.

Так, между формами приветствия и пожелания в речи есть тесная взаимосвязь, поскольку основу приветствия составляет выражение пожелания. Несмотря на то, что активно используемые сегодня в общении формулы приветствий исходят от пожеланий, это уже не имеет никакого значения, и в современном немецком языке приветствие *Guten Tag!* («Добрый день!») абсолютно не воспринимается как пожелание. Однако на занятии будет очень полезно обратить внимание обучающихся на форму приветствия: не *Guter Tag!* (хотя так было бы корректнее с точки зрения грамматики, т. к. существительное «день» в немецком языке мужского рода), а *Guten Tag!*, поскольку данная речевая форма – сокращение от пожелания *Haben Sie / Hab den guten Tag!* («Пусть у Вас / у тебя будет хороший день!», что кратко и означает «Хорошего дня!»).

Важно также отметить, что существуют и такие примеры, когда говорящий вполне

осознанно выражает свое пожелание. Наиболее ярко это отражается в формуле прощания, где нейтральная фраза заменяется выражением пожелания. Сюда относятся такие фразы, как *Einen schönen Tag noch!* («Удачного дня!»), *Einen schönen Abend!* («Хорошего вечера!»), *Ein schönes Wochenende* («Приятных выходных!»), *Passen Sie gut auf sich auf!* («Берегите себя!») и др. [3]. Отчетливо прослеживается корреляция приветствие-пожелание на перформативном уровне: *Einen schönen Feierabend wünsche ich!* («Я желаю хорошего праздника (вечера!») или эксплицитная форма *Ich wünsche dir / Ihnen...!*, где выражение пожелания только подразумевается (например, *Viel Spass!, Alles Gute!*). Важно обратить внимание обучающихся на то, что так часто используемое в русском языке «Всего хорошего!» (*Alles Gute!*), которое может выступать и в качестве явного пожелания, например, при поздравлении, и как прощание-пожелание, в Германии используется только в качестве прощания.

Разница между приветствием и пожеланием становится очевидной благодаря ответной реплике. Симметричность приветствия обуславливает потенциальную необходимость синонимичного речевого акта, т. е. ответом на приветствие должна быть аналогичная по значению фраза (А: *Guten Tag!* / «Добрый день!», В: *Schönen guten Tag!* / «Добрый день!»). За пожеланием в процессе коммуникации всегда должна следовать благодарность (А: *Ein schönes Wochenende* / «Приятных выходных!», В: *Danke! Ebenfalls!* / «Спасибо! Взаимно!»).

Необходимо также обратить внимание обучающихся на разницу между приветствиями и вопросами о самочувствии (*Wie geht's?* / «Как дела?»). На первый взгляд она очевидна и понятна, однако немецкий менталитет накладывает свой лингвистический отпечаток и на использование подобных фраз. В Германии в ответ на такой вопрос ожидается не подробная информация, а абсолютно шаблонное *Danke, gut!* / «Спасибо, хорошо!». Несмотря на то, что и сами вопросы о самочувствии (*Wie geht es dir?* / «Как у тебя дела?», *Geht's gut?* / «Все в порядке?», *Was macht die Kunst?* / «Ну, как у тебя?», *Was gibt's Neues?* / «Что нового?», *Gut geschlafen?* / «Выспался?» и др.), и ответы на них представлены стереотипными высказываниями, используются в качестве контактоустанавливающих единиц в самом начале коммуникации, их не следует отождествлять с приветствиями. Эффект

эха, которое обязательно в случае с приветствием, здесь полностью исключен. Вербальное повторение подобного вопроса возможно только после выражения благодарности и более или менее стереотипного ответа на вопрос (*Ganz gut!* / «Отлично!», *Danke, sehr gut!* / «Спасибо, очень хорошо!», *Danke, es geht!* / «Спасибо, ничего!», *Nicht so!* / «Так себе!», *Man lebt!* / «Пойдет!» и др.). Затем подобный вопрос задается собеседнику (*Und dir / Ihnen?* / «А у тебя / Вас?», *Und selbst?* / «А сам как?», *Und wie steht's bei dir?* / «А как у тебя дела?» и др.), однако он воспринимается не как ответное «эхо», а как встречный вопрос.

Поскольку в начале коммуникации партнеры готовы к обмену приветствиями, ожидают услышать их друг от друга, то часто используют для этой цели не совсем традиционные их формы. Например, для начала общения довольно часто используются приветствия-удивления.

Наиболее распространенными приветствиями данного вида в немецком языке считаются: *Was machst du denn hier?* / «Что ты здесь делаешь?», *Wo kommst du den her?* / «Откуда ты?», *Auch hier?* / «Тоже здесь?», *Auch in Berlin?* / «Тоже в Берлине?», *Auch in der Konferenz?* / «Тоже на конференции?» и др. [3]. Они используются для выражения удивления говорящего от неожиданности встречи. Вербализованная демонстрация удивления, конечно, не является приветствием в чистом виде, однако такие вопросы успешно заменяют акт приветствия в определенных ситуациях, при этом звучат очень органично и всегда верно интерпретируются адресатом.

Приветствия-удивления тесно связаны с клишированными вопросами о самочувствии, поскольку обе группы представлены стереотипными высказываниями. Практика показывает, что представленные особенности вербализации речевого акта «Приветствие» в немецком языке воспринимаются студентами неязыковых направлений подготовки как новый полезный материал. Следовательно, знакомство обучающихся с подобными стереотипными высказываниями не только обогащает вокабуляр, но и готовит к успешной коммуникации с носителями языка, поскольку способствует общению с учетом норм и правил речевого этикета изучаемого языка. Знание подобных социокультурных особенностей обеспечивает грамотное использование языка в конкретных ситуациях и позволяет уверенно ориентироваться в иноязычной языковой среде.

В заключение представим некоторые задания для отработки полученных знаний на занятии по иностранному языку. Составление диалогов является важной, но не единственной формой развития коммуникативных умений. Поэтому при обучении диалогической речи в определенных социокультурных условиях целесообразно использовать упражнения, которые побуждают студентов размышлять, анализировать потенциальную лингвокультурную среду общения, мысленно и вербально погружаясь в нее, позволяют им ощутить себя частью межкультурной коммуникации. Вот несколько примеров подобных заданий:

1. *Machen Sie sich mit der folgenden Situationsbeschreibung bekannt und besprechen Sie mit dem Partner, ob sie für Deutschland typisch oder nicht sind.*

- a) *Befindlichkeitsfragen als Grussritual müssen wahrheitsgemäß beantwortet werden.*
- b) *«Hi!» ist ein regionaler Gruß aus Süddeutschland.*
- c) *«Was macht die Kunst?» ist ein Gruß zwischen Malern und Bildhauern.*

2. *Welche Grußformen könnte man in den folgenden Situationen in Deutschland verwenden? Diskutieren Sie dazu in Partner- oder Gruppenarbeit.*

- 1) *Ein Student trifft seinen Dekan neben der Universität.*
- 2) *Sie begrüßen am ersten Tag die Teilnehmer des Kurses im Berlin.*

3. *Können Sie sich an eine Situation erinnern, in der Sie das Gefühl hatten, sich bezüglich der Begrüßung nicht adäquat verhalten zu haben? Beschreiben Sie diese Situation und diskutieren Sie mit Ihrem Partner, was Sie unter Umständen vielleicht «falsch» gemacht haben könnten.*

4. *Wie würden Sie bei folgenden Feiern in Deutschland unterschiedliche Personen begrüßen?*

- *Abiturfeier*
- *Geburtsfeier einer Freundin*

5. *Schauen Sie sich die deutsche Filme und Fernsehsendungen an und achten Sie auf Begrüßungsszenen. Beschreiben Sie, was dabei verbal und nonverbal passiert ist.*

6. *Prägen Sie sich die angegebenen sprachlichen Wendungen ein, die bei der Kontaktaufnahme neben den Gruß- und Anredeformen üblich sind.*

- a) *Versuchen Sie eine sprachlich-stilistische Charakteristik dieser Ausdrücke zu geben.*
- b) *Versuchen Sie das Randverhältnis der Gesprächspartner und den Kommunikation-*

sraum eines möglichen Gespräch, in dem die Wendungen verwendet werden können, zu bestimmen.

*Guten Tag noch einmal!
Wie geht es dir?
Was macht das Studium?
So eine Begegnung!
Da bist du ja!
Du?
Was machst du den hier?*

Hundert Jahre haben wir uns nicht gesehen!

Такая работа позволяет обучающимся глубоко и полно анализировать потенциальные условия коммуникации, моделировать их, высказывать мнения, участвовать в обсуждении, закрепляя пройденный материал, что в дальнейшем поможет избежать социокультурных погрешностей в общении с немецкоговорящими собеседниками и позволит уверенно ориентироваться в выборе языковых средств. Рассмотренный подход к обучению иноязычному общению, таким образом, довольно эффективен как с точки зрения развития социокультурных знаний, так и формирования коммуникативной компетенции. Реализация социокультурного подхода при обучении иностранному языку не только обеспечивает знакомство с национально-культурными особенностями ментальной и языковой среды страны изучаемого языка, но и развивает способность понимать специфику коммуникативного поведения носителей языка, что и создает основу для успешной иноязычной коммуникации.

Список литературы

1. Дегиль И.М. Формирование социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle (на примере обучения студентов-лингвистов): дис. ... канд. пед. наук. Томск-Лион, 2017. С. 23.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М., 1991. С. 32–35.
3. Кульнина Е.А. Значение приветствий как культурных особенностей коммуникации на немецком языке // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 7(150). С. 51–55.
4. Лавинская М.В. Формирование умений работы со словарем на занятиях по испанскому языку в нефилологической аудитории // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: сб. ст. / ред. В.А. Круглякова, М.В. Харламова. М., 2020. С. 129–139.
5. Лушникова И.И. Обучение студентов неязыковых факультетов иностранному языку для общих целей: специфика, проблемы, решения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 1(67): в 2 ч. Ч. 1. С. 204–206.
6. Малинович Ю.М. Эмоционально-экспрессивные элементы синтаксиса современного немецкого языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1990. С. 11–18.
7. Репьева Н.Г. Проблема адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. Барнаул, 2010. С. 275–277.
8. Сафонова В.В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Уч. зап. Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 53–72.
9. Улиш Г., Гюгольд Б., Уварова И., Гапонова И. Приветствие и обращение в немецком языке. Grüßen und Anreden im Deutschen. М., 2001. С. 8–10.

* * *

1. Degil' I.M. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii v obrazovatel'noj frankoyazychnoj srede Moodle (na primere obucheniya studentov-lingvistov): dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk-Lion, 2017. S. 23.

2. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. M., 1991. S. 32–35.

3. Kul'nina E.A. Znachenie privetstvij kak kul'turnyh osobennostej kommunikacii na nemeckom yazyke // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 7(150). S. 51–55.

4. Lavinskaya M.V. Formirovanie umenij raboty so slovarem na zanyatiyah po ispanskomu yazyku v nefilologicheskoj auditorii // Lingvodidakticheskie osobennosti obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovykh vuzah: sb. st. / red. V.A. Kruglyakova, M.V. Harlamova. M., 2020. S. 129–139.

5. Lushnikova I.I. Obuchenie studentov neyazykovykh fakul'tetov inostrannomu yazyku dlya obshchih celej: specifika, problemy, resheniya // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 1(67): v 2 ch. Ch. 1. S. 204–206.

6. Malinovich Yu.M. Emocional'no-ekspressivnye elementy sintaksisa sovremennogo nemeckogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. L., 1990. S. 11–18.

7. Rep'yova N.G. Problema adaptacii studentov pervogo kursa k obucheniyu v vuze // Osnovnye problemy i napravleniya vospitatel'noj raboty v sovremennom vuze: tez. dokl. Vseros. nauch.-prakt. konf. Barnaul, 2010. S. 275–277.

8. Safonova V.V. Sociokul'turnyj podhod: retrospektiva i perspektivy // Uch. zap. Nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki. 2013. № 4. S. 53–72.

9. Ulish G., Gyugol'd B., Uvarova I., Gaponova I. Privetstvie i obrashchenie v nemeckom yazyke. Grüßen und Anreden im Deutschen. M., 2001. S. 8–10.

*Teaching foreign communication
in the context of the development
of the social and cultural competence
of the students of nonlinguistic training
program*

The article deals with one of the approaches to the development of the social and cultural competence while teaching the oral communication of the students of the nonlinguistic training program. There is described the experience of practicing the acquired knowledge at the example of the speech act of greeting at the sessions in university. The considered approach to teaching the foreign communication by the means of the development of the social and cultural knowledge allows the students to orientate confidently in the foreign linguistic environment.

Key words: *social and cultural competence, foreign-language communication, national and cultural specific character, speech act, linguistic means.*

(Статья поступила в редакцию 31.03.2022)

Н.Н. АБРАМОВА, Н.М. НОВИЧКОВА
(Ульяновск)

**ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ
СТУДЕНТОВ И ВЫПУСКНИКОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
К РАБОТЕ В ШКОЛЕ**

Дан краткий анализ проблемы адаптации студентов и выпускников педагогического вуза к работе в школе, раскрыты пути решения данной проблемы. Описана работа по организации успешной адаптации выпускников Ульяновского педагогического вуза в школах Ульяновской области на основе разработанных методических рекомендаций и программы для руководства школ и для наставников по работе с выпускниками.

Ключевые слова: *адаптация, социальная адаптация, проблемы адаптации, профессиональная направленность личности, методика коллективного творческого воспитания.*

Цель статьи – дать краткий анализ проблемы адаптации студентов и выпускников педагогического вуза к работе в школе и раскрыть пути решения данной пробле-

мы. Идеи написания статей бывают различными. Данная идея возникла после общения с магистрантами, выпускниками физико-математического факультета, у которых проводился курс «Современные проблемы педагогической науки». Когда они учились на бакалавриате, мы вели у них курс педагогики и руководили организацией воспитательной работы во время всех видов практик. С первого по пятый курс со студентами проводилась работа по формированию у них гуманистической профессионально-педагогической направленности. Теоретическая основа данной работы – диалогово-деятельностная концепция воспитания (В.П. Бедерханова, О.С. Газман, С.Д. Поляков, А. Щетинин, С.М. Юсфин) [9, с. 97]. Диагностика на последнем курсе показала, что у студентов была сформирована гуманистическая направленность на работу с детьми, 76,8% выпускников выбрали работу в органах народного образования (школах, детских садах, детских домах, центрах детского творчества) и опирались на гуманистическую, диалогово-деятельностную концепцию воспитания [1, с. 6]. Их воспитательная работа во время педагогических практик проводилась на основе методики коллективной творческой деятельности.

На первом занятии курса «Современные проблемы педагогической науки» (начало ноября) уже с магистрантами была проведена диагностика: тест «Ваше понимание профессиональной роли педагога». К тому времени они успели проработать в школе два месяца. Результаты показали резкое снижение гуманистической направленности молодых учителей по сравнению с концом пятого курса. Они мало интересуются личностью учащегося, ориентируются в основном на свои действия, независимо от их влияния на детей, не стремятся к сотрудничеству, склонны к авторитарному поведению, т. е. они фактически вернулись к первому уровню профессионального развития – «я-центрации» (второй уровень – методическая центрация, третий уровень – гуманистическая центрация) [2, с. 4]. В личных беседах почти все, за малым исключением, жаловались на слабую дисциплину и с завистью смотрели на магистранта, который говорил, что у него прекрасная дисциплина, потому что ученики его боятся: «Когда я иду по коридору, все ученики стихают и шепчут: “Тише, тише, математик идет!”». Анализ данной ситуации показал, что у выпускников возникли сложно-

сти с адаптацией к профессии. На вопрос о наставниках, которые могли бы помочь им адаптироваться, все промолчали. Возникла необходимость рассмотреть вопрос о проблеме адаптации студентов и выпускников педагогического вуза к выбранной профессии.

Проблему адаптации к профессиональной деятельности разрабатывали многие ученые-психологи и педагоги. Психолого-педагогические аспекты адаптации учителей к профессиональной деятельности рассмотрены в работах В.Т. Ащепкова, Г.А. Балла, В.И. Брудного, Э.Ф. Зеева, Л.Г. Земцовой, Л.Г. Егоровой, П.С. Кузнецова, А.К. Марковой, Л.М. Мишиной, А.Г. Мороза, В.А. Сластенина и др. Вопросы профессионального самоопределения и профессиональной направленности подробно освещены в трудах В.И. Андреева, Е.А. Климова, А.Д. Копытова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Н.Н. Никитиной, Н.С. Пряжниковой, С.Н. Чистяковой и др.

В большинстве исследований термин «адаптация» трактуется как приспособление человека к новым для него условиям деятельности, в отдельных – как специфический этап общепрофессионального личностного развития. «Большой психологический словарь» дает развернутую характеристику понятия «адаптация»: «Адаптация – (от лат. *adaptare* – приспособлять) – в широком смысле – приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптация человека имеет два аспекта: биологический и психологический. Психологический аспект адаптации (частично перекрывается понятием *адаптации социальной*) – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными *потребностями, мотивами и интересами*. Процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды называется социальной адаптацией. Последняя осуществляется путем усвоения представлений о *нормах* и ценностях данного общества (как в широком смысле, так и применительно к ближайшему социальному окружению – общественной *группе*, трудовому коллективу, семье). Основные проявления социальной адаптации – взаимодействие (в т. ч. общение) человека с окружающими людьми и его активная деятельность. Важнейшим средством достижения успешной социальной адаптации являются общее образование и воспитание, а также трудовая и профессиональная подготовка» [5, с. 14].

Н.В. Кузьмина считает, что «сложность организации подготовки будущих учителей состоит в том, что здесь выпускник включается в систему “человек – человек”. Если для моделей процесса подготовки будущих строителей много диктуют системы и механизмы, до этого созданные самими людьми, то здесь мы вступаем в область сложнейшую, поскольку сложность и многообразие личности ведут к максимуму изменчивости, максимуму подвижности в этой системе» [6, с. 33]. Н.В. Кузьмина отмечает, что «сознательное решение педагогической задачи требует от педагога сложной структуры знаний, умений и навыков в области конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической деятельности. *Конструктивный* компонент включает в себя деятельность педагога, направленную на проектирование: 1) содержания и композиции информации, которую он хочет сообщить учащимся; 2) деятельности учащихся, направленной на овладение этим содержанием; 3) своей собственной деятельности на будущем занятии. Говоря об информации, мы подразумеваем не только учебный предмет, с которыми имеет дело учитель. Говоря о деятельности, мы также имеем в виду все основные виды человеческой деятельности, а не только учебную. *Организаторский* компонент включает в себя: 1) организацию информации в процессе изложения; 2) организацию деятельности учащихся; 3) организацию собственной деятельности и поведения. *Коммуникативный* компонент включает в себя организацию взаимоотношений в процессе различных видов деятельности: игровой, учебной, трудовой, гностической. *Гностический* компонент включает в себя изучение 1) объекта своей деятельности (учащихся); 2) содержания, средств, форм и методов, с помощью которых эта деятельность осуществляется; 3) достоинств и недостатков своей личности и деятельности в целях сознательного совершенствования ее. Осуществление каждого из компонентов требует от педагога специальных знаний, умений и навыков... на различных уровнях педагогической деятельности сами знания в решении задач функционируют по-разному» [Там же, с. 40].

В.И. Андреев, рассматривая педагогические проблемы, которые существуют в изменяющемся мире, проблему адаптации человека ставит на первое место и в соответствии со своей концепцией саморазвития говорит о необходимости *самоадаптации*: «Определим

банк педагогических проблем. Еще раз подчеркнем, что воспитание, духовность, нравственность и культура – вот те приоритеты и проблемы, от решения которых зависит будущее нашей цивилизации, а значит, и каждого живущего на Земле человека. Во-первых, это проблема адаптации человека к условиям изменяющегося мира. В этой проблеме применительно к педагогике можно выделить несколько аспектов. А в плане проблемы целей – это конкретизация целей образования и воспитания человека, способного к творческой самоадаптации в изменяющемся мире. Необходимо также исследовать проблему наиболее эффективных форм и методов обучения и воспитания подрастающего поколения, способного к непрерывной самоадаптации, самоактуализации в изменяющемся мире» [3, с. 255].

Н.К. Сергеев рассматривает профессионально-педагогическую адаптацию в контексте непрерывного педагогического образования, обращая внимание на преодоление его дискретности, как часть целостного процесса: «Переосмысление сущности непрерывного педагогического образования связано со стремлением рассматривать понятие “непрерывность” не только как “антитезу” конечности, завершенности, фрагментарности образовательного процесса, но, прежде всего, как его целостность, нерасчлененность, диалектическое единство этапов и направлений» [10, с. 48].

На наш взгляд, важной особенностью педагогической деятельности являются ее синергетические компоненты: неповторимый и нелинейный характер, т. е. многовариантность и непредсказуемость перехода системы из одного состояния в другое; неустойчивость и неравновесность; «неисповедимость» жизненного пути отдельной личности, вариабельность и изменчивость; открытость для развития; субъектность; возможность индивидуальной траектории профессионально-личностного самоопределения. Отсюда и сложность, проблемность адаптации студентов и выпускников педагогических вузов.

Одна из проблем связана с чрезмерным многообразием ролевых функций и позиций, которые одновременно должен освоить выпускник в течение короткого промежутка времени для того, чтобы его деятельность стала успешной (адаптация к работе с учениками – учитель-предметник, организатор совместной внеучебной деятельности, групповой и межличностной коммуникации, педагогической поддержки и индивидуальной помощи детям;

адаптация в общении с коллегами по учебному заведению; необходимость постоянного самоанализа для успешной корректировки своей деятельности и т. д.). В отечественном образовании начинает реализовываться модель персонализированного обучения, что также повышает требования к деятельности учителя. Поэтому так важна помощь именно в первые месяцы самостоятельной работы выпускника педагогического вуза.

Но помощь будет малоэффективной, если в процессе обучения в вузе отсутствует система преподавания курса педагогики, которая предполагает наличие как теоретических, так и практических занятий, их органической взаимосвязи, а также периодичность и непрерывный характер педагогической практики. В современных отечественных педагогических вузах опираются на различные учебные планы. В Ульяновском государственном педагогическом университете (УлГПУ) в предыдущих учебных планах курс педагогики продолжался с первого по шестой семестры, включал в себя и лекции, и семинары, и спецсеминары по воспитательной работе, и лабораторные занятия, четыре вида педагогических практик и написание курсовой и дипломной работ. В действующем учебном плане в УлГПУ убрали курсовые работы, лабораторные занятия, в педагогическом вузе отменили госэкзамен по педагогике, из шести семестров изучения курса педагогики оставили три семестра, на первом курсе *педагогического* вуза педагогики и психологии нет, она начинается с третьего семестра, т. е. со второго курса.

После такого укороченного изучения педагогики студенты приходят на педагогическую практику. Руководители практики добросовестно стараются организовать данную работу на должном уровне: выбирают хорошие школы, сильных учителей, чтобы студенты смогли перенять их опыт. Здесь наставниками выступают методисты различных кафедр: педагогики, психологии, физиологии и особенно методисты профильных кафедр, а также учителя школ. Но по новому учебному плану и здесь присутствует явный минус: количество часов на руководство педпрактикой уменьшили в разы – по педагогике с трех до одного часа, а по психологии – до получаса на студента. Этого хватает разве что только на проверку отчетов студентов, т. е. качество работы методистов полностью зависит от их энтузиазма, а если преподаватель в это время еще и загружен аудиторными занятиями, то

он просто физически не сможет бывать в школах, чтобы помогать студентам, консультировать их. Итак, можно сделать вывод о том, что учебный процесс, организованный по новому учебному плану, который взяли за основу в нашем вузе, не дает должной возможности студентам пройти предварительную адаптацию к профессии.

Для организации успешной адаптации выпускников нами была разработана программа для руководства школ и для наставников по работе с выпускниками, которые были апробированы в пяти школах: г. Ульяновска и Ульяновской области. В апробации участвовали 30 выпускников Ульяновского государственного педагогического университета, 15 учителей школ и 5 руководителей школ, 15 выпускников работали во взаимодействии с наставниками и еще 15 работали самостоятельно. На основе программы руководство школ организовывало с наставниками семинары и консультации для их дальнейшей работы с выпускниками. Выпускники были включены в работу методических объединений (или кафедр) по предмету и по классному руководству (организации внеучебной деятельности). Наставники проводили с ними предварительные беседы по опроснику из программы, которые помогали выявить уровень знания предмета, методики преподавания, обязанностей классного руководителя, доминирующий стиль управления (демократический, авторитарный, либеральный), уровень профессионального развития («я-центрации», методическая центрация, гуманистическая центрация), нравственные ценности и личностные качества, сильные и слабые места в компетенциях выпускника и на основе результатов опроса составляли план дальнейших действий. Работа носила четко персонализированный характер. Обязательными были консультации с выпускниками, в процессе которых наставники знакомили выпускников с традициями школы, с особенностями коллективов классов и конкретных учеников, с которыми они начинали работать. Наставники проводили для выпускников мастер-классы и по учебной, и по воспитательной работе.

Первая проблема, с которой сталкивались выпускники, была связана с нарушениями дисциплины. В этом случае со стороны наставников и психологов школ была оказана конкретная помощь в выстраивании логики взаимодействия со всем классом и с конкретными учениками, которые нарушали дисциплину.

Наставник и психолог школы помогали выпускнику определить причины недисциплинированности ученика, положение «трудного» подростка в коллективе класса, выявить его интересы и увлечения для того, чтобы впоследствии можно было успешно вовлечь его в совместную творческую деятельность класса. После консультаций с наставником и психологом выпускник должен был самостоятельно проводить необходимую работу с учеником, его родителями и, возможно, с его референтной группой. Такая самостоятельная работа необходима потому, что, если нарушитель видит зависимость выпускника от помощи других учителей или руководства школы, он воспринимает это как слабость выпускника и, соответственно, отказывается выполнять его советы, предложения, требования. По мнению Я. Корчака, «богатство воспитателя – это количество и вес тревожащих его проблем. Признание проблем в воспитании своим богатством профессионала – это убеждение высоко духовного и нравственно ответственного педагога и одна из высших ценностей педагогического мышления настоящего педагога. Конфликты, сложности в воспитательной работе необходимы, так как они помогают выявлять суть имеющихся или возникающих проблем, определять пути их разрешения. Видеть проблемы в воспитании конкретного ребенка или детского коллектива, осмысливать их, находить пути и средства решения проблем, разрешать проблемы и вновь восполняться педагогическим оптимизмом в воспитании детей – это не просто ежедневные профессиональные заботы воспитателя. Это – и его компетентность и его особенные личностные характеристики, позволяющие ему на высоком профессиональном уровне решать задачи воспитания детей в сложных условиях. Таким образом, происходит разрешение противоречий и движение вперед» [8, с. 210]. Такой же подход присущ теории Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, вариативного развития, которые «предполагают усложнение деятельности по сравнению с предыдущей для того, чтобы в процессе разрешения возникшего противоречия происходило дальнейшее развитие личности» [4, с. 4]. В большинстве случаев проблему нарушения дисциплины удавалось разрешить в течение месяца-двух.

Вторая проблема – недостаточное владение содержанием и методикой преподавания своего учебного предмета, т. к. это связано с необходимостью овладения большим объ-

емом учебного материала, большой загруженностью, в том числе и по воспитательной работе, т. е. недостаточный уровень педагогического мастерства. В отличие от первой проблемы, это длительный процесс, и часто ее решение занимает годы. Готовность выпускников к педагогической деятельности, на наш взгляд, предполагает наличие определенного уровня педагогического мастерства, без которого уверенности в себе и готовности к педагогической деятельности просто не может быть. По мнению В.А. Сластенина, условно можно выделить пять уровней развития педагогического мастерства:

«Интуитивный уровень. Учителя владеют некоторой совокупностью “предпедагогических” умений. Приступая к решению педагогической задачи, они даже не осознают ее как задачу и действуют по интуиции, часто не умея даже объяснить, почему в данной ситуации поступают так, а не иначе, и чего хотят достичь. *Репродуктивный уровень.* Учителя, решая педагогическую задачу, не выходят за пределы строго регламентированных инструкций и правил, предпочитают работать по подсказке, прочно установившимся шаблонам и выверенным стандартам. *Репродуктивно-творческий уровень.* Учителя в педагогической деятельности удовлетворительно справляются с решением типовых задач. В сложных и неожиданных ситуациях ориентируются с трудом. *Творчески-репродуктивный уровень.* Учителя располагают достаточно сформированной системой научно-педагогических знаний, умений и навыков, позволяющей в основном успешно выполнять профессиональные функции. Однако в непрерывно меняющихся педагогических ситуациях оригинальных способов решения педагогических задач, как правило, не ищут. Недостаточно развита способность к прогнозированию. *Творческий уровень.* Учителя имеют ярко выраженную педагогическую направленность личности, у них хорошо развиты обобщенные профессиональные умения, такие, в частности, как теоретико-аналитические и прогностические, конструктивные и организаторские. Способы решения педагогических задач обычно оригинальны. Характерен поиск новых методов, средств, приемов, инструментовки» [11, с. 163–164].

В начале работы все 30 выпускников находились на репродуктивном уровне развития педагогического мастерства. Наставники помогали пятнадцати выпускникам экспериментальной группы в составлении планов

проведения уроков, в овладении методическими приемами, применении в процессе обучения информационных технологий, в организации индивидуального, персонализированного, личностного подхода. Постоянная систематическая, достаточно плотная поддержка со стороны наставников проводилась в течение первого года работы. После этого опека со стороны наставников носила дискретный, опосредованный, косвенный характер.

После завершения первого года работы в школе было проведено сравнение уровня развития выпускников контрольной и экспериментальной групп по нескольким показателям.

Во-первых, это уровень педагогического мастерства. В начале работы все выпускники находились на репродуктивном уровне. В конце – 12 выпускников экспериментальной группы (ЭГ) достигли репродуктивно-творческого уровня, а 3 – творчески-репродуктивного. В контрольной группе (КГ) 12 человек остались на репродуктивном уровне и 3 перешли на репродуктивно-творческий уровень.

Во-вторых, для определения профессионально-педагогической направленности выпускников повторно был проведен тест «Ваше понимание профессиональной роли педагога». В начале работы в школе – по результатам теста – гуманистическая направленность была присуща всем 30 выпускникам. Педагог с гуманистической направленностью понимает свое предназначение в формировании у ребенка общечеловеческих нравственных ценностей. Он старается развить в нем навыки самопознания, самопонимания, самоактуализации, самоопределения, оказывает ему помощь в развитии положительных задатков и способностей, создает условия для самореализации, т. е. он его «вочеловечивает», приобщает к общечеловеческим ценностям [8, с. 189].

В конце первого года работы в школе выпускники экспериментальной группы (ЭГ) по-прежнему придерживались гуманистической направленности, у выпускников контрольной группы (КГ) понимание профессиональной роли педагога изменилось в худшую сторону по отношению к ученикам (учитель мало интересуется личностью учащегося, ориентируется в основном на свои действия, независимо от их влияния на детей, не стремится к сотрудничеству, склонен к авторитарному поведению, делит детей на любимых и нелюбимых). В начале работы все 15 выпускников КГ придерживались «я-центрации», 3 выпускника ЭГ – «я-центрации», 12 – «методи-

ческой центрации». В конце учебного года 2 выпускника контрольной группы остались в «я-центрации», 13 перешли в «методическую центрацию», все 15 выпускников экспериментальной группы перешли в «гуманистическую центрацию».

В течение всего учебного года наставники побуждали выпускников к систематическому анализу всех компонентов своей деятельности (конструктивного, организаторского, коммуникативного и гностического); к анализу достоинств и недостатков своей личности и целей сознательного ее совершенствования. В конце учебного года 13 выпускников ЭГ были «удовлетворены» своей работой и 2 – «скорее удовлетворены». В КГ 12 выпускников были «скорее не удовлетворены» своей работой и 3 – «не удовлетворены», после окончания учебного года эти 3 выпускника уволились.

По результатам проведенной работы можно сделать следующие выводы. Успешная адаптация к работе в школе студентов, конечно, зависит от эффективной работы в целомном процессе обучения преподавателей вуза по педагогике, психологии, методике преподавания, спецдисциплинам, но во многом она связана и с существующим учебным планом конкретного вуза, т. е. с необходимостью гармоничного распределения указанных предметов с учетом того, что это не классический, а педагогический университет. Успешная адаптация выпускников к работе в школе зависит от того уровня подготовки, который они получили в педагогическом университете – это необходимая база для дальнейшего совершенствования профессионально-педагогических компетенций. Повысить эффективность процесса адаптации выпускников позволяет систематическая работа наставников, проводимая по специально разработанной программе, эффективность которой показала контрольная диагностика.

Список литературы

1. Абрамова Н.Н. Формирование профессиональной направленности студентов педагогического вуза при изучении курса педагогики // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 9. С. 4–10.
2. Абрамова Н.Н. Самоопределение студентов в процессе педагогических практик // Scientific discussion. 2021. № 54. С. 3–6.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по социал.-гуманит. специальностям и группе спец. «Образование». Казань, 1998.

4. Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т. Лев Выготский: зона вариативного развития // Образовательная политика. 2016. № 3(73). С. 2–25.

5. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М., 2003.

6. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.

7. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. СПб., 1997.

8. Новичкова Н.М. Гуманистический образовательный процесс для устойчивого развития человека // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4-1(29). С. 209–212.

9. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. М., 1966.

10. Сергеев Н.К. Учебно-научно-педагогический комплекс как форма реализации непрерывного педагогического образования // Педагогическое образование и наука. 2001. № 2. С. 47–54.

11. Слостенин В.А. История народного образования и педагогической мысли. М., 2000.

* * *

1. Abramova N.N. Formirovanie professional'noj napravlenosti studentov pedagogicheskogo vuza pri izuchenii kursa pedagogiki // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 9. S. 4–10.

2. Abramova N.N. Samoopredelenie studentov v processe pedagogicheskikh praktik // Scientific discussion. 2021. № 54. S. 3–6.

3. Andreev V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. Innovacionnyj kurs: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po social.-gumanit. special'nostyam i gruppe spec. «Obrazovanie». Kazan', 1998.

4. Asmolov A.G., Kudryavcev V.T. Lev Vygotskij: zona variativnogo razvitiya // Obrazovatel'naya politika. 2016. № 3(73). S. 2–25.

5. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / pod red. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. M., 2003.

6. Kuz'mina N.V. Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti. L., 1970.

7. Maslou A.G. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki / per. s angl. SPb., 1997.

8. Novichkova N.M. Gumanisticheskij obrazovatel'nyj process dlya ustojchivogo razvitiya cheloveka // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2011. № 4-1(29). S. 209–212.

9. Polyakov S.D. Psihopedagogika vospitaniya. Opyt populyarnoj monografii s elementami uchebnogo posobiya i nauchnoj fantastiki. M., 1966.

10. Sergeev N.K. Uchebno-nauchno-pedagogicheskij kompleks kak forma realizacii nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2001. № 2. S. 47–54.

11. Slastyonin V.A. Istoriya narodnogo obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli. M., 2000.

The problems of adaptation of students and graduates of pedagogical university to work at school

The article deals with the brief analysis of the problem of adaptation of students and graduates of a pedagogical university to work at school, there are revealed the ways to solve this problem. The article describes the work aimed at the organization of the successful adaptation of the graduates of Ulyanovsk State University of Education at the schools of the Ulyanovsk region on the basis of the developed guidelines and programs for school leaders and mentors for working with graduates.

Key words: *adaptation, social adaptation, problems of adaptation, professional orientation of personality, methods of collective creative education.*

(Статья поступила в редакцию 21.03.2022)

Н.В. ГАРАШКИНА, А.А. ДРУЖИНИНА
(Тамбов)

ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Рассматривается актуальная проблема трансформации методов обучения как компонентов технологий деятельности современного учителя. Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил выявить тенденцию трансформации методов обучения, которая позволяет расширить педагогическое влияние за счет их адаптации к новой цифровой образовательной среде. Обобщение результатов опросов и образовательных практик показывает необходимость и перспективность постоянного изменения методов обучения как основы технологизации работы современного учителя.

Ключевые слова: *педагогическая деятельность, методы смешанного обучения, цифровая дидактика, дидактическая конвергенция, образовательные технологии.*

В условиях интенсивных социально-экономических преобразований актуализируется необходимость трансформации современного образования, включая разработку и внедрение

новых образовательных технологий. В рамках реализации национального проекта «Образование» Минпросвещения России [4] осуществляется комплекс мер, нацеленных на модернизацию образования. Направления изменений ориентируются на расширение спектра эффективного инструментария, интеграционные технологии в образовательной сфере. Эту тенденцию многообразия технологий важно учитывать учителю при проектировании образовательных технологий, технологий обучения и модулей учебных дисциплин. Современный учитель при выборе образовательных технологий ориентируется на концептуальные подходы, общественно-государственные запросы, требования ФГОС, профессиональные стандарты, личностные потребности учащихся, стратегии конкретных образовательных организаций, нацеленных на результативность обучения, воспитания, развития.

В современных дидактических исследованиях актуальным становится вопрос определения методов как базовых компонентов образовательной технологии, которые оптимизируют процесс обучения. Научные разработки тенденций в теории методов обучения, являясь объектом дидактического проектирования, требуют тщательного анализа современных образовательных практик и концепций технологизации образования.

Анализ работ в области педагогических технологий позволил выделить различные исследовательские направления в области технологий деятельности современного учителя: теории и классификации методов обучения (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), педагогические технологии как нововведения в области образования (М.В. Кларин, М.М. Поташник, С.Д. Поляков, Т.И. Шамова) и др.; специфики разработки педагогических технологий (А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, Н.Е. Щуркова и др.); типы педагогических систем и инноваций (В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.В. Гузеев, Г.К. Селевко); проектирование в образовании (В.И. Загвязинский, Е.С. Заир-Бек, Т.Г. Новикова, В.Е. Радионов, А.П. Тряпицына, И.Д. Чечель и др.), концептуализация технологических подходов в образовании (В.И. Андреев, Н.В. Бордовская, Н.В. Борисова, Б.С. Гершунский, И.И. Ильясков, М.М. Левина, Н.А. Селезнева, Н.Ф. Та-

лызина, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицина, И.В. Роберт, В.В. Сериков, А.И. Уман, А.В. Хуторской, Д.В. Чернилевский, М.А. Чошанов и др.). Проведенный анализ показал, что метод – это ядро технологического компонента педагогической деятельности учителя, это понятие активно применяется при описании педагогических и образовательных технологий.

Педагогическая технология – это научная область, исследующая эффективные принципы, пути обучения и воспитания, а также практика поэтапной реализации методов педагогической работы, гарантирующих планируемый результат. Образовательные технологии – это раздел дидактической теории и практика образования, связанные с проектированием и использованием средств и методов, управляющих процессом обучения. Они нацелены на 1) изучение уникальных и относительных сильных и слабых сторон сообщений, которые могут быть использованы в учебном процессе; 2) структурирование и систематизацию образовательных коммуникаций и инструментов в образовательной среде. Эта система включает планирование, проектирование, отбор, управление и использование как дидактических компонентов, так и целых учебных систем. Их практическая цель – эффективное использование всех методов образования и средств образовательных коммуникаций, которые могут способствовать развитию полного потенциала учащихся [8].

Ассоциация образовательных коммуникаций и технологий определяет образовательные технологии как средства изучения и этической практики улучшения обучения и повышения производительности образования путем создания, использования и управления соответствующими технологическими процессами и ресурсами [Там же].

Энциклопедия образовательных технологий трактует термин «образовательная технология» как систематический, интерактивный процесс проектирования обучения, используемый для повышения производительности образовательного процесса [10].

Образовательная технология нацелена на улучшение влияния педагога, повышение результатов обучения. Еще К. Керр писал о четырех революциях методов обучения:

- 1) от родителя – к профессиональному учителю;
- 2) от слова – к письму;
- 3) введение в обучении печатного слова;
- 4) автоматизация, компьютеризация [5].

Четвертая революция – волна изменений методов обучения связана с цифровизацией образования.

Таким образом, с учетом современной ситуации, технологии деятельности современного учителя – это концептуально обоснованная совокупность поэтапно реализуемых методов целостного педагогического процесса в цифровой образовательной среде. Совершенствование методов, применяемых в педагогической деятельности, позволяет современному учителю решать проблемы повышения результативности достижений учащихся.

Исследования в области цифровой дидактики дают основание рассматривать ее как концептуальную базу для проектирования и внедрения цифровых технологий и ресурсов обучения, как трансфер-интегративную область научного знания об организации процесса обучения в цифровой образовательной среде (В.И. Блинов) [2, с. 5] и как дидактическую систему следующих компонентов: цифровой обучающей среды; обучения в цифровой обучающей среде; дидактической инженерии (анализ – конструирование – проектирование) эффективной цифровой обучающей среды (М.А. Чошанов) [6, с. 67]. Современный учитель осуществляет свою профессиональную деятельность в цифровой обучающей среде, интегрирующей инновационные информационные и коммуникационные технологии.

Анализ ежегодного публичного доклада Института образовательных технологий в Открытом университете (Великобритания) и Лаборатории искусственного интеллекта и человеческих языков Института онлайн-образования (Пекин) позволил выделить тренды обучения, влияющие на сферу образования, проведенный Институтом образования ВШЭ опрос, в котором участвовали 450 педагогов (инноваторы образования из 70 регионов РФ), подтвердил значимость этих трендов для опережения в образовании. Это перспективные модели обучения [3]. Половина представленных в исследовании трендов связаны с цифровыми образовательными технологиями. Такая большая доля отражает заинтересованность учителей и учащихся в реализации цифрового подхода. В современном образовании усилилось значение антропологического и лично-центрированного подходов, нацеленных на персонализацию, индивидуализацию процесса обучения [1].

Результаты опросов учителей и старшеклассников по выявлению отношения к циф-

ровому обучению (2020–2022 гг., в опросе участвовало 709 человек), показали 100% запрос и высокую потребность в смешанных форматах обучения, интегрирующих цифровые, информационные ресурсы и методы развития софт-навыков, работы в проектных командах, вовлеченности в социальные сетевые проекты, а также интерактивы, диалоги и социальные взаимодействия.

Анализ результатов анкетирования показывает, что, несмотря на предоставление возможностей доступа к новым цифровым ресурсам, сетевым инструментам совместного обучения и повышенной гибкости, некоторые учителя (38%) сомневаются в преимуществах, которые цифровые технологии могут предоставить ребенку.

В.И. Блинов рассматривает смешанное обучение как метод, сочетающий традиционный подход и онлайн-обучение [2, с. 84]. Если основываться на этой позиции, смешанные методы обучения – это способы, обеспечивающие освоение учащимися знаний, умений, компетенций, приобретение творческого опыта на базе сочетания разнообразных аудиторных и онлайн-форматов обучения. Внедрение методов смешанного обучения в практику деятельности учителей отражает тенденцию технологической трансформации образования.

Цифровизация изменила мир обучения и педагогическую деятельность. Практический опыт преподавательской деятельности показывает, что технология не может заменить учителя, и виртуальное обучение никогда не воссоздаст эмоциональную социальную связь между учителем и учеником. Но важно понимать, что достижения в области интеграции цифровых, коммуникационных и лично-ориентированных образовательных технологий не связаны с полной заменой учителя и традиционных методов обучения. Необходима трансформация традиционных методов в изменяемых образовательных технологиях.

Анализ работ зарубежных исследователей показывает возможные направления трансформации как способа преобразования педагогической деятельности учителя, образовательных технологий, адаптации испытанных и надежных методов обучения с учетом потенциала цифровой образовательной среды, их «новая модифицированная жизнь».

Направление «Улучшенное взаимодействие ученика и учителя». Технология представляет множество инструментов, которые помогают стимулировать взаимодействие учителя

с учениками в режиме реального времени. Например, в то время как учителя использовали бумажные носители, сегодняшнее образовательное программное обеспечение взяло эти старые методы и модернизировало их, позволяя учителям скрывать и раскрывать информацию на экране. В реальной практике учитель применяет наглядные, словесные и практически методы обучения, трансформируя их для улучшения коммуникаций с учащимися.

Направление «Повышение эффективности деятельности». Прошли те дни, когда учитель сохранял содержание урока на доске или заранее готовил материалы урока на доске. Теперь учителя могут использовать различные платформы для создания новых и импорта существующих уроков, которые можно использовать снова и снова.

Направление «Вдохновляющее обучение». Исторически ученики учились по учебникам. Однако дополненная реальность, виртуальная реальность, геймификация и 3D-принтеры в настоящее время используются для создания мультисенсорного, захватывающего опыта обучения (только представьте себе ощущения от просмотра Бородинской битвы, не выходя из класса).

Направление «Снижение нагрузки на оценку». Вместо того, чтобы тратить бесконечные часы на оценивание, современные приложения позволяют учителям быстро и легко создавать и запускать процедуру оценки, а также экспортировать результаты; с возможностью отмечать и сопоставлять ответы в момент обучения в режиме реального времени.

Направление «Максимальное время обучения». Домашняя работа уже давно используется учителями, чтобы помочь максимизировать эффект от обучения. Тем не менее некоторые школы переворачивают сценарий, когда ученики используют технологию для просмотра лекций вне класса и выполнения соответствующих задач в школьные часы, а учителя всегда готовы ответить на любые вопросы. Вспомогательные материалы для урока могут включать веб-ссылку, документы, видео и др. Учителя могут даже устанавливать совместные домашние задания.

Направление «Улучшенная персонализация». Каждый ребенок учится по-разному. Учителя долгое время стремились удовлетворить потребности всех своих учеников, кропотливо устанавливая и копируя различные задания для разных учеников в зависимости от их способностей. Современные цифровые

технологии позволяют процесс персонализации осуществлять намного проще, подбирая индивидуальные задания с учетом особенностей учащихся и разнообразных возможностей цифровых платформ.

Направление «Увеличение инноваций». Цифровые навыки необходимы для цифровой эпохи. Хотя ранее ученики получали основы этих навыков в специальных дисциплинах (например, на информатике), применение технологий теперь является основной частью обучения по всем предметам.

Направление «Улучшенный доступ к ресурсам». Когда-то книги были единственным способом получить ценный учебный материал. Современные образовательные инструменты предоставляют доступ к множеству онлайн-образовательных ресурсов и новейшему веб-контенту, это может помочь дополнить информацию, полученную на уроках, обеспечить ее актуальность.

Направление «Увеличение уверенности/участия ученика». В течение многих лет учителя задавали свои вопросы классу, для того чтобы стимулировать обсуждение и обратную связь. Сегодня технологии позволяют ученикам отправлять ответы со своего устройства непосредственно на устройство учителя, способствуя более глубокому обучению и вовлечению при одновременном расширении участия всех учеников.

Направление «Улучшение поведения учащихся». Помогая создать более позитивную среду обучения, учителя имеют доступ к различным приложениям, которые позволяют им предоставлять мгновенную обратную онлайн-связь о поведении ребенка для всех, включая родителей [9].

Исследователи составили список современных методов обучения, которые наиболее успешны в школах. Это совместное обучение, проектное обучение, персонализированное обучение, микрообучение, проблемное обучение, они также модернизируются с учетом применения цифровых технологий, ресурсов и их изменений.

1. Совместное обучение – это тип метода обучения, идеально подходящий для пересмотра тем перед итоговым оцениванием, когда учащиеся работают в группах, чтобы объединить свои знания по предмету.

Исследования показывают, что на обучение фундаментально влияют контекст и деятельность, в которые оно встроено. Совместная учебная деятельность погружает в слож-

ные задачи или вопросы. Вместо того чтобы начинать с фактов и идей, а затем переходить к приложениям, совместная учебная деятельность часто начинается с проблем, для решения которых учащиеся должны собрать соответствующие факты и идеи. Вместо того чтобы быть отстраненными наблюдателями вопросов и ответов или проблем и решений, дети становятся непосредственными практиками. Богатый контекст побуждает их практиковаться и развивать навыки рассуждения более высокого порядка и решения проблем [13].

2. Проектное обучение – это метод обучения, который использует реальную деятельность, чтобы побудить учащихся учиться, делая это с учителем, выступающим в качестве посредника. Как активный метод обучения этот инструмент обычно включает в себя решение проблемы.

3. Персонализированное обучение – это обучение, которое адаптируется к потребностям, сильным и слабым сторонам учащегося, чтобы помочь ему осваивать курс в своем собственном темпе, учитывая его стиль обучения.

4. Перевернутое обучение, предполагающая самостоятельную подготовку учащихся к занятию (просмотр дополнительного видео, решение дополнительных задач и т. п.), а время на занятии посвящается более глубокому изучению тем, ответам на возникающие вопросы, предоставлению обратной связи от учителя. Учитель при реализации данной образовательной технологии создает и/или курирует релевантный, доступный контент [12].

5. Микрообучение – это обучение, которое использует короткие целенаправленные обучающие действия, а затем перерывы, для чтобы позволить ученику переориентироваться [11].

6. Проблемное обучение – это циклический процесс обучения, состоящий из множества различных этапов, начиная с постановки вопросов и приобретения знаний, что, в свою очередь, приводит к большему количеству вопросов в цикле возрастающей сложности. По мнению учителей, большими преимуществами, наблюдаемыми при использовании этой технологии, являются развитие критического мышления и творческих навыков, улучшение способностей к решению проблем, повышенная мотивация, лучший обмен знаниями [7].

Таким образом, анализ современных дидактических технологий, концепций технологизации образования позволил выявить важ-

ную тенденцию – трансформации методов обучения, которая позволяет расширить педагогическое влияние за счет их адаптации к новой цифровой образовательной среде. Понятие «трансформация методов обучения» рассматривается как способ преобразования технологий обучения, адаптация испытанных и надежных способов обучения на основе применения цифровых ресурсов. Методы обучения как ядро образовательной технологии служат основой для технологизации работы современного учителя, требуют постоянного изменения, включая пошаговые инструкции и прикладные рекомендации по конструированию, подготовке, организации и осуществлению адаптированных методов в конкретных контекстах педагогической деятельности.

Список литературы

1. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Интеграция синхронного и асинхронного форматов обучения студента как направление цифровизации высшего образования // Гуманизация образования. 2020. № 4. С. 15–25.
2. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. и др.; под науч. ред. В.И. Блинова. М., 2019.
3. Мировые тренды образования в российском контексте – 2022 [Электронный ресурс]. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/ (дата обращения: 18.02.2022).
4. Национальный проект «Образование» Минпросвещения России [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 11.01.2022).
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Г.М. Бим-Бад. М., 2002.
6. Чошанов М.А. Инженерия дистанционного обучения. М., 2021.
7. 8 methodologies that every 21st century teacher should know [Electronic resource]. URL: <https://www.realinfluencers.es/en/2019/05/09/8-21st-century-methodologies/> (дата обращения: 18.02.2022).
8. Guile D., Griffiths T. Learning through work experience // Journal of Education and Work. 2001. 14(1). P. 113–131.
9. How modern technology has evolved traditional teaching [Electronic resource]. URL: <https://resourced.prometheanworld.com/evolution-modern-teaching-methods/> (дата обращения: 18.02.2022).
10. The Encyclopedia of Educational Technology. What is Educational Technology? [Electronic resource]. URL: <http://www.etc.edu.cn/eet/eet/articles/edtech/index.htm> (дата обращения: 18.08.2020).
11. Top six modern teaching methods in education [Electronic resource]. URL: <https://www.cpsma-nufacturingco.com/news/modern-teaching-methods> (дата обращения: 19.02.2022).
12. What Is a Flipped Classroom? [Electronic resource]. URL: <https://www.panopto.com/blog/what-is-a-flipped-classroom/> (дата обращения: 10.08.2020).
13. What is Collaborative Learning? [Electronic resource]. URL: <https://www.valamis.com/hub/collaborative-learning> (дата обращения: 18.02.2022).

* * *

1. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Integraciya sinhronnogo i asinhronnogo formatov obucheniya studenta kak napravlenie cifrovizacii vysshego obrazovaniya // Gumanizaciya obrazovaniya. 2020. № 4. S. 15–25.

2. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / P.N. Bilenko, V.I. Blinov, M.V. Dulinov, E.Yu. i dr.; pod nauch. red. V.I. Blinova. M., 2019.

3. Mirovye trendy obrazovaniya v rossijskom kontekste – 2022 [Elektronnyj resurs]. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/ (data obrashcheniya: 18.02.2022).

4. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» Minprosveshcheniya Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (data obrashcheniya: 11.01.2022).

5. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. G.M. Bim-Bad. M., 2002.

6. Choshanov M.A. Inzheneriya distancionnogo obucheniya. M., 2021.



Transformation of teaching methods as the components of the technologies of the activity of the modern teacher

The article deals with the topical issue of the transformation of teaching methods as the components of the technology of the activity of the modern teacher. the analysis of the native and foreign researches allowed to reveal the tendency of the transformation of the teaching methods that allow to extend the pedagogical influence by the means of their adaptation to the new digital educational environment. The generalization of the results of the surveys and educational practices shows the necessity and prospects of the constant change of the teaching methods as the basis of the technification of the work of the modern teacher.

Key words: *pedagogical activities, methods of blended learning, digital didactics, didactic convergence, educational technologies.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2022)

О.А. НИКИШИНА, С.Е. ЦВЕТКОВА
(Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МЕЖДУНАРОДНОМУ ЭКЗАМЕНУ IELTS

Сегодня многие образовательные организации предъявляют жесткие требования к уровню квалификации педагога-лингвиста, одним из которых является наличие сертификата о сдаче международного экзамена. Описывается методика формирования лингвистической готовности к международному экзамену как алгоритмического процесса, основанного на поэтапном применении электронных обучающих тестов, обеспечивающих интенсификацию лингвистической подготовки.



Ключевые слова: методика, лингвистическая готовность, международный экзамен IELTS, информационная технология, электронные/автоматизированные тесты, технологии wiki-сайта.

Развитие профессионального взаимодействия и культурного обмена между разными странами влечет за собой необходимость овладения умениями иноязычной коммуникации. Языковое гуманитарное образование становится одним из существенных факторов успешного трудоустройства и культурного саморазвития в условиях информатизации общества.

При этом подготовка высококвалифицированных кадров в сфере языкового образования является одной из первоочередных задач, не теряющих своей актуальности. Сегодня многие коммерческие и бюджетные образовательные организации предъявляют достаточно жесткие требования к уровню профессиональной квалификации педагога-лингвиста, одним из которых являются опыт стажировки за рубежом и наличие сертификата о сдаче международного экзамена.

В статье Forbes Education подчеркивается, что «период мирового кризиса может стать самым подходящим временем для некоторых российских абитуриентов, чтобы поступить в ведущие западные университеты», которым пришлось адаптироваться к новым условиям – разрабатывать и внедрять дистанционные курсы» (Forbes Education) [15]. Специали-

сты Insight Lingua, осуществляющие организацию образовательных программ за рубежом, также отмечают, что «некоторые университеты упрощают требования к поступающим иностранным студентам, например, понижая требования к минимальному баллу по английскому языку» [15]. Таким образом, лингвистическая подготовка студентов языковых профилей в формате международного экзамена [9] является актуальной задачей языковых факультетов и вузов России.

Цель статьи состоит в уточнении основополагающего понятия и описании методики формирования лингвистической готовности к сдаче международного экзамена [Там же] как комплексного алгоритмического процесса, построенного на взаимодействии и поэтапной реализации традиционных и интерактивных технологий, обеспечивающих интенсификацию лингвистической подготовки и активное усвоение базового академического курса.

С целью формирования лингвистической готовности у студентов языковых профилей к сдаче международного экзамена [Там же] в экспериментальном обучении используется аутентичный курс Achieve IELTS 2 English for International Education, разработанный экспертами Marshall Cavendish Education [17].

В контексте базового курса способы и приемы формирования лингвистической готовности изложены в виде системы тестовых заданий, ориентированных на комплексное развитие всех составляющих иноязычной компетенции. Для эффективной реализации академического курса и успешного формирования у студентов-лингвистов тестовой компетенции в формате IELTS преподаватель должен решить следующие задачи:

- мотивировать обучающихся, разъяснить целесообразность выполнения тренировочных тестов в процессе овладения лингвистическим контентом; обеспечить необходимые указания и инструкции к их выполнению;

- продумать и организовать адекватные формы контроля и оценивания практической работы и результатов обучения в формате аудиторного занятия и самостоятельной деятельности в электронной среде – применить ресурсы электронного курса (Moodle), обеспечивающие интенсификацию лингвистической подготовки, индивидуализацию контроля и объективность оценки тестовой деятельности студентов.

Итак, эмпирические методы исследовательской работы включили в себя разработку и реализацию методики формирования лингвистической готовности к международному экзамену [9] с интегрированной в дидактический процесс информационной технологией.

Теоретический обзор проведен на материале научных работ по оптимизации обучения иностранному языку студентов вуза (М.В. Даричева [3], О.М. Ким, А.Н. Шамов [4], И.В. Лешина [5], О.А. Минеева [8], Ж.В. Смирнова, О.Г. Красикова [12] и пр.). Основное внимание акцентировано на рассмотрении опыта применения в языковой педагогике обучающей компьютерной программы (Р. Вильямс и К. Маклин, И.Е. Гречихин [2], О.А. Минеева, М.В. Даричева [7], Э.Л. Носенко [10], П.И. Сердюков [11], Н.А. Скурихин, С.Е. Цветкова [13–14] и пр.).

На основании трудов по информатизации обучения иностранному языку и имеющегося эмпирического опыта применения мультимедийных языковых курсов [10–11; 13–14; 16] нами выделены следующие функции обучающих компьютерных программ, существенные в процессе формирования лингвистической готовности к международному экзамену [14, с. 57]:

- тренировка в употреблении, самоконтроль овладения грамматическими формами; автоматический грамматический справочник;
- тренировка и самоконтроль освоения лексики;
- самоконтроль понимания прочитанной либо воспринятой на слух информации;
- контроль и оценка овладения лексико-грамматическим материалом и рецептивной иноязычной деятельностью [Там же].

Наряду с системой электронных тестов в исследовании задействованы вики-технологии как средство овладения стратегиями письменной речи в формате международного экзамена.

Основываясь на исследованиях зарубежных методистов, М.С. Ляшенко отмечает, что «вики-сайты предлагаются как эффективная платформа для поддержки преподавания и обучения, организуемая в асинхронном режиме, при котором знания приобретаются за счет коллективного обмена информацией, мнениями, источниками» (G. Kessler, C. McLoughlin, J. Reinhardt) [6, с. 103]. В исследовании М.С. Ляшенко «сайты Google, как бесплатный открытый инструмент, используются для решения многообразных учебных задач: от создания глоссария с профессионально-ориенти-

рованной лексикой до презентаций индивидуальных проектов» [6, с. 103].

Для достижения результата, сформированности лингвистической готовности к сдаче международных экзаменов [9] в экспериментальном исследовании разработана информационная технология, интегрированная в исследуемый комплексный дидактический процесс и обеспечивающая:

- информационную поддержку и эффективную реализацию базового академического курса;
- организацию самостоятельной деятельности студентов-лингвистов в электронном образовательном пространстве;
- активное и осознанное освоение языковых тактик и стратегий согласно установкам лично ориентированной парадигмы.

Рассмотрим *методику формирования лингвистической готовности к сдаче международных экзаменов* [Там же] как комплексный алгоритмичный процесс, а именно:

- этапы формирования лингвистической готовности с применением системы электронных тестов и wiki-технологий;
- примеры и типы тестовых заданий, формирующих речевые умения в формате IELTS;
- механизмы овладения языковыми тактиками и стратегиями в форме индивидуального взаимодействия с тестовой программой;
- преимущества wiki-технологий в овладении стратегиями письменной речи.

Методика формирования лингвистической готовности определена нами как комплексный алгоритмичный процесс, построенный на взаимодействии традиционных и интерактивных технологий, в частности на поэтапной реализации обучающих электронных тестов и wiki-технологий; обуславливающий успешное освоение языковых тактик и стратегий подготовки к международному экзамену.

Поэтапное реализация методики формирования лингвистической готовности включает в себя пять основных этапов, а именно овладение:

- лексическим составом и грамматикой тем-модулей;
- стратегиями поиска информации и интерпретации содержания с применением электронных тестов;
- тактиками и стратегиями подготовки устной речи;
- стратегиями создания письменного сообщения с применением технологий «вики-сайта» [6].

На пятом этапе осуществляется контроль сформированности лингвистической готовности на материале освоенных тем.

Рассмотрим поэтапную реализацию методики формирования лингвистической готовности к сдаче международных экзаменов [9] с интегрированной информационной технологией.

Этап 1. Овладение лексическим составом и грамматикой. Лексико-грамматические знания и навыки не являются объектом контроля IELTS. Однако оперирование лексическим составом и грамматическими структурами должного языкового уровня является важным критерием оценивания essay и умений устно высказывания. Соответственно, предтестовая и тестовая деятельность, ориентированная на выполнение лексико-грамматических интерактивных упражнений и контрольных тестов, является значимым этапом формирования лингвистической готовности в формате международного экзамена.

Овладение лексико-грамматическими тестовыми стратегиями (лингвистическая компетенции) обеспечивается посредством следующих взаимосвязанных обучающих действий. Преподаватель организует выполнение тренировочных лексических и грамматических тестовых заданий, затем текущий контроль и оценку предтестовой деятельности обучающихся в форме фронтального опроса.

Студенты выполняют лексико-грамматические тренировочные тесты сначала в форме совместного взаимодействия в аудитории (предтестовая деятельность); затем – *электронные тесты на базе электронного курса (Moodle) в форме интерактивного взаимодействия с обучающей программой; осознанно применяют эффективные тактики и стратегии овладения лексико-грамматическим материалом.* Типы лексико-грамматических интерактивных упражнений – языковые и условно-речевые. Приведем примеры лексических электронных тестов.

1. Match the words with the definitions.

Payment	when a business or a person has no money
Transaction	money you give to pay for something
Purchase	the money a business takes and spends to keep operating
Cash flow	to buy something
Bankruptcy	the process of buying something [17, p. 22].

2. Choose A–C.

The student heard about the bank from...

- A. an international student.
- B. student services.
- C. a bank's student advisor.

3. Decide if the statements are true or false.

The student advisor needs to see the students university card.

True False [17, p. 19–20].

4. Listen and complete the form.

Address in UK. Hall of residence _3_ [Ibid., c. 20].

Ниже даны примеры грамматических электронных тестов.

5. Put the words in each question in the right order.

Can where find nearest the cash point I?

6. Complete the sentence.

Airports are often _____ (far) from a city than train stations.

Complete the sentence with the correct form of the verb

The engineering team _____ (begin) construction in 2002 [Ibid., p. 21, 34, 36].

7. Choose the right form of the verb.

A: Do you live in Izmir too?

B: Yes, I [2] in Bornova in a small apartment. am living; lived; live; have lived [Ibid., p. 8].

Этап 2. Овладение стратегиями поиска и интерпретации англоязычной информации. Совершенствование умений работы с иноязычным текстом (дискурсивная и лингвистическая компетенции) обеспечивается посредством следующих способов и приемов учебного взаимодействия.

Преподаватель управляет выполнением тренировочных тестов по чтению, мотивирует обучающихся, поясняет целесообразность и последовательность операций с текстом/тестовых тактик; организует мониторинг и оценку предтестовой деятельности в форме фронтального опроса. Обучающиеся выполняют тренировочные тесты на понимание прочитанной и воспринятой на слух информации:

1) сначала в форме совместного взаимодействия на аудиторном занятии;

2) затем электронные тесты, обеспечивающие самоконтроль и самопроверку понимания в режиме самостоятельной деятельности и в форме индивидуального взаимодействия с тестовой программой; осознанно применяют эффективные тактики и стратегии [9] работы с информацией.

Затем в аудиторном формате организуется вопросная беседа по содержанию, направленная на совершенствование речевых умений в составе иноязычной компетенции. Типы тренировочных тестов / интерактивных зада-

ний, направленных на развитие дискурсивной и речевой компетенций – условно-речевые и речевые. «Условно-речевые упражнения – это условно-ситуативные задания, с помощью которых речевая тренировка осуществляется в учебной коммуникации, и напоминает естественную, с характерной речевой задачей» [1, с. 138]. Например:

1. Read the passage and complete the sentence with a-g.

- | | |
|-------------|--|
| Smart cards | a) cash machines were introduced in Hong Kong |
| | b) the ability to store information |
| | c) for payments between countries |
| | d) people prefer to use direct debit |
| | e) can be used for tickets and fast food |
| | f) that they are able to replace cash |
| | g) people could take our money 24 hours a day [17, p. 22]. |

2. Write...

True if the statement is true according to the passage.

False if the statement is false according to the passage.

Not given if the statement is not given in the passage.

3. Read the passage and choose A–D.

One advantage of the Maglev over Shinkansen is that...

- A. it can run on a normal track.
- B. it is powered by magnets.
- C. it is cheaper to build.
- D. it can go faster more quickly [Ibid., p. 22, 32].

4. Listen to a conversation and complete the table.

a.m.	event
_____	Meeting at international Office

5. Listen to a talk and choose A–C.

Students need to be good at _____.

- A. time management
- B. laboratory work
- C. listening [Ibid., p. 9, 10].

Предварительно тщательно продуманная, рационально разработанная система оперативной обратной связи позволяет организовать опосредованное управление тестовой деятельностью [14] каждого обучающегося в форме индивидуального взаимодействия с обучающей программой; расширить возможности и улучшить качество самостоятельной работы.

Немедленная обратная связь значительно активизирует действия студентов, обуславливает выбор наиболее рациональных тактик и стратегий посредством своевременной подачи задания, оперативной реакции на ответ и рекомендаций к последующим действиям [13, с. 155]. В том случае, если «ответ неверный»,

студент имеет возможность воспользоваться справочником и своевременно исправить ошибку; либо воспользоваться «подсказкой» и перейти к выполнению следующего задания [14, с. 58]. Ответная реакция обучающей программы в любом случае нейтральна, не вызывает негативных эмоций и отторжения, напротив, снимает опасение ошибочных действий, стимулирует к иноязычному саморазвитию, значительно оптимизирует самостоятельную работу обучающихся.

Этап 3. Овладение тактиками подготовки устной речи. Объектом текущего контроля на данном этапе является устная речь («говорение») и умения прямой коммуникации: участие в беседе, дискуссии; структурирование монолога. Развитие умений устной речи – наиболее сложная и важная задача в рамках подготовки к международному экзамену; показатель сформированности иноязычной компетенции в совокупности всех ее коммуникативных составляющих: лингвистической, дискурсивной и социокультурной.

Типы тренировочных тестов, обуславливающих развитие умений прямой коммуникации – это:

– условно-речевые задания, направленные на расширение и активизацию словарного состава, совершенствование навыков произношения;

– проблемные интерактивные задания, адекватные объектам контроля IELTS, обеспечивающие деятельностное применение изученного речевого материала для достижения поставленных коммуникативных задач.

Например, *диалог-расспрос* может проводиться как в форме индивидуального опроса-собеседования, так и в парном взаимодействии, в форме игры-инсценировки, интервью.

Обзор методических работ позволяет выявить преимущества *дискуссии* как способа совершенствования речевой компетенции будущего учителя иностранного языка в формате международного экзамена. «Дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений» (О.А. Минеева) [8, с. 85].

«Для успешной организации учебной дискуссии важно правильно подобрать тему спора. Тема должна быть связана с проблемами молодежи, вызывать интерес, быть противоречивой, базироваться на пройденном языковом материале». В рамках проведения дискуссии выделяют три этапа. На подготовительном

этапе обучающиеся изучают проблему и определяют собственную позицию. На основном этапе преподаватель стимулирует дискуссию постановкой вопроса, содействует естественному развитию обсуждения. На заключительном этапе обобщаются основные идеи понимания проблемы (М.В. Бойко) [1, с. 113–114].

Приведем примеры заданий на развитие устной речи.

Task 1. Work in pairs. Ask each other the quiz questions.

– How do you rate your relationship with money?

- | | |
|---------------------------|---|
| a I never think about it. | c I'm in control |
| b I get by. | d People ask me for advice about their finances |

[17, p. 27].

Task 2. Work in groups. Discuss the questions.

1. What other qualities do good students have?
2. What are the most important qualities?
3. Which qualities do you have? [Ibid., p. 11].

Этап 4. Овладение стратегиями письменной речи. Объектом текущего контроля на данном этапе являются умения письменной речи: описание графика, деловое письмо, написание essay. Письменное проектное задание выполняется в два этапа: 1) работа с текстом-образцом, активизация словарного состава (условно-речевые задания) и 2) непосредственно выполнение теста на «письмо» / writing.

Как правило, для письменного теста со свободным ответом на базе электронного курса используется тест с формой ответа 'essay'. Более эффективным средством овладения стратегиями письменной речи являются технологии «вики-сайта» [6].

Вики-технологии являются средством «создания пространства для асинхронного сотрудничества со сверстниками в проектной деятельности и обсуждении в классе или группе для обмена мнениями, как если бы ученики были в реальном классе, где они могли бы делиться своими работами и высказывать свое мнение» [Там же, с. 104].

Вики-сайт имеет значительные дидактические преимущества в реализации и оценивании письменного проекта, а именно:

– преподаватель может проверить работы в удобное, приемлемое для него время; оставить необходимые комментарии и рекомендации;

– обучающиеся могут обмениваться опытом выполнения письменного проекта посредством взаимного просмотра и оценивания работ; приобретения навыков и осознания зна-

чимых преимуществ совместного взаимодействия в овладении умениями письменной коммуникации.

Приведем пример письменного теста.

1) Look at the charts and say what each one describes.

Now match the paragraphs with charts A-C.

2) Read the paragraphs again and decide which...

3) Read the paragraphs again and find the words and phrases that mean...

4) Study the examples and explanations.

5) Now look at the charts and complete the report [17, p. 15–17].

Этап 5. Контроль сформированности лингвистической готовности. На данном этапе студенты выполняют:

– электронные тесты на проверку сформированности лексико-грамматических навыков и умений рецептивной иноязычной деятельности;

– тесты на проверку сформированности умений прямой коммуникации и письменной речи, подготовленной с определенными ограничениями во времени.

Контрольные тесты характеризуются обратной связью, реализуемой после определенного цикла заданий. Механизм отсроченной обратной связи выполняет прогностическую функцию, формирует адекватную самооценку и индивидуальный выбор послетестовых стратегий.

В ы в о д ы . В статье решена актуальная задача языкового педагогического образования: разработана методика формирования лингвистической готовности к международному экзамену IELTS как алгоритмичный комплексный процесс, основанный на поэтапном применении системы электронных обучающих тестов и wiki-технологий. Основным методом теоретического обоснования авторской методики явилось изучение имеющегося опыта применения средств ИКТ в языковой педагогике.

Разработанная авторами информационная технология, интегрированная в комплексный дидактический процесс, является средством эффективной реализации академического курса IELTS, интенсификации лингвистической подготовки и успешного формирования лингвистической готовности у студентов-лингвистов к международному экзамену IELTS.

Список литературы

1. Бойко М.В. Методика формирования иноязычной коммуникативной успешности на занятиях

по иностранному языку у студентов непрофильных вузов: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2020.

2. Гречихин И.Е. Методические подходы к комплексному использованию средств информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки студентов неязыковых специальностей университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.

3. Даричева М.В. Обучение профессионально-иноязычному общению будущих специалистов в области дизайна в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008.

4. Ким О.М., Шамов А.Н. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты // Вестн. Минин. ун-та. 2019. Т. 7. № 2. С. 2.

5. Леушина И.В. Совершенствование подготовки специалистов технического профиля на основе моделирования ее иноязычной составляющей в условиях уровня высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2010.

6. Ляшенко М.С., Родионова М.С. Обучение английскому языку студентов-дизайнеров с использованием технологии «вики-сайта» в вузе // Изв. Балт. гос. академии рыбопромышленного флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 1(55). С. 103–108.

7. Минева О.А., Даричева М.В. Организация тестирования в системе Moodle при обучении иностранному языку // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 3(13). С. 81–86.

8. Минева О.А., Красикова О.Г. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: моногр. Н. Новгород, 2011.

9. Никишина О.А., Цветкова С.Е. Лингвистическая готовность студентов языковых профилей к сдаче международных экзаменов // Вестн. Сев.-Кавказ. фед. ун-та. 2021. № 5(86). С. 191–199.

10. Носенко Э.Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам в вузе. М., 1988.

11. Сердюков П.И. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов. Київ, 1996.

12. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестн. Минин. университета. 2018. Т. 6. № 3. С. 9.

13. Цветкова С.Е., Малинина И.А. Применение обучающих компьютерных программ в процессе профессионально-иноязычной подготовки будущих инженеров // Инженерное образование. 2017. № 22. С. 153–164.

14. Цветкова С.Е., Малинина И.А. Профессионально-иноязычная подготовка студентов с применением средств новых информационных технологий // Вестн. Нижегород. гос. техн. ун-та им. Р.Е. Алексеева. Сер.: Управление в социальных си-

стемах. Коммуникативные технологии. 2014. № 1. С. 54–68.

15. Черепанова Ю. Мировой кризис – самое время поступать в зарубежный университет [Электронный ресурс] // Global Dialogue: Обучение и образование за рубежом. 2021. URL: <https://www.globaldialog.ru/articles/mirovoj-krizis-samoe-vremya-postupat-v-zarubezhnyj-universitet/> (дата обращения: 20.01.2022).

16. Fuchs M., Bonner M. Focus on Grammar [Electronic resource] // Intermediate level: the interactive multimedia program for learners of English. New York. 2000.

17. Harrison L., Cushen C., Hutchison S. Achieve IELTS 2 English International Education: Student's book. MK Education.

* * *

1. Bojko M.V. Metodika formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj uspešnosti na zanyatiyah po inostrannomu yazyku u studentov neprofil'nyh vuzov: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2020.

2. Grechihin I.E. Metodicheskie podhody k kompleksnomu ispol'zovaniyu sredstv informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij v processe podgotovki studentov neyazykovykh special'nostej universiteta: avtoref. dis. ... канд. пед. наук. М., 2004.

3. Daricheva M.V. Obuchenie professional'no-inoyazychnomu obshcheniyu budushchih specialistov v oblasti dizajna v vuzе: avtoref. dis. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008.

4. Kim O.M., SHamov A.N. Formirovanie kompetencii mezhkul'turnogo delovogo spora v sfere professional'noj delovoj kommunikacii: sodержatel'nye i tekhnologicheskie aspekty // Vestn. Minin. un-ta. 2019. Т. 7. № 2. С. 2.

5. Leushina I.V. Sovershenstvovanie podgotovki specialistov tekhnicheskogo profilya na osnove modelirovaniya ee inoyazychnoj sostavlyayushchej v usloviyah urovneвого vysshego professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. N. Novgorod, 2010.

6. Lyashenko M.S., Rodionova M.S. Obuchenie anglijskomu yazyku studentov-dizajnerov s ispol'zovaniem tekhnologii «viki-sajta» v vuzе // Izv. Balt. gos. akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021. № 1(55). S. 103–108.

7. Mineeva O.A., Daricheva M.V. Organizaciya testirovaniya v sisteme Moodle pri obuchenii inostrannomu yazyku // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2016. № 3(13). S. 81–86.

8. Mineeva O.A., Krasikova O.G. Formirovanie professional'no-inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti budushchih inzhenerov v vuzе: monogr. N. Novgorod, 2011.

9. Nikishina O.A., Cvetkova S.E. Lingvisticheskaya gotovnost' studentov yazykovykh profiley k sda-

che mezhdunarodnyh ekzamenov // Vestn. Sev.-Kavkaz. fed. un-ta. 2021. № 5(86). S. 191–199.

10. Nosenko E.L. EVM v obuchenii inostrannym yazykam v vuze. M., 1988.

11. Serdyukov P.I. Tekhnologiya rozrobki komp'yuternih program z inozemnih mov. Kiiv, 1996.

12. Smirnova Zh.V., Krasikova O.G. Sovremennyye sredstva i tekhnologii ocenivaniya rezul'tatov obucheniya // Vestn. Minin. universiteta. 2018. T. 6. № 3. S. 9.

13. Cvetkova S.E., Malinina I.A. Primenenie obuchayushchih komp'yuternih programm v processe professional'no-inoyazychnoy podgotovki budushchih inzhenerov // Inzhenernoe obrazovanie. 2017. № 22. S. 153–164.

14. Cvetkova S.E., Malinina I.A. Professional'no-inoyazychnaya podgotovka studentov s primeneniem sredstv novykh informacionnyh tekhnologij // Vestnik Nizhegor. gos. tekhn. un-ta im. R.E. Alekseeva. Ser.: Upravlenie v social'nyh sistemah. Kommunikativnye tekhnologii. 2014. № 1. S. 54–68.

15. Cherepanova Yu. Mirovoj krizis – samoe vremya postupat' v zarubezhnyj universitet [Elektronnyj resurs] // Global Dialogue: Obuchenie i obrazovanie za rubezhom. 2021. URL: <https://www.globaldialog.ru/articles/mirovoj-krizis-samoe-vremya-postupat-v-zarubezhnyj-universitet/> (data obrashcheniya: 20.01.2022).

Methodology of the development of the linguistic readiness of students to IELTS

Today many educational organizations specify the tough requirements to the level of the qualification of the linguist teacher, one of them is the existence of the certificate of the successful international examination. There is described the methodology of the development of the linguistic readiness to the international examination as an algorithmic process, based on the gradual usage of the electronic educatory tests, providing the intensification of the linguistic readiness.

Keywords: *methodology, linguistic readiness, IELTS, information technology, electronic automated tests, technologies of wiki-site.*

(Статья поступила в редакцию 24.02.2022)

**Е.Ю. ГАГАРИНА, К.Н. ГУЩИНА,
А.И. МАТЮШКОВА**
(Астрахань)

ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТРУКТУРЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ КАК ОДИН СПОСОБОВ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Затрагиваются проблемы адаптации иностранных студентов в поликультурном регионе России – Астраханской области. Намечаются основные методические пути их решения в рамках образовательного процесса посредством актуализации лингвокраеведческого аспекта структуры методики преподавания РКИ, описываются методические модели реализации лингвокультурной адаптации иностранных студентов в процессе учебно-образовательной деятельности вуза с опорой на лингворегionalную специфику области.

Ключевые слова: *методика преподавания РКИ, адаптация, лингвокраеведение, поликультурное образовательное пространство.*

В современном мире единое международное образовательное пространство предполагает создание условий и возможностей для обучения за границей в любой точке мира с целью получения высшего профессионального образования. Ориентация высших учебных заведений на интернационализацию своей образовательной деятельности становится приоритетной задачей и стратегией, имеющей первостепенное значение. При этом важно помнить, что адаптация иностранных граждан совершается в условиях учебной деятельности, которая является для них основной. В связи с этим актуализируется проблема адаптации иностранных студентов к условиям новой для них культурной среды, что особенно актуально для Астраханской области как поликультурного региона. Следовательно, проблема совместимости различных культур, межрелигиозных контактов в рамках одного региона требуют особого подхода к адаптационному процессу в структуре системы высшего образования.

В настоящее время методика преподавания иностранных языков связывает эффективность обучения с формированием в первую очередь навыков межкультурной комму-

никации (В.Г. Костомаров, В.П. Фурманова), лингвострановедческой эрудированности обучающихся (Ю.Е. Прохоров, Т.Н. Чернявская, О.М. Отменитова), а также с воспитанием толерантного отношения и поведения (Г.В. Елизарова, Е.Г. Иванова), что представляется особенно важным для образовательного процесса обучения иностранных учащихся в конкретном языковом окружении. Развитие лингвокраеведения как науки пришлось на 20-е гг. XX в. В методике преподавания РКИ проблема взаимосвязи языка и культуры первоначально нашла отражение в данной научной теории, основы которой были заложены в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. К.Д. Ушинский дает следующее определение лингвокраеведению: «...это изучение истории родного края через факты языка, ибо в “языке одухотворяется весь народ и вся его родина; вся история духовной жизни”» [1, с. 106–107]. Л.А. Климова под лингвокраеведением понимает «изучение языковой составляющей жизни края, наряду с изучением его природно-климатических, историко-археологических, этнографических и иных особенностей» [2, с. 94]. По мнению Е.А. Огневой, лингвокраеведение – «это в широком смысле слова научное направление, интерпретирующее особенности иноязычной вербализации традиций, истории и культуры, особенностей природы и населения любой отдельной части страны, региона, в узком смысле слова – лингвокраеведение – это дисциплина учебного плана, в рамках которой реализуется процесс изучения иностранного языка, с целью формирования иноязычных лингвокраеведческих коммуникативных компетенций и стратегий» [6, с. 75–76]. Авторы статьи дают следующее определение понятию «лингвокраеведение»: лингвокраеведение – это ознакомление учащихся с традициями, историей и культурой отдельной части страны в процессе языкового образования, т. е. через факты языка с целью формирования коммуникативных умений и лингвокраеведческой компетенции. Таким образом, краеведческий аспект предполагает изучение диалектных разновидностей языка принимающей стороны, особенностей географических и личных имен, знакомство с языком регионального фольклора и творчеством местных писателей.

С точки зрения многих исследователей (Е.М. Верещагина, Д.Б. Гудкова, А.А. Зализняка, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, Ю.Е. Прохорова, Ю.С. Степанова, Л.И. Харченковой, А.Д. Шме-

лева и др.), лингвокраеведение обладает несомненным дидактическим потенциалом, обращение к которому в контексте образовательного процесса будет способствовать оживлению учебного процесса, активизации познавательного интереса учащихся, созданию положительного эмоционального фона обучения и облегчению адаптационного процесса.

Во многих российских вузах, особенно региональных, обнаружилась потребность в создании пособий, отражающих местные особенности. Такая потребность существует и в Астраханском государственном медицинском университете, где в последнее время значительно увеличилась численность иностранных обучающихся из стран Южной и Северной Африки, Ближнего и Дальнего Востока. На кафедре русского языка в 2020 г. было выпущено учебное пособие по развитию речи для иностранных студентов «Добро пожаловать в Астрахань», которое знакомит их с природой, культурой, историей, выдающимися людьми Астраханского края, достопримечательностями города. Важно отметить, что пособие рассчитано как для аудиторной работы с преподавателем, так и для самостоятельного использования [5].

При обучении иностранных студентов с целью повышения эффективности усвоения языка при создании учебных пособий, отражающих региональный компонент, необходимо придерживаться следующих принципов:

- а) принципа диалога культур и цивилизаций;
- б) принципа дидактической культуросообразности;
- в) принципа доминирования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий [4, с. 240].

Лингвокраеведческая работа на уроках РКИ направлена как на обучение языку и формирование основных знаний и представлений о России, русской культуре и истории, так и на развитие у иностранных студентов навыков общения в процессе межкультурной коммуникации.

Как известно, обучение иностранному языку – это всегда интегрированный процесс учебно-образовательного, познавательного, воспитательного и развивающего компонентов методики преподавания, поэтому и реализуются все эти составляющие не только в непосредственной контактной, аудиторной работе, но и в активной внеурочной деятельности. Образовательная и воспитательная траектории ра-

боты со студентами-инофонами выстраиваются с ориентиром на формирование в первую очередь коммуникативно-речевых компетенций. В этой связи представляется чрезвычайно важным продемонстрировать обучающимся все основные коммуникативно значимые сферы и ситуации общения в инокультурной среде. Так, знакомство с присущими определенному региону лингвокультурными феноменами, а также использование определенного лингвотопографического материала в процессе реализации учебно-воспитательной работы способствуют становлению стойкой мотивации к дальнейшему изучению русского языка как иностранного, а также быстрой и успешной адаптации иностранцев к реалиям окружающей действительности и желанию стать активным ее участником.

Эффективность языкового обучения иностранных граждан в инофонной культурной среде, по мнению методистов и педагогов, зависит от «учета закономерностей адаптации личности к условиям обучения» [1]. В ряду факторов, влияющих на успешное освоение неродного языка и скорость интеграции в новую культурную среду, находится активная реализация методической модели лингвокультурной адаптации иностранных учащихся первого года обучения, осуществляющаяся параллельно с учебной деятельностью. В процессе исполнения интегративной адаптационной модели, по мнению авторов данной статьи, необходимо задействовать региональный компонент методики преподавания русского языка как иностранного (далее по тексту РКИ).

Процесс аккультурации, заключающийся в изменении паттернов одной культурной группы на другую в результате долгого пребывания в иной культурной среде, осуществляется посредством языка, коммуникации. Авторы статьи под «коммуникацией» подразумевают широкий диапазон непосредственного взаимодействия не только с носителями другого языка, но и с новыми для студента-иностранца лингвокультурными феноменами реальности. При существующей общей для всех регионов России ментальной модальности, каждый регион обладает своей уникальной этнокультурной средой. Особым интересом и сложностью восприятия (особенно для представителя иной социокультурной принадлежности) отличается исторически поликультурная Астраханская область: смешение различных этносов, традиций и языков осложняют адаптацию иностранных обучающихся.

Дискурсолог Ю.Е. Прохоров полагает, что «любая коммуникация осуществляется в конкретной форме проявления действительности – ее реальности, которая определяет выбор тех или иных условий и средств общения. При этом сама реальность может быть представлена конкретными формами ее проявления» [2]. Известно, что региональный речевой материал имеет многовековую историю, передает определенные особенности национальной жизни, представляет собой культурное наследие, отраженное в фольклоре, имеющее устные и письменные языковые каноны, различные формы существования: диалекты, разговорный язык, национальный литературный язык. Учет совокупности реалий того или иного региона, называемый «ландшафтом реальности», важен не только для внедрения в среду, но и для формирования активного тезауруса, охватывающего не только лексику конкретного языка во всем его объеме согласно образовательному стандарту, но и лексику данного региона.

Н.В. Поморцева выделяет следующие виды адаптационной деятельности: *бытовую, климатическую, физиологическую, социально-культурную, психологическую, дидактическую* и др. В рамках исследуемой темы наибольшую значимость для нас представляют *бытовая, климатическая, социально-культурная разновидности*.

Особенность бытовой адаптации иностранных учащихся заключается в успешном функционировании в принимающем обществе, освоении отличных от их привычного уклада жизни норм и правил поведения, связанных с особенностями проживания в чужой социокультурной среде, а также от некоторых элементов быта родной культуры, которые, возможно, не вписываются или даже неприличны в инокультурном поле новой страны. Поэтому важно понимать, с какими трудностями и противоречиями сталкиваются студенты-иностранцы на пути интеграции в среду. Так, бытовая форма адаптации подразумевает непрерывную ежедневную коммуникацию с носителями языка, а для этого необходимо преодоление психологического барьера и расшатывание устоявшихся статических стереотипов поведения, прочно зафиксированных в сознании инофонов. По этой причине во многих вузах принято за практику осуществлять заселение студентов-иностранцев по принципу различия культур. С точки зрения обучения русскому языку необходимо введение в содер-

жание учебного процесса лексических единиц, отражающих и характеризующих общекультурный контекст Астраханского региона. Значительную роль в понимании локальной картины мира играет изучение региональных литературных и публицистических текстов. Региональная литература репрезентует обучающимся некую языковую модель культуры не только отдельной местности, но и страны в целом. Подобная глубинная работа с языком художественного произведения способствует эмоциональному усвоению ценностей иной среды, снимаются речевые, коммуникативные и психологические барьеры в общении. Кроме того, в основных областных вузах в рамках воспитательной деятельности проводятся студенческие мероприятия с целью оптимизации адаптационного процесса, создания благоприятных условий для межкультурной коммуникации обучающихся. Например, иностранные обучающиеся Астраханского государственного медицинского университета с удовольствием принимают участие в мероприятиях, посвященных Дню народного единства: их привлекает разнообразие народных костюмов, особенность национальной кухни этносов, проживающих в регионе. В университете также проводятся мероприятия, на которых иностранные студенты могут представить и свои культурные традиции и обычаи: «День Африки», «День Марокко», «День Туниса» «Поезд дружбы» и т. д. В результате регионоориентированной работы педагога в сознании инофона происходит накопление номинативных единиц, способствующих корреляции атрибутов, предметов и образов российского регионального быта с родной национально-культурной спецификой иностранца. Например, диалектизмы: *кайнары* – это небольшие по размерам беляшики, которые готовят обычно татарские хозяйки на праздники; *тарашка* – местное название таранки (густеры); *берш* – вид лучеперых рыб из семейства окуневых, схожий с маленьким судаком; *ерик* – относительно узкая протока, соединяющая озера, заливы, протоки и рукава рек между собой, обычно на нижней Волге; *ильмени* – пресные озера, преимущественно сконцентрированы к западу от дельты; *телевизор* – народное название рыболовной снасти; *тутник/тутовник, шелковица* (дерева, культура с богатым урожаем вкусных ягод и множеством полезных свойств); *нырять башем* – вниз головой; *кильдим* – сходка, сборище группы лиц; *демьянки* – баклажаны на юге и Северном Кавказе; *чихвостить* –

ругать, бранить; *бешбармак* – традиционное мясо-мучное блюдо тюркоязычных народов; визига, *вязига* – название употребляемой в пищу хорды, добываемой из осетровых рыб; *каракурт* – вид пауков из рода черных вдов, встречается в пустынной и степной зоне.

Климатическая адаптация является очень важной частью приспособленческой деятельности организма человека. Резко континентальный климат Астраханской области разительно отличается от погодных условий родных для иностранных студентов стран, большинство обучающихся оказываются совершенно неготовыми к проживанию в более холодном климате. Существуют следующие симптомы акклиматизации: снижение аппетита, расстройство сна (бессонница или постоянная сонливость), снижение иммунитета, вялость, слабость, потеря работоспособности, нарушение водно-солевого баланса, понижение/повышение артериального давления, головные боли, головокружение, расстройство пищеварения (тошнота, рвота, диарея, запор), одышка, высыпания на коже и др. Физиологические изменения неизбежно отразятся на психологическом состоянии обучающегося, что, в свою очередь, повлечет за собой снижение образовательной мотивации. Как показывает практика, чаще всего процесс акклиматизации сопровождается резким ухудшением состояния иммунной системы, на фоне которого обостряются как хронические, так и временные заболевания. Это, в свою очередь, сказывается на успеваемости и общем самочувствии в новой стране. В связи с этим актуализируются значимость освоения лексики тематических групп «погода», «времена года», «болезни» и также большая часть семантического и фразеологического потенциала лексем, входящих в данные группы. Так, процесс приспособления к новому климату посредством знакомства с соответствующими новыми словами и словообразами продуцирует введение в активный лексический состав слов и их семантических (фразеологических, идиоматических) вариантов в широком стилистическом диапазоне, описывающих специфику климатических условий региона (например: *грязь/слякоть, моряна, ветер/ветрище, холод / холод собачий, жара / зной / духота*); номинативные особенности элементов и аксессуаров одежды, а также адекватную лексику как инструмент ментально-культурного обогащения. Занятия, ориентированные на сезонные особенности климата Астраханского региона (в том

числе уроков на открытом воздухе), коррекция содержания учебной деятельности и включение в нее лексического материала, синтезируют процесс восприятия «ландшафта реальности» и вербализацию мыслей и ощущений. Учащимся предлагается для изучения обширный лексический материал, отражающий климатическую обстановку Астраханского региона: существительные *сезон, метель, сугробы, лужи, засуха, грозы, восход, закат*, наречия *грязно, душно, жарко*, словосочетания *одеваться по погоде, кататься на лыжах, санках, на коньках, на сноуборде, лепить снеговика, играть в снежки, перепады температур, дует ветер, дует в лицо, дует в спину, ветер с моря, дождь со снегом, идет хлопьями, бабье лето, золотая осень*, прилагательные *солнечная, облачная, сырая, дождливая, теплая, ветреная, холодная, морозная, ясная*. Кроме того, в процессе обучения рассматриваются такие идиоматические выражения со словом *ветер*: *как ветер в голове, выбросить деньги на ветер, куда ветер подует, как ветром сдуло, держать нос по ветру*. В процессе освоения лексического пласта слов указанной группы иностранный обучающийся формирует в своем сознании определенное представление о стране и регионе пребывания, ее климатических особенностях, приобретает навыки выражения своего самочувствия,

Социокультурная адаптация предполагает интенсификацию усвоения языковой и речевой компетенций посредством организации и проведения внеурочных культурных мероприятий: экскурсии по культурным местам города, посещение музеев, театров. Эффективность такой формы лексикоориентированной работы со студентами заключается, во-первых, в предварительной подготовительной работе. Преподаватель дает небольшой экскурс в историю, ограниченный темой мероприятия, знакомит с необходимым лексическим контекстом, позволяющим расширить словарный запас и погрузиться в историю региона. В Астрахани и Астраханской области много мест и объектов культурного наследия: Кремль, Драматический театр, Театр оперы и балета, картинные галереи, дома-музеи и т. д. Кроме того, исторически и географически обусловленная поликультурность Астраханской области предполагает проведение мероприятий с участием основных этнических групп области, что также обладает большим лингвокраеведческим потенциалом с точки зрения адаптации к новой культурной среде. При

этом важно обращать внимание не только на изучение текстов соответствующего содержания, но и на эмоциональную вовлеченность студента. В этой связи зрительное подкрепление уже имеющейся информации необходимо. По мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, «культурная адаптация предполагает не одно лишь рациональное понимание определенного факта, но и его эмоциональное освоение». Действительно, эмпирический путь познания инокультурной реальности важен для психологического раскрепощения и ощущения личной причастности к конкретной локалии и этносу.

В процессе любой внеаудиторной работы студент-иностранец вступает в живое общение с представителями русской культуры в ее особой региональной формации. Такая коммуникационная практика не только способствует закреплению речевых моделей поведения, но и позволяет успешно практиковать краеведческий аспект в методике преподавания РКИ. Интеграция иностранцев в систему сложившихся социальных отношений способствует формированию речевых компетенций обучающихся, ознакомлению и закреплению этикетных норм поведения, повышает мотивацию к изучению языка.

Таким образом, авторы статьи связывают эффективность адаптационного процесса и аккультурации студентов-иностранцев с актуализацией краеведческого аспекта структуры методики РКИ, способствующей формированию внутренней мотивации к изучению русского языка и знаний о России, снятию психологических коммуникационных барьеров и развитию навыков общения. В процессе данной работы используются принципы системности и концентризма в формировании страноведческих и краеведческих знаний, обеспечивается достоверность визуальной информации, осуществляются учет родной культуры иностранных учащихся и семантизация слов с культурным компонентом. Лингвокраеведческая работа, проводимая среди иностранных студентов в рамках учебно-образовательного процесса с установкой на региональный компонент в методике РКИ, формирует навыки межкультурной коммуникации, способствует снятию и устранению психологических барьеров, связанных с инокультурной средой, способствует интенсификации адаптационного процесса, расширению кругозора обучаемых и их представления о региональном и национальном менталитете россиян, что способствует полноценному овладению языком. Лин-

вокраеведческая аспектизация в структуре методики преподавания русского языка как иностранного помогает в развитии таких личностных качеств студента-иностранца, как коммуникабельность, культура общения, толерантность, целеустремленность, умение сотрудничать, ответственность, самостоятельность, творческая активность; в формировании интеллектуальных и познавательных способностей, в частности способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с его помощью; а также в совершенствовании опыта продуктивной творческой деятельности, приобретает опыт научно-исследовательской деятельности с использованием изучаемого языка.

Список литературы

1. Бушлаев Ф.И. Предисловие к «Опыту исторической грамматики русского языка». М., 1858.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
3. Климова Л.А. Лингвокраеведение в отечественном научном и образовательном пространстве // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2017. С. 92–98.
4. Матюшкова А.И. Роль диалога культур на уроках русского языка как иностранного // Проблемы толерантности и социокультурной интеграции в поликультурной образовательной среде российского вуза: материалы VII Науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых с междунар. участием. Астрахань, 2019. С. 238–243.
5. Мотыгина Ж.Ю., Юсупалиева Л.Н., Филатова Н.А. Добро пожаловать в Астрахань: учеб. пособие по развитию речи для иностранных студентов / под ред. А.Х. Сатретдиновой. Астрахань, 2020.
6. Огнева Е.А. Лингвокраеведение в системе иноязычного преподавания в вузе // Вестн. Кыргыз.-Рос. Слав. ун-та. 2018. Т. 18. № 1. С. 74–77.
7. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М., 2004.
8. Поморцева Н.В. Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в практике краткосрочного обучения русскому языку в условиях языковой среды // Русский язык за рубежом. 2010. № 2. С. 35–40.
3. Klimkova L.A. Lingvokraevedenie v otechestvennom nauchnom i obrazovatel'nom prostranstve // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. 2017. S. 92–98.
4. Matyushkova A.I. Rol' dialoga kul'tur na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo // Problemy tolerantnosti i sociokul'turnoj integracii v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede rossijskogo vuza: materialy VII nauch.-prakt. konf. studentov i molodyh uchenyh s mezhdunar. uchastiem. Astrahan', 2019. S. 238–243.
5. Motygina Zh.Yu., Yusupalieva L.N., Filatova N.A. Dobro pozhalovat' v Astrahan': ucheb. posobie po razvitiyu rechi dlya inostrannyh studentov / pod red. A.H. Satretdinovoj. Astrahan', 2020.
6. Ogneva E.A. Lingvokraevedenie v sisteme inozazychnogo prepodavaniya v vuze // Vestn. Kirgыз.-Ros. Slav. un-ta. 2018. T. 18. № 1. S. 74–77.
7. Prohorov Yu.E. Dejstvitel'nost'. Tekst. Diskurs. M., 2004.
8. Pomorceva N.V. Lingvokul'turnaya adaptaciya inostrannyh uchashchihsya v praktike kratkosrochnogo obucheniya russkomu yazyku v usloviyah yazykovoj srede // Russkij yazyk za rubezhom. 2010. № 2. S. 35–40.



Local linguistic aspect of the structure of the teaching methods of Russian language as a Foreign Language as one of the ways of the students' adaptation

The article deals with the issues of the adaptation of the foreign students in the multicultural region of Russia – the Astrakhan region. There are defined the basic methodological ways of solving them in the context of the educational process by the means of the actualization of the local linguistic aspect of the structure of the teaching methods of Russian Language as a Foreign Language. There are described the methodological models of the implementation of the linguistic and cultural adaptation of the foreign students in the process of the learning and educational activity of the university on the basis of the linguistic and regional specific character of the region.

Key words: *teaching methods of Russian Language as a Foreign Language, adaptation, local linguistic study, multicultural educational space.*

* * *

1. Buslaev F.I. Predislovie k «Opytu istoricheskoy grammatiki russkogo yazyka». M., 1858.
2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 1990.

(Статья поступила в редакцию 20.02.2022)

И.Ю. ГАЦ
(Москва)

ПРАГМАТИЧНЫЕ ВОПРОСЫ АДАПТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Обнаружена проблема соотношения между обновлением и детализацией содержания Примерной рабочей программы по русскому языку для 5–9-х классов и корректировкой дидактических подходов в подготовке учителя русского языка. Объектом эмпирического исследования избран процесс подготовки филолога-словесника в современных условиях. Обосновано научное положение: система обучения русскому языку школьников есть источник лингвометодической подготовки учителя в современной языковой ситуации



Ключевые слова: методика обучения русскому языку, лингвометодическая компетенция студента, программа обучения.

Введение. В процессе широкой научной дискуссии и общественного обсуждения «Примерной рабочей программы основного общего образования. Русский язык: для 5–9 классов образовательных организаций» [1; 2] в течение 2021 г. возникла потребность в определении связей между обновлением содержания обучения русскому языку и существующей методической подготовкой будущего учителя-словесника [4–8; 14]. Авторами подчеркивается необходимость в изучении того, как формируется функциональная грамотность школьников, как осваиваются школьниками культурно-речевые нормы в изучении русского языка и литературы в современных условиях, как преодолеваются проблемы чтения современными школьниками, как снимаются проблемы формирования профессиональных компетенций учителя русского языка и литературы в цифровой реальности [6, с. 121]. Проводимое нами исследование в рамках апробированной нами концепции [3, с. 26] показало, что адаптивное развитие лингвометодической стратегии обучения школьников невозможно без учета такого фактора, как подготовка учителя русского языка в высшей школе. В последние десять лет все острее воспринимается дистанция между образователь-

ными программами, учебными планами по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), 44.03.01 «Педагогическое образование» и ФГОС ООО [11; 12; 15]. Нацеленность содержания обучения в примерной программе по русскому языку на бережное сохранение традиций лингвометодики, на наш взгляд, выполняет одну важную стратегическую функцию – документ направляет и обучающую деятельность преподавателей высшей школы. Об этом мы заявили на Всероссийском просветительском мероприятии в формате экспертного заключения на примерную рабочую программу по русскому языку [1, с. 50]. На основе осуществленного нами теоретического анализа была сформулирована проблема исследования – установить противоречия, сложившиеся в практике лингвистической подготовки школьников в современной языковой ситуации. Обновление документа «Примерная рабочая программа основного общего образования. Русский язык. 5–9 классы» [13], появление кодификатора требований к результатам освоения программы и элементам содержания по русскому языку в основной школе неизбежно заставляют рассматривать составляющие лингвометодической компетенции, проявляющиеся в специфических действиях учителя русского языка.

Методы и методология исследования. Внутренний анализ примерной рабочей программы по русскому языку для 5–9-х классов был построен в виде отбора конкретных лингвометодических фактов и понятий, отраженных в тексте программы; на основе логических приемов (сравнения позиций, случайной выборки, перекрестного сопоставления). На основе проведенного анализа было установлено, что каждая часть примерной программы по русскому языку подтверждает основополагающую идею – русский язык как учебный предмет является аксиологическим ядром всего воспитательно-образовательного процесса в школе [1, с. 45]. В центре анализируемых лингвометодических материалов находились насущные вопросы когнитивного и коммуникативного развития школьника, формирования лингвистической и культуроведческой компетенций.

Использование метода контент-анализа и установление сопоставимости частей, блоков разделов учебно-методической документации и образовательных программ высше-

го образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» на филологических факультетах позволило сформулировать вопросы и поставить профессиональные задачи, которые напрямую связаны с научно-методическим образованием современного учителя русского языка. Для того чтобы высказать свою точку зрения на проблему соблюдения преемственности между государственным заказом – профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [10], – запросами школы и реальными возможностями вузовских психолого-педагогических дисциплин, мы обратились к различным источникам. К ним относим ресурсы, документы, в том числе и размещенные в свободном доступе образовательные программы высшего образования, программы подготовки бакалавров и магистров. На основе метода контент-анализа было изучено 8 нормативных документов федерального уровня; 15 диссертаций по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык), защищенных в период с 2010 по 2020 г., 5 сайтов образовательных организаций высшего образования; 25 сайтов образовательных организаций; 20 образовательных площадок регионального и федерального уровня; 7 научно-популярных цифровых платформ и площадок. Объектом исследования стал нормативный текст и текст общедидacticкого и лингвометодического содержания. Сопоставление материалов, представленных в вербальной и графической формах, привело к выявлению противоречия между постоянным обновлением требований государственного заказа к лингвистическому образованию школьников и консервативностью обучения современного студента-филолога. Методическая подготовка будущего учителя неизбежно должна быть адаптирована к новым условиям языкового существования.

Результаты исследования. В качестве основного результата предпринятого исследования предьявляем тезис о реализации принципа адаптивности, который в современном формате примерной рабочей программы по русскому языку проявляется в трех позициях. Во-первых, в конкретизации приоритетных задач обучения русскому языку, откликающихся на модернизационные вопросы лингвистической подготовки школьников. Во-вторых, в совершенствовании содержания обучения школьников 5–9-х классов, учитыва-

ющего процессы интенсивной демократизации языка, виртуальности и интертекстуальности современного коммуникативного пространства. В-третьих, в предпочтительном выборе лингвометодических средств, которые удовлетворяют потребности образовательного процесса в современных условиях. Иными словами, примерная рабочая программа по русскому языку свидетельствует о смене устоявшихся вариантов и обновлении традиционных методических средств. Один из ключевых вопросов, которые связываются с реализацией принципа адаптивности лингвометодической системы обучения в 5–9-х классах, может звучать и так: возможно ли рассматривать обновление содержания и методик преподавания предметов вне обновления и конкретизации содержания обучения бакалавра и магистранта педагогического образования?

В качестве сопутствующего результата выдвигаем разграничение препятствий, которые существуют в подготовке учителя русского языка, на две группы – административно-управленческие и методические.

Корреляционный анализ привел к общему заключению, что за истекшие десять лет заметно сократилось количество зачетных единиц и общее количество часов на освоение методических дисциплин (курсов) и методического модуля в учебном плане ОП ВО. В отдельных случаях это сокращение в три раза. В учебных планах соотношение методических и общедидacticческих дисциплин представлено непропорционально. Выскажем субъективное предположение, что подобный фактор напрямую влияет на снижение заинтересованности студентов к освоению методических курсов: чаще всего до пятого-шестого семестров они не обладают даже минимальным представлением, как, в каком объеме и виде будет проходить их подготовка по овладению навыками обучения предмету. Приходится констатировать, что по направлению подготовки «Педагогическое образование» в течение трех последних лет постепенно вводится рассредоточенная производственная (педагогическая) практика. На деле это означает, что в течение четырех месяцев один раз в неделю студент посещает школу. Такие условия не погружают его в профессиональное дело, а препятствуют формированию лингвометодической компетенции студента. Преддипломная практика студентов направления подготовки «Педагогическое образование» тоже может проходить в рассредоточенном формате. Как следствие, отсутствие вовлеченности студента в качественную

экспериментальную работу в рамках выпускного квалификационного сочинения по методике обучения русскому языку школьников. Если обучающийся не мотивирован к освоению лингвометодической науки и при этом до этого некачественно была организована педагогическая практика, то у него не формируется опыт психолого-педагогического исследования, а преддипломная практика становится для него полосой препятствий.

Следующий аспект, который был выявлен в процессе сбора эмпирических данных, – реорганизация кафедр методики преподавания школьных предметов. По объективным причинам методические кафедры российских вузов постепенно утрачивают свой самостоятельный статус и объединяются с другими структурными подразделениями, где, как правило, обладатели ученых степеней кандидата или доктора педагогических наук находятся в меньшинстве. С этим фактом неразрывно связан и другой – недостаточный уровень квалификации специалистов, которые руководят педагогической практикой и ведут профессионально ориентированные дисциплины (как правило, такие специалисты не имеют исследовательских результатов в области педагогических наук).

Обсуждение. Общеизвестно, что на занятиях по методике обучения школьному предмету студенты оказываются в учебной ситуации, при которой средством наглядности становятся вузовский преподаватель, его система принципов, методов, средств обучения. Благодаря деятельностной коммуникации студент-филолог воспринимает традиции системно-деятельностного подхода, приучается к реализации текстоцентрического принципа обучения русскому языку, встраивается в опыт овладения умениями по формированию читательской грамотности школьников, овладевает опытом формулировки лингводидактических вопросов. Управляемый на академическом занятии профессиональными действиями более опытного специалиста в области методики обучения предмету, он оказывается в новых условиях. Последние характеризуются деятельностными приемами обучения русскому языку, направленными на овладение школьниками универсальных учебных действий, включающими приемы формирующего оценивания лингвистических, речевых и коммуникативных умений школьников, рефлексивных самооценок, систематической отчетности за результаты самостоятельной работы и познавательной деятельности, осознанного выпол-

нения действий, которые сами по себе носят профессионально ориентированный характер. На этом фоне возникает новый вопрос о количестве и качестве цифровых следов, которые должны не только отражать изменения и результативность студента, но и его понимание, что он делает и зачем. Так осваивается профессиональный навык, который формируется в условиях цифрового пространства практического занятия по методике. Появляется и вопрос о фальсификации студентами различных видов учебной работы по дисциплине «Теория и методика обучения русскому языку». Подобное препятствие приобретает стратегическое значение и необратимое отсроченное воздействие для учителя русского языка. Не было обнаружено и единого мнения в отношении того, что осваивает современный студент – технологию обучения родному языку или способы применения технологий в обучении русскому языку. Безусловно, проблемы и противоречия не исчерпываются этими вопросами. В ряде своих работ автор статьи уже представлял собственный опыт организации учебных занятий по методике обучения русскому языку и демонстрировал вероятные коммуникативно-ориентированные учебные ситуации [3].

Современная педагогическая терминология сложна, в ней сосуществует множество разных терминов, обозначающих одни и те же понятия [4, с. 100]. Так, отсутствие однозначности термина, широты его понимания приводит к противопоставлению между «есть» и «должно быть». Например, мы сталкиваемся с либеральной трактовкой понятий «обучение» и «преподавание» в отношении наименования вузовских дисциплин. Обратимся к научной электронной библиотеке, вернее, к ключевым словам РИНЦ, которые соотносятся с объектом нашего анализа. На первом месте частотное сочетание – «преподавание и изучение языка» – встречается в более чем 17 тысячах работ. На втором месте по частоте употреблений сочетание «методика преподавания» – в семи с половиной тысяч публикаций, на третьем месте сочетание «методика обучения» – три тысячи работ. И только в 222 работах заявлено понятие «методика обучения русскому языку» обозначено как ключевое. Соотнесем разрыв: семнадцать тысяч публикаций и двести двадцать две. Очевидно, в сознании специалиста в области методики нет принципиального отличия между словосочетаниями «преподавать предмет» и «обучать языку». Мы стоим на позиции, что само наименование дисциплины содержит в себе деятельностное на-

чало – «Методика обучения русскому языку». Принцип адаптивного развития лингвометодической системы предполагает тщательную корреляцию между истинным содержанием дисциплины «Теория и методика преподавания русского языка» и ее наименованием. При такой формулировке дисциплины возникает сомнение, что она отражает современные требования. Здесь задаемся вопросом. Что именно является содержанием обучения студента: исследование закономерностей методической системы *обучения* школьников русскому языку или в ограниченные сроки (три зачетные единицы) изучение общедидактических методов *преподавания*, с которыми студенты знакомятся на психолого-педагогических дисциплинах, входящих в самостоятельный модуль учебного плана направления подготовки «Педагогическое образование»?

Заключение. Личный опыт преподавания подсказывает, что формирование лингвометодической компетенции студента-филолога можно расценивать как способность обучать русскому языку, выполняющей в воспитательно-образовательном процессе метапредметную функцию. Мы убеждены, что вузовская дисциплина «Методика обучения русскому языку» обладает культурологическим характером, отражая интеграционные связи в исследовательской деятельности студента в области филологии и педагогической деятельности, имеет системообразующее значение в его профессиональном становлении.

Решение накопившихся проблем видится только в совместных усилиях по отбору содержания обучения школьников русскому языку в школе – этот шаг сделан – и содержания лингвометодической подготовки учителя, в открытым и честном обсуждении того, какого специалиста мы готовим на филологических факультетах. На этом этапе вопросов значительно больше, чем ответов.

Список литературы

1. Александрова О.М., Добротина И.Н., Гостева Ю.Н., Васильевых И.П. Рабочая программа по русскому языку для основной школы: основные лингводидактические подходы к отбору содержания // Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. науч. тр. Междунар. научно-практ. конф. (Москва, 08 июня 2021 г.). М., 2021. С. 44–51.
2. Александрова О.М., Добротина И.Н., Гостева Ю.Н. Об особенностях преподавания предмета «Русский родной язык» в общеобразовательной школе // Вестн. образования России. 2019. № 15. С. 41–46.

3. Гац И.Ю. Организация профессионально ориентированной деятельности студента-филолога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 6(56). С. 24–38.

4. Герасименко Н.А. Развитие у магистрантов коммуникативных компетенций, направленных на педагогическую деятельность // Педагогическое образование и наука. 2016. № 5. С. 99–102.

5. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: моногр. М., 2019.

6. Добротина И.Н., Гостева Ю.Н. Вопросы обновления содержания и технологий обучения в контексте реализации концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации // Литература в школе. 2021. № 1. С. 121–128.

7. Закирова Р.Ю. Актуальные проблемы подготовки учителя русского языка в системе высшего профессионального образования // Казан. пед. журн. 2012. № 2(92). С. 31–36.

8. Исаева Н.А. Стратегии решения методических проблем в высшем филологическом образовании // Рус. яз. в шк. 2019. № 1. С. 95–100.

9. Линецкая Л.М. Компетентностная модель подготовки учителя русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4–3(58). С. 196–199.

10. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18 окт. 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 14.02.2022).

11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки): приказ Минобрнауки России от 22 февр. 2018 г. № 125 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71897864/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 14.02.2022).

12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»: приказ Минобрнауки России от 22 февр. 2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 14.02.2022).

13. Примерная рабочая программа основного общего образования. Русский язык: для 5–9-х классов образовательных организаций [Электронный ресурс]. URL: <https://krippo.ru/files/Rus/itogsoch/primgprog/rus1.pdf> (дата обращения: 14.02.2022).

14. Янченко В.Д. Лингвистические и методические труды В.В. Бабайцевой в отзывах учителей-словесников и студентов-филологов // Вопросы лин-

гвометодики в трудах профессора Веры Васильевны Бабайцевой (к юбилею ученого) / науч. ред. и сост. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. М.: Ярославль, 2010. С. 25–29.

15. Serikov V.V. Conditions of effective influence of pedagogical research on education practices // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences: EEIA-2019 – International Conference “Education Environment For The Information Age” (Moscow, 04-05/06/2019). Moscow, 2019. P. 764–772.

* * *

1. Aleksandrova O.M., Dobrotina I.N., Gosteva Yu.N., Vasil'evy I.P. Rabochaya programma po russkomu yazyku dlya osnovnoj shkoly: osnovnye lingvodidakticheskie podhody k otboru sodержaniya // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnyy epohu: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. (Moskva, 08 iyunya 2021 g.). M., 2021. S. 44–51.

2. Aleksandrova O.M., Dobrotina I.N., Gosteva Yu.N. Ob osobennostyah prepodavaniya predmeta «Russkij rodnoj yazyk» v obshcheobrazovatel'noj shkole // Vestn. obrazovaniya Rossii. 2019. № 15. S. 41–46.

3. Gac I.Yu. Organizaciya professional'no orientirovannoj deyatel'nosti studenta-filologa // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 1. № 6(56). S. 24–38.

4. Gerasimenko N.A. Razvitiye u magistrantov kommunikativnyh kompetencij, napravennyh na pedagogicheskuyu deyatel'nost' // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2016. № 5. S. 99–102.

5. Dejkina A.D. Aksiologicheskaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka: monogr. M., 2019.

6. Dobrotina I.N., Gosteva Yu.N. Voprosy obnoveniya sodержaniya i tekhnologij obucheniya v kontekste realizacii koncepcii prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v Rossijskoj Federacii // Literatura v shkole. 2021. № 1. S. 121–128.

7. Zakirova R.Yu. Aktual'nye problemy podgotovki uchitelya russkogo yazyka v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya // Kazan. ped. zhurn. 2012. № 2(92). S. 31–36.

8. Isaeva N.A. Strategii resheniya metodicheskikh problem v vysshem filologicheskom obrazovanii // Rus. yaz. v shk. 2019. № 1. S. 95–100.

9. Lineckaya L.M. Kompetentnostnaya model' podgotovki uchitelya russkogo yazyka // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 4–3(58). S. 196–199.

10. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere do-shkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vos-pitateľ, uchitel')»: prikaz Mintruda Rossii ot 18 okt. 2013 g. № 544n [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (data obrashcheniya: 14.02.2022).

11. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (s dvumya profilyami podgotovki): prikaz Minobrnauki Rossii ot 22 fevr. 2018 g. № 125 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71897864/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 14.02.2022).

12. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie»: prikaz Minobrnauki Rossii ot 22 fevr. 2018 g. № 121 [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (data obrashcheniya: 14.02.2022).

13. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. Russkij yazyk: dlya 5–9-h klassov obrazovatel'nyh organizacij [Elektronnyj resurs]. URL: <https://krippo.ru/files/Rus/itogsoch/primprog/rus1.pdf> (data obrashcheniya: 14.02.2022).

14. Yanchenko V.D. Lingvisticheskie i metodicheskie trudy V.V. Babajcevoj v otzyvah uchitelej-slovesnikov i studentov-filologov // Voprosy lingvo-metodiki v trudah professora V.V. Vasil'evny Babajcevoj (k jubileyu uchenogo) / nauch. red. i sost. A.D. Dejkina, V.D. Yanchenko. M.; Yaroslavl', 2010. S. 25–29.

The pragmatic issues of adaptive development of linguistic and methodological system of schoolchildren education

The article deals with the problem of the correlation between the updating and detailing of the content of the Exemplary Work Program for the Russian language for the 5–9th forms and the adjustment of the didactic approaches in the teachers of the Russian language training. The object of the empirical study is the process of a philologist's training in the modern conditions. There is substantiated the scientific position that the system of teaching the Russian language of the school students is the source of the linguistic and methodological training of teachers in the modern linguistic situation

Key words: *teaching methods of the Russian language, linguistic and methodological competence of students, teaching program.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2022)

И.В. АРАНОВСКАЯ, Т.С. ОРЛОВА
(Волгоград)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
РЕАЛИЗАЦИИ ЖАНРОВОГО
ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ
СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ИСКУССТВ
МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИМ
ДИСЦИПЛИНАМ**

Рассматриваются педагогические условия реализации жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам. Выявлены общепедагогические и специальные принципы, а также методические пути, обеспечивающие наибольшую эффективность реализации жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам.



Ключевые слова: жанровый подход, педагогические условия, музыкально-теоретические дисциплины, жанровый контекст, общепедагогические принципы, специальные принципы.

Современное профессиональное музыкальное образование характеризуется изменением традиционных парадигм, что обуславливает пересмотр его содержания не только в сторону совершенствования исполнительского мастерства и профессионально-творческих навыков обучающихся, но и в сторону усиления интереса к общехудожественной проблематике.

Отметим, что профессия современного музыканта ставит перед будущим специалистом ряд важных задач. Современный музыкант – это квалифицированный исполнитель и просветитель, у которого, кроме профессиональных знаний, умений и навыков, должны быть развиты аналитические способности, творческое мышление, художественный вкус, ценностные ориентации, предполагающие избирательное отношение музыкальному искусству, основанное на личностных предпочтениях и приоритетах. В период обучения в вузе личности «свойственно не только стремление к тому, чтобы успешно решать задачи, поставленные перед ней “извне”, но и к тому, чтобы самостоятельно выявлять, формулировать и решать творческие, научные и практические проблемы, стремление не только к получению знаний, но и к их индивидуальной переработ-

ке, творческому присвоению» [1, с. 21]. Однако, в практике вузовского обучения выше-названные качества не могут быть реализованы без формирования у студентов механизмов распознавания музыкальных смыслов, приоритетным среди которых является жанровый механизм.

Несмотря на то, что современная педагогика музыкального образования обладает значительным опытом обучения музыке на жанровой основе, жанровый подход в том или ином виде преимущественно реализуется в сфере общего музыкального образования, в то время как сфера высшего профессионального музыкального образования (в частности, вузы искусств) остается в стороне от решения данного вопроса. Вместе с тем изучение жанровых особенностей музыкального искусства должно занимать в системе подготовки будущего музыканта одно из центральных мест.

Важно подчеркнуть, что жанровый контекст отражен в самом звуковом тексте музыкального произведения, поскольку для композитора определяющей является коммуникативная ситуация, характерная для того или иного жанра. К ней приспосабливается форма и содержание сочинения. В то же время, представляя собой сферу, в которой создается особый, внемusикальный фон, ощущаемый слушателями, жанровый контекст оказывает влияние на музыкальное восприятие. Важно подчеркнуть, что жанр, сочетая в себе свойства инварианта и варианта, является по природе диалектичным. При этом в нем содержатся возможности для разнообразия музыкально-творческих решений.

Проследивая преемственную связь обучения музыкально-теоретическим дисциплинам на всех этапах музыкального образования, следует подчеркнуть, что в настоящее время в практике начального музыкального образования (ДМШ, ДШИ) изменились приоритеты в преподавании данных дисциплин, особенно – сольфеджио (что впоследствии оказывает влияние и на обучение студентов в вузах искусств) «в сторону большего теоретизирования, чрезмерного увлечения изобразительным искусством на занятиях в ущерб основному предназначению – интонированию <...>». Вследствие этого, знания, которые учащиеся получают на занятиях по музыкально-теоретическим дисциплинам, фактически оторваны от своего фундамента – музыки. Результатом данного процесса является отсутствие у

учащихся умений и навыков понимания музыкального авторского текста, а следовательно, возможностей для его исполнительской интерпретации» [2, с. 209]. Одним из путей решения данной проблемы в контексте жанрового подхода является включение музыкально-теоретической деятельности в целостный процесс познания закономерностей музыкального искусства.

Говоря о педагогических условиях реализации жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам, следует отметить, что на первоначальном этапе приоритетным необходимо сделать выявление структурных уровней жанра посредством семантики компонентов музыкального языка (тема, мелодия, гармония, ритм, лад, регистр, тембр, фактура, динамика и пр.) и композиционных построений (нормативный период, простая 2-частная и 3-частная форма, рондо, вариации, сюитные и сонатно-симфонические циклы, канон, fuga).

Студенты должны также четко разделять понятия «композитор» и «фольклор». Необходимо обратить внимание на то, что песня, марш и танец имеют непосредственное отношение к «первичным», фольклорным, «обиходным» жанрам (А. Сохор) и обеспечивают «память жанра» (М.М. Бахтин), что позволяет студентам научиться теоретически обобщать понятия маршевости, песенности и танцевальности.

Что касается жанров академических (или, по определению А. Сохора, «вторичных»), то в их основе находится «имманентная» выразительность «песенного», «моторно-танцевального» и «декламационного» типов тематизма, контрастные типы драматургии (статика, динамика), различные типы содержания (такие, как лирика, эпос, драма). Это способствует фиксации «жанрового содержания», когда происходит «обобщение через жанр» (А. Альшванг).

На более сложном этапе необходимо умение рассматривать и раскрывать стилевые особенности жанра, прежде всего, посредством такого понятия, как «жанровый стиль» (А. Сохор). Реализация данного понятия происходит через «интонационный словарь» той или иной эпохи. При этом следует обращать внимание на исторический аспект развития жанра в различные эпохи. Кроме того, важно видеть и понимать целостную «жанровую картину» определенной эпохи, в которой, как правило, на первое место выходит один или несколько ве-

дущих жанровых принципов (в эпоху барокко – это сюитность и т. д.).

Подчеркнем, что жанры необходимо изучать, основываясь на единой «дидактической модели, включающей конкретные атрибутивные и содержательные признаки жанра, что позволяет представить музыкальное произведение в исторической перспективе, с одной стороны, и в жанровом контексте конкретного исторического периода, с другой. Это дает возможность интегрировать диахронические и синхронические аспекты развития музыкального искусства и сформировать целостные музыкально-жанровые представления» у студентов [9, с. 133].

Обращаясь к вопросу о педагогических условиях реализации жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам, отметим, что в сфере музыкальной педагогики существуют исследования, освещающие принципы реализации целостного музыкально-образовательного процесса (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Е.В. Николаева, А.И. Николаева, Е.Р. Сизова и др.). В опоре на данные исследования мы выделили *специальные и общепедагогические принципы*, которые позволяют наиболее эффективно (применительно к реализации жанрового подхода в условиях изучения музыкально-теоретических дисциплин в вузах искусств) осваивать образовательные программы, развивать профессиональные и творческие качества студентов в различных направлениях. Так, среди *общепедагогических принципов* мы выделили принципы научности, непрерывности, систематичности, преемственности, интеграции, личностной направленности педагогического процесса.

Действие *принципа научности* связано, прежде всего, с «опорой на жанр как философско-эстетическую, музыковедческую и музыкально-педагогическую категорию, понимание которой связано с научными представлениями» [8, с. 183]. В соответствии с данным принципом в условиях изучения музыкально-теоретических дисциплин в вузах искусств на основе жанрового подхода более активной становится познавательная работа студентов, развиваются умения анализировать различные явления музыкального искусства и оттачиваются навыки научного поиска. Здесь необходимо таким образом построить процесс изучения музыкально-теоретических дисциплин, чтобы поиски смысла и ценностное отношение к произведениям музыкального искус-

ства постепенно становились личностными качествами студента.

Принцип непрерывности обеспечивает постепенность процесса становления профессионала и отражает достижение им творческой зрелости. Отметим, что при этом данный принцип связан с идеей непрерывного образования в отечественной и зарубежной педагогике, разрабатывавшейся с конца 1970-х гг., являясь показателем процессуально-динамического аспекта профессионального музыкального образования. Обучение музыкально-теоретическим дисциплинам в вузах искусств на основе жанрового подхода предполагает непрерывность, тесную взаимосвязь, детерминированность каждого следующего этапа предыдущим. Иными словами, реализация принципа непрерывности происходит посредством координации и согласования содержания музыкального образования на каждом этапе.

Принцип систематичности в процессе изучения музыкально-теоретических дисциплин в вузах искусств на основе жанрового подхода может реализовываться как «систематичное ознакомление с музыкальными произведениями различных жанров, начиная, как правило, с более “простых”, первичных жанров (песня, танец, марш) и постепенно переходя к более сложным, синтетическим жанровым разновидностям» [8, с. 183].

Что касается *принципа преемственности*, то в условиях профессионального музыкального образования он обуславливается принципом непрерывности и выступает как «универсальная закономерность в процессе изучения истории и теории музыкального искусства» [10, с. 118]. Организация обучения музыкально-теоретическим дисциплинам в вузах искусств с применением принципа преемственности предполагает создание модели обучения от простого к сложному в изучении материала, а также конкретную и четкую систему процесса освоения жанровой иерархии.

Так, на занятиях по сольфеджио со студентами следует строить материал в изучении различных музыкальных жанров по принципу «от простого к сложному». При этом обязательными являются такие формы работы, как сольфеджирование и теоретический анализ.

Принцип интеграции связан как с «фундаментальными, так и прикладными знаниями, когда общетеоретические и специальные знания сближаются, осуществляются межпредметные связи, происходит взаимопроникновение вариантов и разновидностей музыкальной учебной деятельности» [Там же, с. 119]. В со-

временных педагогических исследованиях интеграция понимается как процесс развития явлений до целостного состояния. При этом достаточно сильна связь отдельных элементов, когда происходит универсализация их свойств [14]. Данный подход способствует использованию общих гуманитарных знаний для решения задач музыкального анализа, а также дает возможность «извлекать» из теоретической информации историческую и культурную информацию.

Действие данного принципа связано с явлением жанрового синтеза, вопрос о котором так же важен, как и проблема стабильности разных жанров, когда особенности социального развития оказывают влияние на процесс развития и движения музыкальной культуры и трансформируют музыкальные жанры и их семантику [13].

Принцип личностной направленности педагогического процесса в ходе освоения музыкально-теоретических дисциплин в вузах искусств на основе жанрового подхода реализуется как тесное взаимодействие личности студентов с музыкальными произведениями различных жанров и исторических эпох, с творчеством разных композиторов. Поэтому данный принцип подразумевает участие в познавательной деятельности всего профессионального и творческого потенциала студентов, а также понимание образовательного процесса в качестве объема мобилизации их внутренних интеллектуальных ресурсов.

В этом процессе особое значение имеет субъективное отношение участников образовательной деятельности (студентов) к разным явлениям и объектам художественной культуры. Кроме того, следует отметить уровень индивидуального смысла (смыслополагания) профессиональных действий студентов и качество решений для трактовки (интерпретации), т. е. речь идет о возможности выбора студентами различных творческих решений.

Так, на сольфеджио и гармонии такие многообразные творческие решения могут быть представлены как субъективное и независимое суждение (оценка) о том или ином художественном феномене. При этом данное суждение и оценка могут расходиться с общепринятой и предлагаемой педагогом.

В контексте принципа личностной направленности педагогического процесса необходимо обратить внимание на обретение «личностного смысла» исследуемого жанра, когда первостепенное значение приобретает индивидуально-личностный подход, по-

сколькx реализующие задачи жанрового подхода методы направлены на действие данного принципа.

Среди *специальных принципов* мы выделили принцип опоры на жанр как историческую категорию, принцип опоры на жанр как музыковедческую, философско-эстетическую и музыкально-педагогическую категорию, принцип содержательности и креативности музыкально-педагогического процесса, принцип целостности.

Для наиболее точной трактовки жанра как *исторической категории* следует обратиться к вопросам, связанным с развитием жанра, т. е. его эволюцией, а также к представлению и осознанию его в той или иной культуре. При этом немаловажными являются такие понятия, как «память жанра», «система жанров» и их взаимодействие, а также проблемы, связанные с отношением жанра и именем жанра.

Необходимо отметить, что наиболее значимым компонентом в различных музыкальных культурах всегда являлись жанры и их система, в модификации которой совершалось движение исторического времени. «Изучение действующих здесь тенденций и законов позволяет существенно обогатить как историческую науку в целом, так и саму теорию музыкальных жанров» [6, с. 83].

Говоря об опоре на *жанр как музыковедческую, философско-эстетическую и музыкально-педагогическую категорию*, отметим, что этот принцип в музыкально-педагогическом процессе на основе жанрового подхода получает воплощение посредством реализации принципа научности. «...Жанр только тогда становится эстетической категорией и осознается как таковой, когда начинает выполнять художественные, музыкально-смысловые функции» [Там же, с. 121]. Следует также отметить, что жанр обладает собственным содержанием, которое отличается от содержания конкретного музыкального произведения. По словам Е.В. Назайкинскогo, «таковым для жанра как канона и модели является интегральный художественный, эстетический и жизненный смысл, отражающий в обобщенном виде опыт всех значительных форм и образцов реализации жанра в конкретных формах музицирования. Он запечатлевается в культурной памяти социума и принимает индивидуальные формы в сознании носителей культуры» [Там же, с. 102].

Что касается жанра как *эстетической категории*, то эта проблема имеет существенное значение как для композиторской и исполни-

тельской, так и для педагогической музыкальной практики. Изучение жанров благоприятно воздействует на процесс осознания студентами эстетической сущности искусства в целом, а также способствует развитию умения анализировать музыкальные произведения, творчество композиторов и т. д., иными словами, различные явления музыкальной культуры.

Что касается жанра как музыковедческой категории, то данная теория, по мнению Е.В. Назайкинскогo, разработана мало, даже несмотря на солидный познавательный и практический потенциал теории жанров, что находит отражение в содержании музыкально-теоретических дисциплин, где проблемам жанра отведено значительно меньше часов, чем вопросам и проблемам музыкальной формы [6]. Отчасти это может быть связано с тем, что, в сравнении с музыкальной формой, жанр является более размытым в плане признаков и очертаний понятием. Но, что более существенно, жанр является более сложным объектом в сравнении с формой, которая ограничивается рамками текста. Жанры охватывают весь контекст жизни музыкального произведения, находя отражение в нотном тексте, что, по мнению Е.В. Назайкинскогo, является причиной методологических и методических сложностей анализа жанров и уклона в их описательность.

Принцип опоры на жанр как *музыкально-педагогическую категорию* коррелирует с теоретическим методом «обобщения через жанр», примененный А.А. Альшвангом в процессе раскрытия жанровой сущности музыкального искусства. В условиях изучения музыкально-теоретических дисциплин в вузах искусств данный принцип может быть реализован прежде всего как опора на жанровый подход в реализации программ учебных дисциплин (сольфеджио, гармония, структура музыкального языка и др.).

Что касается принципа содержательности и креативности музыкально-педагогического процесса, то здесь следует отметить, что жанр выступает в качестве понятия категориального уровня, как определенная универсалия в музыкознании (Е.В. Назайкинский), при этом для слуха проявляясь только через музыкальное произведение. В этом контексте Е.В. Назайкинский говорил о двух противоположных, но одновременно дополняющих друг друга аспектах [Там же, с. 6]. Так, произведение необходимо воспринимать и рассматривать в качестве единичного проявления общих жанровых свойств. В то же время жанр вполне мо-

жет проявиться как внутренняя составляющая часть более сложной смысловой структуры, что является уже совершенно иным типом отношений. В рамках одного музыкального произведения в процессе развития композитор может изменить жанровые оттенки, представляя их разнообразные сочетания и синтезируя их.

Обращаясь к явлению жанрового синтеза, В.Н. Холопова акцентирует внимание на том, что он характеризуется многообразием и разнообразием, к числу которых исследователь относит жанровую полифонию, жанровую интерпретацию, жанровое «цитирование», жанровую модуляцию и др. [13]. В этой связи жанровый подход настраивает на обнаружение этого синтеза как качественного преобразования самих жанров и их признаков, а также понимания семантики музыкальных жанров как смыслонесущего элемента содержания.

В ситуации жанровой интерпретации, в процессе исполнения произведения музыкантами, обладающими яркой индивидуальностью, возникает креативность жанрового подхода. В условиях изучения музыкально-теоретических дисциплин в вузах искусств креативность жанрового подхода может проявляться в форме эмпатии и как «предъявление индивидуальности» [7, с. 181]. Что касается эмпатии, то для музыканта это не только умение понимать чувства другого человека, но и одно из важных проявлений творчества, а также способность проникать в духовный мир автора произведения искусства, когда происходит кардинальное преобразование личности, выход в сферу творчества. «Предъявление индивидуальности» также является важным аспектом в данном процессе. Эмпатия и «предъявление индивидуальности» как формы проявления креативности возможно трактовать и как методы реализации жанрового подхода в условиях изучения музыкально-теоретических дисциплин в вузах искусств.

Принцип целостности отражает, как известно, единство целевого, содержательно- и процессуального компонентов образовательного процесса (В.В. Краевский, В.В. Сластенин). Некоторые исследователи (А.Г. Коробова, Л.А. Мазель, Г.Б. Тараева, Ю.Н. Холопов, В.А. Цуккерман и др.) обращают внимание на обязательное формирование у студентов представлений о закономерностях и этапах развития музыкального искусства в различные культурно-исторические эпохи, обращаясь при этом к методике целостного анализа музыкального произведения.

Таким образом, посредством принципа целостности происходит освоение студентами содержания высшего профессионального музыкального образования, а это становится возможным только при условии синтеза в сознании студентов музыкально-теоретического и музыкально-практического опыта, получаемого на занятиях по теоретическим и исполнительским дисциплинам, а также во взаимосвязи всех видов учебно-музыкальной деятельности.

В контексте исследуемой проблемы реализация жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам осуществляется в разных формах: как в качестве слуховой идентификации жанровых признаков в их иерархии, так и в качестве их воспроизведения в разных видах учебно-музыкальной деятельности. Поэтому важно организовывать образовательный процесс в единстве и целостности разнообразных видов музыкальной деятельности студентов.

В опоре на жанровый подход в условиях обучения музыкально-теоретическим дисциплинам решаются важные педагогические задачи. На основе анализа современных исследований в области музыкальной педагогики (Э.Б. Абдуллин, Б.М. Целковников, Е.В. Николаева, И.В. Арановская и др.) сформулируем их следующим образом. Прежде всего, необходимо накапливать определенный интонационно-слуховой опыт, позволяющий запоминать интонации, являющиеся типичными для определенного музыкального жанра. Кроме того, на основе накопленного интонационно-слухового опыта важно научиться выявлять типичные для определенного музыкального жанра интонационно-стилевые комплексы. При этом следует обращать внимание на обнаружение выявленных интонационно-стилевых комплексов в изучаемых произведениях различных жанров. Все это способствует постижению и осознанию музыкального жанра через восприятие музыкального образа изучаемых произведений, содержащих определенный комплекс выразительных средств, характерный для данного музыкального жанра.

Рассматривая педагогические условия реализации жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам, необходимо обратиться к категории педагогического *метода*, являющегося комплексом разных вариантов и приемов организации учебной деятельности студентов.

Исследовательская позиция А.И. Николаевой, аргументировавшей и доказавшей эффек-

тивность комплекса основополагающих общепедагогических и реализующих задачи музыкальной педагогики специальных методов реализации стилевого подхода с учетом их диалектического характера, позволила нам взять за основу разработанного нами комплекса методов, обеспечивающего реализацию жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам две группы методов.

Как показывает существующий педагогический опыт, студенты достаточно часто при анализе музыкального содержания основываются на разрозненных, не связанных в единую систему музыкально-теоретических знаниях, что значительно затрудняет действие механизма образного ассоциирования. Обращение к существующим в современной педагогике музыкального образования путям решения выше-названной проблемы позволило нам резюмировать, что одним из эффективных *общепедагогических методов* в обучении студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам на основе жанрового подхода будет *метод комплексного анализа на интегральной когнитивной основе*, предложенный Е.Р. Сизовой [10, с. 236]. Этот метод позволяет выстроить разнообразные образно-смысловые параллели со смежными видами искусств и богатые ассоциативные связи. При этом важно, что в сознании студентов устанавливается система отношений и связей между отдельными музыкальными явлениями и фактами, обуславливающими, в свою очередь, взаимосвязь различных стилей, направлений и жанров.

В применении *репродуктивного метода* важным является объяснение преподавателем сути явлений, а не просто подача знаний. Данный подход способствует осознанному усвоению знаний студентами, а также правильно-му их репродуцированию (воспроизведению). Здесь необходимо таким образом выстроить материал, чтобы не просто познакомить студентов с новым музыкальным жанром, а проанализировать характерную для того или иного жанра семантику и выявить ее генезис. Таким образом, студенты получают возможность проникновения в смысл изучаемого жанра не только на интуитивном уровне, но и на уровне осознанного подхода к нему.

Метод практически-творческого моделирования (Е.Р. Сизова) основан на создании образцов по заданным моделям.

Частично-поисковый или эвристический метод основан на том, что знания студентам

необходимо приобретать, добывать самостоятельно, хотя и под руководством преподавателя. Так происходит самостоятельное решение проблемной ситуации.

Исследовательский метод характеризуется совместным формулированием проблемы студентами и педагогом; самостоятельным решением студентами данной проблемы; контролем педагога в решении проблемных задач. Эффективность реализации жанрового подхода к обучению теоретическим дисциплинам в вузах искусств во многом зависит от использования данного метода. При этом необходима подготовка студентов, освоение и видение ими музыкально-жанровой лексики [13]. Взаимодействие жанровых «лексем» и музыкального контекста при этом должны находить в сознании студентов свою психологическую проекцию.

Что касается *специальных методов*, то ведущим для реализации жанрового подхода к обучению студентов музыкально-теоретическим дисциплинам в вузах искусств становится *жанровый анализ*, подразумевающий, прежде всего, наличие слухового опыта, а также основанное на умении вычленивать из общего звучания отдельные элементы жанровой семантики умение «обобщения через жанр». Жанровый анализ не только способствует выявлению содержательной природы общности музыкальных жанров и логического подтверждения фактами первичного эмоционального впечатления, но и предполагает осознание студентами элементов жанра как отличительных признаков системы.

Дополняют метод жанрового анализа *метод осознания интонационного и личностного смысла* (М.С. Красильникова, Л.В. Школяр) и *метод создания художественного контекста* (Л.В. Горюнова).

В процессе реализации жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам важен также *метод сравнения*, широко применяемый во всех его разновидностях Д.Б. Кабалева, Б.В. Асафьева, Н.Л. Гродзенской и др. исследователями, поскольку данный метод предполагает изучение на всех уровнях музыкальной ткани как контрастных, так и схожих ее элементов.

Таким образом, реализация жанрового подхода к обучению студентов вузов искусств музыкально-теоретическим дисциплинам на основе разработанного комплекса общепедагогических методов, являющихся основопо-

лагающими, и специальных методов, реализующих задачи музыкальной педагогики, позволяет решить поставленные профессиональные задачи, обеспечивая студентов специальными знаниями и умениями как целостной, единой системой (единство данной системы содержится изначально в самой категории жанра).

Обобщая вышесказанное, отметим, что предложенный нами комплекс общепедагогических и специальных принципов, а также методов реализации жанрового подхода в условиях изучения музыкально-теоретических дисциплин в вузах искусств будет способствовать не только профессиональному росту, но и личностно-творческому развитию студентов в процессе получения и освоения выбранной профессии.

Список литературы

1. Арановская И.В. Роль коммуникативного компонента в процессе личностного развития будущего педагога-музыканта в вузе // Наука и инновации в современном мире: сб. науч. ст. М., 2018. С. 20–25.
2. Арановская И.В., Двойнина Г.Б., Сибирякова Г.Г. Роль самостоятельной работы будущего педагога-музыканта в практике изучения инструментально-исполнительских дисциплин // Преподаватель XXI век. 2018. № 2-1. С. 204–211.
3. Балаганская Е.В. Теоретические и методические основы музыкально-исторической подготовки студентов вузов культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
4. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М., 1975.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
6. Назайкинский Е.В. Стиль и жанр в музыке: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2003.
7. Николаева А.И. Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
8. Орлова Т.С. Возможности музыкально-исполнительского класса в аспекте реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ // Вестн. Самар. гос. ун-та. 2014. № 1(112). С. 180–186.
9. Орлова Т.С., Арановская И.В. Восприятие музыки как необходимое условие эффективности реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 1. С. 132–136.
10. Сизова Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.
11. Сохор А.Н. Эстетическая природа жанра в музыке. М., 1968.
12. Узнадзе Д.Н. Теория установки. М.; Воронеж, 1997.
13. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие для студентов вузов искусств и культуры. 4-е изд., испр. СПб., 2014.
14. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. Л., 1987.

* * *

1. Aranovskaya I.V. Rol' kommunikativnogo komponenta v processe lichnostnogo razvitiya budushchego pedagoga-muzykanta v vuze // Nauka i innovacii v sovremennom mire: sb. nauch. st. M., 2018. S. 20–25.

2. Aranovskaya I.V., Dvoynina G.B., Sibiryakova G.G. Rol' samostoyatel'noj raboty budushchego pedagoga-muzykanta v praktike izucheniya instrumental'no-ispolnitel'skih disciplin // Prepodavatel' XXI vek. 2018. № 2-1. S. 204–211.

3. Balaganskaya E.V. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy muzykal'no-istoricheskoy podgotovki studentov vuzov kul'tury: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2000.

4. Bahtin M.M. Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznykh let. M., 1975.

5. Lerner I.Ya. Process obucheniya i ego zakonornosti. M., 1980.

6. Nazajkinskij E.V. Stil' i zhanr v muzyke: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M., 2003.

7. Nikolaeva A.I. Kategoriya hudozhestvennogo stilya v teorii i praktike prepodavaniya muzyki: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2004.

8. Orlova T.S. Vozmozhnosti muzykal'no-ispolnitel'skogo klassa v aspekte realizacii zhanrovogo podhoda v uchebnom processe DMSH // Vestn. Samar. gos. un-ta. 2014. № 1(112). S. 180–186.

9. Orlova T.S., Aranovskaya I.V. Vospriyatie muzyki kak neobhodimoe uslovie effektivnosti realizacii zhanrovogo podhoda v uchebnom processe DMSH // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvnologiya. Sociokinetika. 2015. T. 21. № 1. S. 132–136.

10. Sizova E.R. Professional'naya podgotovka specialistov v sisteme klassicheskogo muzykal'nogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2008.

11. Sohor A.N. Esteticheskaya priroda zhanra v muzyke. M., 1968.

12. Uznadze D.N. Teoriya ustanovki. M.; Voronezh, 1997.

13. Holopova V.N. Muzyka kak vid iskusstva: ucheb. posobie dlya studentov vuzov iskusstv i kul'tury. 4-e izd., ispr. SPb., 2014.

14. Yakovlev I.P. Integraciya vysshej shkoly s naukoj i proizvodstvom. L., 1987.

Pedagogical conditions of the implementation of the genre approach to teaching the musical and theoretical disciplines of the students of Art Universities

The article deals with the pedagogical conditions of the implementation of the genre approach to teaching the musical and theoretical disciplines of the students of Art Universities. There are revealed the general pedagogical and special principles and the methodological ways, providing the most effective implementation of the genre approach to teaching the musical and theoretical disciplines of the students of Art Universities.

Key words: *genre approach, pedagogical conditions, musical and theoretical disciplines, genre context, general pedagogical principles, special principles.*

(Статья поступила в редакцию 03.03.2022)

Л.А. КОРНИЛОВА
(Волгоград)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Раскрывается понятие «экологическое мировоззрение». Описывается авторский подход к формированию данного качества у студентов вуза посредством создания педагогических условий, представленных в виде личностно ориентированных ситуаций: рефлексивных, ориентировочных и практических.

Ключевые слова: *экологическое мировоззрение, эколого-педагогический процесс, педагогические условия, личностно ориентированные ситуации, методы, средства.*

В настоящее время изменения окружающей среды обусловлены активным воздействием человека на природу. Это привело к возникновению экологических проблем, которые стремительно приобретают статус глобальных. В таких условиях, как полагают уче-

ные, особенно актуальна новая модель общественных отношений, которая основана на глубоком понимании законов природы и получила название «устойчивое развитие». Сложившаяся мировая экологическая ситуация потребовала изменения взгляда на содержание экологического мировоззрения человека, основой которого должны стать нравственная ответственность за совместное бытие с природой и осознание необходимости сохранения природной среды и планеты в целом как экосистемы.

Решить эту проблему призвано непрерывное экологическое образование. Это подтверждают нормативно-правовые документы: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон «Об охране окружающей среды», Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г., Федеральный государственный образовательный стандарт общего среднего образования и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования и др.

Ученые рассматривают экологическое мировоззрение как мировоззрение человека в условиях глобального экологического кризиса, как одно из важных личностных качеств и как цель непрерывного экологического образования и воспитания. Анализ работ исследователей позволил нам понять под экологическим мировоззрением «личностное образование, представляющее собой систему взглядов, убеждений и ценностей, основанных на экологических представлениях и знаниях, позволяющие личности ориентироваться в мире; на чувстве нравственной ответственности за со-бытие с природой, определяющее ее поведение в окружающем мире, осознания своей роли в сохранении природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы» [3].

В данной статье предложены педагогические условия формирования экологического мировоззрения у студентов вуза, представленные в виде личностно ориентированных ситуаций. По мнению В.С. Ильина, в учебном процессе ситуации имеют особую значимость, т. к. они показывают жизнь и деятельность человека целостно и соответственно нужно объединять средства обучения и воспитания в крупные комплексы, которые будут воздействовать на личность обучающегося. Как утверждает В.В. Сериков, «ситуация» – это явление самобытное, представляющее собой событие, которое носит личностный характер, событие, которое связано с окружающими людьми.

Под личностно ориентированной ситуацией понимают «специфическую образовательную сферу, в которой имеет место свободное принятие деятельности, рефлексия, имитация конфликтного развития событий и собственных возможностей влиять на них, состязание и стресс, словом игра». Данные ситуации должны создаваться так, чтобы студенты могли себя ощущать их субъектами. Ситуации не имеют заранее описанного сценария, содержания. При их организации намечаются ориентиры, выявляются значимые вопросы для проблемной дискуссии.

Важным в формировании экологического мировоззрения у студентов является создание условий, позволяющим им свободно выражать и обсуждать собственную позицию в вопросах взаимодействия человека и окружающей среды; демонстрировать равнодушие, переживание, связанные с обострением и последствиями глобальных экологических проблем; представить изучаемый материал на основе эколого-мировоззренческих идей; выразить желание участвовать в различных экологических проектах, мероприятиях и др.

Реализация личностно ориентированных ситуаций осуществляется при изучении дисциплин профессионального цикла и обеспечивается за счет использования разнообразных методов и приемов. К их числу относятся традиционные (словесные, наглядные, практические), так интерактивные (мозговой штурм, кейс-метод, круглый стол, интерактивная лекция-беседа) и активные (деловые игры, имитационные упражнения, проблемная лекция и др.).

Применение интерактивных методов, как отмечает О.Н. Васина, «заметно повышает эффективность обучения, формируя профессиональную компетентность у студентов. Они не только осознают практическую сторону получаемых знаний, но и активно включаются в деятельность, получая тем самым возможность улучшить профессиональные навыки работы» [1]. Данные методы обучения способствуют развитию коммуникативных умений у студентов, критического мышления, умению решать сложные ситуационные профессиональные и экологические задачи. Использование данных методов требует от студентов проявления самоконтроля и самоорганизации, а также эмоциональной включенности при деятельностном, диалоговом взаимодействии.

Формирование экологического мировоззрения направлено на целостное становление человека. Нравственно-экологическая норма, осваиваемая студентами, не является инструкцией, она становится принципом жизни. Соз-

дание личностно ориентированных ситуаций побуждает студентов к нравственным правильным выводам, к определению жизненных целей, доброте, дружелюбию. Успешность формирования экологического мировоззрения заключается в создании диалога, активного взаимодействия, поликультурного пространства [2].

С опорой на теоретическую концепцию о логике личностно ориентированных ситуаций был выявлен порядок ситуаций: рефлексивные (принятие ценности экологического мировоззрения), ориентировочные (освоение теоретического базиса), практические (овладение опытом экологосообразной деятельности).

Рефлексивные личностно ориентированные ситуации. Они способствуют осознанию студентами своей роли в решении глобальных экологических проблем. В данных ситуациях студенты должны пережить яркое эмоциональное событие, позволяющее им принять свою ответственность за свою жизнедеятельность и за жизнь на Земле в целом.

Важным при создании рефлексивных ситуаций является тот момент, когда студенты начинают замечать новые взаимосвязи в окружающем мире, стремиться к обретению новых знаний. Так появляется принятие смысла, когда происходит принятие нового образа жизни, стиля поведения, ориентация на поведение значимых людей. Благодаря сильным впечатлениям, полученным от общения с авторитетным педагогом, от успешной реализации экологического проекта или в результате выводов, полученных из собственных размышлений и наблюдений, возникает новый смысл. На становление смысла оказывает влияние мнение студенческого коллектива, поведение других. По мнению известного психолога Д.А. Леонтьева, смысл «порождается не значением, а жизнью...». Максимально активная, творческая, наполненная интересными встречами и событиями жизнь студентов становится важной для становления личностного смысла.

Рефлексивные личностно ориентированные ситуации способствуют внутренней работе над собой, к совершению поступка, к изменению привычного образа жизни, к смене стереотипов. То, что раньше было трудно, со временем становится привычкой и начинает приносить удовольствие.

Приведем фрагмент, описывающий создание рефлексивной личностно-ориентированной ситуации. В ходе проведения лабораторно-практического занятия студентам предлагается ответить на следующие вопросы: «Ка-

кие глобальные экологические проблемы современности вы знаете?», «Какова природа их возникновения?» и посмотреть фрагмент фильма «У озера» режиссера С. Герасимова. После просмотра фильма предполагается дискуссия с обсуждением актуальных глобальных экологических проблем, причин их появления. Данные условия позволяют студентам активно выразить мысль о том, что сохранению равновесия биосферы может способствовать только распространение и закрепление в обществе экологических, нравственных норм поведения. В продолжении обсуждения острых вопросов состояния окружающей среды и современных взглядов на проблему формирования экологического мировоззрения и экологосообразного поведения населения целесообразно организовать мозговую штурм. Такой интерактивный метод позволит студентам пересмотреть собственные мотивы, ценностные ориентации и др.

Ориентировочные личностно ориентированные ситуации способствуют углублению знаний, исследовательской деятельности при выборе оптимального способа решения экологических задач и др. Данные ситуации основываются на содержании учебных дисциплин, выполнении различных упражнений, задач проектов и др.

Без сомнения, высоким уровнем общей и философской культуры должны обладать студенты, уметь анализировать большой объем экологической информации. При формировании экологического мировоззрения у студентов важно организовать эколого-педагогический процесс, в котором наряду с учебно-профессиональной деятельностью осуществляется проектно-экологическая. При этом поддерживается развитие у студентов познавательного интереса к экологическим проблемам, к эколого-просветительской работе с детьми, взрослыми и др. Например, этому способствует выполнение студентами исследовательских экологических проектов. Примерами тем могут быть следующие: «Биоразнообразие степи, его сохранение», «Находящиеся под угрозой исчезновения редкие растения Волго-Ахтубинской поймы» и др. Выполнение студентами этих проектов способствует активному проявлению своего творческого потенциала, демонстрации самостоятельности в выборе источников информации, решения экологической проблемы. По итогам выполненных проектов целесообразно сделать вывод о том, что для студентов достижение положительного разрешения экологической проблемы становится лично значимым. Приобретенные экологические знания, исследовательский, при-

родоохранный опыт находят отражение в различных сферах жизнедеятельности студентов, а также оказывает существенное влияние на становление их экологического мировоззрения.

Практические личностно ориентированные ситуации направлены на обретение опыта экологической деятельности. Примером практической личностно ориентированной ситуации может служить активное участие студентов в группе «экологического десанта», волонтерском экологическом движении, распространении экологической информации, пропаганде экологосообразного поведения и др.

Интересным заданием для студентов станет создание своими силами социальной экологической рекламы. Для этого необходимо определиться с освещаемой экологической проблемой, осознать важность ее решения, определиться с общей стратегической целью, а также с возрастной аудиторией. Важными критериями также являются содержание, лаконичность, юмор, красочность, способ выполнения (билборд, плакат, видео, листовка и т. п.). Такое задание позволяет наблюдать «путь», который прошли студенты от принятия ценности экологического мировоззрения через обретение теоретической основы до практического проявления экологических убеждений, отношения к объектам природы, экологосообразного поведения.

Таким образом, прохождение этой последовательности личностно ориентированных ситуаций позволяет выявить важные изменения, происходящие в ценностно-смысловой, когнитивной и операциональной сферах личности студента.

Важными становятся такие условия, в которых студенты, находясь перед выбором, должны принять такие решения, которые окажут влияние в дальнейшем на привычный ход их жизни. Главными ориентирами в принятии решения являются их нравственные принципы, отсутствие какого-либо внешнего одобрения, контроля, оценки.

Таким образом, полагаясь на теоретические концепции и практику формирования экологического мировоззрения у студентов, можно сделать вывод о том, что результативность данного процесса может быть достигнута с помощью реализации выбранных методов создания личностно ориентированных ситуаций, включающих в себя впечатляющую интересную информацию, использование средств искусства: художественной литературы, живописи, кинематографа; постановку с последующим обсуждением проблемных вопросов, задач, моделирование проблемных экологиче-

ских ситуаций; анализ высказываний известных деятелей науки и практики; участие в добровольческих экологических мероприятиях; активное сотрудничество с представителями различных экологических объединений.

Список литературы

1. Васина О.Н., Блинохватова Ю.В., Блинохватов А.А. Использование интерактивных технологий обучения в процессе экологической подготовки студентов // Вестн. Сев.-Кавказ. фед. ун-та. 2019. № 4(73). С. 119–126.
2. Гришаева Ю.М., Евстафьева Н.С., Вагнер И.В. Развитие экологической культуры личности в поликультурной среде // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 4-5(89-90). С. 102–115.
3. Корнилова Л.А. К вопросу о глобальном экологическом мировоззрении личности // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 июля 2015 г. «Современные пути развития науки и образования». Смоленск, 2015. С. 80–82.
4. Корнилова Л.А. Подготовка будущих педагогов к формированию экологического мировоззрения у старшеклассников: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Саратов, 2020.
5. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума. М., 2000.
6. Панов В.И. Психологические аспекты экологического образования // Педагогика. 2015. № 5. С. 59–70.

* * *

1. Vasina O.N., Blinohvatova Yu.V., Blinohvatov A.A. Ispol'zovanie interaktivnykh tekhnologij obucheniya v processe ekologicheskoy podgotovki studentov // Vestn. Sev.-Kavkaz. fed. un-ta. 2019. № 4(73). S. 119–126.
2. Grishaeva Yu.M., Evstaf'eva N.S., Vagner I.V. Razvitie ekologicheskoy kul'tury lichnosti v polikul'turnoj srede // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2020. № 4-5(89-90). S. 102–115.
3. Kornilova L.A. K voprosu o global'nom ekologicheskom mirovozzrenii lichnosti // Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 31 iyulya 2015 g. «Sovremennye puti razvitiya nauki i obrazovaniya». Smolensk, 2015. S. 80–82.
4. Kornilova L.A. Podgotovka budushchih pedagogov k formirovaniyu ekologicheskogo mirovozzreniya u starsheklassnikov: avtoref. ... dis. kand. ped. nauk. Saratov, 2020.
5. Moiseev N.N. Sud'ba civilizacii. Put' razuma. M., 2000.
6. Panov V.I. Psihologicheskie aspekty ekologicheskogo obrazovaniya // Pedagogika. 2015. № 5. S. 59–70.

Pedagogical conditions of the development of the ecological world outlook of the students in university

The article deals with the concept “ecological world outlook”. There is described the author’s approach to the development of this quality of the students in university by the means of the creation of the pedagogical conditions, presented in the form of the person-centered cases: reflexive, orientated and practical.

Key words: ecological world outlook, ecological and pedagogical process, pedagogical conditions, person-centered cases, methods, means.

(Статья поступила в редакцию 28.02.2022)

М.В. БОРИСЮК, Е.О. БАЖАНОВА
(Донецк)

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПРИНЦИПА В СОВРЕМЕННОМ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Представлена модель реализации краеведческого принципа в современном пропедевтическом курсе «Окружающий мир». Выделены цели, задачи и этапы организации краеведческой деятельности младших школьников. Приводятся примеры проектов краеведческого содержания, которые возможно использовать в школьной практике для учеников 3-го класса (на примере региональных особенностей ДНР). Раскрыты дидактические компоненты формирования краеведческих знаний.

Ключевые слова: модель, краеведческий принцип, пропедевтический курс «Окружающий мир», начальное общее образование, проектная технология обучения.

В современных условиях образовательного процесса конечной целью обучения является не только вооружение учащихся определенной суммой предметных знаний, но и формирование у них умения пользоваться получен-

Структурные компоненты модели реализации краеведческого принципа посредством проектной технологии в рамках изучения предмета «Окружающий мир»

Целевой блок	<p>Цель: повысить уровень краеведческих знаний младших школьников путем организации и проведения серии проектов по изучению родного края (на примере ДНР)</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> разработать цикл проектов в рамках изучения учебного предмета «Окружающий мир», направленных на реализацию краеведческого принципа изучения природы родного края; вызвать у учащихся интерес к изучению объектов и явлений природы Донбасса, физико-географическим особенностям территории, политической и экономической географии Донбасса; повысить уровень краеведческих знаний младших школьников 				
	Этапы работы				
Содержательный блок	Подготовительный		Основной		Заключительный
	<p>Постановка цели и задач краеведческих исследований, определение объектов и методов краеведческих исследований младших школьников. Знакомство учеников с основными этапами краеведческих исследований. Определение исходного уровня краеведческих знаний учеников начальной школы (на примере своего региона)</p>		<p>Разработка цикла проектов для учеников 3-го класса, направленных на изучение региональных особенностей Донбасса</p>		<p>Оценка динамики сформированности уровня краеведческих знаний учеников 3-го класса.</p> <p>Анализ роли проектной технологии обучения в реализации краеведческого принципа в обучении</p>
Технологический блок	Формирование краеведческих знаний младших школьников посредством проектной технологии обучения				
	Принципы:		Технология обучения – проектная		Формы работы:
	<ul style="list-style-type: none"> краеведения; связи теории с практикой; природосообразности; научности; положительного эмоционального фона обучения; систематичности; рефлексии 				<ul style="list-style-type: none"> индивидуальная; групповая; коллективная
		Содержательные линии проектной деятельности:		Средства:	
				<ul style="list-style-type: none"> образовательная; ценностная; деятельностная; творческая 	<ul style="list-style-type: none"> вербальные; наглядные; современных информационных технологий; технические
Диагностическо-результативный блок	Показатели оценки уровня сформированности краеведческих знаний				
	полнота	понимание	доказательность	гибкость	практическое применение
	объем, количество знаний, мера соответствия знаний эталону и программе начальной школы	степень осмысленности в усвоении знаний, умение последовательно решать учебные задачи	способность обосновывать истинность своего утверждения, умение аргументированно решать познавательные задачи и устанавливать причинно-следственные связи между явлениями	способность высказывать широкое многообразие идей, умение оперировать знаниями в новых условиях, умение менять направление анализа, находить новые способы решения познавательных задач.	система способов деятельности, основанная на базе выработанных знаний
	Уровень сформированности краеведческих знаний				
высокий		средний		низкий	

ными знаниями в стандартных и нестандартных ситуациях, а также навыков самостоятельной, учебно-исследовательской, проектной деятельности, готовности к саморазвитию, непрерывному образованию.

Как известно, все, что приобретается на основе собственного опыта, приводит к более глубокому осмыслению и познанию. Особенно важно, если эти знания формируются на примере своего родного края. Краеведение оценивает значительность происшедших на изучаемой территории событий, связанных с культурной и хозяйственной жизнью людей, красотой пейзажей, природных и архитектурных памятников.

Проектная деятельность является важной составляющей краеведческой работы в разных звеньях системы образования. В настоящее время описан опыт работы по реализации исследовательских проектов младшими школьниками в экологическом, географическом, естественно-научном и краеведческом образовании школьников [3; 4; 6–10].

Использование проектной деятельности как формы организации познания младшими школьниками природы родного края, по мнению ряда авторов, является актуальным и перспективным [1; 2; 5]. Разработка направления по реализации краеведческого принципа в рамках изучения интегрированного учебного предмета «Окружающий мир» потребовала от нас создания модели реализации этого принципа посредством технологии проектной деятельности (табл. 1). Данная модель имеет четыре блока: целевой, содержательный, технологический и диагностическо-результативный.

Целевой блок определяет цель и задачи краеведческого образования младших школьников, направленного на формирование системы краеведческих знаний о родном крае (на примере ДНР). Среди приоритетных задач краеведческого образования младших школьников в рамках изучения учебного предмета «Окружающий мир» нами выделены следующие:

- разработать цикл проектов в рамках изучения учебного предмета «Окружающий мир», направленных на реализацию краеведческого принципа изучения природы родного края;
- вызвать у учащихся интерес к изучению объектов и явлений природы Донбасса, физико-географическим особенностям территории, политической и экономической географии Донбасса;

- повысить уровень краеведческих знаний младших школьников.

Содержательный блок раскрывает содержание основных этапов организации педагогического исследования.

Подготовительный этап работы определяет постановку цели и задач краеведческих исследований, определение объектов и методов краеведческих исследований младших школьников, а также оценку исходного уровня краеведческих знаний учеников начальной школы (на примере своего региона).

Основной этап модели реализации краеведческого принципа в рамках изучения интегрированного курса «Окружающий мир» включал разработку цикла проектов для учеников 3-го класса (табл. 2), направленных на изучение особенностей природы, экономики, достопримечательностей и выдающихся людей ДНР.

Отмеченные выше проекты были реализованы в ходе изучения следующих разделов по учебному предмету «Окружающий мир»:

- «Как устроен мир» (проекты «Моя малая родина», «Родной город»);
- «Эта удивительная природа» (проекты «Красная книга ДНР», «Разнообразие природы родного края»);
- «Чему учит экономика» (проект «Экономика и экология родного края»).

Заключительный этап предполагал оценку краеведческих знаний на контрольном этапе педагогического исследования и анализ динамики сформированности краеведческих знаний в ходе проведения серии проектов краеведческого содержания.

Технологический блок модели включал взаимосвязанные дидактические компоненты (принципы, технологию и содержательные линии проектной деятельности, а также формы работы и средства изучения краеведческого материала) формирования краеведческих знаний младших школьников.

В контексте нашего педагогического исследования нами были выделены *следующие принципы* краеведческого образования младших школьников.

- *Краеведческий принцип* дает возможность строить процесс изучения окружающего мира согласно общепринятым дидактическим правилам: «от известного к неизвестному», «от близкого к далекому», обеспечивая процесс сближения теории с практикой.
- *Принцип связи теории с практикой* базируется на центральном положении классической философии, согласно которому знания

Краткая характеристика проектов, направленных на реализацию краеведческого принципа в изучении предмета «Окружающий мир»

Название проекта	Паспорт проекта	Реализация регионального компонента
«Красная книга ДНР»	<p>Цель: формировать представления обучающихся о природе Донбасса, о том, какие животные и растения ДНР входят в Красную книгу и о способах их защиты.</p> <p>Задачи: Формировать у детей первичные представления о Красной книге. Расширять кругозор детей о редких и исчезающих видах животных. На основе материала, доступного их пониманию, пополнять и активизировать словарный запас. Выделить основные причины вымирания некоторых животных, назвать охраняемых. Объяснить, почему нужно охранять животный и растительный мир. Познакомить детей с тем, как человек влияет на природу и с какой целью создана Красная книга.</p> <p>Вид проекта: информационный, творческий; практико-ориентированный; индивидуально-групповой; среднесрочный.</p> <p>Продукт проекта: изготовление «Красной книги Донбасса»</p>	Формирование понятия «Красная книга ДНР», редкие растения ДНР, редкие животные ДНР; усвоение причин вымирания животных, исчезновения растений, осознание роли человека в исчезновении и сохранении животных и растений региона
«Моя малая родина»	<p>Цель: расширить знания и представления младших школьников о своей малой родине.</p> <p>Задачи: Расширить знания обучающихся о Донецке и его выдающихся людях через самостоятельный поиск информации; пробудить интерес к историко-культурному наследию города; способствовать воспитанию патриотических чувств (гордости за свой город, любви к нему).</p> <p>Вид проекта: краткосрочный, групповой, познавательный, творческий.</p> <p>Продуктом проекта: компьютерная презентация «Моя малая родина», «Герои нашего времени»</p>	Формирование знаний об истории и культуре города Донецка, его выдающихся людях
«Родной город»	<p>Цель: формировать позитивное, уважительное отношение к Донецку, своей малой родине; расширять представление детей о том, что Донецкий регион славен своей историей, традициями, достопримечательностями.</p> <p>Задачи: закрепить понятие «малая родина»; расширять представления обучающихся о достопримечательностях Донецка, о названиях улиц и его исторических памятниках; познакомить с символикой города; воспитывать любовь к Донецку, Донецкому краю, гордиться им; воспитывать чувство гордости за своих земляков; способствовать активному вовлечению родителей в совместную деятельность с ребенком в условиях семьи.</p> <p>Вид проекта: краткосрочный, групповой, познавательно-творческий, познавательно-информационный.</p> <p>Продукт проекта: выставка фотографий</p>	Расширение краеведческих понятий и представлений о достопримечательностях Донецка и ДНР
«Разнообразие природы родного края»	<p>Цель: познакомить обучающихся с разнообразием природы ДНР.</p> <p>Задачи: формирование знаний о типичных представителях флоры Донбасса на основе экскурсии в Донецкий ботанический сад.</p> <p>Вид проекта: творческий, информационный; индивидуально-групповой; среднесрочный.</p> <p>Продукт проекта: атлас «Донецкий ботанический сад», эссе «У природы нет плохой погоды»</p>	Знакомство с разнообразием природы Донбасса, с особенностями природно-климатических условий
«Экономика и экология родного края»	<p>Цель: познакомить с экономикой ДНР и влиянием предприятий на экологическую ситуацию в регионе.</p> <p>Задачи: формировать представления об основных отраслях экономики Донбасса; ознакомить обучающихся с промышленностью Донбасса и ее ролью в экологической обстановке региона.</p> <p>Вид проекта: поисковый, информационный, среднесрочный.</p> <p>Продукт проекта: мини-доклад о деятельности предприятий ДНР и их влиянии на экологию региона</p>	Формирование понимания роли объектов промышленности в современных экологических проблемах города

проверяются практикой, а практика – критерий истинности. Данный принцип требует от учителя показать практическую значимость полученных знаний, возможность их использовать на практике. Обучение не должно быть оторвано от реальной жизни.

- *Принцип научности* требует, чтобы учебный материал излагался с позиций научности, чтобы было научное объяснение фактов, понятий, причинно-следственных связей.

- *Принцип положительного эмоционального фона обучения* – обучение и изучение нового материала (в нашем случае с учетом региональных особенностей Донбасса) должны приносить удовлетворение младшим школьникам, вызывать у них положительные эмоции, интерес к изучению малой родины. Именно поэтому учитель должен стремиться активизировать учебный процесс, вовлекать в него всех учеников класса, поощрять за выполненную проектную деятельность краеведческого содержания.

- *Принцип систематичности* предусматривает планомерное, последовательное, регулярное изучение краеведческого материала в рамках тем по окружающему миру, т. к. новые знания формируются на основе предшествующих и получают развитие от темы к теме.

- *Принцип рефлексии* – предполагает анализ учениками собственной деятельности и ее результатов.

Отмеченные выше принципы были реализованы в *технологии проектного обучения*. Проектная деятельность – это форма организации совместной деятельности учеников; она представляет совокупность приемов и действий в их четкой последовательности, которая направлена на достижение поставленной цели [2]. Целью же считается решение конкретной проблемы, значимой для школьников и оформленной в виде продукта. Проектная деятельность краеведческого содержания была организована нами в виде последовательных этапов.

I этап. Подготовительный

1. Создание определенного настроения на самостоятельную работу, связанную с изучением родного края.

2. Знакомство учащихся с формами и содержанием заданий, направленных на углубленное изучение региональных особенностей Донбасса, четкое определение их элементов: предмета исследования, видов презентации конечного творческого продукта.

3. Знакомство с требованиями в организации и оформлении заданий проектов.

4. Обсуждение возможных тем исследования в рамках изучения окружающего мира.

Тематика краеведческих работ не была ограниченной. Обучающимся предоставлялся широкий выбор и самостоятельное определение темы проблемы с учетом личных качеств ученика.

II этап. Планирование

1. Помощь учащемуся в определении источников информации, совершенствовании практических навыков сбора и ее обработки.

2. Составление библиографии по теме. Обучение разным видам чтения, выделению главной мысли, выполнению смыслового свертывания выделенных фактов и мыслей и представление информации в сжатой словесной форме (план, тезисы) и наглядно-символической форме (таблицы, графики, диаграммы, картосхемы).

3. Совместное формулирование объекта и предмета краеведческого исследования, гипотезы, определение целей и задач, методов; выработка плана действий.

III этап. Исследование

1. Отбор, систематизация и уточнение информации по собранному материалу (собеседование, составление таблиц, схем, карт, диаграмм).

2. Обсуждение с обучающимися проблемных моментов данной работы.

3. Организация консультаций по ключевым вопросам проблемы исследования.

IV этап. Описание

1. Обработка полученной информации по проблеме проекта.

2. Написание текста исследовательской работы.

V этап. Проверка и коррекция

1. Редактирование и оформление работы по определенным стандартам. Учитель указывает ошибочные результаты, проверяет исправления.

2. Составление тезисов, докладов.

3. Составление электронной презентации.

VI этап. Итоговый

1. Подготовка плана выступления.

2. Овладение навыками публичного выступления. Подготовка к возможным вопросам, вступлению в мини-дискуссию, формулировке собственного отношения к исследуемой проблеме.

3. Защита проекта.

4. Рефлексия на результативность. Подведение итогов своей самостоятельной работы, личного роста, соотнесение накопленного опыта самообразовательной деятельности.

5. Обсуждение перспективных планов.

При отборе тем проектов краеведческого содержания следует придерживаться *правил*:

1) события местной истории и культуры должны быть важными для данного края, понятными и доступными возрасту учащихся;

2) факты должны быть достаточно яркими, эмоционально насыщенными;

3) предоставлять учащимся возможность совершать маленькие открытия, привлекать их к участию в работе по какой-нибудь теме или знакомому объекту, например, улице, где находится их дом или школа;

4) формировать умение наблюдать окружающую действительность, искать неизвестное в известном, незнакомое в знакомом;

5) вызывать интерес к родным местам (улице, дому, школе), содействовать формированию патриотических чувств.

Модель реализации краеведческого принципа в рамках изучения учебного предмета «Окружающий мир» включала в себя следующие *содержательные линии*:

- *образовательная* – содержит идеи, теории, законы, закономерности, характеризующие культурные, исторические, географические особенности;

- *ценностная* – предполагает формирование краеведческого мировоззрения, ориентацию на ценности региональной культуры, на ее изучение, сохранение;

- *деятельностная* – способствует становлению культуросообразного поведения с учетом особенностей Донбасса в единстве разнообразных видов деятельности;

- *творческая* – предусматривает развитие творческих способностей учащихся, исследовательских умений, самообразования средствами краеведческого компонента.

В предложенной модели реализации краеведческого принципа в рамках изучения пропедевтического курса «Окружающий мир» образовательная деятельность осуществлялась посредством следующих форм работы с учащимися.

Индивидуальная – каждый ученик выполнял определенный вид заданий краеведческого содержания. Например, в проекте «Моя малая родина» ученики получили индивидуальное задание: подготовить материал о выдающихся людях ДНР (между учениками были распределены задания согласно их индивидуального выбора).

Групповая – в классе были образованы группы из 3–5 обучающихся, которые выполняли определенную структурно-тематическую часть проекта. Например, при выполнении

проекта «Красная книга ДНР» группам были выданы задания: «Редкие растения ДНР», «Редкие животные ДНР», «Зеленые страницы Красной книги ДНР» и др.

Коллективная – работа учеников осуществлялась в динамических парах. Например, при изучении темы «Экономика и экология» на основании подготовленного краеведческого материала проводили сравнение, анализ и обобщение материала, представленного в учебнике и другими учащимися класса.

В ходе проведения уроков по окружающему миру с элементами технологии проектной деятельности использовался весь арсенал средств обучения, а именно: вербальные (учебник, хрестоматии, атласы-определители по окружающему миру); наглядные (рисунки, схемы, плакаты, фотографии, модели); современные информационные средства (презентации); технические (компьютер, проектор).

Диагностическо-результативный блок модели включал показатели и уровни сформированности краеведческих знаний.

Нами были выделены следующие показатели сформированности краеведческих знаний:

1) *полнота знаний* – объем, количество знаний, мера соответствия знаний эталону и программе начальной школы;

2) *понимание* – степень осмысленности в усвоении знаний, умение последовательно решать учебные задачи;

3) *доказательность* – способность обосновывать истинность своего утверждения, умение аргументированно решать познавательные задачи и устанавливать причинно-следственные связи между явлениями;

4) *гибкость знания* – способность высказывать широкое многообразие идей, умение оперировать знаниями в новых условиях, умение изменять направление анализа, находить новые способы решения познавательных задач;

5) *практическое применение знаний* – система способов деятельности, основанная на базе выработанных знаний.

Для определения уровня сформированности краеведческих знаний у учащихся третьего класса были выделены их уровни.

Высокий – учащиеся в полной мере владеют знаниями в соответствии с эталонами ответов о региональных особенностях территории (на примере ДНР). Могут устанавливать причинно-следственные связи, могут обобщать информацию. Активны, инициативны и самостоятельны в поиске информации краеведческого характера.

ведческого содержания. Проявляют творческую исследовательскую деятельность.

Средний – учащиеся в достаточной мере владеют знаниями в соответствии с эталонами ответов (до 75% от эталона) о региональных особенностях территории (на примере ДНР). С помощью учителя могут устанавливать причинно-следственные связи, могут обобщать информацию. Выполняют задания без проявления интереса к исследовательской деятельности краеведческого содержания, знания краеведческого содержания в практической деятельности применяют частично.

Низкий – краеведческие знания 1/3 от эталона, ученики оперируют знаниями о региональных особенностях ДНР частично, не определяют причину и следствие. Активны в изучении краеведческого материала только по требованию учителя. Равнодушны к изучению исторических, географических, культурных, географических и экологических аспектов малой родины.

Все структурные блоки и компоненты, предложенные в данной модели, направлены на вовлечение учащихся начальной школы в проектную деятельность краеведческого содержания, что в конечном итоге способствует реализации краеведческого принципа в изучении пропедевтического курса «Окружающий мир».

Список литературы

1. Антипенко Р.С., Тришина Л.Т. Экологическое образование в школе: учеб. пособ. для учителей начальных классов. М., 2011.
2. Бирюкова Л.К. Обучение проектной деятельности детей младшего школьного возраста: учебник. М., 2014.
3. Бойченко Ю.А., Лукашова О.П. Проектная деятельность как элемент экологического образования в школьной географии // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 1(21). С. 221–227.
4. Бурдакова Е.Н. Экологическое образование в школе посредством проектной деятельности // Служение педагогическому делу: сб. ст. II Междунар. проф.-исслед. конкурса. Петрозаводск, 2021. С. 96–104.
5. Зоницина М.Б., Тепилок С.Н., Ламина Г.М. Изучаем мир вокруг нас. Проекты. М., 2016.
6. Кузнецова Е.А. Использование проектной деятельности краеведческой направленности в школьном географическом образовании // Система знаний: образовательные инициативы и развитие творческого потенциала современной науки: сб. науч. тр. Казань, 2021. С. 149–153.
7. Панеш Б.Х. Методика организации проектной деятельности младших школьников в процес-

се экологического образования // PARADIGMATA POZNAN. 2019. № 3. С. 38–41.

8. Симонова Л.В., Зинченко Т.В. Возможности изучения родного края в проекте «Продленка на удаленке» // Герценовские чтения. Начальное образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 159–167.

9. Сынин В.В., Волчегорская Е.Ю., Верховых И.В. Проектная и исследовательская деятельность младших школьников как фактор повышения качества естественнонаучного образования // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2017. № 7. С. 96–102.

10. Терновская А.А., Зацепина Д.В., Попова Е.Е. Проектная деятельность обучающихся в естественнонаучном образовании // Наука и образование. 2020. Т. 3. № 2. С. 278.

* * *

1. Antipenko R.S., Trishina L.T. Ekologicheskoe obrazovanie v shkole: ucheb. posob. dlya uchitelej nachal'nyh klassah. M., 2011.

2. Biryukova L.K. Obuchenie projektnoj deyatel'nosti detej mladshego shkol'nogo vozrasta: uchebnik. M., 2014.

3. Bojchenko Yu.A., Lukashova O.P. Proektnaya deyatel'nost' kak element ekologicheskogo obrazovaniya v shkol'noj geografii // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 1(21). S. 221–227.

4. Burdakova E.N. Ekologicheskoe obrazovanie v shkole posredstvom projektnoj deyatel'nosti // Sluzhenie pedagogicheskomu delu: sb. st. II Mezhdunar. prof.-issled. konkursa. Petrozavodsk, 2021. S. 96–104.

5. Zonicina M.B., Tepilyuk S.N., Lamina G.M. Izuchaem mir vokrug nas. Proekty. M., 2016.

6. Kuznecova E.A. Ispol'zovanie projektnoj deyatel'nosti kraevedcheskoj napravlenosti v shkol'nom geograficheskom obrazovanii // Sistema znanij: obrazovatel'nye initsiativy i razvitie tvorcheskogo potenciala sovremennoj nauki: sb. nauch. tr. Kazan', 2021. S. 149–153.

7. Panesh B.H. Metodika organizacii projektnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov v processe ekologicheskogo obrazovaniya // PARADIGMATA POZNAN. 2019. № 3. S. 38–41.

8. Simonova L.V., Zinchenko T.V. Vozmozhnosti izucheniya rodnogo kraja v proekte «Prodlenka na udalenske» // Gercenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie. 2021. T. 12. № 1. S. 159–167.

9. Synin V.V., Volchegorskaya E.Yu., Verhovyyh I.V. Proektnaya i issledovatel'skaya deyatel'nost' mladshih shkol'nikov kak faktor povysheniya kachestva estestvennonauchnogo obrazovaniya // Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta. 2017. № 7. S. 96–102.

10. Ternovskaya A.A., Zacepina D.V., Popova E.E. Proektnaya deyatel'nost' obuchayushchih v estestvennonauchnom obrazovanii // Nauka i obrazovanie. 2020. T. 3. № 2. S. 278.

The model of the implementation of the principle of regional studies in the modern propaedeutic course "The World around us"

The article deals with the model of the implementation of the principle of the regional studies in the modern propaedeutic course "The World around us". There are revealed the aims, tasks and stages of the organization of the regional studies of the younger schoolchildren. There are given the examples of the projects of the regional studies' content that can be used in the school practice for the pupils of the 3rd form (on the basis of the regional peculiarities of the People's Republic of Donetsk). The authors describe the didactic components of the development of the knowledge of the regional studies.

Key words: *model, principle of regional studies, propaedeutic course "The World around us", primary general education, project teaching technology.*

(Статья поступила в редакцию 04.03.2022)

Е.Ю. КОНЮХОВА
(Екатеринбург)

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ ПО ЗРЕНИЮ

Представлен комплекс мер социальной защиты родителей с инвалидностью и их несовершеннолетних детей, а также предложен перечень требований к организации и содержанию социально-правового просвещения незрячих и слабовидящих на базе специальных библиотек для слепых

Ключевые слова: *социально-правовое просвещение, родители с инвалидностью по зрению, социальная работа с инвалидами, социальная защита инвалидов, семья группы риска.*

В соответствии с действующими нормативными правовыми документами семья с детьми является объектом государственной социальной политики. Государство гарантирует семьям с детьми меры социальной защи-

ты, которые являются одним из важных условий их развития.

Семьи с инвалидами – это объект социальной работы, одним из современных направлений которой выступает социально-правовое просвещение. В случае инвалидности родителей меры социальной защиты как взрослых членов семьи, так и несовершеннолетних способствуют повышению качества их жизни. Семьи с детьми, в которых родители признаны в установленном законодательством РФ инвалидами, в настоящее время наделены достаточно обширным перечнем социальных гарантий и льгот.

Незрячие и слабовидящие испытывают трудности в связи с имеющимися нарушениями функций зрительного анализатора в самостоятельном поиске информации, в том числе и правовой. Чаще всего отцы и матери с нарушениями зрения получают правовую информацию из неформальных источников. Естественно, что информация, полученная таким способом, далеко не всегда является достоверной и полной. Именно поэтому необходимо организованное социально-правовое просвещение родителей с нарушениями функций зрительного анализатора. Под социально-правовым просвещением родителей с инвалидностью по зрению мы понимаем информирование матерей и отцов, признанных в установленном законом порядке инвалидами, имеющих несовершеннолетних детей, об основах законодательства в области социальной защиты как самих родителей с инвалидностью, так и их детей.

К субъектам социально-правового просвещения незрячих и слабовидящих родителей могут относиться: общественные организации, а также образовательные организации, организации социального обслуживания и др. Однако чаще всего именно специальные библиотеки для незрячих и слабовидящих располагают необходимыми кадровыми и материально-техническими ресурсами для предоставления людям с инвалидностью по зрению правовой информации с учетом имеющихся у них специфических особенностей ее восприятия.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующие требования к социально-правовому просвещению людей с инвалидностью по зрению:

- информирование в вербальной форме;
- консультирование как в очной, так и в заочной формах (по телефону, электронной

почте или с применением современных информационно-коммуникационных технологий);

- организация индивидуальной и групповой работы с матерями и отцами с нарушениями функций зрительного анализатора;

- предоставление нормативных правовых актов в специальных форматах для лиц с проблемами зрения (в электронном виде, выполненных в формате MSO Word, на аудионосителях, на бумажных носителях крупным шрифтом или рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля).

В перечень нормативных правовых актов входят документы, регламентирующие получение данной категорией семей денежных выплат, а также социальных, медицинских и образовательных услуг. В соответствии с действующим федеральным законодательством, указанная категория семей имеет право на получение практически того же набора денежных выплат, который гарантирован всем без исключения семьям с несовершеннолетними детьми. Это пособия в связи с беременностью и материнством, ежемесячные выплаты, стандартные налоговые вычеты и социальные налоговые вычеты, материнский (семейный) капитал, оплачиваемый больничный лист в случае болезни ребенка и др. [5; 6; 8; 9; 13].

Единственная денежная выплата, предусмотренная действующим законодательством родителям-инвалидам, – надбавка к фиксированной части страховой пенсии по инвалидности на содержание иждивенца [11]. Указанная надбавка составляет одну треть от фиксированной части указанного вида пенсии.

Родители, признанные инвалидами, наделены правами и гарантиями в сфере труда. Права и гарантии указанной категории работников можно разделить на две группы:

1. Права работников с инвалидностью: на сокращенную продолжительность рабочего времени не более 35 часов в неделю с сохранением полной оплаты труда, на отпуск без сохранения заработной платы продолжительностью до 60 календарных дней в году, на увеличение ежегодного оплачиваемого отпуска до 30 календарных дней и др. [15].

2. Гарантии для сотрудников с семейными обязанностями: предоставление отпуска по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет; перевод женщин, имеющих детей в возрасте до полутора лет, в случае невозможности выполнения прежней работы на другую работу с оплатой труда по выполняемой работе, но не ниже среднего заработка по прежней работе; использование отпуска по уходу

за ребенком полностью или по частям разными членами семьи, фактически осуществляющими уход за ребенком; осуществление трудовой деятельности на условиях неполного рабочего времени или на дому, во время нахождения в отпуске по уходу за ребенком; предоставление работающим женщинам дополнительных перерывов для кормления ребенка до достижения возраста полутора лет и др. [15]. Безусловно, при осуществлении социально-правового просвещения отцов и матерей с инвалидностью необходимо информировать их и о нормах законодательства, регламентирующих перечень льгот и социальных гарантий для их несовершеннолетних детей. Так, в соответствии с действующими федеральными нормативными правовыми актами указанная категория несовершеннолетних имеет право на льготы в сфере образования и медицинского обслуживания. Эта категория детей обеспечивается местами в дошкольных образовательных организациях, а также в лечебно-профилактических и оздоровительных учреждениях в первоочередном порядке [7]. Кроме того, дети в возрасте до 20 лет, воспитываемые только одним родителем – инвалидом I группы и признанные малообеспеченными, имеют право на прием на подготовительные отделения образовательных организаций высшего образования за счет бюджетных ассигнований [7; 12].

Незрячие и слабовидящие родители в зависимости от степени нарушения у них зрения ограничены в самостоятельном передвижении, ориентации в пространстве, самообслуживании. Это обстоятельство, конечно, не может не сказываться на качестве жизни как самих матерей и отцов с инвалидностью по зрению, так и их несовершеннолетних детей. Частичному решению вышеуказанных проблем может способствовать перечень предоставляемых в соответствии с действующими нормативными правовыми документами РФ социальных услуг. Действующее федеральное законодательство четко определяет, что наличие в семье инвалида или инвалидов является обстоятельством для признания семей нуждающимися в социальном обслуживании. Указанная категория семей имеет право на получение социально-бытовых, социально-педагогических, социально-правовых, социально-медицинских, социально-психологических и иных социальных услуг в полустационарной форме и на дому [14].

Меры социальной поддержки предоставляются родителям с инвалидностью и их детям как негосударственными, так и государ-

ственными учреждениями и организациями различной ведомственной принадлежности. В этой связи сотрудникам специальных библиотек для незрячих и слабовидящих, осуществляя социально-правовое просвещение, следует информировать родителей с нарушениями функций зрительного анализатора и об этих организациях и учреждениях, а также об их деятельности.

В перечень организаций и учреждений, оказывающих услуги данной категории семей, относятся:

- организации социального обслуживания различных категорий семей (Комплексный центр социального обслуживания населения, Территориальный центр социальной помощи семье и детям и др.);

- специальные внебюджетные фонды, выделяющие средства для предоставления денежных выплат;

- медицинские организации всех типов;

- дошкольные образовательные организации и образовательные организации высшего образования;

- учреждения культуры, прежде всего специальные библиотеки для инвалидов по зрению;

- общественные организации инвалидов (Всероссийское общество инвалидов, Всероссийское общество слепых и др.).

Еще один важный момент, на котором следует остановиться, заключается в том, что люди с инвалидностью по зрению достаточно часто испытывают трудности при самостоятельном посещении вышеуказанных организаций и учреждений, а также при сборе и оформлении комплекта документов на бумажных носителях, необходимых для получения социальных гарантий и льгот. С учетом этих обстоятельств сотрудникам специальных библиотек для незрячих и слабовидящих целесообразно организовать обучение людей с нарушениями зрения оформление документов удаленно, через официальные сайты государственных организаций и учреждений с использованием вспомогательных технологий, т. е. современного программного обеспечения и компьютерного оборудования.

Подведем итоги. Осуществляя социально-правовое просвещение отцов и матерей с нарушениями функций зрительного анализатора, сотрудники специальных библиотек для людей с инвалидностью по зрению должны быть информированными о нормах действующего законодательства в области социальной защиты данной категории семей и владеть профессиональными компетенциями, требующимися

им для обеспечения коммуникативной и цифровой (информационной) доступности предоставляемых услуг.

Список литературы

1. Андреева Е.Е., Галагузова Ю.Н., Гнусарева Е.П., Дорохова Т.С., Симакова В.И., Токарева Ю.И., Токарева С.И. «Социополис» как инклюзивная модель организации жизнеустройства людей с инвалидностью: науч.-метод. пособие. Екатеринбург, 2021.

2. Замиралова Т.А. Охрана материнства и детства как аспект социальной политики // Успехи современной науки. 2017. № 3. С. 12–14.

3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 15.11.2021).

4. Корочкина О.И. Механизмы социально-правовой защиты материнства и детства в современной России // Социальная защита семьи, материнства, отцовства и детства в современной России (посвящается 25-летию социальной работы как профессии в России): материалы VII Заочной научно-практической конференции с международным участием. Саранск, 2016. С. 40.

5. Налоговый кодекс Российской Федерации. Ч. 2 (НК РФ ч. 2) от 5 авг. 2000 г. № 117-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28165/ (дата обращения: 11.11.2021).

6. О государственных пособиях гражданам, имеющим детей: Федер. закон от 19 мая 1995 г. № 81-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6659/ (дата обращения: 30.11.2021).

7. О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов: Указ Президента РФ от 2 окт. 1992 г. № 1157 (ред. от 26 июля 2021 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_13819/ (дата обращения: 30.11.2022).

8. О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей: Федер. закон от 29 дек. 2006 г. № 256-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64872/ (дата обращения: 30.11.2021).

9. О ежемесячных выплатах семьям, имеющим детей: Федер. закон от 28 дек. 2017 г. № 418-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286470/ (дата обращения: 30.11.2021).

10. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федер. закон от 24 нояб. 1995 г. № 181-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ре-

суре]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 30.11.2021).

11. О страховых пенсиях: Федер. закон от 28 дек. 2013 г. № 400-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156525/ (дата обращения: 30.11.2021).

12. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.11.2021).

13. Об основах обязательного социального страхования в Российской Федерации: Федер. закон от 16 июля 1999 г. № 165-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4059/ (дата обращения: 30.11.2021).

14. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации: Федер. закон от 28 дек. 2013 г. № 442-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/ (дата обращения: 30.11.2021).

15. Трудовой кодекс Российской Федерации (ТК РФ) от 30 дек. 2001 г. № 197-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_34683/ (дата обращения: 11.11.2021).

16. Холостова Е.И. Социальная политика и социальная работа. М., 2011.

* * *

1. Andreeva E.E., Galaguzova Yu.N., Gnusareva E.P., Dorohova T.S., Simakova V.I., Tokareva Yu.I., Tokareva S.I. «Sociopolis» как инклюзивная модель организации жизнеустройства людей с инвалидностью: науч.-метод. пособие. Екатеринбург, 2021.

2. Zamiralova T.A. Oхрана материнства и детства как аспект социальной политики // Успехи современной науки. 2017. № 3. С. 12–14.

3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 15.11.2021).

4. Korochkina O.I. Механизмы социальной защиты материнства и детства в современной России // Социальная защита семьи, материнства, отцовства и детства в современной России (посвящается 25-летию социальной работы как профессии в России): материалы VII Заочной научно-практической конференции с международным участием. Саранск, 2016. С. 40.

5. Налоговый кодекс Российской Федерации. Ч. 2 (НК РФ ч. 2) от 5 авг. 2000 г. № 117-ФЗ [Электрон-

ный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28165/ (дата обращения: 11.11.2021).

6. О государственной помощи гражданам, имеющим детей: Федер. закон от 19 мая 1995 г. № 81-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6659/ (дата обращения: 30.11.2021).

7. О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов: Указ Президента РФ от 2 окт. 1992 г. № 1157 (ред. от 26 июля 2021 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_13819/ (дата обращения: 30.11.2022).

8. О дополнительных мерах государственной поддержки семьи, имеющим детей: Федер. закон от 29 дек. 2006 г. № 256-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64872/ (дата обращения: 30.11.2021).

9. О ежемесячных выплатах семьям, имеющим детей: Федер. закон от 28 дек. 2017 г. № 418-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286470/ (дата обращения: 30.11.2021).

10. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федер. закон от 24 нояб. 1995 г. № 181-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 30.11.2021).

11. О страховых пенсиях: Федер. закон от 28 дек. 2013 г. № 400-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156525/ (дата обращения: 30.11.2021).

12. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.11.2021).

13. Об основах обязательного социального страхования в Российской Федерации: Федер. закон от 16 июля 1999 г. № 165-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4059/ (дата обращения: 30.11.2021).

14. Об основах социальной защиты граждан в Российской Федерации: Федер. закон от 28 дек. 2013 г. № 442-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/ (дата обращения: 30.11.2021).

15. Трудовой кодекс Российской Федерации (ТК РФ) от 30 дек. 2001 г. № 197-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_34683/ (дата обращения: 11.11.2021).

16. Холостова Е.И. Социальная политика и социальная работа. М., 2011.

Social and legal education of parents with vision disabilities

The article deals with the complex of the measures of the social protection of parents with disabilities and their children of minority age. There is suggested the list of the requirements to the organization and content of the social and legal education of blind and visually challenged on the basis of the special libraries for the blind.

Key words: *social and legal education, parents with vision disabilities, social work with people with disabilities, social protection of people with disabilities, at-risk family.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2022)

Н.А. ВАНЮШИНА
(Волгоград)

А.А. МАКАРОВА, Г.А. ШАНТУРОВА
(Москва)

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА (на примере работы со студентами из стран АТР на уроках русского языка как иностранного)

Рассматривается вопрос эволюции эмоционального интеллекта вторичной языковой личности студентов из стран АТР в процессе изучения русского языка как иностранного. Работу по развитию эмоционального интеллекта учащихся предлагается проводить по методу «Шесть шляп мышления» Эдварда де Бона. Особое внимание уделяется реализации основных идей этнометодики в процессе работы со студентами из стран АТР.

Ключевые слова: *этнометодика, русский язык как иностранный, эмоциональный интеллект, метод «Шесть шляп мышления», психолингвистика.*

Немецкий философ и психолог Г. Майер в работе *Psychologie des emotionalen Denkens* (1908) положил начало фундаментальному изучению вопросов эмоционального интеллекта,

предложив классификацию видов мышления и подробно описав их основополагающие характеристики. Так, автор наряду с логическим («судящим» – нем. *urteilendes Denken*) выделяет эмоциональное, или аффективное, мышление [19]. В 1990 г. появилась модель эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея, в которой данный феномен трактовался как определенный набор навыков, не только помогающий точно оценить как свои, так и чужие эмоции, но и успешно регулирующий их функционирование. Далее, этими авторами в 2002 г. была разработан тест для измерения эмоционального интеллекта (MSCEIT, V2.0 (The Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test)), в котором выделяются три группы адаптивных способностей эмоционального интеллекта: 1) выражение и оценка эмоций; 2) упорядочение эмоций; 3) использование эмоций в мышлении и деятельности [9]. Эмоциональный интеллект часто связывают с социальным, считается, что идея первого выросла в процессе разработки второго [15; 17]. «Эмоциональный интеллект рассматривается как подструктура социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями» [20]. Социальный интеллект описывался в трудах Э. Ли Торндайка, Ф. Вернона, Г. Олпорта, Дж. Гилфорда, О. Конта, Р. Стернберга, в отечественной науке этой проблемой занимались М.И. Бобнева и В.Н. Куницына [5]. Это объясняется тем, что в социальных интеракциях значительное место отводится эмоциональным переживаниям и чувствам, которые необходимо регулировать, переводя их на осознанный уровень. Таким образом, понятия социального и эмоционального интеллекта тесно связаны друг с другом. Это находит подтверждение в работах Р. Давидсона о том, что «все эмоции социальные», и Д. Гоулмана – что «наши социальные взаимодействия являются двигателем наших эмоций» [1, с. 5]. Идеи разграничения эмоционального и рационального имели место еще в античной философии. Так, Сократ считал, что эмоции и чувства делают невозможным познание истины, образуя своеобразную преграду на этом пути [7, с. 25]. Именно в античную эпоху эмоциональная составляющая описывается как особая сторона психической жизни, указывается на существование связи между аффективной и когнитив-

ной сферами, особый акцент делается на негативном влиянии, оказываемом эмоциями на ход процесса познания окружающей действительности. Так, представители стоицизма, подчеркивая первостепенность бесстрастного осмысления и отношения к реальной действительности, проявление эмоций считали помехой на пути познания истины. Позднее Рене Декарт говорил о том, что эмоции мешают рациональному осмыслению и должны регулироваться разумом. В восточной культуре следует отметить влияние конфуцианства (551 г. до н.э. – 479 г. до н.э.) на все аспекты развития китайской цивилизации, сформировавшего и сохранившего систему принципов традиционного этико-нравственного воспитания и поведения в течение тысячелетий. Одно из основных требований Конфуция заключается в умении не демонстрировать собственные эмоции, а держаться достойно и спокойно в любых ситуациях. И в наше время Мянъцзы (面子, miàn zi) или концепция «лица» как этнопсихологический феномен, выделяющий среди лучших качеств субъекта чувство стыда, является определяющим фактором коммуникативного поведения китайцев [10].

В российской науке эмоциональному интеллекту посвящены работы А.И. Савенкова, И.Н. Андреевой, А.В. Карпова, А.С. Петровской, И.С. Степанова, О.А. Айгуновой и др. Так, Л.С. Выготский указывал на существование взаимосвязи эмоциональной и интеллектуальной сторон личности, описывая онтогенез соотношения эмоций и разума в процессе взросления личности и неотделимость одного от другого. В исследовании «Психология» автор подчеркивает, что «Аффективные и интеллектуальные процессы представляют собой единство, но оно не есть неподвижное и постоянное. Оно изменяется. И самым существенным для всего психологического развития ребенка как раз является изменение отношений между аффектом и интеллектом» [3, с. 124]. Российский исследователь А.И. Савенков связывает развитие эмоционального и социального видов интеллекта с достижением жизненного успеха, рассматривая эти понятия в рамках вопроса прогнозирования развития одаренной личности. Автор указывает на то, что многие дети, не показав ранее достаточно высоких результатов в интеллектуальных тестах, но демонстрирующие хорошие оценки эмоционального и социального развития, оказались достаточно успешными в будущем. У интеллектуально одаренных детей, напротив, отмечают трудности в общении, отсутствие интереса

к несвязанной с интеллектуальным трудом деятельности и слабое развитие эмоционального интеллекта [8].

Цель исследования заключается в необходимости анализа возможностей формирования эмоционального интеллекта вторичной языковой личности как одного из ведущих факторов, влияющих на межличностное взаимодействие. Для этого будут решены следующие задачи: проанализировать и описать особенности формирования и развития эмоционального интеллекта, смоделировать максимально приближенные к реальной действительности ситуации общения и рассмотреть функционирование и оказываемое воздействие на участников коммуникации выбранных ими стратегий взаимодействия.

В методике изучения иностранных языков эмоциональный интеллект представляет собой определенный психолого-педагогический феномен, во многом зависящий от этнопсихологических особенностей первичной языковой личности, а также от культурных различий в понимании и управлении эмоциями [4; 11; 22].

Наиболее продуктивными методами развития эмоционального интеллекта вторичной языковой личности, с нашей точки зрения, являются игра и групповая дискуссия, предполагающие формирование и развитие вербальных и перцептивных способностей, а также стереотипов эмоционального поведения в определенных социально-культурных ситуациях.

С одной стороны, в своем исследовании мы объединяем эти два интерактивных метода обучения иностранному языку в связи с тем, что это, на наш взгляд, наиболее продуктивно позволяет учесть специфичность распознавания и проявлений культурных отличий в выражении эмоций у обучающихся из КНР. С другой стороны, в своей работе мы опираемся на исследования известных зарубежных и отечественных исследователей (П. Сифнеос, Н.Д. Семенова, И.С. Коростелева, В.С. Ротенберг, Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова), которые рекомендуют при психотерапевтическом лечении *алекситимии* (психологическая характеристика, связанная с затруднением в передаче и словесном описании эмоционального состояния) определенные групповые методы психологической коррекции, ставящие своей целью формирование возможностей выражения чувств вербальным способом [5; 16; 18]. Мы считаем, что термин *алекситимия*, в дословном переводе означающий «отсутствие слов для описания чувств», наиболее точно описывает противоречия, возникающие у из-

учающего иностранного языка между «генетическим» этноэмоциональным интеллектом и формирующимся эмоциональным интеллектом вторичной языковой личности. В частности, современная психология и психиатрия связывают этот феномен с латерализацией функциональную активность правого полушария у представителей восточных культур [12; 13; 23] и рассматривая «алекситимию как свойство личности, обусловленное нейрофизиологическими механизмами». Следует отметить, что *алекситимия* рассматривается нами в данном контексте в качестве лингвистической и культуральной характеристик по классификации Я. Морено (далее – ЛКА) [6].

На определенном этапе обучения у китайской вторичной языковой личности *лингвистическая алекситимия* вызвана несформированностью иноязычной лексической компетенции, а *культуральная алекситимия* вытекает из историко-культурных запретов на выражение чувств. Детерминанты ЛКА китайских обучающихся обусловлены не только социально-культурными факторами, они имеют этнопсихологические и нейрофизиологические обоснования, связанные с функциональной асимметрией полушарий мозга (китайскую культуру относят к правополушарному типу мышления). Доказано, что правое полушарие контролирует восприятие эмоциональных сигналов, отвечая за рождение эмоциональной экспрессии и ее восприятие. Активация правого полушария вызывает ухудшение настроения, нарастание признаков неврозизма, депрессии, психотизма [6; 14]. На этом основании мы можем предположить, что конфуцианские социально-культурные запреты, вызывающие внешне низкую эмоциональную дифференцированность китайцев, способствуют созданию защитных психоэмоциональных механизмов, т. к. полушарная специализация эмоций отводит определяющую роль в восприятии и регуляции отрицательных эмоций правому полушарию [25].

Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать, что применение данных интерактивных методов обучения не только позволяет учитывать этнопсихологические и культурные особенности китайской аудитории, но и опирается на определенные психофизиологические особенности восприятия и переживания эмоциональных стимулов. Очевидно, что решение этой задачи требует междисциплинарного подхода, учитывающего социально-культурные, психологические и нейробиологические

факторы, находящиеся в синергических отношениях и оказывающие влияние на формирование ЛКА у представителей различных культур [19; 24; 25].

Целью нашего исследования является разработка алгоритма формирования стереотипов эмоционального поведения. В разработке данной проблемы нами был использован лингвопсиходраматургический метод французских лингвистов Б. и М. Дюфо, внедривших в современную методику изучения иностранных языков термин *двойное отчуждение*.

Двойное отчуждение создается при изучении иностранного языка: 1) неродной язык; 2) учебная, искусственная ситуация [6, с. 27]. Была поставлена следующая задача: учитывая этнопсихологические и культурные особенности китайской аудитории, использовать феномен двойного отчуждения в целях создания ролевой игровой ситуации, позволяющей коммуницировать от другого лица, снимая защитные психоэмоциональные механизмы китайской языковой личности; другими словами, можно перефразировать термин Дюфо как «принуждение к двойному отчуждению». Важное место здесь также отводится многоуровневой эмоционально-коммуникативной рефлексии, направленной как вовне, так и вовнутрь. Для эксперимента были выбраны следующие интерактивные методы развития эмоционального интеллекта: психологическая ролевая игра-дискуссия с использованием технологии «Шесть шляп мышления», разработанной известным британским исследователем психологии и медицины Эдвардом де Боно, как системы организации мышления, описывающей инструменты структурирования групповой дискуссии [2].

Мы исходим из того, что обучение, построенное на дискуссии, в ходе которой обсуждаются актуальные проблемные темы и высказываются противоположные мнения, является максимально приближенным к реальным ситуациям общения. Но следует иметь в виду, что основной тип личности китайцев – это аллоцентрики, ориентирующиеся на мнение и поведение окружения и избегающие конфронтации. Поэтому, учитывая интровертность и сформированный эмоциональный интеллект китайской языковой личности, технология «Шести шляп» позволяет корректировать ЛКА, предоставляя участникам возможность проявить чувства и эмоции, навыки построения общения с учетом актуального эмоционального состояния собеседника от лица маски. Следует также отметить, что техноло-

гия Боно ориентирована на правополушарное мышление (ассоциативное запоминание, визуальное восприятие, цвет, ролевое действие, эмоции) и не создает конфликта когнитивных стилей.

В центре наших задач находился выбор определенных форм работы и построение образовательного процесса таким образом, который позволил бы способствовать развитию эмоционального интеллекта вторичной языковой личности китайских учащихся. В целях доказательства или опровержения выдвинутой нами гипотезы исследования нами был проведен формирующий эксперимент, который позволил апробировать методическое нововведение и оценить его влияние на исследуемый параметр. В качестве опытно-экспериментальной базы исследования выступил Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, факультет обучения русскому языку как иностранному, стажеры КНР (4 месяца), изучающие русский язык (уровень В1–В2). В экспериментальной группе (12 чел.) была апробирована интегративная модель развития эмоционального интеллекта китайской вторичной языковой личности. В течение всего периода обучения проводились занятия, на которых студентам предлагались тренировочные задания на моделирование коммуникативных ситуаций, направленные на формирование умений, необходимых для участия в дискуссии с применением метода Боно. Свободное владение специальными языковыми формулами-клише, оформляющими устные высказывания, позволило студентам в дальнейшем в ходе дискуссии логически рассуждать, сопоставлять аргументы и факты, формулировать и выражать свою точку зрения по тому или иному вопросу. Следует отметить, что этот прием также учитывает этнопсихологические особенности китайцев, т. к. «образец, клише, формула, стандарт, рамки, раз и навсегда принятое правило есть определенный эталон для поведения и даже творчества» [10, с. 88]. В процессе работы студенты менялись ролями, получая возможность на протяжении одной дискуссии рассмотреть проблему с разных точек зрения, высказать и аргументировать свое мнение, учитывая сказанное другими участниками. В начале обучения в роли фасилитатора выступает преподаватель, основная задача которого – снятие коммуникативных барьеров, в дальнейшем каждый из участников получает возможность управлять ходом дискуссии. Этот прием способствует развитию навыков

эмоциональной и коммуникативной рефлексии. Финальным этапом эксперимента было проведение дискуссии в экспериментальной и контрольной группах с использованием метода Боно. Для оценки результатов эксперимента использовалась шкала семантических дифференциалов Чарльза Осгуда, именно данная биполярная градуированная шкала позволила понять различия в оценке одного объекта разными испытуемыми. Отвечая на вопрос, испытывали ли студенты затруднения при изменении ролей в ходе обсуждения вопросов дискуссии и выбирая от –3 до 3, где первое – «испытывал большие затруднения», а 3 – «затруднений практически не испытывал», большинство участников контрольной группы (75%) отметили крайнюю степень затруднений. В экспериментальной группе такой показатель не превысил 21%, что свидетельствует об успешности внедрения метода с целью развития эмоционального интеллекта у китайских учащихся.

В качестве результатов исследования предлагаем разработку занятия с применением описываемого метода. Поскольку при обучении русскому языку как иностранному преподаватель работает с представителями разных национальностей, следует при подготовке дискуссионного урока выбрать тему, затрагивающую вопросы политики, вероисповедания. Необходимо избегать обсуждения экономического развития стран и социальных проблем в русле компаративного анализа, т. к. учащиеся из стран с более низким уровнем развития будут чувствовать себя некомфортно, что способствует возникновению конфликтных ситуаций, а также невозможности продуктивного взаимодействия в рамках диалога культур. Для нашего контрольного мероприятия была выбрана абсолютно нейтральная тема «Как стать счастливым», это объясняется тем, что концептуализация этого понятия свойственна каждой культуре, однако выявление культурно-специфических особенностей будет оказывать благотворное влияние на формирование социокультурной компетенции и развитие вторичной языковой личности иностранного студента.

Целью нашего финального мероприятия выступает развитие мыслительной деятельности путем решения предложенных задач, развитие умения формулировать и грамотно аргументировать свою позицию. Время, отводимое на выполнение, – 90 минут.

Как уже отмечалось ранее, целесообразно ведение поэтапной работы на протяжении все-

го обучения, целью которой является формирование у студентов прочного навыка употребления клише, структурирующих устное сообщение на публицистические темы. Перед началом применения метода «Шесть шляп» необходимо познакомить студентов с идеями Эдварда де Боно, ролями и функциями шляп, разобрать речевые клише, чтобы в процессе выполнения задания не возникало вопросов о языковом материале.

Стоит отметить, что необходима организуемая преподавателем дополнительная работа по поиску материалов, отражающих проблемное поле будущей дискуссии, дающая возможность более детально ознакомиться с предметом обсуждения и сформировать студенту свою позицию. Здесь предпочтительна индивидуальная работа участников по изучению газетных публикаций, отражающих обсуждаемую тему, подготовка фактографического материала для его дальнейшего анализа и осмысления, способствующего построению доказательного высказывания. При этом можно использовать различные источники – официальные статистические данные, социологические опросы, блоги, форумы, статьи в СМИ и т. п. Перед преподавателем стоит задача отобрать актуальные темы, учитывая возраст, уровень интеллектуального развития слушателей, а также национально-культурную специфику их стран. Кроме того, тема должна быть проблемной и многогранной, предоставляя возможность высказать различные взгляды на ее решение в зависимости от того, какой именно момент участник дискуссии будет считать ключевым.

При подготовке к работе над дискуссией, посвященной поиску счастья в жизни, сначала все участники должны надеть «белую шляпу», подобрав факты и информацию, имеющие отношение к заявленной проблематике. В качестве подготовки можно предложить студентам ответить на следующие вопросы:

1. Что такое счастье?
2. Что делает человека счастливым? А что несчастным?
3. Может ли человек сам построить свое счастье?
4. Может ли счастье длиться вечно?
5. Что вы можете посоветовать человеку, чтобы стать счастливее?
6. Кто или что делает вас счастливыми?
7. За каким занятием вы наиболее счастливы?
8. В какие моменты вашей жизни вы чувствовали себя счастливыми?

Проведение полноценной дискуссии предусматривает уровень владения русским языком не ниже В1, что говорит уже не только о солидном багаже знаний лексики и грамматики, но и о наличии страноведческой компетенции. Таким образом, подготовительную работу можно разнообразить включением обсуждения наглядных материалов. Например, репродукция картины Виктора Васнецова «Витязь на распутье» или предварительный просмотр художественных фильмов, например «Москва слезам не верит» (судьба героинь фильма Катерины, Людмилы, Антонины) дают основу для ведения дальнейшей дискуссии.

Описание хода работы. Фасилитатор представляет проблему и делит участников на микрогруппы. Участник от каждой группы выбирает один из предложенных преподавателем тезисов по теме, например: *Большинство людей счастливы настолько, насколько они решили быть счастливыми* (Авраам Линкольн); *Здоровый нищий счастливее больного короля* (Артур Шопенгауэр); *За счастьем человек бежит, а оно у его ног лежит* (автор неизвестен); *Стараясь о счастье других, мы находим свое собственное* (Платон); *Счастье не в том, чтобы делать всегда, что хочешь, а в том, чтобы всегда хотеть того, что делаешь* (Л.Н. Толстой); *Никто из нас еще не родился бессмертным, и, если бы это с кем-нибудь случилось, он не был бы счастлив, как это кажется многим* (Платон); *Когда мы осмыслим свою роль на земле, пусть самую скромную и незаметную, тогда лишь мы будем счастливы* (Антуан де Сент-Экзюпери); *О несчастье! Оно является опорой счастья. О счастье! В нем заключено несчастье. Кто знает их границы? Они не имеют постоянства* (Лао-Цзы); *Несчастливым или счастливым человека делают только его мысли, а не внешние обстоятельства. Управляя своими мыслями, он управляет своим счастьем* (Фридрих Ницше). Приведение такого полного перечня высказываний обусловлено тем, что авторы статьи хотели показать именно те высказывания, которые действительно вызвали отклик в иностранной аудитории.

Группы обсуждают тезис и определяют свою точку зрения, формулируют аргументы и подбирают примеры, доказывающие истинность тезиса. После этого необходимо определить одного участника, который докладывает точку зрения своей группы, приводя соответствующие аргументы. Важно, чтобы каждая группа примерила на себя все имеющиеся

ся роли. Например, новаторы под «зеленой шляпой» отвечают за первичную презентацию проекта и обозначение своей точки зрения, подкрепленной фактами и доказательствами; пессимистично настроенные представители под «черной шляпой» должны указать на недоработки, непродуманность и слабые стороны проекта; оптимисты, надевшие «желтую шляпу», подчеркивают сильные стороны проекта, в то время как эксперты «синей шляпы», анализируя и обобщая представленную информацию и силу/слабость доказательной базы, выставляют каждой группе от 1 до 10 баллов, давая основательные комментарии.

Данная техника, основываясь на количестве творческих групп, предполагает четыре этапа-раунда. Каждый этап-раунд дает возможность группам примерить разные роли, выступив новаторами, пессимистами, оптимистами и экспертами. Ключевой для этой техники выступает имеющаяся возможность всех игроков выразить свои эмоции и чувства (т. е. надеть «красную шляпу») согласно ролевой маске, что является обязательным условием. Выражение эмоций («обмен эмоциями») допускается в перерывах между раундами.

Длительность работы в рамках одного этапа-раунда составляет 16 минут и состоит из следующих отрезков:

- 1) презентация проекта новаторами (3 минуты);
- 2) вопросы представителей других творческих групп, направленные на детализацию услышанного (2 минуты);
- 3) работа оптимистов, пессимистов, экспертов (3 минуты);
- 4) высказывание доводов оптимистов, пессимистов (2 минуты);
- 5) работа экспертов, направленная на анализ выступления каждой из групп, на достоверность представленной ими доказательной базы (2 минуты);
- 6) подведение итогов экспертами и выставление оценок с обязательной аргументацией (2 минуты).

Фасилитатор, отвечающий за строгое следование регламенту по времени, проводит все занятие, построенное по этому методу. Предположим, что самые сложные обязанности возложены на экспертов под «синей шляпой», ответственных за анализ и обобщение эмоционально-оценочной информации, и фасилитатора, в функции которого входит реакция на дисфункциональное поведение участников и вовлечение их в дискуссию.

Исследование показало, что формирование эмоционального интеллекта вторичной языковой личности является одним из ведущих факторов, которые оказывают существенное влияние на успешность межличностного взаимодействия. В ходе работы были созданы аналогичные реальным учебные ситуации общения, в которых испытуемые могли увидеть влияние на участников коммуникации той или иной стратегии поведения. В результате работы был составлен лексический перечень, отражающий выражение той или иной интенции и способствующий развитию умения формулировать и аргументировать свою точку зрения с позиций нормы русского языка.

Проведенный нами формирующий эксперимент показал неслучайную связь между включением в работу нового метода «принуждения к двойному отчуждению», учитывающего этнопсихологические особенности обучающихся, и полученной эффективностью, что позволило нам выбрать его в качестве оптимального по результативности формирования эмоционального интеллекта вторичной китайской языковой личности.

Список литературы

1. Батурин Н.А., Матвеева Л.Г. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. 2009. № 42. С. 4–10.
2. Боно Э. де Шесть шляп мышления. СПб., 1997.
3. Выготский Л.С. Психология. М., 2006.
4. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. М., 2005.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2004. С. 29–36.
6. Морено Я. Психодрама. М., 2008.
7. Платон. Федон. Собрание сочинений: в 3 т. / под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса. М., 1970. Т. 2. С. 25.
8. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха [Электронный ресурс] // Вестн. практической психологии образования. 2006. Т. 3. № 1. С. 30–38. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyoobr/2006/n1/29005.shtml (дата обращения: 15.11.2021).
9. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера – Сэловея – Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2009. № 6(8). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.08.2021).

10. Спешнев Н.А. Китайцы: особенности национальной психологии. СПб., 2014.
11. Alyahyan E., Dustegor D. Predicting academic success in higher education: literature review and best practices // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. 17(1). P. 120–135.
12. Benecke C. u.a., Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Emotionserleben und Emotionsregulation (EER), Innsbruck 2008.
13. Graesser A.C. Emotions are the experiential glue of learning environments in the 21st century // Learning and Instruction, 2020.
14. Gross James J. (ed.), Handbook of Emotion Regulation, New York, 2014.
15. Hendricks M., Guilford J.P., Hoepfner R. Measuring creative social intelligence. Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California, 1969. № 42.
16. Johnson L.D., Pak Y.K. Teaching for Diversity: Intercultural and Intergroup Education in the Public Schools // Review of Research in Education. 2019. 43(1). P. 1–31.
17. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence // R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence, 2nd ed. Cambridge, 2000. P. 359–379.
18. Maqbool R. et al.: The Impact of Emotional Intelligence, Project Managers' Competencies, and Transformational Leadership on Project Success: An Empirical Perspective. Project Management Journal, 2017.
19. Maier H. Psychologie des emotionalen Denkens. 2011. Tübingen, J.C.B. Mohr.
20. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence. N.Y., 2005.
21. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. N.Y., 1993. P. 433–442.
22. Mayer R.E. Searching for the role of emotions in e-learning // Learning and Instruction, 2020.
23. Müller-Lobeck Ch. Emotionale Intelligenz: Was ist damit gemeint [Electronic resource]. URL: <https://www.spiegel.de/spiegelwissen/emotionale-intelligenz-was-ist-damit-gemeint-a-1184380.html> (дата обращения: 16.02.2022).
24. Scarcella F. Vorbildlich führen: Wie du mit deiner Persönlichkeit punktest (Deutsch) Gebundene Ausgabe – 2019.
25. Travis J., Kaszycki A., Geden M., Bunde J. Some stress is good stress: The challenge-hindrancel framework, academic self-efficacy, and academic outcomes // Journal of Educational Psychology. 2020. № 112(8). P. 1632–1643.
2. Bono E. de Shest' shlyap myshleniya. SPb., 1997.
3. Vygotskij L.S. Psihologiya. M., 2006.
4. Goulman D., Boyacis R., Makki E. Emocional'noe liderstvo: Iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove emocional'nogo intellekta / per. s angl. M., 2005.
5. Lyusin D.V. Sovremennyye predstavleniya ob emocional'nom intellekte // Social'nyj intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya / pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. M., 2004. S. 29–36.
6. Moreno Ya. Psihodrama. M., 2008.
7. Platon. Fedon. Sbranie sochinenij: v 3 t. / pod obshch. red. A.F. Loseva, V.F. Asmusa. M., 1970. T. 2. S. 25.
8. Savenkov A.I. Emocional'nyj i social'nyj intellekt kak prediktory zhiznennogo uspekha [Elektronnyj resurs] // Vestn. prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2006. T. 3. № 1. S. 30–38. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2006/n1/29005.shtml (data obrashcheniya: 15.11.2021).
9. Sergienko E.A., Vetrova I.I. Emocional'nyj intellekt: russkoyazychnaya adaptaciya testa Mejera – Seloveya – Karuzo (MSCEIT V2.0) [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. 2009. № 6(8). URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 12.08.2021).
10. Speshnev N.A. Kitajcy: osobennosti nacional'noj psihologii. SPb., 2014.



Integrative model of development of emotional intelligence (based on the work with the students from APR countries at the lessons of the Russian language as a Foreign Language)

The article deals with the issue of the evolution of the emotional intelligence of the secondary linguistic personality from APR countries in studying the Russian language as a foreign language. The work of the development of the emotional intelligence of students is recommended to carry out by the method “Six Thinking Hats” by Edward de Bono. There is emphasized the implementation of the basic ideas of the ethnic methodology during the work with the students from APR countries.

Key words: *ethnic methodology, Russian Language as a Foreign Language, method “Six Thinking Hats”, psycholinguistics.*

* * *

1. Baturin N.A., Matveeva L.G. Social'nyj i emocional'nyj intellekt: mify i real'nost' // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. 2009. № 42. S. 4–10.

(Статья поступила в редакцию 23.03.2022)

ЧЕНЬ ШАОСЮН
(Шанхай, КНР)

**РУССКИЙ ЯЗЫК
КАК ИНОСТРАННЫЙ
В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ:
АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ И СПЕЦИФИКА
ОБУЧЕНИЯ**

Анализируются основные проблемы изучения иностранного языка как иностранного в аспекте межкультурного характера. Рассмотрены основные проблемы межкультурной коммуникации в китайской аудитории во внеязыковой среде. Установлены причины возникновения языкового барьера и способы его преодоления. Поднимаются проблемы заинтересованности китайских студентов в изучении русского языка.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, языковой барьер, мотивированность и специфика обучения, грамматика.*

Особенности основных аспектов межкультурной коммуникации. «Если государство имеет границы, то язык их не имеет» [7, с. 166]. Расширение географии языка происходит из-за увеличения количества его носителей независимо от территориальной или национальной принадлежности, социальных типов, а также формы усвоения родного или иностранного языка. Количество носителей русского языка увеличивается с каждым годом с момента принятия Декларации о государственном суверенитете Российской Федерации и расширения ее международных связей. В частности, состояние стабильного сотрудничества между Россией и Китаем обусловило изучение русского языка среди китайского населения. С точки зрения научных исследований вопросы межкультурной коммуникации между этими двумя народами – представителями разных культурных регионов – требует разностороннего изучения. Обучение русскому языку как иностранному даже во внеязыковой среде является средством воспитания новых носителей этого языка.

Заинтересованность человека любой деятельностью происходит на эмоциональном уровне в определенном психологическом состоянии. Отношение китайских студентов к своему родному языку заслуживает большого уважения. Учитывая это, преподаватель дол-

жен уяснить ответственность за обучение иностранцев, проявлять свою любовь к русскому слову. Техничность и искусственность в преподавании не дадут положительного результата.

Предлагать китайским студентам познать российское бытие следует в условиях взаимосвязи с их родным миром. При этом можно столкнуться с межкультурным конфликтом, даже культурным шоком.

Особенностью китайской молодежи является умение выражаться последовательно, основательно, убедительно, эмоционально. Они умело владеют несколькими языками, в каждом из которых своя специфика словоупотребления, лексического богатства, синтаксиса и т. д. Благодаря широкому диапазону в языковой практике, гибким речевым навыкам китайцы готовы учить и русский язык.

Изучение иностранного языка, безусловно, носит межкультурный характер. При изучении иностранных языков перед студентами открывается новое культурное пространство. Фактически преподаватель иностранного языка одновременно является и преподавателем основ межкультурной коммуникации, а в условиях преподавания в иноязычной среде – и участником межкультурной коммуникации.

Преподавая иностранный язык во неязыковой среде, преподаватель должен иметь желание и способность быстро адаптироваться к культурному пространству, уметь объективно оценить другую культуру, понять культурный контекст и увидеть собственную культуру другими глазами, представлять ее сквозь призму основных принципов иностранной культурной среды. Межкультурный опыт часто вызывает изменения в отношении к собственной и чужой культурам, переоценку ценностей, взглядов, самоидентификации.

Лиес Серку среди требований к знаниям преподавателя иностранного языка называет:

- 1) знания культурной специфики и общие знания по культурологии;
- 2) знание себя и других;
- 3) умение взаимодействовать индивидуально и в коллективе;
- 4) понимание путей воздействия культуры на язык и коммуникацию.

Среди умений автор выделяет следующие:

- 1) интерпретировать и анализировать;
- 2) иметь способность к открытиям и взаимодействию;
- 3) уметь воспринимать новую информацию, оперировать ею в коммуникативной ситуации или взаимодействии;

4) применять метакогнитивные стратегии в процессе собственного обучения [9, с. 3].

Эти знания и умения преподавателя иностранного языка необходимы, чтобы помочь студентам сравнить собственную культуру с культурой речевого региона; войти в культурную среду, язык которой они изучают, как можно глубже; понять мировоззрение носителей языка; модифицировать и адаптировать учебные материалы, чтобы не возникало культурных недоразумений или непредсказуемых дискуссий.

Помимо компетентности преподавателя, на обучение влияют различные факторы: свойства нервной системы, особенности мыслительной деятельности и интеллекта, уровень общей подготовки студентов, их предыдущий опыт, мировоззрение, отношение к культурному региону, язык которого изучают, религиозные взгляды и т. п. Если на эти факторы можно влиять, то на некоторые практически невозможно, например, национально-психологические особенности студентов обусловленные обычаями и традициями, культурой и бытом их страны. В такой ситуации знания преподавателя культурных особенностей региона, где он преподает, и понимание их, умение анализировать и приспосабливаться к учебным материалам способствуют созданию положительной атмосферы в аудитории и быстрому усвоению учебного материала.

В основе системы образования Китая лежит древняя конфуцианская система, которая базируется на авторитарности, иерархии, запоминании цитат из трудов древних философов и ученых. Традиционно любые эмоциональные волеизъявления были запрещены, поэтому в китайской аудитории ценят способность к обучению без выражения чувств и переживаний. Эмоции и обучение для китайцев несовместимы, что вызывает парадоксальную ситуацию, ведь на сегодня доказано, что эмоции:

1) влияют на положительное физическое самочувствие;

2) поставляют в мозг человека химические вещества;

3) влияют на обучение и память [7, с. 19].

Традиционно китайские уроки по иностранному языку ориентированы на выполнение лексико-грамматических упражнений, чтение и перевод, поэтому коммуникативно-ориентированные уроки в китайской аудитории воспринимаются как нечто совершенно новое и в начале непонятное для них. Формулировка собственного мнения или собственного высказывания на иностранном языке без заучивания языковых клише требует от студентов усилий.

Процесс обучения в древней китайской традиции был особым ритуалом, центральное место в котором занимал преподаватель. Поэтому в современном Китае ценят такие качества преподавателя, как трудолюбие, доброты, дисциплинированность, деликатность в высказываниях и дипломатичность в критических замечаниях, требовательность, личная образцовость. Тонус урока в целом должен быть положительным, без чрезмерного повышения голоса или перепадов интонации.

Опыт преподавания в китайской аудитории показал, что основные проблемы, связанные с межкультурной коммуникацией, можно проанализировать в трех аспектах: когнитивном, культурологическом и лингвистическом. При этом отметим, что их разделение условно, ведь каждый из них обуславливает друг друга и влияет друг на друга.

Когнитивный аспект. Чтобы понять, как проходит процесс обучения личности, надо начать с понимания того, как работает его мозг. Чтобы улучшить межкультурную коммуникацию, следует знать, чем отличается мышление представителей определенной нации.

Основным отличием в обучении китайских студентов является структура их мышления, сформированная с раннего детства, через заучивание китайского иероглифического письма, что приводит к наибольшему развитию визуальной памяти. Известно, что образ мышления носителей иероглифических языков отличается от носителей языка с алфавитным письмом.

Мозго-ориентированное обучение – это естественный, мотивационный и позитивный способ оптимизировать обучение и преподавание [6, с. 1]. Доказано, что у китайцев более развито правое полушарие мозга, которое отвечает за интонационное восприятие языка, а также за визуальное восприятие иероглифического письма и его отражение на письме.

Правое полушарие лучше работает с восприятием визуальных деталей и образов, графических изображений, пространственной информации [Там же, с. 7], в то время как левое полушарие мозга имеет дело с логическими структурами. У носителей алфавитных языков более развито левое полушарие, поскольку процесс восприятия слов и предложений происходит постепенно. Обработка информации у китайцев происходит мгновенно, именно поэтому процесс чтения самый быстрый в мире [4, с. 115].

Главный вопрос, который стоит ставить перед собой преподавателю иностранного языка: не как я могу лучше научить, а как сту-

денты могут лучше всего изучать иностранный язык и посредством языка культуру в соответствии со структурой их мозга и особенностей их менталитета. Из-за различий в процессах мышления самое сложное – научить китайцев мыслить по-русски средствами русского языка.

Культурный аспект. Культурный контекст способствует быстрому усвоению культуры определенного региона. Мы обучаемся быстрее, когда наш мозг конструирует связи между предыдущим опытом и новым, уже привычным для нашей жизни. Задача преподавателя – как можно лучше понять культурную среду группы, в которой он преподает, и максимально полно отобразить культуру речевого региона, которую он представляет.

Китай с более чем пяти тысячной историей существования характеризуется богатыми традициями, обычаями и причастностью носителей этой культуры к ним. Прежде всего китайская культура отличается интроспективностью: китайцы все переживают в себе, усиленное внимание уделяют собственному микромиру. Древняя китайская мудрость является тому подтверждением: «Первая птичка, которая споет, погибнет». Мимика и жестикация практически отсутствуют, что существенно отличается от западной традиции, поэтому оценить эмоциональное состояние студентов довольно трудно. В китайском обществе не принято выражать мысли прямо, особенно показывать недовольство чем-то, поэтому делают они это довольно завуалировано, только умело намекая.

По мнению Лин И, для китайцев более характерен коллективизм, чем тяготение к индивидуальности. У них очень развито чувство коллективной ответственности. Отсюда близкие отношения в семье, трудовом коллективе, социальной группе и т. д., позиционирование коллективного труда и личной скромности [10, с. 33]. Чувство групповой ответственности усилилось и закрепилось в китайской традиции после культурной революции XX в.

Под влиянием конфуцианства в китайском обществе иерархия является приоритетом в различных социальных структурах: в профессиональной сфере это строгое соблюдение правил этикета с высшими должностными лицами, гражданами, причастными к власти; в родственных и дружеских связях, общественных местах это жертвенность детей относительно родителей и особые почести и уважение к старшему поколению.

Что касается гендерных особенностей, то, безусловно, в приоритете маскулинность, осо-

бенно в важных общественных и властных структурах, что обусловлено давней исторической традицией (желание родителей родить сына, особые почести для сыновей и т. д.). Даже количественно на сегодня в Китае преобладает мужское население.

Китайское общество в целом патриархальное, однако современные тенденции показывают, что все больше и больше женского населения составляет конкуренцию мужчинам. Историческая культура Поднебесной сформирована на базе иероглифической структуры языка, таким образом являясь иероглифически-центристской. Немало существует предрасудков, связанных с отрицательными элементами иероглифов. Например, нельзя дарить часы или зонты, поскольку слово *zhōng* (часы) звучит так же, как «конец, финиш», а *sǎn* (зонты) – как «расставаться» [3, с. 128].

Лингвистический аспект. Китайский и русский языки – это языки различных языковых семей: китайский язык относится к сино-тибетской семье, а русский – к индоевропейской. Типологически эти языки отличаются практически на всех языковых уровнях, начиная от письма и заканчивая принципами новообразований слов. Часто трудно строить логические параллели между языками в объяснении нового материала. Например, в китайском языке отсутствует падежная парадигма, временные формы глаголов, понятие грамматического рода и т. д., зато для китайского языка важен установившийся порядок слов в предложении, а также система языковых тонов, что отличается от правил русского языка.

Деликатность в высказываниях, которое берет начало из Древнего Китая, способствует эфемерности речи. Например, китайцы не употребляют наречия «плохо», а используют отрицательную частицу *好不好* (*hǎo bù hǎo*) – дословный перевод «хорошо не хорошо?».

Номинативные процессы характеризуются принципами, связанными с иероглифической структурой языка, и базируются часто на метафоре. Китайские имена чрезвычайно образные и символические. Например, имена девушек: *飘飘* *piāo piāo* означает дословно «плавать в воздухе», хотя соответствие на русском языке должно звучать «летать в облаках». *夏菁* *xià jīng* – «летний цветок»; *益丹* *yì dān* – «полезное лекарство» или омоним «полезный цветок лотоса»; *梦* *mèng* – «сон, мечта»; *佳辰* *jiā chén* – «прекрасная звезда» и т. д. Система фамилий в китайской традиции повторяющаяся, есть определенный набор фамилий, в то время как в западной традиции фамилии разные, а имена часто повторяющиеся. Названия улиц

имеют поэтическое звучание и символизируют эстетичность номинации: *улица сладкой любви 甜爱 tián ài*; *улица центральной горы 中山 Zhōng shān*.

Родственные связи имеют большое значение в китайской культуре еще со времен конфуцианства, поэтому язык отражает важность каждого члена семьи отдельным названием *姐姐 jiějie* – «старшая сестра», *妹妹 mèimei* – «младшая сестра», *哥哥 gēge* – «старший брат», *弟弟 dìdì* – «младший брат», *奶奶 nǎinai* – «бабушка из семьи отца», *爷爷 yéye* – «дедушка из семьи отца», *外公 wàigōng* – «дедушка из семьи матери», *外婆 wàipó* – «бабушка из семьи матери» и т. п. Иероглифы для обозначения семьи 'из семьи матери' имеют общий элемент – иностранный, поскольку «выйти замуж за китайца» означает «жениться на его семье».

Современные реалии жизни отражают новообразования в китайском языке, которые являются наименованиями, обозначающими то или иное явление в китайской культуре и выражающими одно понятие, в отличие от неологизмов в русском языке. Например, для заключения брака идеальным мужчиной может быть *高富帅 gāo fù shuài* – «высокий, богатый, обаятельный», а идеальной женой *白富美 bái fù měi* – «белокожая, богатая, красавица».

Буквальный перевод с китайского языка на русский и наоборот невозможен из-за совершенно разных принципов построения высказываний, например: *你是哪国人? Nǐ shì nǎ guó rén?* – «откуда ты приехал?» (дословно «Ты какой страны человек?»); *你身体有没有问题? Nǐ shēntǐ yǒu méi yǒu wèntí?* – «Что вас беспокоит?» (дословно «Ваше тело имеет или не имеет вопросов?»).

Следовательно, вхождение в иную культурную среду для распространения собственной культуры требует от преподавателя иностранного языка знаний межкультурной коммуникации. Сочетание когнитивного, культурологического и лингвистического аспектов межкультурной коммуникации способствует качественному изучению этого вопроса и развитию компетентности преподавателя иностранного языка, его быстрой адаптации к новому культурному и языковому пространству, избеганию культурных недоразумений и быстрому усвоению знаний студентами.

Причины возникновения и способы решения проблемы языкового барьера при изучении русского языка. Вопросы методики преподавания русского языка иностранным студентам в высших учебных заведениях являются очень актуаль-

ными, ведь существует значительное количество нерешенных проблем в обучении фонетики, лексики, грамматики, а также различных видов речевой деятельности.

К весомым проблемам преподавателей русского языка как иностранного относится отсутствие единого взгляда на обучение. Теория и практика обучения данному предмету в наше время находится в процессе становления, преподавателям остается только опираться на методику преподавания русского языка как иностранного, а также других языков – английского языка как иностранного, польского языка как иностранного, немецкого языка как иностранного и некоторых других, которые популярны на территории Китая [1, с. 112].

Изучая русский язык, иностранцы сталкиваются с такой проблемой, как речевой или коммуникативный барьер. Большинство из них воспринимает и понимает услышанное на слух, может грамотно применять навыки письма и свободно читать произведения русской литературы, однако возникают проблемы с собственными высказываниями.

Языковой барьер часто является чисто психологическим явлением из-за страха перед необходимостью выражаться на иностранном языке. Подобный страх, по мнению многих исследователей, может возникнуть вследствие низкой самооценки иностранного студента или доминантного отношения к преподавателю. Согласно «Большому толковому словарю современного русского языка», барьер – это то, что препятствует осуществлению, развитию чего-либо [5, с. 25].

М. Иванова определяет понятие «коммуникативный барьер» (или «субъективный барьер») как индивидуальную невозможность овладеть языком или пользоваться имеющимися знаниями [2]. По мнению М. Ивановой, выявить наиболее типичные барьеры, которые встречаются в процессе взаимодействия студенческой молодежи, можно с помощью анкетирования, диагностических бесед, методов наблюдения (реакция студента на те или иные ситуации, способы решения поставленных задач и т. д.) [Там же, с. 5]. Наличием языкового барьера является нехватка практики общения.

Во-первых, рекомендуем работу над развитием навыков говорения начинать аудиторно, избегая постороннего внимания к говорящим. Во-вторых, предоставить возможность применять знания студентов самостоятельно и проверять умение на практике в реальных жизненных ситуациях. Важным рычагом для преодоления языкового барьера во время занятий является общение с большим количеством лю-

дей, многократное использование различных слов и конструкций для достижения легкости в общении и в использовании слов.

Для того чтобы преодолеть языковой барьер, рекомендуют выполнить три условия: признать наличие и понять причины его возникновения; иметь сильную мотивацию для его преодоления; определить условия или ресурсы для уничтожения этого препятствия. Основным принципом борьбы остается постоянная языковая практика.

Соглашаясь с мнением Н. Абрамовой и М. Ивановой, среди условий преодоления коммуникативных барьеров при изучении иностранного языка мы выделяем:

1) создание комфортных условий для благоприятного психологического состояния обучающихся с обязательным акцентированием педагога на моментах успеха своих студентов, на их достижениях в процессе изучения иностранного языка, создании определенных коммуникативных ситуаций для убеждения студентов в своих успехах как проявлении естественных способностей;

2) дополнительное искусственное мотивирование китайских студентов на почве творческой коллективной деятельности, работы в микрогруппах с постоянной сменой участников при выполнении разных задач;

3) вовлечение в работу микрогрупп носителей языка для определения собственных коммуникативных способностей и быстрого овладения техникой общения [1; 2].

Проследивая тенденции современных исследований, считаем, что основными предпосылками формирования речевых навыков являются целенаправленность и сознательное желание практиковаться, рациональное использование времени в процессе работы над развитием навыков говорения, мотивация коммуникативных действий, а также противодействие интерференции.

Следовательно, формирование навыков иноязычного говорения на при изучении русского языка китайскими студентами будет успешным только при условии преодоления языкового барьера, психологической неуверенности в себе, а также при повышении мотивированности обучения.

Важнейшими проблемами в преподавании русского языка как иностранного Л. Серку считает следующие:

1) дифференциация иностранных студентов основных факультетов по категориями в зависимости от направлений обучения;

2) разработка для каждой категории студентов программ курса «Практический русский язык»;

3) адаптирование программ курсов «Русский язык», «Деловой русский язык», «Русский язык по профессиональному направлению» к коммуникативным потребностям и языковым возможностям китайских студентов;

4) создание адаптированных учебников по названным курсам с учетом особенностей каждой категории китайских студентов;

5) упорядочение количества учебного времени для изучения того или другого курса по русскому языку;

6) унификация формы итогового контроля (зачет или экзамен) [9, с. 1–8].

Авторы всех учебно-методических разработок акцентируют внимание на необходимости коммуникативного подхода к обучению, основной целью которого является адаптация китайских студентов к российской языковой культурной среде, а также быстрое преодоление межъязыкового барьера между коммуникантами путем включения в речевую практику на занятиях и во внеаудиторное время. Преподаватели делятся опытом подготовки учебно-методических материалов и в частности – составления учебников по русскому языку как иностранному [4, с. 15].

Методикой преподавания иностранного языка (в том числе и русского как иностранного) на каждом занятии предусмотрено выполнение четырех видов учебной деятельности: аудирования, чтения, письма, говорения. Однако соотношение этих видов работы на разных занятиях может варьироваться в зависимости от темы, цели занятия, коммуникативных потребностей студентов и т. д.

На основе собственного опыта преподавания обращаем внимание на широкое разнообразие видов работы на занятиях, которые преподаватель может применять, с учетом своих творческих возможностей.

Таким образом, мы считаем важным в преподавании русского языка как иностранного следующее:

– разработку подробных учебных программ и их усовершенствование;

– подготовку новых учебно-методических разработок и учебных пособий – как результат работы;

– сочетание видов речевой деятельности на каждом занятии;

– коммуникативный аспект в преподавании и практическую направленность учебной деятельности;

– привлечение студентов ко внеаудиторным занятиям;

– обучение грамотному письму.

Овладеть иностранным языком как средством общения невозможно без знания грамматики. Бесспорно, грамматическое устройство речи можно усвоить и без изучения правил, как это происходит в родном языке, но знание правил сокращает путь иностранного студента к практическому усвоению неродного языка.

Китайские студенты должны усвоить простую истину: «Чтобы уметь вести диалог на определенную тему, необходимо знать соответствующие грамматические формы и конструкции». При изучении иностранного языка с практической целью грамматика выполняет несколько важных функций, а именно: она должна помочь китайским студентам правильно понимать иноязычное высказывание, правильно выстроить иноязычную речь, контролировать построение высказывания и сознательно выбирать необходимые грамматические формы и конструкции.

Следует подчеркнуть, что грамматики в чистом виде не существует, поскольку она растворяется в национально-культурной специфике России и русской культуре. По нашему мнению, китайский студент должен не просто заучивать определенные формы и конструкции, но и понимать их семантику.

Главной задачей преподавателей является одновременное формирование языковой системы, а также коммуникативной и социокультурной компетенции [1, с. 214].

Учить грамматику значит учить единство формы, значения, метода его выражения и функциональной роли в предложении. Взаимоотношение форм и их значений может быть описано двумя способами, в зависимости от того, с какой целью китайские студенты изучают грамматику русского языка. Основным принципом, которого следует, по нашему мнению, придерживаться при представлении грамматического материала, является простота изложения с минимумом лингвистических терминов без требования к студентам заучивать громоздкие правила или парадигмы. Кроме того, грамматический материал необходимо основательно объяснять только в том объеме, который можно качественно усвоить на коммуникативном уровне.

Если это невозможно, то подавать теоретические сведения с ознакомительной целью, зависимо от запроса студентов или вообще избегать теоретических комментариев. Сосредоточение на формировании коммуникативных

компетенций позволяет разнообразить занятия, сместить акцент по изучению теоретического материала и выполнение тренировочных упражнений грамматики на чтение, работу с текстами, диалогами, применение игровых методов для формирования речевых навыков.

Вывод. Таким образом, сочетание когнитивного, культурологического и лингвистического аспектов межкультурной коммуникации способствует качественному изучению вопроса и развитию компетентности преподавателя иностранного языка, его быстрой адаптации к новому культурному и языковому пространству, с целью избегания культурных недоразумений и быстрого усвоения знаний студентами. Изучение данной темы имеет лингводидактическую значимость при изучении русского языка как иностранного.

В работе также акцентировано внимание на ключевых вопросах преподавания русского языка китайским студентам. Было установлено, что языковой барьер при изучении русского языка китайскими студентами является психологическим явлением, возникающим у студентов на начальном этапе изучения языка. Поднимаются проблемы заинтересованности китайскими студентами в изучении русского языка. Основной целью преподавания должно быть достижение студентом желаемого уровня речевой грамотности – путем применения оптимальных форм учебной деятельности.

Список литературы

1. Абрамова Н.А. Традиционная культура Китая и межкультурное взаимодействие. Чита, 1998.
2. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2019.
3. Иванова М.А., Шаглина Н.Д., Смелкова И.Ю. Академическая адаптация китайских студентов к высшей школе России // Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ. СПб., 2005. С. 125–134.
4. Рубец М.В. Влияние китайского языка на мышление и культуру его носителей // История философии. 2016. № 14. С. 111–122.
5. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180 000 слов и словосочетаний. М., 2008.
6. Politano C. Brain-Based Learning with Class. Portage and Main Press (Peguis Publishers) Winnipeg, Canada, 2000.
7. Risager K. Language and Culture Pedagogy. From National to a Transnational Paradigm. Multilingual Matters LTD, Clevedon-Buffalo-Toronto, 2018.
8. Ryan Ph. Familiarity and Contacts with Foreign Cultures. Foreign Language Teachers and Intercultural

Competence, 2005. Great Britain. Cromwell Press Ltd., 2005. P. 39–49.

9. Sercu L. Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. Great Britain. Cromwell Press Ltd., 2015. P. 1–19.

10. Yi Lin. Chinese International Student's Intercultural Communication Competence and Intercultural Communication Apprehension in the USA. East Tennessee State University, 2019 [Electronic resource] // Electronic Theses and Dissertation. URL: <http://ds.etsu.edu/etd/1516> (дата обращения: 13.01.2022).

* * *

1. Abramova N.A. Tradicionnaya kul'tura Kitaya i mezhekul'turnoe vzaimodejstvie. Chita, 1998.

2. Ivanova M.A. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya inostrannyh studentov k vysshej shkole Rossii: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. SPb., 2019.

3. Ivanova M.A., Shaglina N.D., Smelkova I.Yu. Akademicheskaya adaptaciya kitajskih studentov k vysshej shkole Rossii // Predvuzovskaya podgotovka inostrannyh studentov v SPbGPU. SPb., 2005. S. 125–134.

4. Rubec M.V. Vliyanie kitajskogo yazyka na myshlenie i kul'turu ego nositelej // Istoriya filosofii. 2016. № 14. S. 111–122.

5. Ushakov D.N. Bol'shoj tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka: 180 000 slov i slovosochetanj. M., 2008.

The Russian language as a foreign language in the Chinese audience: the aspects of the intercultural communication and the specific character of education

The article deals with the analysis of the basic issues of studying the foreign language as a foreign language in the aspect of the intercultural character. There are considered the basic issues of the intercultural communication in the Chinese audience in the extralinguistic environment. The author determines the reasons of the origin of the language barrier and the ways of its overcoming. There are discussed the issues of the interest of the Chinese students in studying the Russian language.

Key words: *the Russian Language as a Foreign Language, intercultural communication, language barrier, motivation and specific character of education, grammar.*

(Статья поступила в редакцию 28.02.2022)

В.И. ИГОШИН
(Саратов)

АКСИОМАТИЧЕСКИЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ И В ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Обсуждается один аспект методической проблемы роли логики в обучении математике. Анализируется, в какой мере использование аксиоматического метода влияет на три обучающих фактора: логическую строгость изложения математики, развитие логического мышления учащихся, развивающее обучение математике. Отмечается, что однозначного и окончательного решения методической проблемы использования аксиоматического метода в обучении математике не имеет. Решать ее в каждом конкретном педагогическом случае придется учителю.

Ключевые слова: *аксиоматический метод, обучение школьников математике, образование учителей математики, логика, математическая логика.*

Введение. В статье Г.А. Клековкина [19] обсуждается проблема падения логической грамотности (логической культуры, логической компетентности) выпускников средней школы. Многие из них не могут логически грамотно выразить в словесной форме свои мысли и рассуждения. Они не могут понять и воспроизвести чужое доказательство математической теоремы, логически грамотно построить отрицание данного высказывания, обнаружить логическое противоречие в чужих и собственных рассуждениях. Возросло число молодых людей, у которых потребность что-либо доказывать и обосновывать вообще отсутствует.

Одну из мер, которая могла бы способствовать исправлению создавшегося положения, автор статьи видит в том, чтобы «обеспечить целенаправленное ознакомление школьников с основными классическими универсальными законами мышления, добиваться, чтобы учащиеся их понимали и умели применять в своей деятельности. Однако наша школа фактически не уделяет внимания систематическому воспитанию логического мышления учащихся. В школе отсутствует целостный курс логики, и в этом один из печальных недостатков нашего среднего образования» [28, с. 143].

Еще одну причину падения логической грамотности выпускников средних школ можно обнаружить в сложившейся за последние четверть века системе преподавания и изучения курса геометрии в школе. В более давние времена именно геометрия была важнейшей образовательной, развивающей и воспитывающей учебной дисциплиной в школе.

Что же происходит сейчас? В современной средней школе понятия доказательства, аксиоматического метода, аксиоматической теории, свойственные, прежде всего, школьному курсу геометрии, практически полностью исчезли. Система ЕГЭ привела к тому, что теоретический материал на уроках геометрии излагается без доказательств, директивно. Отмена устного экзамена по геометрии привела к тому, что учащиеся перестали воспроизводить доказательства, демонстрирующие им логические способы рассуждений, в устной форме и тем самым перестали обучаться искусству рассуждений, необходимому в любой области деятельности. Основное внимание в курсе геометрии уделяется утилитарному применению теоретических фактов и формул к решению типовых задач, аналогичных тем, которые предлагаются в ЕГЭ. В результате такого реформирования геометрия оказалась отделена от логики и перестала учить доказательствам и рассуждениям.

И тем не менее даже если курсу геометрии вернуть в школе его прежний статус, этого будет недостаточно. Н.Х. Розов утверждает, что «школьный курс математики ни в коей мере не покрывает общую логику мышления, а затрагивает лишь некоторые, весьма фрагментарные моменты ее специфической части – математической логики» [28, с. 144]. Следовательно, для того, «чтобы привести ум в порядок», математику изучать необходимо, но не достаточно». Автор считает, что «нужно обеспечить целенаправленное ознакомление школьников с основными классическими универсальными законами мышления, добиваться, чтобы учащиеся их понимали и умели применять в своей деятельности <...> Воспитание подлинной логической культуры должно быть отдалено дисциплине “Логика”, содержащей основы науки, которая веками занималась этим» [Там же, с. 143, 149].

Но все же автор не отрицает полностью роли и значения курса математики в воспитании логического мышления учащихся: «Будем объективны: конечно же, школьная математика в определенном смысле действительно вносит свой вклад в развитие у учащихся

умения рассуждать, делать правильные выводы, обосновывать утверждения. Ведь она неотделима от логических математических построений, подспудно опирается на “общелогические” законы. Но с сожалением заметим: это специально никогда явно не акцентируется, не объясняется и не развивается – ни на уроках, ни в учебниках. Увы, общелогические правила не обсуждаются даже тогда, когда в ходе математического доказательства появляется повод, возможность и даже необходимость о них поговорить специально». И вот здесь автор делает важнейший вывод: «Что, впрочем, не удивительно, ибо сами учителя математики с наукой “Логика” не знакомы» [28, с. 144].

И это, к сожалению, действительно так. Современные молодые учителя, выпускаемые по четырехлетней программе бакалавриата направления «Педагогическое образование» из современных классических университетов, в которых бесследно растворились бывшие педагогические институты, не владеют логическими компетенциями, в частности понятиями доказательства, аксиоматического метода и аксиоматической теории. Курсы геометрии и математической логики сокращены в этих университетах до катастрофических объемов, а в некоторых университетах курс математической логики для будущих учителей математики исключен вовсе. Отсутствует и курс «Логика». Это во многом обусловлено тем, что современный ФГОС отпустил составление конкретных учебных планов по направлениям бакалавриата на откуп самим университетам. Мощный сокрушительный удар в этом направлении нанесло бездумное применение очередной образовательной инновации – прикладно-го бакалавриата.

Спасительной соломинкой в этой катастрофической ситуации могла бы служить магистратура, призванная расширить и углубить знания и компетенции, приобретенные на уровне бакалавриата. Но для этого должна быть глубоко продумана преемственная взаимосвязь в образовательных системах двух уровней – бакалавриата и магистратуры. Некоторые соображения на этот счет в части подготовки учителей математики высказывались автором в [10–13; 15–17].

Учить логике будущих учителей математики. В работе «Дидактическое взаимодействие логики и математики» [9] автором (не впервые) были сформулированы четыре фундаментальных принципа логики, связанные с обучением математике. Эти принципы, по мнению автора, должны постоянно на-

ходиться в поле внимания каждого учителя математики. Учитель должен находить проявления этих принципов при подготовке к каждому уроку по любой теме. Эти принципы следующие.

1. Уметь и учить учеников анализировать логическую структуру (строение) математических предложений – определений и теорем и правильно составлять такие предложения.

2. Понимать и учить учеников понимать существо логически строгого доказательства математической теоремы.

3. Владеть самому и учить учащихся логическим методам доказательства математических теорем; уметь и учить учеников отличать логически строгие математические доказательства от нестрогих, правдоподобных, наглядных, эвристических.

4. Обучать способам построения и строению математических теорий аксиоматическим методом; сам же учитель должен владеть методами изучения свойств аксиоматических теорий.

Сформировать в будущем учителе математики логические понятия строгого математического доказательства, аксиоматического метода и аксиоматической теории призван курс математической логики. Его апофеозом является анализ математико-логическими методами аксиоматических теорий. В XX в. в этой области получены теоремы (метатеоремы) большой математической, логической и философской глубины. Они выявили выразительные возможности и доказательную силу аксиоматического метода и явились одними из самых крупных достижений математики XX в. Задача будущего учителя – осознать и уяснить эти результаты.

Имея в виду именно эти результаты, полученные математической логикой, английский математик и педагог Р.Л. Гудстейн так высказался об их значении для будущего учителя математики:

«Математическая логика имеет своей целью выявление и систематизацию логических процессов, употребляемых в математическом рассуждении, а также разъяснение математических понятий. Сама она является ветвью математики, использующей математическую символику и технику, ветвью, развившейся в целом в течение последних ста лет, и притом такой, которая по своей плодотворности, по силе и важности своих открытий вполне может претендовать на место в авангарде современной математики.

В силу той роли, которую она играет в освещении природы математики, математическая логика особо важна для преподавателя математики. Новые открытия почти во всякой ветви математики проливают свет на какие-либо основные проблемы, обнаруживая неожиданные связи или ограничения; открытия же, сделанные в математической логике, освещают не просто отдельные проблемы, а почти все стороны математики.

Молодой учитель, который только что закончил свое педагогическое образование, скоро обнаруживает, что оно ничего не добавило к тем знаниям по элементарной арифметике, которые он приобрел в школе. Он знает теперь не лучше, чем он знал прежде, почему для того, чтобы разделить на дробь, нужно умножить на перевернутую дробь, но если его университетский курс был хорошим, то он должен быть в состоянии без посторонней помощи найти этому объяснение... Однако если его ученики спросят его... каким образом доказательство доказывает что-либо, является ли истинность доказательством и можем ли мы быть уверены в том, что только истинные теоремы могут быть доказаны, – тогда, если только его подготовка не являлась чем-то исключительным, он не будет знать, что ему ответить, и не сможет самостоятельно найти ответа. Конечно, ответы, которые дает на эти вопросы современная математическая логика, являются ответами для учителя, а не для его учеников, и уже от опытности учителя и от зрелости его учеников зависит, в какой мере они могут быть сообщены ученикам; но самым важным является то, что ответы на эти вопросы теперь известны, хотя в некоторых случаях они были найдены совсем недавно» [6, с. 11–12].

Некоторым методологическим вопросам, связанным с обучением будущих учителей математики существу второго и третьего принципов логики, приведенных выше, посвящены работы автора [14; 18].

В настоящей работе, касающейся четвертого принципа, выделяются три аспекта, связанные с обучением математике – *строгость изложения материала, развитие логического мышления обучаемых, развивающее обучение математике* – и в каждом из этих аспектов анализируются аргументы против и за использование для этих целей аксиоматического метода. Результаты этого анализа необходимо иметь в виду и учитывать учителю математики при планировании педагогической работы с использованием этого метода.

Аксиоматический метод – фундаментальный метод научного познания, организации и умножения научного знания в самых разных, его областях [2; 7]. Он сформировался на протяжении более чем двухтысячелетней истории развития науки. Возник этот метод в недрах традиционной аристотелевской логики и исследован и оснащен мощными средствами современной математической логики. Коротко говоря, аксиоматический метод – это такой способ построения научной теории, при котором в основу теории кладутся некоторые исходные принимаемые без доказательства положения, называемые аксиомами теории, а все остальные предложения теории получают как логические следствия аксиом. Особую роль аксиоматический метод играет в математической науке. Можно сказать, что математическая теория достигает совершенства лишь тогда, когда ей удастся пользоваться аксиоматическим методом.

Приступая к рассмотрению положительных и отрицательных моментов при использовании аксиоматического метода в обучении математике, отметим, что основополагающий труд Евклида «Начала», написанный в аксиоматико-дедуктивном духе, в котором он собрал, систематизировал и приумножил существовавшие на тот период математические знания, явился не только началом аксиоматического подхода к обоснованию математики. Он стал первым систематическим учебником геометрии, по которому на протяжении многих веков учились неисчислимые поколения учащихся. Прекрасно сказал об этом известный математик и историк математики Б.Л. Вандер Варден: «Евклид по заслугам обрел эту славу, благодаря своим исключительным дидактическим достоинствам. Он – величайший школьный учитель, которого только знает история математики» [3, с. 208].

Аксиоматический метод и строгость изложения математики. Противники использования аксиоматического метода при обучении математике считают, что излагать математику логически строго можно и без использования этого метода. Ведь именно так, без оглядки на аксиоматический метод, развивалась математика на протяжении многих веков. Математики вводили понятия и доказывали теоремы, не имея четкой системы аксиом, а руководствуясь во многом соображениями интуиции. Тем не менее их невозможно обвинить в нестрогости их рассуждений: и полученные ими результаты, и их обоснования пережили

века и проверены временем. Таково, например, доказательство Евклида о бесконечности множества простых чисел. Таковы многие замечательные результаты, полученные в теории чисел Ферма, Гауссом и Дирихле. Никто из них не опирался ни на какую систему аксиом для натуральных чисел, т. к. первая из них была предложена лишь к концу XIX в. Дж. Пеано. Также лишь в 1888 г. Дедекин построил аксиоматическую теорию действительных чисел, удовлетворяющую требованиям логической строгости. Но до него Лейбниц, Ньютон, Лагранж, Коши, Риман и особенно Вейерштрасс заложили фундаментальные основы математического анализа, основанного на действительных числах, совершенно не ощущая необходимости в аксиоматической теории таких чисел. Аналогичным образом возникали и многие другие разделы математики, например проективная геометрия, топология.

Педагоги-методисты высказывают и свои сомнения по поводу использования аксиоматического метода в обучении. Во-первых, при строгом логическом выведении теорем из аксиом на первых шагах нередко приходится громоздко доказывать весьма очевидные и интуитивно ясные утверждения. Это вызывает раздражение и снижает мотивацию к дальнейшему изучению. Во-вторых, глубокое проникновение в аксиоматический метод приводит к столь сложным логическим построениям, что они будут недоступны большинству учащихся. Здесь можно вспомнить даже великого Лейбница, говорившего о начале его научного пути: «Я был математиком-самоучкой, но опыт мой был невелик, мне не хватало терпения пройти до конца должную цепь доказательств» [27, с. 213]. Резко против использования аксиоматического метода высказывается один из физиков: «Нет ничего более отталкивающего для нормального человека, чем клиническая последовательность определенных, аксиом и теорем, порождаемая трудами чистых математиков» [8, с. 213].

Теперь обратимся к соображениям математиков и педагогов, которые считают, что аксиоматический метод в той или иной мере, с той или иной степенью строгости должен присутствовать в обучении математике.

Здесь следует различать ряд обстоятельств. Во-первых, изучение той или иной математической теории строго аксиоматическим методом: с выбором первоначальных понятий, с четко сформулированными аксиомами, со строго логическими доказательствами теорем

с опорой на аксиомы. Во-вторых, ознакомление обучаемых с возможностью такого аксиоматического построения той или иной математической теории, а также со значением аксиоматического метода для развития математики и познания окружающего мира. Эти два обстоятельства преломляются также в двух аспектах – при обучении будущих учителей математики и при обучении школьников.

Будущие учителя математики, несомненно, должны познакомиться с построением некоторых разделов математики аксиоматическим методом. Ведь несмотря на то, что многие математические теории возникали без опоры на какие бы то ни было системы аксиом, тем не менее впоследствии происходило переосмысление их основ, и такие системы аксиом создавались. В результате возникало некоторое целостное представление о теории, что приводило к возникновению новых проблем, но уже не внутри этих теорий, а об этих теориях, которые носили логический характер. Будущий учитель математики должен видеть, как его учебный предмет вписывается в общую структуру математической науки и какую роль в этом играет аксиоматический метод. К тому же будущему учителю математики необходимо продемонстрировать современный уровень логической строгости изложения математической дисциплины. Изложение учебного материала именно с использованием аксиоматического метода является определяющим фактором в характеристике уровня логической строгости этого изложения. Никакая степень подробности изложения не может компенсировать отсутствие аксиоматического подхода. В частности, будущий учитель математики должен познакомиться с аксиоматическим построением числовых систем и евклидовой геометрии [10–12]. Это мнение разделяет В.И. Левин [22]. Прекрасными методическими образцами аксиоматического построения числовых систем и евклидовой геометрии являются книги [4; 21].

Что же касается использования аксиоматического метода в школьном математическом образовании, то, конечно, в той или иной мере школьники должны быть с ним ознакомлены при изучении, прежде всего, геометрии. Образовательную роль аксиоматического подхода к обучению геометрии прекрасно охарактеризовал математик-геометр и педагог академик АН СССР А.Д. Александров: «Логика геометрии заключается не только в отдельных формулировках и доказательствах, но и во всей си-

стеме в целом. Смысл каждого определения, каждой теоремы каждого доказательства определяется в конечном счете только этой системой, которая и делает геометрию целостной теорией, а не собранием отдельных определений и утверждений. Это заключенное в геометрии понятие о точной науке с ее строго разворачивающейся системой выводов так же существенно, как и точность в каждом выводе» [1, с. 59]. Трудно представить более выразительную характеристику.

Колоссальную методологическую и воспитательную роль понятия «аксиома» для школьника отмечают Р.Н. Щербаков и Л.Ф. Пичурин: «Произнося впервые слово “аксиома”, ученик едва ли понимает, что он приступает к качественно новому этапу познания мира. От него отныне потребуют считать истиной не только то, что подтверждено тем или иным наблюдением, опытом, вычислением, измерением, но и то, что доказано, то есть получено посредством умозаключений на основе фактов, известных ранее... Именно с этого важнейшего понятия аксиомы начинается путь в область дедуктивных исследований, где человеческий разум не только наблюдает и сопоставляет, но и делает логические выводы из данных наблюдений... Итак, с появлением термина “аксиома” совершается важнейший мировоззренческий переворот в сознании школьника: *из созерцателя он превращается в мыслителя!*» [32, с. 11–12].

Добавить к этому просто нечего. Весь вопрос в том, как методически грамотно осуществить знакомство школьника с аксиоматическим методом и помочь ему совершить этот мировоззренческий переворот. Конечно, ни о каком строго и до конца формализованном построении школьного курса геометрии на основе какой бы то ни было системы аксиом не может быть и речи. Но дать учащимся содержательное представление об аксиоматическом методе необходимо.

Прекрасным методическим образцом применения аксиоматического метода при обучении школьников геометрии является учебник А.В. Погорелова [26]. В нем выбран подчеркнута учебный уровень строгости, обеспечивающий как знакомство школьников с существом аксиоматического метода, так и с его использованием при построении геометрии как важного раздела математической науки.

А.И. Медяник [25, с. 48] считает, что высший уровень строгости изложения предмета может быть достигнут только при его акси-

оматическом изложении. «Если в наличии последнего нет, – отмечает он, – то никакая самая высокая степень подробности не заменит ее. Если же таковое в наличии имеется, как в учебнике А.В. Погорелова, то степень подробности изложения может колебаться в широких пределах».

Аксиоматический метод и развитие логического мышления. Противники тезиса о том, что без использования аксиоматического метода невозможно в полной мере развить навыки логического мышления, утверждают, что, во-первых, логическое мышление развивается не только на уроках математики, где оно никак не связано с аксиоматическим методом, и такие способы развития логического мышления широко известны [24, с. 39]. Что же касается уроков математики, то и на них использование аксиоматического метода и злоупотребление строгостью ведет к перегрузке учащихся и к заведомо одностороннему развитию их способностей [25, с. 47]. Строгие доказательства не являются основным рычагом развития логического мышления учащихся. Логическое мышление на уроках математики с успехом может развиваться «на сильном, понятном материале, главным образом, задачного характера (например, выводы различных математических формул). Самостоятельное решение задач, начиная с арифметических задач начальной школы, вплоть до задач на составление уравнений, осмысление немногочисленных простых доказательств – вот основной тренировочный материал для логического мышления» [22, с. 21–22].

Обратимся теперь к сторонникам аксиоматического метода. В чем они видят его возможности в развитии логического мышления учащихся?

«Если мы хотим учить логическому мышлению, то и надо учить ему, а не заучивать готовых рассуждений, – считает академик А.Д. Александров. – Поэтому излагаемые формулировки и доказательства должны рассматриваться скорее как упражнения в логическом мышлении, чем как то, что надо знать. Отсюда вытекает следующий вывод: нужно давать возможно больше упражнений в логическом мышлении, как вообще нужно много упражняться, чтобы научиться какому-либо виду деятельности... Поэтому полезно, во-первых, чтобы учащиеся разбирали много доказательств (разобрали, поняли), но не выучивали, не заучивали... Во-вторых, следует решать возможно больше задач на доказательство: го-

раздо полезнее и приятнее сообразить самому хотя бы маленький вывод, чем заучивать чужие рассуждения» [1, с. 59].

А.А. Ляпунов, предлагая разделить старшие классы на три типа – физико-математические, сельскохозяйственные и гуманитарные, далее высказывает свою точку зрения: «Думаю, что либо в последнем классе общей средней школы, либо в первом из расщепленных старших классов средней школы целесообразно дать аксиоматическое изложение основ элементарной алгебры... Не позднее чем с начала расщепления старших классов необходимо дать систематический курс геометрии на аксиоматической основе» [23, с. 28].

О преподавании школьникам аксиоматических основ систем чисел положительно высказывается академик АН СССР А.Н. Колмогоров: «Вся концепция с формулировкой гипотезы о существовании расширения с заданными свойствами, исследованием следствий из этой гипотезы и построением, доказывающим обоснованность гипотезы, по моему опыту, не только усваивается, но и вызывает непринужденный интерес в 9–10-х классах специализированной математической школы. В соответствии с историческим ходом развития математики такой гипотетический подход должен казаться наиболее ответственным и действительно интригующим при введении комплексных чисел. Здесь его можно определенно рекомендовать для массовой школы» [20, с. 266–267].

Аксиоматический метод и развивающее обучение математике. Как известно, чтобы быть развивающим, обучение, в частности, должно вестись так, чтобы оно в сжатой форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и становления знаний. Такой подход в обучении называется также генетическим. Насколько соответствует использование аксиоматического метода концепции развивающего обучения?

Противники последовательного использования аксиоматического метода в обучении математике небезосновательно считают, что аксиоматическое построение того или иного раздела математики являет собой в определенном смысле завершающий этап в развитии этого раздела. Поэтому изучение этого раздела с помощью аксиоматического построения скроет от учащегося те исторические процессы и механизмы, которые привели к формированию понятий этого раздела, к открытию теорем. Ученик под руководством учителя не будет причастен к этому процессу. А это затруд-

нит ему усвоение понятий, мотивы возникновения которых ему будут неизвестны, не будет развиваться его математическая интуиция, направленная на поиск, открытие и доказательство теорем. Будут лишь заучиваться готовые доказательства. Именно так происходит изучение геометрии по евклидовским «Началам».

Сложный методический пример приводит известный математик-педагог У.У. Сойер – обучение проективной геометрии. Возникшая как наглядная теория перспективы, проективная геометрия достигла такой логической стройности и ясности, что с логической точки зрения целесообразнее сначала построить проективную геометрию, а затем, на ее основе, – евклидову. При таком построении «...количество допущений незначительно, и они весьма просты, нет необходимости прибегать к чертежам и физическим представлениям о формах и размерах. Но как раз потому, что этого совершенно достаточно для логиков, для большинства людей этого недостаточно. Гораздо поучительнее видеть, как ясные, логичные идеи постепенно вырисовываются из беспорядочного нагромождения понятий, чем просто начинать с изложения этих идей» [29, с. 126–127].

Развивающее значение аксиоматического метода многие математики-методисты видят не в том, что с его помощью будут развиваться мыслительные способности учащихся, а, прежде всего, в его мировоззренческой роли. Следуя этому методу, человечество сделало поистине революционный шаг в познании окружающего мира, приведший к открытию неевклидовой геометрии Н.И. Лобачевского и ее применению в теории относительности А. Эйнштейна. «В противном случае, – отмечают О.В. Мантуров и М.А. Исаева, – при отсутствии знакомства с аксиоматическим методом, из школьного образования выпадает одна из глубочайших и плодотворнейших идей, связанная с аксиоматическим методом исследования, приведшая человечество на качественно новый уровень познания природы» [24, с. 41].

Академик АН СССР А.Д. Александров отмечает следующее мировоззренческое и воспитательное значение строгого курса геометрии: «Разворачиваясь в строгой системе точных понятий и выводов, геометрия дает представление о строго установленной истине, о заключенной в ней необходимости, так что ее нельзя ни изменить, ни подделать, ни обойти. Так курс геометрии воспитывает уважение к истине, воспитывает требование доказывать

то, что утверждается в качестве истины... В уважении к истине, в требовании доказательства заключается чрезвычайно важный воспитательный момент» [1, с. 60].

Другой оттенок этой мысли подчеркивает Г. Фройденталь: «Геометрия в качестве логической системы является мощным средством дать детям почувствовать силу человеческого разума, т. е. силу их собственного разума» [31, с. 40].

Решительно высказываются об использовании аксиоматического метода в школьном математическом образовании Р.Н. Щербаков и Л.Ф. Пичурин, считая, что «он должен пронизывать всю школьную математику, а не только геометрию. Необходимо добиваться правильного понимания сущности и истории возникновения этого метода, тщательно, тактично, избегая формализма (в дурном понимании этого слова), воспитывать культуру дедуктивного мышления». [32, с. 17].

Итак, по мнению сторонников использования аксиоматического метода, этот метод призван, в частности реализовать следующие методические положения: создать четкую методическую ситуацию, которая приучила бы ученика к правильному рассуждению; защитить мышление ученика от блужданий в лабиринтах возможностей и средств; помочь осознать ученику роль и значение аксиоматического метода в познании окружающего мира.

З а к л ю ч е н и е. Какие же выводы можно сделать из проведенных рассуждений? Выводы должны быть двух типов – для обучения математике школьников и для образования будущих учителей математики.

Конечно, ни о каком строго аксиоматическом изложении всего курса геометрии (как говорят методисты, глобальном аксиоматическом изложении) для школьников не может быть и речи. Тем не менее с понятием аксиоматического метода и его существом в той или иной мере школьники должны быть ознакомлены при изучении, прежде всего, геометрии.

Здесь целесообразно отметить, что знаменитая теорема К. Геделя о неполноте формальной арифметики, доказанная им в 1931 г., как раз и утверждает невозможность непротиворечивой глобальной аксиоматизации всей математической науки; возможны лишь локальные аксиоматизации, т. е. аксиоматические построения достаточно ограниченных ее частей. Одним из методических путей применения аксиоматического метода в обучении школьников было бы использование локальной акси-

оматизации и дедукции при обучении геометрии. Такое обучение является более сложным для учителя и требует от него значительной и существенно новой подготовки [30].

Интересный подход к использованию аксиоматического метода при обучении геометрии школьников предложен в работе [5]. Автор выделяет три периода в развитии геометрии, исходя из методологии этой науки, способов доказательств и систематизации материала, – догреческий, греческий и современный. В соответствии с этим школьный курс геометрии должен состоять из четырех взаимосвязанных разделов или курсов: «Наглядная геометрия», «Практическая геометрия», «Систематический курс геометрии», «Дополнительный курс геометрии». Третий курс должен быть индуктивно-дедуктивным. Аксиоматика в нем остается «за кадром» и не доводится до учеников, а подробно раскрывается лишь в книге для учителя. «Учитель обязан четко осознавать всю логическую структуру курса и уметь каждую теорему, содержащуюся в учебнике, доказывать со ссылками на аксиомы. Доказательства же учащихся будут носить характер правдоподобных рассуждений» [Там же, с. 7]. Четвертый курс – небольшой по объему, построенный на аксиоматической основе, может быть введен только в старших классах в математической школе или факультативно.

Что касается будущих учителей математики, то они, во-первых, должны получить представление о современном уровне логической строгости изложения математической теории. Достичь этого без аксиоматического метода на базе четкой системы аксиом невозможно. Изложение учебного материала именно с использованием аксиоматического метода является определяющим фактором в характеристике уровня логической строгости этого изложения.

Не менее важным оказывается и следующее обстоятельство. Как отметил Г. Фрейденталь, каждый настоящий математик понимает, что «аксиомы евклидовой геометрии предназначены не для того, чтобы с их помощью пользоваться евклидовой геометрией, а для метагеометрических исследований, для исследования самих основ геометрии... Там, где рассматривают систему аксиом геометрии, речь идет совсем о другом: о размышлениях по поводу самих аксиом, об исследованиях их взаимосвязей, об их зависимости или независимости, об их полноте» [31, с. 61]. Именно метаматематическими методами этих иссле-

дований, разработанными в XX в. математической логикой, и должен овладеть будущий учитель математики.

Подводя итог обсуждению основной темы настоящей статьи о возможностях использования аксиоматического метода в обучении математике, отметим, что окончательного своего решения эта методическая проблема не получила и по настоящее время. Более того, по видимому, эта проблема, как и многие другие проблемы методики обучения, однозначного решения не имеет. Это обсуждение еще раз отчетливо демонстрирует, сколь глубокие познания в области математики должен иметь учитель, сколь фундаментальной логической и логико-дидактической подготовкой он должен обладать, чтобы с успехом решать непростые проблемы дидактики математики и, в частности, проблему использования в обучении математике аксиоматического метода.

Список литературы

1. Александров А.Д. О геометрии // Математика в школе. 1980. № 3. С. 56–62.
2. Бескин Н.М. Аксиоматический метод // Математика в школе. 1993. № 3. С. 25–29; № 4. С. 48–54.
3. Вандер Варден Б.Л. Пробуждающаяся наука / пер. с голланд. М., 1959.
4. Гильберт Д. Основания геометрии / пер. с нем. М.; Л., 1948.
5. Глейзер Г.Д. Каким быть школьному курсу геометрии // Математика в школе. 1991. № 4. С. 68–71.
6. Гудстейн Р.Л. Математическая логика / пер. с англ. М., 1961.
7. Есенин-Вольпин А.С. Об аксиоматическом методе // Вопр. философии. 1959. № 7. С. 121–126.
8. Займан Дж. Современная квантовая теория. М., 1971.
9. Игошин В.И. Дидактическое взаимодействие логики и математики // Педагогика. 2002. № 1. С. 51–55.
10. Игошин В.И. Курс числовых систем в формате двухуровневой подготовки учителей математики // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 1. С. 81–102.
11. Игошин В.И. Курс числовых систем для педагогического вуза // Математика в высшем образовании. 2010. № 8. С. 19–36.
12. Игошин В.И. О качестве подготовки бакалавров и магистров педагогического образования по профилю «Математическое образование» // Изв. Сарат. ун-та. Философия. Психология. Педагогика. Новая серия. 2018. Т. 18. Вып. 4. С. 468–473.
13. Игошин В.И. О подготовке бакалавров и магистров педагогического образования по профи-

- лю «Педагогическое образование» // Изв. Сарат. ун-та. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. Вып. 3. С. 103–106.
14. Игошин В.И. О понятии доказательства математических теорем // Н.И. Лобачевский и математическое образование в России: материалы Международного форума по мат. образованию, посвящ. 225-летию Н.И. Лобачевского, IFME-2017, 18–22 окт. 2017 г. (XXXVI Междунар. науч. семинар преподавателей математики и информатики университетов и пед. вузов / отв. ред. Л.Р. Шакирова. Казань, 2017. Т. 2. С. 83–88.
15. Игошин В.И. О точках и векторах в геометрии // Математическое образование. 2017. № 2(82). С. 27–43.
16. Игошин В.И. Подготовка будущих учителей математики и информатики в области дисциплин дискретной математики в условиях бакалавриата и магистратуры // Образование и наука. 2013. № 7(106). С. 85–100.
17. Игошин В.И. Формирование логико-философской культуры будущих учителей математики в условиях магистратуры // Изв. Самар. гос. сельскохозяйственной академии. 2012. Т. 2. С. 153–157.
18. Игошин В.И., Шамионов Р.М., Тимушкин А.В. О логике доказательства математических теорем // Современный вуз: формирование дополнительных компетенций педагогов / под ред. С.Б. Венига. Саратов, 2018. С. 113–189.
19. Клековкин Г.А. Обучение геометрии и логическая грамотность // Стандартизация математического образования: проблема внедрения и оценка эффективности: материалы XXXV Международного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. 22–24 сент. 2016 г. Ульяновск, 2016. С. 197–200.
20. Колмогоров А.Н. Математика – наука и профессия. М., 1988.
21. Ландау Э. Основы анализа / пер. нем. М., 1947.
22. Левин В.И. Некоторые вопросы преподавания математики в средней школе // На путях обновления школьного курса математики. М., 1978. С. 20–25.
23. Ляпунов А.А. О роли математики в среднем образовании // На путях обновления школьного курса математики. М., 1978. С. 27–29.
24. Мантуров О.В., Исаева М.А. Об аксиоматическом методе в школьном курсе геометрии // Математика в школе. 1988. № 3. С. 38–41.
25. Медяник А.И. О строгости изложения в учебном пособии А.В. Погорелова // Математика в школе. 1984. № 5. С. 46–50.
26. Погорелов А.В. Геометрия 7–11. М., 1990.
27. Погребыский И.Б. Готфрид Вильгельм Лейбниц. М., 1971.
28. Розов Н.Х. Логика и школа // Наука и школа. 2016. № 1. С. 143–149.
29. Сойер У.У. Прелюдия к математике. М., 1972.
30. Тоцкий Е. Локальная аксиоматизация и дедукция в обучении геометрии в средних школах Польши // Математика в школе. 1993. № 2. С. 72–75.
31. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача: Книга для учителя. Ч. II / пер. с нем. М., 1983.
32. Щербakov Р.Н., Пичурин Л.Ф. О значении аксиоматики в современном школьном курсе геометрии // Воспитание учащихся при обучении математике / сост. Л.Ф. Пичурин. М., 1987. С. 11–17.

* * *

1. Aleksandrov A.D. O geometrii // Matematika v shkole. 1980. № 3. S. 56–62.
2. Beskin N.M. Aksiomatičeskij metod // Matematika v shkole. 1993. № 3. S. 25–29; № 4. S. 48–54.
3. Vander Varden B.L. Probuzhdayushchayasya nauka / per. s golland. M., 1959.
4. Gil'bert D. Osnovaniya geometrii / per. s nem. M.; L., 1948.
5. Glejzer G.D. Kakim byt' shkol'nomu kursu geometrii // Matematika v shkole. 1991. № 4. S. 68–71.
6. Gudstejn R.L. Matematičeskaya logika / per. s angl. M., 1961.
7. Esenin-Vol'pin A.S. Ob aksiomatičeskom metode // Vopr. filosofii. 1959. № 7. S. 121–126.
8. Zajman Dzh. Sovremennaya kvantovaya teoriya. M., 1971.
9. Igoshin V.I. Didaktičeskoe vzaimodejstvie logiki i matematiki // Pedagogika. 2002. № 1. S. 51–55.
10. Igoshin V.I. Kurs chislovyh sistem v formate dvuhurovnevoj podgotovki uchitelej matematiki // Obrazovanie i nauka. 2017. Т. 19. № 1. S. 81–102.
11. Igoshin V.I. Kurs chislovyh sistem dlya pedagogičeskogo vuza // Matematika v vysshem obrazovanii. 2010. № 8. S. 19–36.
12. Igoshin V.I. O kachestve podgotovki bakalavrov i magistrov pedagogičeskogo obrazovaniya po profilyu «Matematičeskoe obrazovanie» // Izv. Sarat. un-ta. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. Novaya seriya. 2018. Т. 18. Vyp. 4. S. 468–473.
13. Igoshin V.I. O podgotovke bakalavrov i magistrov pedagogičeskogo obrazovaniya po profilyu «Pedagogičeskoe obrazovanie» // Izv. Sarat. un-ta. Novaya seriya. Ser.: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2014. Т. 14. Vyp. 3. S. 103–106.
14. Igoshin V.I. O ponyatii dokazatel'stva matematičeskikh teorem // N.I. Lobachevskij i matematičeskoe obrazovanie v Rossii: materialy Mezhdunar. foruma po mat. obrazovaniyu, posvyashch. 225-letiyu N.I. Lobachevskogo, IFME-2017, 18–22 okt. 2017 g. (XXXVI Mezhdunar. nauch. seminar prepodavatelej matematiki i informatiki universitetov i ped.

vuzov / otv. red. L.R. Shakirova. Kazan', 2017. T. 2. S. 83–88.

15. Igoshin V.I. O tochkah i vektorah v geometrii // Matematicheskoe obrazovanie. 2017. № 2(82). S. 27–43.

16. Igoshin V.I. Podgotovka budushchih uchitelej matematiki i informatiki v oblasti disciplin diskretnoj matematiki v usloviyah bakalavriata i magistratury // Obrazovanie i nauka. 2013. № 7(106). S. 85–100.

17. Igoshin V.I. Formirovanie logiko-filosofskoj kul'tury budushchih uchitelej matematiki v usloviyah magistratury // Izv. Samar. gos. sel'skohozyajstvennoj akademii. 2012. T. 2. S. 153–157.

18. Igoshin V.I., Shamionov R.M., Timushkin A.V. O logike dokazatel'stva matematicheskikh teorem // Sovremennyy vuz: formirovanie dopolnitel'nyh kompetencij pedagogov / pod red. S.B. Veniga. Saratov, 2018. C. 113–189.

19. Klekovkin G.A. Obuchenie geometrii i logicheskaya gramotnost' // Standartizaciya matematicheskogo obrazovaniya: problema vnedreniya i ocenka effektivnosti: materialy XXXV Mezhdunar. nauch. seminarov prepodavatelej matematiki i informatiki universitetov i pedagogicheskikh vuzov. 22–24 sent. 2016 g. Ul'yanovsk, 2016. S. 197–200.

20. Kolmogorov A.N. Matematika – nauka i professiya. M., 1988.

21. Landau E. Osnovy analiza / per. nem. M., 1947.

22. Levin V.I. Nekotorye voprosy prepodavaniya matematiki v srednej shkole // Na putyakh obnovleniya shkol'nogo kursa matematiki. M., 1978. S. 20–25.

23. Lyapunov A.A. O roli matematiki v srednem obrazovanii // Na putyakh obnovleniya shkol'nogo kursa matematiki. M., 1978. S. 27–29.

24. Manturov O.V., Isaeva M.A. Ob aksiomaticheskom metode v shkol'nom kurse geometrii // Matematika v shkole. 1988. № 3. S. 38–41.

25. Medyanik A.I. O strogosti izlozheniya v uchebnom posobii A.V. Pogorelova // Matematika v shkole. 1984. № 5. S. 46–50.

26. Pogorelov A.V. Geometriya 7–11. M., 1990.

27. Pogrebysskij I.B. Gotfrid Vil'gel'm Lejbnic. M., 1971.

28. Rozov N.H. Logika i shkola // Nauka i shkola. 2016. № 1. S. 143–149.

29. Sojer U.U. Preludiviya k matematike. M., 1972.

30. Tockij E. Lokal'naya aksiomatizaciya i dedukciya v obuchenii geometrii v srednih shkolah Pol'shi // Matematika v shkole. 1993. № 2. S. 72–75.

31. Frojdenal' G. Matematika kak pedagogicheskaya zadacha: Kniga dlya uchitelya. Ch. II / per. s nem. M., 1983.

32. Shcherbakov R.N., Pichurin L.F. O znachenii aksiomatiki v sovremennom shkol'nom kurse geometrii // Vospitanie uchashchihsya pri obuchenii matematike / sost. L.F. Pichurin. M., 1987. S. 11–17.

Axiomatic method in teaching Mathematics and the education of future teachers of Mathematics

The article deals with one aspect of the methodological problem of the role of logic in teaching Mathematics. The article analyzes to what extent the use of the axiomatic method affects three teaching factors: the logical rigor of the presentation of Mathematics, the development of the logical thinking of students and developing teaching Mathematics. It is emphasized that the methodological problem of using the axiomatic method in teaching Mathematics does not have an unambiguous and final solution. The teacher will have to solve it in each specific pedagogical case.

Key words: *axiomatic method, teaching Mathematics of schoolchildren, education of teachers of Mathematics, logic, mathematical logic.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2022)

В.В. СЕМЕНОВА, Т.А. БОНДАРЕНКО
(Волгоград)

ДИАГНОСТИКА АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ ОБРАЗА МИРА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Рассматривается проблема диагностики актуального уровня образа мира у дошкольников с общим недоразвитием речи. Описана роль художественной деятельности как средства диагностики актуального уровня образа мира у дошкольников с общим недоразвитием речи. Приводятся результаты констатирующего эксперимента опытной работы по выявлению особенностей образа мира у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами рисования.

Ключевые слова: *образ мира, дошкольник, дошкольник с общим недоразвитием речи, художественная деятельность, рисунок.*

В настоящее время для успешной социализации в обществе к личности предъявляется множество требований, среди которых не последнее место занимает вербальная культу-

ра. Однако по каким-либо причинам овладение вербальной культурой в дошкольном детстве может быть осложнено. Общее недоразвитие речи все чаще встречается у детей дошкольного возраста. Общение как важнейший механизм усвоения дошкольником общепersonально выработанного опыта, вербализованного в высказываниях других, определяет одну из основных потребностей ребенка в установлении контактов с окружающими. В результате общения происходит обмен информацией, познание и понимание себя и партнеров по взаимодействию (взрослых и сверстников) [1].

Общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста не только нарушает процесс общения, но и негативно влияет на присвоение культурно-исторического опыта, который представлен в знаниях. Эти знания можно передать ребенку разными способами, в разных формах, с помощью деятельности, которую он осваивает. Важно, чтобы эти знания были систематизированы. Центральным основанием системы знаний является тот образ мира, который складывается у дошкольника в результате его практики жизнедеятельности, опосредованной процессами усвоения культурно-исторического опыта. В исследованиях С.Д. Смирнова образ мира рассматривается как некоторая совокупность или упорядоченная система знаний человека о себе, о природе, о других людях, которая опосредует через себя любое внешнее влияние [7].

В своем исследовании К.Е. Панасенко обращает внимание на то, что старшие дошкольники с органически обусловленным нарушением речевого развития имеют ряд специфических личностных особенностей, наличие которых затрудняет процесс их социальной адаптации и ограничивает возможности самореализации. К таким особенностям относят недостаточно адекватную самооценку, выраженные нарушения саморегуляции, низкий уровень реализации в деятельности полученных умений и навыков, трудности осуществления межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. У дошкольников с нарушением речевого развития отмечается недостаточная для старшего дошкольного возраста способность к вербальной самопрезентации, выражающаяся в ограничении представления компонентов психического, физического и социального «я». Самопрезентация в невербальной форме характеризуется недостаточной полнотой передачи физиче-

ской составляющей «я»-концепции, отсутствием включенности изображения в сюжет, бедностью выразительных изобразительных средств. Это явление свидетельствует о специфике освоения дошкольниками с ОНР знаково-символических форм передачи элементов личного телесного опыта на простейшем графическом уровне [5]. Таким образом, можно сделать вывод о несоответствии сформированности представлений о своем «я» возрастным нормам у детей с речевыми нарушениями.

Исследования М.В. Корепановой, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна доказывают тот факт, что формирование образа я ребенка 5–7 лет полностью определяет особенности формирования образа мира. Ребенок становится преобразующим и познающим себя и мир субъектом, когда включается в процесс деятельности и общения [3].

У детей с общим недоразвитием речи процесс коммуникации с окружающими нарушен на всех уровнях. Нарушения касаются как возрастного онтогенеза, т. е. уже в раннем детстве задерживаются процессы лепета, гуления, овладения правильным звукопроизношением и лексико-грамматическими формами, так и по всем структурам. Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей с нарушениями речи образ мира не будет соответствовать возрастным нормам. Образ мира будет формироваться специфично, преломляясь через речевое нарушение.

Развитие образа мира детей 5–7 лет тесно связано с особенностями формирования образа я ребенка. Ребенок начинает проявлять любопытство, интерес, которые его подталкивают к получению новых впечатлений и познанию окружающего мира, что помогает ему обогатить свой чувственный опыт. Таким образом, ощущения, сведения, впечатления, которые получил ребенок, сопоставляются с уже имеющимися навыками, что проявляется в возникновении познавательного интереса, когда приобретенные новые впечатления служат основой активности и обращают деятельность ребенка на познание окружающей действительности.

В своей активности на начальном этапе ребенок не только переносит уже имеющиеся знания и эмоции в новую реальность, но и обогащает действия личным опытом и отношением. В результате такой познавательной деятельности выработается видоизмененный образ мира, обогащенный новыми знаниями и личным опытом [6].

Таким образом, актуальной становится проблема выбора средств для целенаправленного процесса формирования образа мира у дошкольников с нарушениями речи. При выборе средств необходимо учитывать две особенности – это возраст детей и общее недоразвитие речи. Поэтому важно было выбрать такое средство для диагностики актуального уровня образа мира, которое давало бы нам возможность провести исследование в наиболее комфортных для детей условиях и получить наиболее полную информацию. Поэтому нами была выбрана художественная деятельность как средство диагностики актуального уровня сформированности образа мира детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Образ мир может быть отражен в рисунке, который вместе с другими плоскостными изображениями с древнейших времен является способом отражения окружающей реальности. Теоретическими исследованиями и психологической практикой доказана высокая проективность рисунка, которая связана с пластичностью его содержания и формы, с его двигательной природой. Рисунок помогает дошкольнику получить в буквальном смысле картину мира, которая отображает образ мира ребенка, который сформировался в его сознании и воображении.

Изобразительная деятельность является историко-культурным видом человеческой деятельности и представляется особым видом духовного творчества, средством передачи предметного содержания культуры, индивидуальной интерпретацией смысловых и жизненных отношений человека с миром в чувственную проекцию. Это является достаточным и важным условием формирования духовно-творческого потенциала личности. Художественная деятельность играет определяющую культурную роль на всех ступенях развития в процессе вхождения личности в социум. В процессе становления личности в роли определяющего историко-культурного основания выступают духовно-практическое производство и культурная организация смыслового содержания человеческой активности, которые раскрываются посредством опыта, действия и взаимодействия. Таким образом, художественная деятельность как творческий компонент человеческой активности является преобразующей в процессе уровневого развития личности и участвует на постоянной основе в качестве действующего духовно-творческого

фактора индивидуализации и социализации в развитии социопсихологических новообразований, которые являются смыслообразующими универсального и логического характера. Л.С. Выготский рассматривал детское рисование в рамках своих исследований о системе категорий «знак» и «символ». Произведения искусства он относит к психологическим орудиям, созданным обществом и направленным на овладение процессами поведения, а следовательно, и произведения изобразительного искусства [2]. Таким образом, любое изображение в его системе может трактоваться как знак в процессе социальной коммуникации, а овладение художественной деятельностью – как усвоение одного из видов социальных знаков.

В.С. Мухина в своих исследованиях говорит о правомерности понимания рисования как своеобразного средства усвоения социального опыта [4]. Изображение обладает свойствами, которые присущи знакам в целом, поэтому овладение изобразительной деятельностью одновременно есть овладение знаковым видом активности. Усвоение функции обозначения связано с развитием способности к установлению связей и различий между обозначаемым и обозначением, к выполнению действия замещения, т. е. формирования определенного уровня знаково-символической деятельности.

М. Осорина считает, что взрослый может наглядно увидеть последовательность фаз строительства детской умозрительной картины мира на примере ранних детских рисунков. Характерной чертой рисования детей 5–7 лет является склонность ребенка передавать в рисунке не конкретные зрительные впечатления, а совокупный результат личного знания о мире. Они используют изобразительный язык как знаковую систему, при помощи которой можно моделировать мир на листе бумаги, выделяя значимые объекты и фиксируя отношения между ними. Поэтому художественная деятельность в старшем дошкольном возрасте является одним из наиболее эффективных способов упорядочивания системы детских представлений о мире [8].

С целью изучения актуального уровня сформированности образа мира детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи была проведена экспериментальная работа, которая включала наблюдение за поведением детей в процессе деятельности, уточняющие беседы в процессе выполнения задания, анализ продуктов художественной деятельности. Экспериментальная работа прово-

дилась на базе МОУ детский сад № 314 Дзержинского района г. Волгограда. В эксперименте принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

За основу определения структуры и содержания образа мира нами были взяты три основных уровня сформированности образа мира у дошкольников, выделенные в исследовании В.В. Русевич:

- начальный (базовый);
- средний (программный);
- высокий (творческий).

Первый уровень – начальный (базовый) – характеризует актуальное развитие, определяется неустойчивым эмоциональным отношением к окружающему миру, выраженным слабopоложительными и нейтральными эмоциями, степень осознанности переживаний невысокая; неустойчивый познавательный интерес проявляется ситуативно на уровне любопытства и направлен на внешнюю привлекательность объектов; дети могут назвать и элементарно объяснить свои представления о природе, обществе, человеке; деятельность эмоционально не окрашена и носит репродуктивный характер, качество исполнительных операций низкое; задания ребенок выполняет с помощью взрослого.

Второй уровень – средний (или программный) – характеризует зону ближайшего развития ребенка и определяется устойчивым положительным эмоциональным отношением к окружающим людям, себе, деятельности; познавательный интерес присутствует на уровне любознательности; дети понимают и могут выразить простые закономерности и связи из жизни человека, природы, общества; дети могут действовать под руководством взрослого и частично самостоятельно, однако творческое начало, воображение и инициатива не ярко выражены.

Третий уровень – высокий (творческий) – характеризует перспективное развитие детей и определяется устойчивым положительным эмоциональным отношением к окружающему миру, которое выражено яркими положительными эмоциями, присутствуют элементы личностной рефлексии; ярко выражен познавательный интерес; представления ребенка об окружающем мире систематизированы и соответствуют программным требованиям, дети способны рассуждать, делать выводы и умозаключения; деятельность носит творческий, самостоятельный характер; дети способны отра-

жать усвоенные знания и представления в различных видах деятельности [6].

При оценке качества выполнения задания нарисовать «Картину мира» мы учитывали: самостоятельно ли ребенок выполняет задание, проявляет ли творческое начало, активность, эмоциональное отношение, использует ли знания о человеке, природе, обществе.

Проанализировав поведение детей в процессе выполнения задания, можно сделать вывод, что самостоятельно выполнили задание 17,5% дошкольников, использовали помощь педагога – 27,5%. Можно также сказать о том, что 35% детей при выполнении задания проявили творчество.

На рисунках детей с общим недоразвитием речи можно отметить бедность сюжета, что напрямую соотносится с речевыми нарушениями. У 70% детей на рисунке изображены дерево, человек, облака, дом. У 30% детей на рисунке изображены автомобиль, человек, здание (магазин).

Детям задавали вопрос: что ты нарисовал? 100% детей отвечали на этот вопрос односложными предложениями: природа, машина едет, человек идет в магазин и т. п., что ярко отражает уровень речевого развития детей с общим недоразвитием речи и особенности связной речи. Детям задавали уточняющие вопросы по рисунку, у большинства детей (80%) ответы на вопросы содержали аграмматизмы, предложения были простые, состоящие в основном из подлежащего и сказуемого. Лишь 20% дошкольников при ответе на вопросы использовали распространенные предложения, добавляли в описание картин прилагательные.

Большинство детей (72,5%) с интересом выполняли задание и деятельность носила эмоционально окрашенный характер. 27,5% детей с общим недоразвитием речи проявили активность при выполнении задания. 80% детей в той или иной степени отразили свои знания о человеке, природе и обществе в рисунке.

Таким образом, результаты показали, что большинство детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи не могут выполнить задание самостоятельно, задают много вопросов педагогу или обращаются за помощью к сверстнику. Особенности речевого развития детей ярко проявляются в рисунках и описании рисунка, о чем свидетельствуют наличие однотипных и стереотипных рисунков, низкий уровень творчества и низкий уровень проявления активности.

Анализ результатов показал актуальный уровень сформированности образа мира у дошкольников с общим недоразвитием речи:

– первый уровень (начальный / базовый) сформированности образа мира выявлен у 70% детей;

– второй уровень (средний / программный) сформированности образа мира выявлен у 30% детей;

– третий уровень (высокий / творческий) сформированности образа мира не выявлен (0% детей).

Большинство рисунков на тему «Картина мира» не обладает композиционным единством, т. е. на некоторых рисунках изображена целая группа объектов, не связанных композиционным замыслом и представляющих собой набор, перечисление явлений или предметов окружающего мира, на других рисунках изображен единичный объект. Только у 42,5% дошкольников наблюдается единый образ рисунка, это свидетельствует о стремлении обобщить свои представления о мире и выразить их единым композиционным образом.

Независимо от композиционных особенностей, все рисунки детей содержат изображения явлений, объектов, которые можно объединить в определенные тематические блоки:

1) человек (реалистическое или схематическое изображение);

2) рукотворный мир (все объекты и явления рукотворной природы из области быта, техники);

3) живая природа (растения, животные);

4) неживая природа (горы, камни, небо, осадки и т. п.).

Процентное соотношение рисунков, где нарисован человек, меньше числа рисунков, на которых изображен его рукотворный мир. Таким образом, 80% рисунков изображают рукотворный мир и лишь 25% рисунков содержат изображения человека, это свидетельствует о разделении человека и мира как «окружающей среды». Живая (80%) и неживая природа (93%) изображаются чаще других тем. Чаще всего в рисунках детей встречаются изображения солнца, облаков и земли, что говорит о стереотипности мышления.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства детей образа мира сформирован на низком уровне. Особенности мышления и речи ярко проявляются в рисунках детей с общим недоразвитием речи.

Процесс формирования образа мира носит стихийный характер, что было выявлено после

анализа организации воспитательного процесса в детском саду. Таким способом сформированный образ мира затрудняет переход дошкольника в зону ближайшего и перспективного развития.

Изобразительная деятельность для детей с нарушениями речи является не только важным средством выражения знаний, эмоционального состояния, но и наиболее доступным средством диагностики и формирования образа мира. При правильном руководстве изобразительной деятельностью она может стать одним из ведущих средств личностного развития ребенка, поскольку в процессе такой деятельности развиваются активность, инициативность, формируются элементы самооценки, развивается эмоциональность восприятия окружающего мира, что в общем положительно сказывается на речевом и психологическом развитии дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, анализируя результаты констатирующего этапа эксперимента, мы выявили необходимость создания целенаправленной формирующей работы по формированию образа мира у дошкольников с общим недоразвитием речи. Данная проблема станет предметом нашего дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Бондаренко Т.А., Москова Т.В. Воспитание вербальной культуры у дошкольников с речевыми нарушениями в процессе учебной деятельности // Школьный логопед. 2021. № 1 (77). С. 76–83.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997.
3. Корепанова М.В. Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника: моногр. Волгоград, 2001.
4. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.
5. Панасенко К.Е. Особенности самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития: дис. ... канд. психол. наук. Белгород, 2005.
6. Русевич В.В. Педагогические условия формирования образа мира у детей 5–7 лет: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009.
7. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985.
8. Ткаченко В.В. Рисунок как средство выражения и формирования образа мира детей старшего дошкольного возраста // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. 2013. № 58. С. 36–40.

* * *

1. Bondarenko T.A., Moskova T.V. Vospitanie verbal'noj kul'tury u doshkol'nikov s rechevymi narusheniyami v processe uchebnoj deyatel'nosti // Shkol'nyj logoped. 2021. № 1 (77). S. 76–83.
2. Vygotskij L.S. Vooobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. SPb., 1997.
3. Korepanova M.V. Teoriya i praktika stanovleniya i razvitiya obraza Ya doshkol'nika: monogr. Volgograd, 2001.
4. Muhina B.C. Izobrazitel'naya deyatel'nost' rebenka kak forma usvoeniya social'nogo opyta. M., 1981.
5. Panasenko K.E. Osobennosti samoprezentacii doshkol'nikov s narusheniem rechevogo razvitiya: dis. ... kand. psihol. nauk. Belgorod, 2005.
6. Rusevich V.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya obraza mira u detej 5–7 let: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2009.
7. Smirnov S.D. Psihologiya obraza: problema aktivnosti psihicheskogo otrazheniya. M., 1985.
8. Tkachenko V.V. Risunok kak sredstvo vyrazheniya i formirovaniya obraza mira detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Koncept: nauch.-metod. elektron. zhurn. 2013. № 58. S. 36–40.



Diagnostics of the relevant level of the image of the world of preschool children with general speech underdevelopment

The article deals with the issue of the diagnostics of the relevant level of the image of the world of preschool children with general speech underdevelopment. There is described the role of the artistic activities as a means of the diagnostics of the relevant level of the image of the world of preschool children with general speech underdevelopment. There are given the results of the ascertaining experiment of the test survey directed to revealing the peculiarities of the image of the world of the preschool children with general speech underdevelopment by the drawing means.

Key words: *image of world, preschool children, preschooler with general speech underdevelopment, artistic activities, drawing.*

(Статья поступила в редакцию 12.03.2022)

А.М. ГАРИФУЛЛИНА
(Казань)

РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА: ЗНАЧЕНИЕ КОЭФФИЦИЕНТОВ ИНТЕЛЛЕКТА, ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ И ДУХОВНОСТИ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО

Раскрывается соотношение интеллектуальных, духовных и эмоциональных факторов, влияющих на формирование и развитие управленческого потенциала руководителя дошкольной образовательной организации. Рассматриваются факторы IQ (уровень интеллекта), EQ (эмоциональный фактор) и SQ (духовный фактор), влияющие на становление личности руководителя дошкольной образовательной организации как ментора. Соотносятся коэффициенты IQ, EQ и SQ в становлении личности ментора.



Ключевые слова: *менторинг, уровень интеллекта, эмоциональный интеллект, духовный интеллект, менти-педагог, ментор.*

Введение / Introduction. Первые зачатки научных основ менторинга появились в 1990 гг. – на уровне эксперимента стали применять элементы баддинга, шедоунга и популярного на сегодняшний день коучинга. В образовательной среде менторинг прочно закрепился в начале XXI в., когда его научные основы впервые применили в дошкольной образовательной организации [1; 5].

В результате проведенного эксперимента в Колумбийском университете (США) руководители образовательных организаций признались, что самым сложным оказался отказ от привычного авторитаризма. Педагоги и специалисты образовательных организаций признались, что сомнение в собственных силах практически исчезает, когда руководитель прекращает «обвинять» и «заставлять» в процессе деятельности образовательной организации.

Обучая руководителей образовательных организаций принципам практической деятельности с применением элементов менторинга, тренеры сосредоточились на типах поведения руководителей. Презентуя руководителям с выраженной способностью к осуждению и поиску виноватых в среде подчиненных альтернативные варианты взаимодействий,

где происходит делегирование обязанностей на основе доверия, стимуляция командной работы, порождающие любознательность и партнерство, исследователи увидели повышение эффективности деятельности образовательной организации.

Результаты эксперимента были следующими: успешность образовательной организации возросла на 43%. Под критериями успешности было принято понимать организацию различных мероприятий в командной работе (т. е. с делегированием обязанностей и ответственности, без повышенного контроля со стороны руководителя). Если отобразить данный результат на кривой эффективности, это 43-процентный рост результатов. Менторинг в системе образования позволяет создать культуру высоких результатов, поскольку организационное мышление преобразовывается во взаимозависимости с окружающей действительностью [5].

Пример Американской дошкольной образовательной организации, которая сознательно внедрила проект по замене иерархической структуры на культуру доверия и созависимости коллектива педагогов – StarChild Academy (штат Флорида). Ими были опубликованы результаты деятельностного подхода, реализуемого в детском саду, все менти-педагоги говорят о своих руководителях как о менторах и опытных коучах. Руководство дошкольной организацией признается, что отказ от распоряжений ощущается как потеря власти (например, в случаях, где руководителем демонстрировался авторитарный стиль управления), однако менти-педагоги стали охотнее выполнять поручения ментора (78%, до эксперимента эти результаты не превышали 42%), а инициатива стала исходить от менти-педагогов (82%, в то время как до эксперимента этот результат не превышал 50%) [4].

Спустя год подобной практики в детском саду StarChild Academy полностью изменилась система поощрений, менти-педагоги самостоятельно распределяют выделенное финансирование с учетом выполненной работы (на методических объединениях открыто обсуждается вопрос поощрений, награждений по результатам эффективности каждого сотрудника).

Исходя из проведенного эксперимента, участники выявили несколько направлений, упоминаемых чаще всего:

- коэффициент интеллекта (Intelligence Quotient – IQ);

- эмоциональный коэффициент (Emotional Quotient – EQ);

- духовный коэффициент (Spiritual Lequotient – SQ).

Под «духовностью» подразумевается не желание демонстрировать религиозные предпочтения, а взаимодействовать с окружающей действительностью, то, что профессор Э. Дентон из Чикагского университета определила как «фундаментальное желание найти в жизни главный смысл и цель и жить цельной жизнью» [10].

Безусловно, данный пример заставляет нас задуматься, однако не все подходы могут применяться в условиях российского менторинга. Для более подробного ознакомления с нашим исследованием мы приводим ниже результаты педагогического дизайна научных основ менторинга в РФ.

Материалы и методы / Materials and methods. В процессе изучения научных основ менторинга для системы дошкольного образования в Казанском федеральном университете были проведены ряд исследований, где применялись методы критического мышления и экспертного мнения (экспертами стали руководители дошкольных образовательных организаций, а также методисты, которые входят в резервную группу будущих руководителей) [3].

Для высокоэффективного лидерства очень важно учитывать факторы, которыми руководствуется менти-педагог. Существует несколько факторов, влияющих на взаимодействия в педагогическом коллективе разных людей: IQ – коэффициент интеллекта, EQ – эмоциональный коэффициент, SQ – духовный коэффициент.

Исследования Висконсинского университета (США) показывают, что эмоциональный коэффициент (EQ) важнее для выдающихся результатов, чем коэффициент интеллекта (IQ). Менторинг сказывается на эмоциональной составляющей руководителя, поскольку менторинг не является готовой технологией, которую можно легко применить в определенных ситуациях. Для конкретной ситуации всегда есть несколько вариантов решения. В этом и заключается основной механизм и преимущество менторинга. Менторинг – способ эффективного взаимодействия с людьми, естественный, альтернативный стиль демонстрации образа мыслей и жизни. Менторинг призван укреплять взаимоотношения, открыто демонстрировать уважение к достоинствам и ви-

дению менти-педагогов, учитывать в практике не только уровень интеллекта собеседника, но и его эмоциональный и духовный фон, который зачастую является наиболее значимым в деятельности. Именно эмоциональная и социальная составляющие позволяют лучше адаптироваться к окружающим условиям, а также проявлять гибкие навыки (soft skills) взаимодействующей действительности, исходя из парадигмы доверия, а не страха, и поэтому менторинг, безусловно, находится во взаимозависимом секторе кривой «когнитивности», а значит, презентует высокие результаты.

Для повышения эмоционального и духовного коэффициентов необходимо выбрать тактическое поведение, при этом нет необходимости сверяться с академическим списком «правильных» видов поведения. В нашем исследовании респондентам предлагалось подумать над тем, что бы сказали о них люди (выразить в трех словах)? Какие чувства они вызывают в процессе общения с домочадцами / с коллегами, на работе / соседями / друзьями / с руководством / с подчиненными (описать чувства)?

Ученый-исследователь С. Кови описывает менторинг следующим образом: «Главное – вперед, мы понимаем, что вступаем в область иного измерения. Независимо от того, какова ваша должность – президент компании или дворник, – при переходе от независимости к взаимозависимости вы вступаете в роль лидера» [2]. А. Маслоу своей пирамидой описал условия для самореализации, которые соответствуют взаимозависимости, поскольку в менторинге особое значение имеет командная работа.

В вышеизложенном демонстрируется значение эффективной взаимозависимости. У менторов есть навыки для того, чтобы создавать взаимозависимые отношения в положительном ключе, когда в системе дошкольного образования педагоги могут реализовывать свой творческий потенциал, выражая доверие друг другу. Культуру взаимозависимости необходимо создавать для того, чтобы в коллективе был доступ к потенциалу каждого сотрудника, для того, чтобы перестроить сам тип отношений между менти-педагогами и менторами-руководителями.

В 1995 г. исследования Д. Гоулмана вызвали интеллектуальный бум на международной арене. На пьедестал был возведен эмоциональный интеллект в таких направлениях, как

спорт (поскольку именно с него берет начало коучинг), культура, искусство, медицина и образование. Исследование Д. Гоулмана показало, что эмоциональный интеллект (который он назвал EQ или EI) дает значительные преимущества в построении эффективного руководства. Его слова вполне возможно перенести на руководство дошкольной образовательной организацией. Оказалось, что для успеха в сфере образования эмоциональный интеллект во много раз важнее, чем академические или технические знания, причем для любого уровня, начиная с приглашенного персонала и заканчивая высшим звеном руководства [2; 6; 7].

Успех в менторинге измеряется как на уровне отношений в коллективе, так и продуктивностью в профессиональной деятельности педагога. Зарубежные ученые отмечают, что пропорциональное соотношение вышеупомянутых категорий – 75:25, т. е. когда речь идет о высоком уровне результативности, на первое место выходят положительные взаимоотношения в коллективе и только после этого можно говорить о профессионально значимых компетенциях. В данном случае потребуются эмоциональный и духовный интеллект.

Способность взаимодействовать с коллективом, исходя из парадигмы доверия, не испытывая при этом страха перед социумом, и есть эмоциональный коэффициент. Он располагается в независимом секторе кривой эффективности, где рождаются высокие результаты деятельности. Благодаря Д. Гоулману эмоциональный интеллект стал не только приемлемым, но и необходимым [7; 10].

Менторинг для лидеров является мощнейшим способом развития качества деятельности, которые так необходимы для высокой эффективности профессиональной деятельности. В менторинге особое значение имеет осознанный подход. У осознанности есть несколько аспектов [2–5].

1. Самосознание необходимо для определения собственных мотивов. Видение актуальных тенденций поможет преодолевать трудности, с которыми приходится сталкиваться в профессиональной деятельности.

2. Осознанность по отношению к другим. Помощь тем, кто действительно в этом нуждается. Определение сильных и слабых сторон менти-педагогов, проявление искренней заинтересованности в деятельности.

3. Осознанное отношение к образовательной организации. Проявление позитивного влияния на педагогический коллектив. Уме-

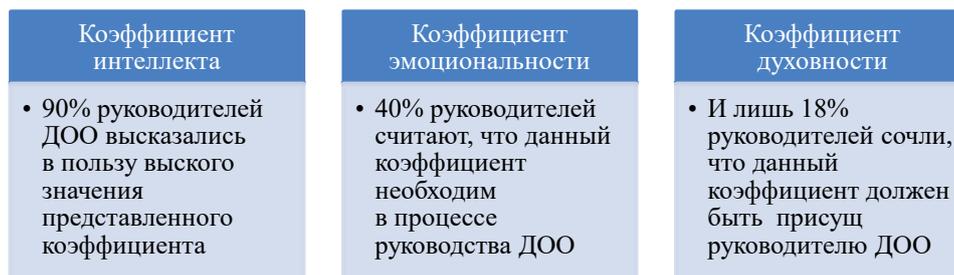


Рис. 1. Навыки «самости», выявленные экспертной группой (156 руководителей ДОО)

ние согласовывать цели и задачи с трудовым коллективом.

Профессор Университета Калифорнии Д. Макфарлейн выдвинул идею о том, что «менторинг призван создавать для педагогов волнующее и безопасное приключение, достойное того, чтобы искать “новое” в своей профессиональной деятельности. Большинство педагогов, работающих в системе образования, искренне хотят внести личный вклад в решение тех или иных проблем и посвятить свою жизнь чему-то стоящему, а именно детям и их развитию. Менторы могут использовать это желание, если помогут менти-педагогам развить скрытый потенциал через коучинг, как особый стиль взаимодействия, а также повысить уровень эмоционального интеллекта с помощью встреч тет-а-тет» [9; 10]. Ментору понадобятся особые профессиональные навыки. По мнению Д. Макфарлейна, первым навыком является умение задавать вопрос с целью повысить осознанность и ответственность менти-педагога; вторым навыком является умение менти слушать и выполнять все рекомендации ментора. Однако для наибольшей эффективности ментору необходимо повысить уровень сложности через коучинг. Ментор может проводить наблюдение за менти в процессе его профессиональной деятельности, в его рабочих условиях. В подобном подходе заложено гораздо больше информации, которая поможет руководителю образовательной организации изучить проблемы и перспективы развития менти. Именно в процессе подобной работы в США были выявлены упражнения на основе визуализации практических ситуаций [8; 10].

Результаты и обсуждение / Results and discussion. В рамках проведенных в Казанском федеральном университете исследований в процессе применения ниже-

приведенных упражнений педагогам была предоставлена возможность критически осмыслить два случая:

1) Каким типом лидера хотелось бы стать, если бы представилась такая возможность (self-presentation)?

2) С каким типом лидера хотелось бы работать, если бы была возможность выбирать (independent choice)?

Результаты исследования показали, что тип ментора, который представляют себе большинство менти-педагогов в качестве будущего «я», предполагал наличие 73% эмоционального коэффициента и лишь в 27% – коэффициент интеллекта. Данное исследование позволило сделать вывод о том, что людям с высоким уровнем EQ свойственны особые качества личности: они более «гибкие», умеют принимать обстоятельства, в которых оказались, адаптируются в них гораздо быстрее, чем те, у кого IQ выше; умеют извлекать полезное для своей деятельности, а также более стрессоустойчивые и быстро мобилизуются при необходимости.

Определяя коэффициент духовности, мы обратились к теории Х. Гарднера, где говорится о том, что есть основания для проявления интереса к возможно существующему духовному интеллекту, или совокупности способностей, связанных с духовностью. Существуют различные значения духовности:

1) духовность понимается традиционно – как принадлежность к определенной религиозной конфессии и участие в официальной религиозной жизни;

2) духовные устремления рассматриваются как личностные, идиосинкратические, креативные.

Одним из основных присущих менторингу показателей является поддержка руководи-

теля с высоким уровнем эмоционального коэффициента в области осознанного на пути достижения успеха дошкольной образовательной организацией.

Понятие об эмоциональном интеллекте было введено в конце 90-х гг. XX в. Этот коэффициент демонстрирует социальную адаптивность человека, его умение приспосабливаться к определенным условиям. Основанием для этого послужили значительные социальные достижения людей с невысоким IQ. В процессе изучения EQ была выдвинута гипотеза, что не меньшее значение имеют способности иного рода – эмоциональная устойчивость, умение адекватно выражать и воспринимать переживания, коммуникативные навыки. Для их диагностики разработаны специальные тесты, по результатам которых и выводится EQ.

Эмоциональный и духовный коэффициенты можно понимать как интеллект межличностного общения, как развитые личностные и социальные навыки. В процессе применения экспертного мнения было выявлено, что существуют следующие ключевые черты, присутствующие ментору:

- уверенность в себе;
- эмпатия;
- адаптивные навыки;
- желание преобразовывать окружающую действительность.

В более широком смысле можно все эти навыки также отнести в самостоятельные группы (рис. 1).

Поскольку эмоциональный и духовный коэффициенты столь важны для успеха в педагогической деятельности в детском саду, а система дошкольного образования должна готовить детей к жизни в социальном мире, отсутствие соответствующей подготовки у педагогов является упущением в образовательной структуре.

Теоретические знания в области эмоциональной грамотности, по мнению детского и семейного психолога Е.А. Кес, просто необходимы: «Азбука чувств – детский сад, который создает идеальные условия для развития эмоционального интеллекта юного поколения через игры, структурированные интерактивные упражнения и менторинг. С ключевыми навыками не рождаются, их приобретают в течение всей жизни, вам сразу же вспомнятся люди или действия, которые оказались “банком” чувств и эмоций. После этого вы можете осознать, какова истинная сила эмоционального интеллекта. Чтобы лично его прочувствовать,



Рис. 2. Навыки «самости», выявленные экспертной группой (156 руководителей ДОО)

вы можете проделать следующее упражнение: вспомните того взрослого, которым восхищались в детстве. Как выяснилось, большинство отвечает одинаково, применяя следующие характеристики: добрый, отзывчивый, позитивный, дружелюбный и др. Набор характеристик и качеств, которые приходят на ум, не зависят ни от страны, ни от культуры, ни от религии, этноса или вероисповедания. Следующий этап упражнения предлагает Вам подумать, как бы тот самый взрослый поступил в той или иной ситуации?».

Заключение / Conclusion. В результате внедрения научных основ менторинга в практику дошкольной образовательной организации можно достичь эффективного управления педагогическим составом. В процессе менторских взаимоотношений раскрываются новые возможности для повышения качества образования, определяются воздействия на деятельность и поведение менти-педагогов с применением не только интеллектуальной деятельности, но и эмоционального и духовного факторов. Высокий уровень лояльности ментора позволит создать благоприятную атмосферу в коллективе образовательной системы, инвестиция времени в менти-педагогов позволит развить умение к обратной связи.

Огромное значение оказывает и интеллектуальный, и эмоциональный, и духовный коэффициенты. Именно они являются предопределяющими факторами в процессе руководства дошкольной образовательной организацией.

Таким образом, успешность менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных аспектов и позволит обеспечить эффективное управление дошкольной образовательной организацией.

Список литературы

1. Габдулхаков В.Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах // Наука. Образование. Регионы: профессорский форум: сб. тез. Калуга, 2019. С. 162–164.
2. Гарифуллина А.М. Менторинг – инструмент для системы высшего педагогического образования Российской Федерации // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. Вып. 71. Ч. 1. Ялта, 2021. С. 100–103.
3. Гарифуллина А.М. Менторинг – тайм-менеджмент для дошкольной организации в условиях цифровизации образования Российской Федерации // Вестн. Сев.-Кав. федер. ун-та. 2021. С. 172–176.
4. Гарифуллина А.М. Реализация научных основ менторинга в американской системе дошкольного образования // Вестн. Сев.-Кав. федер. ун-та. 2020. С. 179–185.
5. Гарифуллина А.М., Башинова С.Н. Научные основы менторинга в системе дошкольного образования Российской Федерации // Казан. пед. журн. 2019. № 6. С. 89–93.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А. Исаевой. М., 2018.
7. Гоулман Д., Бояцис Р., МакКи Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. А. Лисицына. М., 2017.
8. Кларин М.В. Сто лет исследовательского обучения в России // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1(37). С. 66–87.
9. Сенге П.О. Пятая дисциплина: Искусство и практика самообучающейся организации / пер. с англ. Б. Пинскера, И. Татариновой. М., 2003.
10. Goleman D. Social Intelligence. Mithler, 1994.

* * *

1. Gabdulhakov V.F. O tekhnologiyah pedagogicheskogo obrazovaniya v federal'nyh universitetah // Nauka. Obrazovanie. Regiony: professorskij forum: sb. tez. Kaluga, 2019. S. 162–164.
2. Garifullina A.M. Mentoring – instrument dlya sistemy vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sb. nauch. tr. Yalta, 2021. Vyp. 71. Ch. 1. S. 100–103.
3. Garifullina A.M. Mentoring – tajm-menedzhment dlya doshkol'noj organizacii v usloviyah cifrovi-

zaczii obrazovaniya Rossijskoj Federacii // Vestn. Sev.-Kav. feder. un-ta. 2021. S. 172–176.

4. Garifullina A.M. Realizaciya nauchnyh osnov mentoringa v amerikanskoj sisteme doshkol'nogo obrazovaniya // Vestn. Sev.-Kav. feder. un-ta. 2020. S. 179–185.

5. Garifullina A.M., Bashinova S.N. Nauchnye osnovy mentoringa v sisteme doshkol'nogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii // Kazan. ped. zhurn. 2019. № 6. S. 89–93.

6. Goulman D. Emocional'nyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ / per. s angl. A. Isaevoj. M., 2018.

7. Goulman D., Boyacis R., MakKi E. Emocional'noe liderstvo: Iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove emocional'nogo intellekta / per. s angl. A. Lisična. M., 2017.

8. Klarin M.V. Sto let issledovatel'skogo obucheniya v Rossii // Psihologo-pedagogicheskij poisk. 2016. № 1(37). S. 66–87.

9. Senge P.O. Pyataya disciplina: Iskusstvo i praktika samoobuchayushchejsya organizacii / per. s angl. B. Pinskera, I. Tatarinovoj. M., 2003.



Development of management potential: the significance of the coefficients of intelligence, emotionality and spirituality for the head of the preschool educational establishment

The article deals with the correlation of the intellectual, spiritual and emotional factors, influencing on the formation and development of the management potential of the head of a preschool educational establishment. There are considered the factors IQ (intelligence quotient – English “intelligence level”), EQ (emotional quotient – English “emotional factor”) and SQ (spirituelle quotient – English “spiritual factor”) that affect the formation of the personality of a head of preschool educational establishment as a mentor. The purpose of the article is the correlation of IQ, EQ and SQ coefficients in the development of a mentor’s personality.

Key words: *mentoring, intelligence level, emotional intelligence, spiritual intelligence, mentoring educator, mentor.*

(Статья поступила в редакцию 14.01.2022)

А.В. КИСЕЛЕВА
(Екатеринбург)

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ТЕХНОЛОГИИ КОНЦЕПТ-КАРТ
В ПРЕПОДАВАНИИ
ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН
В АРХИТЕКТУРНО-
ХУДОЖЕСТВЕННОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ**

Представлен опыт применения технологии концепт-карт в преподавании дисциплин гуманитарного направления, поскольку данная технология в архитектурно-художественном университете способствует самостоятельной деятельности обучающихся, реализации творческого потенциала, развитию творческого мышления. Ее применение в учебном процессе имеет реальное практическое значение в дальнейшей профессионально-творческой деятельности студентов – будущих архитекторов.



Ключевые слова: педагогическая технология, концепт-карты, визуализация, схемы, гуманитарные дисциплины, архитектурно-художественной университет.

Применение технологии концепт-карт в современном образовательном пространстве рассматривается в контексте развития творческой индивидуальности и формирования креативного мышления обучающихся [1]. «Концептуальные карты (concept maps или topic maps) – это графический способ представления логической связи внутри концепта или между концептами. Для создания такого продукта необходимо активировать базовые логические операции: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, умение отделять главное от второстепенного и т. д.» [6, с. 254].

Подобные технологии позволяют применять в учебном процессе исследовательский метод, стимулирующий активность студентов в овладении учебным материалом. Концентрация внимания обучающихся на выявлении связей и отношений способствует формированию логического мышления, что позволяет углубляться в предметно-следственную закономерность изучаемой проблемы.

Основные алгоритмы для концепт-карт в 60-е гг. XX в. были разработаны Дж. Новаком, американским педагогом, профессором Корнелльского университета, для интенсифика-

ции образовательного процесса [9]. Английский психолог Т. Бьюзен стал использовать в своей практике концепт-карты для генерации новых идей, называя их «интеллектуальными картами (mind maps)» [2]. Используя технику интеллектуального запоминания (мнемоники) в своей практике, ученый пришел к выводу, что информацию, полученную в начале изучения нового явления и в самом конце, мозг усваивает лучше всего (так называемые эффект первичного восприятия или эффект недавнего восприятия). Эта технология средствами визуализации обостряет восприятие поступающей в сознание человека информации. Далее происходит анализ, на основе которого делается вывод. Это нелинейный процесс, поскольку акцент делается на важных моментах полученной информации, а не на всем потоке [4].

В преподавании гуманитарных дисциплин в высшей школе одной из задач, стоящих перед педагогом, является создание социокультурного контекста, который повлияет на культурное, интеллектуальное, креативное развитие студента и его поведение. Такие знания позволят будущему специалисту устанавливать связь научных и профессиональных данных исследуемой проблемы, обеспечат формирование научно-профессиональной базы для дальнейшего применения в профессиональной деятельности.

Анализ работы со студентами при изучении дисциплин гуманитарного цикла в архитектурно-художественном университете позволяет нам в качестве основных форм реализации профессиональной подготовки будущих специалистов назвать технологии концепт-карт, способных осуществить подобную связь.

Логика подобных технологий предусматривает проблемный вопрос как средство вербальной постановки задачи, она задает вектор в познавательном поиске и определении причинно-следственных связей. Такая научно-исследовательская работа позволяет организовать индивидуальную и групповую познавательную деятельность студентов, которая способствует формированию критического мышления, самостоятельности при выявлении проблемной ситуации, требующей выдвижения собственных гипотез и поиска дополнительной информации. Это, безусловно, способствует расширению понятийного аппарата у обучающихся, выработке умения анализировать и синтезировать найденную информацию.

Так, на практическом занятии по культуре речи на тему «Великие ораторы Римской империи» студентам предлагалось выполнить задание аналитического характера: в рабочей тетради необходимо было заполнить концепт-карту «Сингулярность мировоззрения Марка Порция Катона Старшего» (см. рис. ниже).

Для выполнения такого задания студентам не хватит того объема информации, которую они получили на лекции, поэтому им понадобится самостоятельно основательно проанализировать биографию Катона и его труды. Кроме того, необходимым условием заполнения концепт-карты является применение знаний обучающихся по философии, а именно сущности основного вопроса философии. Только после сопоставления всех полученных данных студенты смогут дать ответ на вопрос: «В чем заключался дуализм мировоззрения Катона?».

Материальный учебный продукт профессионально-педагогической подготовки на данном этапе представляет собой фиксацию в графической форме накопленного студентами языкового и коммуникативного опыта, соответствующих способов проектно-коммуни-

кативной и учебной деятельности, взаимосвязей между ними, что позволяет визуально представить структуру задач проекта, на месте искать возможные пути их решения, развивая каждую текущую ветку.

Технологии концепт-карт обеспечивают целенаправленное формирование общих и специальных умений профессионально-ориентированной проектно-коммуникативной деятельности в процессе профессиональной подготовки и могут быть использованы, на занятиях как по профессионально-ориентированным дисциплинам, так и гуманитарного направления.

Проектно-коммуникативный характер вышеуказанных технологий обеспечивается разного рода заданиями, имеющими не линейную, а радиальную структуру, которые опираются не на логико-иерархические, а ассоциативные связи, с учетом конкретного наполнения текстовым материалом, требующего сравнительной оценки, глубокого анализа материала, эффективности их использования в профессиональной деятельности. Среди заданий, которые ориентированы на осмысление, об-

Концепт-карта «Сингулярность мировоззрения Марка Порция Катона Старшего»



основание, доказательство с применением технологии концепт-карт, можно выделить следующие направления:

- 1) определение логико-смысловых слов-маркеров;
- 2) определение опорных элементов культурного контекста;
- 3) заполнение систематизирующих таблиц, семантических карт, схем на основе смыслообразующих элементов;
- 4) чтение текста по предложенной опорной схеме;
- 5) построение денотатной опорной схемы текста или речевой педагогической ситуации;
- 6) выделение опорных схем для моделирования речевой ситуации;
- 7) анализ применяемых языковых средств для реализации коммуникативной задачи, общей идеи;

8) подбор параллельных языковых средств на иностранном и родном языке для решения определенной коммуникативной задачи (например, для объяснения, сравнения, выражения эмоционального отношения и т. п.).

Например, во время изучения содержательного модуля по деловому иностранному языку при подготовке к базовой лекции по теме «Подготовка и профессиональное становление архитектора» студентам была предложена внеаудиторная лабораторная работа. Ознакомившись с общеевропейскими рекомендациями в деловом общении в сфере архитектуры и строительства, студенты в группах выполняли задания, предусматривавшие структурирование изученного материала с применением различных технологий концепт-карт.

Задания с использованием технологий концепт-карт

1. Используя технологию bull's eye («мишень»), предложите свои характеристики межкультурной коммуникации.
2. Составьте sobweb («паутина») ассоциации с термином «поликультурная личность».
3. Применяя технологию venn diagram («диаграмма связей»), проанализируйте сходство и расхождение в терминах «плюрилингвизм» и «мультилингвизм».
4. Используя технологию tree diagram («дерево мыслей»), изобразите диаграмму составляющих коммуникативной компетенции.

Технология концепт-карт также помогает студентам вдумчиво работать с текстом и выступает как средство структурирования, обобщения и комментирования изучаемого учебного материала. Проиллюстрируем сказанное на следующем примере.

На занятиях по истории искусства обучающимся можно предложить посмотреть цикл передач на канале «Культура» «Мост над бездной». На основе просмотренного контента и дополнительного методического и иллюстративного материала с помощью сети Интернет студентам в группах предложено подготовить культурно-исследовательские концепт-карты по следующим направлениям:

- Страница 1: «Малевич – художник» (презентует группа искусствоведов);
- Страница 2: «Значение творчества титанов Возрождения для развития национальных языков» (презентует группа языковедов);
- Страница 3: «Дневники» (презентует группа биографов);
- Страница 4: «Воспоминания о творцах прошлого» (презентует группа литературоведов).

Презентация разработанных студентами концепт-карт происходит в форме устного журнала «Вечное слово тебе, искусство!» с последующей дискуссией.

Технология концепт-карт эффективно применяется в педагогической практике и при изложении лекционного материала. Это позволяет придать учебному материалу исследовательский характер. С помощью данной технологии формируется «умственный кластер» (intellect cluster), когда преподаватель графически визуализирует лекционную тему и структурирует излагаемый материал, с которым обучающиеся незнакомы, но они способны соотнести его со своим опытом, выстраивая ассоциативные связи.

В процессе лекции заданная схема пополняется новыми элементами по мере погружения в рассматриваемую проблему, дополняется новыми блоками, отражающими связь между основными тезисами и понятиями. По завершении лекции происходит обобщение изученного материала по полученной концепт-карте. Таким образом реализуется эвристический метод преподавания.

Применение концепт-карт в составе технологий нахождения профессионально значимых ассоциаций дает возможность создать условия получения студентами первого опыта интеграции профессионально значимых, лингвистических и психолого-педагогических знаний во время теоретической подготовки и их творческой реализации [7]. Получив необходимые знания и опыт применения концепт-карт во время подготовки на семинарских, практических, лабораторных занятиях, во время творческих мастерских и лекций, студенты

демонстрируют свои умения разрабатывать собственные концепт-карты.

Учитывая вышесказанное, можно констатировать, что использование технологии концепт-карт в преподавании гуманитарных дисциплин в архитектурно-художественном университете способствует привлечению внимания к научно-теоретическому материалу. В отличие от линейного текста, концепт-карты демонстрируют связь между фактами и явлениями, обеспечивая тем самым тесную предметно-следственную связь научных понятий, теорий и технологий. Таким образом, использование концепт-карт в учебно-воспитательном процессе архитектурно-художественного университета имеет достаточную теоретическую основу, четкие прагматические стимулы и реальное практическое значение в дальнейшей профессионально-творческой деятельности студентов.

Список литературы

1. Богдан С.С., Лашкова Л.Л., Лукианчина Е.В. Формирование критического мышления на основе универсальных когнитивных установок, стратегий и инструментов // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 2. С. 37–51.
2. Бьюзен Т. Интеллект-карты: полное руководство по мощному инструменту мышления / пер. с англ. Ю. Константиновой. М., 2019.
3. Васильева Е.В. Познание через образ: к вопросу о значимости визуализации учебной информации // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14. № 3. С. 94–99.
4. Дудковская И.А. Активизация познавательной деятельности студентов педагогических вузов посредством когнитивной визуализации // Научное отражение. 2020. № 2(20). С. 10–12.
5. Игнатова Ю.П., Макарова И.И., Зенина О.Ю., Аксенова А.В. Современные аспекты изучения функциональной межполушарной асимметрии мозга (обзор литературы) // Экология человека. 2016. № 9. С. 30–39.
6. Погребнова А.Н. К вопросу об актуальности метода когнитивной визуализации и его применении к решению различных учебных задач в контексте высшей школы // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 4А. С. 246–262.
7. Пурер Н.А., Минькина В.А., Неумоина Н.Г. Применение интеллектуальных карт для формирования творческого мышления обучающихся // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 3-1. С. 109–114.
8. Солсо Р. Когнитивная психология / пер. с англ. С. Комаров. СПб., 2006.
9. Novak J. Concept maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools for science and mathematics education // Instructional Science. 1990. № 19. P. 29–52.

* * *

1. Bogdan S.S., Lashkova L.L., Lukiyanchina E.V. Formirovanie kriticheskogo myshleniya na osnove universal'nyh kognitivnyh ustanovok, strategij i instrumentov // Science for Education Today. 2019. T. 9. № 2. S. 37–51.

2. B'yuzen T. Intellect-karty: polnoe rukovodstvo po moshchnomu instrumentu myshleniya / per. s angl. Yu. Konstantinovej. M., 2019.

3. Vasil'eva E.V. Poznanie cherez obraz: k voprosu o znachimosti vizualizacii uchebnoj informacii // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2020. T. 14. № 3. S. 94–99.

4. Dudkovskaya I.A. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti studentov pedagogicheskikh vuzov posredstvom kognitivnoj vizualizacii // Nauchnoe otrazhenie. 2020. № 2(20). S. 10–12.

5. Ignatova Yu.P., Makarova I.I., Zenina O.Yu., Aksenova A.V. Sovremennye aspekty izucheniya funkcional'noj mezhpolusharnoj asimmetrii mozga (obzor literatury) // Ekologiya cheloveka. 2016. № 9. S. 30–39.

6. Pogrebнова A.N. K voprosu ob aktual'nosti metoda kognitivnoj vizualizacii i ego primenenii k resheniyu razlichnyh uchebnyh zadach v kontekste vysshej shkoly // Pedagogicheskij zhurnal. 2017. T. 7. № 4A. S. 246–262.

7. Purer N.A., Min'kina V.A., Neumoina N.G. Primenenie intellektual'nyh kart dlya formirovaniya tvorcheskogo myshleniya obuchayushchihся // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2019. № 3–1. S. 109–114.

8. Solso R. Kognitivnaya psihologiya / per. s angl. S. Komarov. SPb., 2006.

The experience of the use of the technology of concept maps in teaching the Humanities in the University of Architecture and Art

The article deals with the experience of the use of the technology of the concept maps in teaching the Humanities due to the fact that the technology in University of Architecture and Art supports the independent activity of students, the implementation of the creative potential and the development of the creative way of thinking. Its implementation in the educational process has a real practical importance in the further professional creative activities of students – future architects.

Key words: *pedagogical technology, concept maps, visualization, schemes, the Humanities, university of Architecture and Art.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2022)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Н.В. МАТВЕЕВА
(Стерлитамак)

ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТА НА ПРОЦЕСС СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Изучается влияние внешней структуры текста на процесс смыслообразования. Предполагается наличие в тексте лексических единиц, являющихся «смысловыми вехами» внутренней структуры, которые запускают в действие определенные процессы смыслообразования. В результате проведенного исследования удалось проследить процесс смыслообразования текста на основе экспликации понимания основной мысли. В качестве доказательной базы приведены статистические данные.



Ключевые слова: *смысл, восприятие, понимание, внешняя структура, смысловые вехи, денотат, внутренняя структура, вторичный текст, смысловая трансформация.*

Введение. Во всякой своей деятельности человек ищет смысл, который ему служит и целью, и стимулом, и средством. «Человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или вакуум, если это стремление остается нереализованным» [9, с. 29]. Актуальность данного исследования обусловлена интересом лингвистов к процессам восприятия и понимания текста, связанным с образованием смысла. Можно сказать, что общим для лингвистов, психолингвистов и психологов в решении проблемы смысла является факт соотношения смысла с информацией или со знанием, содержащимися непосредственно в тексте. В связи с этим задача понимания смысла заключается в извлечении его из сообщения. Целью данной работы является исследование влияния внешней структуры текста на процесс

смыслообразования. Гипотезой данного исследования является существование лексических единиц, являющихся «смысловыми вехами» внутренней структуры и стягивающихся в темы для выражения во внешней структуре текста. Эти лексические единицы не только являются «вершинами» внешней структуры текста, но и запускают в действие определенные процессы смыслообразования. Для доказательства данной гипотезы необходимо выполнить несколько задач:

- 1) выделить смысловые вехи (ключевые слова – КС);
- 2) найти денотативное и коннотативное значения данных ЛЕ;
- 3) на основе денотатов выстроить структуру содержания;
- 4) на основе коннотации очертить смысловую основу;
- 5) дать испытуемым текст и попросить выполнить подробный пересказ после однократного восприятия, написать, в чем смысл (основная мысль) текста;
- 6) проанализировать ЛЕ, выделенные испытуемыми как КС, найти их во вторичных текстах и выяснить какие темы, выраженные КС, подверглись смысловой трансформации;
- 7) проследить процесс смыслообразования текста на основе экспликации понимания основной мысли;
- 8) привести статистические данные для верификации данных исследования.

Таким образом, научная новизна исследования заключается в подходе к анализу эмперической базы и использовании существующих инструментов анализа текста для изучения внутренней структуры текста и его смысла.

Методология и источники. Существует точка зрения, что интегративным признаком смысла служит явление, аналогичное принципу доминантности, известному в психофизиологии и психологии. В своем исследовании мы придерживаемся гипотезы А.И. Новикова о том, что признаком смысла может служить явление, похожее на явление доминантности. Доминанта, возникающая в сознании, стягивает вокруг себя определенное содержание, переконструирует его и тем самым организует определенным образом семантиче-

ское пространство [4]. Одним из проявлений доминантности во внешней форме текста могут служить ключевые слова. Так и в работах А.Н. Соколова, известного психолога, занимавшегося исследованиями речи, роль «носителей смысла» фрагментов текста отводилась «смысловым вехам», или ключевым словам текста [8, с. 34–36].

Для определения термина *общий глубинный смысл текста* обратимся к умозаключению А.И. Новикова о том, что это некоторое свернутое знание, которое представляет текст в целом, как бы замещает его и тем самым выступает как его доминанта. Эта доминанта основывается на доминантах другого уровня, которые являются носителями смысла отдельных фрагментов текста. Поэтому мы можем считать, что доминантность заключается в том, что некоторая часть, входящая в определенное целое, приобретает способность замещать это целое, представлять его в мышлении. Во внешнем плане носителями смысла отдельных фрагментов текста являются темы текста, выраженные ключевыми словами. В нашем исследовании, описанном в статье «Порождение вторичного текста подростками как когнитивный процесс: психолингвистический аспект» мы выяснили, что гипотеза об управляющей функции темы подтверждена, но не реализована полно из-за недостаточно сформированных необходимых когнитивных и ментальных механизмов интеллектуальной деятельности подростков [2, с. 951–954]. Рассматривая природу этих механизмов, можно отметить развертывание – включение в текст элементов связывания ключевых слов. Средства развертывания могут быть адекватными (сходными с теми, которые есть в исходном тексте или, по крайней мере, не искажающими исходный текст) и неадекватными (которые приводят к искажению исходного текста, не являются осмысленными). Анализ созданных вторичных текстов показал, что средства развертывания применяются достаточно активно, служат для связывания денотатов в текст. Основной причиной несоответствия является введение новой подтемы и ее развитие, не содержащейся в исходном тексте, что приводит к искажению смысла [3, с. 98–106].

А.И. Новиков в статье «Текст, смысл и проблемная ситуация» отмечает еще один критерий выделения отправных точек смыслообразования. Испытуемые чувствуют напряжение, связанное с ожиданием завершенности, которое происходит внезапно в «результате интеграции разрозненных элементов предложения

в некоторую целостную структуру. При этом часто ощущение завершенности наступает не постепенно, а подобно «инсайту» – «внезапному озарению». Здесь происходит нечто, похожее, по словам А.Н. Соколова, на акт «короткого замыкания». По мнению А.И. Новикова, «суть дела» и есть смысл, а «смысловые вехи», «ключевые слова» и другие вербальные опоры являются его индикаторами, особыми метками «служащими целям свертывания смысла и оптимизации мышления» [5, с. 43–48].

В экспериментах, описанных А.И. Новиковым и А.Н. Соколовым, испытуемым предлагалось выделить «доминанты», т. е. ключевые слова, и ответить на вопрос, в чем заключается смысл прочитанного текста. Анализ экспериментов показал, что общий смысл текста представляет собой свернутое знание, которое в сознании замещает текст в целом и «выступает как его доминанта. Опирается доминанта на ключевые слова, носители смысла отдельных фрагментов» [Там же, с. 47].

Н.П. Пешкова в своих исследованиях делает вывод о том, что внешняя форма текста играет значительную роль в процессе его восприятия. «Влияние типа текста на механизмы смыслообразования проявляется в реализации его характеристик, принадлежащих внутренней и внешней форме» [6, с. 215–220]. Результаты исследования Н.П. Пешковой создают определенные предпосылки для выявления материализованных признаков смысла на поверхности текста.

Можно упомянуть еще ряд работ, в которых высказываются соображения по этому поводу. Содержание требует чередования понимания и познания, смысл – только понимания, но смысл при этом не отделен от содержания, хотя смысл не превращается сам по себе в содержание, содержание не превращается само по себе в смысл. Поскольку предсказание выполняется посредством языковых единиц, можно сказать, что «содержание – взаимодействие значений языковых единиц, входящих в текст» [10, с. 24].

Содержание – это «информация», т. е. нечто инвариантное по отношению к свойствам ее носителя – за исключением свойства языковых единиц выполнять референциальную функцию. Содержание поглощает форму, и чтение текстов, ориентированных только на содержание, оставляет в памяти не текст, а внетекстовую реальность, аналог реального мира – важнейший материал для рефлексирования над ним при последующем построении смыслов [Там же, с. 29].

По отношению к смыслу содержательный материал оказывается средством, опредмечивающим смысл. Переживаемое содержание имеет тенденцию превращаться в смысл, при этом переживаемой оказывается и вся пропозиция, которая в данном случае не утрачивает и главной своей способности – пробуждать рефлексию над «положением вещей», содержательной ситуацией. «Текстовое значение – это структурированное соединение эксплицитных данных, вводимых в содержание текста и состоящее из значений знаково-компонентов, представленных в отношении часть – целое. Текстовое значение – общее для коллектива реципиентов. Текстовый смысл – форма, которую текстовое значение обретает в рассудке продуцента и реципиента в зависимости от того, какая именно рефлексивная реальность включена в их ситуацию» [1, с. 172–177]. Смысл рефлексивен, он не сводится к эффекту: смысл есть понимаемое, за пределами понимаемого смысла не бывает. Если содержания предикативны, то смыслы допредикативны и постпредикативны. В смыслах, в их сумме содержится наше отношение к миру как оно есть, а не анализ этого отношения. Различно и место *содержания* и *смысла*: содержание дается только в денотации, смысл – и в денотации, и в коннотации. Таким образом, при всей сложности проблемы и «неуловимости» смысла, мы полагаем, что есть определенные признаки его проявления во внешней структуре текста.

Результаты и обсуждение. В роли испытуемых выступили подростки в возрасте 15–17 лет в количестве 43 человек. Материалом исследования послужили тексты русской народной сказки «Лихо одноглазое» (URL: <https://narodstory.net/russkie-skazki.php?id=23>). Внешняя структура текста данной сказки подверглась тщательному исследованию с целью выявления «смысловых вех». С помощью инструмента семантического анализа текста на сайте Miratext (URL: https://miratext.ru/seo_analiz_text) проведен статистический анализ текста. Текст сказки «Лихо одноглазое» содержит 1 044 словоупотребления, всего 98 слов. Исключив из данного списка слов служебные части речи, получили перечень из 89 единиц, которые потенциально несут смысл. Далее нашей задачей стала проверка гипотезы о наличии определенного перечня ключевых слов, относительно общего для испытуемых, которые и сформируют внутреннюю, смысловую структуру текста. Вначале была сделана попытка определения данного перечня как осно-

вы для сравнения результатов исследования. Выделенные ЛЕ и лексико-синтаксические (словосочетания) в количестве 19 единиц подверглись компонентному анализу с целью исследования семантики ключевых слов и выделению коннотативных значений, которые выводят содержание в понятийную или смысловую структуру. Далее выполнили компонентный анализ всех выделенных единиц (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова).

1. Кузнец – 1. Мастер, занимающийся ручной ковкой. В кузнице стучат ~ы. Человек к. своего счастья (перен.). 2. Рабочий кузнечного производства. В мифологии персонаж, наделенный сверхъестественной созидательной силой, связанной с огнем, и обладающий функциями демиурга – верховного божества или бога – помощника одного из главных богов, культурного героя и (или) предка.

2. Лихо, л'ихо, -а, ср. (устар. и прост.). То же, что зло (в 1 и 2 знач.). (ст.слав. – зло) – это зло, связанное с лишением человека чего-то лучшего, это горе страдание, слезы. Лихо – это и образ в славянской мифологии, воплощающий злую долю человека. Иногда в сказках ее изображают худой, некрасивой одноглазой женщиной.

3. Искать – стараться найти, обнаружить.

4. Изба – деревянный крестьянский дом.

5. Стадо – группа животных одного вида, а также пасущийся вместе скот. Стадо ~ов (также перен.: о тех, кто, не имея собственного мнения, слепо следует за кем-чем-н.; разг. пренебр.).

6. Баба – вообще женщина из простонародья (прост.). Вообще о женщине (иногда с пренебр. или шутил. оттенком) (прост.).

7. Мясо – часть туши убитого животного, употреб. в пищу.

8. Гость – 1. Тот, кто посещает, навещает кого-н. с целью повидаться, побеседовать, вместе провести время. 2. перен. О неожиданном пришельце, о том, кто (что) появился (появилось) неожиданно.

9. Страх – 1. Очень сильный испуг, сильная боязнь. 2. мн. ч. События, предметы, вызывающие чувство боязни, ужаса (разг.).

10. Ужинать – есть вечером, съесть ужин.

11. Ковать – 1. что. Ударами молота придавать заготовке (в 3 знач.) какую-н. форму; изготовлять при помощиковки. 2. перен., что. Деятельно участвовать в создании чего-н. (высок.).

12. Глаз – 1. Орган зрения, а также само зрение. 2. ед. ч. В нек-рых сочетаниях: присмотр, надзор.

13. Веревка – изделие из крученых или витых в несколько рядов длинных прядей пеньки или другого свивающегося материала

14. Шворень и ШКВОРЕНЬ – стержень в поворотном соединении повозки, транспортного средства, позволяющий производить повороты на ходу.

Ключевые слова исходного текста

Ключевое слово	Количество употреблений испытуемых	Отношение к общему количеству текстов, %
Кузнец	23	53
Лихо	38	88
Искать	4	9
Изба	26	60
стадо	17	39,5
Баба	12	28
Мясо	3	7
Гость	7	16
Страх	7	16
Ужинать	11	25,5
Ковать	14	32,5
Глаз	14	32,5
Веревка	30	70
Шворень и шкворень	34	79
Злодей	4	9
Баран	11	25,5
Спина	3	7
Тулуп	32	74
Седеть	12	28

15. Злодей – 1. Человек, к-рый совершает злодеяния или способен на них, преступник. 2. Употр. как бранное слово (разг.).

16. Баран – 1. Жвачное парнокопытное дикое млекопитающее сем. полорогих с густой волнистой шерстью и изогнутыми рогами. 2. Самец домашней овцы. Глуп как б.

17. Спина – 1. Часть туловища от шеи до крестца. 2. Часть одежды или кроя, закрывающая тело от плеч до талии или ниже.

18. Тулуп – долгополая меховая шуба, обычно нагольная, не крытая сукном.

19. Седеть – становиться седым (в 1 знач.), седеет.

Из данного списка лексических и лексико-грамматических единиц выделим те, которые в денотатном компоненте значения имеют эмотивность. Таких единиц выявлено 4: *лихо*, *страх*, *злодей*, *седеть*. Используя статистические данные сайта, проверим количество употреблений и «плотность» данных единиц в тексте: *лихо* – 23 случая употребления и 2,2% «плотности»; *страх* – 2, 0,19%; *злодей* – 2, 0,19%; *седеть* – 1, 0,09%.

Остальные 15 ключевых слова показали различную степень употребляемости в тексте: от 18 случаев (1,72%) *кузнец*; 4 (0,38%) *баран*;

3 (0,29%) *глаз*; 2 (0,19%) *веревка*. Остальные 9 слов не повторялись в тексте. Самую высокую плотность употребления показали 2 слова – *лихо* и *кузнец*, одно из которых входит и в название данной сказки, несут основную содержательную и смысловую нагрузку.

Целью данного этапа было «активное» порождение вторичного текста (активное порождение текста – порождение текста без опоры на какую-либо модель). В результате данного этапа эксперимента мы получили 43 списка ключевых слов и 43 вторичных текста.

Интересными получились результаты анализа выделения ключевых слов (табл. 1).

Проверим первую гипотезу о том, что эмотивная лексика с определенным эмоциональным (оценочным) денотативным значением послужит смысловыми вехами для создания вторичного текста. 88% испытуемых указали слово *лихо*, 16% – *страх*, 9% – *злодей*, 28% – *седеть*. Гораздо больше испытуемых выбрали ЛЕ *шкворень* (79%), *тулуп* (74%), *веревка* (70%), *изба* (60%), *кузнец* (53%). Выбор данных ключевых слов отражает попытку испытуемых создать вторичный текст на основе внутренней структуры (содержание текста), опираясь на конкретные имена существитель-

Экзолексика во вторичных текстах

КС исходного текста	Лихо – Баба	Изба	Мясо	Страх
Испытуемый 1	Одноглазая женщина больших размеров	избушка	человечина	от страха животики скрутило
Испытуемый 2	Одноглазая баба – то самое Лихо	домик	человеческое мясо	животики трясутся
Испытуемый 3	Хозяйка	дом		животики сжались
Испытуемый 4	Страшная бабушка с одним глазом	старая избушка		от страха живот пропал
Испытуемый 5	Бабка Лихо			сжимался от страха
Испытуемый 6	Баба-Лиха			от страха втянул живот
Испытуемый 7	чудище			
Испытуемый 8	существо			
Испытуемый ...	страшилище			

ные (лексико-грамматический разряд существительных, обозначающих предметы и явления действительности).

Далее рассмотрим вторичные тексты с целью выявления эндо- и экзолексик. Как мы предположили в сформированной выше гипотезе, одной из стратегий вербализации смысла является «приписывание» – использование общих по отношению к лексике первичного текста слов и синонимов (мы обозначаем термином «экзолексика»). Для изучения данного механизма формирования смысла проанализированы вторичные тексты на предмет замены ключевых слов на синонимы, гиперонимы, описательные фразы и т. д. Следующие ключевые слова использованы без замены во всех текстах испытуемых: *кузнец, искать, стадо, гость, ковать, глаз, веревка, шкворень, спина, тулуп, баран, ужинать, злодей, сидеть*. Данные слова можно назвать темами текста, которые определяют структуру содержания. Эти ключевые слова являются эндолексикой, т. е. лексическими единицами, взятыми из текста и употребляемыми во вторичных текстах. Использование остальных лексических единиц в работах испытуемых можно увидеть в табл. 2.

Те ключевые слова, которые являются темами, были заменены лексическими единицами, которые мы отнесли к экзолексике, лишь в работах некоторых испытуемых. Как видно из таблицы, более частому изменению подверглась ЛЕ *Лихо*, которое является основной смысловой единицей. Испытуемые использовали разные замены: пояснение – *Одноглазая*

женщина больших размеров, перифраз – *Хозяйка*, аллюзию – *Баба-Лиха*, толкование – *чудище, существо, страшилище*. Использование экзолексик мы относим к механизмам формирования смысла. Из 43 текстов в 39 (90,2%) присутствуют попытки переосмысления данной ЛЕ.

Еще одна тема, выраженная КС *Страх*, представляет большое количество единиц экзолексик. Эта тема раскрывается в исходном тексте через фразеологический оборот *от страха все животики подвело*. Испытуемые представили широкий синонимический ряд: *от страха животики скрутило, животики трясутся, животики сжались, сжимался от страха*. Использование экзолексик в данном случае демонстрирует работу механизма смыслообразования текста.

Представляя статистические данные, можно прийти к следующему выводу. Из 19 выделенных КС 15 были использованы во вторичных текстах испытуемых без каких-либо трансформаций и замен и представляют механизмы формирования содержания. 4 ЛЕ, которые подверглись смысловым замещениям, представляют механизмы смыслообразования во вторичном тексте. Это те «смысловые веши», которые эксплицируют понимание текста и приводят к основной мысли.

Еще одним механизмом смыслообразования можно назвать использование экзолексик не для замены КС, а для эксплицитного выражения эмоций и чувств испытуемыми. Такие примеры не очень многочисленны, но имен-

но они показывают эмоциональное переживание подростка, воспринимающего текст. Например: *Кузнец вывернул свой тулуп шерстью вверх, надел рукава и пошел на четвереньках. Лихо пощупало: чует – баран, схватило кузнеца за спину, да и выкинуло из избы – ...схватило кузнеца, который притворился одним из них, и выкинуло его.*

Отмечены многочисленные случаи развития ситуации, т. е. домысливания: *Вздудо Лихо лучину и стащило кузнеца с печи, словно ребенка малого – ...и решило оно отужинать бедным мужиком; тогда кузнец нашел в избе железный шкворень, разжег его в печи добела, поставил Лиху на самый глаз, на здоровый, да как ударит по шкворню – ...вбил шкворень молотком...; спасибо, что забрел; чай, ты проголодался и отоцал, – и щупает Лихо кузнеца, жирен ли... – ...сначала надо откормить, ...а тот уже животики стянул.*

Найдены и примеры толкования ситуации, где наблюдается попытка осмысления в процессе порождения вторичного текста: – *Что это, – говорит кузнец, – никакого я лиха на веку своем в глаза не видал! Хоть посмотрел бы, какое там такое лихо на свете – ...подумал он, почему никогда у него никаких проблем не было, и решил найти, посмотреть на лихо; постучал – никто не отзывается; отворил дверь, вошел – пусто, нехорошо! – ...пусто, недобрый знак!*

Хочется отметить примеры смысловых замен (т. е. использование экзолексики), которые демонстрируют искаженное восприятие текста: *никакого я лиха на веку своем в глаза не видал – ...ни в одном глазу лиха не видел, да решил найти; нуще прежнего испугался кузнец, сидит в углу ни жив ни мертв; так всю ночь и просидел – даром, что спать хотелось – ...ладно хоть спать хотел; тогда кузнец нашел в избе железный шкворень, разжег его в печи добела, поставил Лиху на самый глаз, на здоровый, да как ударит по шкворню – ...и начал ковать ей глаз, но тот, который здоровый.*

Заключение. Таким образом, в процессе порождения вторичного текста можно выделить работу следующих механизмов формирования содержания текста и смыслопорождения: выделение ключевых слов (тем текста), употребление КС, использование как эндолексики, так и экзолексики и экспликация смысловых замен на уровне раскрытия тем. Несмотря на то, что вторичные тексты б-ыли порождены близко к исходному тексту, только небольшая часть (11% текстов) не содержала каких-либо следов смысловых трансформаций.

На последнем этапе нашей экспериментальной работы испытуемых ответили на вопрос «В чем смысл текста?». Ответы на этот вопрос оказались неоднородными. Выражена только основная мысль (без толкования, пояснения, либо замены) в 21 вторичном тексте (49%). Причем выражение основной мысли различается в работах. В 16 случаях (37%) – эта мысль сформулирована следующим образом: не следует искать проблемы (приключения, неприятности), если их нет. В 5 работах (12%) – не стоит искать того, что не нужно, а надо довольствоваться тем, что есть. 10 (23%) испытуемых представили развернутую интерпретацию основной мысли. В 9 (21%) работах дано пояснение к мысли о ненужности поиска проблем и в 1 (2,3%) работе толкование мысли об отсутствии необходимости поиска того, что ненужно. Приведем примеры развернутых толкований: *Главная мысль сказки в том, что не нужно искать себе приключения и проблемы, не думая о последствиях, а так же пока не будешь уверен, что сможешь их решить; не нужно искать проблемы в жизни, когда у тебя и так все есть, ведь последствия таких найденных проблем могут быть губительными для твоей судьбы.* Таким образом, 31 (72%) испытуемый сформулировал основную мысль текста. В 12 (28%) работах основная мысль текста не сформулирована совсем: *купец пошел искать лихо, встретил чудище и, обманув его, выбрался живым.* Таких испытуемых оказалось 3 (7%). В остальных 9 текстах дается либо интерпретация, либо умозаключение, которое отличается от основной мысли текста. Например: *рисковать не стоит, учитывая, что жизнь одна, а риск большой; хитрость может спасти нам жизнь, но использовать ее надо с толком; хитрость может спасти нам жизнь; не всем желаниям надо поддаваться.*

Итак, в заключение этого этапа исследования можно сказать, что подростки 15–17 лет способны выразить основную мысль текста. Эту способность продемонстрировали 72% испытуемых. Однако 28% испытывают трудности с пониманием текста. Следует отметить, что вторичные тексты созданы без видимых затруднений, что приводит к выводу о том, что структура содержания идентична процессу смыслообразования. 28% испытуемых создав вторичный текст без искажения структуры содержания, демонстрируют частичное либо полное непонимание смысла текста. Выводы по работе еще раз убеждают в необходимости глубокого изучения процессов смыслообразования и механизмов создания смысла в процессе восприятия текста.

Список литературы

1. Беллерт И. Об одном условии связности текста [Электронный ресурс] // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8: Лингвистика текста. М., 1978. С. 172–207. URL: https://www.booksite.ru/fulltext/nov_1978/index.html (дата обращения: 25.01.2022).
2. Матвеева Н.В. Порождение вторичного текста подростками как когнитивный процесс: психолингвистический аспект [Электронный ресурс] // Когнитивные исследования языка. Тамбов. № 2 (41). 2020. С. 951–954. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44046687> (дата обращения: 25.01.2022).
3. Матвеева Н.В. Принцип доминантности и ключевые слова как основа механизма порождения текста: психолингвистический аспект [Электронный ресурс] // Изв. Южн. фед. ун-та. Филологические науки. № 4. 2018. С. 98–106. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36730608> (дата обращения: 25.01.2022).
4. Новиков А.И. Смысл: семь дихотомических признаков [Электронный ресурс] // Теория и практика речевых исследований. М., 1999. С. 68–82. URL: <http://psycholinguistik.narod.ru/index/0-70> (дата обращения: 25.01.2022).
5. Новиков А.И. Текст, смысл и проблемная ситуация [Электронный ресурс] // Вопр. филологии. 1999. № 3. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/issue/67307/udb/4> (дата обращения: 25.01.2022).
6. Пешкова Н.П. Экспериментальное исследование пресуппозиции как характеристики типологической системы текста [Электронный ресурс] // Лингвометодические проблемы обучения иностранным языкам в вузе. Уфа, 2002. С. 89–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18980084> (дата обращения: 25.01.2022).
7. Пешкова Н.П. Из опыта экспериментальных исследований понимания речи в русле психолингвистики текста А.И. Новикова [Электронный ресурс] // Вопр. психолингвистики. 2014. № 20. С. 113–122. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21778509> (дата обращения: 25.01.2022).
8. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. М., 2007.
9. Сулейманова Э.Д. Понятие смысла современной лингвистике. Алма-Ата, 1989.
10. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика. М., 1986.

* * *

1. Bellert I. Ob odnom uslovii svyaznosti teksta [Elektronnyj resurs] // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Вып. 8: Lingvistika teksta. М., 1978. С. 172–207. URL: https://www.booksite.ru/fulltext/nov_1978/index.html (дата обращения: 25.01.2022).
2. Matveeva N.V. Porozhdenie vtorichnogo teksta podrostkami kak kognitivnyj process: psiholingvisticheskiy aspekt [Elektronnyj resurs] // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Tambov. № 2 (41). 2020. С. 951–

954. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44046687> (дата обращения: 25.01.2022).
3. Matveeva N.V. Princip dominantnosti i klyuchevye slova kak osnova mekhanizma porozhdeniya teksta: psiholingvisticheskiy aspekt [Elektronnyj resurs] // Izv. Yuzhn. fed. un-ta. Filologicheskie nauki. № 4. 2018. С. 98–106. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36730608> (дата обращения: 25.01.2022).
4. Novikov A.I. Smysl: sem' dihotomicheskikh priznakov [Elektronnyj resurs] // Teoriya i praktika rechevyh issledovaniy. М., 1999. С. 68–82. URL: <http://psycholinguistik.narod.ru/index/0-70> (дата обращения: 25.01.2022).
5. Novikov A.I. Tekst, smysl i problemnaya situatsiya [Elektronnyj resurs] // Vopr. filologii. 1999. № 3. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/issue/67307/udb/4> (дата обращения: 25.01.2022).
6. Peshkova N.P. Eksperimental'noe issledovanie presuppozitsii kak harakteristiki tipologicheskoy sistemy teksta [Elektronnyj resurs] // Lingvometodicheskie problemy obucheniya inostrannym yazykam v vuze. Ufa, 2002. С. 89–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18980084> (дата обращения: 25.01.2022).
7. Peshkova N.P. Iz opyta eksperimental'nykh issledovaniy ponimaniya rechi v rusle psiholingvistiki teksta A.I. Novikova [Elektronnyj resurs] // Vopr. psiholingvistiki. 2014. № 20. С. 113–122. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21778509> (дата обращения: 25.01.2022).
8. Sokolov A.N. Vnutrennyaya rech' i myshlenie. М., 2007.
9. Sulejmanova E.D. Ponyatie smysla sovremennoj lingvistike. Alma-Ata, 1989.
10. Turaeva Z.Ya. Lingvistika teksta: (Tekst: struktura i semantika). М., 1986.

The influence of the external structure of the text on the process of sensemaking: psychological and linguistic aspect

The article deals with the influence of the external structure of the text on the process of sensemaking. There is suggested the existence of the lexical units in the text, that are considered as the semantic milestones of the internal structure, starting up the definite processes of sensemaking. In the result of the conducted study the author managed to monitor the sensemaking process on the basis of the explication of the comprehension of the central idea. There is given the statistics as the auxiliary database.

Key words: *sense, perception, comprehension, external structure, semantic milestones, denotation, internal structure, secondary text, semantic transformation.*

(Статья поступила в редакцию 10.02.2022)

З.Р. ХАЧМАФОВА
(Майкоп)

Л.Е. КНЯЗЬКИНА
(Самара)

ОТРАЖЕНИЕ КАТЕГОРИИ ПРИЗНАКА В РУССКОЙ АНАТОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Рассматривается категория признака в русской анатомической терминологии. Анализируется понятие «признак», с точки зрения признака рассматривается обозначение анатомических объектов, приводится классификация по трем тематическим группам (субкатегориям), даются концептуальные характеристики каждой группы.



Ключевые слова: *анатомическая терминология, категория, концептуальные признаки, время, цвет, количество.*

Эволюция анатомических знаний, которая отражена в семантической структуре терминов, многообразии концептов анатомии, а также субъективность мышления человека, способного при номинации терминов использовать личные ассоциации и разнообразные аналогии, объясняет тот факт, что категория признака является одной из самых сложных онтологических категорий. Различия или сходства предметов или явлений между собой, безусловно, влияют на процессы восприятия и переосмысления мира.

Целью настоящей работы является изучение в русской анатомической терминологии категории признака, который является значимым дисциплинарным концептом медицины и репрезентируется грамматическими категориями прилагательного и причастия, реже – существительными.

Объектом исследования в данной статье выступает русская анатомическая лексика. Языковые способы выражения в русской анатомической терминологии временных, цветовых и количественных категориальных признаков составляют предмет исследования.

Многочисленные труды в сфере анатомической терминологии свидетельствуют о научной значимости исследования языка медицины (Л.А. Бахрушина, 2018; М.В. Веклич, 1999; Л.Ф. Ельцова, 2000; Н.А. Романов, А.Е. Доросевич, 2009; Е.А. Слоева, 2007 и др.). Вместе

с тем изучение особенностей формирования, развития и функционирования русской анатомической терминологии в русле современных направлений теории языка является актуальным. Вопросы классификации категории признака как когнитивного аспекта в русской анатомической терминологии все еще остаются открытым.

Базовым материалом для исследования послужили русские термины анатомии, а также их греко-латинские эквиваленты, отобранные из Международной анатомической терминологии [6], из специализированных словарей, учебников и атласов по анатомии методом сплошной выборки. В дальнейшем русские термины анатомии были проанализированы и классифицированы по изучаемым категориальным признакам, что обусловило научную новизну данного исследования.

В ходе работы, помимо сплошной выборки языкового материала русской анатомической терминологии, применялся структурно-семантический анализ с применением методов категориального и концептуального анализа, а также метод обработки полученной информации. Проведенный анализ обеспечивает практическую значимость работы, поскольку его результаты могут быть использованы в рамках лекций по анатомии и занятий по латинскому языку в медицинских вузах, а также преподавания курсов по терминоведению.

Подпризнаком в логике понимают «все то, в чем предметы, явления сходны друг с другом или в чем они отличаются друг от друга; показатель, сторона предмета или явления, по которой можно узнать, определить или описать предмет или явление. Признак понятия – признак предмета, явления, отраженный в сознании человека; характерным для понятия является совокупность существенных признаков» [4, с. 416]. С точки зрения логического подхода признаками можно считать разнообразные характеристики предметов или явлений. В философии признаком является «свойство, по которому познают или узнают предмет; определение, которое отличает одно понятие от другого» [9, с. 362].

В терминологии анатомии чрезвычайно актуальным является изучение словосочетания как основной терминологической единицы, которая выступает самостоятельной номинативной единицей и служит базовым строительным материалом в других терминосистемах медицины. Многоаспектный анализ фак-

тического материала терминологии анатомии позволил увидеть, что компоненты словосочетания с атрибутивом проявляют родо-видовые, или гиперо-гипонимические, отношения. Гипероним выражает общие признаки, присущие данному роду, а гипоним обладает отличительными конкретизирующими признаками. Так, в анатомическом объекте *улитка* имеется *преддверная пластиночка* и *барабанная пластиночка*. Как видно из приведенных примеров, в анатомической терминологии существуют родовые гнезда терминов с одним общим термином-ядром и признаками-дифференциаторами, что и демонстрирует иерархические отношения гиперонимов и гипонимов.

В русской анатомической терминологии находят свое отражение универсальные категориальные признаки (субкатегории): временные, цветовые, количественные.

Субкатегория

«темпоральный признак»

Категория времени – одна из самых фундаментальных как онтологических, так и дисциплинарных категорий, ориентируясь на которую человек воспринимает, познает и создает мир. Сквозь ее призму воспринимается все сущее и доступное нашему уму и истолкованию. Восприятие окружающей действительности осуществляется посредством концептов, присутствующих в сознании и находящих выражение в языке. Представление о том, что такое время, существует в нашем сознании. Человек постоянно мыслит какими-либо временными категориями, т. е. мысль человека имеет темпоральное измерение.

«В процессе постижения времени в сознании человека складывается концептуальная модель времени, представляющая собой базовую когнитивную структуру, нашедшую отображение в языке» [5, с. 77]. Представления о времени представляют собой элемент концептуальной картины мира и носят вненациональный характер.

В анатомической терминологии категория времени отражает представления об организме как о динамическом процессе, протекающем в соответствии с линейной моделью времени. Это своеобразная динамическая цепь последовательно сменяющихся и протекающих во времени процессов. Таким образом, познание анатомио-физиологического развития человеческого организма происходит через темпорально-процессуальные характеристики, через восприятие жизненного цикла человека. Важные этапы в человеческой жизни: *зачатие – рождение – собственно существо-*

вание (жизнь) – старость – смерть – оказываются тесно связанными с концептом «анатомический объект». Рассмотрим данный тезис на конкретных примерах.

Процесс телесного развития человека происходит непрерывно, и в каждом периоде можно отметить много особенностей, характерных для определенного возраста. Так, принимая во внимание наиболее распространенную классификацию, выделим семь возрастных этапов развития ребенка: *внутриутробный этап* – от зачатия до рождения; *период новорожденности* – от рождения до конца первого месяца; *период грудного возраста* – с первого месяца до 1 года; *ранний возрастной этап развития* – от 1 года до 3 лет; *дошкольный возрастной этап* – от 3 до 7 лет; *младший школьный возрастной этап развития* – от 7 до 12 лет; *этап старшего школьного возраста* – от 12 до 16–18 лет. Считается, что человеческий организм развивается до 20–25 лет. В 25 лет полностью заканчивается формирование тела, всех органов и жизненных функций.

Каждому физиологическому возрасту (ребенок – подросток – взрослый) соответствует характерное развитие некоторых структурных элементов организма. Такие закономерности телесного развития человека обусловили появление в анатомической терминологии терминов-адъективов *первичный (primarius)* и *вторичный (secundarius)*. Например, это касается процесса формирования костной ткани – окостенения (*син.* оссификация, остеогенез, развитие костей, формирование костей). Сначала весь скелет человека состоит из хрящевой и соединительной ткани. Ту форму и физические свойства, которые имеются у взрослого человека, кости приобретают в течение длительного периода начиная с 5-й недели утробной жизни и заканчивая 20–25 годами внеутробной. Как результат, в анатомической терминологии зафиксированы понятия *первичные и вторичные кости, первичные и вторичные центры окостенения – роднички, первичные и вторичные точки окостенения, первичные и вторичные ядра окостенения, первичный изгиб и вторичный изгиб позвоночного столба.*

Одним из важных моментов анатомио-физиологического развития человека является смена зубов, которые бывают *молочными (dentes decidui – букв. отпадающие)* и *постоянными (dentes permanentes)*. Данный процесс идет довольно медленно: первые молочные зубы появляются на 6–8-м месяце от рождения, к концу 2-го года жизни прорезываются полностью все 20 молочных зубов, а постоянные зубы в

норме начинают прорезываться лишь у детей 5-летнего возраста и в норме заканчивают расти лишь в 15–17-летнем возрасте. В возрасте 10–25 лет (иногда позже, реже – раньше, иногда не прорезаются) у человека прорезаются *зубы мудрости* (*dentes serotini* или *dentes sapientiae*). Такое название они получили потому, что появляются значительно позже остальных зубов, т. е. в возрасте, когда умственное развитие человека считается совершенным, и начинается развитие мудрости человека.

Термины с темпоральным компонентом чаще всего используется в указаниях физиологического возраста или периодов жизни человека: *новорожденный* (*neonatus*), *детский* (*infantilis*), *подростковый* (*pubertatus*), *юношеский* (*juvenilis*), *старческий* (*senilis*); *перинатальный период* – (от *греч.* περί «около» + *лат.* natalis – «околородовой период, относящийся к рождению»), который делится на *антенатальный* (*лат.* ante «перед» + *лат.* natus – «дородовый») и *интранатальный* (*лат.* intra «внутри» + *лат.* natus «рождение – период жизни плода от начала родов до рождения»), *период раннего детства*, *период первого детства*, *период второго детства*, *пубертатный период*, *период полового созревания*.

Как правило, вышеуказанные термины не зафиксированы в анатомических номенклатурах, но активно используются в лекциях и учебных пособиях по анатомии. Так, в «Атласе анатомии человека» Р.Д. Синельникова читается: «В *юношеские* годы хрящ заменяется костной тканью, и обе кости сливаются в одну» [8, с. 58]. В «Атласе анатомии» М. Курепиной, А. Ожиговой, А. Никитиной в описании сердечно-сосудистой системы находим: «С *возрастом* объем крови увеличивается, ее относительное количество снижается и к *12 годам* приближается к показателям *взрослых*, несколько возрастая в *пубертатный период*» [1, с. 107]. В «Анатомии человека» М.Р. Сапина, Г.Л. Билича: «В *период раннего детства* прорезываются все сменные зубы и происходит первое «округление» <...> В течение 2–3-го года жизни (*период первого детства*) рост в длину превалирует над увеличением массы тела <...> В *период второго детства* вновь преобладает рост в ширину. Однако в это время начинается *половое созревание*» [7, с. 156].

Е.В. Бекишева, анализируя категорию времени в клинической терминологии, отмечает, что материалом для анализа послужили термины разных частей речи – существительные, прилагательные, причастия. Она пишет: «Субстантивный или адективный термин, пред-

ставляющий категорию темпоральности, несет информацию не только об обозначаемом, но и о временной связи этого обозначаемого с другими процессами, объектами и явлениями. Таким образом, термин выступает как бы в двух (или нескольких) ипостасях: как самостоятельное, отдельно взятое обозначение и как составляющая некоторой языковой категории (или нескольких категорий). Примером может служить термин *новорожденный*. Как самостоятельная лексическая единица он обозначает ребенка с момента рождения и до 28 дня жизни. Одновременно этот термин является выразителем сразу двух категорий – категории лица и категории времени. Соответственно, со словом соотносятся два разных вида фреймов. Такой подход может с успехом применяться при анализе композиционной семантики терминов» [2, с. 144–145]. Как показал концептуальный анализ, признаки категории «время» эксплицируются в основном в терминологических сочетаниях.

Приведенные примеры иллюстрируют, что репрезентация субкатегории «время» происходит в русской анатомической терминологии на основе быденного языка, поскольку познание мира основывается на личностном опыте практического, ментального и вербального взаимодействия с ним.

Субкатегория «цвет»

При дифференциации цвета человек лучше всего различает и выделяет предметы или явления окружающего мира, а также получает сведения об их состоянии и свойствах. Но восприятие колористических оттенков всегда имеет субъективный характер, поскольку возникает только в головном мозгу наблюдателя. В физическом смысле объекты не имеют цвета, так их воспринимает только сам человек.

Цвета несут в себе информацию, которая очень важна для быденной и научной коммуникации. В психологии данной проблеме посвящено большое количество исследований, где наглядно и подробно описывается воздействие цвета в разнообразных жизненных ситуациях. В современной лингвистике также имеется достаточное количество работ, посвященных семантике цветообозначений в различных языках: Л.М. Грановской (1969), В. Berlin, Р. Kay (1969), Р.М. Фрумкиной (1984), А. Wierzbicka (1990), В.Г. Кульпиной (2002), Ф.А. Тугушевой (2003), А.П. Васильевича (1986, 2005), Н.А. Платоновой (2007), Е.В. Бекишевой (2007), Е.Н. Алымовой (2007), Ш.К. Жаркынбековой (2011). Лингвистический интерес к проблеме цветообозначений

объясняется двумя факторами: во-первых, цвет является важной составляющей мировосприятия, а через него и любого гносеологического процесса, а во-вторых, при исследовании любого языкового материала категория цвета достаточно компактна и легко дифференцируется.

Колоративная номинация является неременным атрибутом национальной языковой картины мира, т. к. человек воспринимает окружающий мир не одноцветным, а цветным. И.В. Дворецкий и Т.М. Васильева отмечают, что «цвет – мощное средство эмоционального воздействия на человека. Восприятие цвета зависит от индивидуальных особенностей зрения, настроения, темперамента, уровня эстетического вкуса человека» [3, с. 53]. Понятие о цвете формируется у человека в результате его жизненного опыта, многочисленные цветовые образы откладываются в ментальной системе человека, образуя новую систему.

В клинической медицине категория цвета – чрезвычайно важный и объективный показатель состояния организма, серьезный диагностический фактор. В анатомической же терминологии цвет служит для дифференциации анатомических объектов и является индикатором расположения органов. В категоризации научных концептов колористические характеристики играют большую роль, т. к. с помощью визуальных средств происходит процесс познания специалистом-анатомом или специалистом-клиницистом, например: *голубоватое место* (*locus coeruleus* – участок голубоватого цвета в верхнебоковой части ромбовидной ямки ствола головного мозга снаружи от верхней ямки), *бледный шар* (*globus pallidus* – два медиальных участка чечевицеобразного ядра полушария большого мозга), *серое вещество* (*substantia grisea*) и *белое вещество* (*substantia alba*) в головном и спинном мозге, *красное ядро* (*nucleus ruber* – скопление большого количества ганглиозных клеток, расположенное в покрышке среднего мозга и в субталамической области) и т. п. Как иллюстрируют приведенные примеры, цветообозначение в анатомической терминологии указывает не только на окраску объекта (т. е. выполняет денотативную функцию), а также репрезентирует локативные и дифференцирующие признаки, косвенно указывая на локализацию объекта и его уникальность в системе органов человека.

Применительно к анатомической терминологии колоративная образность понимается как созданная на основе сем цвета определенная системность, имеющая научную специфи-

ку. Продуктивны оппозиционные пары колоративных терминов анатомии, например: *желтый костный мозг – красный костный мозг*, *белое вещество – серое вещество*.

По отношению к онтологической категории признака категория цвета является видовой, поскольку в качестве терминокомпонентов-колоративов для дифференциации и вербализации признаков, существенных для терминологической номинации анатомических объектов, используются прилагательные цветообозначений (*белое тело*, *белая спайка*, *черное вещество*, *желтые связки*). Наивысшая частотность колористической номинации зафиксирована в тематическом разделе Международной анатомической терминологии [6] «Центральная нервная система».

Проведенный лингвистический анализ показал, что в терминологии анатомии признак цвета имеет гораздо меньшее значение, чем, например, в клинической терминологии, и, следовательно, представлен не очень широко.

Субкатегория «количество»

Количество является одной из самых многогранных категорий языка и мышления, отражающей некоторые свойства научной и бытовой картины мира. Концептуальную картину мира невозможно представить без количественных отношений.

Осваивая мир практически, человек уже с древних времен применял два пути определения количества, которые до сих пор используются и в современном мире:

- посредством счета (числовые характеристики);
- посредством измерения (величинные характеристики).

В анатомической терминологии числительные (порядковые и количественные) употребляются как отдельные слова, так и в качестве терминоэлементов в сложных словах. Так, порядковые числительные присутствуют в названиях коренных зубов – *премоляров* (*малые коренные зубы* – *dentes praemolares*) и *моляров* (*большие коренные зубы* – *dentes molares*). К малым коренным зубам специалисты относят *первый* и *второй премоляры* каждой челюсти, к молярам же – *первый*, *второй*, *третий* (всего их 12, расположены они попарно, шесть вверху и шесть внизу (по три слева и справа), это *шестые*, *седьмые* и *восьмые* зубы постоянного ряда с левой и правой стороны челюсти. *Третий* моляр – это зуб мудрости, который вырастает во взрослом возрасте, после 20 лет, но иногда не вырастает вообще. Редко встречаются дополнительные, *четвертые* моляры.

Порядковые числительные часто можно встретить в наименованиях костей: позвоночный столб (*columna vertebralis*), например, состоит из 32–34 позвонков, а грудная клетка (*thorax*) – из 37 костей (12 из которых грудные позвонки), существует множество костей верхней и нижней конечности. Для иллюстрации данного тезиса приведем следующие примеры: *второй [II] шейный позвонок (axis)*, *третья [III] пястная кость (os metacarpi tertii [III])*, *третий вертел (trochanter tertius)* и др.

Количественный признак объективируется в анатомической терминологии морфологическими элементами, выраженными числительными: *трехгранная кость (os triquetrum)*, *двубрюшная мышца (musculus biventer)*, *двуглавая мышца (musculus biceps)*, *трехглавая мышца (musculus triceps)*, *четырёхглавая мышца (musculus quadriceps)*, *двуперистая мышца (musculus bipennatus)* и т. д. Как видно из представленных примеров, чаще всего в качестве терминоэлементов числительные встречаются в названиях мышц.

Общее понятие количества может быть представлено не только как определенное, но и как неопределенное, при котором множество предметов представляется не в виде точного их числа, а только как указание на наличие их некоторого количества. Как показали результаты нашего исследования, в анатомической терминологии термины с указанием на неопределенное количество встречаются редко, например: *многоперистая мышца (musculus multipennatus)*, *многораздельные мышцы (musculi multifidi)*. Вероятно, это связано с тем, что понятие неопределенного количества является «продуктом» человеческого мышления, «полученного» в процессе познавательной деятельности человека. В объективной действительности количество предметов может быть представлено в виде точного указания на количество этих предметов, т. е. явиться определенным. Таким образом, в значении неопределенного количества (много/мало) имплицитно содержится субъективная оценка указываемого множества, но не указано конкретное число, поскольку термин объективирует совокупность одинаковых элементов или объектов как одно неделимое целое.

Проведенный анализ подвел нас к следующим выводам.

1. Процесс образования концептуальных признаков непосредственно связан с ментальной деятельностью человека и представляет собой существующие в сознании человека сценарии, которые нашли выражение сначала в быденном, а затем и в научном языке. Через

онтологические категории признака наблюдатель легче воспринимает и дифференцирует окружающую действительность.

2. Жизненный цикл человека и анатомо-физиологическое развитие человеческого организма тесно связаны с темпоральными процессами жизнедеятельности, что находит свое отражение в вербализации концептов анатомии. Термины с темпоральным компонентом, которые активно используются для характеристики определенных периодов жизни человека или его физиологического возраста, чаще всего выражены прилагательными или причастиями.

3. Как для быденной, так и для научной коммуникации очень важны цветовые образы. Человек воспринимает окружающий мир цветным, а не одноцветным, и колористические признаки всегда визуализируются в его ментальной системе. Однако для номинации анатомических объектов терминокомпоненты-колоративы не применяются столь активно, как, например, в терминологии клиницистов, большая их часть зафиксирована в одном из разделов анатомии, посвященном центральной нервной системе.

4. Русская анатомическая терминология обладает обширными ресурсами для выражения категории количества: порядковые и количественные числительные как в виде отдельных слов, так и в качестве частотных отрезков в составных терминах, количественное значение может быть как определенным, так и неопределенным. Без отражения количественной определенности практически не существует бытия.

Таким образом, категория признака отражает одну из важнейших составляющих быденной и научной картины мира, поскольку содержит в себе знания о мире, накопленные человеком в процессе познания окружающей действительности.

Список литературы

1. Анатомия человека: учебник для студентов вузов / М.М. Курепина, А.П. Ожигова, А.А. Никитина. М., 2014.
2. Бахрушина Л.А. Словообразовательные модели анатомических терминов / под ред. проф. В.Ф. Новодрановой. 2-е изд. М., 2018.
3. Бекишева Е.В. Категориальные основы номинации болезней и проблем, связанных со здоровьем: моногр. / под ред. проф. В.Ф. Новодрановой. Самара, 2007.
4. Веклич М.В. Формирование русской анатомической терминологии (XVIII век): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 1999.

5. Дворецкий И.В., Васильева Т.М. Цвет одежды // Цвет в нашей жизни: хрестоматия по психологии. Курск, 1993.
6. Ельцова Л.Ф. Концепты пространства в медицинской терминологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Рязань, 2000.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь. М., 1971.
8. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. М., 2004.
9. Международная анатомическая терминология / под ред. Л.Л. Колесникова. М., 2003.
10. Романов Н.А., Доросевич А.Е. Русская анатомическая терминология XVIII века. Смоленск, 2009. Кн. 3.
11. Сапин М.Р., Билич Г.Л. Анатомия человека: учебник в 3 т. 3-е изд., доп., испр. М., 2009. Т. 1.
12. Синельников Р.Д. Атлас анатомии человека: в 3 т. М., 1978. Т. 1. С. 472.
13. Слоева Е.А. Когнитивно-коммуникативный подход к описанию анатомического объекта: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007.
14. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М., 1983.

* * *

1. Anatomiya cheloveka: uchebnik dlya studentov vuzov / М.М. Курепина, А.Р. Озхигова, А.А. Никитина. М., 2014.
2. Bahrushina L.A. Slovoobrazovatel'nye modeli anatomicheskikh terminov / pod red. prof. V.F. Novodranovoj. 2-e izd. M., 2018.
3. Bekisheva E.V. Kategorial'nye osnovy nominacii boleznej i problem, svyazannyh so zdorov'em: monogryu / pod red. prof. V.F. Novodranovoj. Samara, 2007.
4. Veklich M.V. Formirovanie russkoj anatomicheskoy terminologii (XVIII vek): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Astrahan', 1999.
5. Dvoreckij I.V., Vasil'eva T.M. Cvet odezhdy // Cvet v nashej zhizni: hrestomatiya po psihologii. Kursk, 1993.
6. El'cova, L.F. Koncepty prostranstva v meditsinskoj terminologii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ryazan', 2000.
7. Kondakov N.I. Logicheskij slovar'. M., 1971.
8. Maslova V.A. Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku: ucheb. posobie. M., 2004.
9. Mezhdunarodnaya anatomicheskaya terminologiya / pod red. L.L. Kolesnikova. M., 2003.
10. Romanov N.A., Dorosevich A.E. Russkaya anatomicheskaya terminologiya XVIII veka. Smolensk, 2009. Kn. 3.
11. Sapin M.R., Bilich G.L. Anatomiya cheloveka: uchebnik v 3 t. 3-e izd., dop., ispr. M., 2009. T. 1.
12. Sinel'nikov R.D. Atlas anatomii cheloveka: v 3 t. M., 1978. T. 1. S. 472.

13. Sloeva E.A. Kognitivno-kommunikativnyj podhod k opisaniyu anatomicheskogo ob#ekta: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2007.

14. Filosofskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red.: L.F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. M., 1983.

Reflection of the feature category in the Russian anatomic terminology

The article deals with the feature category in the Russian anatomic terminology. There is analyzed the concept of "feature", from its perspective there is considered the denomination of the anatomical objects, there is given the classification according to three thematic groups (subcategories). The authors describe the conceptual characteristics of each group.

Key words: *anatomic terminology, category, conceptual signs, time, colour, quantity.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2022)

М.Е. ЛОКТЕВА
(*Ессенцуки*)

ГЕНДЕРНАЯ ПАРАДИГМА БИБЛЕЙСКИХ ЖЕНСКИХ ИМЕН МАРИЯ И ЕВА В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Рассматривается гендерная рефлексия библейских женских имен Мария, Ева в современном русском светском дискурсе, в связи с чем предложены три термина – номоредукция, номоэкспансия, фемистема.

Ключевые слова: *гендерный подход, современный русский светский дискурс, антропонимика, номоредукция, номоэкспансия, фемистема.*

Настоящая статья посвящена исследованию восприятия библейских женских имен *Мария* и *Ева* и их корреляции с антропонимиками *Иисус* и *Адам* в современном русском светском дискурсе. Следует отметить, что антропонимика – особый раздел ономастики, который можно изучать, применяя инструментальный разных наук. Наиболее интересным пред-

ставляется междисциплинарный подход, позволяющий исследовать антропонимы, обращаясь к достижениям гендерной лингвистики, лингвокультурологии, истории, философии и религиоведения.

В своем исследовании мы опираемся на следующие утверждения: антропоним может соотноситься с образом мужчины или женщины, возникает в определенной культурно-языковой ситуации, имеет свою историю не только с точки зрения этимологии и диахронической лингвистики, но и с позиции экстралингвистической, связанной с определенными вехами существования и развития человечества и его мысли. Другими словами, имя собственное, в том числе имя личное – это особая категория лексики, которая, с одной стороны, всегда соотносится с определенным субъектом – носителем данного имени. С другой стороны, имеет свою историю, неразрывно связанную с разными аспектами культуры, языка и религии, которым обязано своему существованию. При этом особое место в данном случае занимает гендерная проблематика личного имени, которая представляется с точки зрения корреляции в русской лингвокультуре традиционных и новых ассоциаций о функционировании имен *Мария*, *Ева*, *Иисус*, *Адам* в пределах сознания социума и отдельных индивидов.

Цель данной статьи – доказать, что корреляции антропонимов *Мария* – *Иисус*, *Ева* – *Адам* связаны с репрезентацией женского и мужского начал в современном русском светском дискурсе, что определяется прецедентностью указанных личных имен и их соотношением с христианским (православным) религиозным дискурсом, а также социальной, политической и религиозной обусловленностью их распространения с XVIII в. до настоящего времени.

Имя *Мария* является одним из самым распространенных в России начиная с XVIII в. Об этом свидетельствуют, например, данные, приводимые В.Д. Бондалетовым. Он отмечает, что из 627 девочек, рожденных в 1761–1770 гг., 40 названы именем *Мария*, фиксировавшимся в древних минеях с XI–XIII вв., вошедшим к XVIII в. в пятерку самых популярных христианских женских имен [1, с. 103, 116].

В свою очередь В.А. Никонов делает акцент на том, что в XVIII в. прослеживается социальная дифференциация употребления антропонима *Мария*: на тысячу дворянок приходилось 118 именованных, на 1 000 крестьянок – 49, а на 1 000 купчих – 89. *Мария*, по данным В.А. Никонова, являлось шестым по по-

пулярности именем [12, с. 23]. Примечательно, что имя *Ева* В.Д. Бондалетовым не упоминается совсем, то же самое можно сказать и об именах *Иисус* и *Адам*. В.А. Никонов фиксирует единичность употребления имени *Ева* [Там же, с. 73], лексемы *Адам* и *Иисус* в его словаре отсутствуют.

Распространение личного имени *Мария* в XVIII в., как и других христианских имен, было во многом определено государственной социально-языковой политикой, в рамках которой закреплялась необходимость осуществлять именование согласно специальным спискам (святцам), а также отказ от употребления полуимен, характерных для более ранних этапов развития русской антропонимии [1, с. 113].

К концу XIX в. частотность употребления указанных имен почти не изменилась, за исключением того, что лексема *Мария* стала более популярной в крестьянской среде и менее употребительной в дворянской. В первой трети XX в. в связи с тем, что перестали использовать святцы как основной источник именования и произошла «дехристианизация» русской личной антропонимии [Там же, с. 128], имя *Мария* стало использоваться реже. Хотя уже в 60-х – 70-х гг. XX в. отмечается массовость его распространения [19, с. 89]. Антропоним *Ева* фиксируется как единичный [12, с. 73]; *Адам* в этот же период закрепляется среди имен ограниченного распространения [19, с. 89], *Иисус* – не употребляется.

В настоящее время ситуация несколько изменилась. Так, только в Москве именем *Мария* в 2020 г. назвали 2 223 девочки, при этом антропоним *Ева* из разряда единичных (по сравнению с 1970-ми гг.) перешел в разряд массового распространения (1 177 именованных) [14]. Именем *Адам* в 2020 г. в Москве были названы 282 мальчика, имя *Иисус* по-прежнему не фиксируется [13].

С января по август 2021 г. ситуация в г. Москве сложилась следующим образом. Именем *Мария* названо 1 418 девочек [14], прогнозное количество именованных посредством данного антропонима к концу года практически не изменится. Резко возросло количество именованных посредством антропонима *Ева* [Там же] (1 075 именованных, что меньше употребления имени *Мария* на $\frac{1}{4}$, в отличие от 2020 г., когда разрыв составлял примерно $\frac{1}{2}$). Возросло примерно на 32% количество именованных именем *Адам* [13] (247 именованных с января по август 2021, т. е. к концу 2021 г. примерное прогнозное количество именованных составит 371). Имя *Иисус* не фиксируется [Там же].

Почему же возникает подобная динамика распространения и употребления библейских (христианских) имен *Мария*, *Ева*, *Иисус*, *Адам*? Изучение данных имен приводит к попытке решения вопроса о гендерной рефлексии в лингвокультурном сознании народа, использующего или не использующего данные атропонимы для именованья детей.

А.В. Суперанская утверждает, что любой религии присущ свой особенный набор личных имен, который распространяется вместе с ней. По мнению исследователя, имена собственные являются «своеобразными маркерами», которые определяют принадлежность его носителя к определенной культуре [18, с. 7]. Подобной точки зрения придерживается в своих работах В.В. Катермина, рассматривая имя как национальный и социальный знак [8, с. 168–169]. Можно утверждать, что в языке отражается ментальная сущность народа, то, что ассоциируется с «культурно-национальными эталонами» и стереотипами [9, с. 37–38].

История атропонимов *Мария* и *Ева* и их коррелятов *Иисус* и *Адам* в русской лингвокультуре тесно связана с основополагающими идеями христианства о мужском и женском мире, спасении и грехопадении. Данные лексемы во многом являются ономастическим ядром православной культуры, которая соотносится с европейской культурой, а также с современным русским светским дискурсом даже в том случае, если это осмысливается носителями современного языкового сознания на интуитивном уровне.

Прежде всего, следует определить этимологическое значение данных атропонимов, т. к. при выборе имени среднестатистический человек часто ориентируется именно на этот показатель.

Мария – русское имя, в разных словарях трактуется по-разному. Наиболее вероятно, оно восходит к др.-евр. *m-r-y-m* ‘любимая, желанная’ [18, с. 312–313]. Существует также точка зрения, согласно которой имя *Мария* означает ‘противиться, отвергать’ или ‘быть горьким’ и восходит к др.-евр. *tara* или *tarrar* [17].

Ева – русское, библейское имя, образованное от др.-евр. *ḥawwā* ‘жизнь, жизненная’ [18, с. 283].

Иисус характеризуется как русское церковное и библейское имя, образованное от др.-евр. *yehōšū’a* ‘бог спасет’ [Там же, с. 117]. А.В. Суперанская отмечает, что в русской традиции запрещалось давать это имя [Там же, с. 118]. Сакрализация имени *Иисус* объясня-

ет отсутствие его употребления и в настоящее время. Кроме того, в русском языке ограничена и фразеология, содержащая данное имя [16, с. 271].

Имя *Адам* восходит к др.-евр. *’ādām* ‘человек’, а также ‘красный’, т. к. согласно легенде, бог создал первого человека из красной глины [18, с. 25].

В русском христианском сознании имена *Ева* и *Адам* неразрывно связаны с представлением о мужском и женском началах с точки зрения истории сотворения человека: Ева создана из ребра Адама и должна быть ему помощницей [15, с. 226–227]. Адам и Ева противопоставлены друг другу в метафизическом смысле как божественное и как телесное, т. к. Адам – мужчина, идеал и венец творения, а Ева – женщина, «материальная плоть» [3, с. 13]. В то же время Ева противопоставлена Марии, а Адам Иисусу как грешное и праведное, как падение и спасение. Дифференциация мужского и женского начал откладывает отпечаток на традиционное восприятие мира, на четкое разграничение мужских и женских ролей в социуме, что во многом определяет сознание и современного человека.

Поведение человека, и женщины, и мужчины, независимо от степени его религиозности, даже если речь идет о светском индивиде, будет соответствовать культурно и этнически обусловленным архетипам, определяющим сознание, а также способ бытия человека в социуме. Подобной мысли придерживается Н.А. Хафизова, рассуждая о способах производства женской идентичности в культуре сквозь призму архетипов Великой Матери и Вечной женственности. Исследователь полагает, что представители народов, исповедующих авраамические религии, действуют согласно «макроматрицам», определяющим взаимоотношение ипостасей Адама и Христа, Евы и Лилит [20, с. 101]. Ориентируясь на данную концепцию, можно заключить, что русский человек, в основе сознания которого лежит православная культура, используя имена *Мария*, *Ева*, *Иисус*, *Адам*, неизменно возвращается к архетипам мужского и женского, лежащих в основе христианства.

В то же время существует мнение, которое высказывают А.В. Суперанская и А.В. Сулова, полагающие, что некоторым родителям при выборе имени ребенка мешает его семантика, которой они «подсознательно придают некий символический смысл» [19, с. 187]. Однако, думается, как раз указанный «символизм», который человек усматривает в личном имени,

и отражает специфическое осознание языка, культуры и особенностей развития социума в конкретный момент, когда происходит выбор имени, имеющего определенное историческое прошлое. Так, имя *Ева* ассоциируется с грехопадением, чем во многом определилась изначальная редкость его употребления. Имя *Адам* в русской культуре также не было распространено. Имя *Иисус* не встречается. Имя *Мария* с момента распространения христианских имен – одно из самых популярных. Но можем ли мы в этом случае утверждать, что причина распространения библейских антропонимов в социуме носит исключительно теологический характер?

В связи со сказанным поднимается проблема значения собственного имени. Вслед за Е.А. Нахимовой [11, с. 33, 35] и Д.И. Ермоловичем [5, с. 67–71] мы утверждаем, что антропонимы, как и любые имена собственные, включают в свою семантику четыре основных понятийных компонента. Например, имя *Мария* имеет в составе своего значения а) предметный компонент, который констатирует факт существования определенного предмета; б) классифицирующий компонент, который определяет, что носитель имени – женщина, представительница христианской культуры; в) индивидуализирующий компонент, регламентирующий, что слово используется с целью индивидуального имянаращения; г) понятийный (дескриптивный, характеризующий) компонент, присущий имени *Мария* в том случае, если при его употреблении возникает ассоциативная связь с *Богородицей* или святой, носящей имя *Мария*.

Образ Богородицы можно считать одним из ключевых образов русской культуры, воспринимаемый в религиозном народном сознании равноценно значимо с образом Христа. По мнению Е.Ф. Казакова, рассматривающего образ Богородицы как один из центральных архетипов русской души, подобное отношение к Деве Марии можно объяснить двумя причинами: во-первых, «религиозным страхом перед Христом», во-вторых, восприятием Богородицы как заступницы, помощницы [7, с. 206–209] (об этом также говорит Н.А. Хафизова [20, с. 103]).

Богородица и ее сын Христос призваны загладить, искупить грех Адама и Евы. Мария сменила Еву в качестве образца женщины, своими страданиями искупив грехи второй. Не случайно Мария и Иисус находились в иных отношениях между женщиной и мужчиной: им назначено быть не мужем и женой,

а матерью и сыном. Таким образом, бинарная оппозиция имен *Мария* – *Ева* дифференцирована отношением к греху и представлением о женском начале.

Другими словами, в образе Богородицы происходит кристаллизация особых признаков, значимых для организации бытия человека, причем данная особенность восприятия наблюдается начиная с древнерусского периода (см. подробнее: [10]). Лексема *Мария* в библейском и религиозном контекстах в сочетании с лексемами *Дева* и *Богородица* становится агнионимом. И.В. Бугаева определяет этот термин как «составное наименование, служащее для называния лиц или объектов, характеризующееся категорией сакральности» [2, с. 38]. Таким образом, складывается ключевая «агиоантропонимическая формула». Кроме того, в православном религиозном дискурсе существует еще 35 агнионимов, включающих в качестве основного компонента антропоним *Мария*, образуется современный перечень святых с именем *Мария*, почитаемых Русской православной церковью и включаемых в святцы: *Мария мученица; страстотерпица, великая княжна Мария Романова; преподобномученица Мария Журавлева; преподобномученица Мария Цейтлин; Мария, мать Иосифа; преподобномученица Мария Лактионова; мученица Мария Дмитриевская; мученица Мария Стефани; мученица Мария Данилова; преподобномученица Мария Мамонтова-Шашина; мученица Мария Волнухина; Мария дева; преподобномученица инокиня Мария Грошева; преподобномученица Мария Рыкова; преподобномученица Мария Портнова; преподобномученица инокиня Мария Лелянова; преподобномученица, исповедница инокиня Мария Коропова; преподобномученица послушница Мария Носова; мученица дева Мария Азийская; Мария Вифанская, сестра Лазаря Четверодневного; преподобная, подвижавшаяся в мужском образе Мария Вифинская; преподобная Мария Египетская; преподобная Мария Егисская; преподобная мученица Мария Кесарийская (Палестинская); мироносица Мария Клеопова, Иаковлева, Иосифова; мученица, патрицианка Мария Константинопольская; преподобная Мария Константинопольская, Палестинская; равноапостольная, мироносица Мария Магдалина; мученица Мария Пергамская; мученица, исповедница Мария Персидская (Голиндуха); схимонахиня Мария Радонежская; Мария, сестра апостола Филиппа (Мариамна); Мария синклити-*

кия; *Мария Устюжская; преподобная Мария Хиданская.*

Антропоним *Мария* относится к разряду прецедентных имен, имеющих связь с православным религиозным дискурсом. Особенно ярко понятийный компонент значения имени *Мария* проявляется как в конкретном контексте библейских текстов, житий и т. п., так и в светском дискурсе, когда именование ребенка происходит по святым. В этом случае имя ребенку дается с надеждой на покровительство, а также с отсылкой на лучшие качества носителя, в честь которого дается данное имя.

Следует пояснить термин «прецедентное имя». Это индивидуальное имя, имеющее связь либо с широко известным текстом, либо с прецедентной ситуацией; в некотором смысле являющееся сложным знаком, который в процессе коммуникации апеллирует «не собственно к денотату, а к набору дифференциальных признаков»; способен состоять из одного или более элементов и обозначает одно понятие [6, с. 83–84].

Д.Б. Гудков уточняет, что прецедентное имя обозначает комплекс «культурных предметов», соотносимых в сознании с феноменами материального и духовного мира, обуславливающих специфику языкового и этнического сознания, а также национального характера [4, с. 100]. Следовательно, *прецедентный* – это ‘относящийся к обозначенному комплексу «культурный предмет»’. В свою очередь прецедентные антропонимы – это те, что могут быть использованы в качестве особых культурных знаков, символов [11, с. 40].

Каждый индивид имеет свой вариант восприятия прецедентного имени, с одной стороны, в чем-то отличающийся от восприятия другими людьми, представляющих данную культуру, с другой – в чем-то схожий с этим восприятием. Усредненное представление нескольких индивидов о прецедентном имени является инвариантом восприятия и включает тотальный для всех членов социума набор признаков [6, с. 84], определенных его культурной, национальной, религиозной принадлежностью и т. п.

Д.Б. Гудков для более детального описания феномена индивидуального и коллективного восприятия прецедентного имени вводит понятия автопрецедентных и социумно-прецедентных феноменов. Под автопрецедентом мыслится воссоздание на уровне человеческого сознания отдельных особенностей действительности, которые имеют познава-

тельное, эмоциональное, аксиологическое значение для конкретного индивида и связаны «особыми индивидуальными представлениями, включенными в неповторимые ассоциативные ряды» [4, с. 103]. Таким образом, исследуемые имена *Мария, Ева, Адам, Иисус* становятся автопрецедентными в процессе выбора имени для человека конкретным лицом и связаны с возникновением в сознании именуемого своеобразных ассоциативных рядов.

Термин социумно-прецедентного феномена применим по отношению к усредненному представлению об индивиде данного социума, которому известно конкретное личное имя, иначе говоря, речь идет о коллективном восприятии в рамках определенного когнитивного пространства. Примечателен тот факт, что если под социумом мыслится семья, то социумно-прецедентные имена могут сближаться с автопрецедентными.

Так, если имя дается по святым, то оно прецедентно, поскольку обязательно соотносится с житием святого, в честь которого происходит имянаречение, вызывая ряд индивидуальных и коллективных ассоциаций. Интересен также факт, что имена *Мария, Ева, Адам, Иисус* есть в святцах, однако они не всегда соотносятся с библейскими образами Адама и Евы, Иисуса Христа и Девы Марии. Так, например, имя *Иисус* в святцах соотносится с Иисусом Навином, а не Христом. Однако Иисус Навин в христианской традиции рассматривается как ветхозаветный прообраз Христа, поэтому, несомненно, можно говорить о наличии культурной, религиозной и философской связи носителей данного имени, а следовательно, и о коллективных ассоциациях, существующих в сознании носителей русской культуры, в основе которой лежат главные догматы православия и представления о мужском и женском.

В целом дихотомия имен *Иисус – Адам* совершенно иная, чем дихотомия имен *Мария – Ева*. Имя *Адам* более распространено в мире, а на данный момент и в России, чем имя *Иисус*.

Отсутствие именованья детей антропонимом *Иисус* объясняется, как уже указано ранее, его сакрализацией в русской православной культуре, что сказало и на светском бытовании данного антропонима.

Имя *Адам* ассоциативно связано с тем, что первый человек принял грех от Евы, наученной Слугой, более того, он еще и стал жертвой ее клеветы. В сознании христиан Адам ближе к Богу, чем Ева, подвергшаяся сатанинским

проискам. Адам – жертва. В то же время он – олицетворение мужского начала. В этой связи христианской идеологией утверждается меньшая греховность Адама.

Таким образом, при использовании имен *Мария – Ева, Иисус – Адам* особую актуальность приобретают гендерные характеристики личности. Имя *Ева*, с одной стороны, выступающее как греховная рефлексия, характеризует женщину как существо слабое, подверженное искушению. Более того, такая слабость не вызывает жалости. С другой стороны, это имя подразумевает силу женщины, которая смогла совратить мужчину, Адама. Таким образом, возникает изначальный феминный гендер, сильный и слабый одновременно, совмещающий несовместимое, интерпретирующий образ женщины как существо сильное в своей слабости.

Имя *Мария* подтверждает этот постулат, но уже по-иному. Сила Марии не в том, что она, как Ева, способна совратить мужчину, победить его силу своей слабостью, а в том, что она может противостоять искушению. Но эта сила Марии в ее статусе Богородицы, это сила Христа, не допускающего порочность своей матери. Сила Марии в том, что она мать, заступница, покровительница. Таким образом, имя *Ева* связано с внешней силой женщины, ее чарами, а имя *Мария* – с внутренними.

Имя *Мария* по-прежнему воспринимается русским сознанием как символ идеального женского начала, соотношенного с Богородицей, почитаемой в народной культуре и православии в связи с ее особыми функциями и совершенной женственностью, выраженной в материнстве. При этом оно однозначно и неизменно вызывает в подсознании носителя русской культуры ряд рассмотренных выше ассоциаций. В этом выражается его экспрессивность, с одной стороны, общеупотребительность и «простота» – с другой.

Со временем происходит интеграция внешней и внутренней силы, что усиливает женский гендер как таковой. Трансформация самого понятия «грех» по мере развития социума постепенно освобождает от него женщину в первоначальном его понимании. У женщины уже нет такой необходимости противостоять греху и раскаиваться в нем. В то же время внешняя сила Евы позволяет женщине ставить себя наравне с мужчинами, демонстрируя тенденцию к гендерному равенству.

В качестве доказательства можно привести резкое увеличение употребления имени *Ева*, что видно из приведенных выше ста-

стистических данных. В отношении имени *Ева* наступает *номоэкспансия* – расширение употребления имени как обозначающего (противоположный процесс сокращения употребления имени как обозначающего назовем *номоредукцией*).

Общая тенденция к гендерному равенству, выражаемая в современной рефлексии употребления имени *Ева*, предполагает новое обозначение – *фемистема*. Под этим термином следует понимать прецедентный женский антропоним, который, будучи изначально символом определенных женских качеств, подвергся гендерной универсализации в силу тенденции к усилению женского гендера и нарастанию гендерного равенства в сознании социума, в отличие от традиционно сложившихся стереотипов национального социокультурного сознания. Фемистемами можно также назвать личные имена, в какой-то степени сблизившиеся с нарицательными, связанные с историей культуры и народа, приобретшие социальный, политический, религиозный и философский смысл.

Список литературы

1. Бондалетов В.Д. Русская ономастика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Русский язык и литература». М., 1983.
2. Бугаева И.В. Сакральная ономастика в религиозном дискурсе // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология: материалы Междунар. науч. конф. Екатеринбург, 8–12 сент. 2009 г. / под ред. Е.Л. Безрезович. Екатеринбург, 2009. С. 37–38.
3. Воронина О.А. Гендерная культура в России: традиции и новации М., 2018.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003.
5. Ермолович Д.И. Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи. М., 2005.
6. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М., 1997. Вып. 1. С. 82–103.
7. Казаков Е.Ф. Образ Богородицы как архетип русской души [Электронный ресурс] // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2014. № 3(59). С. 206–209. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-bogoroditsy-kak-arhetip-russkoy-dushi> (дата обращения: 03.11.2021).
8. Катермина В.В. Имя собственное как носитель национально-культурной информации // Изв. Юж. фед. ун-та. Филологические науки. 2017. № 4. С. 166–174.

9. Катермина В.В. Номинации человека: национально-культурный аспект (на материале русского и английского языков). М., 2016.
10. Локтева М.Е. Древнерусские наименования Богородицы (на материале «Словаря древнерусского языка XI–XIV вв.» и «Материалов для словаря древнерусского языка» И.И. Срезневского) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 3(33). С. 469–474.
11. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации. Екатеринбург, 2007.
12. Никонов В.А. Ищем имя. М., 1988.
13. Портал открытых данных правительства Москвы: сведения о наиболее популярных мужских именах среди новорожденных [Электронный ресурс]. URL: <https://data.mos.ru/opendata/770411479-svedeniya-o-naibolee-populyarnyh-mujskih-imenah-sredi-novorozhdennyh?pageNumber=1&versionNumber=2&releaseNumber=95> (дата обращения: 24.10.2021).
14. Портал открытых данных правительства Москвы: сведения о наиболее популярных женских именах среди новорожденных [Электронный ресурс]. URL: <https://data.mos.ru/opendata/770411479-svedeniya-o-naibolee-populyarnyh-jenskih-imenah-sredi-novorozhdennyh?pageNumber=1&versionNumber=2&releaseNumber=89> (дата обращения: 24.10.2021).
15. Религия. История и современность: учебник для вузов / под ред. Ш.М. Мунчаева. М., 1998.
16. Рылов Ю.А. Имена собственные в европейских языках. Романская и русская антропонимика. Курс лекций по межкультурной коммуникации. М., 2006.
17. Семенов А.В. Этимологический словарь русского языка. Серия «Русский язык от А до Я». М., 2003.
18. Суперанская А.В. Современный словарь личных имен: Сравнение. Происхождение. Написание. М., 2005.
19. Сулова А.В., Суперанская А.В. О русских именах. Л., 1991.
20. Хафизова Н.А. Архетипы Великой Матери и Вечной женственности как способы производства женской идентичности [Электронный ресурс] // Технологос. 2014. № 1. С. 100–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetipy-velikoy-materi-i-vechnoy-zhenstvennosti-kak-sposoby-proizvodstva-zhenskoy-identichnosti> (дата обращения: 03.11.2021).
3. Voronina O.A. Gendernaya kul'tura v Rossii: tradicii i novacii M., 2018.
4. Gudkov D.B. Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii. M., 2003.
5. Ermolovich D.I. Imena sobstvennye: teoriya i praktika mezh'yazykovoj peredachi. M., 2005.
6. Zaharenko I.V., Krasnyh V.V., Gudkov D.B., Bagaeva D.V. Precedentnoe imya i precedentnoe vyskazyvanie kak simvol'y precedentnyh fenomenov // Yazyk, soznanie, kommunikaciya: sb. st. / red. V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. M., 1997. Vyp. 1. S. 82–103.
7. Kazakov E.F. Obraz Bogorodicy kak arhetip russkoj dushi [Elektronnyj resurs] // Vestnik Kemer. gos. un-ta. 2014. № 3(59). S. 206–209. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-bogoroditsy-kak-arhetip-russkoj-dushi> (дата обращения: 03.11.2021).
8. Катермина В.В. Имя собственное как носитель национальной культуры // Изв. Юж. фед. ун-та. Филологические науки. 2017. № 4. С. 166–174.
9. Катермина В.В. Номинации человека: национально-культурный аспект (на материале русского и английского языков). М., 2016.
10. Локтева М.Е. Древнерусские наименования Богородицы (на материале «Словаря древнерусского языка XI–XIV вв.» и «Материалов для словаря древнерусского языка» И.И. Срезневского) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 3(33). С. 469–474.
11. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации. Екатеринбург, 2007.
12. Никонов В.А. Ищем имя. М., 1988.
13. Портал открытых данных правительства Москвы: сведения о наиболее популярных мужских именах среди новорожденных [Электронный ресурс]. URL: <https://data.mos.ru/opendata/770411479-svedeniya-o-naibolee-populyarnyh-mujskih-imenah-sredi-novorozhdennyh?pageNumber=1&versionNumber=2&releaseNumber=95> (дата обращения: 24.10.2021).
14. Портал открытых данных правительства Москвы: сведения о наиболее популярных женских именах среди новорожденных [Электронный ресурс]. URL: <https://data.mos.ru/opendata/770411479-svedeniya-o-naibolee-populyarnyh-jenskih-imenah-sredi-novorozhdennyh?pageNumber=1&versionNumber=2&releaseNumber=89> (дата обращения: 24.10.2021).
15. Религия. История и современность: учебник для вузов / под ред. Ш.М. Мунчаева. М., 1998.
16. Рылов Ю.А. Имена собственные в европейских языках. Романская и русская антропонимика. Курс лекций по межкультурной коммуникации. М., 2006.
17. Семенов А.В. Этимологический словарь русского языка. Серия «Русский язык от А до Я». М., 2003.
18. Суперанская А.В. Современный словарь личных имен: Сравнение. Происхождение. Написание. М., 2005.
19. Сулова А.В., Суперанская А.В. О русских именах. Л., 1991.
20. Хафизова Н.А. Архетипы Великой Матери и Вечной женственности как способы производства женской идентичности [Электронный ресурс] // Технологос. 2014. № 1. С. 100–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetipy-velikoy-materi-i-vechnoy-zhenstvennosti-kak-sposoby-proizvodstva-zhenskoy-identichnosti> (дата обращения: 03.11.2021).

* * *

1. Bondaletov V.D. Russkaya onomastika: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spec. № 2101 «Russkij yazyk i literatura». M., 1983.
2. Bugaeva I.V. Sakral'naya onomastika v religioznom diskurse // Etnolingvistika. Onomastika. Etimologiya: materialy Mezhdunar. nauch. konf. Ekaterinburg, 8–12 sent. 2009 g. / pod red. E.L. Berezovich. Ekaterinburg, 2009. S. 37–38.

18. Superanskaya A.V. Sovremennyy slovar' lichnyh imen: Sravnenie. Proiskhozhdenie. Napisanie. M., 2005.
19. Suslova A.V., Superanskaya A.V. O russkikh imenah. L., 1991.
20. Hafizova N.A. Arhetipy Velikoj Materi i Vechnoj zhenstvennosti kak sposoby proizvodstva zhen-

skoj identichnosti [Elektronnyj resurs] // Tekhnologos. 2014. № 1. S. 100–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhetipy-velikoy-materi-i-vechnoy-zhenstvennosti-kak-sposoby-proizvodstva-zhenskoj-identichnosti> (data obrashcheniya: 03.11.2021).

The gender paradigm of the Biblical female names 'Mariya' and 'Eva' in the modern Russian linguistic culture

The article deals with the gender reflection of the Biblical female names 'Mariya' and 'Eva' in the modern Russian socialite discourse, in this connection there are suggested three terms – 'nomoreduction', 'nomoexpansion', 'femistem'.

Key words: *gender approach, modern Russian socialite discourse, anthroponymics, nomoreduction, nomoexpansion, femistem.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2022)

М.М. СУЛЕЙМАН
(Волгоград)

НАЗВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ КАК ОБЪЕКТ ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ

Анализируются явление языковой рефлексии и понятие рефлексива как центральной единицы этого явления. Выделены основные типы рефлексивов, а также мотивы, которыми руководствовались имядатели при номинации современных российских телепередач.

Ключевые слова: *ономастика, название телепередачи, гемероним, языковая рефлексия, рефлексив.*

В последнее время отмечается интерес современных ономастологов к изучению периферийных разрядов ономастики, а именно названий товаров, внутригородских объектов, торжественных мероприятий, коммерческих предприятий, средств массовой информации и др. Данная статья будет посвящена анализу названий современных российских телепередач с позиции мотивов, которым следовали создатели программ при их номинации.

Телевидение сейчас – одно из главных средств массовой информации, а также популярное развлечение. Ю.Б. Бореев дает следующее определение телевидению: «Телевидение – средство массовой видеоинформации, способное передавать на расстояние эстетически переработанные впечатления бытия; новый вид искусства, обеспечивающий интимность, домашность восприятия, эффект присутствия зрителя (эффект “сиюминутности”), хроникальность и документальность художественной информации» [2]. На телевидении у каждой передачи есть свое, индивидуальное название, которое охраняется законом, т. е. «...не допускается без согласия автора внесение в его произведение изменений, сокращений и дополнений, снабжение произведения при его использовании иллюстрациями, предисловием, послесловием, комментариями или какими бы то ни было пояснениями...» [4, ч. 4, ст. 1250, 1252, 1254, 1266], а также названия телепередач относятся к классу имен собственных и являются особым видом гемеронимов, которые занимают периферийное положение в ономастическом поле. Отношение названий телепередач к ономастическому полю определяется наличием у них основного свойства имени собственного – способности индивидуализировать, выделять единичный объект из ряда подобных; а их отношение к ономастической периферии – наличием двуплановой семантики (ономастическое и дономастическое значение), изменяемостью и недолговечностью.

Нам представляется, что в условиях конкурентной борьбы за телезрителя важным фактором, влияющим на рейтинг телепередачи, является имя, данное ей именуемыми субъектами. Часто именно по названию телезритель выбирает, какую передачу будет смотреть. Это обстоятельство обусловило принадлежность современных названий телепередач к языку рекламы, а также определило актуальность исследования особенностей языковой рефлексии при номинации телепередач.

В работе «Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху» И.Т. Вепрева вводит понятие «рефлексив» как центральную категорию языковой рефлексии, под которым понимает «метаязыковую комментарий по поводу употребления актуальной лексической единицы» [3, с. 76]. Данный термин помогает более точно понять явление языковой рефлексии, под ко-

торой в данной работе мы будем понимать «особое оперирование субъекта с собственным сознанием, порождающее в результате идеи об этом сознании» [6, с. 25]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование любой лексической единицы в качестве имени собственного для именованья товаров, предприятий, СМИ и телепередач в частности не случайно, а преднамеренно и обусловлено интенциями имядателей.

Ономастика как наука об именах собственных непосредственным образом связана с языковой рефлексией, поэтому лингвистами предпринимается множество попыток объяснить причины появления новых имен, интенций именованья товаров или явлений действительности, а также возможных ассоциаций, которые данные названия могут вызвать. Роль именуемого субъекта тоже играет немаловажную роль в ономастике, т. к. чаще всего для номинации используются уже всем известные слова естественного языка, которые приобретают новые смыслы в результате вторичной номинации, в то время как авторских нарицательных имен существует очень небольшое количество.

И.В. Крюкова отмечает, что выбор направления анализа языковой рефлексии зависит от разряда имени собственного и от типа рефлексива, а также отмечает, что рефлексивы на имена собственные могут отличаться по субъекту речи: авторские (метаязыковые высказывания субъектов ономастической номинации, задача которых заключается в том, чтобы эксплицитировать процесс изобретения названия, дать ответ на вопрос, почему объект получил именно это имя) и адресатные (высказывания, отражающие ценностные установки нашего общества в определенный период и содержащие реакцию на соответствие номинативной единицы названному объекту, задача которых – повлиять на языковое сознание именуемых субъектов и сдерживать необдуманное словотворчество), по эмоциональной оценке, по объему и по структуре [5, с. 155–161].

Говоря о названиях телепередач, мы в основном имеем дело с авторскими и адресатными рефлексивами, потому что у любой передачи есть свой состав продюсеров, который трудится над концепцией, тематическим наполнением и названием программы. Основной задачей авторских рефлексивов является разъяснение причин присвоения телепередаче ее имени, а адресатных – использование возможных ассоциаций в сознании продюсе-

ров, которые легли в основу будущего названия, поэтому в качестве иллюстраций нами использовались комментарии самих именуемых субъектов, полученные на различных форумах и интернет-сайтах, посвященных анализируемым телепередачам.

Анализируя высказывания о номинации телепередач, мы пришли к выводу, что все проанализированные нами рефлексивы можно разделить на следующие группы.

- Рефлексивы, основанные на использовании аналога оригинального названия в переводе на русский язык («*Кто хочет стать миллионером*», «*Голос*», «*Адская кухня*», «*Битва экстрасенсов*», «*Розыгрыш*» и др.). Главным мотивом при выборе данного способа номинации телепередачи выступает ее популярность. Большинство программ, в которых используются переводные аналоги названия, заимствованы из других стран, поэтому для создателей программ важно было сохранить полюбившийся формат телепередачи, при этом не потерять потенциальную аудиторию, максимально сохранив название оригинальной версии.

Интересный случай в данной группе рефлексивов представляет *капитал-шоу «Поле чудес»*, которое изначально называлось *Колесо фортуны* (было переведено с названия аналогичного телевизионного шоу на британском телевидении *The Wheel of Fortune*). Название *капитал-шоу* придумал один из отцов основателей игры Владислав Листьев, основываясь на ассоциации с понятием «капитал» в Америке. Таким образом, участники в процессе игры наращивали свой капитал – призовые очки, что отражало суть шоу [9]. Приведем выдержки из диалогов продюсерского состава игры «Поле чудес», подтверждающие наши выводы: *Мы шли от времени. Хотелось чего-то люксового, иностранного. О чем мечтали в позднем Советском Союзе? Деньги, богатство, выигрыш в лотерею, – продолжает Мурмулев. – Первый вариант, который всех устроил, был «Капитал». Смело, свежо и Маркса подкололи. А потом, как обычно, заговорили про страну, как все по-дурацки.*

В данном интервью можно также выделить и адресатный рефлексив, основанный на ассоциациях, которые возникли у Игоря Угольников по поводу ключевых моментов игры, напоминающих сказку А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино»: *<...> Я закричал: «Поле чудес в стране дураков!», что-то такое. Мы же закапываем золотые монетки! Влад сказал: «Поле чудес!*

А дальше молчите» (URL: <https://postnews.ru/a/17008?ysclid=l2h9n8r5u1>).

Или еще одна юмористическая программа «Аншлаг»*, первый выпуск которой состоялся в октябре 1987 г. Формат данной телепередачи не является заимствованным, однако в качестве названия используется слово немецкого происхождения, которое и легло в основу названия. В сентябре 1987 г. Регина Дубовицкая просила знакомых придумать название своей будущей программы. Всего за время звонков и консультаций удалось собрать около 50 вариантов. Слово *аншлаг* предложил Лев Новожёнов. Со слов самой ведущей данной телепередачи, «аншлаг – это значит, что билеты проданы, и все зрители будут сидеть у экранов телевизоров» [7]. И действительно, данной программе долгое время удавалось собирать семьдесят у экранов телевизоров.

• Рефлективы, в основе которых содержатся различные словообразовательные механизмы, что придает названию телепередачи уникальность («ХБ», «КВН», «МосГорСмех», «НашПотребНадзор», «Прожекторперисхилтон», «Ревизорро», «СуперИнтуиция» и др.).

Главным мотивом при выборе названия для телепередачи в этой группе рефлективов выступают различные словообразовательные языковые игры, которые требуют творческого подхода от имядателей. Так, всем известная программа на Первом канале «КВН» появилась на российском телевидении в 1961 г. Главным мотивом в создании данной телепередачи было желание запустить на советском телевидении юмористическое шоу нового формата близкого существующей уже тогда программе «Вечер веселых вопросов» (ВВВ), формат которой был также заимствован.

Из интервью основателя идеи КВН С.А. Муратова: *Все это придумал не я. Дело в том, что незадолго перед тем я познакомился с режиссером из Чехословакии Станиславом Страдом. Он рассказал, что ведет самую популярную в стране программу «ГТГ» – «Гадай, гадай, гадальщик». И мы придумали схожую по жанру и названию игру – «Вечер веселых вопросов». Так что славная традиция заимствовать телеидеи заложена была нами* (URL: <https://kvn.ru/static/history>).

А вот свое название телепередача «КВН» получила в честь широко известной марки со-

* Аншлаг (от нем. Anschlag, одно из значений – «объявление, афиша») – объявление у касс театра, концертного зала, цирка и т. п. о том, что все билеты на предстоящее представление распроданы.

ветского телевизора «КВН-49». Данное название было получено путем использования первых трех букв «КВН», которые сейчас расшифровываются как *Клуб веселых и находчивых* [8]. Из интервью основателя идеи КВН С.А. Муратова: *Нам хотелось, чтобы имя новой игры было сугубо телевизионным, а КВНом называлась тогда марка тогдашних телевизоров – солидных ящиков с крохотным экраном* (URL: <https://kvn.ru/static/history>).

Еще одним юмористическим проектом на Первом канале была программа «Прожекторперисхилтон», которая вышла в эфир в мае 2008 г. Суть данной программы была в том, что в студии в юмористической форме обсуждали актуальные на тот момент темы недели, комментировали газетные статьи и высказывания политиков. На самом деле это переработанное название программы «Прожектор перестройки», вышедшей в конце 1980-х гг. А вторая часть слова – *перисхилтон* – что-то связанное со скандалами, интригами и деньгами. Можно сделать предположение, что создатели программы отталкивались от образа американской киноактрисы, певицы, фотомодели и дизайнера блондинки Пэрис Хилтон (Paris Whitney Hilton), прославившейся своей скандальной светской жизнью и проблемами с законом. Часто имя *ParisHilton* соотносят с безвкусицей, т. к. этой девушке удавалось сочетать в своем гардеробе несочетаемое: «стразы, розовый цвет, яркий смоки, блеск для губ, футболки с дерзкими слоганами, джинсы с низкой талией» [1].

Вот как комментирует название данной программы один из ее ведущих, Сергей Светлаков: *Знаете, у нас крутилось в голове название «Прожектор перестройки», но уж какая тут перестройка... ну и скрестили слово «прожектор» с именем, олицетворяющим нынешнее безвкусие. А что без пробелов – так это клавиша запала* (URL: <http://www.1tvnet.ru/content/show/projektorperishilton-istoriya-programmi.html>).

• Рефлективы, в основе которых лежат фонетические игры, что делает название благозвучным и легко запоминающимся («По едем, поедим», «Наша Раша», «Чета Пиночетов» и др.). Здесь интересный случай представляет юмористическая программа «Чета Пиночетов». Сюжетная линия каждого эпизода основана на чередующихся скетчах и включениях из студии, где двое ведущих читают письма телезрителей. Название телепередачи Николай Картозия объясняет так: *Два раздра-*

женных мужчины, пара ведущих, чета Пиночетов. Вы знаете, не ищите глубокого смысла. Фонетическое название. Александр Цекало, в свою очередь, трактует название более четко: «Чета» – потому что в кадре будут двое. «Пиночетов» – потому, что юмор они будут демонстрировать партизанский (URL: <https://www.ntv.ru/novosti/179736/>).

Таким образом, исследование данных текстов отражает развитие языкового сознания общества, а также помогает понять мотивы номинации телепередач, выходящих на современном телевидении. Если изучить подобные комментарии и выдержки из интервью, видно, что имядатели не обходятся без маркетинговых тенденций современности, что дает возможность увидеть пути развития языка и менталитета страны в целом.

Список литературы

1. Блондинка в розовом: 8 культовых образов Перис Хилтон, которые определили моду нулевых [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spletnik.ru/look/starstyle/98379-8-kultovykh-obrazov-peris-khilton-kotorye-opredelili-modu-nulevykh.html> (дата обращения: 04.03.2022).
2. Борева Ю.Б. Эстетика: учебник по курсу «Эстетика» для студентов вузов. М., 2002.
3. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху / М-во образования Рос. Федерации, Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. Екатеринбург, 2002.
4. Гражданский кодекс РФ. Ч. 4. Ст. 1250, 1252, 1254, 1266 [Электронный ресурс]. URL: <http://grazhdokod.ru/> (дата обращения: 17.10.2021).
5. Крюкова И.В. Речевой портрет субъекта искусственной ономастической номинации // Человек в коммуникации: мотивы, стратегии и тактики: кол. моногр. Волгоград, 2010. С. 155–161.
6. Лёфевр В.А. От психофизики к моделированию души // Вопр. философии. 1990. № 7. С. 25–31.
7. Телепередача «Аншлаг» [Электронный ресурс]. URL: <https://24smi.org/celebrity/90151-anshlag.html> (дата обращения: 05.10.2021).
8. Телепередача «КВН» [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Клуб_весёлых_и_находчивых (дата обращения: 05.10.2021).
9. Телепередача «Поле чудес» [Электронный ресурс]. URL: <https://pole.vid.ru/> (дата обращения: 05.10.2021).
10. Телепередача «Прожекторперисхилтон» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.1tvnet.ru/content/show/projektorperishilton-istoriya-programmi.html> (дата обращения: 05.10.2021).
11. Телепередача «Чета Пиночетов» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ntv.ru/novosti/179736/> (дата обращения: 05.10.2021).

* * *

1. Blondinka v rozovom: 8 kul'tovykh obrazov Peris Hilton, kotorye opredelili modu nulevykh [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.spletnik.ru/look/starstyle/98379-8-kultovykh-obrazov-peris-khilton-kotorye-opredelili-modu-nulevykh.html> (data obrashcheniya: 04.03.2022).

2. Boreev Yu.B. Estetika: uchebnik po kursu «Estetika» dlya studentov vuzov. M., 2002.

3. Vepreva I.T. Yazykovaya refleksiya v post-sovetskuyu epohu / M-vo obrazovaniya Ros. Federacii, Ural. gos. un-t im. A.M. Gor'kogo. Ekaterinburg, 2002..

4. Grazhdanskiy kodeks RF. Ch. 4. St. 1250, 1252, 1254, 1266 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://grazhdokod.ru/> (data obrashcheniya: 17.10.2021).

5. Kryukova I.V. Rechevoj portret sub#ekta iskusstvennoj onomasticheskoj nominacii // Chelovek v kommunikacii: motivy, strategii i taktiki: kol. monogr. Volgograd, 2010. S. 155–161.

6. Lefevr V.A. Ot psihofiziki k modelirovaniyu dushi // Vopr. filosofii. 1990. № 7. S. 25–31.

7. Teleperedacha «Anshlag» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://24smi.org/celebrity/90151-anshlag.html> (data obrashcheniya: 05.10.2021).

8. Teleperedacha «KVN» [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Клуб_весёлых_и_находчивых (data obrashcheniya: 05.10.2021).

9. Teleperedacha «Pole chudes» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pole.vid.ru/> (data obrashcheniya: 05.10.2021).

10. Teleperedacha «Prozhektorperiskhilton» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.1tvnet.ru/content/show/projektorperishilton-istoriya-programmi.html> (data obrashcheniya: 05.10.2021).

11. Teleperedacha «Cheta Pinochetov» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.ntv.ru/novosti/179736/> (data obrashcheniya: 05.10.2021).

The titles of the modern Russian TV shows as the object of the language reflection

The article deals with the analysis of the phenomenon of the language reflection and the concept of the reflexive as its central unit. There are revealed the basic types of the reflexives and the motives that the creators were governed by during the nomination of the modern Russian TV shows.

Key words: *onomastics, title of TV show, gemeronym, language reflection, reflexive.*

(Статья поступила в редакцию 09.03.2022)

ЧЖОУ БИНЬБИНЬ
(Санкт-Петербург)

ПОНЯТИЕ ОЦЕНОЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ

Представлено понятие оценочных значений в философии, логике, психологии и лингвистике. Рассматривается категория оценки, выявляются ее особенности с помощью междисциплинарного подхода. Оценка в лингвистике охватывает все сферы оценочных значений, отображаемых в языке как единственно доступном человеку способе выражения мыслей.



Ключевые слова: оценка, ценность, оценочное значение, этика, эстетика, эмоция.

С древних времен категория оценки привлекала внимание исследователей в разных сферах научной деятельности: в философии (Аристотель, Т. Гоббс, Б. Спиноза, И. Кант, Г. Риккерт), в логике (А.А. Ивин), в психологии (Ю.М. Забродин, Б.Ф. Ломов, Ч. Осгуд), в лингвистике (Н.Д. Арутюнова, Е.М. Вольф, Д.Н. Шмелев, Ю.Д. Апресян, В.Н. Телия, В.И. Карасик) и др.

Оценка является «субъективным выражением значимости предметов и явлений окружающего мира для жизнедеятельности человека» [10, с. 108]. Она находит проявление во всех сферах жизни человека, охватывая большую часть его деятельности. Можно сказать, что оценка является одним из способов существования человека.

Большую роль оценочные значения играют в современной науке, которая развивается в русле антропологических исследований. Но так было не всегда.

Оценка стала предметом анализа философии сравнительно недавно – в конце XIX – начале XX в., когда ее начали изучать в рамках аксиологии. «В русле антропоцентрического поворота оформляется и взаимодействие лингвистики с аксиологией – наукой о ценностных отношениях человека к действительности, о его способности постигать ценностную структуру мира и воплощать ценности в разных видах человеческой деятельности» [7, с. 5]. Экспликация ценностей является оценкой, выражаемой единицами различных уровней языковой системы. В языке ценность и оценка представляют собой центральные понятия аксиологической проблематики. Так, А.А. Ивин рас-

сматривал оценку в виде «высказываний о ценности» [3, с. 12]. При этом ценность служит отправной точкой для изучения категории оценки, а оценка используется в качестве средства экспликации ценностей. Первичность ценности и вторичность оценки определили разницу между этими понятиями. Но ценность и оценка являются неразделимыми и взаимосвязанными категориями.

Вместе с тем уже в работах античных философов оценка присутствовала в качестве неотъемлемой составляющей выражения их взглядов на окружающий мир. Наибольшее развитие в философии понятие оценки получило в этике и эстетике, которые являются центральными областями философского знания.

Заслуга Аристотеля состояла в том, что, рассматривая понятие «благо», он обратил внимание на различные сферы его применения и разницу в аспектах его значения: «Если “благо”, – пишет Аристотель в “Никомаховой этике”, – имеет столько же значений, сколько “бытие” (toon) (так, в категории сути благо определяется, например, как бог и ум, в категории качества, например, – как добродетель, в категории количества – как мера (tometron), в категории отношения – как полезное, в категории времени – как своевременность (kairos), в категории пространства – как удобное положение и так далее), то ясно, что “благо” не может быть чем-то всеобъемлюще общим и единым. Ведь тогда оно определялось бы не во всех категориях, а только в одной» [8, с. 59].

Типология оценочных значений в учении Аристотеля касается не только этических, но и эстетических взглядов человека: «Три [вещи] мы избираем и трех избегаем: первые три – это прекрасное, полезное и доставляющее удовольствие, а вторые противоположны этому – постыдное, вредное, доставляющее страдание» [Там же, с. 82].

Понятие о прекрасном получило развитие в эстетических исследованиях античных философов. Представление о красоте и гармонии встречается в работах у пифагорейцев и у Демокрита. Последний сравнил произведения искусства с тем, что создает природа, и отметил подражательный характер творчества и его особое отношение к действительности.

Эстетика Платона тоже базируется на понятии прекрасного. В своих диалогах Платон подчеркивает, что в категорию прекрасное, с его точки зрения, попадает только то, что «ни-

когда нигде и никому не могло бы показаться безобразным» [9, с. 500].

Безусловно, понимание прекрасного весьма субъективно. Например, в книге «Фрагмент» Гераклит отмечает, что «прекраснейшая из обезьян безобразна, если ее сравнить с родом человеческим; мудрейший из людей – обезьяна перед богом, как по мудрости, так и по виду» [11].

Этические и эстетические составляющие оценочных значений имели непосредственное отношение к выработке правил поведения в обществе и творческой познавательной активности человека. Данный этап ознаменовал собой более глубокое, восприятие оценочных значений уже не только на уровне реакции на происходящее со стороны отдельной личности, но и потребностей общества в целом.

Параллельно с этим оценочные значения рассматривались с позиций методологии в контексте получения новых знаний. Не только эмоциональный оценочный компонент, но и рациональный, основанный на правилах формирования объективного мнения и умении отличать истинное от ложного, составили важную часть теории оценочных значений. Данный аспект оценочных значений получил развитие в логике.

Логика как «наука о правильном мышлении» берет начало в античности и имеет тесную связь с лингвистикой, поскольку выражать свои мысли человек может только с помощью языка. Суть логики сводится к тому, чтобы достигнуть истины, найти рациональные формы познания действительности не из чувственного опыта, а на основе полученной ранее объективной информации. Методом логических исследований является выявление причинно-следственной зависимости явлений для того, чтобы на ее основе получить доступ к приобретению новых знаний.

В книге «Основания логики оценок» А.А. Ивин указывает на то, что «логика оценок» является «результатом применений идей и методов современной формальной логики к моральному, правовому, экономическому, политическому и т. п. рассуждению» [3, с. 18].

С позиций логики оценка как категория представляет собой объединение четырех составляющих: субъекта, предмета, характера оценивания и основания для оценки. Под субъектом оценки понимается «лицо (или группа лиц), приписывающее ценность некоторому предмету путем выражения данной оценки» [Там же, с. 21]. Объект оценки является оцениваемым предметом. «Характер абсолютной

оценки определяется тем, квалифицирует ли она свой предмет как *хороший*, или как *плохой*, или же как *безразличный*. Характер сравнительной оценки зависит от того, устанавливает ли она превосходство в ценности одного предмета над другим, или она говорит о том, что один из сравниваемых предметов обладает меньшей ценностью, чем другой, или же она характеризует сопоставляемые предметы как равноценные» [3, с. 24]. Основание для оценки является тем, «с точки зрения чего производится оценивание» [Там же, с. 25]. Стоит отметить, что тот же принцип детализации оценочного акта применяется и в лингвистике.

Особое значение в логике имеет типологизация оценочных значений. А.А. Ивин полагает, что «все оценки могут быть разделены на две группы. В первую из них входят абсолютные оценки, в формулировках которых используются такие термины, как *хороший, плохой, добро, зло, безразличное*. Во вторую – сравнительные оценки, выражаемые с помощью таких терминов, как *лучше, хуже, равноценно*» [Там же, с. 24].

Если в философии и логике оценка рассматривается как итог концептуальной деятельности сознания человека, направленной на то, чтобы раскрыть значение предметов и явлений окружающего мира, то психология занимается изучением процессов отражения субъективного отношения личности к окружающему ее миру в форме переживаний.

Для понимания природы оценки в психологии необходимо сосредоточить внимание на двух типах свойственных человеку психических состояний – на «эмоциях» и на «чувствах». Н.И. Козлов полагает, что «эмоция – это быстрые и короткие элементы чувств, чувства – это длящаяся и более устойчивая основа вспыхивающих эмоций». Отличие между ними заключается в следующем: «эмоции – на поверхности, а чувства в глубине», «эмоции очевидны, они видны на лице и насыщены, а чувства – всегда немного загадка, их надо разгадывать» [4].

В психологии эмоции и чувства обозначают разные процессы и рассматриваются как самостоятельные психические явления. Чувства, с точки зрения психологов, представляют собой более высокий уровень духовного развития человека, чем эмоции. «Чувства устойчивы и стабильны, и говорят больше о самом человеке, нежели об особенностях конкретной ситуации, а эмоция кратковременна и ситуативна, выражают реакцию на какую-то конкретную ситуацию» [Там же].

В любом случае в основе психической реакции на внешние раздражители лежит оценка происходящего или переживаемого. По словам Н.А. Батурина, оценка представляет собой «процесс и результат субъективного выражения мнения, суждения о качестве, характере, ценности, уровне кого-либо, чего-либо» [2, с. 19]. Исследователь считает, что в психологии оценка должна пониматься и глубже, и во всем многообразии проявлений. «Во-первых, психологию интересуют не только оценки в виде вербальных суждений, но и оценки, имеющие другие формы выражения, например, невербальные, выражающиеся в изменении поведения. Во-вторых, важное значение имеют оценки, возникающие не на когнитивном уровне, а на эмоциональном» [Там же].

При этом важно отметить, какого рода отношения существуют между эмоцией и оценкой. Оценка зависит от эмоционального отношения человека к объекту, между эмоцией и оценкой существует принципиальное отличие. По мнению американского психолога Л.Л. Мартина, это отличие заключается в следующем: «вы можете сильно переживать, расстраиваться и даже плакать в кинотеатре на мелодраме, т. е. испытывать отрицательные эмоции, но при этом оценить мелодраму “очень высоко”, “положительно”, если она вам понравилась» [5].

Люди позитивно оценивают то, что им интересно и приятно, и негативно оценивают то, что их разочаровывает. Но оценка и эмоции являются разными реакциями. В одних случаях они обладают противоположным значением, в других – между ними наблюдается взаимодействие. Таким образом, на основе приведенных исследований можно сделать вывод о том, что понятия «эмоция» и «оценка» не только взаимодействуют, но и тесно связаны между собой.

Выявление оценочных значений в философии, анализ ее структуры в логике и выявление разницы между оценками и эмоциями в психологии позволили построить прочную теоретическую основу для изучения данной категории в лингвистической области.

Понятие оценки как лингвистической категории было впервые введено в научный оборот Шарлем Балли в начале XX в. В процессе разработки своей теории Балли выделил две составляющие высказывания: основное содержание (диктум) и индивидуальную его оценку (модус). Разделение содержания высказывания на объективную и субъективную составляющие стало чрезвычайно плодотворным.

Заложенная в модусе оценка требует активного участия со стороны мыслящего субъекта и входит в суждение в качестве его неотъемлемой составляющей как свойство сознания, реагирующего на то, что происходит вокруг. В дальнейшем эта мысль Ш. Балли получила широкое распространение.

Другие исследователи считают, что в лингвистике «оценка рассматривается как отношение говорящего, его одобрение / неодобрение в качестве компонента лексического значения слова, смысла высказывания содержания текста» [6, с. 214]. И «оценка представляет собой совокупность разноуровневых языковых единиц, объединенных оценочной семантикой и выражающих положительное / отрицательное отношение автора к содержанию речи» [1, с. 139].

Категория оценочности присутствует и в фонетике: многие звуки речи обладают чувственной окраской. Однако наиболее полно она раскрывается в лексике. «Оценка как лингвистическая категория выражается преимущественно с помощью слов, в семантической структуре которых закреплено оценочное значение» [12, с. 62]. Оценка может входить в понятийное содержание лексемы, определяя его, или выступать в качестве дополнительной семы или оценочной коннотации, определяющей принадлежность слова к различным стилям речи.

В лексемах оценочные значения формируются с помощью аффиксов субъективной оценки (*березонька, маслице, столик*), фразеологических сочетаний (*предвыборная лихорадка*), а также метафор, аллегорий, гипербол, обладающих в сознании носителей языка оценочными значениями. Оценочные значения находят проявление и на уровне синтаксиса. В языке СМИ широко используются экспрессивные синтаксические конструкции, которые совмещают в себе функции сообщения и влияния, повышают уровень эмоционального воздействия на реципиента и усиливают личностное начало речи. Лексический повтор, цепочки номинативных предложений, инверсия членов предложения, вставные и фразеологизированные конструкции со значением оценки дают возможность говорящему сформировать квалификационную составляющую речевого сообщения, усилить впечатление, которое оно производит на читателя или слушателя, вовлекая их в процесс сопереживания (*к сожалению, к несчастью*).

Таким образом, если в философии оценка рассматривалась как неотъемлемая состав-

ляющая этических и эстетических категорий, в логике она соотносилась с причинно-следственной зависимостью, т. е. затрагивала ментальный уровень восприятия, а в психологии была ориентирована на чувства человека, которые возникают у него при соприкосновении с окружающей действительностью, то оценка в лингвистике охватывает все сферы оценочных значений, отображаемых в языке как единственно доступном человеку способе выражения мыслей.

Список литературы

1. Баженова Е.А. Категория оценки // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожин. М., 2006. С. 139–146.
2. Батурин Н.А. Психология оценки: общие представления, дифференциация понятий и области изучения // Психология. 2008. Вып. 1. С. 17–31.
3. Ивин А.А. Основания логики оценок. М., 1970.
4. Козлов Н.И. Эмоции и чувства // Психологос. Энциклопедия практической психологии. URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/emocii_i_chuvstva (дата обращения: 29.09.2020).
5. Мартин Л.Л. Настроение как вход: то, что мы думаем о том, что мы чувствуем, определяет то, как мы думаем. Хиллсдейл, Нью-Джерси, 1994.
6. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М., 2003. С. 214.
7. Мирошников Ю.И. Аксиология: концепция эмотивизма / Российская акад. наук, Уральское отделение, Ин-т философии и права. Екатеринбург, 2007.
8. Никомахова этика // Сочинения в четырех томах / общ. ред. М.Б. Митин и др.; авт. вступ., ст. А.И. Доватур; прим. В.В. Биbihина; пер. с древнегреч. Н.В. Брагинской. М., 1983. Т. 4.
9. Собрание сочинений: в 4 т. / общ. ред. А.Ф. Лосева и др.; авт. вступ. ст. А.Ф. Лосев; прим. А.А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч. М., 1990. Т. I.
10. Сутужко (Саратов) В.В. Структура, принципы и классификация понятия «оценка» // Эпистемология & философия науки. 2008. Т. 18. Вып. 4. С. 108–124.
11. Фрагменты ранних греческих философов. Ч. I: От эпических теокосмогоний до возникновение атомистики / подгот. А.В. Лебедев. М., 1989 [Электронный ресурс]. URL: <https://geraklit.moy.su/publ/5-1-0-10> (дата обращения: 07.12.2020).
2. Батурин Н.А. Психология оценки: обshchie predstavleniya, differenciaciya ponyatij i oblasti izucheniya // Психология. 2008. Вып. 1. С. 17–31.
3. Ivin A.A. Osnovaniya logiki ocenok. M., 1970.
4. Kozlov N.I. Emocii i chuvstva // Psihologos. Enciklopediya prakticheskoi psihologii. URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/emocii_i_chuvstva (data obrashcheniya: 29.09.2020).
5. Martin L.L. Nastroyenie kak vhod: to, chto my думаем о том, что мы чувствуем, opredelyaet to, kak my думаем. Hillsdejl, N'yu-Dzhersi, 1994.
6. Matveeva T.V. Uchebnyj slovar': russkij yazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika. M., 2003. S. 214.
7. Miroshnikov Yu.I. Aksiologiya: koncepciya emotivizma / Rossijskaya akad. nauk, Ural'skoe otdnie, In-t filosofii i prava. Ekaterinburg, 2007.
8. Nikomahova etika // Sochineniya v chetyrekh tomah. T. 4 / obshch. red. M.B. Mitin i dr.; avt. vstup., st. A.I. Dovatur; prim. V.V. Bibihina; per. s drevnegrech. N.V. Braginskoj. M., 1983.
9. Sobranie sochinenij: v 4 t. / obshch. red. A.F. Loseva i dr.; avt. vstup. st. A.F. Losev; prim. A.A. Taho-Godi; per. s drevnegrech. M., 1990. T. I.
10. Sutuzhko (Saratov) V.V. Struktura, principy i klassifikaciya ponyatiya «ocenka» // Epistemologiya & filosofiya nauki. 2008. T. 18. Vyp. 4. S. 108–124.
11. Fragmentsy rannih grecheskih filosofov. Ch. I: Ot epicheskikh teokosmogonij do vzniknoveniya atomistiki / podgot. A.V. Lebedev. M., 1989 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://geraklit.moy.su/publ/5-1-0-10> (data obrashcheniya: 07.12.2020).



The concept of assessment meanings in various disciplines

The article deals with the concept of assessment meanings in Philosophy, Science of Logic, Psychology and Linguistics. There is considered the category of evaluation, there are revealed its peculiarities with the help of the interdisciplinary approach. The evaluation in Linguistics covers all the spheres of the assessment meanings, reflected in the language as the only accessible way of the thoughts' expression for the man.

Key words: *evaluation, value, assessment meaning, ethics, aesthetics, emotion.*

* * *

1. Bazhenova E.A. Kategoriya ocenki // Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. M.N. Kozhinoj. M., 2006. S. 139–146.

(Статья поступила в редакцию 20.01.2022)

Н.Н. ПАНЧЕНКО
(Волгоград)

**ТОКСИЧНЫЙ УЧИТЕЛЬ:
ПРИЗНАКИ ДЕСТРУКТИВНОГО
КОММУНИКАТИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ**

Проанализированы лингвистические средства и способы деструктивной коммуникации, практикуемой токсичным учителем в вертикальном (учитель – ученик) и горизонтальном (учитель – учитель) типе взаимодействия. Токсичность в педагогическом дискурсе соотносится с проявлением физического и психологического насилия. Деструктивность и токсичность – взаимообусловленные явления: токсичность реализуется в деструктивном коммуникативном поведении, деструктивная коммуникация является маркером токсичного педагога.



Ключевые слова: *деструктивность, невежливость, педагогический дискурс, профессиональная деформация, токсичность.*

Одним из «модных» слов последнего времени стало прилагательное *токсичный*. До 2017 г. в контекстах, представленных в Национальном корпусе русского языка, эта атрибутивная единица употребляется преимущественно в прямом значении (‘вызывающий отравление’), сочетаясь с различного рода материалами / отравляющими веществами / продуктами: *токсичный фосфор / растворитель / продукт / химикат; токсичный для колорадского жука, но абсолютно безвредный для человека белок* и т. д.

– Это *ядохимикат*, который выпускали в пятидесятых-шестидесятых годах для использования в сельском хозяйстве, а также на личных участках, огородах и в садах для борьбы с вредителями. *Жутко токсичный* (А. Маринина. Последний рассвет).

Постепенно происходит процесс переноса наименования: *токсичным* становится человек, поведение или отношения, отравляющие кому-либо жизнь:

Трамп стал слишком *токсичным* для Америки (Моск. комс. 2019. 4 окт.);

Мое отношение к собственному телу было таким *«токсичным»*, какое только можно себе представить (Lenta.ru. 2019. 12 дек.);

Женщина запретила сыну общаться с девушкой наедине и поменяла данные его аккаунта во всех соцсетях, чтобы пассия не могла читать его переписки. <...> Юзер the_splatt подчеркнул, что матери стоит обратиться за советом к психологам, так как налицо все признаки *токсичных отношений* (Lenta.ru. 2020. 31 авг.).

Неслучайно *токсичный* получило звание «Слово 2018 года» по версии Оксфордского словаря:

Оксфордский словарь назвал toxic (в переводе с английского – «отравленный», «наполненный ядом», «токсичный») словом 2018 года <...> за последний год количество просмотров слова toxic на сайте Оксфордского словаря увеличилось на 45% (Коммерсант. 2018. 15 нояб.).

Закрепив свои позиции в русском языке, производное лексическое значение слова *токсичный* к настоящему времени расширило возможности лексической сочетаемости и все чаще встречается в комбинации с лексемами *руководитель, учитель/преподаватель*, характеризуя деструктивные методы руководства и/или неэтичные способы межличностного взаимодействия:

В университете у меня была одна *«токсичная» преподавательница*. Она каждую пару находила за что прикопаться к нашей старосте, и довести ее до слез (Токсичный учитель – что делать?) (URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/>).

Токсичный учитель лишает ребенка главного в школе – радости обучения. Он держит мозг ребенка в страхе, который порождает еще больший страх и агрессию, нарушает когнитивные функции памяти и внимания (Какого учителя можно назвать токсичным?) (URL: <https://www.the-village.me/village/children/uvaga/274983-toxic-teacher?>).

В настоящем исследовании проанализируем лингвистические средства и способы деструктивного коммуникативного поведения, практикуемого токсичным учителем в двух основных типах ситуаций публичной коммуникации – вертикальном (учитель – ученик) и горизонтальном (учитель – учитель) взаимодействии. Материалом исследования послужили скрипты устной речи (СУР), полученные методом включенного наблюдения, примеры описания интересующих нас ситуаций, размещенные на форумах и интернет-сайтах, результаты анкетирования (РА) (в приведенных примерах сохранена авторская орфография и пунктуация). В анонимном анкетировании принимали участие 228 человек, имею-

щих детей-школьников. Респондентам предлагалось описать примеры деструктивного коммуникативного поведения учителя.

Истоки возникновения педагогической токсичности психологи связывают с негативными изменениями социально-психологической структуры личности, с так называемым выгоранием и профессиональной деформацией [3], под которой в самом общем виде понимаются деструктивные изменения личности в процессе выполнения деятельности [2, с. 48], в том числе негативные преобразования психических характеристик личности: в психических процессах, состояниях, свойствах, качествах, а также структуре личности; проникновение «Я-профессионального» в «Я-человеческое» [5]. «Деформированная» личность, в свою очередь, «влияет на профессиональную деятельность, изменяя ее имидж и способы действий» [1, с. 30].

К детерминирующим профессиональную деформацию показателям относятся разнообразные факторы социально-экономического и субъективно-личностного характера. Психологи указывают на следующие причины профессиональной деструкции: разнонаправленные онтогенетические изменения, возрастная динамика, содержание профессии, социальная среда, жизненно важные события и случайные моменты. «К основным психологическим детерминантам профессиональных деформаций относятся стереотипы профессиональной деятельности, стагнация профессионального развития, психофизиологические изменения, пределы профессионального развития и акцентуации характера» [2, с. 48].

Помимо причин, типичных для профессиональной деформации в целом, для анализа токсичного поведения учителя важно, на наш взгляд, учитывать особенности содержания педагогической деятельности и такие факторы, как повышенная / чрезмерная нагрузка и/или низкая финансовая мотивация; стрессовые факторы и психологические перегрузки; сложность межличностного взаимодействия с коллегами (в частности интолерантность «опытного» педагога по отношению к молодому учителю); низкий авторитет учителя в обществе; нельзя также исключить психологические травмы и нарушения, проблемы личного характера, порождающее зависть и неудовлетворенность жизнью, – отсутствие семейной жизни и собственных детей.

Как известно, деятельность учителя связана с двумя взаимосвязанными базовыми функ-

циями, каковыми являются формирование в сознании учащихся разнообразных структур знаний, воспитание и социализация обучаемых, включающая трансляцию им социальных ценностей и норм поведения. При этом немаловажным фактором педагогической деятельности является коммуникативная компетентность, в состав которой входят когнитивный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой и др. аспекты, навыки эмоционально-волевого (эффективного, гармоничного, позитивного) коммуникативного взаимодействия, включая кооперативные принципы и морально-этические нормы общения.

Исследователи выделяют различные стили педагогического общения, основанные на высоких профессиональных установках педагога; на дружеском расположении; дистанцировании; заигрывании; устрашении (по В.А. Кан-Калику, приводится по: [4]). Последнее относится к негативной форме общения, демонстрирующей педагогическую несостоятельность и деструктивный характер деятельности. Интерес представляет классификация стилей педагогического общения, предложенная М. Таленом, согласно которой выделяются следующие модели педагогов: Сократ (любитель споров и дискуссий), Руководитель групповой дискуссии (роль посредника, предпочитающего поиск демократического согласия результату дискуссии), Мастер (образец для подражания), Генерал (требует беспрекословного подчинения), Менеджер (ориентирован на поощрение инициативы и самостоятельности учащегося), Тренер (вдохновитель корпоративного духа), Гид (энциклопедичен, точен, сдержан) [Там же]. Думается, что предложенные М. Таленом образные модели педагогов представлены в обобщенно-идеализированном виде и не исчерпывают всех возможных типажей и стилей педагогического общения.

В то же время в обыденном сознании представителей русской лингвокультуры сложился устойчивый образ «Марьиванны», сочетающей в себе не самые лучшие характеристики представителей педагогической профессии:

Потому что, когда *Марьиванна*, которая вела обществоведение, обществознание или ОБЖ (а есть и более экзотические варианты), вдруг начинает вести «Основы православной культуры», получается нехорошо (Эксперт. 2013. № 1);

– Хорошие условия труда, в том числе и зарплата выше средней автоматически означают наличие конкуренции. Недалекая *Марьиванна* в таких

условиях будет вытеснена более способными коллегами.

– Виктор, НЕ будет она вытеснена в рамках существующей системы. Потому что *старая и на хорошем счету*, потому что подруга завуча / директора, потому что *до выслуги год остался*, потому что у нее дети, потому что установлен минимум на молодых учителей. И я не уверен, что она будет вытеснена при новой системе (Форум. Раздень Наташу Ростову. 2011).

Проанализированный материал позволяет выделить примеры пренебрежения потребностями учеников, нарушения их личных границ, психологического и физического насилия и других вариантов реализации деструктивности в коммуникативном поведении токсичного учителя в основных ситуациях педагогического взаимодействия.

Установлено, что в диаде «учитель – ученик» наиболее частотным приемом деструктивного поведения педагога выступает речевой акт «оскорбление»:

Учитель обзывал лохи (РА);

Учитель математики в школе: «Я не сказал, что вы – *быдло*, но я так подумал» (РА);

Учитель может говорить ученикам, что они *никчемные*, что они никуда не поступят, что они *тупые*, также может сказать ребенку, что он толстый (РА);

Вы как *сборище алкоголиков*, которые решили создать клуб математики (РА);

Один учитель в школе назвал меня *бестолочью* за то, что я неровно начертила какую-то табличку. Педагог по пению кричал во время занятий, что не хочет работать в классе, где каждый второй ребенок – *дебил* (Форум. Woman.ru);

Вы бы слышали, как наша русовед орет на 5-9 класшек: и *дебилы* они *тупорогие*, и *отморозки*, и *сволочи*, и *твари поганые*,заслуженный учитель, странно, что от нее отказались уже несколько классов до нас.....наших детей она промучила 4 года, в этом году идет на пенсию,.....слава Богу!!!! счастье есть)))) (Форум. Ykt.ru).

Оскорбительный характер нередко носят адресованные учащемуся/-имся критические замечания, которые ориентированы на оценку не только и не столько уровня знаний, сколько поведения, внешности и т. д. Форумы и сайты, на которых обсуждаются ситуации педагогического взаимодействия, предоставляют массу примеров:

дочка, на тот момент первоклашка, пришла домой из школы и сказала, что учительница на весь класс объявила претензию одному мальчику, что, видите ли, у него *рубашка не белая, а уже желтая-грязная* и чтоб он своим родителям передал, что

ему надо купить новую, а *не ходить в одной и той же засаленной рубашке*. Доча меня потом спросила, мол, папа, у меня же не “засаленная” одежда? Я, честно говоря, опешил. Мне всегда казалось, что, в случае каких-то проблем с ребенком или его внешним видом, претензии подобного рода высказываются напрямую родителям в приватной беседе, а не объявляются непосредственно ребенку перед всем классом со словами: “передай-ка маме-папе” (Форум. Ykt.ru);

Учителя любят совать нос туда, куда не надо. Например, да, обсуждать одежду учеников. Прическу. Внешность в целом. Достаток семьи, кем работают родители (Форум. Woman.ru);

учительница, к тому же, нередко повышала на учеников голос и публично их отчитывала, стыдя и подчеркивая, какие эти ребята лентяи, насколько они глупы и как пренебрежительно относятся к математике. Доставалось всем, кто хоть сколько-нибудь расслаблялся, и даже тем, кто делал какие-то мелкие описки. Если учесть, что ростом этот педагог была велика, а голосом громка, можно себе представить, как ее боялись дети и как тряслись, выходя к доске (Форум. Deti.mail.ru).

«Визитной карточкой» токсичного учителя становится повышенный уровень громкости его речевого поведения – типичный и, к сожалению, узнаваемый просодический компонент, сопровождающий учебный процесс. Крик, как известно, стимулирует ускорение сердцебиения, повышение уровня адреналина и, наслаиваясь на оскорбительную тональность, практикуемую учителем во взаимодействии с учениками, неизбежно приводит к стрессу, оказывая воздействие на физическое и психическое здоровье учащихся (клиентов педагогического дискурса):

Я и моя сестра (мы двойняшки), нам 11 лет. Вот второй год мы стараемся привыкнуть к тому что на всех всегда *кричат*, подавляют, унижают, обзывают, а иногда даже матом!!! По Английскому языку нас не учат... *орет!* Она говорит: - Была бы моя воля, я бы вас убила. Все нас называют *придурками, тупорылами, безмозговыми!!!* (Форум. Deti.mail.ru).

Деструктивная интенция в сочетании с нестабильным эмоциональным состоянием педагога приводит к абьюзивным отношениям и провоцирует его неадекватные поведенческие реакции, противоречащие принципу вежливости и нормам педагогической этики:

Однажды учитель истории девочке из нашего класса ... *бросил дневник в лицо* (Форум. NN.ru);

Учитель может *порвать тетрадь*, швырнуть ее на пол. *Вырвать* из рук ребенка рисунок, *скомкать его и выбросить* (РА);

учитель обиделась на учеников 5го класса в октябре, ушла в учительскую, вернулась через 20 минут, сидела смотрела в окно, детям сказала делать, что они хотят, по звонку отпустила (РА).

Наивысшей степенью проявления токсичности, вне всяких сомнений, является физическое насилие. Свидетельства о растущем градусе педагогической агрессии в последнее время регулярно появляются в СМИ:

Учительница *избивала первоклассников и заклеивала им рты* (Комс. правда. 2007. 1 марта);

Учитель начальных классов школы № 37 Комсомольска-на-Амуре *несколько раз ударила 9-летнего ученика*. Поводом для рукоприкладства стало поведение мальчика – он мешал вести урок. Под Томском педагог *ударила ребенка головой об парту*, поскольку тот отвлекся почесать ногу (News.gambler.ru. 2018. 14 нояб.);

Учительница уральской школы *дала пощечину ученику* и порвала его тетрадь. Мне на тебя вообще пофиг, понимаешь? На тебя и на твою тетрадь, сказала учительница и порвала ее на части (Life.ru. 2021. 19 дек.);

В одной из школ Хабаровска произошел конфликт между учителем и учеником. Недовольный поведением 14-летнего мальчика педагог решил наказать его, *ударив о стену*, а после этого *вытолкал из класса* (RG.ru. 2021. 22 дек.);

«Мелкий пакостник»: В Иркутске учителя ОБЖ отстранили из-за старого видео с избиением ребенка. На ролике, снятом год назад, педагог нецензурно ругает детей, *дает им подзатыльники*, а одного *хватает за грудки и трясет* (Life.ru. 2022. 4 февр.).

Педагогическая токсичность в паре «учитель – учитель» наблюдается в коммуникативном поведении более опытного педагога по отношению к молодому коллеге и чаще всего связана с унижением достоинства последнего:

А.В. (учитель английского языка, 6 лет опыта педагогической деятельности, 1 год работы в школе) начинает урок в третьем классе. В класс заходит педагог М.А. (учитель начальных классов, 24 года опыта педагогической деятельности). Просит, чтобы те учащиеся, которые имеют репетитора по английскому языку, подняли руки. 9 человек поднимают руки, после чего М.А. говорит молодому коллеге: *Если бы А.В. хорошо преподавала английский / столько бы поднятых рук не было* (СУР).

Унижение достоинства подразумевает нарушение принципа вежливости. Как известно, вежливое общение предполагает заботу о репутации собеседника, вежливой нормой считается ситуация, где говорящий в меньшей мере заботится о своем лице, чем о репутации

партнера по коммуникации. Соответственно, противоположная ситуация, в которой говорящий в большей степени заботится о собственном лице, ставя под удар репутацию собеседника, относится к ситуации невежливости. И поскольку педагога с большим стажем работы трудно заподозрить в незнании педагогической этики и в непреднамеренности нанести ущерб лицу молодого коллеги, то подобные невежливые ситуации можно со всей очевидностью трактовать как деструктивные. Инвариантным признаком деструктивных ситуаций токсичного поведения зрелого педагога является использование ликоущемляющих речевых актов, в частности критических замечаний в адрес молодого учителя в присутствии учащихся, обусловленных нежеланием принимать индивидуальность другого (1) и/или сопровождающихся коммуникативной интолерантностью и категоричностью (2):

(1) Молодой педагог Д.А. (учитель английского языка, первая неделя трудовой деятельности) идет со своими учащимися в кабинет по коридору. Л.И. (учитель истории, 45 лет опыта педагогической деятельности) останавливает молодого педагога и начинает при учащихся критиковать внешний вид молодого педагога, используя оскорбления и делая отсылки к своему трудовому опыту: *Я столько лет в этой школе / я знаю / как должен выглядеть учитель* (СУР);

(2) Д.А. (учитель английского языка, 2 года опыта педагогической деятельности) дает открытый урок со своими учащимися 7 класса. В середине урока в кабинет заходит В.В. (учитель английского языка, 19 лет педагогического опыта). Садится за последнюю парту и начинает давать комментарии в ходе урока, перебивая Д.А.: *Я бы это сделала не так / Здесь нужна парная / а не групповая форма работы* (СУР).

Таким образом, токсичность в педагогическом дискурсе мотивирована различными факторами социального и индивидуально-личностного характера, охватывает многообразные варианты манифестации физического и психологического прессинга. Деструктивность и токсичность представляют собой две стороны одного явления: токсичность реализуется в деструктивном коммуникативном поведении, деструктивная коммуникация – очевидный индикатор токсичного педагога. Необоснованные претензии, ликоущемляющие речевые акты оскорбления, критики, негативной оценки, используемые в публичной интеракции, общение на повышенных тонах – все это по отдельности или в сочетаниях друг с другом маркеры деструктивного коммуника-

тивного поведения, практикуемого токсичным учителем в вертикальном (агент – клиент) или горизонтальном (педагог – педагог) типе взаимодействия.

Список литературы

1. Балык А.С. Профессиональная деформация педагога как социально-психологическая проблема // Инновационные процессы в науке и образовании: сб. науч. ст. Пенза, 2018. С. 29–36.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2003.
3. Козлова А.В. Психологические особенности профессиональных деформаций личности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук, 2007.
4. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. Ростов н/Д., 2002.
5. Трунов Д.И. Снова о «профессиональной деформации» // Психол. газ. 2004. № 6. С. 32–34.

* * *

1. Balyk A.S. Professional'naya deformaciya pedagoga kak social'no-psihologicheskaya problema // Innovacionnye processy v nauke i obrazovanii: sb. nauch. st. Penza, 2018. S. 29–36.
2. Zeer E.F. Psihologiya professij: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. M., 2003.
3. Kozlova A.V. Psihologicheskie osobennosti professional'nyh deformacij lichnosti prepodavatatelya vysshej shkoly: dis. ... kand. psihol. nauk, 2007.
4. Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly: ucheb. posobie. Rostov n/D., 2002.
5. Trunov D.I. Snova o «professional'noj deformacii» // Psihol. gaz. 2004. № 6. S. 32–34.

“Toxic” teacher: the features of the destructive communicative behavior

The article deals with the linguistic means and the ways of the destructive communication, practiced by a “toxic” teacher in the vertical (teacher – student) and horizontal (teacher – teacher) types of cooperation. Toxicity in the pedagogical discourse relates with the display of the physical and psychological violence. Destructiveness and toxicity are the interdependent phenomena: toxicity is implemented in the destructive communicative behavior; the destructive communication is the marker of the “toxic” teacher.

Key words: *destructiveness, impoliteness, pedagogical discourse, professional deformation, toxicity.*

(Статья поступила в редакцию 05.03.2022)

Е.А. ДЖЕНКОВА
(Волгоград)

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТОВ ВЫСТУПЛЕНИЙ ПОЛИТИКОВ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ НА ТЕМУ «ПАНДЕМИЯ КОРОНАВИРУСА»: РИТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Рассматриваются характеристики обращений В.В. Путина и А. Меркель, посвященных эпидемии коронавируса. Анализ проводится по схеме, учитывающей типовых участников, хронотоп, цели, ценности, стратегии, тактики, дискурсивные формулы выступления. Делается вывод о том, что выступления политиков реализуют функции, типичные для ритуальной коммуникации, однако со снижением кризисности ситуации наблюдается постепенная деритуализация коммуникации.

Ключевые слова: ритуал, ритуальный дискурс, деритуализация, политический дискурс, жанр обращения, коммуникативные стратегии и тактики.

В настоящее время в разных сферах общественной жизни наблюдаются разноплановые тенденции, вызванные изменениями привычного уклада жизни из-за распространения новой коронавирусной инфекции. «Ковидное» время охарактеризовалось формированием новой реальности и нарушением существующих устоев. Многие явления происходили в первый раз за многие годы, например: переход образовательных учреждений на дистанционное обучение и перевод сотрудников на дистанционную работу, ограничение свободы передвижения и введение QR-кодов, виртуальные посещения музеев, концертов, массовое использование онлайн-трансляций и онлайн-сервисов, проведение многочисленных мероприятий, совещаний, заседаний в онлайн-формате, проведение спортивных и культурных мероприятий без зрителей и т. д.

В соответствии с изменением мира идет процесс языкового осмысления новой реальности. Пандемия COVID-19 дала объемный языковой материал лингвистам, анализирующим изменения в языке в связи с возникновением новых явлений (В.С. Носова, С.А. Волкова, Е.К. Сергеева, М. Бхатнагар, И.И. Мишуткина, О.Н. Селезнева, Ю.М. Шемчук), столк-

новение языковой и визуальной норм в интернет-коммуникации, целесообразность заимствований из английского языка, коммуникативные стратегии и тактики в разножанровых текстах по теме «COVID-19» (О.С. Макарова, О.Н. Тютюнова), проблемы перевода лексических новообразований (Т.Ю. Махортова) и т. д. [2, с. 136].

Кроме того, меняется прагматика общения, формируются новые коммуникативные нормы в различных ситуациях общения. Наряду со стихийным и неконтролируемым развитием ситуации существуют институциональные механизмы реагирования на новую реальность, в частности, к таким возможностям относится ритуал.

Как известно, ритуал призван сплачивать людей в моменты серьезных потрясений. Многие исследователи связывают само возникновение ритуала и ритуализации с реакцией на ситуацию неопределенности, порождающую страх, тревогу, неуверенность. В ритуале снимается эмоциональное напряжение, дается выход накопившейся психической энергии, агрессии [1, с. 31–32]. Э. Дюркгейм одним из первых обратился к исследованию ритуалов, отдельно выделял функцию, связанную с психотерапевтическим эффектом, обеспечивающую психологический комфорт индивида и коллектива в кризисных ситуациях, что впоследствии стало аксиомой и для других исследователей ритуала (цит. по: [1]).

Ранее ритуалы проводили люди, занимающие особое положение в обществе, наделенные особыми полномочиями (шаманы, старейшины племени и т. п.). В настоящее время данную функцию выполняет государство. Власть и государство должны оперативно реагировать на сложившуюся ситуацию с целью консолидировать членов сообщества, создать или сохранить материальные и духовные ценности, обеспечить безопасность и гарантировать развитие возможностей для своих граждан.

В данной связи в фокусе внимания находятся официальные обращения представителей власти в России и Германии, в частности В.В. Путина и Ангелы Меркель. Диалог с общественностью осуществляется посредством СМИ, транслирующих обращения властных структур к населению. Таким образом, в данной статье рассматривается коммуникация на стыке политического, медийного и ритуального видов дискурса. Анализ проводится в рамках социального и прагматического подходов, предложенных и разработанных В.И. Карасиком, и учитывает типовых участников, хроно-

топ, цели, ценности, стратегии и тактики, дискурсивные формулы выступления [3].

Что касается типовых участников, то ими является типичная для политического дискурса пара «политик – народ»; в кризисной ситуации к гражданам России и Германии обращается глава государства и федеральный канцлер. Отметим, что для ритуального дискурса важен хронотоп обращения. Поскольку коммуникация осуществляется опосредованно через СМИ, то в телевизионном вещании выбирается наиболее подходящее время, чтобы обращение посмотрело максимальное количество человек. Задействуются различные технические возможности, в том числе Интернет и социальные сети. Акцент делается на символах власти: обращение транслируется из ведомства федерального канцлера Германии на фоне бундестага и из рабочего кабинета президента РФ на фоне государственного флага и герба.

Ключевыми стратегиями выступления А. Меркель в самом начале пандемии в ее обращении от 14 марта 2020 г. являются информирование и разъяснение. В своей речи она объясняет, что такое коронавирус, чем опасно заболевание, что предпринимает правительство в сложившейся ситуации. Соответственно, в обращении А. Меркель преобладает рациональная аргументация с ссылкой на конкретное положение вещей: *Die Bundesregierung hat ihre Arbeitsstrukturen geändert; Uns leitet der wissenschaftliche Sachverhalt. Wir verfügen über ein hervorragendes Institut, das Robert-Koch-Institut, das uns die fachliche Bewertung der Situation geben kann (Федеральное правительство изменило свои рабочие структуры; Мы руководствуемся научным положением дел. У нас есть выдающийся институт, Институт Роберта Коха, который может дать профессиональную оценку ситуации)* [8].

Еще одной стратегией в обращении немецкого политика является призыв и убеждение, которые выражаются в основном глаголами с соответствующей семантикой: *Wir rufen alle auf, alle nicht notwendigen Veranstaltungen nicht zu besuchen; Dies ist eine Zeit, in der wir sicherlich zeigen können, wie wir auch füreinander sorgen und aneinander denken. Jeder und jede ist dazu aufgerufen* [Ibid.]. А. Меркель призывает принять информацию о новой коронавирусной инфекции всерьез, сократить контакты, оставаться дома. В данном случае присутствует эмоциональность высказываний, которая проявляется через использование эмоционально окрашенных слов: *riesige Herausforderung; ein herausragendes Institut; herausragende Viro-*

logen; tiefe wirtschaftliche Spuren hinterlassen; in Rekordzeit (колоссальный вызов, выдающийся институт, выдающиеся вирусологи, серьезные экономические последствия, в рекордное время). В качестве еще одного средства эмоциональности можно назвать превосходную степень прилагательных: Und genauso wie es uns geht, geht es vielen Ländern, den allermeisten Ländern auf der Welt; möglichst schnell... Impfstoffe entwickeln (Так же, как у нас, обстоит ситуация в других странах, в подавляющем большинстве стран в мире; как можно быстрее разработать вакцины) [8]. Средством убеждения становятся также повторы, в том числе синтаксический параллелизм. Приведем примеры: Deshalb wird es auch zur Schließung von vielen Einrichtungen kommen. Deshalb wird es keine Veranstaltungen über 1.000 Menschen geben, und deshalb rufen wir alle auf, alle nicht notwendigen Veranstaltungen nicht zu besuchen (Поэтому будут закрываться многие учреждения. Поэтому не будет мероприятий численностью больше 1000 человек, и поэтому мы призываем всех не посещать мероприятия, не являющиеся необходимыми) [Ibid.].

Кроме того, в обращении А. Меркель была обнаружена также воодушевляющая стратегия, направленная на объединение и сплочение нации. В данном случае транслируются также ключевые ценности. В языке это выражается через лексемы совместности и инклюзивные местоимения *wir, unser*: *Wir wollen unsere Wirtschaftsstruktur erhalten. Wir müssen natürlich alle staatlichen Strukturen erhalten, damit unser Land auch weiter funktioniert (Мы хотим сохранить нашу структуру экономики. Естественно, мы должны сохранить все государственные структуры, чтобы наша страна и дальше функционировала) [Ibid.].*

Кроме того, можно выделить еще одну ценность, которая выражается через прямой призыв думать и заботиться друг о друге: *Deshalb ist dies eine Zeit, in der wir sicherlich zeigen können, wie wir auch für einander sorgen und aneinander denken (Поэтому это также же время, когда мы можем показать, что мы заботимся друг о друге и думаем о других) [Ibid.].* А. Меркель проявляет себя как политик, понимающий сложность создавшегося положения и сочувствующий согражданам: *Diese Betroffenheit schränkt natürlich auch den Lebensraum ein. Aber das tun wir für die eigene Gesundheit und wir tun es dafür, dass anderen Menschen geholfen wird (Данная ситуация касается всех и, естественно, ограничивает жизненное пространство. Но мы это сделаем*

для собственного здоровья и для того, чтобы помочь другим людям) [8].

Таким образом, цель выступления Ангелы Меркель – не только информирование, но и призыв оставаться дома, понять и принять сложность ситуации, заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих, а также сплочение членов общества перед неизвестной на то время угрозой.

Далее обратимся к обращению к гражданам В.В. Путина от 25 марта 2020 г. В речи российского политика можно обнаружить схожие стратегии убеждения и аргументации: «Обращаюсь ко всем гражданам страны. Давайте не будем поступать, полагаясь на наше русское “авось”. Не думайте, пожалуйста, как у нас бывает: “А, меня это не коснется!” Это может коснуться каждого. Все рекомендации необходимо обязательно соблюдать. Надо побережь и себя, и своих близких, проявить дисциплину и ответственность» [4].

Обращение В.В. Путина характеризует высокой степенью эмоционального воздействия, что выражается через метафоры и эпитеты: *остро развивается ситуация; под ударом оказалась вся мировая экономика; вы сейчас на переднем крае защиты страны; широкое, стремительное распространение болезни; страны, серьезно пораженные эпидемией*. Многократно повторяются лексемы совместности: *страна, здоровье, жизнь, безопасность людей* [Там же].

Следовательно, можно выделить такие ценности, как жизнь и здоровье граждан как главный приоритет для государства, необходимость работать профессионально, развернуть систему современной медицинской помощи, особенно для наиболее уязвимых групп населения. Данные ценности присутствуют и в речи канцлера А. Меркель.

Кроме информирования и убеждения, касающихся медицинской стороны вопроса, В.В. Путин представляет свое видение новой реальности и роли государства в создавшемся положении. Поэтому в речи российского лидера присутствуют многочисленные перформативы, что отличает данную речь от речи его немецкой коллеги. В данном случае высказывание приравнивается поступку: «Сердечно благодарю всех вас за самоотверженный труд»; «Объявляю следующую неделю нерабочей, с сохранением заработной платы» [4]. Были также выявлены имплицитные перформативы, представленные в обращении как предложения от лица президента, однако на самом деле являющиеся фактом, обязательным к исполнению: «Предлагаю устано-

вить норму: выплаты по больничному должны рассчитываться исходя из суммы не менее 1 МРОТ в месяц»; «Предлагаю предусмотреть каникулы как по потребительским, так и по ипотечным кредитам» [4].

Обращение В.В. Путина по ситуации с коронавирусом превращается в программное заявление о текущей социально-экономической ситуации в стране, содержащее информацию о выплатах различным категориям граждан, поддержке бизнеса и предприятий. Данное выступление сопровождается цифрами и статистикой: *Предлагаю выплачивать всем семьям, имеющим право на материнский капитал, дополнительно по пять тысяч рублей ежемесячно на каждого ребенка в возрасте до трех лет включительно; Выплаты по больничному должны рассчитываться исходя из суммы не менее 1 МРОТ в месяц; Увеличить пособие по безработице до уровня минимального размера оплаты труда, то есть до 12 130 рублей и т. д.* [Там же].

Таким образом, оценивая и сравнивая позиции коммуникантов в обращениях двух рассматриваемых политиков, можно отметить, что обращение В.В. Путина строится с позиции главного, более опытного и компетентного участника общения. С другой стороны, как и в речи А. Меркель, еще одной важной ценностью является сплочение, объединение нации, что реализуется посредством употребления местоимения *мы*: *Все меры, которые принимаются и еще будут приняты, работают, дадут результат, если мы проявим сплоченность, понимание сложности текущей ситуации. Если государство, общество, граждане будут действовать вместе, если сделаем все, что зависит от каждого из нас* [Там же].

Если сравнивать по длительности обращение А. Меркель и В.В. Путина, то российский политик говорит дольше. Речь А. Меркель длится 5 минут, обращение В.В. Путина дольше в три раза и составляет 17 минут. Однако федеральный канцлер чаще обращается к гражданам (14 марта, 28 марта, 25 марта, 2 мая, 9 мая 2020 г.). Следующее после ситуации с коронавирусом официальное обращение российского президента к гражданам прозвучало 19 апреля 2020 г. и было связано с празднованием Пасхи в новых условиях распространения коронавирусной инфекции.

Что касается дискурсивных формул и типичных лексем, то в анализируемых обращениях политиков можно выделить следующие базовые семантические группы: «медицина и болезнь» (*das Coronavirus / das Virus, die Pandemie, der Impfstoff, die (Vor) Erkrankung, die*

medizinische Versorgung – эпидемия коронавируса, число заболевших, распространение болезни; те, кто страдает хроническими заболеваниями, угроза быстрого распространения болезни); возможные негативные последствия (das medizinische System überfordern, die Schließung von Einrichtungen, sehr einschneidende Maßnahmen, tiefe wirtschaftliche Spuren hinterlassen, die Arbeit verlieren – мировая экономика оказалась под ударом, прогнозируется ее спад, семьи, которые оказались сейчас в сложном положении), принимаемые меры по борьбе с инфекцией (die richtigen Entscheidungen für die Sicherheit und die Gesundheit der Menschen treffen, Kurzarbeitergeld beziehen, die notwendigen Geldmittel bekommen, unsere Wirtschaftsstruktur erhalten – финансирование мер поддержки семей с детьми, помощь людям, столкнувшимся с безработицей или оказавшимся на больничном; вести постоянный мониторинг ситуации, расширять и корректировать перечень отраслей, которые нуждаются в поддержке). Как можно заметить, в обращениях присутствует общеупотребительная лексика; неологизмы не были обнаружены, кроме самого названия новой инфекции (*das Coronavirus, эпидемия коронавируса*). Однако в дальнейшем новая коронавирусная инфекция и связанные с ней реалии получили развернутую и во многом схожую номинацию, тщательный анализ которой, несомненно, представляет большой интерес для лингвистов.

В дальнейшем ситуация с коронавирусом становилась более контролируемой и предсказуемой. Появились различные вакцины, с их помощью ученые и медики научились эффективно бороться с инфекцией. Соответственно, отпали моменты «хаоса и нарушения привычного порядка вещей», которые предшествуют ритуалу и сопровождают совершение ритуального поступка. «Новая коронавирусная инфекция» не стала требовать внимания первых лиц государства, ей стали заниматься медики, политики и чиновники на местах. Их высказывания становились все более предсказуемыми, избыточными с точки зрения выражения информации. Фраза «ситуация по коронавирусу остается напряженной, но контролируемой», призыв соблюдать социальную дистанцию и носить индивидуальные средства защиты стали малоинформативными, перестали вызывать сильный резонанс.

Что касается ритуальной тональности, то из символически значимых действий, из снятия неопределенности в критической ситуации ритуал превращается в свою полную противоположность. На наш взгляд, в данном случае

можно говорить о деритуализации коммуникации, а также об оппозиции, известной в научной литературе как «ритуальный дискурс – неритуальный дискурс». Данная оппозиция базируется на действии двух противоположенных тенденций: к тотальной сакрализации и ритуализации поведения, с одной стороны, и к десакрализации поведения и его «материализации» и, соответственно, к повышению степени профаничности ритуализованных форм поведения и самого ритуала, с другой стороны. В первом случае ритуал максимально близок к священному образу миропорядка; во втором случае ритуал начинает утрачивать свою самоценность и самодостаточность, начинает «подстраиваться» под быт [7, с. 53].

Такое профанное значение ритуала также фиксируется в словарях: «Ритуал – одна из форм символического действия, выражающая связь субъекта с системой социальных отношений и ценностей и лишенная какого-либо утилитарного или самоценного значения» [6]; «Ритуал – это форма неинстинктивного предсказуемого, социально санкционированного упорядоченного символического поведения» [5].

Подводя итог, можно отметить, что как в синхронии, так и в диахронии ритуал особенно релевантен для общества в критические моменты его существования. Благодаря эффекту сплочения посредством ритуала члены общества успешно преодолевают наиболее напряженные точки сценария жизни. После прохождения критических моментов ритуал теряет свою актуальность, превращаясь в обычную модель поведения. В качестве примера коммуникативной ситуации с выраженной ритуальной тональностью были рассмотрены обращения лидеров России и Германии к населению. Если в самом начале пандемии COVID-19 данные выступления характеризовались высокой тональностью, важностью сказанной информации, а также, как в случае с российским лидером, перформативным характером высказываний, то по мере выработки механизмов по преодолению кризисной ситуации происходило снижение значимости ритуального компонента. На его место выходит повседневный дискурс массмедиа.

Список литературы

1. Байбурун А.К. Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. СПб., 1993.
2. Журавлева Е.А. Словотворчество в период пандемии COVID-19 // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 9. С. 136–143.

3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.

4. Обращение к гражданам России [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/63061> (дата обращения: 02.02.2022).

5. Ритуал [Электронный ресурс] // Культурология. XX век. Энциклопедия, 1998. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/621/РИТУАЛ (дата обращения: 05.02.2022).

6. Ритуал [Электронный ресурс] // Философский энциклопедический словарь. / гл. ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. М., 1983. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4758/РИТУАЛ (дата обращения: 05.02.2022).

7. Топоров В.Н. О ритуале: Введение в проблематику // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. М., 1988. С. 7–61.

8. Kanzlerin Merkel zum Coronavirus: Jeder in Deutschland kann einen Beitrag leisten [Electronic resource]. URL: <https://www.bundesregierung.de/bregde/aktuelles/kanzlerin-merkel-zum-coronavirus-jeder-in-deutschland-kann-einen-beitrag-leisten-1730550> (дата обращения: 02.02.2022).

* * *

1. Bajburin A.K. Ritual v tradicionnoj kul'ture. Strukturno-semanticheskij analiz vostochnoslavjanskikh obryadov. SPb., 1993.

2. Zhuravleva E.A. Slovtvorchestvo v period pandemii COVID-19 // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 9. S. 136–143.

3. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

4. Obrashchenie k grazhdanam Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/63061> (data obrashcheniya: 02.02.2022).

5. Ritual [Elektronnyj resurs] // Kul'turologiya. XX vek. Enciklopediya, 1998. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/621/RITUAL (data obrashcheniya: 05.02.2022).

6. Ritual [Elektronnyj resurs] // Filosofskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red.: L.F. Il'ichyov, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalyov, V.G. Panov. M., 1983. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4758/RITUAL (data obrashcheniya: 05.02.2022).

7. Toporov V.N. O rituale: Vvedenie v problematiku // Arhaicheskij ritual v fol'klornyh i ranneliteraturnyh pamyatnikah. M., 1988. S. 7–61.

8. Kanzlerin Merkel zum Coronavirus: Jeder in Deutschland kann einen Beitrag leisten [Electronic resource]. URL: <https://www.bundesregierung.de/bregde/aktuelles/kanzlerin-merkel-zum-coronavirus-jeder-in-deutschland-kann-einen-beitrag-leisten-1730550> (data obrashcheniya: 02.02.2022).

The pragmatic characteristics of the texts of the politicians' address in Russia and Germany on the subject of the "coronavirus pandemic": ritual aspect

The article deals with the characteristics of the address of V.V. Putin and A. Merkel, devoted to the coronavirus outbreak. The analysis is conducted by the scheme, taking into consideration the typical participants, chronotopes, aims, values, strategies, tactics and discursive formulas of address. There is concluded that the address of the politicians implements the functions, that are typical for the ritual communication. However, there is observed the gradual deritualization of the communication in the context of the decrease of the situation's crisis.

Key words: *ritual, ritual discourse, deritualization, political discourse, address genre, communicative strategies and tactics.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2022)

Е.В. САВИЦКАЯ
(Самара)

МЕНТАЛИТЕТ НАРОДА И СИНТАКСИС ЯЗЫКА: ВЕКТОР ВЛИЯНИЯ (на материале английских и русских безличных конструкций)

Дискутируется вопрос, обуславливает ли этноменталитет особенности структуры предложения или, наоборот, структура предложения определяет специфику языкового мышления народа. Анализ ведется на материале английских и русских безличных конструкций. Делается вывод: своеобразие языкового мышления народа состоит в том, что, формулируя мысль, люди применяют к тем возможностям, которые предоставляет им синтаксис родного языка.

Ключевые слова: *безличная конструкция, падеж, семантическая роль, агенс, экспериенцер, менталитет народа.*

Тема, вынесенная в заглавие этой статьи, находится в русле дискуссии о способах грамматического выражения характерных черт менталитета народа – носителя языка. «Стало

традицией противопоставлять англосаксонский тип языкового мышления русскому типу по признакам “активность, деятельность, контроль над ситуацией” и “пассивность, отсутствие контроля, неволевитивность чувства”» [10, с. 147]. В качестве доказательства этого тезиса утверждается, что в английском предложении подлежащее обычно имеет форму номинативного падежа (John wants – «Джон хочет»), тогда как для русской речи типичны безличные конструкции (*Ивану хочется*), в которых субъект выражен именем существительным или местоимением в дательном падеже. Однако наблюдения показывают: хотя в системе английского предложения безличные конструкции не представлены столь широко, как в русской, все же они играют важную роль, противореча утверждению, что в английской грамматике все вращается вокруг личного субъекта-деятеля, в то время как русский субъект зачастую предстает в семантической роли «экспериенцер» (тот, кто пребывает в каком-л. состоянии).

Поскольку, как известно, особенности морфологии английского глагола препятствуют использованию нулевого подлежащего в предложении (кроме эллиптических и императивных конструкций), большое значение в английской грамматике обрело безличное местоимение *It*, употребляемое в синтаксической функции подлежащего. Оно выполняет ту же роль, что и нуль-подлежащее в русском предложении – роль заменителя табуированного имени. Его семантика разнообразна, она определяется разновидностью безличного предложения.

В предложениях *It rains / drizzles / snows / hails / lightnings / thunders/ thaws* (букв. «Оно дождит / моросит / снежит / градит / гремит / тает») безличное *It* в функции подлежащего – это, в исторической ретроспективе, эвфемистическая замена имени божества [4, с. 382]; по мифологическим представлениям, это божество управляет всем в мире и, в частности, совершает вышеперечисленные действия. Замена имени божества местоимением *It* обусловлена суеверием *Talk of the devil and he will appear* («злой дух легок на помине») и заповедью *Don't use the holy name in vain* («не поминай святое имя всуе»).

Действие этого суеверия и этой заповеди проявляется в ряде языков. В испанском языке используется нулевое подлежащее (*Llueve*, букв. «Дождит»), во французском языке – без-

личное *il* (*Il pleut*, букв. «Он дождит»), в немецком – безличное *es* (*Es regnet*, букв. «Оно дождит») и т. д. По свидетельству А.Ф. Лосева [4], древние греки прямо говорили *Zeus hylei* (букв. «Зевс дождит»), раскрывая божественность деятеля в этой конструкции. В данной связи уместно упомянуть и английский оборот со значением «идет снег»: *Mother Carey is plucking her geese*, букв. «Матушка Кэри ощипывает гусей» (таково имя феи штормов в фольклоре английских моряков). Ср. также: «В русском народе укоренилось мнение: Илья-пророк грозы держит – лишь ему подвластны небесная и водная стихии. При дожде говорили: Илья-пророк из бочек воду льет» [3]. Вышеперечисленные факты демонстрируют и подтверждают присутствие сверхъестественной личности, которая имплицитно обозначается нулевым или десемантизированным подлежащим в таких конструкциях.

Нас в первую очередь интересует одна из граней этого грамматического явления – его влияние на характер английского языкового мышления. Разумеется, современные носители английского языка очень далеко ушли от древнего мифологического мышления и миропонимания; в наше время вряд ли кто-то из них (за исключением филологов) догадывается, что в безличной грамматической конструкции кроется древнее представление о силах небесных, которым подвластен мир. Но факт остается фактом: в данной конструкции подлежащим является «оно» (*It*), которое при наличии фантазии можно наполнять разнообразным конкретным содержанием, однако в любом варианте *It* заставляет осмысливать денотат в определенном когнитивном формате: в семантической роли «агенса» (деятель) выступает некая стихия, нечеловеческая по своей природе и неподконтрольная людям. В этом формате мировосприятия явственно ощущаются отголоски архаического мышления, хотя в настоящее время они не акцентированы и носят имплицитный характер.

Чтобы наглядно продемонстрировать специфику упомянутой английской конструкции, в качестве эталона сравнения кратко охарактеризуем ее русский эквивалент – *Идет / льет / моросит / накрапывает дождь, Идет / падает / валит снег*. В функции подлежащего в ней выступают наименования осадков, формально представленных как агенс действия.

Однако наши фоновые знания подсказывают нам, что осадки не могут выступать как сознательный инициатор действия (агенса); зна-

чит, эти глаголы обозначают *не* действие. Эта конструкция обозначает событие, происшествие. Здесь дождь и снег осмысливаются не как вещества, а как целостные события (снегопад, дождепад), что подтверждается возможностью обходиться без глагола *идет*: *А на улице снег, снег, // Между нами не год – век* [6]; *Дождик, дождик на дворе, // Хмурится погода* [12]; *А за окном то дождь, то снег, // И спать пора* [8].

Предложения типа *Идет дождь*, по существу, представляют собой семантические синкреты. В их составе лексические компоненты не являются отдельными номинаторами. Такие предложения отражают событие неделимо, целостно (холистически), как будто это единое слово (точнее, односоставное предложение). У них отсутствует актуальное членение, в них нельзя выделить тему и ремю. Невозможен обмен репликами *Кто идет? – Дождь* или *Что делает дождь? – Идет*. Можно лишь спросить *Что происходит?* и получить ответ *Идет дождь* (ср. с однословным безличным предложением *Дождит*). Нечленимость общего значения словесного оборота на значения составных частей называется семантической целостностью.

И все же в этой русской конструкции слышатся отголоски древней персонификации: дождь представлен как существо, способное ходить и лить (не литься, а именно лить), а снег – как существо, способное ходить и валить (не валиться, а именно валить). У глаголов *лить* и *валить* в составе этой конструкции нейтрализована оппозиция «переходность :: непереходность», что говорит об их событийности, а не акциональности. В ситуации «идет дождь» никто не действует; просто нечто происходит. Так русские, в отличие от англосаксов, мыслят этот тип ситуаций под влиянием родного языка.

Следует, впрочем, оговориться: в поэзии, которая унаследовала традиции фольклора, осадки иногда персонифицируются. Им приписываются осознанные действия, ментальные состояния и тем самым – роль «агенса». Например:

На темном крыльце, замерзая,
Теряя ко мне интерес,
Ты что-нибудь знаешь, родная,
Про снег, убежавший с небес? ...
И нет в нем ни злости, ни гнева.
И кто в том, скажи, виноват,
Что снег, убегающий с неба,
Не помнит дороги назад?.. [1].

Что касается английских безличных предложений с местоимением *It*, в них дело обстоит аналогично: невозможен обмен репликами *Who is snowing? – IT* (букв. «Кто снежит? – Оно»), а также *What is IT doing? – Snowing* (букв. «Что Оно делает? – Снежит»). Возможен лишь диалог *What is happening? – It is snowing* (букв. «Что происходит? – Снежит»).

Обратимся далее к английской безличной конструкции *It is dark / cold / hot / windy* («Темно / холодно / жарко / ветрено»). В ее составе *It* имеет несколько иное значение. В роли подлежащего оно выражает AMBIENTНЫЙ субъект (лат. *ambiens* «повсеместный»). В качестве субъекта представлена вся окружающая обстановка. В соответствующей русской конструкции AMBIENTНЫЙ субъект выражен нульподлежащим, которое не имеет существенных семантических отличий от английского безличного *It*.

В английских предложениях на наличие AMBIENTНОГО субъекта указывает обстоятельство места: *It is cold here* (букв. «Здесь холодно»). Раздельное употребление *It* и *here* показывает, что *It* выражает здесь именно субъект (в логическом смысле, как член пропозиции), а локатив выражается наречием. Необходимость этого замечания вызвана тем, что ряд лингвистов, рассматривая примеры типа русского *Здесь холодно*, в слове *здесь* усматривает подлежащее (выраженное субстантивированным наречием) и, соответственно, логический субъект. Однако английская конструкция *It is cold here*, эквивалентная русской конструкции *Здесь холодно*, показывает, что субъектом является не место (*here* «здесь»), а все то, что его заполняет (*It* «оно»).

Смещение локатива с субъектом, вероятно, обусловлено тем, что один и тот же актант может мыслиться то как место, то как предмет. Ср.: *It is cold in the Arctic* «В Арктике холодно» (Арктика – место) и *The Arctic is cold* «Арктика холодна» (Арктика – предмет). Данная ситуация репрезентируется языковыми средствами по-разному, в зависимости от цели высказывания. Это в очередной раз подтверждает известный тезис К. Маркса [5] о том, что язык есть практическое, действительное сознание, и тезис А.Ф. Лосева [4] о том, что язык «подает» мысль в том или ином ракурсе, выдвигая в фокус внимания одни грани реальности и отодвигая другие на задний план.

В ряде случаев в рассматриваемой английской безличной конструкции бывает обозначен и другой субъект, а именно субъект-наблюдатель – например, *It's too stuffy for me in*

here «Мне здесь душно». Но даже если в предложении наблюдатель не упомянут (*It's too stuffy in here* «Здесь душно»), он все равно подразумевается – ведь душно всегда кому-то.

С точки зрения второго субъекта (наблюдателя) первый (AMBIENTНЫЙ) субъект выступает как объект наблюдения. В одних случаях итог наблюдения представляет собой простую констатацию состояния объекта. Оценка (если она дается) ситуативна: *It is cloudy today* «Сегодня облачно». Наблюдатель констатирует объективный факт – наличие облачности, – к которому он может относиться позитивно, негативно или равнодушно; в самом предложении нет указаний на то, оценивается ли объект (и если да, то как).

В других случаях оценка состояния объекта наличествует и определяется однозначно. Так, в примере *It is too stuffy in here* «Здесь слишком душно» негативная оценка выражена словом *stuffy* (душно – это плохо) и словом *too* (слишком душно – это еще хуже).

Таким образом, складывается следующий когнитивный формат данной грамматической конструкции: некий субъект присутствует в некоем месте, наблюдая и оценивая состояние всего того, что в нем расположено. При этом субъект вовлечен в ситуацию и на себе испытывает состояние объекта через свои органы чувств. Например: *“It's damned cold out here”, he said and shivered. “Let's go in”* [14]. «Здесь, снаружи, чертовски холодно, – сказал он, поеживаясь. – Давай зайдём внутрь».

В этом формате англосаксы осмысливают ситуации данного типа. Близка к вышеописанной и темпоральная конструкция *It is 8 o'clock / It is evening (now)* «Сейчас 8 часов / Сейчас вечер», с той разницей, что AMBIENTНЫЙ субъект (*It*) характеризуется по локализации не в пространстве, а во времени.

Рассмотрим далее вопрос об обозначении внутреннего самоконтроля, способности управлять своим душевным состоянием. Она считается признаком цивилизованности, а ее отсутствие – признаком варварства. В работе «Русский язык» А. Вежицкая посвятила этому вопросу целый раздел под названием «Неконтролируемость чувств», в котором она отметила: «Говоря о людях, можно... придерживаться двух разных ориентаций: можно думать о них как об агентах, или деятелях, и можно – как о пассивных экспериенцерах... Пассивно-экспериенциальный способ в русском языке имеет более широкую сферу применимости... нежели в немецком, французском... английском. При экспериенциальном способе пред-

ставления лицо, о котором говорится в предложении, как правило, выступает в грамматической форме дательного падежа, а предикат обычно имеет безличную форму среднего рода. Одним из основных семантических компонентов, связанных с таким способом представления, является отсутствие контроля: «не потому, что X это хочет». Безличная форма глагола и дательный падеж имени в предложениях, где идет речь о чувствах, выражают отсутствие контроля» [2, с. 45]. В подтверждение приводятся англо-русские параллели типа *John feels sad* «Джон ощущает грусть» (личная конструкция) – *Ивану грустно* (безличная).

Эта аргументация вызывает возражения, т. к. она основана на смешении форм номинативного и общего падежей подлежащего, из-за чего общий падеж считается выразителем исключительно семантической роли «агенса». Ниже приводятся наши контраргументы.

1. Английская конструкция *John feels sad* «Джон ощущает грусть» ничуть не более «агентивна», чем русская конструкция *Ивану грустно*. Английский общий падеж передает не только роль «агенса», но и любую семантическую роль, в том числе роль «экспериментер» – «тот, кто пребывает в том или ином состоянии». В предложении *John feels sad* падежный фрейм глагола *to feel* «ощущать» содержит именно роль «экспериментер», а отнюдь не «агенса».

Подчеркнем еще раз: личная форма *John* в этой английской конструкции не является формой номинативного падежа, и выражает она не агенса. Не следует смотреть на эту английскую грамматическую форму глазами носителя польского, русского или иного флективного языка. Ощущение того, что *John* здесь выступает в роли «агенса», вызвано интерференцией флективного языка, в котором подлежащее обычно стоит в номинативе и выражает агенса. Нужно учитывать, что в английском языке это не так.

Подлежащее в английском предложении представлено существительным в общем падеже не потому, что оно выражает семантическую роль «агенса», а потому, что альтернативы общему падежу нет: существительное не имеет ни дательного, ни других косвенных падежей, кроме притяжательного (а по мнению ряда ученых, не имеет и его, т. е. вообще лишено категории падежа).

Вежбицкая сделала психологический вывод из языкового факта, который, согласно выдвинутому У. Оккамом методологическому принципу «Не умножай сущности сверх необ-

ходимости» [7], поддается лингвистическому объяснению.

2. В русском языке наряду с безличным способом обозначения эмоций есть личный способ: *Ивану боязно* = *Иван боится*, *Ивану стыдно* = *Иван стыдится*, *Ивану грустно* = *Иван грустит*, *Ивану обидно* = *Иван обижается*, *Ивану завидно* = *Иван завидует* и т. п., и статистически не подтверждается, что в русской речи безличный способ предпочитается личному. Так, предложения *Я боюсь* и *Мне боязно* – это равноценные русские способы выражения страха. Но это не означает, что носители русской лингвокультуры в одних случаях контролируют, а в других – не контролируют свои эмоции, тогда как носители английской лингвокультуры контролируют их во всех случаях. В русской речи выбор личного или безличного способа обозначения эмоций диктуется расхождениями:

а) в семантических нюансах: *Я стыжусь / жалею / обижаюсь* (это многократно переживаемые состояния) – *Мне стыдно / жалко / обидно* (это сиюминутные состояния);

б) в стилистических нюансах: *Я испытываю удовольствие / отвращение* (книжный стиль речи) – *Мне приятно / противно* (нейтральный стиль речи);

в) в сочетаемости: *Я завидую (кому-либо – косвенное дополнение) – Мне завидно, что...* (придаточное изъяснительное).

3. Русские конструкции с формой дательного падежа (*Мне подумалось*, *Мне не спится* вместо *Я подумал*, *Я не хочу спать* и т. п.) отражают тот факт, что некоторые психические процессы неподконтрольны сознанию, что они исходят из сферы бессознательного и воздействуют на сознание. В английском языке, по закону компенсации, этот факт тоже отражен, только, за неимением дательного падежа, с помощью других грамматических конструкций:

а) конструкции с подлежащим – безличным *It*: *It came to my mind* «мне пришло в голову», *It seemed to me* «мне показалось», *It dawned on me* «до меня дошло», *It occurred to me* «меня осенило», *It struck me* «меня поразило»;

б) конструкции с подлежащим – наименованием эмоции: *Anger seized me* «меня обуял гнев», *Fear befell me* «на меня напал страх», *Desire overcame me* «мною овладело желание», *Joy overwhelmed me* «меня захлестнула радость», *Anxiety took hold of me* «меня охватила тревога» и т. п.

Как видим, в этих английских конструкциях человек обозначен формой не именительно-

го (субъектного) падежа в роли агенса, а формой объектного падежа местоимения в функции предложного дополнения (*to me / on me*) в семантической роли экспериенцера, а также прямого дополнения (*me*) в роли пациенса. Все это наглядно показывает, что эмоции бывают не подконтрольны носителям английской лингвокультуры так же, как и носителям русской.

Положение дел не изменяется в тех случаях, когда местоимение имеет форму номинативного падежа при сказуемом, которое представлено глаголом в форме пассивного залога (*I was overwhelmed by joy* «Я был охвачен радостью»). По Ч.Дж. Филлмору [11], разные поверхностные (синтаксические) структуры могут передавать одну и ту же глубинную (семантическую) структуру.

То, что эмоции в одних случаях контролируются, а в других не поддаются контролю – это универсальный факт, который не определяется этнической принадлежностью субъекта. О. Есперсен проследил постепенное превращение древнеанглийской конструкции с субъектом в дативе в новоанглийскую конструкцию с субъектом в общем падеже. В примере *Synge licoden peran* («Королю нравились груши») субъект оценки (*synge* «королю») выражен не подлежащим, а дополнением в дативе, на что указывает флексия *-e*. Подлежащим в номинативе выражен объект оценки (*peran* «груши»), на что указывает флексия *-an*.

В среднеанглийский период флексия датива элиминировалась (*the king liceden pears*), а позднее возникла амбивалентная конструкция *the king liked pears*, допускавшая двойное понимание: *king* (Object), *pears* (Subject) «Королю нравились груши» или *king* (Subject), *pears* (Object) «Король любил груши». Во избежание амбивалентности был введен фиксированный порядок слов Subject – Predicate – Object, в результате чего ныне эта конструкция допускает лишь одно прочтение: *The king* (Subject) *liked pears* (Object) [13].

Так исчезла из английского языка конструкция с дативом. О. Есперсен объяснял это тем, что субъект наконец-то занял «подобающее» ему место подлежащего, показывающее, что он контролирует свое внутреннее состояние.

Но это психологизированное толкование. На самом деле причиной перестановки подлежащего и дополнения стала, судя по фактам, анализация английской грамматики и в ее рамках – отпадение флексий, приведшее к тому, что стало непонятно, где – подлежащее,

а где – дополнение. В данном случае постановка субъекта в позицию подлежащего имеет явно лингвистическую, а не психологическую причину.

Наблюдения привели нас к выводу: из сопоставления вышеприведенных английских и русских конструкций не следуют ни культурологические, ни психологические выводы о чьей-либо инициативности или фатализме. Следуют лишь выводы о разнице в выражении одного и того же содержания, которая проистекает из разницы в грамматическом строе языков.

Сказанное выше о конструкциях с эмотивной семантикой касается также перечисляемых ниже конструкций с иной семантикой:

- с семантикой долженствования (*I ought to* – «Мне надлежит», *I should* – «Мне следует», *I have to* – «Мне приходится»);
- с интенциональной семантикой (*I want* – «Мне хочется», *I am unwilling* – «Мне неохота», *I don't feel like working* – «Мне не работает»);
- с оценочной семантикой (*I like* – «Мне нравится», *I don't care* – «Мне все равно», разг. *I don't give a damn* – разг. «Мне до лампочки»);
- с имагинативной семантикой (*I dream of* – «Мне снится», *I vision* – «Мне чудится / мерещится», *I fancy* – «Мне представляется»);
- с сенсорной семантикой (*I feel pain* – «Мне больно», *I feel tickled* – «Мне щекотно», *I feel sick* – «Меня тошнит») и т. п.

Уточним: предложения типа *Мне трудно ответить*, по логике вещей, не должны причисляться к безличным, поскольку «безличное предложение – это односоставное предложение со сказуемым, называющим такое действие или состояние, которое представлено без участия подлежащего» [9]), а в данном случае наблюдается двусоставность: в роли подлежащего выступает инфинитив (*ответить*), а в роли сказуемого – оборот с дативом (*мне трудно*). Такая же конструкция есть в английской грамматике: *It is difficult for me to answer* (букв. «Это трудно для меня – ответить»), с той разницей, что инфинитив-подлежащее дублируется с помощью предваряющего *It* (англ. “anticipatory It”), но можно обойтись и без него: *To answer is difficult for me* (букв. «Мне трудно ответить»). В обоих языках субъект (*for me / мне*) представлен в роли «экспериенцер» (тот, кто переживает, ощущает). Как русская, так и английская конструкции широко употребляются в речи. Семантической разницы между ними нет, в том числе разницы в «инициативности» и «безынициативности» субъекта.

Что касается архаизмов *me thinks / me seems* («мне думается / кажется»), они возможны в английском языке по той же причине, что и в русском, а именно потому, что в обоих языках местоимение имеет форму косвенного падежа, передающего в числе прочих и значение датива. Но с английскими существительными такая конструкция невозможна, а с русскими – возможна (*Ивану думается / кажется*), и не по психологической, а по лингвистической причине – потому, что у русского существительного есть датив, а у английского нет. Этнический менталитет здесь ни при чем; дело в типе и строе языков.

В завершение отметим: грамматика языка развивается в значительной мере по своим закономерностям, не зависящим от специфики этнического менталитета его носителей. Эти закономерности обусловлены прежде всего типом (флективным, корнеизолирующим и др.) и строем языка (аналитическим/синтетическим). Не менталитет народа определяет особенности грамматики языка, а наоборот, особенности грамматики заставляют народ в процессе мышления применяться к тем возможностям выражения мысли, которые предоставляются ему его языком. В этом и состоит этноспецифика языкового мышления, выявляемая на грамматическом уровне строения языка.

Список литературы

1. Анищенко М.В. Сева пастушок. М., 2014.
2. Вежицкая А. Русский язык // Ее же. Язык. Культура. Познание. М., 1996. С. 33–88.
3. Илья-пророк [Электронный ресурс] // Баникoff. Новости. 2017. 29 июля. URL: <https://banikoff.ru/news/2017/ilya-prorok> (дата обращения: 18.06.2021).
4. Лосев А.Ф. О типах грамматического предложения в связи с историей мышления // Его же. Знак. Символ. Миф. Труды по языкознанию. М., 1982. С. 280–407.
5. Маркс К. Немецкая идеология // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. 2-е изд. М., 1955. Т. 1. С. 7–544.
6. Михалев И.П. А на улице дождь [Электронный ресурс]. URL: http://www.bard.ru.com/php/print_list.php?id=2949 (дата обращения: 30.12.2019).
7. Оккам У. Избранное / под ред. А.В. Апполонова; пер. с лат. А.В. Апполонова и М.А. Гарнцева. М., 2002.
8. Ошанин Л.И. Я тебя подожду [Электронный ресурс]. URL: <http://a-pesni.org/drugije/jatediapod.htm> (дата обращения: 22.12.2021).
9. Русский язык. Энциклопедия / под ред. А.М. Молдована. М., 2020.

10. Треблер С.М. К характеристике русского национального языкового сознания // Русский язык: исторические судьбы и современность. Второй Международный конгресс исследователей русского языка. МГУ, 18–21 марта 2004 / под ред. М.Л. Ремизовой, О.В. Дедовой. М., 2004. С. 147–148.

11. Филлмор Ч. Дж. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X: Лингвистическая семантика. М., 1981. С. 369–495.

12. Чадова Л.Е. Дождика слезинки [Электронный ресурс] // Песни маленьких зверят. Ноты детских песен, видео, танцев. 2017. URL: <http://possum.ru/?p=361> (дата обращения: 22.01.2022).

13. Jespersen O. A Modern English Grammar on Historical Principles. Vol. 12. Routledge, 2006.

14. McBride-Harris Sh. Between Two Storms. London, 2008.

* * *

1. Anishchenko M.V. Seva pastushok. M., 2014.
2. Vezhbickaya A. Russkij yazyk // Ее же. Yazyk. Kul'tura. Poznanie. M., 1996. S. 33–88.
3. Ilya-prorok [Elektronnyj resurs] // Banikoff. Novosti. 2017. 29 iyulya. URL: <https://banikoff.ru/news/2017/ilya-prorok> (дата obrashcheniya: 18.06.2021).
4. Losev A.F. O tipah grammaticheskogo predlozheniya v svyazi s istoriejmyshleniya // Его же. Znak. Simvol. Mif. Trudy po yazykoznaniyu. M., 1982. S. 280–407.
5. Marks K. Nemeckaya ideologiya // K. Marks, F. Engel's. Sochineniya. 2-e izd. M., 1955. T. 1. S. 7–544.
6. Mihalev I.P. A na ulice dozhd' [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.bard.ru.com/php/print_list.php?id=2949 (дата obrashcheniya: 30.12.2019).
7. Okkam U. Izbrannoe / pod red. A.V. Appolonova; per. s lat. A.V. Appolonova i M.A. Garnceva. M., 2002.
8. Oshaniin L.I. Ya tebya podozhdu [Elektronnyj resurs]. URL: <http://a-pesni.org/drugije/jatediapod.htm> (дата obrashcheniya: 22.12.2021).
9. Russkij yazyk. Enciklopediya / pod red. A.M. Moldovana. M., 2020.
10. Trebler S.M. K harakteristike russkogo nacional'nogo yazykovogo soznaniya // Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'. Vtoroj Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka. MGU, 18–21 marta 2004 / pod red. M.L. Remizovoj, O.V. Dedovoj. M., 2004. S. 147–148.
11. Fillmor Ch. Dzh. Delo o padezhe // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. X: Lingvisticheskaya semantika. M., 1981. S. 369–495.
12. Chadova L.E. Dozhdika slezinki [Elektronnyj resurs] // Pesni malen'kih zveryat. Noty detskih pesen, video, tancev. 2017. URL: <http://possum.ru/?p=361> (дата obrashcheniya: 22.01.2022).

The mentality of people and the syntax of a language: the influence vector (based on the English and Russian impersonal constructions)

The article deals with the discussion of the issue if the ethnic mentality determines the peculiarities of the sentence's structure or on the contrary the sentence's structure defines the specific character of the language thinking of people. The analysis is conducted on the basis of the English and Russian impersonal constructions. There is concluded that the distinction of the language thinking of people is that people use those opportunities, which are presented them by the syntax of the native language, while formulating the idea.

Key words: *impersonal construction, case, semantic role, agent, experiencer, mentality of people.*

(Статья поступила в редакцию 20.02.2022)

Ю.В. ДМИТРИЕВА
(Соликамск)

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ, НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ ЭТНОЛИНГВОКУЛЬТУР

Представлено сравнение английской, немецкой и русской этнолингвокультур с точки зрения особенностей их невербального поведения, выявлена его национально-культурная специфика посредством анализа свободных и устойчивых словосочетаний, отражающих эмоциональные состояния людей в процессе межличностного общения рассматриваемых наций.

Ключевые слова: *языковая картина мира, невербальное поведение, национальный характер, национально-культурная специфика, этнолингвокультура, язык тела.*

В данной статье основные компоненты коммуникативного поведения – как словесного, так и невербального – рассмотрены в связи с национально-культурной специфи-

кой, которая отражена в анализируемом корпусе лексико-фразеологических средств. Исследователи, занимающиеся изучением особенностей невербального поведения (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров [5], Г.Е. Крейдлин [14], А.А. Леонтьев [16], В.Д. Осипов [25], М. Argyle [34], D. Efron [35], М.Х. Кнапп [36] и др.), указывают на зависимость специфики коммуникативного поведения англоязычных, немецкоязычных и русскоязычных собеседников от их принадлежности к своей этнолингвокультуре.

Язык не просто отражает окружающую действительность, но и выступает средством ее толкования, формируя специфическую действительность для существования человека. Следовательно, языкознание занимает ведущее место в гуманитарной области знаний, а проблема взаимосвязи языка и культуры в настоящее время – одна из главных в лингвистике. В науке о языке XXI в. интенсивно развивается подход, представляющий язык не только как средство коммуникации и познания, но и как культурный код. Основы такого направления представлены разработками таких ученых, как В. фон Гумбольдт [8], А.А. Потебня [27] и др.

В. фон Гумбольдт полагал, что «материальная и духовная культура воплощаются в языке. Всякая культура национальна, а ее национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира. Язык – опосредующее звено между человеком и окружающим его миром» [8]. Идеи В. фон Гумбольдта в области языкового мировосприятия были подхвачены и детально исследованы современными языковедами. В последние десятилетия появился ряд разработок, направленных на изучение вопросов соотношения языка и культуры, – исследования А. Вежбицкой [4], Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [5], В.А. Масловой [19].

Язык представляет собой важнейшее средство существования сведений о мировоззрении его носителя. Осмысляя в процессе жизнедеятельности окружающую реальность, человек запечатлевает в языковой единице результаты познания. Совокупность понятий, представленных в вербальной форме, составляет «языковую картину мира». Языковая картина мира того или иного этноса не существует без отражения в лингвистических единицах знаний о культуре языкового коллектива, представляющей собой уровень его достижений в

социальной и нравственной областях жизни в определенную эпоху его развития.

Понятие «картина мира» основывается на обретении знаний об объективной реальности. Способ ее познания в определенной степени признан универсальным, но в то же время отличается этноспецификой, что представлено в языковой картине мира, отражающей способ отношения человека к окружающему миру, правила и нормы его поведения. Каждый язык определяет свой способ восприятия и организации (концептуализации) мира.

Языковая картина мира обладает национальной спецификой. Невербальное поведение также характеризуется существованием этнокультурной специфики, проявляющейся в наличии у носителей рассматриваемых языков национального характера, который обнаруживается в поведении какого-либо этноса.

Национальный характер представляет собой специфическую окраску эмоций и переживаний, устойчивые традиции и обычаи общества, образующиеся под влиянием особенностей материальной жизни, исторических условий развития данного этноса. Национальный характер проявляется в своеобразии языка и национальной культуры определенного этнического коллектива.

Поведение человека выстраивается в соответствии с коммуникативными правилами, среди которых выделяют нормы, характерные для национальных культур. На этом основываются особенности поведения типичного представителя английской, немецкой, русской нации.

Понятие «национальный характер» рассматривается некоторыми учеными как набор стереотипов, неверно представляющих действительность. Стереотипы являются положительными и отрицательными. Характеристика носителя определенной культуры в большинстве случаев отличается от его самооценки, например, представители английской нации считают себя вежливыми, галантными и законопослушными. Э. Майол, Д. Милстед считают их «педантами, исполненными всяческих предубеждений, лишенными духа сотрудничества, равнодушными к происходящим переменам» [18, с. 9].

Для представителей русской этнолингвокультуры англоязычные собеседники являются чрезвычайно сдержанными в проявлении эмоций, а среди качеств их национального характера называют высокомерие, консерватизм, равнодушие и снобизм.

В межкультурной коммуникации различия в выражении эмоциональных состояний и переживаний выступают причиной многих трудностей и стереотипов. А.В. Павловская отмечает, что «английская сдержанность и нежелание показывать свои чувства вызывают наибольшее непонимание, а порой и осуждение окружающих, как эмоциональных представителей романского мира, так и чувствительных – мира славянского, даже немцы отличаются хотя бы сентиментальностью» [26, с. 238].

Национальный характер оказывает влияние на процесс коммуникации, однако некоторые из его черт оказываются более яркими и важными для общения, чем другие. Их рассмотрение способствует осознанию поведения определенной нации. Взаимосвязи языка и менталитета довольно сложны. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что «язык и отражает, и в определенной мере формирует национальный характер» [32, с. 147]. Важными чертами национального характера носителей рассматриваемых этнолингвокультур считаются особенности, влияющие прямо или косвенно на их общение и обуславливающие его содержание.

Материалом для данного исследования явились однолексемные и неоднлексемные средства обозначения невербальных особенностей поведения человека в различных коммуникативных ситуациях, а именно свободные и фразеологические единицы и словосочетания, отобранные методом сплошной выборки из лексикографических источников. Общее количество анализируемых единиц в трех языках составляет – 2 738 единиц: 727 единиц в английском языке, 717 – в немецком языке и 1 294 – в русском языке. Далее представлено описание черт национального характера носителей рассматриваемых этнолингвокультур, что поможет выявить особенности их невербального поведения.

Англоязычные партнеры склонны к умеренности в общественном поведении и указывают на их неспособность к крайностям. Они избегают прямолинейности при выражении собственных мыслей и чувств. Эмоциональная сдержанность считается важнейшей отличительной чертой английского коммуникативного поведения, поскольку носители английского языка характеризуются высоким самоконтролем, спокойствием в процессе межкультурного общения.

Среди основных черт их коммуникативного поведения выделяют бытовую вежливость. Англоязычные собеседники отличаются обхо-

дительностью по отношению к другим людям. Стоит также отметить вежливое отношение к нижестоящим, являющееся одним из подтверждений аристократизма, и снисходительное отношение к иностранным партнерам.

В общении англоязычных собеседников их внимание сконцентрировано на других людях, т. к. англичане считаются внимательными к своему собеседнику и испытываемым им эмоциям, а проявление собственных чувств при этом подавляется. Их стиль общения отличается «коммуникативным оптимизмом», что признано одним из важных правил их поведения в обществе и служит проявлением вежливости.

Носители английского языка передают эмоции с неизменным выражением лица. Они реже, чем русскоязычные партнеры, проявляют соматические реакции. Частое моргание англичан означает беспокойство, внимание, гнев, насмешливость, сострадание и т. д.: *to wink at smb.* [20, с. 901], у русских – недоумение, раскаяние, растерянность или удивление: *захлопать глазами* [9, с. 241].

Как подчеркивает Дж. Фаст, «вместо того, чтобы раскрывать миру свои чувства, англичане подчиняют строгой дисциплине выражения своего лица» [33, с. 78]. Рукопожатие используется представителями англоязычной культуры значительно реже (при знакомстве, первой встрече или прощании), чем носителями русской культуры. В других ситуациях оно менее распространено, чем в культуре русских: *обменяться рукопожатием* [1, с. 79]. Англоязычные партнеры пожимают руку своего собеседника не только при знакомстве, но и в ситуациях прощания, при отправлении в поездку на длительное время или в ситуации увольнения с работы.

В среде русскоязычных собеседников распространены ситуации, где широко используются объятия и поцелуи: *заклечь в объятия, обнимать за плечи (талию, шею) к.-л.* [1, с. 99, 108], *обнять рукой, прижать к себе, прижать к.-н. к сердцу* [9, с. 177, 180, 222], *прижимать к (своей) груди к.-л.* [1, с. 33], *коснуться губами щеки к.-н.* [9, с. 182], *поцеловать к.-н. (в губы, щеку, лоб, голову, темя)* [1, с. 38], *расцеловать* [9, с. 30], а англичане считают поцелуи более интимным сигналом приветствия.

При встрече друзей в Англии объятия могут сопровождать их приветствие, а поцелуй характеризует встречу членов семьи. При прощании поцелуй также важен, но он также служит и знаком благодарности: *to kiss smb.* [20, с. 482]. В настоящее время носители англий-

ского языка не целуют руку леди, т. к. этот обычай устарел и не используется в общении англичан.

Русскоязычные собеседники время от времени прибегают к этому: *поцеловать руку к.-л.* [9, с. 29], что является знаком уважения и используется при приветствии. Однако они менее демонстративно целуются на улицах, более сдержанны в проявлении любовных отношений на публике. Воздушный поцелуй относится к жестам, который используется в ситуациях, когда непосредственный контакт невозможен, например, на большом расстоянии [23, с. 249]: *to blow kisses (to blow smb. a kiss)* [15, с. 425].

Приветствие составляет одно из основных правил вежливости англичан. Носители английского языка (знакомые и незнакомые) приветствуют друг друга чаще, чем русскоязычные, однако это в основном происходит на окраинах крупных городов, где они здороваются друг с другом, кивая головой прохожим: *to nod (one's head)* [20, с. 566]. Приветствие сопровождается использованием этикетных речевых формул, приветливым выражением лица и физическим контактом, например, коллеги могут коснуться предплечья или плеча друг друга.

Значимые различия в невербальном поведении упомянутых этносов представлены в улыбке, имеющей национальную специфику. В коммуникативном общении англичан улыбка признана неотъемлемым компонентом процесса общения: *to be all smiles* [15, с. 698]. Обязательным правилом при приветствии в ситуации делового общения считается улыбка, означающая уважение к партнеру, оценку его как личности в определенной коммуникативной ситуации. Улыбка означает расположение к партнеру и подразумевает соблюдение вежливости и этикетных правил.

Среди национальных особенностей невербального поведения русских и процесса общения с русскоязычными в целом считается, по мнению исследователей, «бытовая неулыбчивость» [28, с. 145]: согласно проведенному исследованию, среди рассматриваемых единиц не было обнаружено лексем и словосочетаний, содержащих данный компонент, что подтверждает стереотип о данной нации, не пользующейся улыбкой как средством установления контакта.

Среди ученых (И.А. Стернин, Т.В. Ларина, М.А. Стернина) общепринятым является мнение об улыбке как обязательном компоненте коммуникативного поведения, что являет-

ся выражением доброжелательности, тактичности, уважения по отношению к другим людям, реализацией правила «взаимной вежливости» [31, с. 126] в рамках английской культуры. В результате стоит признать, что в коммуникативном поведении англоязычных собеседников малая часть улыбок искренняя. «Большинство, – как отмечает Дж. Фаст, – лишь маски, которые мы носим» [33, с. 80].

Представители английской лингвокультуры не перебивают собеседника в процессе общения и начинают беседу, дождавшись своей очереди. Говорить одновременно означает несоблюдение правил коммуникации в Англии. Чтобы показать уважение к человеку в процессе общения, запрещено прерывать его. При этом необходимо следить за ним глазами.

Англоязычные собеседники дольше, чем их русские партнеры, смотрят на партнера перед вступлением в контакт с ним. Носители английского языка рассматривают отсутствие долгого контакта взглядом как проявление неискренности. Русскоязычные собеседники полагают, что их партнеры из Англии прибегают к использованию довольно интенсивного взгляда. При этом прямой взгляд в глаза и улыбка означают внимательность, интерес к партнеру, готовность начать и продолжить разговор с ним: *to look smb. straight (firmly) into the eyes (face)* [12, с. 114].

При прощании, выражении благодарности и в других ситуациях носители английского языка используют большее количество вербальных знаков, чем русские собеседники. Что касается невербальных знаков, то при расставании представители данной культуры «любят махать рукой сначала кистью, затем рукой целиком, часто с большой амплитудой. Раньше махали носовым платком. Любовь к маханию рукой является формой компенсации малого физического контакта при общении с другими» [31, с. 132].

Молчание в Великобритании расценивается как такой же значимый компонент процесса общения, как и говорение. Среди англичан имеют место долгие периоды молчания, пока партнеры не продолжат разговор. В их культуре отсутствует понятие «неловкое молчание» [Там же, с. 126]. Важным условием соблюдения вежливости в коммуникации англичан является немногословие и негромкость речи. Они используют громкость своего голоса только для одного собеседника, что является важной чертой их речевого этикета.

Дистанция между собеседниками в общении англичан больше, чем в процессе комму-

никации русских. Если расстояние между последними равняется определенной величине, то дистанция между первыми в два раза больше такого показателя. Общепринятым расстоянием является 83–85 см, а все его виды меньше в среде русских по сравнению с англичанами. Для английской культуры понятие ‘*privacy*’ является одной из основных культурных ценностей, предопределяющей особенности отношений и правила общения. Вторжение в эту зону считается грубым нарушением норм коммуникации.

Демонстрация отрицательных эмоций в обществе, где сдержанность и самоконтроль являются одними из основных ценностей, является меньшим злом, чем нарушение права личной автономии. Зону личной автономии можно наблюдать в повседневной жизни англичан. В общественной жизни представители данной нации не сталкиваются, т. к. они четко соблюдают личную зону. В транспорте они сидят по одному. Располагаясь рядом со спутником, англичанин старается не дотрагиваться до него. Более близкое расстояние, по мнению англоязычных партнеров, является проявлением навязчивости. Большая дистанция свидетельствует об эмоциональной сдержанности, что не является неуважительным.

В отличие от представителей русской этнолингвокультуры англоязычные собеседники в очереди соблюдают зону личной автономии и стараются избегать прикосновений. Однако в процессе общения англичан брать друг друга за руку общепринято среди супругов, родителей и детей. Тактильная коммуникация (прикосновение к плечу, локтю, руке) в разнополой коммуникации англичан возможна, в отличие от русских, у которых в данной ситуации прикосновение запрещено. «Русские женщины отмечают, что английские мужчины в разговоре трогают их за плечо, спину или талию» [31, с. 116–117]: *to embrace smb., to hug smb.* [20, с. 1133].

Неодобрение выступления в англоязычном общении передается ритмичными, размеренными аплодисментами: *to clap one's hands* [12, с. 312], но быстрые аплодисменты означают одобрение, а редкие – сарказм и часто сопровождаются свистом. По сравнению с русскими (*аплодировать, бить в ладоши* [9, с. 32, 192]), представители английской культуры используют аплодисменты реже. Что касается жестов тела в целом, стоит отметить, что в культуре англичан сфера их использования очень ограничена.

В обществе англичане чувствуют себя свободнее. Их походка считается довольно раскованной. Нерасположение англоязычного собеседника выражается отклонением верхней части тела. По сравнению с русскоязычными коммуникантами, которые, вытянув руки по швам, занимают небольшое пространство: *to stand with one's hands at one's sides* [17, с. 566], англоязычные собеседники ведут себя более свободно. В процессе общения русских довольно заметным является изменение позы в различных ситуациях общения, в отличие от англичан, однако посадка русскоязычных более официальна, чем посадка носителей английского языка: *вытянуться (в струнку)* [1, с. 105], *выпрямиться* [9, с. 37], *сидеть на краешке стула* [1, с. 45]. Кроме того, в общении русскоязычных наблюдается меньшее количество разрешенных поз.

Кивок головой используется англичанами как указательный жест: *to nod (one's head)* [20, с. 1057]. Для указания используется также подбородок и выдвижение нижней челюсти, иногда с прищелкиванием. Кинема, выражающая отрицание, осуществляется рукой с открытой ладонью, движущейся на уровне пояса влево-вправо. Постукивание англичанами указательным пальцем по кончику носа обозначает секретность [31, с. 128]. Англоязычные военные отдают честь, подвернув большой палец и разворачивая ладонь вперед, которая затем резко опускается вниз (русские и американцы выполняют этот жест, разворачивая ладонь вниз). Скауты приветствуют друг друга, как военнослужащие в России, но при этом мизинец соединен с большим пальцем [Там же, с. 127].

Использование кулака означает злость или раздражение: *to shake one's fist at smb.* [20, с. 989]. Злость или неудача могут быть также переданы «сжатыми кулаками, которые потрясаются перед грудью, на лице – гримаса неудовольствия вниз перед собой» [31, с. 130]: *to bite one's lip* [24, с. 361], *to wrinkle (to wizen)*, *to frown*, *to knit (one's brows) (to scowl; to growl)* [20, с. 907, 1110, 483]. Носители английской этнолингвокультуры зовут другого человека взмахом руки по направлению к себе. В школе, желая ответить, английские дети машут рукой из стороны в сторону или поворачивают ее ладонью вперед.

Исследователи английского коммуникативного поведения (Э. Майол, Д. Милстед [18], а также А.В. Павловская [26], Т.В. Ларина, И.А. Стернин, М.А. Стернина [31]) признают, что культура англичан является индивиду-

алистской. Данный факт подтверждается при сопоставлении с национальным характером русских, культура которых относится к коллективистской, что фиксируется рассматриваемыми языковыми единицами и структурами.

Для русскоязычных партнеров характерны такие особенности, как «коллективность общения, высокая общительность, тематическое разнообразие, доминантность в разговоре, бескомпромиссность в споре» [13, с. 143]. В.А. Маслова считает, что «к наиболее значимым для представителей русскоязычной общности национальным категориям культуры относятся гостеприимство, душевность, открытость, радушие и т. д.» [19, с. 116].

В целом среди представителей английской этнолингвокультуры наблюдается низкий уровень использования невербальных коммуникативных средств. Англичане подчиняют строгому контролю выражения лица и все двигательное поведение тела в целом. Члены данной этнической культуры отличаются эмоциональной сдержанностью, четким соблюдением зоны личной автономии (личного пространства или пространственной дистанции), характеризуются подчеркнутой вежливостью и представляют собой нацию, соблюдающую устоявшиеся традиции.

Невербальное общение носителей данной этнолингвокультуры считается низкокинетическим: согласно полученным результатам проведенного исследования, количество контекстов с использованием такого компонента, как «рука», составляет наименьшее количество в английском языке по сравнению с другими языками.

Таблица 1

Классификация лексико-фразеологических средств, отражающих невербальные формы поведения (жесты)

Поведение тела (жесты)		
Русский язык	Английский язык	Немецкий язык
Рука – 445	Hand – 198	Hand – 216
Туловище – 189	Body – 128	Rumph – 154
Голова – 84	Foot – 55	Fuß – 44
Палец – 65	Head – 44	Kopf – 43
Нога – 57	Finger – 23	Finger – 14
Плечи – 20	Shoulder – 3	Die Schulter – 2
Всего: 860 единиц	Всего: 451 единица	Всего: 473 единицы

Рассматривая особенности поведения носителей немецкой культуры, необходимо упомянуть, что немцы по сравнению с двумя другими рассматриваемыми нациями по-разному выстраивают отношения в различных ситуациях общения. Они считаются деловитыми, дисциплинированными, основательными, предприимчивыми, разумными, трезвомыслящими, трудолюбивыми, умеющими планировать все вокруг.

И.А. Голованова считает, что немцы очень педантичны. Пунктуальность, особо ценимую в данной стране, принято рассматривать главной чертой немецкого национального характера. Носитель данного языка приходит вовремя, предпочитает аккуратность и порядок в делах. Обычно культуру немцев считают хладнокровной, а ее представителям присваивают такие особенности национального характера, как дисциплинированность, настойчивость, сдержанность, сосредоточенность, а также стремление отгородиться от других людей, «спрятаться в скорлупе «индивидуализма» [6, с. 43], что неприемлемо в среде русских.

Исследователи коммуникативного поведения немецкой этнолингвокультуры (И.С. Баженова [2], И.А. Голованова [4], Т.Т. Железнова [10], И.Б. Смирнов [27]) сходятся в том, что для их представителей свойственны такие черты национального характера, как деловитость, педантизм, прямолинейность, пунктуальность, сдержанность. О чем стоит помнить, общаясь с немецкоязычными партнерами, – так это об их прямолинейности. Иначе легко посчитать их высокомерными, невоспитанными и бестактными. Носители немецкого языка являются сдержанной в эмоциях этнокультурой. В процессе коммуникации с немцами следует стараться не подходить к ним очень близко, чтобы не нарушить границы их личной зоны.

Что касается невербального поведения русских, по сравнению с англичанами и немцами, основные различия заключаются в следующем. Невербальное поведение русскоязычных партнеров (мимика, жесты, позы, телодвижения, расстояние между партнерами, тактильный (осязательный) контакт собеседников, интонация и громкость речи) является более экспрессивным и подчиняется меньшему контролю общающихся, чем в условиях взаимодействия двух других этносов.

Русскоязычные собеседники прибегают к использованию кинематического чаще по сравнению с представителями рассматриваемых культур: кивают головой для выражения согла-

сия или одобрения (*кивать головой* [9, с. 167]), мотают головой в знак несогласия (*покачать головой* [1, с. 26]), пожимают плечами (*пожимать плечами* [7, с. 93] (данный жест используется в ситуациях насмешливости, недовольства, недоумения)) или разводят руки (*развести руками* [9, с. 129]), когда выражают недоумение, раскаяние и т.д. При этом жесты рукой занимают большее пространство, чем западноевропейские [28]: *взяться обеими руками за оконные занавески* [9, с. 18], *грозно покачать указательным пальцем* [Там же, с. 121], *всплеснуть ладонями (руками)* [7, с. 41], *полоснуть (воздух) ребром ладони (рукой)* [1, с. 94].

«Хмурость» русских является более глубокой эмоцией, чем английская, а русская улыбка выражает большую искренность. Улыбка в процессе официального общения англичан и в других случаях межличностной коммуникации считается обязательным компонентом и правилом установления контакта, демонстрацией вежливости и доброжелательности. Напротив, улыбка русскоязычных партнеров по большей части является эмоциональной и служит проявлением истинных положительных внутренних состояний.

Рукопожатие носителей английского языка считается более сильным, чем у русскоязычных: *to shake hands with smb.* [12, с. 521]. Последние дольше жмут руку партнеру и, по мнению англичан, долго не выпускают руку собеседника из своей: *задерживать (в своей руке) чью-л. руку, не выпустить (из своей руки) чью-л. руку* [1, с. 81], *сжимать руки к.-н., тряссти (обеими руками) руку к.-л.* [9, с. 181, 191]. Поэтому жители Великобритании прерывают рукопожатие, что, с точки зрения русских, служит проявлением формальности.

Среди немцев также распространен данный жест, который используется для выражения благодарности, вежливости, растроганности и используется в случае приветствия или поздравления к.-л. с ч.-л.: *j-m. die Hand geben (reichen, drücken) (j-n. mit einem Händedruck begrüßen)* [3, с. 254] – *пожимать руку к.-л. (приветствовать рукопожатием)* [9, с. 201]. Полученные данные сравнительного анализа единиц рассматриваемых языков подтверждают вышесказанное и показывают распространенность данного жеста в порядке убывания и значимости в межкультурном общении: 445 единиц русского языка по сравнению с 216 немецкого языка и 198 английского языка.

Русскоязычные собеседники характеризуются небольшой личной дистанцией и поэтому спокойно нарушают зону личной ав-

тономии представителей других народов по сравнению с носителями западноевропейских культур, что часто расценивается последними как «фамильярное и бестактное поведение» [11, с. 4–5]. Согласно мнению В.И. Жельвиса, «во время ходьбы рядом русские находятся гораздо ближе друг к другу, чем представители англоязычных народов. В очереди западноевропейцы также стоят на большем расстоянии друг от друга, не вторгаясь на чужую территорию. Русские могут тесно прижиматься, не испытывая большого неудобства» [Там же, с. 16].

Таким образом, дистанция общения представителей русского языкового сообщества в большинстве случаев оказывается короче, чем расстояние в процессе коммуникации других народов, в частности англичан и немцев: *вытянуться по направлению к к.-л., держаться поближе к к.-л., нагнуться к к.-л., наклониться к к.-л., податься всем телом к к.-л., подсесть к к.-н. поближе, придвинуться к к.-л., сидеть, подавшись вперед* [9, с. 84, 231, 198, 89, 45, 221, 236, 46] и т. д.

В целом можно констатировать, что телесный контакт между партнерами (дотрагивание, объятия, поцелуи, рукопожатия) в общении англичан распространен заметно меньше, чем в коммуникации русских: *брать чью-л. руку в свои ладони, взять за подбородок к.-л., гладить по спине к.-л.* [1, с. 76, 72, 78], *коснуться плеча к.-л., потрепать к.-н. по плечу* [9, с. 195, 178], *подавать (для рукопожатия) пальцы* [1, с. 58], *протягивать к.-н. руку (ладонь) лодочкой* [9, с. 80], *обнять к.-л. за талию, посылать рукой воздушный поцелуй* [1, с. 111, 37], *чмокать в щеку к.-л.* [9, с. 39] и т. д., что подтверждается также полученными сравнительными данными: количество словосочетаний и устойчивых единиц с компонентом «рука» составляет 445 – в русском языке и 198 – в английском языке и с компонентом «туловище» – 189 и 128 соответственно.

В процессе неофициального общения при встрече носителей как немецкой, так и русской культуры можно наблюдать поцелуи, но в среде русскоязычных распространен тройкратный поцелуй: *(ab)küssen* [3, с. 355], *j-n. auf die Wange küssen* [21, с. 535]. При приветствии в общении немцев можно наблюдать объятия, являющиеся очень короткими и не предполагающими тесного физического контакта: *umarmen* [Там же, с. 832]. Показателем выражения вежливости к партнеру по коммуникации в процессе общения немцев выступает обязательная улыбка (*lächeln* [29, с. 677]), но

постоянная улыбка способствует появлению сомнения у русскоговорящих в искренности немцев.

И.Б. Смирнов, указывая различия коммуникативного поведения носителей немецкого и русского языков, утверждает, что «в германоязычном пространстве повышенное внимание в современной повседневной коммуникации уделяется вежливому и дружелюбному звучанию диалога, чему способствует и выбор соответствующих лингвистических средств» [30, с. 92], в то время как русскоязычные собеседники не придают формальной стороне разговора особого значения, отдавая предпочтение содержанию процесса общения.

Взаимодействие собеседников, сопровождающееся использованием контакта глаз, может иметь разный результат. Одной из особенностей носителям русской культуры особенностей невербального поведения, является редкий контакт глаз говорящего и слушающего. Контакт глаз обычно осуществляется в конце выступления: *глядеть в сторону, избегать смотреть на к.-л., не смотреть на к.-л., не знать, куда девать глаза, не поднимать глаз (от стола), опускать глаза, отвести глаза, глаза бегают* [9, с. 112, 210, 75, 211, 194, 100, 205, 18] и т. п.

В процессе общения западноевропейских народов принято смотреть собеседнику прямо в глаза: *to look smb. straight (right, square, firmly) in(to) the eyes (face)* [12, с. 114], *to fasten one's eyes on smb. (smth.)* [15, с. 251], *to have one's eyes on (fixed on; glued on) smb. (smth.) the whole time* [Там же, с. 253], *to keep one's eyes peeled* [12, с. 105] – *ganz Auge sein* [3, с. 57], *j-n. (etwas) anglotzen* [21, с. 51], *kein Augen von j-m. (etwas) abwenden [lassen]* [3, с. 48].

Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин, описывая коммуникативное поведение русских, отмечают, что «эмоциональность русского общения может быть оценена как очень высокая, причем эмоционально общаются практически все категории коммуникантов, независимо от возраста, пола и социального положения <...> русские любят быстро устанавливать доверительные, дружеские отношения с собеседником» [28, с. 178–179].

Большая сдержанность носителей немецкой культуры в выражении эмоций позволяет сделать заключение о том, что важным компонентом их невербального поведения являются более сдержанные средства передачи своего эмоционального состояния и отношения к окружающим людям, предметам или ситуации в целом по сравнению с представителями рус-

скоязычного коллектива, для которых главным невербальным способом выражения отношения к действительности является жестикуляция: в результате проведенного исследования было обнаружено, что количество единиц языка тела в русском языке составляет 860 по сравнению с 434 единицами, относящимися к языку лица.

Таблица 2

Классификация лексико-фразеологических средств, отражающих невербальные формы поведения (мимика)

Невербальное поведение		
Поведение лица (мимика)		
Русский язык	Английский язык	Немецкий язык
Глаз – 220	Eye – 160	Auge – 158
Лицо – 82	Face – 65	Gesicht – 52
Губы – 56	Lips – 17	Lippen – 14
Рот – 33	Mouth – 13	Mund – 12
Брови – 28	Nose – 12	Nase – 5
Нос – 14	Eyebrows – 9	Augenbrauen – 3
Всего: 434 единицы	Всего: 276 единиц	Всего: 244 единицы

«Наиболее заметная черта невербальной системы русского языка – яркая дифференциация эмоционального состояния невербальными средствами», – указывают Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин [28, с. 160].

И.А. Голованова, исследуя невербальное поведение представителей немецкой и русской культур, отмечает: «в то время, как немцы обходятся интонационным рисунком и модуляцией голоса, желая лучше выразить свои чувства и переживания, русские привлекают широкую палитру кинем» [6, с. 48], в частности, используют выразительные движения рук, ног, головы и всего туловища: *бить себя (рукой, руками, кулаком) в грудь* [7, с. 37], *гладить к.-н. по волосам (по головке, лицу, плечу, щеке)* [9, с. 177], *отстранять (от себя) (рукой, руками) к.-л.* [1, с. 90], *приподнимать (себе) кончик носа пальцем, наклонять голову (то на левый, то на правый бок)* [9, с. 57, 35], *вздергивать голову (подбородок)* [1, с. 23], *качать головой (из стороны в сторону), передрнуть плечами, бросаться на колени (к ногам)* [9, с. 118, 21, 185], *вдыхать всей (полной) грудью* [1, с. 32], *встать навывтяжку* [9, с. 43], *кланяться в ноги (в пояс, в ножки) к.-л.* [1, с. 44], *качнуться с носков на пятки, пере-*

минаться с ноги на ногу, пристукнуть каблучком, четко печатать шаг [9, с. 101, 211, 49, 38] и др.

Таким образом, этнокультурная специфика невербального поведения выявляется при рассмотрении и сопоставлении лексико-фразеологических единиц, отражающих особенности несловесной коммуникации представителей английской, немецкой и русской этнолингвокультур, Эмоциональная сдержанность носителей английской нации (вежливость, высокий уровень самоконтроля в общении, спокойствие, умеренность в поведении), индивидуализм, разумность, хладнокровность немцев и свободное выражение эмоций представителями русскоязычного сообщества (искренность в общении, непосредственное проявление душевного состояния, эмоциональность) считаются доминантными чертами их национального характера, которые стоит принимать во внимание в процессе межкультурного общения.

Список литературы

1. Акишина А.А., Кано Х., Акишина Г.Е. Мимика и жесты в русской речи: лингвострановедческий словарь. М., 1991.
2. Баженова И.С. Культура невербального общения на уроке немецкого языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 17–18.
3. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1995.
4. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ. М., 1997.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами (на материале русского языка) // Вопр. языкознания. 1981. № 1. С. 36–47.
6. Голованова И.А. Репрезентация невербального поведения в русских и немецких художественных текстах: сопоставительный аспект: дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2009.
7. Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь языка русских жестов. М.; Вена, 2001.
8. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М., 1985.
9. Дмитриева Л.И., Клокова Л.Н., Павлова В.В. Словарь языка жестов. М., 2003.
10. Железанова Т.Т. Номинация паралингвистических явлений в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1982.
11. Жельвис В. Эти странные русские. М., 2002.
12. Квеселевич Д.И. Русско-английский фразеологический словарь. 3-е изд., стереотип. М., 2001.
13. Ким Ю.Н. Опыт сравнения речевого этикета на примере русского и немецкого языков // Альманах современной науки и образования. Языко-

знание и литературоведение в синхронии и диахронии. Тамбов, 2007. Ч. 2. С. 142–144.

14. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык. М., 2004.

15. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь: 4-е изд., перераб. и доп. М., 1984.

16. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд. М., 1997.

17. Лубенская С.И. Русско-английский фразеологический словарь. М., 1997.

18. Майол Э., Милстед Д. Эти странные англичане / пер. с англ. И. Тогоевой. М., 1999.

19. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2001.

20. Мюллер В.К. Полный англо-русский русско-английский словарь. М., 2013.

21. Немецко-русский словарь / под ред. А.А. Лепинга и Н.П. Страховой. 5-е изд., стереотип. М., 1968.

22. Николаева Т.М. Невербальные средства человеческой коммуникации и их место в преподавании языка // Роль и место страноведения в практике преподавания русского языка как иностранного. М., 1989. С. 63–74.

23. Новейшая энциклопедия этикета / сост. О.И. Максименко. М., 2009.

24. Новый большой англо-русский словарь: в 3 т. / Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова, А.В. Петрова [и др.]. М., 1993.

25. Осипов В.Д. Единый язык человечества. Потаенный смысл слов. М., 2006.

26. Павловская А.В. Англия и англичане. 2-е изд., испр. и доп. М., 2005.

27. Потенция А.А. Мысль и язык: собрание трудов. М., 1999.

28. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. М., 2002.

29. Русско-немецкий словарь / под ред. О.Н. Никоновой, М.Я. Цвиллинг. 7-е изд., испр. и доп. М., 1977.

30. Смирнов И.Б. Интерференция культурно-страноведческого характера и способы ее преодоления в условиях учебной коммуникации // Язык и межкультурная коммуникация: материалы IV Межвуз. научно-практ. конф. СПб., 2007. С. 89–92.

31. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж, 2003.

32. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М., 2000.

33. Фаст Дж. Язык тела / пер. с англ. М., 1995.

34. Argyle M. Non-verbal communication in human social interaction // Nonverbal communication. Cambridge, 1972. P. 243–269.

35. Efron D. Gesture, Race and Culture. The Hague, Paris, 1972.

36. Knapp M.X. Nonverbal communication in human interaction. New York, 1978.

* * *

1. Akishina A.A., Kano H., Akishina G.E. Mimi-ka i zhesty v russkoj rechi: lingvostranovedcheskij slovar'. M., 1991.

2. Bazhenova I.S. Kul'tura neverbal'nogo obshcheniya na uroke nemeckogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 1996. № 6. S. 17–18.

3. Binovich L.E. Nemecko-russkij frazeologicheski slovar'. M., 1995.

4. Vezhbickaya A. Yazyk. Kul'tura. Poznanie / per. s angl. M., 1997.

5. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. O svoe-obrazzii otrazheniya mimiki i zhestov verbal'nymi sredstvami (na materiale russkogo yazyka) // Vopr. yazykoznanija. 1981. № 1. S. 36–47.

6. Golovanova I.A. Reprezentaciya neverbal'nogo povedeniya v russkih i nemeckih hudozhestvennyh tekstah: sopolovitel'nyj aspekt: dis. ... kand. filol. nauk. Novosibirsk, 2009.

7. Grigor'eva S.A., Grigor'ev N.V., Krejdlin G.E. Slovar' yazyka russkih zhestov. M.; Vena, 2001.

8. Gumbol'dt V. fon. Yazyk i filosofiya kul'tury. M., 1985.

9. Dmitrieva L.I., Klokovala L.N., Pavlova V.V. Slovar' yazyka zhestov. M., 2003.

10. Zhelezanova T.T. Nominaciya paralingvisti-cheskih yavlenij v sovremennom nemeckom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1982.

11. Zhel'vis V. Eti strannye russkie. M., 2002.

12. Kveseleovich D.I. Russko-anglijskij frazeologicheski slovar'. 3-e izd., stereotip. M., 2001.

13. Kim Yu.N. Opyt sravneniya rechevogo etiketna primere russkogo i nemeckogo yazykov // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. Yazykoznanie i literaturovedenie v sinhronii i diahronii. Tambov, 2007. Ch. 2. S. 142–144.

14. Krejdlin G.E. Neverbal'naya semiotika: yazyk tela i estestvennyj yazyk. M., 2004.

15. Kunin A.V. Anglo-russkij frazeologicheski slovar': 4-e izd., pere-rab. i dop. M., 1984.

16. Leont'ev A.A. Psihologiya obshcheniya. 2-e izd. M., 1997.

17. Lubenskaya S.I. Russko-anglijskij frazeologicheski slovar'. M., 1997.

18. Majol E., Milsted D. Eti strannye anglichane / per. s angl. I. Togoevoj. M., 1999.

19. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. M., 2001.

20. Myuller V.K. Polnyj anglo-russkij russko-anglijski slovar'. M., 2013.

21. Nemecko-russkij slovar' / pod red. A.A. Lepinga i N.P. Strahovoj. 5-e izd., stereotip. M., 1968.

22. Nikolaeva T.M. Neverbal'nye sredstva chelovecheskoj kommunikacii i ih mesto v prepodavanii yazyka // Rol' i mesto stranovedeniya v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 1989. S. 63–74.

23. Novejšaya enciklopediya etiketa / sost. O.I. Maksimenko. M., 2009.
24. Novyj bol'shoj anglo-russkij slovar': v 3 t. / Yu.D. Apresyan, E.M. Mednikova, A.V. Petrova [i dr.]. M., 1993.
25. Osipov V.D. Edinyj yazyk chelovechestva. Potaennyj smysl slov. M., 2006.
26. Pavlovskaya A.V. Angliya i anglichane. 2-e izd., ispr. i dop. M., 2005.
27. Potebnaya A.A. Mysl' i yazyk: sobranie trudov. M., 1999.
28. Prohorov Yu.E., Sternin I.A. Russkoe kommunikativnoe povedenie. M., 2002.
29. Russko-nemeckij slovar' / pod red. O.N. Nikonovoj, M.Ya. Cvilling. 7-e izd., ispr. i dop. M., 1977.
30. Smirnov I.B. Interferenciya kul'turno-stranovedcheskogo haraktera i sposoby ee preodoleniya v usloviyah uchebnoj kommunikacii // Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: materialy IV Mezhvuz. nauchno-prakt. konf. SPb., 2007. S. 89–92.
31. Sternin I.A., Larina T.V., Sternina M.A. Oчерk anglijskogo kommunikativnogo povedeniya. Voronezh, 2003.
32. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie. M., 2000.
33. Fast Dzh. Yazyk tela / per. s angl. M., 1995.



National and cultural specific character of nonverbal behavior of the English, German and Russian ethnic and linguistic cultures

The article deals with the comparison of the English, German and Russian ethnic and linguistic cultures from the perspective of the peculiarities of their nonverbal behavior. There is revealed its national and cultural specificity by the means of the analysis of the free and fixed collocations, reflecting the emotional state of people in the process of the interpersonal communication of the considered nations.

Key words: *language world picture, nonverbal behavior, national character, national and cultural specificity, ethnic and linguistic culture, body language.*

(Статья поступила в редакцию 20.02.2022)

ЛИНЬ ЛЭЙ
(Чунцин, КНР)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ МЕТАФОРЫ В ЗАГОЛОВКАХ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НОВОСТЕЙ

Приводится классификация основных типов концептуальных метафор, анализируются основные метафорические модели на примере заголовков российских и китайских экономических новостей, проводится их сопоставительный анализ. Доказывается, что в экономическом дискурсе русского и китайского языков можно выявить схожие способы построения метафорических моделей.



Ключевые слова: *метафора, структурная метафора, заголовок экономических новостей, метафорическая модель, русский язык, китайский язык, экономический дискурс.*

Настоящая статья посвящена когнитивному исследованию метафорических заголовков российских и китайских экономических новостей. Цель исследования – сопоставить модели концептуальных метафор русского и китайского языков на материале заголовков статей экономического дискурса, определить структурные метафоры и провести их сравнительный анализ. Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые анализируются структурные метафоры в заголовках российских и китайских экономических новостей.

Традиция изучения метафоры существует уже более двух тысяч лет. Феномен метафоры изучается со времен Аристотеля. Метафора традиционно рассматривается как риторический метод. Классическое определение метафоры звучит так: «метафора – перенесение слова с изменением значения из рода в вид, из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии» [2, с. 66]. Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков и П.А. Лекант отмечают, что «метафора – перенос названия с одного предмета на другой на основе сходства» [7, с. 66]. Термин «метафора» изучали такие ученые, как А.А. Реформатский [12], А.П. Чудинова [4], Т.И. Вендина [5], Л.В. Кульчицкая [8] и др.

Таким образом, более ранние исследования метафоры не выходили за рамки рассмотрения этого языкового феномена как средства художественной выразительности. С раз-

витиём когнитивной лингвистики ученые начали обращать внимание на когнитивную функцию метафоры. Комплексное рассмотрение метафоры в рамках когнитивной лингвистики представлено в академической работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем», где они описали концептуальную метафору. Согласно их мнению, метафора проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Метафора – это своего рода проекционное отношение, которое конкретизирует наши абстрактные понятия, чтобы углубить наше понимание абстрактных понятий. Метафоризация основывается на взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры «источника» и когнитивной структуры «цели» [9, с. 9]. Область источника как метафорический компонент представляет собой более конкретное знание, приобретаемое человеком в процессе непосредственного опыта взаимодействия с окружающим миром. Область цели представляет собой абстрактное знание, приобретаемое человеком в повседневном опыте. Обычно мы используем концепции «область источника» для описания концепций «область цели». Область цели структурируется по подобию области источника, т. е. между ними устанавливаются метафорические проекции.

Согласно классификациям, предложенным Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в их академической работе [9], концептуальные метафоры можно разделить на следующие группы: структурная, ориентационная и онтологическая. Наиболее распространенным типом концептуальной метафоры является структурная метафора, которая опирается на использование четко определенной концепции для понимания неоднозначной концепции. Например, *спорт – это война* [Там же, с. 28], *время – это деньги* [Там же, с. 30]. Ориентационная метафора представляет собой результат взаимодействия не отдельных концептов, а целых систем концептов, которые находятся в определенной пространственной оппозиции по отношению друг к другу [13, с. 139]. Концепция пространственной ориентации происходит из взаимодействия людей и природы, и это самая основная концепция, от которой зависит выживание людей. Например, *падать духом, одержать верх*. Способом восприятия окружающего мира являются онтологические метафоры, которые рассматривают абстрактные понятия, такие как «мысль», «чувство», «событие», «поведение» и «психология», как осязаемые физические сущности. Абстракт-

ные понятия, предметы передаются через характеристики человеческой деятельности [13, с. 59]. Например, *разум – это машина, инфляция – это сущность*.

Следует подчеркнуть, что концептуальные структурные метафоры позволяют выявить некоторые общие характерные черты, свойственные метафорам в заголовках российских и китайских СМИ. В исследовании подробно рассматриваются 100 заголовков из российских и китайских экономических новостей в период с февраля 2019 г. по февраль 2022 г. В данной статье выбраны некоторые из этих примеров для сравнительного анализа. Источником метафорических заголовков являются различные российские и китайские СМИ. Собранные заголовки экономических новостей были разделены на четыре группы концептуальных метафор: *экономика – это война; экономика – это погода; экономика – это спорт; экономика – это человек*.

1. ЭКОНОМИКА – ЭТО ВОЙНА. Война – это социальное явление, и она продолжается по сей день вместе с возникновением и развитием человеческого общества. На поле боя особенно важно разрабатывать новые стратегии и тактики, чтобы победить врага. Метафорическая модель «экономика – это война» широко используется в заголовках экономических новостей, и эта метафорическая модель также может более ярко описывать коммерческую экономическую деятельность. Рассмотрим следующие примеры на русском и китайском языках: *Реализацию нацпроектов обсуждают на заседании Совета по стратегии развитию* (1tv.ru, 15.12.2021); *Владимир Путин утвердил стратегию национальной безопасности Российской Федерации* (1tv.ru, 03.07.2021); *关系我国发展全局的重大战略任务——加快构建新发展格局* (《人民网》, 09.04.2021) («Важнейшая стратегическая задача, связанная с общим развитием нашей страны, заключается в ускорении построения новой модели развития»); *奋力在实施数字经济战略上抢新机* (《贵阳日报》, 09.02.2022) («Мы можем стремиться использовать новые возможности в реализации стратегии цифровой экономики»).

В ходе войны люди разрабатывали различные военные планы или военные стратегии. Метафора «стратегия» используется на русском и китайском языках. Зачастую термин «стратегия» связан с планированием. На протяжении многих тысячелетней истории он использовался в военной лексике, где под ним понимали искусство ведения войн [11, с. 19]. В

китайском языке иероглифы 战略 – это план, который учитывает общую ситуацию для достижения общих целей. Синонимами являются иероглифы 战略 и слово *стратегия*, которые используются в заголовках экономических новостей для обозначения политики, играющей ключевую роль в развитии страны.

Кроме того, в заголовках российских и китайских новостей в сфере экономики часто содержится концептуальная структурная метафора, содержащая номинацию войны. Например: *валютная война, торговая война, борьба, бой* и др. Рассмотрим следующие примеры на русском языке: *Экономист оценила вероятность новых валютных войн в 2022 году* (ria.ru, 11.01.2022); *В ЦБ назвали оптимальный способ борьбы с инфляцией* (rbc.ru, 09.12.2021).

В китайских новостях также встречается сходные концептуальные метафоры с номинацией войны. Рассмотрим следующие примеры на китайском языке: *销售收入完成率152%! 这支团队缘何屡创骄人“战绩”* (《搜狐网》, 17.11.2021) («Показатель завершения выручки от продаж 152%! Почему у этой команды впечатляющий рекорд»); *推动图书价格立法, 制止恶性“价格战”* (《滨州网》, 07.01.2022) («Продвигать законодательство о ценах на книги и прекратить отрицательную “войну цен”»).

2. ЭКОНОМИКА – ЭТО ПОГОДА. Погода – важный фактор жизненной среды человека. Погода всегда находится в состоянии перемен. Изменения погоды могут оказывать положительное или отрицательное воздействие на здоровье человека. Погодные явления тесно связаны с повседневной жизнью человека. Люди могут испытывать прямое влияние различных изменений погоды на свою жизнь в течение всего года.

Проанализировав собранные заголовки новостей, мы обнаружили, что концептуальная структурная метафора «погода» часто используется для описания экономической среды в экономической целевой области, чтобы более визуально передать интуитивные чувства людей. В заголовках российских и китайских новостей в сфере экономики метафора «потепление» часто связана с тем фактом, что ситуация на экономическом рынке постепенно улучшается.

Рассмотрим следующие примеры на русском языке: *Глобальное фондовое потепление: российскому рынку перепали средства международных инвесторов* (investfunds.ru, 06.09.2021); *В ирано-азербайджанских отно-*

шениях наметилось потепление (casp-geo.ru, 05.01.2022).

Метафора «погода» также появляется в заголовках китайских экономических новостей. Иероглифы 升温 также часто используются для обозначения того факта, что экономическая ситуация неуклонно улучшается. Рассмотрим следующие примеры на китайском языке: *促消费稳市场, 经济持续升温* (《腾讯网》, 06.01.2022) («Поощрение потребления для стабилизации рынков, и экономика продолжает теплеть»); *迎冬奥: 冰雪经济正升温, 16家A股公司总市值超3590亿元* (《证券日报》, 06.01.2022) («Предстоят зимние Олимпийские игры: в экономике льда и снега наблюдается потепление, общая рыночная стоимость 16 компаний А-акции превышает 359 млрд юаней»).

Кроме того, стоит отметить, что метафоры, содержащие слово *шторм* (китайские иероглифы 风暴), зачастую встречаются в русском и китайском языках для обозначения неожиданного наступления кризиса или внезапного ухудшения состояния экономики. Рассмотрим следующие примеры на русском и китайском языках: *Идеальный шторм в экономике: во всем мире стремительно растут цены на продукты* (ntv.ru, 27.02.2021); *В ожидании шторма: когда наступит мировой финансовый кризис* (newizv.ru, 6.10.2021); *2022年的金融风暴, 没几家能撑得过* (《腾讯网》, 03.01.2022) («Немногие компании смогут выдержать финансовые потрясения в 2022 г.»); *经济风暴席卷澳洲! 140万人陷入房贷危机, 被逼卖房才能求生* (《新浪财经》, 05.06.2020) («Экономическая буря прокатилась по всей Австралии! 1,4 млн человек в ипотечном кризисе вынуждены продать дом, чтобы выжить»).

Анализируя эти примеры, мы видим, что метафора «экономика – это погода» широко используется в заголовках как российских, так и китайских экономических новостей. Метафора «погода» помогает нам лучше понять влияние экономических рынков на социальную активность.

3. ЭКОНОМИКА – ЭТО СПОРТ. Ключом к спортивным событиям является конкуренция, и когнитивной основой деятельности в экономической сфере также является конкуренция. В современном обществе различным видам спорта уделяется большое внимание. Люди готовы соревноваться с соперниками с помощью различных спортивных мероприятий. Структурные метафоры, связанные

со спортом, часто используются в заголовках экономических новостей. Концепции некоторых видов спорта сопоставляются с концепциями экономической сферы, тем самым формируя спортивные метафоры. Данная метафорическая модель представлена в виде разных событий, таких как правила в спорте, виды спорта, места проведения спортивных мероприятий и т. д. Метафора «правила в спорте» появляется в заголовках российских и китайских новостей в сфере экономики. Правила игры в спорте находят отражение в экономической деятельности. В спортивных мероприятиях игроки должны следовать правилам игры и стремиться к победе. То же самое относится и к экономической деятельности. Если конкуренты хотят занять лидирующие позиции в конкурентной борьбе на экономическом рынке, они должны соблюдать правила игры в экономической деятельности: *Члены ЕЭК озвучили правила игры на трансграничных рынках ЕАЭС* (tazabek.kg, 18.12.2020) (здесь конкуренция на трансграничных рынках сопоставляется с правилом игры); 杰西·利弗莫尔的16条交易规则 (《腾讯网》, 27.11.2021) (16 торговых правил Джесси Ливермора).

Мы также обнаружили в китайском экономическом дискурсе метафору *виды спорта*. Рассмотрим несколько примеров из китайских экономических дискурсов: *稳定宏观经济重在打好政策组合拳* (《证券时报》, 17.12.2021) («Основное внимание в рамках макроэкономической стабилизации уделяется «ряду политик, таких как комбинированный бокс»). «Комбинированный бокс» изначально был стратегией в боксе, здесь смысл иероглифов *政策组合拳* заключается в том, что политика регулирования должна осуществляться в сочетании с несколькими стратегиями. *中国城市经济赛跑 开新局* (《人民日报》, 11.02.2019) («Экономика китайских городов запускает соревнование по бегу и открывает новую стадию развития»). Здесь иероглифы *赛跑* означают соревнование по бегу. Этот вид соревнований требует очень высокой скорости и является очень конкурентным. В этом примере речь идет о том, что мегаполисы Китая постоянно развиваются, и каждый город начнет новый раунд конкуренции в интеграции элементов, оживлении ресурсов и повышении качества.

4. ЭКОНОМИКА – ЭТО ЧЕЛОВЕК. Люди знакомы со своим собственным опытом и физиологическими структурами. Таким образом, люди используют само тело и физиологи-

ческие структуры для понимания объективного мира. Такая метафора, как «экономика – это человек», часто появляется в заголовках экономических новостей. В этой структурной метафоре человеческий опыт проецируется на целевую область «экономика».

Экономика похожа на организм человека, чье здоровье сильно подорвано и даже угрожает его жизнедеятельности. В течение периодов кризиса экономическая действительность может восприниматься, это в полной мере аналогично плохому состоянию здоровья или хроническим заболеваниям с серьезными осложнениями. В заголовках новостей используется большое количество лексики и понятий, связанных с организмом человека: *Мир наполнился еще одной больной экономикой* (vesti.ru, 26.02.2020); *Эксперты назвали самые экономически здоровые регионы России* (rbc.ru, 10.03.2020).

В заголовках новостей на русском языке зачастую встречаются концептуальные метафоры «больная экономика» и «здоровая экономика» с целью иллюстрации плохого или хорошего состояния экономики. Аналогичные концептуальные метафоры также имеются в заголовках новостей на китайском языке: *世界银行：越南经济形势持续好转* (《网易新闻》, 29.12.2021) («Всемирный банк: Экономическое положение Вьетнама продолжает улучшаться»). В китайском языке иероглифы *好转* означает, что люди постепенно восстанавливаются и их здоровье становится все лучше и лучше. Здесь описывается то, что экономическое состояние Вьетнама изменилось с плохого на хорошее, и его экономическое развитие развивается в здоровом направлении.

债务风险加剧成法国经济复苏“心病” (《财经日报》, 04.02.2021) («Повышенный риск задолженности стал “сердечной болезнью” экономического восстановления Франции»). Первоначально иероглифы *心病* означают болезнь в сердце, здесь под словом *心病* подразумевается, что французская экономика переживает серьезный кризис из-за своих долговых проблем и нуждается в урегулировании нынешнего экономического кризиса.

Обобщая все вышесказанное, мы приходим к следующим выводам.

1. Концептуальные метафоры, которые в большом количестве присутствуют в заголовках российских и китайских экономических новостей, являются важным когнитивным средством, помогающим читателям лучше понимать сущность экономических явлений.

2. Метафорические модели «экономика – это война», «экономика – это погода», «экономика – это спорт», «экономика – это человек» относятся к числу наиболее употребительных в российских и китайских экономических новостях. Каждый вид концептуальной метафоры играет важную роль в экономических заголовках.

3. На основании сравнительного анализа было выявлено, что в экономическом дискурсе русского и китайского языков используются схожие способы построения метафорических моделей.

В целом можно отметить, что новизна исследования заключается в том, что в данной статье впервые рассматриваются типы структурных метафор в экономическом дискурсе в заголовках российских и китайских СМИ, а также приводится их сопоставительный анализ. Вклад данного исследования заключается в том, чтобы в определенной степени обогатить теорию концептуальной метафоры в когнитивной лингвистике и открыть новый исследовательский метод для сравнительного изучения русского и китайского языков. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного, поскольку сравнительный анализ концептуальных метафор в русском и китайском языках позволяет иностранным студентам лучше раскрыть особенности языковой картины мира двух стран, а также способствует выявлению роли метафоры в ее формировании.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1998.
2. Аристотель. Поэтика / пер. Н.И. Новосадского. Л., 1927.
3. Будаев Э.В. Становление когнитивной метафоры // Лингвокультурология. Екатеринбург, 2007. Вып. 1. С. 16–32.
4. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в педагогическом дискурсе: Современные зарубежные исследования // Политическая лингвистика. 2007. № 21. С. 69–75.
5. Вендина Т.И. Введение в языкознание. М., 2002.
6. Гладун Т.В. Метафора в публицистическом тексте на материале французской и российской прессы // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2009. № 3. С. 30–34.
7. Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А. Краткий справочник по современному русскому языку. М., 1991.
8. Кульчицкая Л.В. Концептуальная метафора, аналогия, модель, парадигма // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Язык и литература. 2012. № 2. С. 169–175.
9. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. М., 2004.
10. Ма Сюнь. Использование концептуальной метафоры в поэзии С. Есенина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-4 (66). С. 120–123.
11. Просалова В.С. Теоретические основы понятия «Стратегия» // Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. 2011. № 7. С. 19–23.
12. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М., 2001.
13. Русова И.А. Ориентационная метафора в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2011. № 4(38). С. 139–147.

* * *

**Conceptual structural metaphors
in the titles of the Russian and Chinese
commercial news**

The article deals with the classification of the basic types of the conceptual metaphors. There are analyzed the basic metaphorical models at the example of the titles of the Russian and Chinese commercial news, there is conducted their comparative analysis. The author substantiates that it is possible to reveal the similar ways of the formation of the metaphorical models in the economical discourse of the Russian and Chinese languages.

Key words: *metaphor, structural metaphor, title of commercial news, metaphorical model, the Russian language, the Chinese language, economical discourse.*

(Статья поступила в редакцию 16.01.2022)

ЧЖАН ХУНИН
(Москва)

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ
СПЕЦИФИКА РУССКИХ
ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
С АНТРОПОНИМИЧЕСКИМ
КОМПОНЕНТОМ НА ФОНЕ
КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ**

Описывается национально-культурная специфика русских фразеологизмов с антропонимическим компонентом с позиции представителя китайской лингвокультуры. Анализируются антропонимы в составе русских и китайских фразеологизмов по таким параметрам, как тип антропонима, происхождение антропонима и сфера заимствования антропонима.

Ключевые слова: *фразеологизм, антропоним, антропонимическая система, культурный феномен, язык и культура.*

Введение. Язык является средством человеческой коммуникации и в то же время представляет собой сложное культурное явление. Между языком и культурой устанавливаются двусторонние отношения влияния и ограничения: язык влияет и ограничивает

культуру, а культура также влияет и ограничивает язык [20, с. 13].

Языковые единицы воплощают в себе, хранят и транслируют культуру [5, с. 9]. Это отражено на самых разных уровнях языковой системы, но особенно ярко проявляется в единицах фразеологического уровня – фразеологизмах.

Фразеологизмы возникают в национальных языках на основе образного представления действительности, отображающего общо-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива, который, безусловно, связан с его культурными традициями, ибо субъект номинации и речевой деятельности – это всегда субъект национальной культуры [13, с. 13].

Изучение национально-культурной семантики русских фразеологизмов традиционно базируется на таком понятии, как «фразеологический фон». В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин описывают три типа реализации национально-культурной семантики фразеологизмов: фразеологизмы отражают национальную культуру нерасчлененно, комплексно (*красный угол*), расчлененно, единицами своего состава (*ходить фертом*), своими прототипами (*куда Макар телят не гонял*) [1, с. 68–70]. Последний способ реализации широко представлен русскими антропонимами.

Имя человека – это важный культурный феномен, обладающий уникальной национальной особенностью. Антропонимы возникли на основе определенного культурного фона, поэтому всегда содержат коннотации и оттенки значения, связанные с различными категориями культуры, такими как «язык», «традиции и обычаи», «быт», «мораль», «религия», «регион», «фольклор и литература». Изучение антропонимов в контексте культуры – это одно из главных направлений исследований в лингвокультурологии, которому посвящены работы как русских лингвистов-ониматологов (Е.Л. Березович, 1998; М.В. Голомидова, 1998; Н.И. Толстой, С.М. Толстая, 1998, М.Э. Рут, 2001, Л.И. Дмитриева, 2002, С.М. Пак, 2005; О.В. Чумаченко, 2008; Л.И. Зубкова, 2009; Б.Х. Псеунова, 2010; И.А. Канева 2011; Г.З. Дарзаманова, 2015; Г.Б. Мадиева, В.И. Супрун, 2015; Л.Г. Брутян, 2016; В.И. Супрун, 2017), так и китайских специалистов (Ян Хуэй, 2004; Сунь Сюйю (孙绪武), 2015; Ян Ян (杨扬), 2004; Цяо Чжися

(乔志霞), 2015; Ши Лэй (石磊), 2013; Ли Хао (李浩), 2017; Чжао Жуйминь (赵瑞民), 2008, 2016; Чжан Хунин, 2020, 2021). В свете вышесказанного особенно актуальным представляется описание национальной специфики русских фразеологизмов с антропонимическим компонентом с позиции представителя китайской лингвокультуры.

В русской лингвистической традиции к фразеологизмам в широком понимании принято относить: 1) идиомы; 2) фразеологические сочетания; 3) пословицы; 4) поговорки; 5) крылатые слова; 6) речевые штампы [3, с. 440]. При изучении китайских фразеологизмов лингвисты обычно к этому списку добавляют также сехоую (歇后语) – изречения из двух частей, иносказания и его раскрытия, раскрытие часто опускается [16, с. 42].

Результаты. Русские и китайские лексикографические издания дают богатый материал для анализа и описания национальной специфики антропонимов в составе фразеологизмов [2; 6; 9; 10; 14; 15; 17–19; 21; 22].

Всего в русских словарях набралась 1 799 такая единица, которая включает в себя 329 русских и иностранных антропонимов, среди них 197 воплощенных антропонимов, прикрепленных к определенным лицам (*педагог Конфуций, А.В. Суворов*) и 132 развоплощенных антропонима, те же самые слова-имена, но рассматриваемые вне связи с конкретными лицами (*Ванька, Вася*).

В китайском языке содержится 647 фразеологизма, в состав которых входит 292 антропонимов, среди них 249 воплощенных антропонимов, которые указывают на 239 конкретных индивидуальных лиц и 10 групп людей, 43 антропонима, не прикрепленных к определенным лицам. Данные табл. 1 и 2 показывают, что компонентами фразеологизмов могут становиться разные типы антропонимов, которые отражают сходство и специфику антропонимических систем двух языков.

Русские личные имена наиболее часто встречаются в составе фразеологизмов: 274 личных имени, 13 сочетаний личных имен и от-

Таблица 1

**Частотность антропонимов
в составе русских фразеологизмов (составлено автором)**

Тип антропонима	Количество	Процент
Личное имя	274	83
Фамилия	26	8
Личное имя + отчество	13	4
Личное имя + фамилия	12	3
Отчество	2	1
Прозвище	2	1
Всего	329	100

Таблица 2

**Частотность антропонимов
в составе китайских фразеологизмов (составлено автором)**

Тип антропонима	Количество	Процент
Фамилия + личное имя	108	37
Обращение	63	22
Фамилия	38	13
Личное имя	33	11
Устаревший тип имени	17	6
Прозвище (外号)	14	5
Коллективное имя	10	3
Детское имя (小名, 乳名)	9	3
Всего	292	100

честв, 12 сочетаний личных имен и фамилий составляют 90% всех антропонимов, входящих в русские фразеологизмы. Личное имя появилось в России раньше, чем фамилия. Оно отличается стабильностью, преемственностью, является основой образования русских фамилий. Формы русского личного имени гораздо сложнее, чем китайское личное имя.

В состав русских фразеологизмов входят разные формы личных имен: народная (*Какова Акусья, такова и ботвинья; Егора заправлять*), просторечная (*Плыви себе, татарин, Афимьи прошли; На Леонтия и Фалалея сади огурцы*), старая (*Сидеть на пище святого Антония; Теплый ветер на Иасона приносит здоровье; На Евфимия вносят и убирают пчел*), редкая и старая (*На Стратилата тепляк – пошли овсы на спах; И по рожке знать, что Созоном звать; Соломоново решение*), разговорная (*Сам Абрам дался в обман; Аким-Простота; Ананья плачет, а Маланья скачет*), сокращенная (*Борис и Глеб – поспел хлеб*), производные формы с уменьшительно-ласкательным оттенком (*Хороша дочь Аннушка, коли хвалит мать да бабушка; Паранюшка-сердце, вари рыбу с перцем; Степашка, подай другую баклажку*) и с фамильярно-пренебрежительным оттенком (*Ванька да Маньки; Наша Дунька не брезгунька, жрет и мед; Ах вы, Сашки, канашки мои, разменяйте бумажки мои!*). Производные формы личного имени придают фразеологизмам яркий разговорный оттенок. Такое явление можно сравнить с широким использованием обращения, детского имени и прозвища в китайских фразеологизмах. Однако оно не настолько частотно, как в русских пословицах и поговорах. Среди 274 личных имен,

входящих в русские фразеологизмы, 39 имен имеют производные формы. Количество производных форм у разных личных имен может варьироваться: *Нестор – Нестёрка (Жил Нестёрка, была у него лошадей шестерка); Иван – Ивашка, Иванушка, Ванька, Ваня (Без Ивашки не выпьешь бражки; В трех братьях дураки – Иванушки, а одиночные – Емели да Афони; Ванька про него молитву знает; Чему Ваня не научился, тому Иван не научится)*.

Важным отличием китайских фразеологизмов является тот факт, что в их составе гораздо чаще встречаются фамилии. Половину (50%) антропонимов, входящих в китайские фразеологизмы, составляют фамилии (38) и сочетания фамилии и имени (108): *Талант Суна и лицо Паня (宋才潘面); Сяо (Сяо Хэ) устанавливает правила, а Цао (Цао Цань) им следует (萧规曹随); Талант Цзян Яня совершенно иссяк (обр. притупление, утрата литературных способностей) (江淹才尽)*.

Русская фамилия также активно участвует в образовании пословиц и поговорок (8%) и стоит на втором месте (26 фамилий): *Приехал Кутузов битть французов; Потёмкинская деревня; Стенька Разин на ковре летал и по воде плавал*. Частотность фамилий во фразеологизмах зависит от исторического этапа, на котором фамилии начали зарождаться как социокультурное явление у двух народов. В Китае происхождение фамилий можно проследить до матриархального периода первобытного общества человечества. Процесс образования русских фамилий длился шесть столетий: у князей и бояр фамилии сложились в XIV–XVI вв., у дворян – в XV–XVII вв., у купцов – в XVII–XIX вв., у крестьян – в XVIII–

Таблица 3

Происхождение антропонимов, входящих в русские фразеологизмы (составлено автором)

Номер	Происхождение	Число	Процент	Номер	Происхождение	Число	Процент
1	греческий	165	50	10	итальянский	3	1
2	древнееврейский	55	17	11	немецкий	1	2
3	русский	41	14	12	испанский	1	
4	латинский	31	10	13	халдейский	1	
5	римский	8	3	14	сирийский	1	
6	английский	7	2	15	египетский	1	
7	французский	5	2	16	тюркский	1	
8	арамейский	4	1	17	украинский	1	
9	монгольский	2	1	18	древнегерманский	1	
Всего						329	

Источники воплощенных антропонимов, входящих в русские фразеологизмы (составлено автором)

Источник		Количество	Процент
Религия	Христианская религия	87	43,9
	Другие религии	3	1,5
Мифология	Греческая мифология	25	12,6
	Римская мифология	10	5,1
	Другие мифологии	1	0,5
История	Русская	16	8,1
	Мировая	29	14,6
Литература	Русская	16	8,1
	Мировая	10	5,6
Всего		197	100

Источники воплощенных антропонимов, входящих в китайские фразеологизмы (составлено автором)

Источник		Количество	Процент
История	Китайская	145	58
	Мировая	1	0,4
Религия	Даосизм	22	8,8
	Буддизм	4	1,6
Китайская литература		65	26,1
Китайская мифология		12	4,8
Всего		249	100

XIX вв. [8, с. 91–92]. Другими словами, чем позже фамилия появилась, тем меньше следов осталось во фразеологии.

Многоименная и самодостаточная система антропонимов в Древнем Китае является отражением тех изменений, которые происходили в жизни человека по мере его взросления и приобретения новых функций в обществе. Иначе говоря, китайский антропоним – это прежде всего социальный знак.

Так, имя *Адо* из поговорки *Адо не может подняться, даже оказывай ему помощь* (扶不起来的阿斗) – это детское имя, которое обычно используется среди близких. Личное имя – это официальное имя (школьное имя, раньше его получали при поступлении в школу, сейчас – при рождении), например, личное имя *Бань* (размахивать топором у ворот Баня (班门弄斧)). Цзы (字, второе официальное имя), как Цзилу из фразеологизма *Одно слово Цзилу* (季路一言), обычно получал взрослый человек в

Древнем Китае (взрослыми считались мужчина, достигший 20 лет, и женщина – 15 лет). Посмертное имя (谥号), как *Вэньцзы* из фразеологизма *Вэньцзы вместе получил повышение в чине* (文子同升), получали после смерти высокопоставленные чиновники или императоры в Древнем Китае.

Взрослый человек, прославившийся чем-либо, может получить другие именные знаки, отражающие его социальное положение и характер профессии. Такие антропонимы обычно употребляются как обращение или прозвище. Например, во фразеологизме *Доктор Лу не лечит себя* (卢医不自医) Доктор Лу является прозвищем Бянь Цюэ (扁鹊), указывает на его профессию и социальное положение в обществе. В сехоуэй *Конфуций поступает в ученики к кому-н.* – не следует стесняться обращаться за разъяснением к человеку менее тебя образованному (ниже тебя по положению) (孔夫子拜师—不耻下问) фуций – это

почетное звание учителя в Древнем Китае, *Конфуций* – это почетное обращение.

Коллективное имя может получить группа (два и больше) людей, которые стали известными в какой-либо отрасли, занимаясь одним делом. Их вместе часто называют по их фамилии. Например, в пословице *Если вы хорошо знаете Саньсу, вы сможете сдать экзамен на чиновника и есть мясо; если вы плохо знаете их, то вы сможете есть овощи. Говорят, что поэзия и проза Саньсу очень выдающиеся и имеют огромное влияние* (苏文熟, 吃羊肉; 苏文生, 吃菜羹) Саньсу – это три человека с фамилией Су (сунские писатели Су Сюнь (苏洵) и его сыновья Су Ши (苏轼) и Су Чжэ (苏辙)).

Табл. 3 демонстрирует, что по своему происхождению антропонимы, входящие в русские фразеологизмы, имеют яркий интернациональный характер по сравнению с антропонимами, входящими в китайские фразеологизмы.

Причина заключается в специфике формирования и развития русской антропонимии. Ученые выделяют дохристианский период (до XI в.); христианский период (с XI в. до 1917 г.) – освоение и функционирование канонических имен, заимствованных вместе с христианской религией; советский период и современный (постсоветский) период (с 90-х гг. XX в.) [11, с. 72]. Христианский период длился дольше всех, почти тысячу лет и имел наибольшее влияние, создал общий облик русской антропонимии. Основная масса современных русских имен пришла в русскую культуру из Византии в связи с принятием христианства [12, с. 117]. Это греческие, латинские, древнееврейские имена (*Лариса, Ксения, Анна, Тамара, Виктор, Александр, Илья* и др.) [4, с. 63]. Среди антропонимов, входящих в русские фразеологизмы, большинство имеет греческое происхождение (50%) – 165 имен. Например, *Абросим не просит, а дадут – не бросит; Авгиевы конюшни; день Агафона огуменника (народный праздник)*. Древнееврейские имена занимают второе место (17%) – 55 антропонимов: *Стоит Гаврило – замарано рыло; В худе городе и Фома дворянин; Подкрала Софона Великая суббота*. Антропонимы латинского происхождения составляют 10% (31 имя): *Дал совет Аверкий, да все исковеркал; Акулина Федосевна до чужих ребят милосерда; Зинул Касьян на крестьян*; антропонимы римского происхождения – 3% (8 имен) и др.

Открытость русской культуры для заимствований из других культур отразилась на разнообразии источников заимствования ан-

тропонимов, которое можно наблюдать в том числе и на уровне фразеологии (табл. 4). Закрытость и самобытность китайской культуры способствовали тому, что в формировании китайской фразеологии главную роль играли китайская история и литература и связанные с ними антропонимы (табл. 5).

Античная мифология как сокровищница греческого искусства и культуры значительно обогатила словарный запас русского языка, вошла в повседневный русский язык, в том числе фразеологию. 18,2% русских фразеологизмов содержат имена, связанные с древнегреческой (*век Астреи, ахиллесова пята, два Аякса*), римской (*стрела Амура, Геркулес на распутье, начать с яиц Леды*), древнеегипетской мифологией (*покрывало Изиды*).

При этом влияние мифологии на китайские идиомы гораздо меньше, только 4,8%: *богиня Нюйва чинит Небосвод (女娲补天); Цзиньэй заваливает камнями море (精卫填海); Полет Чаньэ на Луну (嫦娥奔月)*.

Христианская религия оказала большое влияние на формирование фразеологического корпуса русского языка. 43,9% русских фразеологизмов содержат антропонимы, связанные с религией. Библейские имена становятся основой устойчивых выражений: *Ноев ковчег, аредовы веки, поцелуй Иуды*. Имена пророков и святых употребляются в названиях народных месяцесловов, примет, праздников. Они складывались в течение столетий и объединили практический народный опыт, метеорологические, астрономические и агрономические знания в лаконичной и красочной форме пословиц и поговорок [7, с. 1]. Например, имена пророков в пословицах (*На пророка Аггея и Даниила иней – теплые святки. До Ильи мужик купается, а с Ильи с рекой прощается. На пророка Малахию голодные ведьмы задаивают коров до смерти*); имена апостолов (*Первый спас час припас; Петр и Павел два прибавил, а Илья пророк три приволок. На Семен день семена выплывают из колосьев*); имена святых (*Акулины гречушницы, Акулины черные гречихи. Анна припасает утренники. Гарасим Грачевник, грачей пригнал*).

Влияние религии на формирование фразеологизмов в китайском языке намного слабее, чем в русском (10,4%). Антропонимы из китайской религии даосизм можно встретить в таких фразеологизмах: *Ма Гу дарит долголетие (поздравление с днем рождения) (麻姑献寿); Лэй Гун не бьет людей с улыбающимися лицами (雷公不打笑脸人)*. В сехоуюй *Бодхисаттва Гуаньинь охотно отзывается на все*

просьбы (观世音菩萨—有求必应) Гуаньинь — это имя богини из буддизма.

Гораздо большее участие в становлении китайских фразеологизмов принимали китайская история и литература (84,1%). Имена реальных исторических лиц входят в состав следующих идиом: *либо Ян, либо Мо* (非杨即墨); *собака Цзе лает даже на Яо* (跽狗吠尧); *устраивать любимую девушку Ацзяо в золотом доме* (金屋藏娇). Примеры фразеологизмов с антропонимами из китайской литературы: *Чжуан Чжоу во сне увидел, что он превратился в бабочку* (庄生梦蝶); *мужчина Сяо (поэт., возлюбленный) стал незнакомым* (萧郎陌路).

Антропонимы из русской истории и литературы реже встречаются в русских фразеологизмах (16,2%): *потемкинская деревня*, *Суворов не велел с австрийцем дружиться*, *Батыева дорога*. Мировая история и литература также участвуют в формировании русской фразеологии (20,2%), в то время как в китайских фразеологизмах они почти не оставили своего следа: *беден, как Ир, Ромео и Джульетта, задки Сфинкса*.

Выводы. Русская и китайская антропонимические системы являются составляющими двух лингвокультур, а их единицы заключают в себе национальную специфику, связанную с такими категориями культуры, как «язык», «традиции и обычаи», «быт», «фольклор и литература». Антропонимы не только представляют собой знак идентификации и индивидуализации личности, а являются отражением определенного этапа развития общества и уровня общественного сознания. Антропоним, входящий в состав фразеологизма, определяет национально-культурные коннотации всего фразеологизма.

Национальная специфика русских фразеологизмов часто связана с именами из христианской религии и античной мифологии, т. к. принятие христианства стало поворотной вехой в истории русской культуры. В становлении китайских фразеологизмов гораздо большее участие принимали китайская история и литература, поэтому среди антропонимов преобладают имена реальных исторических лиц и литературных персонажей.

Антропонимические системы двух культур формировались в разные периоды истории человеческого общества. Русские личные имена и их производные чаще других антропонимов встречаются в составе фразеологизмов. Это указывает на тот факт, что фразеологическая система русского языка формировалась в такой исторический период, когда фа-

милia еще не стала обязательным атрибутом русского человека. Для китайских фразеологизмов характерны сочетания фамилии и имени. Это свидетельствует о том, что основная часть фразеологического корпуса китайского языка сформировалась в период, когда фамилия человека стала уже широко употребляться как знак его социального статуса.

Описание национальной специфики русских фразеологизмов, содержащих антропонимы, с позиции носителя другой лингвокультуры является одной из задач лингвокультурологии. Данные таких исследований имеют важное теоретическое и практическое значение. Они могут использоваться при составлении двуязычных словарей, лингвокультурологических комментариев, учебников для изучения русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4- изд., перераб. доп. М., 1990.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа [Электронный ресурс]. URL: <https://vdahl.ru/> (дата обращения: 05.09.2021).
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань, 2010.
4. Мадиева Г.Б. Теория и практика ономастики: учеб. пособие. Алматы; Волгоград, 2015.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
6. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М., 2007.
7. Народный месяцеслов: пословицы, поговорки, приметы, присловья о временах года и о погоде / сост. Г.Д. Рыженков; вступ. ст. и словарь А.Н. Розова. М., 1991.
8. Никонов В.А. До фамилий // Антропонимика. сб. ст. М., 1970. С. 83–93.
9. Отин Е.С. Словарь коннотативных собственных имен. Донецк, 2004.
10. Словарь разговорных выражений. М., 1994 [Электронный ресурс]. URL: <https://livespeak.academic.ru/> (дата обращения: 10.10.2021).
11. Степанова Ф.В. Русский женский антропонимикон в культурно-генетическом аспекте: дис. ... канд. филол. наук. Лесосибирск, 2006.
12. Сызранова Г.Ю. Ономастика: учеб. пособие. Тольятти, 2013.
13. Телия В.Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке. М., 1981.
14. Фразеологический словарь русского литературного языка. М., 2008 [Электронный ресурс]. URL: <https://phraseology.academic.ru/> (дата обращения: 20.10.2021).
15. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М., 2003 [Электронный ресурс]. URL:

https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_wingwords/ (дата обращения: 25.10.2021).

16. 姚锡远. “熟语”的种属地位及其定义域. 汉字文化, 1998 (2) 38–42.
17. 温端政. 歇后语10000条/温端政. 上海, 2012.
18. 温端政. 谚语10000条/温端政. 上海, 2012.
19. 王剑引. 中国成语大辞典/王剑引. 上海, 1987.
20. 邢福义. 文化语言学. 武汉: 湖北教育出版社, 2000.
21. 陈君慧. 歇后语大全/陈君慧. 哈尔滨: 北方文艺出版社, 2016.
22. 陈君慧. 谚语大全/陈君慧. 哈尔滨, 2016.

* * *

1. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii ruskogo yazyka kak inostrannogo. 4- izd., pererab. dop. M., 1990.
2. Dal' V.I. Posloviцы russkogo naroda [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vdahl.ru/> (data obrashcheniya: 05.09.2021).
3. Zherebilo T.V. Slovar' lingvisticheskikh terminov. 5-e izd., ispr. i dop. Nazran', 2010.
4. Madieva G.B. Teoriya i praktika onomastiki: ucheb. posobie. Almaty; Volgograd, 2015.
5. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2001.
6. Mokienko V.M., Nikitina T.G. Bol'shoj slovar' russkikh pogovorok. M., 2007.
7. Narodnyj mesyaceslov: posloviцы, pogovorki, primety, prislov'ya o vremenah goda i o pogode / sost. G.D. Ryzhenkov; vstup. st. i slovar' A.N. Rozova. M., 1991.
8. Nikonov V.A. Do familij // Antroponimika. sb. st. M., 1970. S. 83–93.
9. Otin E.S. Slovar' konnotativnykh sobstvennykh imen. Doneck, 2004.
10. Slovar' razgovornykh vyrazhenij. M., 1994 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://livespeak.academic.ru/> (data obrashcheniya: 10.10.2021).
11. Stepanova F.V. Russkij zhenskij antroponimikon v kul'turno-geneticheskom aspekte: dis. ... kand. filol. nauk. Lesosibirsk, 2006.
12. Syzranova G.Yu. Onomastika: ucheb. posobie. Tol'yatti, 2013.
13. Teliya V.N. Tipy yazykovykh znachenij. Svyazannoe znachenie slova v yazyke. M., 1981.
14. Frazelogicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka. M., 2008 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://phraseology.academic.ru/> (data obrashcheniya: 20.10.2021).
15. Enciklopedicheskij slovar' krylatykh slov i vyrashchenij. M., 2003 [Elektronnyj resurs]. URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_wingwords/ (data obrashcheniya: 25.10.2021).

National and cultural specific character of the Russian phraseological units with the anthroponymic component against the background of the Chinese linguistic culture

The article deals with the description of the national and cultural specificity of the Russian phraseological units with the anthroponymic components from the perspective of the representative of the Chinese linguistic culture. There are analyzed the anthroponyms in the content of the Russian and Chinese phraseological units by such parameters as the anthroponym's type, the anthroponym's origin and the sphere of the anthroponym's borrowing.

Key words: *phraseological unit, anthroponym, anthroponymic system, cultural phenomenon, language and culture.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2022)

Н.А. БЕЛОВА
(Оренбург)

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-
ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ
НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
(на материале стихотворения
А.А. Блока «В ресторане»)**

Анализируются особенности поэтического произведения, понятие поэтического перевода, а также сложности перевода выразительных средств, характерных для поэзии А.А. Блока, на примере стихотворения «В ресторане». Рассматриваются разные способы перевода поэтического текста, анализируется проблема адекватности перевода художественного творчества А.А. Блока на английский язык.

Ключевые слова: *А.А. Блок, поэтический текст, перевод, эпитет, выразительные средства, поэзия, культура.*

В процессе перевода переводчик выполняет сложный анализ двух текстов, сопоставляет различные языковые, семантические, культурные особенности, присущие оригинально-

му произведению, и адаптируемые для полноты зрения объективности переводчика видов этой деятельности является перевод поэзии. В современном переводоведении выделяют разные способы перевода текста. Подстрочный перевод, также называемый филологическим, нацелен на как можно более полную передачу словесного содержания – при этом выразительные средства, ритм, размер не сохраняются. При другом виде перевода – стихотворном – текст адаптируется для целевой аудитории, т. е. передается стихотворной речью, но большая часть эстетической информации и концептуальных средств теряется. Лучше всего передает авторские выразительные средства и особенности текста поэтический перевод. В результате такого перевода текст эквивалентен оригиналу как и по содержанию, так и по стихотворным особенностям, при этом переводчиком используются различные языковые средства, присущие переводящему языку.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей передачи средств художественной выразительности на примере стихотворения А.А. Блока «В ресторане». Данное исследование опирается в теоретико-методологическом плане на труды таких ученых, как Л.С. Бархударова [1], А.Д. Швейцера [11], М.В. Цветковой [10], А.А. Липгарта [8], Л.Я. Гинзбурга [6], Н.В. Шутёмовой [12].

Проблемам перевода поэзии посвящено немало статей. Так А.А. Липгарт пишет о различиях в структурах, грамматике, лексическом составе исходного и переводящего языков [8]. Эти различия делают абсолютно точный перевод невозможным.

Метрическая система русского языка является одним из самых сложных аспектов перевода стихотворения. Вследствие этих несоответствий итоговый текст не полностью соответствует оригиналу в содержательном и художественно-эстетическом планах.

Кроме того, по мнению А.Д. Швейцера, следует учитывать при переводе поэтических текстов особенности историко-литературного плана и то, какое место занимает переводимый поэтический текст в историко-культурной традиции [11]. Таким образом, необходимо обращать внимание на свойства индивидуальной художественной стилистической системы автора оригинального поэтического текста.

Образность является одним из важнейших свойств художественного текста. Мастерство и своеобразие стиля писателя или поэта, его

индивидуальные черты и особенности видения мира и искусства во многом проявляются при создании образов, которые обычно и становятся самыми яркими и запоминающимися частями произведения. Большую роль в создании образов играет широкая палитра средств художественной выразительности, богато представленная в языке и используемая писателем или поэтом при создании художественного текста.

В рамках данной статьи рассмотрены особенности перевода средств художественной выразительности на примере произведения «В ресторане», принадлежащего перу Александра Блока, кто, по мнению А.Б. Блюмбаума, является поэтом, наделенный особым перцептивным даром, следящим за «времени полетом», пытающимся прочесть иномирный текст об историческом грядущем, не без вызова и (повидимому) иронии принимая упреки в «необщественности», «декадентстве» и «непонятности» [3].

Мы проанализировала пять вариантов перевода данного стихотворения, выполненные Р. Муртоном, А. Вагаповым, И. Железновой, А. Кнеллером и Дж. Тёрлингом. Поэтические переводы произведений Александра Блока выполнялись с точки зрения разных подходов: существуют как образные переводы, так и более близкие к оригиналу. Но во всех этих текстах перед переводчиком стояла задача адаптировать текст для восприятия англоязычным читателем и в то же время сохранить смысл и по возможности выразительные средства стихотворения.

Одной из первых особенностей, которые замечает читатель произведения «В ресторане» – это то, что стихотворение написано полностью в прошедшем времени. Состояние лирического героя передается через ощущение иллюзорности происходящего, неясности и недосказанности, что ясно видно в начале первого четверостишия: «...он был, или не был, этот вечер...». Эта короткая фраза уже дает повод для анализа переводческих решений, примененных к этому стихотворению.

Во многих переводах эта фраза сохранена практически дословно: *Did it happen or not, this evening* [13]. Однако некоторые переводчики использовали описательный перевод либо отходили от текста оригинала, чтобы сохранить ритм или художественное своеобразие текста: *Never can I forget (but perhaps I'm mistaken)* [7], *(Did it happen – who cares?)* [5]. Однако в одном из рассматриваемых примеров переводчик заменил этот оборот на прилага-

тельное, семантически похожее на оригинальную фразу, но все же не передающее ее полное значение: *Will I ever forget it, that mythical night* [13].

Различия в грамматике английского и русского языков проявляются и на уровне отображения длительности действия. У каждой культуры существует свое особенное восприятие мира и себя в этом мире. Для различных культур характерно разное представление времени и разные способы выражения временных отношений.

Проблема выражения ощущения времени и временного пространства стояла и перед переводчиками стихотворения «В ресторане». В последней строфе автор создает мир, в котором существуют лирические герои, и придает ему глубину и объем с помощью фонового действия: «А монисто брэнчало, цыганка плясала и визжала заре о любви». Глаголы *плясать*, *брэнчать*, *визжать* – это глаголы несовершенного вида, употребленные в данном отрывке в форме прошедшего времени. Эти глаголы выражают не последовательные действия, а одновременные, что и создает яркий фоновый эффект. В переводах на английский язык они представлены самыми разными грамматическими и лексическими конструкциями.

Одним из самых очевидных путей передачи длительного действия является время английского языка Past Continuous, т. е. прошедшее длительное время. Другими словами, это время, которое указывает на процесс, длившийся в определенный момент или период в прошлом. В переводе Руперта Мортонна используется именно этот прием: *And her jewellery a-clacking, a gypsy was dancing, dusk-wards screeching about our love's match* [7].

В некоторых переводах, например у Дж. Тёрли и А. Кнеллера, за основу взята именно последовательность действий, а не их долгота: *Your necklace clinked, a gypsy danced, and to the sunset glow screamed "love"; The gypsy's long necklace clanked as she danced; While rattling her necklace, a gypsy danced and screeched about love to the sunset* [14]. Как можно заметить, в первом случае переводчик менял смысл строчки – монисто, согласно контексту, принадлежит цыганке, но в данном переводе оно связывается с лирической героиней.

Интересным представляется выражение времени с помощью лексических, а не грамматических средств. Алик Вагапов подчеркивает продолжительность действия выражением *kept dancing: And the jewellery rattled, the gip-*

sy kept dancing, and she screamed of her love to the dusk [5].

В переводе Ирины Железновой продолжительность действия не связывается с сюжетом, а становится мотивом, выводящим произведение на уровень вечных вопросов: *And the Gypsy, her beads jingling, never stopped dancing and shrilled loudly of love to the dawn* [13]. Наречие *never* придает действию цикличность, этот танец не просто сопровождает героев в ресторане, но показывает вечность жизни, непрерывность повторения.

Важной составляющей стилистики произведений Блока является звукоподражание. Под звукоподражанием понимается подбор слов, звучание которых напоминает реальные звуки природы.

Звукоподражание в поэзии А.А. Блока довольно часто строится на ассонансе. Так, в анализируемом стихотворении звуки скрипки сначала названы поющими (*где-то пели смычки о любви*), но в конце произведения, когда нарастающее напряжение ведет к кульминации, они же вместе с пением цыганки воспринимаются лирическим героем как визг, что подчеркивается ассонансом на *и*:

Но из глуби зеркал ты мне взоры бросала
И, бросая, кричала «Лови!..»
А монисто брэнчало, цыганка плясала
И визжала заре о любви.

Разница в фонетических системах русского и английского языков не позволяет отразить в переводе те же звуковые приемы, что и в оригинале, поэтому тот же эффект достигается за счет аллитерации, повторения щелевых шумных фрикативных звуков [s], [z] и звонкого смычно-щелевого звука [dz]: *And her jewellery a-clacking, a gypsy was dancing dusk-wards screeching about our love's match* [7]; *And a gypsy, jangled her beads, sang of love to the dawn and started to dance* [13].

С помощью тех же звуков сохраняется аллитерация оригинального текста, когда автор стремится передать шорох и шуршание ткани, неясную атмосферу, с помощью шипящих:

Ты рванулась движеньем испуганной птицы,
Ты прошла, словно сон мой легка...
И вздохнули духи, задремали ресницы,
Зашептались тревожно шелка.

Then you got up and hurried
with a frightened bird's dashes,
As you passed, you were light as my dreams...
With a waft of your perfume you fluttered
your lashes,
Anxious-rustled the silk of your seams [7].

Не менее важным художественным средством являются эпитеты, обогащающие языковое полотно стихотворения и кроме создания художественного и визуального образа выполняющие семантическую роль, раскрывающуюся в контексте. Черный цвет в поэзии Александра Блока, как правило, заключает в себе негативные коннотации и ассоциируется со злом, грехом, дурными предзнаменованиями. В следующем отрывке черный цвет розы выступает в качестве символа порочности обстановки, неправильности происходящего: *Я послал тебе черную розу в бокале золотого, как небо, аи* [2].

Однако в этом же фрагменте встречается золотой цвет, который обычно ассоциируется у Блока с таинственностью, загадкой. И действительно, контраст между черной розой и золотым вином характеризует отношения персонажей. Золотое небо, с которым автор сравнивает вино, символизирует вечность, гармонию, и соединение этих двух образов говорит о том, что поэт все еще верит, знает о существовании идеала, пусть даже и омраченного реалиями современной ему жизни [4].

Практически во всех переводах данные эпитеты сохранены буквально – это позволяют схожие семантические значения прилагательных. Только в одном переводе характеристика цвета розы выражена прилагательным *ebolu*, которое обозначает цвет черного дерева, и органично вписывается в контекст.

Вино, в которое погружена роза, можно отнести к реалиям, и переводчики справлялись с задачей передачи этого понятия как с помощью приема калькирования, так и описательным переводом: *a glass of sky-golden ayi, a glass of sky-golden champagne, a bottle of gold-en champagne*.

В данной статье были рассмотрены основные приемы перевода средств художественной выразительности в поэзии Александра Блока. На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы. Перед переводчиками стихотворения «В ресторане» стояла проблема выражения временного пространства, поскольку стихотворение написано полностью в прошедшем времени. Одним из самых очевидных путей передачи длительного действия является прошедшее длительное время. Так, в переводе Руперта Мортонна используется именно этот прием. Интересным был представлен перевод выражение времени с помощью лексических, а не грамматических средств Аликом Вагаповым. У Джеффри

Тёрли за основу была взята именно последовательность действий, а не их долгота. В переводе Ирины Железновой продолжительность действия не связывается с сюжетом, а становится мотивом.

Необходимо отметить, что важной составляющей стилистики произведений Блока является звукоподражание, но разница в фонетических системах русского и английского языков не позволяет отразить в переводе те же звуковые приемы, что и в оригинале, поэтому тот же эффект достигается за счет аллитерации. Переводчики использовали этот фонетический прием для придания отрывку звуковой выразительности.

Метафора – способ осмысления, видения и понимания окружающей обстановки. Метафорический язык определяет индивидуальный стиль автора. В анализируемых текстах практически все метафоры переведены дословно, только в одном переводе метафора передана на русский язык тем же тропом.

Разумеется, невозможно судить обо всем богатстве средств, используемых автором в своем творчестве на примере одного стихотворения, но можно рассмотреть самые распространенные и характерные особенности авторского стиля. Александр Блок обогатил понимание звукописи, использования эпитетов в русском языке. Рассматривая переводы его стихотворений, можно понять, как его индивидуальный взгляд на мир отражается в пространстве другой культуры через призму переводящего языка.

Список литературы

1. Бархударов Л. С. Контекстуальное значение слова и перевод. М., 2004.
2. Блок А.А. Незнакомка: стихотворения, поэма. СПб., 2019.
3. Блюмбаум А.Б. *Musica mundana* и русская общественность: цикл статей о творчестве Александра Блока. М., 2017.
4. Братцева И. «В ресторане» А. Блока // Литература. 2002. № 17. С. 13.
5. Вагапов А.С. Сборник стихов на английском [Электронный ресурс]. URL: <https://stih.ru/2007/07/28-1514> (дата обращения: 04.11.2021).
6. Гинзбург Л.Я. Характеристика перевода художественного текста. М., 2007.
7. Гумилев Н.С. Электронное собрание сочинений [Электронный ресурс]. URL: <https://gumilev.ru/author/694/> (дата обращения: 04.11.2021).
8. Липгарт А.А. Основы лингвопоэтики: теория и метод, лингвопоэтика и лингвосилистика, лингвопоэтика и литературоведение. М., 2006.

9. Рогова А.В., Федоренков А.Д. Отражение специфики восприятия времени во фразеологии русского, немецкого и английского языков // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2010. № 4. С. 75–79.

10. Цветкова М.В. Концепт ENGLISHNESS: основные константы // Проблема национальной идентичности в культуре и образовании России и Запада. Воронеж, 2000. Т. 2.

11. Швейцер А.Д. Семантико-стилистические и прагматические аспекты перевода // Иностр. яз. в шк. 1971. № 3. С. 68–78.

12. Шутёмова Н.В. Теоретические основы поэтического перевода. Пермь, 2011.

13. Russian Poetry in Translations [Electronic resource]. URL: <https://ruverses.com/alexander-blok/in-a-restaurant/1522/> (дата обращения: 04.11.2021).

14. Tania-Soleil Journal [Electronic resource]. URL: <https://www.tania-soleil.com/v-restorane-bloka-na-angliiskom/> (дата обращения: 04.11.2021).

* * *

1. Barhudarov L.S. Kontekstual'noe znachenie slova i perevod. M., 2004.

2. Blok A.A. Neznakomka: stihotvoreniya, poema. SPb., 2019.

3. Blyumbaum A.B. Musica mundana i russkaya obshchestvennost': cikl statej o tvorchestve Aleksandra Bloka. M., 2017.

4. Bratceva I. «V restorane» A. Bloka // Literatura. 2002. № 17. S. 13.

5. Vagapov A.S. Sbornik stihov na anglijskom [Elektronnyj resurs]. URL: <https://stih.ru/2007/07/28-1514> (дата обращения: 04.11.2021).

6. Ginzburg L.Ya. Charakteristika perevoda hudozhestvennogo teksta. M., 2007.

7. Gumilev N.S. Elektronnoe sobranie sochinenij [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gumilev.ru/author/694/> (дата обращения: 04.11.2021).

8. Lipgart A.A. Osnovy lingvopoetiki: teoriya i metod, lingvopoetika i lingvosilistika, lingvopoetika i literaturovedenie. M., 2006.

9. Rogova A.V., Fedorenkov A.D. Otrazhenie specifiky vospriyatiya vremeni vo frazeologii russkogo, nemeckogo i anglijskogo yazykov // Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki. 2010. № 4. S. 75–79.

10. Cvetkova M.V. Koncept ENGLISHNESS: osnovnye konstanty // Problema nacional'noj identichnosti v kul'ture i obrazovanii Rossii i Zapada. Voronezh, 2000. T. 2.

11. Shvejcer A.D. Semantiko-stilisticheskie i pragmaticheskie aspekty perevoda // Inostr. yaz. v shk. 1971. № 3. S. 68–78.

12. Shutymova N.V. Teoreticheskie osnovy poeticheskogo perevoda. Perm', 2011.

The specific features of the translation of the figurative and expressive means into English (based on the poem "In The Restaurant" by A.A. Blok)

The article deals with the specific features of the poetic work, the concept of the poetic translation and the difficulties of the translation of the expressive means that are specific to the poetry of A.A. Blok at the example of the poem "In The Restaurant". There are considered the different ways of the translation of the poetic text, there is analyzed the issue of the adequacy of the translation of the artistic creation of A.A. Blok into English.

Key words: A.A. Blok, poetic text, translation, epithet, expressive means, poetry, culture.

(Статья поступила в редакцию 20.03.2022)

С.А. СЕССОРОВА
(Москва)

ПЕРЕВОД АНГЛИЙСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА, АДРЕСОВАННОГО ЧИТАТЕЛЮ-РЕБЕНКУ (на материале произведения «Райми Найтингейл – девочка с лампой» Кейт ДиКамилло)

Экспрессивная конкретизация определяет как переводческая стратегия сохранения прагматики художественного текста, адресованного читателю-ребенку. Впервые проанализированы стилистически окрашенные реалии повести «Райми Найтингейл – девочка с лампой» современной американской детской писательницы Кейт ДиКамилло, представляющие трудность для культурного декодирования при переводе, адресованном читателю-ребенку.

Ключевые слова: художественный перевод, детская литература, читатель-ребенок, прагматическая адаптация, экспрессивная конкретизация, стратегии перевода.

Введение. Вплоть до XX в. детская литература изучалась с периферийной точки зрения. Однако детские произведения обладают рядом коммуникативно-прагматических задач,

для решения которых необходим набор определенных переводческих стратегий. В данной статье перевод детской литературы рассматривается в качестве отдельной сферы в науке о переводе, анализируются проблемы, с которыми часто сталкивается переводчик, дается описание характерных особенностей детских произведений, которые создают трудности при переводе.

В настоящее время детская литература начала пользоваться огромным спросом. Появляется все больше новых издательств, авторов, количество переводной литературы возрастает, следовательно, возникает необходимость рассматривать новые подходы к оценке перевода, развивать современные исследования, которые будут способствовать еще большей популяризации детской литературы, повышать ее качество, что определяет актуальность статьи.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1) изучить, как трактуют понятие «детская литература» современные зарубежные исследователи;

2) выявить особенности детской литературы, которые формируют творческий подход к переводу, а также задают поиск определенных переводческих стратегий;

3) на материале отрывков из детского произведения «Райми Найтингейл – девочка с лампой» современной американской детской писательницы Кейт ДиКамилло рассмотреть, как реализуется стратегия экспрессивной конкретизации в переводе с английского языка на русский, насколько успешно переводчику удалось передать прагматический потенциал текста оригинала в тексте перевода.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: лингвостилистический анализ подлинников с целью выявления языковых элементов, которые могут способствовать созданию эстетического эффекта; элементы интерпретационного анализа текста; сравнительно-сопоставительный метод, контекстуально-ситуативный анализ.

Материалом исследования послужила повесть американской детской писательницы Кейт ДиКамилло «Райми Найтингейл – девочка с лампой» на языке оригинала и языке перевода, выполненном О.А. Варшавер.

Теоретическую базу исследования составили труды современных зарубежных ученых в области перевода детской литературы: Д. Таунсенд (Townsend, 1980), Р. Ойт-

тинен (Oittinen, 1989), Б. Уолл (Wall, 1991), З. Шавит (Shavit, 1981).

В литературоведении используется термин *детская литература*. Однако для ученых (Д. Таунсенд, Б. Уолл, Р. Ойттинен) оказалось непростой задачей выделить черты детской литературы как отдельного жанра, ведь детские произведения не ограничиваются строго прописанными характеристиками или определенной тематикой.

Д. Таунсенд, британский детский писатель и критик литературы, придерживается прагматического мнения, согласно которому книга считается детской, если ее рекомендуют книжные издательства именно для детской аудитории [9, р. 97]. Британская ученоя Б. Уолл дает следующую интерпретацию понятия «детская литература»: «Если рассказ по задумке автора создан для детской аудитории, то он предназначен именно для детей, хотя не исключена возможность того, что произведение может стать интересным и для взрослых» [10, р. 2]. Известная современная переводчица детской литературы Р. Ойттинен полагает, что книга является детской, когда в ней совпадают взгляды взрослого и ребенка. Исследователь указывает на важность выбора соответствующих структурных и текстовых элементов, стиля и лексики, что является определяющим фактором в вопросе, будет ли книга успешно воспринята среди детской аудитории [6, р. 61].

Согласно Р. Ойттинен, в процессе перевода литературы для детей также надо опираться на теории удобочитаемости. Автор подчеркивает важность разработки переводческих стратегий, учитывающих эмоциональный аспект языка, а также возможность знакомства ребенка с новыми используемыми в тексте словами. По этой причине Р. Ойттинен считает, что при переводе важнее ориентироваться на язык принимающей аудитории, чем пытаться сохранить лингвистические или текстовые особенности исходного текста [Ibid., р. 33].

Детская художественная литература – особый вид литературы, поскольку адресуется особенному реципиенту – ребенку. Она выполняет важные задачи: способствует формированию личности, знакомит маленького читателя с иностранной культурой, а также расширяет кругозор. Стоит отметить, что именно адресат (потенциальный читатель текста или целая аудитория со своими культурно-специфическими особенностями мировоззрения, ожиданиями и коммуникативными потребностями) является одним из важнейших факторов, определяющих цель перевода [3, с. 68].

Осуществлять перевод – значит создавать текст в определенном жанре для конкретной цели и конкретного получателя в конкретных обстоятельствах. В этой связи стоит упомянуть о важности скопос-теории при переводе литературы, адресованной читателю-ребенку. Теория скопоса, предложенная немецкими учеными-лингвистами К. Райс и Г. Вермеером [7] и получившая развитие в трудах К. Норд, оказала свое положительное влияние на раскрытие механизмов, участвующих в переводе детской литературы. Понятие «скопос» произошло из греческого языка, означает «цель», «задачу» и фактически является синонимом слова «функция». Скопос определяет средства, с помощью которых переводят, может сильно отличаться от цели исходного текста или совпадать с ней [Ibid., p. 92–94]. Если в теории перевода детской литературы не будет уделяться должного внимания скопосу, то не будет возможности выбрать наиболее удачную стратегию перевода текста. Скопос-теория расширяет диапазон возможных стратегий перевода и позволяет переводчику избежать буквальности. Намеренные и непреднамеренные изменения влияют на весь процесс перевода. Непреднамеренные изменения, вносимые в текст, зависят от компетенции переводчика и могут быть вызваны наличием в тексте различных языковых структур. По мнению ученого З. Шавита, при переводе детской литературы преследуются две основные цели. Первая цель заключается в том, чтобы адаптировать текст перевода таким образом, чтобы он соответствовал социокультурным ожиданиям, правильным назидательным и моральным установкам, преобладающим в целевой культуре. Вторая цель – адаптировать текст к навыкам чтения и понимания детей в соответствии с их возрастом. Эти две целевые установки влияют на различные стадии процесса перевода, а также на успех текста перевода быть правильно воспринятым в целевой культуре [8, p. 111–130].

Переводчик детской литературы, в отличие от переводчиков других жанров, всегда ориентируется на конкретного адресата, руководствуясь потребностями и ожиданиями читателя-ребенка. В процессе перевода детской литературы переводчик прибегает к ряду трансформаций. Они в первую очередь вызваны скопосом, конкретной целью и задачей в конкретной переводческой ситуации.

Все эти факторы обуславливают специфику перевода и адаптации детской литературы. Прагматическая адаптация предполагает два чрезвычайно важных подхода к изучению лингвистических и экстралингвистиче-

ских особенностей оригинального и переводного текстов: герменевтический (интерпретативный), затрагивающий понимание и толкование смысла текста; а также структурно-трансформационный, раскрывающий суть межязыкового преобразования исходного текста в переводной [2, с. 87–90].

При прагматической адаптации детской литературы одной из важнейших задач становится передача экспрессивного компонента. Сохранить экспрессивную прагматику при переводе значит добиться одинаковой реакции читателей оригинала и перевода. С помощью применения разного рода переводческих стратегий можно достичь максимальной эквивалентности перевода и сохранить экспрессивную прагматику текста. Сохранению экспрессивной прагматической функции при переводе на русский язык содействует использование конкретных эмоционально окрашенных прилагательных, существительных, глаголов, наречий и т. д. Экспрессивная прагматическая эквивалентность показывает степень схожести функционального содержания оригинала и перевода. В связи с этим стоит отметить, что прием экспрессивной конкретизации выполняет важную функцию в процессе передачи эмоционально-оценочного аспекта при прагматической адаптации текста на русский язык, способствует достижению адекватности перевода. По мнению Я.И. Рецкера, при работе с западноевропейскими языками нередко вместо стилистически-нейтральных слов оригинала переводчик обращается к русским словам с повышенной экспрессивно-эмоциональной окраской. Для сохранения экспрессивности при переводе могут применяться различные трансформации. Я.И. Рецкер выделяет три вида трансформаций: грамматические трансформации (перестановки, опущения, добавления, замена частей речи при переводе, членение и объединение предложений); лексические трансформации (конкретизация значения, генерализация, дифференциация значения, смысловое развитие, целостное преобразование, антонимический перевод); стилистические трансформации (экспрессивная и экспрессивно-прагматическая конкретизация, стилистическая замена) [4].

Далее проведем сопоставительный анализ стилистически окрашенных реалий повести «Райми Найтингейл – девочка с лампой» современной американской детской писательницы Кейт ДиКамило, рассмотрим, с какими трудностями столкнулся переводчик, а также какие переводческие стратегии и приемы были

применены с целью адаптации текста, адресованного русскоязычному читателю-ребенку.

And two days, on the third day of June, Raymie Clarke's father had run away from home with a woman who was a dental hygienist. Hey, diddle, diddle, the dish ran away with the spoon. Those were the words that went through Raymie's head every time she thought about her father and the dental hygienist. But she did not say the words out loud anymore because Raymie's mother was very upset, and talking about dishes and spoons running away together was not appropriate [5]. – «Два дня назад отец Райми Кларк убежал. С женщиной. Стоматологом. С гигиенистом стоматологическим. Да-да, есть такая профессия. А папа убежал из дома. И уже третий день Райми лезет в голову дразнилка: *Вообразила хвост поджала и под лавку убежала, А под лавкой крокодил вообразил проглотил.* Только кто из них папа: вообразила или крокодил? Вопросов много, но спросить некого. Мама и без крокодилов очень расстроена» [1].

Данный отрывок взят из повести «Райми Найтингейл – девочка с лампой» современной американской детской писательницы Кейт Дикамилло. Перед переводчиком в данном примере стояла непростая задача – декодирование культурного кода. В тексте оригинала была использована известная, понятная англоязычному ребенку считалка *Hey, diddle, diddle, the dish ran away with the spoon*. Сложность при переводе состояла в том, чтобы подобрать такое же эмоционально-выразительное средство, которое вызовет у русскоязычного читателя-ребенка соответствующую эмоциональную реакцию, при этом не исказить смысл и сохранить юмор ситуации. Переводчик в процессе работы над данным отрывком учитывал географический и временной факторы (действие событий по сюжету происходит в штате Флорида в 1970-х гг.).

Трудность интерпретирования культурного кода состоит в том, что фразеологические картины мира представителей различных культур часто не совпадают, что свидетельствует о различиях в восприятии мира и мировоззрении. В данной языковой ситуации переводчик должен правильно оценить смысл фразы и использовать те лексические и стилистические средства, которые наиболее точно передадут прагматический эффект оригинального текста. Переводчица удачно подобрала похожую дразнилку, известную и понятную русскому ребенку. Произошла смена образов, однако был удачно сохранен эмоциональный компонент и юмор.

Интересен также пример с переводом профессии *dental hygienist*. Для русскоговорящего ребенка данная реалия является нетипичной. Переводчица внесла добавление в текст перевода, пояснив юному читателю, что существует такая профессия, как *гигиенический стоматолог*, таким образом, реалия была удачно сохранена, потенциально ребенок ознакомится с новым словом, при этом у него не возникнет недопонимания.

"Who were the Flying Elefantees?" she asked. "I told you," said Louisiana. "They were my parents." "But what does it mean? The flying part? What did they do?" "Well, my goodness," said Louisiana. "They were trapeze artists, of course." "Of course," said Beverly. "They flew through the air with the greatest of ease. They were famous. They had personalized luggage." Louisiana Elefantteeeee [5]. – «Кто такие Крылатые Элефанте? – спросила она. – Я же объясняла, – отозвалась Луизиана. – Мои родители. – Но почему «крылатые»? Что они делали? – Разумеется, летали. Они были воздушные акробаты. – Ну, ясен пень, – сказала Беверли. – Помните песенку «Крылатые качели»? Вот на таких качелях они взлетали под самый купол цирка, а потом летали там с перекладины на перекладину. Они были очень знамениты. Их имена были прямо на чемоданах, наискосок. – Луизиана Элефа-а-анте!!!» [1]. В данном примере переводческая проблема состояла в передаче на русский язык элемента культурного кода, который содержит фраза *They flew through the air with the greatest of ease*. Эти строки апеллируют к известной американской песне про воздушного гимнаста. Англоязычный ребенок знает эту песню, он ее слышал в мультфильмах и фильмах про циркачей. Переводчица подобрала русский аналог, использовала отсылку к песне «Крылатые качели», которая произведет необходимый прагматический эффект на русскоязычного ребенка, переводчик изменил культурный код фразы, однако сохранил экспрессивность.

При переводе литературы, богатой аллюзиями, для детей постарше переводчик иногда может обойтись без смены кода, однако необходимо внести пояснения, чтобы ребенок понял, что это иностранная реалия и правильно воспринял информацию.

Рассмотрим пример: *"All of a sudden, I'm just filled up with happiness. Should I sing, Granny?" "Of course, you should sing, darling," said her grandmother. And so Louisiana started singing "Raindrops Keep Fallin' on My Head" in the prettiest voice Raymie had ever heard. It sounded like an angel singing. Not that Raymie had ever*

heard an angel sing. But still, that was the way it sounded [5]. «– Я такая счастливая! – воскликнула Луизиана. – Я стала вдруг такая счастливая, до краев! Бабуль, может, мне спеть? – Конечно, ласточка, – ответила ее бабушка, – пой! И Луизиана запела «Капли дождя» – песню из знаменитого фильма про банду грабителей. И пела она... словно ангел! Не то чтобы Райми прежде слышала голоса ангелов. Но звучать они должны были именно так» [1].

В оригинальном тексте автор упомянул песню *Raindrops Keep Fallin' on My Head*, для англоязычного читателя эта песня является элементом его культурного кода, читатель должен вспомнить, что эта песня из знаменитого американского фильма про банду грабителей «Бутч Кэссиди и Сандэнс Кид». По сюжету книги в момент, когда Луизиана, героиня книги, начинает петь эту песню, путники постепенно догадываются о том, кто такие на самом деле Луизиана и ее бабушка– грабительницы. Выбор песни для англоязычного читателя здесь очевиден, в то время как для русского реципиента необходимо пояснение данной реалии. Совершенно не перекодируя текст оригинала, переводчица сделала добавление, пояснив иностранную реалию.

Заключение. Таким образом, мы приходим к следующим выводам.

1. Современная детская литература представляет перспективное направление для филологического и лингвистического анализа, ученые по-разному трактуют понятие «детская литература», поэтому возникают определенные трудности при формировании терминологического аппарата и набора переводческих стратегий и тактик этого типа литературы.

2. Художественный текст обладает рядом функций: назидательной, воспитательной, функцией эмоционального воздействия. Чрезмерное упрощение текстов приводит не только к потере стилистических особенностей, но и к невыполнению литературой просветительской функции, и наоборот, если читатель сталкивается с очень сложным текстом, это может привести недопониманию и подавить интерес ребенка к книге. Текст детской книги характеризуется высокой степенью образности, эмоциональности. Задача переводчика – подобрать нужные языковые инструменты, чтобы создать в тексте перевода живой и экспрессивный образ.

3. Использование экспрессивной конкретизации при переводе детских художественных текстов целесообразно тогда, когда следует оказать максимальное экспрессивное воздействие на читателя-ребенка, учитывая

его коммуникативные потребности и особенности восприятия. В частности, эта переводческая тактика необходима при адаптации в тексте перевода культурных реалий. Переводчику необходимо обладать широким кругозором, хорошо владеть инструментами родного языка, чтобы находить правильные языковые решения для конкретных переводческих проблем, в том числе при интерпретировании культурного кода оригинального произведения, что непосредственно способствует реализации дидактической и эстетической функций детской книги. Переводчик должен понимать важность влияния произведений для детей и юношества на формирование их языкового сознания.

Практическое значение исследования определяется тем, что изложенные теоретические основы смогут найти применение в теории художественного перевода и лингвокультурологии, в частности в рамках дисциплин «Художественный перевод», «Стилистика языка». Разработанный материал можно использовать при преподавании практических и лекционных занятий по теории художественного перевода, при проведении семинаров по практическому переводу. Результаты исследования представляют определенный интерес для ученых лингвокультурологического профиля, а также для переводчиков-практиков и начинающих лингвистов.

Перспективу дальнейшего исследования мы видим в построении типологии стратегий перевода, ориентированных на сохранение экспрессивно-прагматического компонента в тексте перевода детских художественных произведений.

Список литературы

1. ДиКамилло К. Райми Найтингейл – девочка с лампой: повесть / пер. с англ. О. Варшавер; ил. Анны Павлеевой. М., 2017.
2. Жирова И.Г., Сунь Синкай. Лингвистическая коммуникативная модель перевода как акт двуязычной коммуникации // Лингвистическое наследие Л.В. Щербы в свете современной науки о языке: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. в рамках V Междунар. фестиваля науки (г. Москва, МГОУ, 19 февраля 2020 г.). М., 2020. С. 87–90.
3. Пропп В.Я. Мифология волшебной сказки. М., 2003.
4. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 1974.
5. DiCamillo K. Raymie Nightingale [Electronic resource]. URL: https://onlinereadfreeonline.com/kate-dicamillo/page,3,39338-raymie_nightingale.html (дата обращения: 02.03.2021).

6. Oittinen R. On Translating for Children, a Finnish Point of View, Early Child Development and Care. 1989. Vol. 48. P. 33–61.

7. Reiß K., Vermeer H. Towards a General Theory of Translation Action. Skopos Theory Explained / Translated from German by Christiane Nord. Manchester, 2013. P. 92–94.

8. Shavit Z. Translation of Children's Literature in Poetics of Children's Literature. Athens and London: The University of Georgia Press, 1981. P. 111–130.

9. Townsend J.R. Standards of Criticism for Children's Literature. The Signal Approach to Children's Books. Ed. Nancy Chambers. Harmondsworth, 1980. P. 193–207.

10. Wall B. The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction. Basingstoke, 1991.

* * *

1. DiKamillo K. Rajmi Najtingejl – devochka s lampoj: povest' / per. s angl. O. Varshaver; il. Anny Pavleevoj. M., 2017.

2. Zhirova I.G., Sun' Sinkaj. Lingvisticheskaya kommunikativnaya model' perevoda kak akt dvuzыchnoj kommunikacii // Lingvisticheskoe nasledie L.V. Shcherby v svete sovremennoj nauki o yazyke: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. v ramkah V Mezhdunar. festivalya nauki (g. Moskva, MGOU, 19 fevralya 2020 g.). M., 2020. S. 87–90.

3. Propp V.Ya. Mifologiya volshebnoj skazki. M., 2003.

4. Recker Ya.I. Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika. M., 1974.

The translation of the English literary text directed to the child reader (based on the work "Raymie Nightingale – The Girl with the Lamp" by Kate DiCamillo)

The expressive concretization is defined as the translation strategy of conserving the pragmatic of the literary text, directed to the child reader. There were firstly analyzed the stylistically colored realia of the story "Raymie Nightingale – The Girl with the Lamp" by the modern American children's writer Kate DiCamillo, presenting the difficulties for the cultural decodification during the translation, directed to the child reader.

Key words: *literary translation, children's literature, child reader, pragmatic adaptation, expressive concretization, translation strategies.*

(Статья поступила в редакцию 05.03.2022)

О.В. ПАВЛОВА
(Москва)

**ПЕРЕВОД ТЕРМИНОВ
АЭРОКОСМИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ
С ПОМОЩЬЮ КОМПОНЕНТНОГО
АНАЛИЗА (на материале
китайского языка)**

Рассматривается проблема перевода китайских терминов аэрокосмической отрасли на русский язык с помощью компонентного анализа, приводятся модели словообразования терминологических сочетаний. Выявлено, что продуктивными способами образования терминов аэрокосмической отрасли являются морфемная контракция, словосложение и аффиксация. Точного перевода терминов можно достичь с помощью компонентного анализа, который облегчает процесс перевода и экономит время в условиях недостаточной словарно-справочной обеспеченности процесса перевода.

Ключевые слова: *термин, терминология, компонентный анализ, аэрокосмическая отрасль, способы словообразования.*

Динамичное развитие новой сферы человеческой деятельности – аэрокосмической науки и техники – дало большой толчок образованию новых экономических связей между Китаем и Россией, что напрямую повлияло на терминологические системы в этой отрасли. К числу наиболее важных проблем современной лингвистики и переводоведения относится исследование особенностей перевода терминологии. Точная и адекватная передача смысла термина представляет собой первостепенную важность для правильного толкования научно-технической информации как на лексическом, так и на более высоких уровнях текста [5, с. 156].

При этом на фоне появления новейших научных разработок и перспективных технологий в области авиации и космонавтики наблюдается недостаточность словарно-справочного обеспечения переводов в этой области. Словарно-справочная необеспеченность обусловлена тем, что развитие авиационно-космической техники на несколько лет опережает издания терминологических словарей. В специальных словарях отсутствует новая принятая среди специалистов низкочастотная узкопрофессиональная лексика [Там же, с. 158]. Проблема перевода техни-

ческих терминов авиационно-космической области остается насущной на всем протяжении истории изучения космоса и околоземного пространства, а также развития авиационной и космической техники. Трудности, особенности и закономерности перевода такого вида терминологии имеют важное значение для оптимизации процесса перевода и предотвращения допущения ошибок, которые могут привести к искажению информации, что в крайнем случае может повлиять не только на развитие науки и техники, но и на расширение торгово-экономической деятельности между Россией и КНР.

Материалом исследования стали 56 аэрокосмических терминов и терминологических сочетаний на китайском языке, отобранных из энциклопедии по космонавтике на китайском языке «航空航天知识与技术» (闻新, 2015) и сайта Китайской аэрокосмической научно-технической корпорации – государственной космической корпорации, которая находится под непосредственным контролем Госсовета КНР и относится к числу десяти крупнейших корпораций военно-промышленного комплекса Китая [2].

Впервые вопрос терминообразования появился в китайском языкознании в 1950-е гг. как результат реформ стандартизации китайского языка. Поясним, что после провозглашения КНР 1 октября 1949 г. открылись небывалые возможности для развития лингвистической науки в стране, следовательно, началась работа по упрощению иероглифических знаков, популяризации народного образования, созданию алфавитов для транскрибирования иероглифов.

Такие ученые, как Гао Минкай (高名凯), Лю Чжэнтань (刘正燮) и др., рассматривали в своих работах вопросы терминологии и терминообразования [8, с. 16]. Во второй половине XX в. в отечественной науке наблюдалось бурное развитие терминологических исследований, что привело в 1980-х гг. к становлению терминоведения как самостоятельной научной дисциплины. В то же время формируется и сопоставительное терминоведение как наука о переводе и межъязыковых соответствиях исходного языка и языка перевода [3, с. 68].

Множество исследователей пытались объяснить понятие «термин», давали его определение (К.Я. Авербух, С.В. Гринев-Гриневиц, В.П. Даниленко, Т.Л. Канделаки, В.М. Лейчик и др.). Однако при этом терминологическое значение единицы и дальше остается важнейшим вопросом науки [2, с. 130]. Говоря о понятии «термин», стоит пояснить, что он может представлять собой не только единое слово, но

и сочетание нескольких слов. Такого вида сочетания некоторые лингвисты называют «терминологическими сочетаниями». На данный момент не существует устоявшегося понятия для обозначения терминов, в составе которых представлены сочетания нескольких элементов. В нашем исследовании будем использовать «терминологические сочетания» / «многокомпонентные термины» для обозначения терминов, состоящих из двух и более компонентов. С развитием науки и техники стало невозможным использование однокомпонентных терминов для описания сложных составных понятий и процессов, которые встречаются в данной области. Поэтому изучение терминологических сочетаний играет важную роль в лингвистике. Особенно это касается научно-технических терминологических сочетаний китайского языка в области авиации и космонавтики [6, с. 75].

Для осуществления качественного перевода терминологических сочетаний следует понимать, по каким моделям происходит словообразование китайских терминов, поскольку это может в корне облегчить процесс перевода, особенно при работе с многокомпонентными терминами, не имеющими эквивалента на переводимом языке. Образование терминов осуществляется по разнообразным моделям и схемам, которые дают возможность изучить этимологию слова для подбора необходимого переводческого эквивалента и выполнения качественного перевода без обращения к словарю.

В нашей работе мы опираемся на исследование отечественных лингвистов А.Л. Семенина, И.Д. Кленин и В.Ф. Щичко, которые в качестве основных способов словообразования выделяют следующие: словосложение, аффиксацию, заимствования из других языков, аббревиацию, фонетическое и семантическое словообразование, конверсию и морфемную контракцию [7, с. 38; 4, с. 88].

При образовании термина с помощью морфемной контракции компоненты термина как при «развертывании» в сложный термин из сложносокращенного, так и без данного действия передают значение термина. Поясним, что морфемная контракция как способ словообразования появилась в результате стремления к экономии языковых средств, которая происходит за счет уменьшения количества компонентов в многосложных терминах. Такие термины стали активно появляться в китайском языке в XX в., что породило и противоположную тенденцию их сокращения. Некоторые морфемы в сложных словах дублируют друг друга или несут несущественную инфор-

мацию, т. е. при их опущении не изменяется смысл. Проиллюстрируем данную мысль следующими примерами.

Термин из области авиации 反潜机 «противолодочный самолет» образован в результате стяжения сложного термина 反对潜水艇飞机. Поскольку при морфемной контракции происходит опущение менее значимых компонентов, то можно без труда выполнить перевод сложносокращенного термина с помощью компонентного анализа: 反潜机 состоит из компонентов 反 «противостоять, против» + 潜 «подводный» + 机 «самолет, летательный аппарат». Анализ показывает, что термин обозначает летательный аппарат, предназначенный для противостояния подводным лодкам. Далее выполним компонентный перевод сложного термина 反对潜水艇飞机: 反对 «противостоять, против» + 潜水艇 «подводная лодка» + 飞机 «самолет». Как видно, значение сложного термина эквивалентно значению сложносокращенного термина.

Термин 飞艇 «дирижабль» (飞 «летающий» + 艇 «судно») образован с помощью стяжения сложного слова 飞行船艇 (飞行 «летать» + 船艇 «судно»). Термин 俯冲机 «пикирующий бомбардировщик» (俯 «наклоняться» + 冲 «устремиться» + 机 «аппарат») образован от сложного термина 俯冲轰炸机 (俯冲 «пикирующий» + 轰炸 «бомбардировочный» + 机 «аппарат»). Данный термин является одним из немногих, значение которого будет сложно понять неспециалисту в области авиации и космонавтики. Термин 俯冲 «пикирование» состоит из двух компонентов: 俯 «наклоняться» + 冲 «устремиться», т. е. означает фигуру пилотажа, при которой происходит снижение летательного аппарата по наклонной к горизонту. Компоненты, входящие в состав термина 俯冲机, полностью не передают значение термина, однако даже без использования словаря переводчик сможет догадаться о значении лишь по переводу компонентов.

Термин 预警机 (预 «предварительно» + 警 «предупреждать» + 机 «аппарат») – «самолет дальнего радиолокационного обнаружения и наведения» образован методом морфемной контракции от сложного термина 预先告警飞机. Перевод сложносокращенного термина снова можно выполнить, не прибегая к «развертыванию» термина, т. к. значения его компонентов и сложного термина совпадают: 预 «предварительно» + 警 «предупреждать» + 机 «аппарат» – компоненты указывают на то, что термин означает летательный аппарат, особенность или задача которого заранее предупредить об обнаружении объектов.

Перевод с помощью компонентного анализа эффективен и при способе словосложения. Так, термин 航天飞机 «космический челнок, шаттл» образован по атрибутивному типу: 航天 «космический» + 飞机 «самолет». Даже при минимальных знаниях в сфере авиации и космонавтики переводчик сможет догадаться, что необходимо лишь подобрать эквивалент на русском языке, который означает космический аппарат, имеющий строение самолета.

С помощью способа словосложения образованы и следующие термины:

1) 作战飞机 «боевой самолет» (作战 «боевой» + 飞机 «самолет»);

2) 夜航轰炸机 «ночной бомбардировщик» (夜航 «ночной полет» + 轰炸 «бомбардировочный» + 机 «аппарат»);

3) 高速轰炸机 «скоростной бомбардировщик» (高速 «высокоскоростной» + 轰炸 «бомбардировочный» + 机 «аппарат»);

4) 空中加油机 «самолет-заправщик» (空中 «в воздухе, воздушный» + 加油 «заправлять» + 机 «аппарат»), предназначен для дозаправки других самолетов в воздухе.

Все вышеперечисленные термины образованы по атрибутивному типу, а компонент 机 «аппарат» входит в состав каждого из терминов и определяет категориальную принадлежность.

Перевод компонентов терминов, образованных с помощью способа словосложения, дает точное понимание того, что представляет собой понятие: 海洋观测卫星 «спутник для наблюдения за состоянием морской среды» (海洋 «морской» + 观测 «наблюдательный» + 卫星 «спутник»). Из значений компонентов становится очевидным назначение спутника: он предназначен для наблюдения за морской средой. 不载人航天站 «непилотируемая космическая станция» (不载人 «беспилотный, автоматический» + 航天 «космический» + 站 «станция»).

Исследование показало, что частым способом терминообразования также является аффиксация, при которой корневые морфемы, несущие основное лексическое значение будущего понятия, присоединяют префиксы, полупрефиксы, суффиксы (или полусуффиксы, аффиксоиды, грамматические частицы агглютинативного типа, как называют их различные синологи), имеющие грамматическое значение словообразования [4, с. 99–100].

При рассмотрении фактов суффиксального словообразования в современном китайском языке необходимо уяснить разницу между суффиксом и суффиксоидом (полусуффиксом). Выступая в структуре слова и систем

словообразования как морфемы переходного типа, суффиксоиды, с одной стороны, выступают как словообразовательные аффиксы с несколько абстрактной семантикой, с другой, – употребляясь как аффиксы, они все еще продолжают оставаться корневыми морфемами, лексическое значение которых определяется без труда, тогда как лексическое значение аффиксов в слове проследить трудно, а порой даже возможность той или иной морфемы выступать как в качестве служебной, так и в качестве корневой является основным показателем для разграничения аффиксов и аффиксоидов, следовательно, сложных слов и суффиксальных образований [4, с. 102–103].

С помощью полусуффикса 器 «инструмент», «аппарат» образовано 11 терминов:

- 1) 飞行器 «летательный аппарат» (飞行 «летательный» + полусуффикс 器 «аппарат»);
- 2) 航空器 «летательный аппарат» (航空 «летательный» + полусуффикс 器 «аппарат»);
- 3) 空间飞行器 «космический аппарат» (空间 «космическое пространство» + 飞行 «летать» + полусуффикс 器 «аппарат»);
- 4) 太空飞行器 «космический аппарат» (太空 «космос» + 飞行 «летать» + полусуффикс 器 «аппарат»);
- 5) 航天器 «космический аппарат» (航空 «летательный» + полусуффикс 器 «аппарат»);
- 6) 载人航天器 «пилотируемый космический аппарат» (载人 «пилотируемый» + 航天 «космический» + полусуффикс 器 «аппарат»);
- 7) 空间探测器 «исследовательская беспилотная космическая станция, исследовательский космический зонд» (空间 «пространство» + 探测 «исследовать» + полусуффикс 器 «аппарат»);
- 8) 制动器 «тормоз» (制动 «тормозить» + полусуффикс 器 «инструмент», «аппарат»);
- 9) 空间武器 «космическое оружие» (空间 «космическое пространство» + 武 «военный» + полусуффикс 器 «инструмент», «аппарат»);
- 10) 盖革计数器 «счетчик Гейгера» (盖革 «Гейгер» + 计数 «считать» + полусуффикс 器 «инструмент», «аппарат»).

С помощью полусуффикса 员 «лицо» образовано 3 термина:

- 1) 航天员 «астронавт, космонавт» (航天 «космонавтика» + полусуффикс 员 «лицо»);
- 2) 宇航员 «космонавт, астронавт» (宇航 «космонавтика» + полусуффикс 员 «лицо»);
- 3) 驾驶员 «пилот, летчик» (驾驶 «водить» + полусуффикс 员 «лицо»).

С помощью полусуффикса 度 образовано 5 терминов:

- 1) 音速 «звуковая скорость»;
- 2) 宇宙速度 «космическая скорость»;
- 3) 临界速度 «критическая скорость»;
- 4) 轨道速度 «орбитальная скорость»;
- 5) 第一宇宙速度 «первая космическая скорость».

Полусуффикс 量 – 1 термин: 载弹量 «бомбовая нагрузка» (载弹 «погрузка боеприпасов» + 量 «объем, степень»).

Суффикс 家 – 1 термин: 航天学家 «специалист по астронавтике» (航天 «космонавтика» + 学 «наука» + суффикс 家 «специалист»).

С помощью полупрефикса 亚 «суб-» образовано 2 термина: 亚轨道飞行 «суборбитальный полет» (полупрефикс 亚 «суб-» + 轨道 «орбитальный» + 飞行 «полет»), 亚声速 «дозвуковая скорость» (полупрефикс 亚 «до-» + 声速 «звуковая скорость»).

Полупрефикс 超 «сверх-, супер-, ультра-» – 1 термин: 超声速 «сверхзвуковая скорость» (полупрефикс 超 «сверх-» + 声速 «звуковая скорость»).

Полупрефикс 微 «микро» – 1 термин: 微重力 «микрогравитация» (полупрефикс 微 «микро» + 重力 «сила тяжести, гравитация»).

Часть терминов была образована с помощью иностранного заимствования. Рассмотрим термины, сформированные с помощью семантического заимствования (калькирования): 扑翼机 «махолет, орнитоптер» (扑 «махать» + 翼 «крыло» + 机 «аппарат»); 三角滑翔机 «дельтаплан» (三角 «три угла, дельта» + 滑翔 «планировать» + 机 «аппарат»); 宇宙 «космос» (от английского *universe* – «космос, вселенная»). Компонент 宇 указывает на безграничное пространство, а компонент 宙 – на безграничное время.

Интерес вызывает следующий пример: 警戒雷达 «радиолокационная станция обнаружения, радиолокатор наблюдения». Термин является примером гибридного заимствования: одна часть – фонетическая калька (雷达 «радар» от английского *radar*), а другая часть – семантическое заимствование (警戒 «меры предосторожности»).

С.В. Гринев-Гриневич выделяет по крайней мере шесть типов понятий, которые может репрезентировать терминологическая лексика: 1) операции, 2) материал, 3) результат/изделие, 4) оборудование, 5) оператор, 6) свойства [1, с. 16]. Данный перечень в целом применим для технических наук, однако, как показало исследование конкретного эмпирического материала из сферы терминов аэрокосмической отрасли, его можно уточнить, до-

полнить и расширить. В результате исследования было выявлено, что компоненты, входящие в состав китайских терминов, указывают на цель, назначение, способ работы, признаки того или иного предмета, родового понятия, классификатора. Так, компоненты термина 航空电子(设备) «авионика» указывают на то, что термин обозначает авиационное (航空) электронное (电子) оборудование или устройство (设备). Часто 设备 опускается, значение остается неизменным.

Термины китайского языка, обозначающие все виды самолетов, обычно образованы такими способами терминообразования, как словосложение или морфемная контракция, а компоненты терминов связаны по атрибутивному типу. Все термины объединены родовым понятием – имеют в составе один и тот же компонент 机 «аппарат», а компоненты, стоящие перед ним, конкретизируют его, указывают на предназначение или особенность того или иного вида самолета. Так, 夜航轰炸机 «ночной бомбардировщик» (夜航 «ночной полет» + 轰炸 «бомбардировочный» + 机 «аппарат») – это военный самолет, предназначенный для поражения каких-либо объектов противника в ночное время.

По такому же принципу образованы и термины, у которых в качестве родового понятия выступает 卫星 «спутник». 军用卫星 «военный спутник» (军用 «военный» + 卫星 «спутник») используется в военных целях. 通讯卫星 «спутники связи» (通讯 «связь» + 卫星 «спутник») являются искусственными спутниками Земли, которые служат ретрансляторами сигналов телевизионного вещания, телефонной связи и т. д. 导航卫星 «навигационные спутники» (导航 «навигационный» + 卫星 «спутник») служат для определения местоположения каких-либо объектов, находящихся на земле, в воде или воздухе.

Термины, обозначающие космические станции, объединяет компонент 站 «станция». Термин 轨道空间站 (или 空间站) «орбитальная станция» (轨道 «орбитальная» + 空间 «космическая» + 站 «станция») включает в себя все виды орбитальных станций. 国际空间站 «МКС, Международная космическая станция» (国际 «международная» + 空间 «космическая» + 站 «станция») обозначает пилотируемую орбитальную станцию, управление которой осуществляется несколькими странами. МКС – международный проект, что и отражено в термине 国际空间站.

Термин 星球车 «планетоход» означает аппарат, предназначенный для передвижения по поверхности другой планеты, небесного тела,

например: 月球车 «луноход», 火星车 «марсоход». Китайские термины, обозначающие действия летательных аппаратов, включают в себя компоненты, описывающие само действие. Так, термин 对接 «стыковка» образован способом морфемной контракции от сложного слова 对头接合 (对头 «совпадать, подходить» + 接合 «соединяться»).

Китайские термины, обозначающие слои атмосферы, содержат компоненты, которые указывают на признаки, характерные особенности того или иного слоя. В слое атмосферы 对流层 «тропосфера» (对流 «конвекция» + 层 «слой») сильно развита конвекция – вид теплообмена (теплопередачи), при котором внутренняя энергия передается струями и потоками. 平流层 «стратосфера» (平流 «ровный поток» + 层 «слой») представляет собой относительно однородную среду, чем обусловлено наличие компонента 平流 «ровный поток». Китайский термин 同温层 «стратосфера» (同温 «изотермический» + 层 «слой») содержит в своем составе прилагательное *изотермический*, что означает относительное постоянство температуры. 中间层 «мезосфера» (中间 «центр» + 层 «слой») является третьим среди пяти слоев земной атмосферы, т. е. находится в классификации посередине, чем обусловлено наличие компонента 中间 «центр». В составе термина 散逸层 экзосфера (散逸 «диссипация» + 层 «слой») компонент 散逸 «диссипация» означает рассеивание. Для экзосферы характерна диссипация атмосферных газов.

Таким образом, из всех указанных выше способов словообразования большинство терминологических сочетаний в основном образованы с помощью словосложения, морфемной контракции, аффиксации, а также с помощью заимствования из других языков.

В ряде случаев китайские термины уже непосредственно содержат суть понятия и переводчику остается подобрать эквивалент на русском языке. Поскольку китайская аэрокосмическая терминосистема в основной массе была заимствована из европейских языков, то найти эквивалентный термин на языке перевода чаще всего не составляет труда. Компонентный анализ эффективен при переводе терминов, т. к. он помогает увидеть грамматические отношения в многосложных словах, что значительно облегчает усвоение терминологии аэрокосмической отрасли. Важным критерием точного перевода при компонентном анализе является знание устройства механизма, понимание сути явления. Ведь компоненты терминов хоть и указывают, например, на цель, назначение, способ работы, признаки аппарата,

устройства, но необходимо выполнять перевод, сверяясь со специализированным словарем, а также проверять термин на уместность в том или ином контексте. При переводе терминологических сочетаний и их компонентов, не имеющих эквивалентов в словарях, следует выполнять перевод каждого компонента, опираясь при необходимости на знания способов терминообразования. Использование переводчиком такого компонентного анализа при переводе поможет повысить качество и точность перевода научно-технической литературы на китайском языке.

Список источников

Авиация и космонавтика / 闻新等编者. 2版. 北京, 2015.

中国航天科技集团有限公司 [Electronic resource]. URL: <http://www.spacechina.com/n25/index.html> (дата обращения: 28.01.2022).

Список литературы

1. Асадова А.Ю. Опыт репрезентации прикладной терминологической системы посредством терминологической сети // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2020. № 2. С. 12–30.

2. Гилязева Э.Н., Айдарова А.М., Базарова Л.В., Хайруллина Д.Д. Семантическая природа термина на примере терминосистемы нефтяной промышленности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 9(162). С. 130–135.

3. Гринев С.В. Сопоставительное терминоведение: современное состояние // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2017. № 1(25). С. 68–75.

4. Кленин И.Д. Лексикология китайского языка. М., 2013.

5. Моисеева И.Ф. Английская аэрокосмическая терминология: особенности и проблемы перевода // Теоретические и прикладные аспекты лингвистики: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей, Москва, 08–09 апреля 2014 г. М., 2014. С. 155–162.

6. Павлова О.В., Крючкова О.Е. Трудности перевода специальной терминологии китайского языка научно-технической литературы // Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию: материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 21–25 апреля 2020) / под общ. ред. Л.Г. Викуловой. М., 2020. С. 74–49.

7. Семенас А.Л. Лексика китайского языка. 2-е изд., стер. М., 2005.

8. 蔡梅. 现代汉语外来词的新形式及其规范问题 // 人才培养模式改革和开放教育试点论文集. 北京, 2003.

* * *

1. Asadova A.Yu. Opyt reprezentacii prikladnoj terminologicheskoy sistemy posredstvom terminologicheskoy seti // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2020. № 2. S. 12–30.

2. Gilyazeva E.N., Ajdarova A.M., Bazarova L.V., Hajrullina D.D. Semanticheskaya priroda termina na primere terminosistemy neftyanoy promyshlennosti // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 9(162). S. 130–135.

3. Grinev S.V. Sopostavitel'noe terminovedenie: sovremennoe sostoyanie // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser.: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2017. № 1(25). S. 68–75.

4. Klenin I.D. Leksikologiya kitajskogo yazyka. M., 2013.

5. Moiseeva I.F. Anglijskaya aerokosmicheskaya terminologiya: osobennosti i problemy perevoda // Teoreticheskie i prikladnye aspekty lingvistiki: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. molodyh issledovatelej, Moskva, 08–09 aprelya 2014 goda. M., 2014. S. 155–162.

6. Pavlova O.V., Kryuchkova O.E. Trudnosti perevoda special'noj terminologii kitajskogo yazyka nauchno-tehnicheskoy literatury // Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: ot konflikta k vzaimoponimaniyu: materialy Vtoroj Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 21–25 aprelya 2020) / pod obshch. red. L.G. Vikulovoj. M., 2020. S. 74–49.

7. Semenias A.L. Leksika kitajskogo yazyka. 2-e izd., ster. M., 2005.

The translation of the terms of the aerospace industry with the help of the componential analysis (based on the Chinese language)

The article deals with the issue of the translation of the Chinese terms of the aerospace industry into Russian with the help of the componential analysis. There are given the models of the word formation of the terminological combinations. The author reveals that the productive ways of the formation of the terms of the aerospace industry are the morphemic contraction, compounding and affixation. The accurate translation of the terms can be achieved with the help of the componential analysis, relieving the translation process and saving time in the context of the insufficient dictionary and reference provision of the translation process.

Keywords: *term, terminology, componential analysis, aerospace industry, ways of wordformation.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2022)

В.А. ЧУКШИС
(Орехово-Зуево)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДИАЛЕКТА В АВСТРИЙСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ И МАССМЕДИЙНОМ ДИСКУРСАХ

Рассматривается вопрос выявления стилистических функций диалекта в австрийском массмедийном и художественном дискурсах. На основе анализа австрийских массмедийных текстов выявляются функции территориальных диалектов в австрийском массмедийном дискурсе: а) персуазивная, б) аттрактивная, в) этическая функции, г) функция создания комического эффекта. На основе анализа текстов художественных произведений определяются функции территориальных диалектов в австрийском художественном дискурсе.



Ключевые слова: *австрийский национальный вариант немецкого языка, австрийские диалекты, художественный дискурс, массмедийный дискурс.*

Введение. Австрийский национальный вариант немецкого языка формирует собственную социально-функциональную парадигму, т. е. совокупность языковых формаций немецкого языка (литературный язык, обиходно-разговорные формы, диалекты), в рамках которой реализуются дискурсивные практики, которыми владеют члены соответствующей языковой общности.

Отметим, что для немецкого языка в Австрии с его сильной диалектной и региональной дифференциацией актуальным является вопрос о месте диалекта в системе языковых формаций австрийского национального варианта и его роли в австрийском художественном и массмедийном дискурсах. Современные отечественные и зарубежные лингвисты [2; 3; 5] в своих работах выделяют факторы, влияющие на дальнейшие перспективы существования территориальных диалектов в дискурсивном пространстве Австрии.

Положение территориальных диалектов нередко рассматривается как «отступление от стандартной нормы, во многих случаях даже как ее искажение и оценивается как “слабая позиция” по отношению к другим языковым формациям, т. к. с расширением роли литера-

турного языка и обиходно-разговорных форм наблюдаются процессы оттеснения диалекта, ограничения его функций» [1, с. 485].

Диалект не только представляет собой территориальное явление, но и является социальным индикатором. Изменения в диалекте неразрывно связаны с такими параметрами, как возраст, уровень образования, социальный статус, территориальная принадлежность носителей диалекта.

Австрийские территориальные диалекты обслуживают, как правило, «повседневный бытовой дискурс в сельской местности, тогда как городское население (частично высшие, а также средние слои жителей: рабочие, мелкие служащие, чиновники) в повседневном устном дискурсе лишь в определенных коммуникативных ситуациях допускают использование диалекта и полудиалекта, складывающегося на основе преобразования местных диалектов под влиянием диалекта города, оказывающего общее культурное влияние на данный регион» [Там же, с. 490].

Языковеды обращают внимание на то, что «личность носителя диалекта обладает особым мировосприятием, мироощущением, мировидением и миропониманием, а родной диалект является ее частью. Носители диалекта различных профессий организуют свой дискурс таким образом, что их лояльное отношение к диалекту проявляется не только в терпимом к нему отношении, но и в неосознанном, или даже вполне сознательно привлечении диалекта в сферу своей профессиональной деятельности» [3, с. 109].

В современной языковой ситуации, сложившейся на данный момент во многих регионах Австрии, актуальным является вопрос проникновения диалекта в австрийский массмедийный и художественный дискурсы.

Функциональный потенциал диалекта в австрийском массмедийном дискурсе

Австрийский массмедийный дискурс – это тип дискурса, который понимается как совокупность речевых практик австрийцев в сфере массовой коммуникации и характеризуется персуазивностью, т. е. является воздействующим и внушающим. Говоря о роли диалекта в массмедийном дискурсе Австрии, заметим, что диалектные вкрапления являются средством речевого воздействия на австрийского читателя и довольно часто встречаются в теле- и радиопередачах, на страницах известных австрийских журналов.

Диалект нередко выполняет в массмедийных текстах *персуазивную* и *аттрактивную* функции, а также создает комический эффект. Любопытен билборд, который можно было недавно встретить на улицах Вены.

Пример 1. *Integrationskampagne der Stadt Wien*

Рекламный текст (фрагмент): «*Ich spreche' Deutsch, Türkisch und Wienerisch. Verstehst? Seit er den Kurs macht, sagt mein Bruder: Herumhängen is deppert, Internet is cool*».

Einander verstehen braucht eine gemeinsame Sprache! In den letzten 4 Jahren haben in Wien 22.000 Ausländer Innen Deutschkurse besucht. Aus- und Weiterbildung für alle Jugendlichen! Eine Investition in die Zukunft aller WienerInnen und Wiener. Damit es keine Ghetto-Grätzeln mehr gibt. Mehr Information, Beratung und auch Konfliktschlichtung soll Vorurteilen und Rassismus entgegenwirken (URL: <http://www.vormagazin.at/de/wien>).

Приведенный выше плакат, на котором были изображены два мальчика: светлокожий и чернокожий, демонстрировался на улицах во многих районах Вены и был частью кампании по противоборству расизму и дискриминации мигрантов. Данный плакат носит не только пропагандистский, но и рекламный характер, поскольку на нем присутствует информация о курсах немецкого языка в Вене.

Диалектные элементы, инкрустированные в текст плаката (*is* 'ist'; *deppert* 'dumm, blöd'; *Grätzeln* 'von Strassen umgebener zusammengehöriger Häuserkomplex'), выполняют *персуазивную* функцию, побуждая жителей Вены независимо от национальности к изучению не только немецкого литературного языка, но и венского диалекта, что, несомненно, может облегчить адаптацию мигрантов в Вене.

Обратим внимание на рекламу сети магазинов электроники и бытовой техники, которая передавалась по австрийскому радио 88.6:

Пример 2. *Saturn und Media Markt*

Рекламный текст (фрагмент): *Zwei männliche Stimmen:*

«*Und wie woa dei Woche? Am Montag war i bei Satuan, am Dienstag war i ned, am Mittwoch war i beim Satuan, am Donnerstag und am Freitag bin i no beim Satuan gwesn*».

«*Na und am Samstag?*»

«*Naja am Samstag muaß i ja ned aweidn, ned. Da woa i eikafn, bei Media Markt*».

Männliche Stimme 3: «Media Markt. Nicht umsonst die Nummer eins» (URL: <https://wien.orf.at/radio>).

Отметим, что венский диалект (*woa* 'war'; *dei* 'deine'; *i* 'ich'; *ned* 'nicht'; *no* 'nicht'; *muaß*

'muss'; *aweidn* 'abweiden'; *eikafn* 'einkaufen') осуществляет *аттрактивную* функцию, придавая речи действующих лиц рекламного ролика образность и определенный колорит, а также обеспечивая привлечение внимания слушателей, т. к. диалект довольно часто воспринимается австрийцами как «родной», «семейный» язык.

Рассмотрим пример рекламного текста, посвященного известному энергетическому напитку, который транслировался на телеканале ORF в Нижней Австрии.

Пример 3. *Red Bull*

Рекламный текст: *Mein Fallschirm geht nicht auf! Mein auch nicht! Ja was mach'n wir den jetzt um Himmels Will'n? Aber so reg' dich doch nicht auf. Hier, ich hab' einen Red Bull dabei. Der verleiht Flüg'l, weißt eh, und belebt den Geist und den Köapa. Zu spät* (URL: <https://wien.orf.at/radio>).

Сюжет рекламы следующий: две нарисованные карандашом фигуры падают с неба и не могут раскрыть парашют; не успев выпить энергетический напиток, они разбиваются. Заканчивается реклама слоганом *Red Bull verleiht Flüg'l und belebt den Geist und den Köapa* («Ред Булл окрыляет и оживляет дух и тело»). Заметим, что использование именно в слогане рекламного текста диалектного слова *Köapa* 'Körper' вместе с сюжетной линией обеспечивают рекламному ролику *комический эффект*.

Наше внимание привлек плакат, который можно было встретить в Вене в 70-е гг. XX в. Цель плаката – воспитание толерантности к мигрантам из Югославии и их информирование о центрах по изучению немецкого языка:

Пример 4. *Integrationskampagne in den siebziger Jahren*

Рекламный текст (фрагмент): *I haaf Kolaric. Du haafst Kolaric. Warum sogn's zu dir Tschusch?* (URL: <https://anno.onb.ac.at>).

Используемые в тексте плаката венские фонетические (*i* 'ich'; *haafn* 'heißen'; *sogn* 'sagen') и лексические (*Tschusch* 'ироническое обозначение мигрантов в Австрии'; *Kolaric* 'собирательное обозначение для выходцев из Югославии') диалектные элементы свидетельствуют о том, что диалект может выступать как средство межнационального объединения и интеграции мигрантов в австрийское общество, выполняя *этическую* функцию.

Функциональный потенциал диалекта в австрийском художественном дискурсе

Н.З. Нормуродова определяет художественный дискурс как «связный текст в его совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психолингви-

стическими и другими факторами, как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношениях людей и механизмах их создания (когнитивных процессах)» [4, с. 12]. Одной из отличительных черт австрийского художественного дискурса является широкий функциональный потенциал диалекта как средства создания речевого портрета языковой личности – героя художественного произведения.

1. Диалект как средство устного бытового общения героев произведения. В сборнике рассказов «Serwas, Grüssi, Salamaleikum (tiefe und tiefgründige Dialoge in der U-Bahn)» современной австрийской писательницы и журналиста Э. Авадаллы, активно использующей диалект в своих произведениях и являющейся автором издающегося на диалекте журнала «Morgenschtean» (Morgenstern), венский диалект является важным маркером речи молодежи.

Рассмотрим в качестве примера разговор подростков в венском метро, которые используют венский диалект в устном неформальном бытовом дискурсе: *Drei Burschen die auf ihren Leiberln stehen haben: Vertrau mir, i bin bei der Feuerwehr, fallen einigen Mädchen auf. 1. Mädchen so, dass die Burschen es hören können: das is aba schon a blööda Schmee, di sin sicha fom Land. 1. Bursch: jo mia san bada Faiaweia* [6, S. 22].

И. Нестрой в пьесе «Ранние отношения» («Frühere Verhältnisse») с помощью слов и выражений из венского диалекта (*is* ‘ist’; *habe die Ehre* ‘типично венское приветствие’; *Gnädigste* ‘Dame des Hauses, Dienstgeberin’; *verbumfeite* ‘grob’; *plausch nicht!* ‘erzähl mir keine Märchen!’; *a* ‘eine’; *nix* ‘nichts’) отражает языковой колорит Вены XIX в. и создает достоверный портрет слуг торговца лесом господина фон Шайтермана – Антона Муффля и Пеппи Амзель, активно использующих в своих бытовых дискурсивных практиках диалектную лексику:

Muffl. Kriminal is ihre Leidenschaft; das spricht für eine weiche, romantische Seele. Ich habe die Ehre, meine Gnädigste, einen guten Morgen.

Peppi. «Gnädigste?» Wer ist denn dieser Mensch?

Muffl. O schönöde, auch durch moderne Politik verbumfeite Seele! Plausch’ nicht, Peppi! [8, S. 494].

2. Диалект как средство социальной характеристики персонажа. Рассматривая диалект как средство социальной типизации, обратим внимание на пьесу Э. Канетти «Комедия тщеславия» («Komödie der Eitelkeit»); а имен-

но на беседу молодого щеголя Франсуа Фанта и старого слуги Францля Нады, вынужденно нести тяжелые зеркала:

FANT. Nur weiter, es wird schon gehen.

NADA. Wann i des gwußt hätt, daß S’ so viel Spiegel nhabn! A so schwer! [7, S. 83].

Речевые портреты героев построены на контрасте: молодой, красивый и бойкий щеголь Фант говорит на литературном немецком языке, в то время как его слуга Нада использует венский диалект. Диалект в речи слуги выступает маркером принадлежности героя к низкому социальному классу.

3. Диалект как средство выражения эмоций. В пьесе И. Нестроя «Страх преисподней» («Höllenangst») диалект Нижней Австрии используется в устном семейном дискурсе. Рассмотрим разговор жены бедного сапожника Евы с ее сыном Венделином, который не может найти работу:

Eva. Mein Sohnerl. Das ist ja schrecklich, ich hab’ jetzt ka Frühstück für dich. Hast denn gar ka Arbeit kriegt?

Wendelin. Keine. Nix, gar nix! Der Gasbeleuchter, für den ich immer auslöschen geh’, der hat sich mit sein’ Weib zerkriegt, der is froh, wenn er ausgehn kann bei der Nacht, und der alte Kapitalist, den ich immer um zwei Uhr hamg’führt und auf d’Stieg’n hinauf’tragen hab’ mitsamt sein’ Rausch, der hat a jungs Madlg’heiratet und geht immer schon um acht nach Hause.

Eva. Frevel nit, Sohnerl, die andere Welt is ja die bess’re Welt. Schau, Buberl, du kannst niemandem die Schuld geben als dir selbst. O du mein Kind, mein Engelsbuberl, mein Wenderl! [9, S. 206].

Как видно из диалога, Ева выражает свои переживания за судьбу сына и теплые материнские чувства при помощи диалектных слов *nix* ‘nichts’, *nit* ‘nicht’, *is* ‘ist’, *a Madl* ‘ein Mädchen’ и слов с диалектным диминутивным суффиксом *-erl*: *Sohnerl*, *Buberl*, *Engelsbuberl*, *Wenderl*.

4. Диалект как средство передачи регионального колорита. С помощью диалектной лексики автор может реалистично передать региональные особенности места действия произведения.

Приведем в качестве примера сцену встречи плотника Томаса Пфleckля со своими друзьями Петером, Кларой и Нетти в таверне городка Кобельштадт из пьесы И. Нестроя «Незначительный»:

THOMAS. Gehorsamer Diener allerseits!

PETER. Servus!

THOMAS. Kellner!

KELLNER. Sie schaffen?

KLARA. Grüß' dich Gott, Netti! Warum is den die so unfreundlich? Ich hab' ihr doch nix getan [10, S. 48–49].

Как видно из приведенного выше примера, в речи героев присутствуют фонетические диалектизмы *is* 'ist'; *nix* 'nichts'. Отметим наличие типично австрийских форм приветствия *Servus; Grüß' dich Gott*; а также глагола *schaffen*, который используется в данном примере со значением 'заказывать', хотя в литературном немецком языке слово *schaffen* нередко употребляется со значением 'создавать'.

Использование в речи персонажей данных диалектизмов, а также исконно австрийских форм приветствия придает яркости образам героев и подчеркивает, что действие происходит в австрийской таверне именно в городке Кобельштадт.

Заключение. Австрийские территориальные диалекты, несмотря на отсутствие строгих кодифицированных норм, преимущественно устную реализацию, являются неотъемлемым атрибутом австрийского массмедийного и художественного дискурсов.

В текстах австрийских массмедиа диалект выполняет разнообразные функции: 1) персуазивную; 2) аттрактивную; 3) этическую функции; 4) функцию создания комического эффекта. На основе анализа произведений австрийской художественной литературы было установлено, что диалектные вкрапления обладают определенным функциональным потенциалом в австрийском художественном дискурсе.

Диалект используется австрийскими писателями в произведениях художественной литературы для создания образа героя и служит средством а) устного бытового общения героев произведения; б) социальной характеристики; в) выражения эмоций персонажа; г) передачи регионального колорита. Таким образом, австрийские художественные и массмедийные произведения с использованием диалекта стремятся отразить идею национальной идентичности австрийцев, самобытности австрийской этнокультуры, которая исторически складывалась в тесной взаимосвязи с культурой других немецкоязычных стран.

Диалектные слова и выражения, используемые в произведениях австрийской художественной литературы

1. Awadalla E. Seawas, Grüssi, Salamaleikum (tiefe und tiefgründige Dialoge in der U-Bahn): *das is aba* 'das ist aber'; *blöd* 'entzündet'; *Schmee* 'Schmäh, Witz'; *sin/san* 'sind'; *mia* 'mir'; *Feiaweaw* 'Feuerwehr'; *bada* 'beide';

2. Canetti E. Komödie der Eitelkeit: *Wann I des gewußt hätt, daß S' so viel Spiegeln habn!* 'Wenn ich das gewußt hätte, dass Sie so viele Spiegel haben!'

3. Nestroy J. FrühereVerhältnisse: *habe die Ehre* 'Grussformel'; *Gnädigste* 'Dame des Hauses, Dienstgeberin'; *plausch nicht!* 'erzähl mir keine Märchen!';

4. Nestroy J. Höllenangst: *Sohnerl* 'Sohn / Söhnchen'; *Madl* 'Mädchen'; *nit* 'nicht'; *Buberl* 'Bube'.

Список литературы

1. Домашнев А.И. Национальный язык и его социофункциональная стратификация (на материале стран немецкой речи) // Изд. АН СССР. Серия литературы и языка. М., 1989. Т. 48. № 6. С. 483–496.

2. Копчук Л.Б. Современная языковая ситуация и тенденции развития немецкого языка в Австрии, Германии и Швейцарии. СПб., 2020.

3. Меркурьева В.Б. Штрихи к портрету личности носителя диалекта // Язык. Закономерности развития и функционирования: сборник к юбилею Н.Н. Семенюк. М., Калуга, 2010. С. 102–111.

4. Нормуродова Н.З. Художественный дискурс и языковая личность в свете актуальных лингвистических направлений: парадигмы знания, основные принципы и тенденции развития // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. 2015. № 2. С. 12–15.

5. Albert G., Diao-Klaeger S. Mündlicher Sprachgebrauch. Zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen, 2018.

6. Awadalla E. Seawas, Grüssi, Salamaleikum (tiefe und tiefgründige Dialoge in der U-Bahn).Vienna, 2012.

7. Canetti E. Komödie der Eitelkeit. Frankfurt am Main, 2017. S. 75–184.

8. Nestroy J. Frühere Verhältnisse. Komödien. Frankfurt am Main, 1987. S. 479–509.

9. Nestroy J. Höllenangst. Komödien. Frankfurt am Main, 1987. S. 195–275.

10. Nestroy J. Der Unbedeutende. Stuttgart, 1981.

* * *

1. Domashnev A.I. Nacional'nyj yazyk i ego sociofunktional'naya stratifikaciya (na materiale stran nemeckoj rechi) // Izd. AN SSSR. Seriya literatury i yazyka. M., 1989. T. 48. № 6. S. 483–496.

2. Kopchuk L.B. Sovremennaya yazykovaya situaciya i tendencii razvitiya nemeckogo yazyka v Avstrii, Germanii i SHvejcarii. SPb., 2020.

3. Merkur'eva V.B. Shtrihi k portretu lichnosti nositelya dialekta // Yazyk. Zakonomernosti razvitiya i funkcionirovaniya: sbornik k yubileyu N.N. Semenyuk. M., Kaluga, 2010. S. 102–111.

4. Normurodova N.Z. Hudozhestvennyj diskurs i yazykovaya lichnost' v svete aktual'nyh lingvisticheckih napravlenij: paradigmy znaniya, osnovnye principy i tendencii razvitiya // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. 2015. № 2. S. 12–15.

Specific features of functioning the dialect in the Austrian artistic and mass media discourses

The article deals with the issue of revealing the stylistic functions of the dialect in the Austrian mass media and artistic discourses. On the basis of the analysis of the Austrian mass media texts there are revealed the functions of the territorial dialects in the Austrian mass media discourse: a) a persuasive function, b) an attractive function, c) an ethical function, d) the function of the creation of the comic effect. There are defined the functions of the territorial dialects in the Austrian artistic discourse on the basis of the analysis of the texts of the literary works.

Key words: *the Austrian national variant of the German language, Austrian dialects, artistic discourse, mass media discourse.*

(Статья поступила в редакцию 08.02.2022)

О.Л. БЕССОНОВА, Е.В. ТРОФИМОВА
(Донецк)

ОЦЕНОЧНЫЕ КОМПОЗИТЫ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ СТЕРЕОТИПОВ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО СООБЩЕСТВА

Рассматриваются оценочные композиты как средство актуализации стереотипов англоязычного лингвокультурного сообщества. Устанавливается и описывается роль метафоры в создании оценочного значения композитов и в реконструкции фрагментов ценностной картины мира путем выявления стереотипных представлений о человеке и мире. В результате анализа оценочных субстантивов-композигов установлены метафорические модели, определены направления метафорических переносов, описаны частотные объекты метафорического переосмысления.

Ключевые слова: *оценочный композит, оценка, метафора, метафорическая модель, стереотип, ценностная картина мира.*

Данная статья посвящена исследованию метафоры как структуры представления знаний об окружающем мире, способной воплощать в себе стереотипы англоязычного обще-

ства. Объектом исследования выступают оценочные композиты как средства актуализации стереотипов англоязычного лингвокультурного сообщества, а именно: *egghead* 'букв. голова, напоминающая яйцо, перен. умник'; *die-hard* 'букв. тот, кто долго и тяжело умирает, перен. консерватор'; *dreamboat* 'букв. лодка-мечта, перен. предмет вождения; очень привлекательный человек'.

Антропоцентрический подход, сложившийся в лингвистической науке, подразумевает, что человек осуществляет познание окружающего его мира и себя, пропуская получаемую информацию сквозь призму своего восприятия, т. е. осознавая себя мерой всех вещей. Оценочные композиты служат средством передачи представлений о человеке, окружающей его действительности и являются ярким выражением антропоцентричности восприятия и мышления человека.

Сложные слова становятся объектом изучения многих лингвистов (И.В. Арнольд, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, Дж. Леви, Г. Марчанд, О.Д. Мешков, Г. Пауль, З.А. Харитончик, П.В. Царев и др.). Труды этих ученых внесли весомый вклад в решение целого ряда основополагающих вопросов словообразования: установление лингвистического статуса производных слов, определение сущности процесса появления таких слов в языке, анализ способов их образования, раскрытие их роли в развитии и обогащении языка. Продолжают активно развиваться лексическое, коммуникативно-функциональное направления исследования данных языковых единиц. Кроме того, внимание лингвистов все больше концентрируется на когнитивной сущности производных слов. Использование когнитивного подхода к исследованию словообразовательной парадигмы оказалось широко востребованным в современной лингвистике в связи с тем, что с опорой на когнитивные характеристики словообразовательное значение демонстрирует особый способ репрезентации знаний о реалиях [7, с. 154].

С точки зрения когнитивной лингвистики субстантивные композиты рассматриваются как средства языковой категоризации мира, другими словами, языковая личность осмысляет обозначаемое и соотносит его с известными категориями членения мира [8, с. 36]. Значимым в понимании когнитивной основы сложного слова является то, что оно является продуктом вторичной номинации, т. е. в обра-

зовании семантики композита участвуют два или более категориальных значения, присутствующих уже существующим в языке единицам. Для настоящего исследования представляет интерес явление категоризации оценочных смыслов, которое вслед за Н.Н. Болдыревым следует интерпретировать как процесс корреляции определенного объекта действительности с той или иной категорией в рамках оценочной шкалы [3, с. 47].

Для данного исследования важным является утверждение о том, что оценочные композиты реализуют стереотипы, заложенные в основу восприятия человеком окружающего мира, и чаще всего этот процесс находит воплощение в когнитивной метафоре. На современном этапе развития лингвистики, основной задачей которой является понимание того, как осуществляются процессы восприятия и осмысления мира, как происходит накопление и структуризация знаний, как эти процессы отражаются в языке, можно выделить два основных подхода к изучению метафоры: классический и когнитивный, которые, как правило, дополняют друг друга.

В современном понимании метафора представляется как важнейший способ познания категоризации и концептуализации мира (Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, М. Блэк, Е.С. Кубрякова, В.Н. Телия, G. Fauconnier, M. Johnson, Z. Kovecses, G. Lakoff, M. Turner и др.). Метафору не следует воспринимать как только языковое явление, поскольку перцептивные и когнитивные процессы осуществляются с помощью метафор [14; 16].

Метафорическое структурирование играет важную роль в формировании оценочного значения сложных существительных. Важно понимать, что метафоризация наряду с другими механизмами обеспечивает появление ценностного компонента в структуре семантики оценочных композитов. Основанием оценки предстают ценностные стереотипы, а именно убеждения и представления субъекта оценки о стандарте [4]. По утверждению Е.М. Вольф, можно выделить типичные свойства объектов, которые соотносятся с оценочной шкалой и фиксируются стереотипами [Там же]. Анализ метафор, актуализирующих оценочные смыслы сложных существительных в английском языке, позволяет проследить роль стереотипов в формировании ценностной составляющей англоязычной языковой картины мира.

Стереотип понимается как особая форма восприятия окружающего мира, при этом сте-

реотипы образуются под влиянием культурного окружения индивидуума, передаются из поколения в поколение и часто воспринимаются как данность. В лингвистике активно разрабатываются проблемы понимания и описания стереотипов (Н.Ф. Алефиренко, В.И. Карасик, И.М. Кобозева, В.В. Красных, Л.П. Крысин, Е.В. Рахилина, W. Lippmann, D.J. Schneider, H. Tajfel и др.). Подтверждением значительной роли, которую выполняют стереотипы, их этнокультурной специфики является утверждение В.И. Карасика о том, что стереотипы выступают инструментом моделирования личности – носителя культуры [6]. Для данного исследования особый интерес представляет концептуальная метафора как один из способов формирования и усвоения стереотипов.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Под углом антропоцентрического подхода исследование оценочной лексики неизбежно приводит к рассмотрению проблемы взаимоотношения и взаимодействия языка и культуры, привлекая таким образом лингвокультурологический аспект. Обращение к оценочным композитам как к средству репрезентации знаний позволяет проследить, как реализуется взаимосвязь языка и культуры в семантике сложных существительных. Оценочный потенциал сложных существительных дает возможность исследовать аспекты человеческого мышления, связанные с процессами стереотипизации, и выявить актуализируемые стереотипные представления о человеке и мире. Исследование позволяет определить потенциал композитов как средств категоризации действительности и рассмотреть, каким образом оценочные сложные слова представляют языковую картину мира. Кроме того, актуальность исследования связана с возрастающим интересом современной лингвистики к процессам метафоризации, необходимостью выявления метафорических моделей в оценочной лексике, в частности оценочных композитах-субстантивах, с целью выявления стереотипов. Несмотря на наличие большого количества работ, посвященных разным аспектам категории оценки (см., например, работы Н.Д. Арутюновой, О.Л. Бессоновой, Г.Г. Кошель, Е.М. Вольф, Г.Е. Крейдлина, Т.В. Маркеловой, С.С. Хидекель, M. Bednarek, S. Hunston, J.P. Malrieu, L. Talmy и др.), ее роль в воссоздании ценностной картины мира, в частности национально-культурных стереотипов, остается все еще недостаточно изученной. Исследование особенностей оце-

ночной семантики сложных имен существительных представляется актуальным, поскольку они являются важным средством репрезентации знаний, представленных метафорическими структурами. Одним из способов решения данной задачи может стать анализ процессов метафоризации.

Основной задачей исследования является установление и описание особенностей процесса метафоризации оценочных композитов и определения типов метафорических моделей, характерных для данного лексического пласта английского языка. Интересным представляется установить сферы-источники и сферы-мишени, типичные для метафорического переноса. Особое значение уделяется анализу оценочных композитов как репрезентантов ценностных стереотипов английской лингвокультуры. Материалом исследования послужили 250 композитов, отобранных методом сплошной выборки из толкового словаря *The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles* под редакцией Лесли Бранун [17].

Методологическая база работы основывается на системном подходе к рассмотрению теоретического и практического материала. В качестве основных методов для данного исследования выступают семантический анализ и метод компонентного анализа, что позволяет получить подробную информацию о процессах формирования значения изучаемых единиц. Необходимость использования метода анализа словарных дефиниций продиктована целью выведения словообразовательного значения и определения мотивирующей основы, с которой соотносится словообразовательное значение. Описательный метод, метод наблюдения над эмпирическим материалом, а также анализ количественных данных дают возможность установить и описать характерные особенности языковых единиц и применяются при отборе и классификации материала. При исследовании фактического материала также были использованы элементы концептуального анализа, когнитивного моделирования, что способствовало анализу способов метафоризации, установлению метафорических моделей, выведению ценностной составляющей сложных существительных. Данная методология позволяет детально проанализировать материал исследования и прийти к достоверным выводам о ценностных ориентирах, актуализированных средствами оценочной лексики. Ключевыми понятиями, составившими терминологию

аппарат настоящего исследования, являются «стереотип», «ценность», «метафорическая модель».

Рассматривая природу стереотипов, можно утверждать, что они представляют преувеличенное мнение или отношение, которое соотносится субъектом с категорией. Наличие стереотипов позволяет нам оправдывать или пояснять наши убеждения или поведение. Стереотип – многоаспектное явление, которое состоит из ментального содержания и его вербального воплощения при минимальной затрате когнитивных и поведенческих усилий для достижения коммуникативной цели [10]. Следует выделить некоторые особенности, раскрывающие сущность стереотипов, которые также нашли свое отражение в исследуемом материале:

1. Категоризация людей происходит на основе легко обусловленных характеристик, таких как пол, этническая принадлежность, особенности речевого поведения.

2. Всем или большинству членов категории присущи определенные черты, роли, эмоции, интересы. Члены категории схожи друг с другом и отличаются от членов других категорий этим набором признаков.

3. Набор признаков присущ любому члену данной категории.

По мнению Е.М. Вольф, стереотип тесно связан с оценочной шкалой, существующей в определенной картине мира [4, с. 56]. Стереотип включает в себя стандартный набор признаков, общий для всех членов общества, а также их соотношение со шкалой оценки. При этом стереотип имеет сложную многоплановую структуру, в которую входят представления об объекте, основанные на информации из разных областей знаний и восприятия, а также ассоциативных связях. Е.М. Вольф приходит к выводу о том, что оценочные стереотипы включают как объективно существующие признаки предметов, так и субъективные представления о роли объекта в ценностной картине мира.

Примечательно, что стереотипы выполняют целый ряд важных функций. Анализ социальных функций стереотипов позволяет понять, почему люди склонны прибегать к стереотипам, как возникают положительные и отрицательные стереотипы. Г. Тайфель предлагает выделить две когнитивные функции. Первая функция нацелена на представление сложного окружающего мира в упорядоченном и предсказуемом виде. Благодаря этой функции

образуется и укрепляется ценностная система коллектива людей, которая определяет отношения между коллективами, в том числе реакцию и оценку поведения представителей других коллективов. Вторая функция связана с ролью стереотипов в сохранении, образовании и усилении положительных ценностных отличий между разными сообществами. Таким образом, в целом стереотипизация действительности помогает индивиду адаптироваться к окружающей действительности, чувствовать себя более защищенным, подчеркивает внутрикатегориальные сходства и межкатегориальные отличия, защищает традиции и социальные ценности, принятые в обществе [15]. Необходимо отметить, что, несмотря на когнитивно-функциональную стабильность стереотипов, они способны видоизменяться под воздействием социальных, политических, экономических процессов.

Понятие ценности также является важным для данного исследования и требует отдельного рассмотрения. Ценностям принадлежит особое место в структурной иерархии языковой личности. В.И. Карасик утверждает, что языковая личность описывает представителя языковой картины мира в обобщенном виде, передавая информацию о культурных ценностях, коммуникативно-речевых нормах [6]. Ценности, с одной стороны, отражают индивидуальный опыт человека, а также существующие в данном лингвосоциуме культурно-этические нормы, общие для всех носителей языка [13]. По мнению В.И. Карасика, ценностная картина мира объективно существует наряду с языковой картиной мира [6]. В языке ценностная картина мира реконструируется в виде взаимосвязанных ценностных суждений, которые коррелируют с общепринятыми суждениями здравого смысла, а также с моральными, религиозными, юридическими нормами, принятыми в обществе. Разработка ценностных доминант рассматривается как важная для лингвистики задача. Ценностно-смысловое пространство языка является предметом лингвокультурологии. По утверждению Н.Ф. Алефиренко, культурные ценности, накопленные социумом и отражаемые в языке, составляют пласт лингвокультуры и таким образом могут существовать в ней в течение всей истории народа [1]. Лингвокультурологически ориентированные исследования интегрированы в парадигму теории картины мира и теории языковой личности. Анализируя научные достижения в этой области, И.В. Зыкова приходит

к выводу, что для современной лингвистики традиционной по отношению к языковой личности является дихотомия «язык – речь», а для лингвокультурного подхода характерно рассматривать феномен личности как состоящий из языковой и культурной личности [5].

Для понимания термина «метафорическая модель» важно утверждение А.П. Чудинова о том, что через систему метафорических моделей формируется национальная когнитивная и языковая картина мира, в которой находят отражение как история народа, так и современная социально-политическая ситуация [11, с. 27]. Название модели включает область-источник, т. е. исходную понятийную сферу и область-мишень, новую образную сферу.

Отдельного внимания заслуживает проблема систематизации метафорических моделей. В работах А.П. Чудинова представлен целый ряд классификаций метафорических моделей, где за основу берется исходная понятийная сфера или сфера-источник. Рассматривая вопрос инвентаризации метафорических моделей на материале политического дискурса, ученый предлагает четыре разряда моделей метафоры, которые, на наш взгляд, можно отнести и к разным тематическим областям лексики. Это антропоморфная, природоморфная, социоморфная и артефактная метафора. Такой подход подтверждает антропоцентричность картины мира, в том числе положение о том, что метафора отражает способ представления знаний, ориентированный на человека.

Оценочные субстантивные композиты представляют собой культурно насыщенную лексику и являются репрезентантами кодов культуры [2]. Установлено, что в английских оценочных композитах объективируются такие коды культуры, как соматический (*cabbage head* ‘букв. голова, как капуста, перен. глупый человек’), биоморфный (*fly-trap* ‘букв. ловушка для мух, перен. ‘рот’), предметный (*stove-pipe* ‘букв. железная труба, дымоход, перен. цилиндр (шляпа)’), колоративный (*white knight* ‘букв. белый рыцарь, перен. лицо или компания, бескорыстно предлагающая финансовую помощь другой компании’), гастрономический (*ginger bread* ‘букв. имбирный хлеб, перен. жарг. деньги’), квантитативный (*light-weight* ‘букв. человек ниже среднего веса, перен. ничемный человек’), временной (*daylight* ‘букв. дневной свет, перен. жарг. глаза’), пространственный (*outwall* ‘букв. внешняя стена, перен. одежда’). Как свидетельствуют примеры, оценочная семантика композитов раскры-

вает особенности переосмысления и кодирования человеком окружающих его реалий, что находит выражение в метафорических моделях. Анализ фактического материала позволяет выделить ряд метафорических моделей.

Рассмотрим метафорическую модель ЧЕЛОВЕК – ЖИВОТНОЕ. В данном случае описанию подвергаются разные сферы деятельности человека, его внешность или характер путем косвенной репрезентации в понятиях, свойственных животному миру. Так, в примере *leap-frog* ‘букв. прыжок лягушки, перен. чехарда’ указание на характерный прыжок лягушки используется в отношении игры, в которой играющие по очереди перепрыгивают друг через друга.

Зооморфная метафора также используется для описания предметов или понятий, связанных с жизнедеятельностью человека: *bull's-eye* ‘букв. бычий глаз, перен. круглый леденец, точный выстрел’.

В ряде примеров оценочные композиты, построенные на зооморфной метафоре, передают сведения об интеллектуальной характеристике человека: *birdbrain* ‘букв. птичьих мозги, перен. дурак’, *featherbrain* ‘букв. мозги, как перья, перен. бестолочь, глупец’, *feather-head* ‘букв. голова из перьев, перен. бестолочь, глупец’.

Еще одна метафорическая модель ЧЕЛОВЕК – РАСТЕНИЕ. Как показывают наблюдения, в этих случаях использование метафор обычно основано на сходстве характеристик объекта сферы-мишени с внешним видом или качествами растения, например, *string bean* ‘букв. стручок фасоли, перен. высокий худой человек, «трость»’. В примере *moss-back* ‘букв. спина, покрытая мхом, перен. старомодный человек’ человек со старомодными взглядами или внешностью представляется как человек, у которого спина покрыта мхом, по аналогии с поросшими мхом деревьями.

Следует назвать еще одну выявленную метафорическую модель ЧЕЛОВЕК – АРТЕФАКТ, например: *bow-window* ‘букв. окно с выступом, перен. разг. пузо, брюхо’. Группа артефактных метафор является одной из ведущих. На это обстоятельство указывает М.В. Пименова, поясняя этот факт тем, что развитие человеческой цивилизации неизбежно происходит в тесной взаимосвязи с возрастающей ролью науки и техники, промышленного производства. Как результат, происходят изменения в процессах осмысления и категоризации мира человеком. Поскольку метафо-

ра – важный когнитивный механизм человеческого мышления, наблюдаются изменения в метафорической концептуализации действительности, и антропоморфные концептуальные метафоры, доминирующие ранее, вытесняются метафорами артефактов. М.В. Пименова характеризует такой процесс как деятельностную концептуализацию мира [9, с. 47]. Стремительное развитие научно-технической сферы влечет за собой такие же динамические изменения в содержательной области языка.

В метафорах артефактного типа человеческое тело или отдельные его части сравниваются с предметами на основании похожих признаков. Например, *skyscraper* ‘букв. небоскреб, перен. очень высокий человек’. В рассматриваемом примере человек высокого роста сравнивается с высотным зданием. Так выражается отрицательное отношение к чересчур высокому росту человека. В приведенном ниже примере на основе артефактной метафоры чрезмерная худоба человека уподобляется спичке: *matchstick* ‘букв. спичка, перен. худой как щепка’.

Наблюдается достаточно много метафорических обозначений рта человека, основанных на модели РОТ – ВМЕСТИЛИЩЕ / КОНТЕЙНЕР, в которых проявляется стереотипное восприятие данной части тела как органа артикуляционного аппарата, через который происходит общение, а общение тесно связано с мыслительными и интеллектуальными способностями человека, с успешностью человеческих взаимоотношений. С другой стороны, рот – это часть пищеварительной системы, являющейся жизненно важной для существования человека. Поэтому о характеристике человека можно судить по описанию рта. Приведем примеры: *fly-trap (slang.)* ‘букв. ловушка для мух, перен. рот’, *rattletrap (slang.)* ‘букв. драндулет, старая колымага, перен. рот’, *pie-hole* ‘букв. дыра для пирога, перен. пасть’. В соответствии с упомянутой выше когнитивной моделью, вместилище имеет границу и содержит что-либо. Как видно из примеров, способность человека «держать рот закрытым» оценивается отрицательно, а рот сравнивается с пустым помещением, которое используется нерационально.

Отдельно следует отметить колоративную метафору, которая также играет значительную роль в репрезентации разных фрагментов действительности средствами оценочных композитов: *black money* ‘букв. черные деньги, перен. подпольный доход’, *red hot* ‘букв. крас-

ный и горячий, раскаленный докрасна, перен. пылкий, страстный, эмоциональный человек'. В примере *iron-grey* 'букв. серого цвета, похожего на цвет серебра, перен. с сединой' стереотипное представление о пожилом человеке с седыми волосами передается через описание цвета его волос, напоминающих темный металл с серым оттенком. Рассмотрим еще один пример: *greenback* 'букв. обратная сторона зеленого цвета, перен. бумажные деньги, доллар США'. Здесь колоративная метафора обращается к зеленому цвету банкноты американской валюты, который становится символом американского денежного знака по всему миру.

В рамках гастрономической метафоризации концептуализируются различные качества человека: *lotus-eater* 'букв. тот, кто ест цветы лотоса, перен. праздный мечтатель', *toad-eater* 'букв. тот, кто ест жаб, перен. дармоед, нахлебник', *backbiter* 'букв. тот, кто кусает за спину, перен. сплетник, клеветник, кляузник, злоязычник'. Нетрудно заметить, что гастрономические метафоры зачастую связаны с пейоративной оценкой поведения или черт характера человека. Композит *jelly-belly* 'букв. живот, как желе, перен. толстяк' обозначает полного человека на основании переосмысления схожести живота человека с желе.

Еще одним источником метафорической номинации является военная сфера: *hotshot* 'букв. горячий выстрел, перен. умник; красавчик; шишка; выскочка; преуспевающий человек', *lady-killer* 'букв. убийца дам, перен. сердцеед, дамский угодник', *painkiller* 'букв. убийца боли, перен. болеутоляющее средство'. В данных случаях военные реалии переосмысливаются по отношению к человеку или предметам повседневной жизни.

Анализ семантики английских оценочных композитов позволил разделить их на две группы в зависимости от типа метафорического переноса. К первой группе относятся оценочные композиты, при образовании которых имеет место метафорический сдвиг одного из компонентов, а второй компонент употребляется в прямом значении: *sandboy* 'букв. песочный мальчик, перен. жизнерадостный человек', *bughouse* 'букв. дом с жуками, перен. сумасшедший дом', *moneybags* 'букв. сумки с деньгами, перен. богат; денежный мешок'. Однако, значительно чаще наблюдается другой тип метафорического переноса, представленный второй группой единиц. Во вторую группу вошли оценочные композиты, в которых

все компоненты подверглись полному переосмыслению: *cart wheel* 'букв. колесо от телеги, перен. амер. сленг большая монета, особ. серебряный доллар', *hatrack* 'букв. вешалка для шляп, перен. худышка', *mouse potato* 'букв. картофеля с мышью, перен. компьютерный овощ; человек, который проводит все время у компьютера'.

Часто наблюдается взаимодействие метонимического и метафорического переноса. В качестве примера можно привести целый ряд синонимических сложных существительных, описывающих глупого человека, где второй компонент представлен лексемами *head, brain, wit, skull*, являющимися метонимическими обозначениями ума: *lamebrain, airhead, blockhead, birdbrain, thickhead, hammerhead, numskull*.

Таким образом, можно выделить следующие понятийные сферы, которые служат источниками переосмысления: животные, растения, артефакты (жилище человека, продукты питания, предметы повседневного обихода и прочее), человек (профессия, родственные и межличностные отношения, а также разные явления и процессы, например военные действия, торговля), природа. К сферам-целям относятся в первую очередь сам человек (внешность, характер, интеллектуальные способности, отношения, род занятий), а также различные сферы деятельности человека (финансы, политика, развлечения, наука и техника, экология).

Подведем итоги. Проведенное исследование позволяет глубже описать механизмы формирования оценочной семантики английских композитов, рассмотреть данные языковые единицы в качестве средства актуализации лингвокультурных стереотипов, репрезентации ценностной картины мира. Полученные результаты также позволяют выявить когнитивные модели, обуславливающие метафорический перенос, уточнить современные представления о процессах метафоризации.

В контексте когнитивной парадигмы исследование метафоры представляется перспективным, поскольку предполагает комплексный взгляд на метафору как на способ мыслительной деятельности человека. Это, в свою очередь, дает возможность исследователям выделять особенности категоризации и концептуализации мира представителями определенного социокультурного сообщества [12]. Это также позволяет проанализировать особенности формирования ценностной картины

мира, тенденции появления и развития стереотипов в языковой картине мира.

Анализ эмпирического материала выявил преобладание антропоцентрической метафоры среди оценочных субстантивных композитов в английском языке. Метафорической актуализации подвергаются разные концепты, связанные непосредственно с человеком. Продуктивными сферами-источниками являются «Животные», «Растения», «Артефакты», «Природные и физические явления», «Человек и его жизнедеятельность». Сферы-мишени представлены областью «Человек» и непосредственно связанными с ним аспектами, а также областью «Природа».

В качестве перспективы проведенного исследования можно рассматривать возможность сопоставительного исследования оценочных субстантивных композитов в разных языках с целью определения общих и отличных свойств в ходе актуализации ценностных стереотипов лингвосообществ, что представляется актуальным в условиях межкультурного взаимодействия.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. М., 2010.
2. Бессонова О.Л., Трофимова Е.В. Реализация кодов культуры в оценочных композитах-субстантивах английского языка // Учитель. Учебник. Учебник: сб. науч. тр. / под ред. Г.Г. Молчановой. 2018. С. 166–169.
3. Болдырев Н.Н. Структура и принципы формирования оценочных категорий // С любовью к языку: сб. науч. тр. посвящ. Е.С. Кубряковой / редкол.: В.А. Виноградов (отв. ред.) и др. М.; Воронеж, 2002. С. 103–114.
4. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / вступ. ст. Н.Д. Арутюновой, И.И. Чельшевой. 3-е изд., стер. М., 2006.
5. Зыкова И.В. Концептосфера культуры и фразеология: Теория и методы лингвокультурологического изучения. М., 2022.
6. Карасик В.И. Языковая спираль: Ценности, знаки, мотивы. М., 2019.
7. Колоколова Л.П., Каримова Р.Х. Функционально-семантическое моделирование словообразования (на материале русского и немецкого языков) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 6(159). С. 148–155.
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. Пименова М.В. Смена ведущих концептуальных метафор (на примере концепта ум) [Электронный ресурс] // Гуманитарный вектор. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smena-veduschih-kontseptualnyh-metafor-na-primere-kontsept-um> (дата обращения: 08.10.2021).
10. Холмоенко О.М., Колычева А.С. Этнокультурные и языковые стереотипы: особенности взаимодействия [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. № 14(6). С. 1900–1905. URL: <https://doi.org/10.30853/phil210277> (дата обращения: 08.10.2021).
11. Чудинов А.П. Очерки по современной политической метафорологии. Екатеринбург, 2013.
12. Byessonova O. Evaluative Thesaurus as Instrument in Coding Values of the English Linguo-cultural Community // The Ethical and Axiological Aspects in the Literature and the Culture of the 20th and 21st Centuries [Collective monograph]. Edited by Maja Jakimovska-Toshikj, Katarina Žeñuchová. Skopje: Institute of Macedonian Literature, Ss. Cyril and Methodius University. 2021. P. 259–284.
13. Byessonova O. Women evaluation in English maxims // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS). 2021. Vol. 118. P. 569–578.
14. Lakoff G. Explaining Embodied Cognition Results Topics // Cognitive Science. 2012. № 4(4). P. 773–785. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2012.01222.x.
15. Lippmann W. Public Opinion. Miami, 2007.
16. The Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics / Ed. by Jeannette Littlemore and John R. Taylor. London, 2014.
17. The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles / Ed. by Lesley Brown. Oxford, 1993. Vol. 1, 2.

* * *

6. Karasik V.I. Yazykovaya spiral': Cennosti, znaki, motivy. M., 2019.

7. Kolokolova L.P., Karimova R.H. Funkcional'no-semanticheskoe modelirovanie slovoobrazovaniya (na materiale russkogo i nemeckogo yazykov) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 6(159). S. 148–155.

8. Kubryakova E.S. Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira. M., 2004.

9. Pimenova M.V. Smena vedushchih konceptual'nyh metafor (na primere koncepta um) [Elektronnyy resurs] // Gumanitarnyy vektor. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smena-veduschih-konceptualnyh-metafor-na-primere-kontsepta-um> (data obrashcheniya: 08.10.2021).

10. Holomeenko O.M., Kolycheva A.S. Etnokul'turnye i yazykovye stereotipy: osobennosti vzaimodejstviya [Elektronnyy resurs] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2021. № 14(6). S. 1900–1905. URL: <https://doi.org/10.30853/phil210277> (data obrashcheniya: 08.10.2021).

11. Chudinov A.P. Ocherki po sovremennoj politicheskoy metaforologii. Ekaterinburg, 2013.



Evaluative compound nouns as the means of the actualization of the stereotypes of the English-speaking linguocultural society

The article deals with the evaluative compound nouns as the means of actualizing the stereotypes of the English-speaking linguocultural society. There is stated and described the role of metaphor in creating the evaluative meaning of compound nouns and in the reconstruction of the fragments of the value-based picture of the world by the means of disclosing the stereotypical notions about a person and the world. As the result of the analysis of the evaluative substantive compound nouns there are stated the metaphoric patterns, there are identified the directions of the metaphorical transfers. The authors describe the frequency objects of the metaphorical transference.

Key words: *evaluative compound noun, evaluation, metaphor, metaphoric pattern, stereotype, value-based picture of the world.*

(Статья поступила в редакцию 10.02.2022)

И.Ю. ЯКОВЛЕВА
(*Самара*)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИРОДЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО АФОРИСТИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА ФОНЕ ПАНДЕМИИ 2020–2021 гг.

На основе анализа афористических высказываний образца 2020–2021 гг. формулируется вывод, что они не требуют семиосоциопсихологической подготовки реципиента, минимально реализуют вневременную категориальную ситуацию. Автор афоризма сочетает в себе тезаурусную и нарративную личность, а смысл, вкладываемый в афоризм реципиентом, невариативен. Бинарная структура нарушена. Директивный речевой акт реализуется в виде инициативного совета.



Ключевые слова: *афористическое высказывание, категориальная ситуация, семиосоциопсихологическая подготовка, тезаурусная личность, нарративная личность, перцептивный смысл.*

У каждого человека есть любимый афоризм, изречение, девиз его жизни, который, раз понравившись ему, запоминается навсегда и в целом определяет его поступки, отношение к жизни и образ мышления. Широкая распространенность афористических высказываний, их популярность у массовой аудитории, на наш взгляд, основывается на семантической пресуппозиции «просвещение» в афористическом жанре в целом. Смысл, который вкладывают авторы изречений в афоризмы, максимы, сентенции и который передается в определенных семантических типах предложения, – «То, что я говорю, правильно». Реципиент, удивленный нетривиальной формой выражения прочитанного или услышанного, тем не менее принимает на веру высказывание, чтобы затем путем рефлексии установить процент «встраиваемости» афоризма в свою картину мира на данном этапе жизни. Аналогичным образом человек, образно говоря, собирает пазл, примеряя его части одну за другой, когда основная часть картинки уже имеется и надо довести дело до конца.

Одни изречения подходят сразу к определенным жизненным ситуациям, другие временно откладываются. Сегодняшняя ситуа-

ция, когда люди так или иначе ограничены в своих действиях, – как раз та самая жизненная ситуация, в которой многим нужны поддержка и ободрение.

Особенно запомнился всем 2020 год: начало пандемии и жесткий карантин, страх и растерянность, в одночасье разрушенные планы и полная неопределенность. Именно тогда в сети стали появляться посты на стенах сообществ (например, подборка сайта ELLE ‘97 Coronavirus Quotes That Show Human Beings Will Always Find The Funny Side, Even In A Crisis’) или отдельных интернет-пользователей в виде коротких высказываний: в одних люди просто делились своей болью (*I’mused to being alone. However it weighs heavy sometimes*), в других выражали надежду на то, что скоро все закончится и закончится хорошо (*For 2021: I simply want my family to be healthy and happy, my mind at peace, my friends always safe, and a life free of drama*), в третьих шутили (*I’ve never felt so close to my dog until now; we both roam the house for food, we take random naps, we both hate wearing a muzzle, we get in trouble when close to people and we get so excited about car ride. Don’t get us started on walks*), в четвертых предлагали вооружиться мнением авторитетной личности, следовать мудрому совету и не отчаиваться (например, высказывание Далай Ламы *There are only two days in the year that nothing can be done. One is called “yesterday” and the other is called “tomorrow”, so today is the right day to love, believe, do and mostly live*) [13].

Что должно объединять подобные малоформатные тексты и причислять их к разновидностям афористического фонда, естественным образом следует из семантической presupпозиции «просвещение», а именно – категориальная ситуация в сфере модальности – императивная ситуация. А.В. Бондарко трактует ее как «типичную содержательную структуру, основными элементами которой являются: субъект волеизъявления, субъект-исполнитель, предикат, раскрывающий содержание волеизъявления, исходящего от первого и обращенного ко второму: каузируется действие (в широком смысле), направленное на преобразование пока ирреальной ситуации в ситуацию, которая по замыслу говорящего должна стать в результате каузируемого действия реальной» [6, с. 80]. Особое значение в нашем случае приобретает и признак бенефактивности, обязательный элемент императивной ситуации [1]. Речь идет о предполагаемой поль-

зе, которая прогнозируется адресантом, и в процессе преобразования, описанного выше, может быть извлечена как говорящим, так и адресатом. Например, в сентенции *First time in history we can save the human race by lying in front of the TV and doing nothing. Let’s not screw this up* субъектом волеизъявления выступает сообщество Look Graden This, субъектом-исполнителем любой читатель данной сентенции. Под каузируемым действием имеется в виду пребывание в стенах дома, и результатом будет спасение всего человечества (признак бенефактивности).

Однако, если в случае афоризмов в традиционном смысле, отобранных для сборников и словарей, существенную роль играют индивидуальный опыт реципиента, его фоновые знания, социальный статус – так называемая семиосоциопсихологическая подготовка [3, с. 138], уровень которой «отражается на адекватности восприятия и интерпретации» [Там же, с. 124], то на фоне пандемии в 2020–2021 гг. эти факторы нивелируются. Действительно, опыт у всех общий (*This pandemic has made us realize the amount of things we take for granted in life, not to mention, life itself*), определенных фоновых знаний не требуется, статусы равны, т. к. все в одинаковых условиях [13].

Надо отметить, что само название компиляции ‘97 Coronavirus Quotes That Show Human Beings Will Always Find The Funny Side, Even In A Crisis’ – доказательство реализации ситуации вневременности (гномичности), обозначающей максимальную степень обобщенности повторяющихся действий и процессов [4, с. 292]. Например, существительное в форме множественного числа *human beings*, модальный глагол *will*, наречие *always*, неопределенный артикль перед существительным *crisis*. А вот словосочетание *find the funny side* напрямую говорит нам о том, что название объединяет чистой воды объекты гномологии, т. е. сферы, объединяющей высказывания, призванные и развлечь, и научить [11].

Здесь необходимо пояснить, что изначально в ходе изучения лингвопрагматических особенностей афоризмов в составе традиционных тематических сборников было установлено, что афористическая парадигма в английском языке представлена гномическим корпусом высказываний-афоризмов, а именно максимум, сентенций и собственно афоризмов, содержащих имплицитное или эксплицитное побуждение к действию как результат индивидуального авторского жизнеосмысления. В све-

те функционально-семантического подхода были выведены признаки афоризма как прототипа гномических высказываний, а именно: краткость, завершенность, глубина мысли, нетривиальность, наличие автора – эти параметры составляют ядро функционально-семантического поля истинности Периферийные же черты разновидностей афоризма наблюдаются следующие: у собственно афоризма – философичность, дефинитивность, генерализованный характер; у сентенции – эксплицитно выраженная императивная категориальная ситуация; у максимы – постулативность, авторизованность. В соответствии с указанными параметрами был сделан вывод о преобладании в собственно афоризмах экзистенциальной и гномической категориальных ситуаций, а в максимах – качественной [10].

Анализ компиляции с сайта Elle показал, что на фоне всеобщей паники и фрустрации авторы изречений по большей своей части выразили свои ценностные ориентации и, соответственно, предписания не в потенциально-актуализируемой форме, когда констатируется необходимость и целесообразность всегда поступать определенным образом [6, с. 86]. Во-первых, удрученные сложившейся обстановкой, многие из них описывают разнообразную гамму чувств, которые они испытывают здесь и сейчас: сомнение (*I am not buying a 2021 planner until I see the trailer*), протест (*It's almost 2021, don't let anyone waste your time*), удивление (*Sometimes I wonder if all this is happening because I didn't forward that email to 10 people*), фрустрация (*This time last year we had a normal life and everything changed in 2 months. Who's to say in 2 months' time life won't be different*), тщетность усилий (*I just want to give you a hug, I guess I'll just have to hug you with my eyes instead*), нетерпение (*I had my patience tested. I am negative*), усталость (*I'm getting real tired of being part of a major historical event*), сарказм (*Our grandparents were called to war. We are being asked to practice social distancing, and stop hoarding toilet paper*), неизбежность (*If you would like to know how it feels to be in hospitality during coronavirus pandemic? Remember when the Titanic was sinking and the band continued to play?.. Well, we're the band*) [13]. Оценочность и раньше выходила в афоризмах на первый план гораздо чаще – свидетельством тому преобладание максим с качественной категориальной ситуацией, но не в таком разнообразии речевых актов. Кроме того, даже приведенных выше высказываний достаточно для

того, чтобы констатировать отсутствие грамматических форм, традиционно участвующих в реализации гномической или экзистенциальной категориальных ситуаций, средств выражения настоящего неактуального. Напротив, высказывания изобилуют формами прошедших времен и настоящего продолженного времени – ведь люди сравнивают свою жизнь до и после пандемии, сетуют на нынешнее положение дел.

В подборке нам встретились, однако, несколько собственно афоризмов, которые отвечали требованиям афоризма как прототипа рассматриваемых малоформатных текстов, т. е. для них были характерны краткость, глубина мысли, завершенность, нетривиальность. С другой стороны, вторичные признаки, а именно дефинитивность, гномичность, философичность, в них также присутствовали. Например, очень короткая мысль о том, что *Resting is productive*. Или напоминание о циклическом устройстве мира: *Life is amazing. And then it's awful. And then it's amazing again. And in between the amazing and the awful it's ordinary and mundane and routine*.

Сентенций, т. е. высказываний, в которых императивная ситуация реализуется на синтаксическом уровне, т. е. эксплицитно, тоже оказалось немного, а именно 9 суждений. Здесь порой значимости придавало указание на признанного авторитета, например Теодора Рузвельта (*Do what you can, with what you have, where you are*) или же обращение к фонографическим средствам для повышения экспрессии, а значит, прагматического эффекта:

- How TO FEEL BETTER
- CLEAN YOUR HOUSE
 - EAT SOMETHING HEALTHY
 - PLAY GREAT MUSIC
 - LIGHT A CANDLE
 - DRINK A GLASS OF WATER (X8)
 - SLEEP A LITTLE
 - BREEEEEEEAAATHE

В целом авторизованных, т. е. модально окрашенных, оценочных суждений – максимум – гораздо больше (они составляют примерно 80%), чем собственно афоризмов и сентенций. И несмотря на минимальный «градус» вневременности подборки в целом, все же есть основания отнести данные высказывания к афористическим, поскольку все они в неизбитой форме предлагают действенные меры по тому, как можно пережить сложившуюся ситуацию. Просто мудрый совет в 2020–2021 гг. выражается несколько иначе:

I am unproductive.
 I am procrastinating.
 I am eating too much.
 I am scrolling mindlessly.
 I am watching too much TV.
 I am COPING.

Данная максима призывает не ругать себя за пустое и бессмысленное времяпровождение, а относиться к временному бездействию как к вынужденной мере, необходимой для решения проблемы. Этим и занимается в данный момент автор и предлагает следовать его примеру.

Другая максима посредством эмфатической инверсии советует с юмором воспринимать меры по борьбе с пандемией: *Never in a million years did I think that I would go to the bank, wearing a mask and ask for money.* Шуточных максим в подборке сайта ELLE немало, и это закономерно: истина «Я знаю, что надо оптимистично смотреть на трудности. Следуй моему примеру, и все будет хорошо» привлекает и запоминается. Невозможно не улыбнуться, читая следующие высказывания:

- *Pretty wild. How we used to eat cake after someone had blown on it.*
- *I don't know who needs to hear this right now, but if you are self-isolating, under no circumstances should you cut your own hair?*
- *Until further notice the days of the week are now called Thisday, Thatday, Otherday, Someday, Yesterday, Today and Nextday!*

Таким образом, авторизованные высказывания с ярко выраженной качественной категориальной ситуацией являются проявлением эмоций разных пользователей Интернета, будь то отдельно взятый человек или сообщество, или один из составителей подборки '97 Coronavirus Quotes That Show Human Beings Will Always Find The Funny Side, Even In A Crisis' по мнению сайта Elle. Именно экспрессивно-эмоциональная нагрузка добавляет дидактичности максимам – этим оценочным обобщенно-смысловым разрядам афоризмов. *Perhaps, even here, I am growing. When the days are long and I do not feel as strong and when the hours go by slower than they ever have before, and sun is shining and I am lost indoors, perhaps, even here, I am growing...learning to be at peace in what does not make sense to me. Perhaps, even here I am growing.* В этой максиме американского музыканта Морган Харпер Николс благодаря конвергенции стилистических приемов – градации, рамочной конструкции, антитезе, анафоре, многосоюзию, синтаксическо-

му параллелизму – эмоция как определяющий источник морального суждения делает его и созвучным всеобщему невеселому настрою, и вдохновляющим на сопротивление ему же.

В связи с описанным выше нельзя не коснуться проблемы автора афористического высказывания. Гномологами автор афоризма рассматривается в плане единства нескольких ипостасей: владелец таких эпифеноменов знания как воля, интуиция и эмоция (обязательные характеристики любого морального суждения); интерпретатор (автор собственно афоризма), эмпирик (автор максимы и сентенции) и креатор (автор любых афоризмов); носитель «обладательного» типа мышления [7]; тезаурусная личность [9]; обладатель статуса мудрого человека [10]. Автор афористических высказываний в свете пандемии 2020–2021 гг. сохраняет все эти признаки в полной мере, кроме одного – статуса тезаурусной личности. Ввиду минимального обобщения, о котором говорилось ранее, авторы со статусом «тезаурусная личность» чередуются авторами со статусом «нарративная личность», где нарратив как «временный срез жизни в последовательности ее событий» противопоставляется тезаурусу как «континууму событий, одновременно предстоящих сознанию» [9]. Действительно, в период пандемии люди предлагают наполнить смыслом каждый миг прошлого, настоящего и будущего и либо принять их как есть, либо пошутить и тем самым облегчить тяжесть ситуации. Например, подобное можно увидеть в максимах:

Friend 1: Coronavirus pandemic could be over within two years.

Friend 2: Who told?

Friend 1: Yes, W.H.O. told.

Eventually, everyone will be quarantined to their houses with no sports to watch... and in 9 months from now a boom of babies will be born... and we will call them Coronials.

The current era is crap enough without having to feel guilt that we aren't learning Greek and painting watercolors of daffodils. If you brushed your teeth today and got showered and ate something and spent ten minutes not looking at the news then well done – it's an achievement.

This time last year we had a normal life and everything changed in 2 months. Who's to say in 2 months' time life won't be different?

Или сентенции:

We try to find happiness in places which are mere milestones.

Have coffee at your favourite temperature, spam your best friend with memes in the middle of the night, listen to how beautiful that chirping bird sounds, play with your dog for an extra 5 min, enjoy your happiest meal one bite at a time, feel like the luckiest person alive when you reach the signal just as it turns green, jam to your favourite Taylor Swift song in the shower and most importantly allow these tiny things to make you feel like the happiest person alive. This right here, is what life's really about.

Вслед за частичным упрощением авторского смысла восприятие афоризма образца 2020–2021 гг. реципиентом также претерпевает изменения. Здесь надо исходить из того, что каждый текст является носителем как минимум трех смыслов [8, с. 12]:

1. Авторского смысла – смысла, вложенного в текст его автором в результате осуществления акта первичного семиозиса, или акта номинации;

2. Инвариантного смысла – смысла, «приписанного» тексту языком, складывающегося из смыслов составляющих текст языковых единиц;

3. Перцептивного смысла – смысла, вкладываемого в текст реципиентом.

Традиционно авторский смысл, заложенный в афоризме, принято считать недолговечным, вероятно, по причине невозможности каждый раз точно воспроизводить нетривиальную идею. Перцептивный смысл же определяется исследователями как вариативный, и это подтверждалось собственно афоризмами, максимами и сентенциями до 2020 г. Подборка сайта Elle в силу определенных условий априори не может похвастаться вариативностью перцептивных смыслов, потому что у всех адресатов в результате прочтения отображенных гномических высказываний возникает более или менее твердая вера в то, что все рано или поздно наладится.

По мнению Л.Н. Чуриловой, «объектом лингвистического анализа... может быть только инвариантный смысл первичного семиозиса, являющийся базой, над которой надстраивается все многообразие «вторичных» смыслов текста в актах коммуникации» [Там же]. Исследователь считает невозможным прямое изучение концептов, что «компенсируется анализом языковых (прежде всего лексических) средств, используемых для их объективации» [Там же]. Именно объективации, а не типизации, как в случае с гномическими высказываниями в общепринятом смысле, что логично, поскольку типизация жизненных яв-

лений предполагает обобщение и вневременность, которые, как мы уже выяснили, в изречениях, связанных с пандемией, очень слабо выражены. Вероятно, этим же объясняется нарушение бинарной структуры афоризмов в этой подборке.

Исследуя типичные логические и семанτικο-синтаксические модели афористического фонда, Г.Г. Садовая предлагает использовать дихотомию *сингулярные/бинарные группы* в зависимости от наличия в высказываниях сопоставления и противопоставления элементов. В сингулярную группу входят высказывания, «не имеющие в своем составе пар оппозиций и отражающие, как правило, собственные признаки объекта: качества, свойства, количества» [5, с. 10], и преимущественно такие и присутствуют среди 97 самых актуальных афоризмов по версии сайта ELLE. Примеры, подобные максиме *'As I take care of energy, my energy takes care of me'*, совсем немногочисленны.

Что сохранилось в Covid-ориентированных афоризмах, так это их принадлежность к директивным речевым актам – прямым (в случае сентенций) или косвенным (в случае максим и собственно афоризмов) бытовым суггестивным советам. Только раньше читатель собственно афоризмов, максим и сентенций добровольно обращался к сборникам гномических высказываний, и каузируемое действие было бенефактивным для адресата, когда он либо «сохранял» лицо и таким образом поддерживал свой статус, заручаясь поддержкой известных людей, либо стремился достичь статуса успешного, мудрого. В данном случае указанные микротексты являются разновидностью реактивного суггестивного совета [2, с. 114].

Теперь же в анализируемой подборке имеет место инициативная суггестивная ситуация, поскольку говорящий сам делает первый речевой ход, обращаясь к адресату с советом. Согласно ван Дейку, ситуация инициативного совета возникает в силу следующих пресуппозиций:

1) говорящий предполагает, что в данной ситуации адресат совершит действие Д1;

2) говорящий полагает, что Д1 не хорошо для адресата и знает, что существует такое действие Д2, которое лучше для адресата [13, р. 38].

Исходя из этих предположений, говорящий дает оценку существующей и потенциальной ситуации, основываясь на своем жиз-

ненном опыте и знании партнера. Е.И. Беляева выделяет несколько вариантов инициативного совета в зависимости от пресуппозиций, касающихся адресата, и характера каузируемого действия. Среди них «помогающий» совет, когда адресат находится в затруднительном положении, вызванном тем, что он не может выбрать оптимальный выход из положения или находится в нерешительности относительно того, какой вариант действия предпринять, и «заинтересованный» совет, когда говорящий побуждает адресата к выполнению действия, которое представляет интерес для самого говорящего, хотя и не противоречит интересам адресата. Каузируемое действие бенефактивно, таким образом, для обоих коммуникантов [2, с. 118].

На данном этапе развития событий в мире возникает необходимость дополнить лингвопрагматические характеристики афоризма (помогающий и заинтересованный советы как варианты инициативного суггестива), оставив за ним параметр «бытовой совет», когда авторитетный статус автора обусловлен его жизненным опытом. Так, в максиме К.С. Льюиса *Hard ships often prepare ordinary people for an extra ordinary destiny* автор знает, как адресату сейчас нелегко. Автору тоже приходится жить в условиях стресса, но он и себя, и потенциального читателя мотивирует не отчаиваться, объясняя, что в испытаниях человек закаляется и тем самым готовит себе удивительную судьбу. И видимо, автор, а вслед за ним и составитель подборки по борьбе с унынием в условиях пандемии – свидетели таких изменений, видели, как, пройдя проверку на прочность, некто из их окружения стал счастливым, успешным и т. д.

Таким образом, можно перечислить следующие основные изменения, которые коснулись англоязычного афоризма в интернет-дискурсе на фоне пандемии:

- 1) отсутствие надобности в семиосоциопсихологической подготовке реципиента;
- 2) минимальная реализация вневременной категориальной ситуации;
- 3) автор афоризма сочетает в себе тезаурусную и нарративную личность;
- 4) смысл, вкладываемый в афоризм реципиентом (перцептивный), невариативен;
- 5) бинарная структура англоязычного афоризма нарушена;
- 6) в пандемийном контексте афоризм как директивный речевой акт (суггестив) реализуется в виде сочетания помогающего, заинтере-

сованного и бытового, а в целом инициативного совета.

Список литературы

1. Акимова Т.Г. Бенефактивность и способы ее выражения в английских императивных высказываниях // Функционально-типологическое направление в грамматике. Повелительность: тез. докл. конф. Л., 1988. С. 7–9.
2. Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык. Воронеж, 1992.
3. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984.
4. Проблемы функциональной грамматики. Предикативные категории в высказывании и целостном тексте / отв. ред. А.В. Бондарко, В.В. Казаковская. 2-е изд. М., 2018.
5. Садовая Г.Г. Языковая природа и стилистические функции сентенции (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. фил. наук. М., 1976.
6. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990.
7. Фромм Э. Человек для себя. Революция надежды. Иметь или Быть / пер с англ. и нем. М., 2007.
8. Чурилина Л.Н. Антропоцентризм художественного текста как принцип организации его лексической структуры: автореф. дис. ... д-ра фил. наук. СПб., 2002.
9. Эпштейн М. Жизнь как тезаурус [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/files/7332/epshtein.pdf> (дата обращения: 12.02.2022).
10. Яковлева И.Ю. Лингвопрагматические характеристики англоязычных афористических высказываний: дис. ... канд. фил. наук. М.; Самара, 2011.
11. All Aphorisms, All The Time. A Blog by James Geary. 2006 – 2011 [Electronic resource]. URL: <http://www.jamesgeary.com/gnomology.php> (дата обращения: 12.02.2022).
12. Dijk T. A. van. Studies in Pragmatics of Discourse. The Hague, 1981.
13. 97 Coronavirus Quotes That Show Human Beings Will Always Find The Funny Side, Even In A Crisis [Electronic resource]. URL: <https://www.elle.com/uk/life-and-culture/a31891185/coronavirus-quotes/> (дата обращения: 12.02.2022).

* * *

1. Akimova T.G. Benefektivnost' i sposoby ee vyrazheniya v anglijskih imperativnyh vyskazyvaniyah // Funkcional'no-tipologicheskoe napravlenie v grammatike. Povelitel'nost': tez. dokl. konf. L., 1988. S. 7–9.
2. Belyaeva E.I. Grammatika i pragmatika pobuzhdeniya: Anglijskij yazyk. Voronezh, 1992.

3. Dridze T.M. Tekstovaya deyatelnost' v strukture social'noj kommunika-cii. M., 1984.

4. Problemy funkcional'noj grammatiki. Predikativnye kategorii v vyskazyvanii i celostnom tekste / otv. red. A.V. Bondarko, V.V. Kazakovskaya. 2-e izd. M., 2018.

5. Sadovaya G.G. Yazykovaya priroda i stilisticheskie funkcii sentencii (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. fil. nauk. M., 1976.

6. Teoriya funkcional'noj grammatiki. Temporal'nost'. Modal'nost'. L., 1990.

7. Fromm E. Chelovek dlya sebya. Revolyuciya nadezhdy. Imet' ili Byt' / per s angl. i nem. M., 2007.

8. Churilina L.N. Antropocentrizm hudozhestvennogo teksta kak princip organizacii ego leksicheskoy struktury: avtoref. dis. ... d-ra fil. nauk. SPb., 2002.

9. Epshtejn M. Zhizn' kak tezaurus [Elektronnyj resurs]. URL: <https://psyjournals.ru/files/7332/epshstein.pdf> (data obrashcheniya: 12.02.2022).

10. Yakovleva I.Yu. Lingvopragmaticheskie karakteristiki angloyazychnyh aforisticheskikh vyskazyvanij: dis. ... kand. fil. nauk. M.; Samara, 2011.

А.М. НИКИФОРОВА
(Санкт-Петербург)

СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ КОЛОРАТИВОВ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ ПО ДАННЫМ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ОНЛАЙН-СЛОВАРЕЙ АМЕРИКАНСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Проведен словарный обзор цветоименований, сделан вывод о том, что политической маркированностью характеризуются не только сочетания с цветолексемами, но и лексические значения колоративов. С опорой на данные словарей показано, что наибольшей лексико-семантической укорененностью в сфере современной политики характеризуются прилагательные red, blue, green, black, white (красный, синий, зеленый, черный, белый). Приведены примеры словообразовательной активности колоративов в политическом дискурсе.

Ключевые слова: колоратив, политический дискурс, лексическое значение, адресант, цвет, словарь политических терминов, толковый словарь английского языка.

Modelling of the nature of the English aphoristic utterances against the background of the pandemic in 2020–2021

On the basis of the analysis of the aphoristic utterances of the example of 2020–2021 there is concluded that they do not need the semiological, sociological and psychological training of the recipient and minimum realize the timeless categorial situation. The author of the aphorism consists of the combination of the thesaurus and narrative personality; the meaning, intended in the aphorism by the recipient, is invariable. The binary structure is violated. The directive speech act is implemented in the form of the initiative piece of advice.

Key words: *aphoristic utterances; categorial situation; semiological, sociological and psycho-logical training; person of thesaurus; narrative personality; perceptual meaning.*

(Статья поступила в редакцию 10.02.2022)

Цвет как неотъемлемый феномен, неразрывно связанный с существованием человека и общества, живет во всех окружающих нас явлениях и предметах. С одной стороны, цвет определяется как «электромагнитное излучение из диапазона длин волн, в котором это излучение воспринимается глазом» [1], при этом его восприятие зависит от индивидуальных физиологических и психологических особенностей. С другой стороны, явление синестезии говорит нам о способностях цветообразов проявляться исключительно как свойство человеческой психики вне цветового физического раздражителя. Например, так происходит в цвето-графемной форме синестезии, при которой цифры и/или буквы воспринимаются в цвете. Изучение причин синестезии позволит глубже понять процессы познания, восприятия и воздействующий потенциал цвета. В современном мире эксплуатация цвета для достижения определенных целей адресанта – объективная реальность. В рамках данной статьи предлагаем обратиться к миру политики и проследить специфику употребления коло-

ративов на материале толковых словарей английского языка и словарей американских политических терминов.

Обзор литературы по проблеме психолингвистического потенциала цвета (И.В. Гёте, М. Люшер, Л.Н. Миронова, Д. Тресиддер, Л.А. Обухов, Н.В. Серов, Б.А. Базыма, Л.А. Шалимова) свидетельствует в пользу его объективных воздействующих свойств. Апелляция к той или иной цветовой гамме при реализации коммуникативных намерений говорящим может иметь вполне определенный, сознательно сконструированный эффект. Восприятие же адресатом предлагаемого цветового оформления происходит сознательно или бессознательно, но степень воздействующего потенциала цвета от этого не меняется.

Д.Р. Будаева отмечает: «Политические субъекты активно используют цвет не только в качестве отличительного знака, позволяющего идентифицировать партии, движения, этнические группы и т. д. <...> но и как самостоятельный символ, который обладает колоссальными возможностями регулирования и упорядочивания социально-политических процессов» [2, с. 6].

В американском политическом дискурсе, как показывают проведенные наблюдения, вполне закономерным процессом является транзакция цветового знака из сферы иконической в сферу лингвистическую. Перевод цвета из одного семиотического кода (визуальный) в другой (вербальный) происходит при переносе цветового дизайна партии на название самой партии, ее представителей и политики в целом. Например, синий цвет бренда политической партии демократов обусловил возникновение следующих номинаций: *the Blue Party, the Blues, the blue politics, the blue candidates, the blue states, the Blueprint* и др. То же самое можно сказать и о партии республиканцев, красный цвет дизайна которой привел к появлению сочетаний – *the Red Party, the Reds, the red politics, the red candidates, the red states* и др. [6]. Сходный механизм наблюдается и у партии зеленых, при котором в зеленый цвет окрашиваются приверженцы и кандидаты партии, проводимая партией политика (материал взят со следующих сайтов: <http://www.whitehouse.gov/>, <http://www.democrats.org/>, <http://www.gop.com/>, <http://www.gp.org/> и др.).

Обращение к словарям политической лексики подтверждает это наблюдение: колоративы *red, blue, green* активно используются как отличительные знаки-идентификаторы политических партий.

Методом сплошной выборки из американских словарей политической лексики: *Political Dictionary*. Goddard Media LLC, *Politics*. Alpha Dictionary.Com, *Safire W. Safire's Political Dictionary*, *Online Dictionary of the Social Science*, *American Spirit*. *Political Dictionary*, *US election glossary: A-Z guide to political jargon* – было отобрано 27 выражений, включающих лексему цвета:

– **red**: *Red State, Red Tory, Red Book, Red Baiting, the Reds* (о представителях партии), *Red Herring, Redlining*;

– **blue**: *Blue state, Blue Dog Democrats, Blue-Slipping, Blue-collar Workers, the Blues* (о представителях партии), *Blue Book*;

– **green**: *Greenhouse Effect, Green Revolution, Greenhouse Gases, Greenwashing*;

– **white**: *White House Staff, White Collar, White-Collar Crime, White Book, White-Bread, White Paper*;

– **pink**: *Code Pink*;

– **black**: *Black Consciousness, Black Market*;

– **gray**: *Gray Eminence*.

Обзор толковых словарей английского языка (*Merriam-Webster Dictionary, Oxford Dictionaries, Cambridge Dictionaries Online, Collins Dictionary*) добавил к вышеприведенному списку еще целый ряд выражений с лексемой цвета, которые могут быть отнесены к названиям, терминологическим или фразеологическим сочетаниям, имеющим отношение к сфере политики:

• 32 случая употребления лексемы *red* (*Red Army, Red Army Faction, red flag, red cap, red cent, Red Chamber, redcoat, Red Cross, Red Guard, red-handed, red herring, red light, red neck, red tape, red book, red box, red card, red carpet, Red Crescent, Red Guard, red hat, red herring, red ink, red light, red man, Red Power, red ribbon, red rose, red state, Red Tory, red zone, red alert*);

• 13 случаев употребления лексемы *white* (*white book, white-bread, white flag, White Hall, White house, white man's burden, white primary, white slave, white slaver, white slavery, white supremacy, white flight, white trash*);

• 12 случаев употребления лексемы *blue* (*Blue soldier (Blue), the Blue army (the Blue, the Union army), Blue Book, blue-collar, blue dog Democrat, Blue Hen State, blue law, blue state, blue-sky law, the boys in blue, bluebottle, Bluegrass State*);

• 11 случаев употребления лексемы *black* (*Black people (Black), black tie, black economy, black market, black marketer, black English, black gold, black money, Black Power, blackmail, blackshirt*);

- 9 случаев употребления лексемы *green* (*green audit, green belt, green light, Green Paper, green-collar, greenback, go green, green shoots of recovery, to give green light to smth*);

- 4 словосочетания с лексемой *orange* (*orange order, orange lodge, orange house, Orangeman*);

- 3 словосочетания с лексемой *pink* (*pink-collar, pink-slip, to pink slip*);

- 3 словосочетания с лексемой *yellow* (*yellow dog, yellow dog contract, the yellow peril*);

- 3 словосочетания с лексемой *gray* (*gray area, Gray soldier (in the Confederate army during the American Civil War), the Gray army (the Confederate army)*);

- 2 случая употребления лексемы *brown* (*Brown Americans, brownfield*).

Предлагаем обратить внимание на относительно новую политически окрашенную лексическую единицу, содержащую колоратив, прилагательное *white-bread*. По данным словаря Merriam-Webster, первое упоминание нового значения у словосочетания «белый хлеб» зафиксировано в 1977 г.: “being, typical of, or having qualities (such as blandness) associated with the white middle class”. Белый хлеб как основной продукт питания послужил прекрасным метафорическим способом обозначения ценностей и взглядов представителей белого среднего класса. Сочетание прилагательного и существительного благодаря процессу адъективации дало жизнь новому прилагательному, призванному обобщить белый средний класс и его интересы, как нечто обычное, заурядное или пресное. При адъективации произошло нивелирование качественного значения прилагательного *white*, изменилась функциональная роль прилагательного.

Лексема *white*, объединившись с существительным *bread*, переродилась в новое прилагательное, которое сузило прежнее значение двух исходных единиц, направив его на определенный класс предметов, выделяющийся по некоторому характерному признаку: «средний белый класс; нечто обычное, заурядное или скучное». Признак прилагательного *white* стал неградуируемым, прилагательное лишилось степеней сравнения. Приведем пример употребления, датированный 7 января 2018 г.: *...we already have one new fun show, Fox's "9-1-1." With "Black Lightning," The CW has given us another entry – an entertaining, edgy piece of escapism that adds some much-needed diversity to the network's lineup of white-bread soap operas* [столь необходимое разнообразие в линейке сетевых мыльных опер для белого сред-

него класса] (Robert Rorke, The New York Post, 7 Jan. 2018) [21].

Здесь мы видим яркий пример того, как стилистически нейтральное выражение *white bread*, переродившись в прилагательное *white-bread*, обретает политические семы и начинает активно эксплуатироваться в рамках американского политического дискурса. При этом колоратив *white* относит его к лексико-семантическому полю зачастую антагонистического черно-белого мира.

Рассмотрим также механизм возникновения существительного *greenwash* (*greenwashing*). По данным словаря политических терминов “Political Dictionary. Goddard Media LLC”: *greenwashing – activities by a company or an organization that are intended to make people think that it is concerned about the environment, even if its real business actually harms the environment*.

Лексема возникла как результат сложения колоратива *green* в значении ‘environmentally friendly’ и *wash* (по аналогии с *whitewash*). В Oxford Dictionary находим помету *disapproving*: «зеленый камуфляж» используется некоторыми компаниями для увеличения продаж за счет создания имиджа экологически ориентированного производителя.

Подобного рода стяженные (конденсированные) конструкции – «это средства, обладающие возможностями экспрессивного и наглядного воздействия и в то же время лаконичные и экономные» [3]. Исследователи относят сложения слов к перспективным процессам современности, поскольку они возникают под воздействием разговорной сферы и делают зыбкой границу между официальным и неофициальным общением. Лексема *greenwashing* – яркий образец проявления языкового стремления к экономии речевых усилий: коммуникативно избыточные компоненты устранены, смысловая нагрузка новой единицы увеличена и за счет колоратива *green* дополнительно подключена к ассоциациям лексико-семантического поля цвета.

Обратившись к толковым словарям, мы обнаружили, что политический дискурс активно не только использует для своих нужд словосочетания с цветолексемами, но и проникает глубже – в само ядро слова – и отвоевывает себе место на самых глубинных уровнях лексического значения слова.

С опорой на данные толковых словарей английского языка был проведен анализ цветных единиц с политическим компонентом в интенционале и/или импликационале лексического значения. По итогам проведенной ра-

боты можно представить следующий список колоративов, лексические значения которых имеют отношение к политической сфере.

- 6 значений у лексемы *red* (1. *a*: inciting or endorsing radical social or political change especially by force 2. *b often capitalized*: communist 3. *c often capitalized*: of or relating to a communist country and especially to the Union of Soviet Socialist Republics, 4. tending to support Republicans in a general election <*red states*> [Merriam-Webster Dictionary]; 5. (Red) *informal*, chiefly *derogatory* communist or socialist (used especially during the Cold War with reference to the Soviet Union): *the era of nuclear anxiety, the red scare and covert CIA plots*, 6. (*the red*) the situation of owing money to a bank because one has spent more than is in one's account: *the company was £4 million in the red* [from the conventional use of red ink to indicate debt items] (Oxford Dictionaries Online).

- 3 значения у лексемы *black*: 1. *a*: of or relating to any of various population groups having dark pigmentation of the skin <*black Americans*>; *b*: of or relating to the African-American people or their culture <*black literature*> <a *black college*> <*black ride*> <*black studies*>; 2. *a*: of *propaganda*: conducted so as to appear to originate within an enemy country and designed to weaken enemy morale *b*: characterized by or connected with the use of black propaganda <*black radio*>; 3. of or relating to covert intelligence operations <*black government programs*> (Merriam-Webster Dictionary).

- 3 значения у лексемы *gray*: 1. *Informal* relating to old people collectively: *grey power the grey market*; 2. (of financial or trading activity) not accounted for in official statistics: *the grey economy*) (Oxford Dictionaries Online); 3. *A*: a soldier in the Confederate army during the American Civil War; *b* often capitalized: the Confederate army (Merriam-Webster Dictionary).

- 2 значения у лексемы *white*: 1. *A*: being a member of a group or race characterized by light pigmentation of the skin *b*: of, relating to, characteristic of, or consisting of white people or their culture *c* [from the former stereotypical association of good character with northern European descent] 2. Conservative or reactionary in political outlook and action *b*: instigated or carried out by reactionary forces as a counter-revolutionary measure <a *white terror*> (Merriam-Webster Dictionary).

- 2 значения у лексемы *blue*: 1. Tending to support Democrats in a general election <*blue states*> (Merriam-Webster Dictionary); 2. *British informal* politically conservative: *the successful*

blue candidate; *British informal* a supporter of the Conservative Party (Oxford Dictionaries Online).

- 2 значения у лексемы *pink*: 1. *In American English, Informal* a person whose political or economic views are somewhat leftist a *derogatory term* (Collins Dictionary Online); 2. Holding moderately radical and usually socialistic political or economic views (Merriam-Webster Dictionary).

- 2 значения у лексемы *purple*: 1. Purple noun *a*: imperial or regal rank or power *b*: high rank or station purple noun [mass noun] (Merriam-Webster Dictionary); (the purple) (in ancient Rome) a position of rank, authority, or privilege: he was too young to assume the purple (the purple) the scarlet official dress of a cardinal (Oxford Dictionaries Online); 2. US politics: having roughly equal levels of support for Democratic and Republican candidates or policies, *purple states* (Merriam-Webster Dictionary).

- 1 значение у лексемы *green*: *a often capitalized*: relating to or being an environmentalist political movement *b*: concerned with or supporting environmentalism) (Merriam-Webster Dictionary).

- 1 значение у лексемы *brown*: noun South African term for coloured (sense 1 of the noun), compulsory education for blacks and browns (Oxford Dictionaries Online).

- У лексемы *yellow* политически окрашенные значения отсутствуют и появляются только в идиоматических выражениях: *yellow dog* – of or relating to opposition to trade unionism or a labor union, *yellow dog contract* – an employment contract in which a worker disavows membership in and agrees not to join a labor union in order to get a job; *the yellow peril* – *offensive* the political or military threat regarded as being posed by the Chinese or by the peoples of SE Asia (Oxford Dictionaries Online), (New Webster's Dictionary of English language: 1988) (Merriam-Webster Dictionary).

- Следует отметить, что значения, содержащие политический компонент в интенционале и/или импликационале, по данным выбранных нами словарей, отсутствуют у лексемы *violet*.

Данный словарный обзор позволяет заключить, что наибольшей лексико-семантической укорененностью в сфере современной политики характеризуются прилагательные *red, blue, green, black, white* (красный, синий, зеленый, черный, белый). Данные цветковые прилагательные как многозначные слова обладают политически маркированными значениями и развитой системой сочетаний, терминологического или фразеологического характера.

Политически маркированные колоративы

Цвет	Количество политически маркированных сочетаний	Количество ЛЗ с политическим компонентом
Red/ красный	32	6
White/ белый	13	2
Blue/ синий	12	2
Black/ черный	11	3
Gray/ серый	3	3
Pink/ розовый	3	2
Brown/ коричневый	2	1
Orange/ оранжевый	4	–
Yellow/ желтый	3	–
Violet/ фиолетовый	–	–

Проведенный словарный обзор цветоименований позволяет сделать вывод о том, что политической окрашенностью характеризуются как сочетания с колоративами (преимущественно метафорического характера), так и само лексическое значение колоратива.

Полученные в результате словарного обзора данные подтверждаются и результатами проведенного нами эксперимента [4], в соответствии с которым базовым трехцветьем в американской политической языковой картине мира оказались *красный, синий, зеленый / red, blue, green*. Белый и черный цвета информанты не указывали, поскольку ни одна партия не избирает таковые в качестве базовых для продвижения своего бренда и/или сайта.

Обращаясь к исследованию цвета в политике, важно отметить, что колоративы используются не только как знак для привязки к определенным течениям и партиям, для отличия своих от чужих, но и как символ, способный вызвать нужную адресанту реакцию, порождающий ассоциации и множачий возможности его интерпретации в зависимости от контекста.

Размышляя об исследовании колоративов в политическом дискурсе, вслед за Д.В. Ша-

почкиным подчеркнем, что «изучение функционирования цветообозначений в национальных политических дискурсах» [6, с. 56] позволит показать, как национально-специфическое в восприятии цвета соотносится с универсальным. Так, прилагательные *Red* и *Blue* имеют в толковых словарях пометы “(politics) (of an area in the US)”, “US politics”, а “*redcoat*”, “*orange lodge*” – помету “in British English”.

Подводя итог, отметим, что специфика употребления колоративов в политической сфере по данным толковых словарей английского языка и онлайн-словарей американских политических терминов, на наш взгляд, заключается:

- в активной эксплуатации колоративов *red, blue, green, black, white* (красный, синий, зеленый, черный, белый);
- в использовании политическим дискурсом не только сочетаний с колоративами, но и лексического значения колоратива;
- в наличии национально-специфических значений колоративов;
- в словообразовательной активности колоративов в политическом дискурсе (рассмотрены процессы аффиксации, сложения).

Список литературы

1. Артюшин Л.Ф. Цвет [Электронный ресурс] // Большая Советская Энциклопедия. 3-е изд., 1969–1978 гг. URL: <https://web.archive.org/web/20070514044840/http://www.realcolor.ru/lib/bse/color.s.html> (дата обращения: 01.03.2022).
2. Будаева Д.Р. Цветообозначения в политическом дискурсе // Лингвокультурология. Екатеринбург, 2011. Вып. 5. С. 4–33.
3. Дрога М.А. Разнословные сложения как средство языковой игры в современных СМИ [Электронный ресурс] // Современная филология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа, 2015. С. 93–96. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/137/7054/> (дата обращения: 08.03.2022).
4. Никифорова А.М. Политическая картина мира США (анализ данных ассоциативного эксперимента) [Электронный ресурс] // Особенности профессиональной лингвистики и лингводидактики в техническом вузе: сб. науч. тр. СПб., 2012. С. 51–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheski-okrashennyye-tsveta-ssha-1> (дата обращения: 07.03.2022).
5. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / ред. Ш. Балли и А. Сеше / пер. с франц. А. Сухотиной. Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре; примечания / пер. с франц. С.В. Чистяковой / под общ. ред. М.Э. Рут. Екатеринбург, 1999.
6. Шапочкин Д.В. Цветообозначения в немецком политическом дискурсе // Вестн. Тюм. гос. ун-

та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2019. Т. 5. № 4(20). С. 53–63.

7. American Spirit. Political Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.iamericanspirit.com/politicaldictionary.html> (дата обращения: 20.02.2022).

8. Collins Online Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 07.03.2022).

9. Gross B. Color-Coding Politics: Creating Meaning About “Red States” and “Blue States” in U.S. Newspapers Between 2003 and 2007 [Electronic resource]. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013476053> (дата обращения: 07.03.2022).

10. Cambridge Dictionaries Online. Cambridge University Press, 2022. [Electronic resource]. URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 07.03.2022).

11. Glossary of American politics // Wikipedia, the free encyclopedia. [Electronic resource]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_American_politics (дата обращения: 01.03.2022).

12. Merriam-Webster Dictionary on-line. Merriam-Webster Incorporated, 2022 [Electronic resource]. URL: www.Merriam-Webster.com (дата обращения: 01.03.2022).

13. Online Dictionary of the Social Science / Robert Drislane, Ph.D. and Gary Parkinson, Ph.D. The online version of this dictionary is a product of Athabasca University and ICAAP. 2022 [Electronic resource]. URL: <http://bitbucket.icaap.org/dict.pl> (дата обращения: 01.03.2022).

14. Oxford Dictionaries Online [Electronic resource]. URL: <http://oxforddictionaries.com/words/about> (дата обращения: 01.03.2022).

15. Oxford American Dictionary (En-En) (к версии ABBYY Lingvo x3). New Oxford American Dictionary, 2nd Edition. Oxford University Press, 2005.

16. Oxford Dictionary (En-En) (для ABBYY Lingvo x3). Oxford Dictionary of English, Revised Edition. Oxford University Press, 2005.

17. Political Dictionary. Copyright 2022. Goddard Media LLC. [Electronic resource]. URL: <https://politicaldictionary.com/words/greenwashing/> (дата обращения: 08.03.2022).

18. Politics. Alpha Dictionary. Com. – Lexiteria LLC, 2022 [Electronic resource]. URL: http://www.alphadictionary.com/directory/Specialty_Dictionaries/Politics/ (дата обращения: 01.03.2022).

19. Safire W. Safire’s Political Dictionary. Oxford University Press, 2008.

20. US election glossary: A–Z guide to political jargon [Electronic resource]. URL: <https://www.bbc.com/news/election-us-2016-37385625> (дата обращения: 01.03.2022).

21. 17 Red, White, and Blue Political Terms [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/red-white-and-blue-political-words/red> (дата обращения: 01.03.2022).

1. Artyushin L.F. Cvet [Elektronnyj resurs] // Bol'shaya Sovetskaya Enciklopediya. 3-e izd., 1969–1978 gg. URL: <https://web.archive.org/web/20070514044840/http://www.realcolor.ru/lib/bse/color.shtml> (дата обращения: 01.03.2022).

2. Budaeva D.R. Cvetooboznacheniya v politicheskom diskurse // Lingvokul'turologiya. Ekaterinburg, 2011. Vyp. 5. S. 4–33.

3. Droga M.A. Raznoslovnnye slozheniya kak sredstvo yazykovoj igry v sovremennyh SMI [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya filologiya: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, mart 2015 g.). Ufa, 2015. S. 93–96. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/137/7054/> (дата обращения: 08.03.2022).

4. Nikiiforova A.M. Politicheskaya kartina mira SSHA (analiz dannyh associativnogo eksperimenta) [Elektronnyj resurs] // Osobennosti professional'noj lingvistiki i lingvodidaktiki v tekhnicheskome vuze: sb. nauch. tr. SPb., 2012. S. 51–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheski-okrashennye-tsveta-ssha-1> (дата обращения: 07.03.2022).

5. Sossyur F. de. Kurs obshchej lingvistiki / red. Sh. Balli i A. Seshe / per. s franc. A. Suhotina. De Mauro T. Biograficheskie i kriticheskie zametki o F. de Sossyure; primechaniya / per. s franc. S.V. Chistyakovoj / pod obshch. red. M.E. Rut. Ekaterinburg, 1999.

6. Shapochkin D.V. Cvetooboznacheniya v ne-meckom politicheskom diskurse // Vestn. Tyum. gos. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2019. Т. 5. № 4(20). С. 53–63.



The specific features of the use of color components in the political sphere on the basis of the English definition dictionaries and the online dictionaries of the American political terms

The article deals with the dictionary survey of the color names. There is concluded that the combinations with the color lexical units and the lexical meanings of the color names are characterized by the political markedness. On the basis of the dictionaries there is shown that the adjectives ‘red, blue, green, black, white’ are characterized by the most lexical and semantic rootedness in the sphere of the modern policy. The author gives the examples of the word-formative activity in the political discourse.

Key words: color names, political discourse, lexical meaning, addressant, color, dictionary of political terms, English definition dictionary.

(Статья поступила в редакцию 16.03.2022)

Н.А. ЛЮЛЯЕВА, Е.С. ЛУКАШЕНКО
(Нижний Новгород)

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТЫ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ ПРЕЗИДЕНТОВ США XXI в.

Анализируются публичные выступления президентов США, происходящие в моменты чрезвычайной напряженности в стране. Речи президентов исследуются путем использования методов концептуального, прагматического, контекстуального, дистрибутивного и статистического количественного анализа для выявления основных понятий в речах президентов США XXI в. Результатом рассмотрения обращений президентов к нации становится отбор лексики, формирующей состав концептов.



Ключевые слова: *концепт, обращение к нации, параллелизм, метафора, вербализация, призыв.*

Введение. В современном мире многое, если не все, зависит от отношений между странами. Эффективное взаимодействие мировых экономик является ключом к успешному противостоянию угрозам. Политическая речь направлена на донесение информации до широкой публики, объяснение различным категориям населения с разным уровнем образования, практического опыта и подготовленности к восприятию актуальных социально-политических и экономических потребностей, ситуаций и т. д. Одновременно речь общественно-политических деятелей направлена на оказание влияния на воспринимающую сторону, для чего нередко используются и манипулятивные приемы.

«В соответствии с... концепцией (лингвистического детерминизма. – Н.Л.) разные грамматические структуры языка приводят к различным концептуальным структурам и к разнице в когнитивных процессах, и, таким образом, именно специфика языка отражает специфику мышления личности» [10]. В речи политиков важно не только то, что, говорится, но и то, как это сказано. Секретом успеха дипломатии является способность к вероятностному прогнозированию и видение ситуации с различных позиций. По справедливому замечанию У. Черчилля, «Политик должен уметь предсказать, что произойдет завтра, через не-

делю, через месяц и через год. А потом объяснить, почему этого не произошло» [14].

Цель нашей статьи – показать, каковы основные концепты в публичной речи президентов США XXI в. Достижению цели способствует решение следующих задач: 1) проанализировать научные статьи, посвященные изучению речей американских политиков, 2) проанализировать обращения к нации президентов США XXI в.; 3) выявить ключевые концепты, вербализованные в речах президентов; 4) определить приемы, используемые американскими политиками для достижения большей выразительности речи и цели коммуникации; 5) сделать выводы.

Материалы и принципы исследования. Материалом для анализа стали устные и письменные выступления англоязычных политиков, записи которых имеются в открытом доступе в сети Интернет. Источниками исследования стали обращения политиков к нации, сделанные в судьбоносные для страны моменты. Мы отобрали публичные речи президентов США из списка ссылок в поисковых системах Google и «Яндекс» по запросу *address to the nation*. Обратим внимание на то, что политики чаще всего прибегают к формату общения с гражданами «обращение к нации» в тех случаях, когда нация сталкивается с угрозой и враждебными действиями, для успокоения или объединения людей, выражения поддержки и/или прямого (непосредственного) информирования граждан о принимаемых главой государства и госорганами мерах. Исследование переходных и критических для нации моментов интересно как раз тем, что «каждый новый поворот... приводит к языковой “перестройке”, создает свой лексико-фразеологический тезаурус, включающий также концептуальные метафоры и символы» [2]. Мы рассматриваем вербальную составляющую обращений глав государства к нации, оставляя в стороне невербальные знаки коммуникации: мимику, жесты, позы и др.

Методология исследования включает использование концептуального анализа, компонентного анализа составляющих концепта, контекстуального и словообразовательного (морфемного), синтагматического (дистрибутивного, сочетаемостного) анализа, а также статистического метода количественного анализа. Контекстуальный и сочетаемостный анализ позволяют лучше понять и дополнить семантическую структуру и имплицитное содержание концепта. Мы разделяем мне-

ние Ю.С. Степанова, утверждающего, что концепт есть «некое суммарное явление, по своей структуре состоящее из самого понятия и ценностного (нередко образного) представления о нем человека» [9].

Обратим внимание на то, что политическая речь очень интересна с точки зрения иллюстрации и анализа образцов настоящей публичной речи на занятиях как иностранным языком, так и переводом, с возможностью демонстрации фрагментов видео и чтения с зарубежных англоязычных сайтов при дистанционном формате обучения: «Встреча с языковым материалом, представленном в цифровом виде, приводит к повышению осведомленности о сложности иностранного языка и к выработке рефлексивных языковых способностей» [4].

Использование интерактивных ресурсов и онлайн-технологий повышает интерес и мотивацию студентов, поскольку они чувствуют, что соприкасаются с новейшей историей и современными событиями практически в режиме реального времени, становясь участниками процесса при взаимодействии «в цифровом, поликультурном, безопасном обществе» [7]. М.В. Архипова, Е.Е. Белова и их соавторы справедливо утверждают, что мотивация предопределяет человеческое поведение и, соответственно, деятельность: “Motivation determines human behaviour and activity, and therefore is one of the basic concepts in psychology” [11]. Студенты вовлекаются во взаимодействие, происходящее на английском языке, а заинтересовываясь актуальными темами, просматривая видеоролики, размещенные на англоязычных сайтах, например bbc.co.uk или snp.com, и отвечая на вопросы по ним, обсуждая их различные аспекты, испытывают объективную потребность в употреблении новых для них слов, выражений и грамматических конструкций, что ведет к их активному запоминанию и дальнейшему использованию. Причем в процессе взаимодействия используются все 4 вида деятельности: аудирование, чтение, говорение, а впоследствии письмо, в формате написания электронного письма другу, обзора новостей в газету или статьи в журнал. Согласно мнению М.В. Зиминной, М.И. Клюевой и их соавторов, только взаимосвязанное осмысление всех коммуникативных компонентов при обучении иностранному языку обеспечит развитие лингвистических, лингвокультурных и социокультурных умений и навыков у обучающихся (“only the interconnected rationing of all components of communicative competence in teaching will ensure the development of

communicative skills in the main types of speech activity in the process of schoolchildren’s mastery of linguistic, linguistic cultural and socio-cultural knowledge and skills”) [13].

Обзор теоретических исследований учебными вопросами политической лингвистики выявил большой и разносторонний интерес к политическому дискурсу разных стран, народностей. Исследования политической речи на современном этапе проводятся в рамках социо-, психо-, этно- и прагматической лингвистики, а также дискурсивного конструирования и других точек зрения на текст и дискурс. Проводя обзор международных теоретико-практических разработок метафорологии в политической лингвистике, Э.В. Будаев отмечает, что «корпусные исследования метафор позволяют выявить структуры подсознательного, но выраженные эксплицитно... Прагматический потенциал метафор сознательно используется в политическом дискурсе для переконцептуализации картины мира адресата» [3]. О.А. Маркова и Т.В. Харламова, изучавшие лингвокультурологические особенности речей президентов США и России, отмечают, что «инаугурационная речь объединяет аудиторию как единый народ, перечисляет традиционные ценности» [6]. Т.М. Балыхина и М.С. Нетесина отмечают, что речь оказывает наибольшее воздействие на аудиторию в случае наличия эмоционального интонационного, в противном случае прослушивание выступления политика «нередко гасит интерес к общению» [1]. Проанализированные нами обращения президентов США к нации имеют ту же цель – объединить жителей страны, однако в случае столкновения нации с опасностью, угрозой жизни и здоровью призывы к единству имеют критическую, первоочередную важность. Людям нужно противостоять угрозе, сплотиться для эффективного противодействия ей. Авторы также выделяют важность религиозного компонента в речах президентов и намерение руководить страной «так, как завещал Господь» [Там же]. Инаугурационным обращениям Дж. Кеннеди и Л.Б. Джонсона присуща «высокая контактность речи» [Там же], которая реализуется за счет неоднократного употребления знаков интеграции (местоимения *we*, *us* в коллективном значении). Данная особенность характерна не только для инаугурационных речей, но и для обращений к нации, анализируемых нами. Авторы отмечают центральное положение слова *freedom* в первой и второй речах Дж. Буша младшего 2001 и 2005 г. В инаугурационной речи 2001 г. также имеется слово *enemy*. В речи 2005 г. его место занимает лек-

сическая единица *terrorism*, но общим компонентом значения является враждебность, угроза нации.

О.В. Спиридовский говорит об использовании восходящей градации (климакс) и нисходящей градации (антиклимакс) [8] в президентских речах для воздействия на электорат. Иллюстрацией данного утверждения в речи Б. Обамы становятся контексты из обращения к Конгрессу США: *At stake... is not who wins the next election... At stake is whether new jobs and industries take root in the country or somewhere else. It's whether hard work and industry of our people is rewarded* (Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union. January 25, 2011). Автор также обращает внимание аудитории на синтаксический параллелизм, присутствующий в речи Дж. Буша и «помогающий президенту подчеркнуть контраст между собою и своим оппонентом»: *He sees America as... I see America as...* [Там же]. Отметим, что синтаксический параллелизм свойствен и речам Б. Обамы: *They were white and black; Latino and Asian; immigrants and American-born; moms and dads; daughters and sons* (Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union. January 25, 2011). Причем имеет место не только параллелизм однородных структур, но и параллелизм придаточных предложений: *So far, we have no evidence that the killers were directed by a terrorist organization overseas, or that they were part of a broader conspiracy here at home* (Address Before a Joint Session of the Congress on the State of the Union. January 25, 2011). Эти примеры далеко не единственные в своем роде.

Мы подробно проанализировали обращение к нации Дж. В. Буша – реакцию на события 11 сентября 2001 г., обращение к нации Б. Обамы Address to the Nation by the President от 6 декабря 2015 г., поводом для которого стала террористическая атака – массовое убийство, осуществленное сторонниками запрещенной в РФ организации «Исламское государство» в Сан-Бернардино 2 декабря 2015 г., речь Д. Трампа Remarks by President Trump in Address to the Nation, опубликованную на сайте Белого дома США 11 марта 2020 г., когда произошедшая в Китае вспышка коронавирусной инфекции COVID-19 уже распространилась на другие страны, а также обращение к нации Джо Байдена 21 декабря 2021 г., вызванное стремительным распространением штамма коронавируса омикрон. Дж. В. Буш говорит о том, что жертвами террористических атак стали граждане США, образ жизни в стране, сама свобода: *our fellow citizens, our way of*

life, our very freedom (Address to the Nation on the Terrorist Attacks September 11, 2001). Отметим синтаксический параллелизм. Президент Буш перечисляет места, где находились жертвы: *in airplanes or in their offices*. Люди принадлежали к различным профессиям и социальным статусам: *secretaries, business men and women, military and federal workers, moms and dads, friends and neighbors*. Здесь также наблюдается параллелизм конструкций. Террористические атаки на небоскребы-близнецы произошли неожиданно и очень быстро, наполнив людские сердца содроганием и ужасом: *The pictures of airplanes flying into buildings, fires burning, huge – huge structures collapsing have filled us with disbelief, terrible sadness, and a quiet, unyielding anger*. По мнению главы государства, целью террористических атак было напугать страну, посеять сумятицу и хаос. Президент говорит о непреклонности, стойкости нации перед лицом угрозы: *Our country is strong*. Террористы не достигли своей цели, не сломили великую нацию, которую президент называет *the brightest beacon for freedom and opportunity in the world*. В приводимой выше фразе присутствует метафора «ярчайший маяк свободы». При сравнении типа угроз, с которыми приходится столкнуться не только США, но и всему миру, становится очевидно, что мир хрупок, но человечество сильно и способно объединиться для противостояния угрозе. Приведенный выше анализ обращения президента Дж. Буша к нации позволяет говорить о центральном положении концепта ENEMY (ВРАГ), вербализуемого словами и словосочетаниями *a series of deliberate and deadly terrorist acts, terrorist acts, acts of terror, terrorist, evil, the terrorists who committed these acts, security has been threatened, attacks*; UNITY (ЕДИНСТВО), который лучше всего выражается контекстом *America and our friends and allies join with all those who want peace and security in the world, and we stand together to win the war against terrorism* и RESOLVE (РЕШИМОСТЬ), наиболее ярко выражаемого в предложении: *we go forward to defend freedom and all that is good and just in our world*.

Поводом для обращения к нации Б. Обамы была стрельба супружеской пары Сайед Фарук и его жены Ташфин Мали в мирных жителей Сан-Бернардино, в результате которой погибли 14 человек. Террористическая организация ИГИЛ (запрещена в России) взяла ответственность на себя. Целью приезда американцев, которые стали жертвами стрельбы в Сан-Бернардино, штат Калифорния, было отметить праздники, но обернулось это трагеди-

ей: *they were taken from family and friends who loved them deeply*. Барак Обама говорит о том, что убитые были частью большой семьи – *part of our American family*.

Речь Б. Обамы посвящена терроризму, борьбе с ИГИЛ (запрещена в РФ) и Аль-Каидой, террористическими группами, державшими весь мир в страхе не один год. Концепты THREAT (УГРОЗА), DANGER (ОПАСНОСТЬ) вербализуется в наименованиях *al Qaeda, ISIL, extremist ideology, radicalization*, а также выражениях *the threat of terrorism, brutally murdered and injured, killers directed by a terrorist organization overseas, part of a broader conspiracy ... at home, had gone down the dark path of radicalization, perverted interpretation of Islam that calls for war against America and the West*. Террористы собирали огнестрельное оружие и оружие массового поражения: *assault weapons, ammunition, pipe bombs*. Стрельба расценивается как террористический акт, имевший целью убийство мирных жителей. Принимаемые меры расцениваются как война США с терроризмом: *Our nation has been at war with terrorists since al Qaeda killed nearly 3000 Americans on 9/11*. Вербальным выражением принятых мер являются фразы *hardened defences, disrupted countless plots, worked around the clock to keep us safe, pursued terrorists networks overseas, killing Osama bin Laden and decimating al Qaeda's leadership*. Актантами, осуществляющими борьбу с терроризмом, в речи президента США Б. Обамы являются: *intelligence and law enforcement agencies, military and counterterrorism professionals, Commander-in-Chief, Congress, Special Forces, local forces, Department of State and Homeland security*.

При рассмотрении приемов художественной выразительности в речи президента США, посвященной событиям 2 декабря 2015 г., становится заметным следующее.

1. Употребляется стилистический прием синекдохи в контексте *al Qaeda killed nearly 3000 Americans*, поскольку в данном случае террористический акт был совершен рядом террористов, но в контексте речь справедливо идет о всей террористической организации.

2. Использован эпитет *safe* при существительном *havens*, говорящий о безопасных прибежищах террористов.

3. Глагол *to evolve*, который толкуется словарем Cambridge Online Dictionary [12] как *to develop gradually or cause something or someone to develop gradually*, используется в отношении террористической угрозы. В данном случае логичным будет переводить данную лексическую единицу как *возрасти, развить-*

ся, а не *эволюционировать*, поскольку эволюция рассматривается обычно как положительное изменение, которое в отношении террористической угрозы в контексте *Terrorist threat had evolved into a new phase* не может рассматриваться в положительном ключе.

4. Метафорой является глагол *to erase* в контексте *The Internet erases the distance between countries*, поскольку происходит перенос реального действия, осуществляемого ластиком, губкой или тряпкой в сферу виртуального, иллюзорного.

5. Метафорично использование глагола *to poison* в контексте *we see growing efforts by terrorists to poison the minds of people*.

6. Происходит расширение значения глагола *to see* при переводе фраз *We see ourselves with friends and coworkers at a holiday party like the one in San-Bernardino* и *We see our kids in the faces of the young people killed in Paris*. В последней цитате имеются в виду террористические акты в Париже 13 ноября 2015 г., возле стадиона в Сен-Дени, расстрел посетителей ресторанов и концертного зала. После этих терактов во Франции было введено чрезвычайное положение, поскольку их жертвами стали около 500 человек, из которых 130 погибли. При переводе данного контекста удачным будет использование слова *ассоциируем*. Если употреблять глагол *видим*, то только в переносном значении.

7. Метафорично использование существительного *chaos* в контексте *chaos of was in Iraq and then in Syria*. В данном случае при переводе может быть использовано слово *хаос*, а не *неразбериха*, поскольку приводимая последней лексическая единица обладает меньшей художественной выразительностью и семантической наполненностью.

8. Метафорично сравнение терроризма с онкологическим процессом в контексте: *many Americans are asking whether we are confronted by a cancer that has no immediate cure*.

Президент перечисляет меры, которые принимаются или которые необходимо принять в ближайшее время: *continue to hunt down terrorist plotters; take out ISIL leaders; provide training and equipment to tens of thousands in Iraqi and Syria; invest in approaches ... working on the ground; prevent them (terrorists. – H.J.) from recruiting new fighters; pursue ceasefires and a political resolution to the Syrian war; focus on the common goal of destroying ISIL, cooperate with Muslim majority countries*. Государства-союзники США – Франция, Германия, Великобритания – объединили усилия для борьбы с террористической угрозой, что выражает

контекст: *have ramped up their contributions to our military campaign*. Среди мер, которые должен одобрить Конгресс США, также пересмотр программы визового контроля, для дальнейшего недопуска в страну людей, подобных женщине, совершившей теракт в Сан-Бернардино. Б. Обама призывает к ужесточению контроля над оборотом огнестрельного оружия в США для предотвращения дальнейших террористических действий. В конце речи Б. Обама обращается к богу, как происходит и в его инаугурационных речах.

В обращении к нации Д. Трампа концепт THREAT (УГРОЗА) связан с коронавирусом, с неожиданной вспышкой которого человечество столкнулось в конце 2019 г. Опасность отображается в понятиях и контекстах: *Global pandemic, the virus spreads its horrible infection, new clusters in the US seeded by travelers from Europe*. Д. Трамп призывает к соблюдению простейших мер, которые уже неоднократно доказали свою эффективность в противостоянии распространению угрозы: *wash your hands, clean often used surfaces, cover your face and mouth if you sneeze or cough*. Звучащие из уст главы государства, они становятся действительно важными для граждан, поскольку это уже не надоевшие инструкции родителей или учителей непослушным детям, а действенные меры, позволяющие защититься от смертоносного вируса. В этом они реализуют концепты RESPONSIBILITY (ОТВЕТСТВЕННОСТЬ), CARE (ЗАБОТА), HELP (ПОМОЩЬ), исходящие от главы государства. Причем помощь оказывается не только гражданам, но и системе здравоохранения, работающей в настоящее время очень напряженно. Фраза *Each of us has a role to play in defeating the virus* – это не просто высокие слова, а признание важности и существенной роли соблюдения мер гигиены для защиты от недуга.

Концепты RESPONSIBILITY (ОТВЕТСТВЕННОСТЬ), CARE (ЗАБОТА) главы государства о своих согражданах также вербализуются в следующем контексте: *To ensure that working Americans impacted by the virus can stay home without fear of financial hardship, I will soon be taking emergency action... to provide financial relief*. Речь идет о беспрецедентной поддержке работающим американцам, поскольку стоимость медицинских услуг в США действительно высока. Меры принимаются с целью оказания помощи неработающим людям, которые больны, находятся на карантине или ухаживают за близкими или родными, страдающими заболеванием COVID-19. Пре-

зидент указывает на то, что обратится к конгрессу для скорейшего узаконивания принимаемых мер.

Среди мер, отображающих концепты RESPONSIBILITY (ОТВЕТСТВЕННОСТЬ), CARE (ЗАБОТА) главы государства о гражданах, президент перечисляет следующие действия: *instituted sweeping travel restrictions, placed the 1st federally mandated quarantine in over 50 years, declared a health public emergency, taking early intense action, to take strong but necessary actions to protect the health and wellbeing of all Americans, to keep new cases from entering our shores, treatment will significantly reduce the impact and reach of the virus*.

О серьезности ситуации и решительности властей свидетельствует и факт выделения 8,3 млрд долларов для поддержки центров по контролю и профилактике заболеваний и других правительственных организаций на разработку вакцин, препаратов для лечения коронавируса и их поставок. Причем Д. Трамп говорит о гибкости принимаемых мер при изменении ситуации в лучшую сторону: *restrictions will be adjusted subject to conditions on the ground, we will reevaluate restrictions and warnings... currently in place for possible early opening*. Отметим, что президент указывает на состоявшиеся беседы с представителями страховых организаций для исключения возможности случаев выставления излишних счетов. Кроме того, для ускорения доступа к медицинской помощи в США были приняты меры против бюрократических проволочек. Президент заявляет, что разработка тестов и расширение возможностей тестирования проводятся в кратчайшие сроки.

Среди мер для облегчения финансовой нагрузки на население в условиях пандемии – предоставление налоговой льготы, отсрочка налоговых платежей без взимания комиссии или процентов. Д. Трамп неоднократно заверяет в главенствующей роли жизни, здоровья и благополучия американцев: *We made a life-saving move... I will always put the wellbeing of America first, I will never hesitate to take any necessary steps to protect the lives, health and safety of the Americans, We have the most advanced healthcare, the most talented doctors, scientists and researchers* и т. д. Употребление прилагательных в превосходной степени нацелено на придание гражданам уверенности в высочайшем уровне медицинских услуг и профессионализме врачей и ученых для избежания погружения населения в пессимизм, отчаяние и панику в связи с напряженностью и за-

частую трагичности ситуации. Звучит призыв к нации объединиться, забыть о разногласиях и единым фронтом противостоять коронавирусной угрозе. Только в таком случае возможно победить инфекцию: *Acting with compassion and love, we will heal the sick, care for those in need, help our fellow citizens*. Завершает речь президента традиционное обращение к Богу за благословением граждан и страны.

Джозеф Байден, 46-й президент США, занял пост президента по итогам нелегкой борьбы между ним, кандидатом от демократической партии, и Дональдом Трампом, представляющим интересы сторонников партии республиканцев. Разрыв между кандидатами составил 12 голосов сенаторов: 270 (сторонники Д. Трампа) : 282 (сторонники Д. Байдена) (подробнее о ситуации в Вашингтоне см.: [5]).

Обращение к нации Дж. Байдена 21 декабря 2021 г. обусловлено скорым распространением штамма коронавируса омикрон и угрозой нового витка смертоносного заболевания, чем вызвана необходимость вакцинации и ревакцинации (Remarks by President Biden on the Fight Against COVID-19). Центральным вопросом стала тема вакцинации, о чем свидетельствуют 42 употребления в речи морфемы *-vaccinat-*, см. контексты: *fully vaccinated* (употреблено в обращении 11 раз, однажды – с отрицательной частицей *not*, см. контекст *Vaccinated people who get COVID may get ill, but they're protected from severe illness and death*), *unvaccinated* (с отрицательной приставкой *un-* причастие встречается 10 раз, см. контекст: *And the unvaccinated have a significantly higher risk of ending up in a hospital or even dying*). Второй по частотности использования в обращении президента стала морфема *-test-*, она встречается в обращении 41 раз, в большинстве случаев применительно к тестам и тестированию на COVID-19, см. контекст: *I knew that was coming, so what I tried to do is... use the Defense Production Act to get a half a billion more tests*. Третьим по частотности употребления словом в речи Джо Байдена стала лексема *people*, она встречается 20 раз, причем прослеживается градация: *fully vaccinated people – vaccinated people – people with booster shots – people who are eligible for the booster shot – unvaccinated people*. 18 раз употреблена корневая морфема *hospital-*, используемая как самостоятельное существительное (например: *get to hospital*), как производящая основа для существительного *hospitalization* (см. контекст: *They're (they = fully vaccinated and boosted people. – Н.Л.) protected from hospitalization*)

или причастия прошедшего времени (*getting hospitalized*). 14 раз в обращении президента к народу употреблено сочетание *booster shot* (например: *if you got your booster shot, you are highly protected*).

В условиях высокой контагиозности и скорости распространения штамма омикрон мы считаем вышеуказанные корневые элементы и слова частотными в обращении Джозефа Байдена к нации 21 декабря 2021 г. проявлением концепта RESPONSIBILITY (ОТВЕТСТВЕННОСТЬ) / CARE (ЗАБОТА). В обращении звучит призыв граждан к вакцинации как наиболее надежному способу обезопасить себя и близких, но данная мера не является обязательной. Президент просто сравнивает расходы, требующиеся на вакцинацию, и те, которые возникают в случае необходимости лечения от COVID-19, а также говорит об ответственности: *Please get vaccinated. It's the only responsible thing to do. And those who are not vaccinated are causing hospitals to overrun – become overrun again*. Имеет место призыв к гражданам позаботиться не только о своем здоровье, но и о других людях, которые могут остаться без медицинской помощи в случае перегрузки больниц и нехватки врачей. Таким образом, концепт RESPONSIBILITY (ОТВЕТСТВЕННОСТЬ) включает в речи Джо Байдена ответственность как президента и правительства, так и ответственность граждан за свое здоровье и здоровье окружающих, ведущее за собой общее благополучие страны.

Зак л ю ч е н и е. Подведем итоги анализа публичных речей президентов США XXI в. Выступления президентов в формате обращения к нации характеризуются предельной конкретностью и доходчивостью. Они содержат формулировку угрозы или опасности, с которой столкнулась страна, а также ряда мер по урегулированию критической ситуации, принятых или готовящихся к принятию. Наиболее востребованными концептами в речах президентов США XXI в. стали THREAT (УГРОЗА), DANGER (ОПАСНОСТЬ), RESPONSIBILITY (ОТВЕТСТВЕННОСТЬ), CARE (ЗАБОТА) и HELP (ПОМОЩЬ). Тексты обращений президентов к нации не изобилуют средствами художественной выразительности, которые могут быть по-разному восприняты аудиторией или быть восприняты как насмешка над горем, трагедией граждан. Синтаксис предложений довольно прост. Часто наблюдается синтаксический параллелизм.

Конфликт интересов. Не указан.

Список источников

Address to the nation [Electronic resource] // Public Papers of the Presidents of the United States: George W. Bush (2001, Book II). September 11, 2001. P. 1099–1100. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PPP-2001-book2/html/PPP-2001-book2-doc-pg1099.htm> (дата обращения: 10.11.2021).

Address to the Nation by the President [Electronic resource]. URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/12/06/address-nation-president> (дата обращения: 21.11.2021).

Address to the Nation on the Terrorist Attacks September 11, 2001 [Electronic resource]. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PPP-2001-book2/html/PPP-2001-book2-doc-pg1099.htm> (дата обращения: 21.11.2021).

Office of the Press Secretary For Immediate Release December 06, 2015 [Electronic resource] // Address to the Nation by the President. URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/12/06/address-nation-president> (дата обращения: 18.11.2021).

Remarks by President Trump in Address to the Nation [Electronic resource]. URL: <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-address-nation/> (дата обращения: 10.12.2021).

Remarks by President Biden on the Fight Against COVID-19 [Electronic resource]. URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2021/12/21/remarks-by-president-biden-on-the-fight-against-covid-19/> (дата обращения: 28.12.2021).

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Коммуникативный портрет современного политика // Вестник науки Сибири. 2012. № 1(2). С. 287–293.

2. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Современная политическая лингвистика. Ека-теринбург, 2006.

3. Будаев Э.В. Междисциплинарные истоки политической метафорологии [Электронный ресурс] // Полит. лингвистика. 2010. № 2(32). С. 15–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnye-istoki-politicheskoy-metaforologii/viewer> (дата обращения: 12.02.2022).

4. Гусева Л.В., Плисов Е.В. Вынужденная дигитализация языкового образования: проблемы освоения иностранного языка в электронной среде // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2020. № 4. С. 61–70.

5. Дунаевский И., Ковалева Д. Онлайн: Что происходит в охваченном хаосом Вашингтоне? // Рос. газ. 2021. 7 янв. URL: <https://rg.ru/2021/01/07/onlajn-chto-proishodit-v-ohvachennom-haosom-vashingtone.html> (дата обращения 10.01.2021).

6. Маркова О.А., Харламова Т.В. Лингвокультурологический анализ речей российских и американских президентов // Изв. Урал. гос. пед. ун-та. Лингвистика. 2005. № 16. С. 82–97. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskij-ana-liz-rechey-rossijskih-i-amerikanskih-prezidentov> (дата обращения: 10.01.2021).

7. Папуткова Г.А., Саберов Р.А., Фильченко И.Ф. Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2021. Т. 9. № 4. URL: <https://vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/1284/851> (дата обращения: 10.02.2022).

8. Спиридовский О.В. Лингвокультурные характеристики американской президентской риторики как вида политического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2006.

9. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997. С. 40–43.

10. Шурупова Е.Ю., Карабушенко Н.Б. Речь как отражение когнитивного статуса личности в поздней взрослости [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2019. Т. 7. № 2. URL: <https://vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/989/726> (дата обращения: 20.02.2022).

11. Arkhipova M.V., Belova E.E., Gavrikova Y.A., Nikolskaya T.E., Pleskanyuk T.N. Overview of the Educational Motivation Theory: A Historical Perspective [Electronic resource] // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020, 87. P. 324–331. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-29586-8_38 (дата обращения: 18.11.2021).

12. Cambridge online dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/evolve> (дата обращения: 02.12.2021).

13. Pronina, N.S., Klyueva, M.I., Zimina, M.V., Lyulyaeva, N.A., Perova, T.A. Activation of Foreign Language Communicative Competence Components in Specialists' Professional Work // Lecture Notes in Networks and Systems. 2020, 129 LNNS. P. 799–807.

14. Socratify.Net [Electronic resource]. URL: <https://socratify.net/quotes/uinston-cherchill/28563> (дата обращения: 18.11.2021).

* * *

1. Balyhina T.M., Netyosina M.S. Kommunikativnyj portret sovremennogo politika // Vestnik nauki Sibiri. 2012. № 1(2). S. 287–293.

2. Budaev E.V., Chudinov A.P. Sovremennaya politicheskaya lingvistika. Ekaterinburg, 2006.

3. Budaev E.V. Mezhdisciplinarnye istoki politicheskoy metaforologii [Elektronnyj resurs] // Polit. lingvistika. 2010. № 2(32). S. 15–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnye-istoki-politicheskoy-metaforologii/viewer> (дата obrashcheniya: 12.02.2022).

4. Guseva L.V., Plisov E.V. Vynuzhdennaya digitalizaciya yazykovogo obrazovaniya: problemy osvoeniya inostrannogo yazyka v elektronnoj srede // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2020. № 4. S. 61–70.

5. Dunaevskij I., Kovaleva D. Onlajn: Chto proiskhodit v ohvachennom haosom Vashingtone? // Ros. gaz. 2021. 7 yanv. URL: <https://rg.ru/2021/01/07/onlajn-chto-proishodit-v-ohvachennom-haosom-vashingtone.html> (data obrashcheniya 10.01.2021).

6. Markova O.A., Harlamova T.V. Lingvokulturologicheskij analiz rechej rossijskih i amerikanskih prezidentov // Izv. Ural. gos. ped. un-ta. Lingvistika. 2005. № 16. S. 82–97. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskij-analiz-rechey-rossijskih-i-amerikanskih-prezidentov> (data obrashcheniya: 10.01.2021).

7. Paputkova G.A., Saberov R.A., Fil'chenkova I.F. Konceptiya proektirovaniya osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm budushchih pedagogov // Vestn. Minin. un-ta. 2021. T. 9. № 4. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1284/851> (data obrashcheniya: 10.02.2022).

8. Spiridovskij O.V. Lingvokul'turnye harakteristiki amerikanskoj prezidentskoj ritoriki kak vida politicheskogo diskursa: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2006.

9. Stepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. M., 1997. S. 40–43.

10. Shurupova E.Yu., Karabushchenko N.B. Rech' kak otrazhenie kognitivnogo statusa lichnosti v pozdnej vzroslosti [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2019. T. 7. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/989/726> (data obrashcheniya: 20.02.2022).



The basic concepts of the public speech of the presidents of the USA in the XXIst century

The article deals with the analysis of the public speech of the presidents of the USA, taking place in the moments of the extreme tension in the country. The speech of the presidents is studied by using the methods of the conceptual, pragmatical, contextual, distributive and statistic quantitative analysis for revealing the basic concepts in the speech of the presidents of the USA in the XXIst century. The result of the consideration of the presidents' appeal to nation is the choice of the vocabulary, forming the content of the concepts.

Key words: *concept, appeal to nation, parallelism, metaphor, verbalization, slogan.*

(Статья поступила в редакцию 08.02.2022)

Т.А. АЛЕКСАНДРОВА
(Саратов)

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ ЛИРИКИ ДЖАЗА (на примере английского языка афроамериканского социально-этнического диалекта)

Представлены особенности функционирования лексических единиц лирики джаза афроамериканского социально-этнического диалекта в плане взаимодействия лингвистических и социокультурных аспектов. Выявляются продуктивные языковые особенности образования джазовой терминологии. Анализируется высокий эмоционально-оценочный потенциал джазовой лексики, реализующийся посредством метафорического, метонимического переносов, а также синонимии.



Ключевые слова: *афроамериканский, социально-этнический, джаз, лексическая единица, оценка.*

К настоящему моменту по различным политическим, экономическим и культурным причинам английский язык распространился практически по всему миру. На английском языке говорят свыше 1,3 млрд человек, что объясняет появление множества языков нового времени, территориальных и этнических диалектов. Английский язык как язык международного общения затрагивает все ключевые сферы жизни общества. Обращение к проблеме изучения языка в тесной связи с окружающей действительностью, усилении тенденции культуры и общества отражать процессы, происходящие в языке, воздействовать на носителя и формировать определенную оценку, является актуальным на сегодняшний день.

Будучи частью социального пространства для информационно-коммуникативной среды определенного количества чернокожего населения США, афроамериканский социально-этнический диалект (далее ААСЭД) при преобладающем положении американского варианта английского языка, при воздействии внутриязыковых и экстралингвистических причин имеет определенные отличительные особенности. «Являясь вполне достаточной подсистемой английского языка, функционирование которого связано преимущественно с устной речью, лексический состав ААСЭД представляет собой довольно активный структурный и смысловой пласт, изучение которо-

го позволяет не только выявить фонетические и морфолого-синтаксические особенности, принципы словообразования и лексических трансформаций» [1, с. 5], но и выделить эмоционально-оценочный компонент образования данных словоформ. Многообразие словообразовательных форм и значительный объем экспрессивной лексики ААСЭД связаны, прежде всего, с изменением коммуникативной модели речевого взаимодействия повседневной жизни афроамериканцев. Социально-политические и межэтнические проблемы создали предпосылки для возникновения афроамериканской городской субкультуры, элементы которой нашли свое отражение в различных сферах жизни и деятельности чернокожего населения США, в том числе и в музыке.

Цель нашего исследования – выявление языковых средств образования лексических единиц лирики джаза как уникального явления афроамериканской музыкальной культуры, направленных на формирование эмоционального поля джазового текста и соответствующей реакции слушателя. В наши задачи входит: 1) охарактеризовать особенности афроамериканской джазовой лирики; 2) проанализировать лексико-семантические особенности образования оценочных единиц в текстах джазовых исполнителей; 3) раскрыть влияние социально-политического и культурно-исторического факторов на процесс формирования данных слов. Методы компонентного и контекстуального анализа, описательный метод, метод лексикографического отбора широко применялись в этом исследовании. Привлекался материал, полученный из англоязычных текстовых источников: словарей джазовых терминов, текстов музыкальных джазовых композиций, интернет-ресурсов. Важными для исследования стали труды И. Берендта, Р. Харриса, М. Стернса, Родни А.М. Дейла по истории джаза, Дж. Дилларда, У. Лабова, Р. Уильямса, Ж. Смитермана по изучению афроамериканского социально-этнического диалекта, Н.Д. Арутюновой, Е.М. Вольф, А.И. Приходько по оценочной речевой деятельности.

Без сомнения, проблемы взаимодействия языка, культуры и общества тесно связаны с вопросами духовно-нравственных ценностей народа, его этнического самосознания. Формирование джаза как музыкального направления обусловлено уникальностью отображения социально-политических и культурно-исторических условий жизни его носителей. По утверждению музыковеда Маршалла Стернса, «в историческом аспекте джаз – это синтез, полученный в оригинале из шести принципиаль-

ных источников. К ним относятся: ритмы Западной Африки; рабочие песни; негритянские религиозные песни (спиричуэлс); негритянские светские песни (блюз); американская народная музыка прошлых столетий; музыка мексиканцев и уличных духовых оркестров» [4, с. 9]. Однако следует принимать во внимание факт, как считал Родни Дейл, «что американский джаз появился в Новом Орлеане, в портовом городе, принимавшем множество народов с разными музыкальными традициями, поэтому правильно было бы считать, что джаз – это поликультурное явление» [13, р. 34].

Как сплав культурных течений разных народов, джазовое искусство способствовало формированию особого языкового образования, культурно-историческая самобытность которого прослеживается в этнолингвистическом пространстве ААСЭД. Афроамериканский джаз прошел ряд этапов, каждый из которых имеет свое название и специфический лексикон. Так, новоорлеанский джаз, стиль ранней джазовой музыки, способствовал появлению терминов *rhythm section* ‘ритм-группа’, *responsorial principle* ‘вопросо-ответный принцип’, *offbeat* ‘джазовый бит’, *dirty tones* ‘прием джаза, основанный на искажении тона’, *stop-time* ‘стоп-тайм’ (внезапное прекращение ансамблевого звучания) [2; 3]. С развитием чикагского стиля, а также диксиленда (разновидность джаза, возникшая в штате Луизиана) в обиход вошли следующие слова: *square* ‘квадрат’ (особый тип музыкальной формы джаза), *big band* ‘большой оркестр’ (10–20 чел.) [Там же]. В начале 30-х гг. XX в. с созданием оркестрового джаза ‘свинга’ *swing* появились такие джазовые стили и направления, как *bop* ‘боп’, *West Coast jazz* ‘джаз Западного побережья’, *East Coast jazz* ‘джаз Восточного побережья’, *symphojazz* ‘симфоджаз’, *cool jazz* ‘кул-джаз’, *free jazz* ‘фри-джаз’, *third stream* ‘третье течение’, *fusion* ‘джаз-фьюжн’ и др. В то же самое время языком джаза становится сленг чернокожих музыкантов *‘jive talk’*: *cool cats* ‘хороший парень, свой’, *hip* ‘знающий, хорошо информированный’, *fake* ‘импровизировать’, *hot* ‘музыкальный стиль, отличающийся высокой экспрессивностью и эмоциональной возбужденностью’, *cooking* ‘играть джаз с большим воодушевлением’, *gig* ‘работа’, *changes* ‘отклонение от главной мелодии, импровизировать’ [Там же]: *And they respect me like a pistol, I’m hip to it* (Lil’ Wayne – Rest In Peace) [8] («Они уважают меня, как и уважают оружие. Я знаю это...») (здесь и далее перевод наш. – Т.А.).

Импровизация, лежащая в основе любого джазового исполнения и требующая от музы-

канта, как высокого уровня организованности, так и особой экспрессивности и эмоциональности, нашла свое отражение в образовании джазовой лексики. Так, в музыкальный обиход прочно вошло слово *gig*. В различных словарях данное слово трактуется по-разному: *job (esp. one-night stand)* ‘работа, договор на одно выступление’ [10]; *single engagement, club date* ‘ангажемент, клубное свидание’ [12]; *a live performance, either musical, theatrical, or physical* ‘живое представление, будь то музыкальное, театральное или физическое’ [15]. Введенный в употребление в начале XX в. джазовыми музыкантами, этот термин относится к одноразовому музыкальному исполнению и выступает синонимом слов *a concert, to play, to perform*. Например: *They just want to plug a nigga wig, Charge a half a mil for the gig* [Ibid.] («Они просто хотят надеть парик афроамериканца и взять полмиллиона за выступление»).

Джазовый термин *barbershop harmony* ‘барбершоп гармония’ [2; 3], обозначающий особый вид гармонического сопровождения мелодии, возник в старой Америке, где традиционным местом выступления местных музыкантов служили парикмахерские. Слово, обозначающее излюбленное место отдыха и развлечения горожан, вошло в состав джазового терминологического словосочетания.

Как и каждый музыкальный жанр, язык джаза имеет свои особенности. Для него характерно использование сокращений: *trad – traditional jazz* ‘традиционный джаз’, *bop – bebop* ‘бибоп’ (стиль джаза, характеризуемый быстрым темпом и сложными импровизациями), *sax – saxophone* ‘саксофон’; аббревиатур: *JATP – Jazz at the Philharmonie* ‘Джаз в Филармонии’ (название концертной организации), редупликации: *Tom tom* ‘ударный инструмент’, *boogie woogie* ‘фортепианный блюзовый стиль’; синонимии: *Jazz – jive* ‘джаз’, *Creole jazz – Frenchmen jazz* ‘креольский джаз’, *country blues* ‘ранний блюз’ [Там же].

В рамках джазовой терминологии в качестве экспрессивного средства синонимия занимает достаточно широкое место. *All this new funk-jazz stuff is starting to sound the same* [6] («Вся эта новая фанк-джазовая музыка начинает звучать одинаково»). Слово *stuff* ‘сырье, материал’ в данном случае выступает синонимом *music* ‘музыка’, что придает пренебрежительный оттенок данному высказыванию.

Использование в джазовой лирике новых ассоциативных связей и образов, применение элементов языковой игры способствует передаче различной эмотивно-оценочной информации: *King’s hard-driving intensity gave his*

guitar lines and solos a fiery spirit [11] («Нарастающая энергия исполнения Кинга придавала его гитарным линиям и соло огненный дух»). Слова *driving* ‘вождение’ и *intensity* ‘интенсивность’ выступают здесь как синонимы в значении ‘нарастающая энергия’, обозначая энергичное исполнение джазового произведения с постепенным ускорением темпа. Использование повтора синонимов в одном предложении служит целью увеличения экспрессивности у уже существующих единиц.

Специфическим явлением джазовой терминологии является метафоризация, в результате которой литературные слова пополняют ряды джазовой лексики, одновременно став более эмоционально-экспрессивными единицами. Так, *playing hot* ‘горячее исполнение’ обозначает эмоциональное, темпераментное выступление. Эта лексема употребляется и для названия особого набора выразительных средств. Основанное на традициях афроамериканского фольклора стилевое направление *hot jazz* отличается высокой экспрессивностью, возбужденностью, чрезмерной остротой ритма и максимальной свободой импровизации. *‘Steamin’ with the Miles Davis Quintet: Hot Jazz at the end of an Era* [14] («‘Стимин’ с квинтетом Майлза Дэвиса: Горячий джаз в конце эпохи»).

Термин *evergreen* ‘вечнозеленый, неувядающий’ в джазовой терминологии используется для обозначения музыкальных композиций, не утративших свою популярность на протяжении многих лет: *‘Cantaloupe Island’: Herbie Hancock’s Soul-Jazz Evergreen* [9] («‘Остров мускусной дыни’: нестареющая мелодия легенды джаза Херби Хэнкока»).

Метонимия, или перенос названия с одного предмета на другой по смежности, также встречается в лексике джаза. Так, *bounce* ‘прыжок, скачок’ характеризует джазовое исполнение, разновидность свинга с ритмическим движением и танцем под эту музыку; *Dixieland* (символическое название южных штатов США) является видом традиционного джаза, бытовавшего первоначально в южных штатах, также используется для обозначения оркестра; *drums* означает не только барабаны, но и барабанщика [2; 3].

В области джазовой музыки, состоящей в первую очередь из разновидностей афроамериканских практик, ААСЭД создал специализированный лексикон, вышедший за пределы своей музыкально-профессиональной сферы и повлиявший на американский вариант английского языка. В среде чернокожих исполнителей джазовых произведений получили начало такие лексические единицы, как *jazz* ‘джаз’,

blowing ‘игра на любом музыкальном инструменте’, *ragtime/rag* ‘сильно синкопированная мелодическая линия’, *barrelhouse* ‘ранний стиль джазовой музыки’, *fats/gate* ‘джазовый музыкант’, *gabriel* ‘трубач-профессионал’: *Listen to those crazy cats wailing out that sexy jazz* [15] («Послушай этих безумных малых, кричащих во всю этот сексуальный джаз»). Ряд названий отражают тонкости музыкального воображения афроамериканцев: *ghost note* ‘мертвые ноты’, *talking drums* ‘говорящие барабаны’, *high hat* ‘высокая шляпа’ (высокий ударный джазовый инструмент) [2; 3].

Так уж сложилось исторически, что музыка напрямую связана с повседневной жизнью людей. Музыка джаза заставляет человека выразить свои эмоции: пробудить радость или пережить боль, подарить надежду или испытать разочарование. За эмоционально-оценочными компонентами лексических единиц скрыта глубокая смысловая нагрузка, посредством которой органично выражаются настроения людей. Многие композиции превращаются в трибуны, с которых чернокожие исполнители заявляют о социальном неравенстве, ощущении собственной ущербности, лишениях и тяготах жизни.

Так, лейтмотивом композиции *Mississippi Goddam* в исполнении джазовой певицы Нины Симон послужили события в Бирмингеме в 1963 г., когда после бомбежки в афроамериканской церкви погибли четыре чернокожих девочки. Созданное на сопоставлении, легкой мелодии и экспрессивности текста, полного скорби, обиды и негодования, данное произведение стало одним из первых символов борьбы за гражданские права: *Hound dogs on my trail, / School children sitting in jail. / Picket lines, / School boycotts / All I want is equality / for my sister, my brother, my people and me (Mississippi Goddam – Nina Simone)* [5] («Охотничьи собаки взяли мой след, школьники – в тюрьме. На улицах и в школах бастуют. Равенство – вот только чего я хочу для моей сестры, моего брата и моего народа»).

За внешним обаянием и мелодичностью, музыкальной индивидуальностью в лирике джаза отчетливо отслеживается весь трагизм африканского населения: *Southern trees bear a strange fruit, / Blood on the leaves and blood at the root / Black bodies swinging in the southern breeze, / Strange fruit hanging from the poplar trees...* (*Strange Fruit – Billie Holiday*) [7] («Странные плоды растут на южных деревьях, кровь на листьях и у корней. Южный ветер раскачивает черные тела. Странные фрукты свисают с тополей»). Использование в тексте

таких лингвистических приемов, как метафоры (*strange fruit* в значении мертвых тел), сопоставление красивого пейзажа со сценой линчевания, запаха цветов с запахом мертвой плоти, придают данной композиции образность и эмоциональную оценочность, погружая слушателя в мир социальной несправедливости.

Наиболее ярко противопоставление «белый – чернокожий» функционирует в лексике фанки-джаза. В 1968 г. афроамериканский исполнитель Джеймс Браун выступил с композицией *Say It Loud, I'm Black and I'm Proud!* («Скажи громко: “Я черный, и горжусь этим!”»), изменив представление о чернокожих американцах. С этого времени фанк стал символом расового самосознания.

Таким образом, можно говорить о том, что афроамериканское джазовое творчество сформировало специализированный лексикон, языковой репрезентации которого служит отражение языка и быта афроамериканского социума. В текстовом отношении в джазовых произведениях четко прослеживается взаимосвязь эмотивности, экспрессивности и оценочности. Значительное количество лексических единиц, образованных с помощью метафорического и метономического переносов, синонимии, свидетельствует об эмоциональном типе коммуникации, через которую наиболее ярко проявляется человеческая индивидуальность.

Список литературы

1. Александрова Т.А. Специфика выражения оценочных значений в афро-американском социально-этническом диалекте: на материале субстандартной лексики: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007.
2. Джаз.Ру [Электронный ресурс]. URL: <https://www.jazz.ru/dictionary/s> (дата обращения: 28.01.2022).
3. Королёв О.К. Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки. М., 2006.
4. Маршалл Стернс. История джаза. Оксфорд: Oxford University Press, 1970.
5. Перевод песни *Mississippi goddam* (Nina Simone) [Электронный ресурс]. URL: https://en.lyrsense.com/nina_simone/mississippi_goddam (дата обращения: 28.01.2022).
6. All this new funk-jazz stuff is starting to sound the same. Was bebop this way? [Electronic resource]. URL: <https://www.saxontheweb.net/threads/all-this-new-funk-jazz-stuff-is-starting-to-sound-the-same-was-bebop-this-way.24669/> (дата обращения: 29.01.2022).
7. Billie Holiday Lyrics [Electronic resource]. URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/billieholiday/strangefruit.html> (дата обращения: 28.01.2022).
8. Blues&Jazz [Electronic resource]. URL: guitarworld.com/lessons/blues-jazz (дата обращения: 28.01.2022).
9. ‘Cantaloupe Island’: Herbie Hancock’s Soul-Jazz Evergreen [Electronic resource]. URL: <https://>

www.udiscovermusic.com/stories/herbie-hancock-can-taloupe-island-feature/ (дата обращения: 28.01.2022).

10. Leonard G Feather The Encyclopedia of jazz. New York, Horizon Press. 1955 [Electronic resource]. URL: <https://archive.org/details/encyclopediaoofja00fe> at (дата обращения: 28.01.2022).

11. Lil' Wayne – Rest In Peace [Electronic resource]. URL: <https://lyricium.com/lil-wayne/rest-in-peace/> (дата обращения: 28.01.2022).

12. Really the Blues (Mezz Mezzrow) [Electronic resource]. URL: graycity.net/mezz-mezzrow...really_the_blues.html (дата обращения: 28.01.2022)

13. Rodney D. Teach Yourself Jazz. Illinois, 1998.

14. 'Steamin' With The Miles Davis Quintet': Hot Jazz At The End Of An Era [Electronic resource]. URL: <https://www.udiscovermusic.com/stories/miles-davis-steamin-album/> (дата обращения: 28.01.2022).

15. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: urbandictionary.com (дата обращения: 28.01.2022).

* * *

1. Aleksandrova T.A. Specifica vyrazheniya ochnochnyh znachenij v afro-amerikanskom social'no-etnicheskom dialekte: na materiale substandartnoj leksiki: dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2007.

2. Dzhaz.Ru [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.jazz.ru/dictionary/s> (data obrashcheniya: 28.01.2022).

3. Korolyov O.K. Kratkij enciklopedicheskij slovar' dzhaza, rok- i pop-muzyki. M., 2006.

4. Marshall Sterns. Istoriya dzhaza. Oksford: Oxford University Press, 1970.

5. Perevod pesni Mississippi goddam (Nina Simone) [Elektronnyj resurs]. URL: https://en.lyrsense.com/nina_simone/mississippi_goddam (data obrashcheniya: 28.01.2022).

Emotional and evaluative component of jazz lyrics (based on the English language of the Afro-American social and ethnic dialect)

The article deals with the peculiarities of functioning the lexical units of jazz lyrics of the Afro-American social and ethnic dialect in the context of the cooperation of the linguistic and sociocultural aspects. There are revealed the productive language features of the formation of the jazz terminology. There is analyzed the high emotional and evaluative potential of the jazz vocabulary, that is implemented by the means of the metaphorical and metonymical transfer and synonymy.

Key words: *Afro-American, social and ethnic, jazz, lexical unit, valuation.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

Е.В. ВЛАСОВА, Т.В. ГУЛЕЦКАЯ
(Одиново)

СТРАТЕГИИ НЕДООЦЕНКИ И ПЕРЕОЦЕНКИ В РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА ДЖЕЙН ФЭЛЛОН “QUEEN BEE”

Рассматриваются речевые стратегии недооценки и переоценки в речи персонажей романа британской писательницы Джейн Фэллон “Queen Bee”. Демонстрируется связь особенностей британского национального характера с выбором участниками коммуникации тех или иных стратегий

Ключевые слова: *речевые стратегии, недооценка, переоценка, вежливость, речь персонажей.*

Недооценка и переоценка – это лингвистические категории, которые намеренно занижают или завышают оценочную реакцию на ситуации и отражают особенности национальной британской культуры, а также нравственность и мировоззрение британского народа. Содержанием данных категорий являются ритуализированные стратегии, использование которых позволяет достичь определенной коммуникативной цели.

В данном исследовании недооценка и переоценка рассматриваются через категорию вежливости, присущую представителям британской лингвокультуры. Процесс коммуникации характеризуется совершением двух разнонаправленных действий – сближения и отдаления. Иногда люди вынуждены вторгаться в интересы собеседника или намерены оказать на него влияние (например, обратиться с просьбой или извинением). Американские социолингвисты П. Браун и С. Левинсон называют такие речевые акты *лицоугрожающими*, представляющими потенциальную угрозу лицам коммуникантов. Чтобы смягчить такие речевые акты, используются стратегии дистанцирования, или стратегии «*негативной вежливости*», подразумевающие уважение личных границ собеседника. Следует отметить, что помимо лицоугрожающих, «опасных», актов, мы также информируем собеседника о том, что он нам важен и ценен, т. е. совершаем приятные ему действия. Для этих целей используются стратегии сближения, или стратегии «*позитивной вежливости*» [5, с. 255].

Таким образом, недооценка является маркером негативной вежливости и служит для

отдаления (дистанцирования), а переоценка – маркером позитивной вежливости и имеет своей целью сближение с собеседником. Т.В. Ларина указывает, что в английской коммуникативной культуре использование стратегий недооценки и переоценки является частью естественного поведения [5, с. 255].

Рассмотрим употребление ритуализированных стратегий недооценки и переоценки в современном английском языке на примере речи персонажей британской художественной литературы, которая, по мнению В.В. Виноградова, отражает языковую действительность [7, с. 56]. Исследователь отмечает, что языковые особенности, используемые в художественном произведении, указывают на систему общенародного языка. Авторы произведений стилизуют речь персонажей определенным образом с целью создания у читателя впечатления подлинности.

Остановимся на романе современной британской писательницы Джейн Фэллон (Jane Fallon): “QueenBee” (2020) [8]. Данный роман отражает культурные ценности современных англичан и поднимает важные общественные вопросы.

Действие романа происходит в Лондоне. Главная героиня Лора после развода арендует маленькую студию на фешенебельной улице The Close. Лора – олицетворение культурных ценностей современных англичан. Она сильная и независимая женщина средних лет, способная самостоятельно решать свои проблемы и не зависящая от мнения окружающих. Вскоре после переезда Лора неожиданно оказывается в центре неприятной ситуации: Ал, бойфренд одной из ее соседок, Стеллы, в попытке скрыть от своей ревнивой возлюбленной интрижку, намекает на то, что именно Лора проявляет к нему романтический интерес. В попытке доказать свою невиновность главная героиня выясняет неблагоприятные намерения Ала в отношении Стеллы, и постепенно две женщины из врагов превращаются в близких подруг. Это роман о женской дружбе, о том, на что способны женщины, когда они поддерживают друг друга.

Рассмотрим стратегии недооценки, которые позволяют участникам коммуникации смягчить потенциально неприятное для собеседника высказывание.

Стратегии недооценки

Стратегия дистанцирования способствует сохранению личностного пространства и автономии участников коммуникации. Как отмечает Т.В. Ларина, излишне категоричные высказывания могут привести к столкновению

мнений [5, с. 43]. Данная стратегия позволяет предотвратить подобные конфликты и продемонстрировать знание этикетных норм. В нижеприведенном примере героиня реализует вышеупомянутую стратегию:

(1) (Laura): ‘Don’t worry,’ I say. ‘I’m on my way home. It’s safe for you to come in.’

She blushes. Shakes her head. (Anya): ‘I don’t know what you mean.’

I leave the door open for her. (Laura): ‘No, of course you don’t’ [8, p. 98].

Аня, соседка главной героини, чувствует себя неловко при встрече с Лорой, т. к. знает, что все обитательницы The Close с ней не разговаривают. Поэтому когда Лора прямо говорит, что она уходит, чтобы не смущать Аню, соседка делает вид, что не понимает, о чем речь. В ответ Лора соглашается в целях сохранения социального лица Ани.

Перейдем к рассмотрению стратегии намека, которая позволяет говорящему косвенно выразить мысль с целью демонстрации сдержанности. Подобная форма коммуникации отражает такие особенности английского характера, как антиконфликтность, некатегоричность, эмоциональная сдержанность. Стратегия намека нацелена на снижение степени воздействия на собеседника, на сдерживание чувства раздражения. Остановимся на следующем примере:

(2) (Laura): ‘...you could find a solicitor in another part of London. There’s no reason anyone would find out till ... well, you know’ [Ibid., p. 176].

В данном примере героиня использует стратегию намека в целях смягчения неприятных эмоций у собеседника. Она не хочет говорить вслух о том, что Стелла в любом случае окажется в невыгодном положении, когда Ал объявит всем знакомым об их разрыве. Недооценка здесь выражена за счет паузы, заполнителя *well*, а также намека на информацию, известную обоим участникам коммуникации (*you know*).

Остановимся на стратегии вежливого отказа, которая нацелена на смягчение отрицательных эмоций собеседника, вызванных отказом. Как отмечает С.С. Тахтарова, прямой отказ чаще всего вызывает негативную реакцию у собеседника, что приводит к напряженности между сторонами [7, с. 157]. Поэтому англичане используют стратегию вежливого отказа, представляющую собой этикетную формулу вежливости (*I’m afraid not*). Данная форма вежливого отказа закреплена в культурной традиции английского языка и преимуще-

ственно используется автоматически. В рассматриваемом романе главная героиня реализует стратегию вежливого отказа следующим образом:

(3) Gail has a surprise for me. She's invited some of the other residents of The Close round for drinks, and she'd like me to come along. It'll be my chance to get to know them she tells me when I bump into her on the drive.

'Are you not at work today?' I ask, trying to change the subject. I can't imagine anything I want to do less [8, p. 20].

Стратегия вежливого отказа выражена с помощью вопросительной формулировки предложения и намерения сменить тему разговора, тем самым Лора смягчает отказ, пытается завуалировать его.

Перейдем к рассмотрению *стратегии коммуникативного оптимизма*, которая служит маркером позитивной вежливости и направлена на сближение с собеседником. Стратегия также позволяет говорящему утешить собеседника и выразить поддержку. Коммуникативный оптимизм в языке проявляется с помощью как недооценки, так и переоценки. В рассматриваемом романе стратегия коммуникативного оптимизма представлена недооценкой. Рассмотрим ее:

(4) (Angie): 'Don't go thinking this has anything to do with you,' was the first thing she said. 'This is his midlife crisis, not your failure.' It was exactly what I needed to hear [Ibid., p. 77].

Лора вспоминает, как подруга Энджи оказала ей поддержку во время бракоразводного процесса. Энджи использует стратегию коммуникативного оптимизма, убеждая Лору, что причина развода заключается вовсе не в ней, тем самым демонстрируя вежливость и благовоспитанность. Коммуникативный оптимизм, по мнению британского антрополога Кейт Фокс, позволяет участнику коммуникации сфокусироваться на позитивных аспектах любой, даже самой неблагоприятной ситуации и является важной особенностью британского национального характера [9, с. 76]. Кроме того, в данном примере говорящий демонстрирует знания возрастной психологии, в соответствии с которыми взрослые люди, в отличие от детей, крайне негативно реагируют на тот факт, что их собственные действия, поведение являлись причиной неудачи. Российский психолог Ю.Р. Вагин в книге «Доктор, я счастлив?» отмечает, что чем старше человек, тем больше нужно возлагать ответственность за неудачи на внешние обстоятельства [1, с. 195]. Уве-

ря подругу в том, что она «тут ни при чем, это все кризис среднего возраста», Энджи грамотно помогает Лоре пережить трудный момент. Реакция Лоры говорит о том, что речевая стратегия была выбрана собеседницей верно, т. к. коммуникативная цель была достигнута: «это было именно то, что мне хотелось услышать».

Особого внимания заслуживает *стратегия умолчания, выраженная поведенческой реакцией*. Эта стратегия проявляется за счет сдержанного поведения и выражается с помощью эстралингвистических средств (мимика, жесты, интонация) [4]. Другими словами, это сдержанная заниженная поведенческая реакция на ситуацию. Е.В. Власова в статье «Коммуникативные средства выражения недооценки. Поведенческий аспект» приходит к выводу о том, что определенная поведенческая реакция на ситуацию демонстрирует эмоциональную сдержанность, происхождения и воспитания [3]. Рассмотрим пример из романа:

(5) She starts telling me a seemingly interminable story about her kids and something her mother said about the way they were... and I remember – too late, as always – that it's a mistake to engage Sharon in conversation when she's supposed to be working. I keep my eyes on the duster in her flapping hand in the hope she gets the message that it's time for it to make contact with the desk again [8, p. 42].

Лора вступает в разговор с одной из своих сотрудниц, Шэрон, которая обычно на вопрос «как дела?» дает развернутый ответ, включающий точное описание мельчайших подробностей из ее жизни, что, конечно же, утомляет главную героиню. Лора, чтобы не показаться излишне грубой, занижает оценочную реакцию на ситуацию, выражая свое недовольство невербальным способом: она демонстративно смотрит на тряпку для вытирания пыли, тем самым лишь намекая на истинные эмоции.

Рассмотрим следующий пример:

(6) Part of me wants to shake her. To say, Are you so stupid that you don't even get involved with what's going on with your own finances? Of course I don't [Ibid., p. 159].

В данном контексте мы также видим стратегию невербального способа выражения недооценки. Героине хочется в полной мере выразить свои эмоции, однако она понимает, что это неэтично, поэтому ничего не говорит. В этом отрывке мы также наблюдаем такую черту английского коммуникативного поведения, как *сдержанность*. Внешне общение англичан цивилизованное и вежливое, а эмоции скрыты глубоко внутри.

Перейдем к рассмотрению стратегий переоценки, которые позволяют говорящему сблизиться с собеседником, проинформировать его о том, что в нем заинтересованы.

Стратегии переоценки

Стратегия извинения позволяет смягчить воздействие на собеседника и проявить уважение к его личному пространству:

(7) (Laura): ‘...I’m really sorry if you think it was. I certainly didn’t mean to upset you’ [8, p. 62].

Героиня намерена убедить Стеллу в своей невиновности и наносит ей визит. Лора использует стратегию извинения, усиленную за счет употребления наречий *really, certainly*.

В следующем примере представлена *стратегия переоценки, направленная на выражение положительных эмоций*, которая характеризуется словотворчеством:

(8) Pilar swept the patio as we lined up white wooden chairs with deep magenta cushions and decorated the table with *stupidly expensive flowers* delivered by a *stupidly expensive florist* [Ibid., p. 344].

В приведенном примере героиня романа описывает роскошную свадьбу подруги, используя при этом переоценку, которая выражена с помощью употребления комбинации таких стилистических приемов, как анафора и эпифора, т. е. повторов (*stupidly expensive... stupidly expensive*).

Интересен, на наш взгляд, случай одновременного употребления стратегий недооценки и переоценки:

(9) (Laura): ‘Fancy a quick one?’

(Gail): ‘Oh,’ she says. ‘Um ...’

I’ve overstepped the mark. I should have waited for an invitation. *I’ve probably broken some etiquette code and I’ll be taken away and shot as a revolutionary*. I take a step back.

(Laura): ‘Don’t worry. It was *just* a thought...’ [Ibid., p. 123].

Здесь мы видим языковую репрезентацию стратегий недооценки, а в рассуждениях Лоры – стратегию переоценки. Гейл неудобно принять у себя соседку, поэтому она выражает свое отношение к ее приходу с помощью пауз и междометий (*oh, um*), а Лора, в свою очередь, не показывает своего истинного разочарования: *...just a thought*. В мыслях она, наоборот, с юмором использует переоценку и сравнивает себя с революционером, которого нужно расстрелять за нарушение правил этикета, т. е. прибегает к гиперболической метафоре.

Проведенное нами исследование стратегий недооценки и переоценки в речи персона-

жей современной художественной литературы позволило определить, что речевые стратегии недооценки и переоценки достаточно широко представлены в современном английском языке, отражают национальные особенности британского характера, а также помогают нам разобраться в истинности коммуникативных целей собеседников.

Список литературы

1. Вагин Ю.Р. Доктор, я счастлив? Небанальные советы психотерапевта. М., 2019.
2. Власова Е.В. Социолингвистический аспект изучения недооценки и переоценки в речи современного англичанина (на материале художественных произведений начала XXI века): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005.
3. Власова Е.В. Коммуникативные средства выражения недооценки. Поведенческий аспект [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42708408> (дата обращения: 07.03.2022).
4. Ивушкина Т.А. Язык английской аристократии: социально-исторический аспект: моногр. Волгоград, 1997.
5. Ларина Т.В. Англичане и русские: Язык, культура, коммуникация. М., 2013.
6. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж, 2003.
7. Тахтарова С.С. Категория коммуникативного смягчения (когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты): моногр. Волгоград, 2009.
8. Fallon J. “Queen Bee”. Penguin books, 2020.
9. Fox K. Watching the English: the hidden rules of English behavior. Hodder, 2014.

* * *

1. Vagin Yu.R. Doktor, ya schastliv? Nebanal'nye soveti psihoterapevta. M., 2019.
2. Vlasova E.V. Sociolingvisticheskiy aspekt izucheniya nedoocenki i pereocenki v rechi sovremenogo anglichanina (na materiale hudozhestvennykh proizvedenij nachala XXI veka): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2005.
3. Vlasova E.V. Kommunikativnye sredstva vyrazheniya nedoocenki. Povedencheskiy aspekt [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42708408> (data obrashcheniya: 07.03.2022).
4. Ivushkina T.A. Yazyk anglijskoj aristokratii: social'no-istoricheskij aspekt: monogr. Volgograd, 1997.
5. Larina T.V. Anglichane i russkie: Yazyk, kultura, kommunikaciya. M., 2013.
6. Sternin I.A., Larina T.V., Sternina M.A. Ocherk anglijskogo kommunikativnogo povedeniya. Voronezh, 2003.
7. Tahtarova S.S. Kategoriya kommunikativnogo smyagcheniya (kognitivno-diskursivnyj i etnokul'turnyj aspekt): monogr. Volgograd, 2009.

The strategies of undervaluation and revaluation in the speech of the characters in the novel "Queen Bee" by Jane Fallon

The article deals with the verbal strategies of undervaluation and revaluation in the speech of the characters of the novel "Queen Bee" by the British writer Jane Fallon. There is demonstrated the association of the specific features of the British national character with the choice of particular strategies by the participants of the communication.

Key words: *verbal strategy, undervaluation, revaluation, politeness, characters' speech.*

(Статья поступила в редакцию 13.03.2022)

МА ЦЗЯНЬ
(Москва)

**ФУНКЦИИ ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫХ
ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ТЕКСТЕ
РОМАНА КИТАЙСКОГО ПИСАТЕЛЯ
МО ЯНЯ «УСТАЛ РОЖДАТЬСЯ
И УМИРАТЬ» И ЕГО ПЕРЕВОДЕ
НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

Рассматривается функция восклицательных высказываний в китайских художественных произведениях. На материале художественного текста китайского писателя и его перевода на русский язык показано, что восклицательные высказывания, являющиеся средствами создания художественного образа и связности текста, создают художественные образы текста, реализуют коммуникативно-эмотивную функцию. Продемонстрированы и выявлены особенности употребления восклицательных высказываний в китайской художественной литературе.

Ключевые слова: *функция, художественная литература, восклицательные высказывания, восклицание, текст романа.*

В лингвистике изучаются восклицательные предложения (конструкции), которые определяются как «эмоциональный вариант каждого из функциональных типов» [2, с. 251]. В диссертации Н.А. Бесединой восклицатель-

ные предложения определяются как «особый коммуникативный тип предложений, актуализирующий категорию восклицательности, и выделяемый на основе набора семантических, грамматических и функциональных характеристик, которые составляют типичные категориальные признаки восклицательности» [1, с. 7]. В данной статье восклицание главным образом представляет собой риторическую фигуру. Вслед за П.Н. Паничевой восклицательные предложения определяются нами как специализированное средство выражения эмоциональной реакции и связанного с ней эмоционально-оценочного отношения говорящего как об отдельных фактах, событиях окружающей действительности и ситуации в целом, так и о коммуникативном поведении собеседника и самого говорящего [6, с. 28]. Восклицательные предложения, передающие различные эмоциональные состояния говорящего, характеризуются закрепленными за ними моделями и своеобразием лексических эмотивов, взаимодействующих с восклицательной интонацией, обладают эмотивно-оценочным значением.

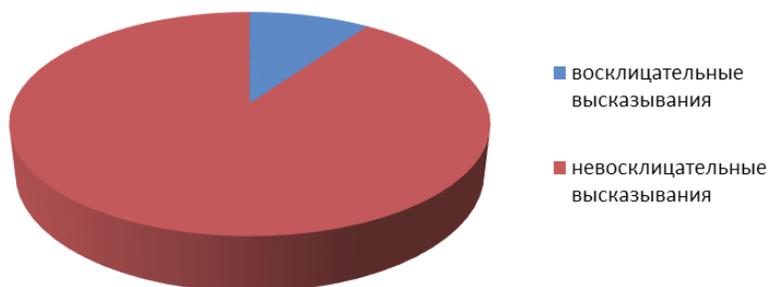
По различным средствам и приемам создания действительности каждое литературное художественное произведение является целостным замкнутым миром. В художественных произведениях показываются композиционная форма повествования и тип повествования, речь персонажей. Восклицательные предложения широко употребляются в авторской речи и описании диалогического общения между персонажами в художественной литературе. Эти предложения как важные средства создания художественных образов отражают духовный мир человека и коммуникативную целеустановку говорящего в экспрессивной форме, имеют комплексный характер. Кроме того, характеристики коммуникантов, эмоциональное состояние, отношения между коммуникантами, межличностные отношения, социальная дистанция и параметры ситуации общения играют важную роль в употреблении восклицательных высказываний. Коммуникативное намерение говорящего выразить реакцию на ситуацию или ее фрагменты является целью употребления восклицательного предложения.

В романе известного современного китайского писателя Мо Яня «Устал рождаться и умирать» («生死疲劳») восклицательные предложения занимают значительное место,

**Восклицательные предложения
в романе Мо Яня «Устал родиться и умирать» («生死疲劳»)**

Часть романа	Глава текста романа	Количества предложений в тексте романа	Количества восклицательных предложений из текста романа	Процентное отношение к общему количеству предложений
Книга первая	Глава 1 – глава 11 (итого)	1716	175	10,20%
Книга вторая	Глава 12 – глава 20 (итого)	2026	228	11,25%
Книга третья	Глава 21 – глава 36 (итого)	3508	349	9,95%
Книга четвертая	Глава 37 – глава 53 (итого)	3085	258	8,36%
Книга пятая	Глава 54 – глава 58 (итого)	463	45	9,72%

Роман Мо Яня «Устал родиться и умирать» («生死疲劳»)



отражая цели автора и являясь элементом его стиля. В таблице выше приведены общие данные о количестве восклицательных предложений в тексте романа и их процентное отношение к общему числу предложений.

В романе Мо Яня «Устал родиться и умирать» («生死疲劳») восклицательные высказывания занимают большую и важную долю в тексте. Данный роман насыщен восклицательными предложениями во всех частях. В тексте всего 10 798 предложений, из них 1 055 восклицательных, что составляет 9,77%. Эти данные представлены на диаграмме.

Таким образом, доля восклицаний в романе Мо Яня является важной составной частью в тексте романа. 1 055 примеров восклицательных предложений, выделенных в романе Мо Яня, как неотъемлемые элементы разнообразия эмоционально окрашенных высказываний

в романе, можно считать репрезентативным материалом для дальнейшего исследования.

Проведенный нами анализ романа Мо Яня «Устал родиться и умирать» («生死疲劳») и его перевода на русский язык, сделанного И.А. Егоровым, показал, что в китайской литературе восклицания передают разнообразные эмоции. Среди всех предложений восклицательные предложения отличаются богатой эмотивной функцией и играют ведущую роль в выражении эмоции. Материал исследования показал, что восклицания передают позитивные и негативные чувства говорящего. Рассмотрим примеры выражения разных типов эмоций:

1. Положительные эмоции. Определение положительной эмоции связано с положительной оценкой, ее выражение прежде всего в оценочных высказываниях также связа-

но с коммуникативной целью и эмоциональной сферой говорящего. Среди многообразия положительных эмоциональных высказываний было выделено несколько наиболее часто встречающихся в тексте.

А. Эмоции, выражающие восхищение. “хороший,小伙子,入社第一天就立了大功!你机智勇敢,临危不惧,我们人民公社就需要你这样的好后生!” [5, с. 107]. – *Молодец, парнишка. Первый день в коммуне и так себя проявил! Смелый, сообразительный, не растерялся в минуту опасности – вот такая молодежь нам и нужна!* [4, с. 143].

Б. Эмоции, выражающие радость и удовольствие. 我听到一个极其熟悉的女子声音在惊喜地喊叫: “第十六个!老天爷,我们的老母猪一胎生了十六只小猪!” [5, с. 191]. *Раздался чрезвычайно знакомый голос, в нем звучало радостное удивление: – Шестнадцатый! Владыка небесный, шестнадцать поросяток принесла наша свинья!* [4, с. 256].

В. Эмоции, выражающие счастье. 司机拉开车门, 提出礼物, 我纵身跳出. “这是狗小四吗? 我的天哪, 长成一头小牛啦!” 迎春说. [5, с. 436]. *Водитель открыл дверь, чтобы достать подарки, и из машины выпрыгнул я. – А это Четверочка? Силы небесные, за теленка вымахал! – ахнула Инчунь* [4, с. 577].

Г. Эмоции, выражающие интерес. “爹, 您是什么意思?” 我纳闷地问. “你看不出吗?” 父亲说, “它的眼睛, 跟咱们家那头黑驴的眼睛是一模一样啊!” [5, с. 96]. – *Что ты имеешь в виду, пап? – недоумевал я. – А ты не видишь? У него абсолютно такие же глаза, как у нашего чёрного осла!* [4, с. 129].

Д. Эмоции, выражающие желание. 近一点, 再近一点. 把敌人放进家里来打, 敢打近战, 敢打夜战, 来呀! [5, с. 312]. *Ближе, еще ближе. А ты дождись, пока противник зайдет в твой дом, и в ближнем бою, в ночном бою, атакуй!* [4, с. 423].

2. Отрицательные эмоции. Отрицательные эмоции – это форма эмоций, которые субъективно предстают как неприятные переживания. Обычно они приводят к реализации адаптивного поведения, направленного на устранение источника физической или психологической опасности [3, с. 232].

А. Эмоции, выражающие горе и печаль. 蓝脸眼泪汪汪地说, “老洪, 你这条老狗, 疯咬了我半辈子, 现在, 你终于咬不到我了!” [莫言, 2012, с. 334]. – *На глазах у него выступили слезы. – Ты, старина Хун, полжизни бешено кусал меня, цапился как старый пес. А нынче все, откусался!* [4, с. 454].

Б. Эмоции, выражающие гнев, возмущение и негодование. 她将属于刁小三的食料倒进刁小三的食槽. 她低声咒骂: “你这头脏猪, 窝里吃窝里拉, 怎么还不冻死你这这恶鬼!” [2, с. 244]. *Потом вывалила в кормушку корм и негромко выругалась: – Ну и грязнуля, где спишь, там и гадишь, как еще не замерз до смерти, злыдень!* [4, с. 328].

В. Эмоции, выражающие отвращение и презрение. “他娘的, 什么爹就有啥儿子!” 我听到黄瞳无可奈何地说. [5, с. 108]. – *Какое отец, такое и сын! – безнадежно заключил Хуан Тун* [4, с. 144].

Г. Эмоции, выражающие страх и ужас. 狗二哥大惊失色地说: 小四, 你好大的胆子, 这要让西门金龙知道了, 非用土枪崩了你不可! [5, с. 441]. – *Ну ты, Четверочка, даешь, – аж изменился в лице от страха второй брат. – А ну Цзиньлун прознает, как пить дать из своей берданы положит!* [4, с. 583].

Д. Эмоции, выражающие смущение и стыд. “老兄, 我知道你会来的,” 刁小三对我说罢, 然后转头对着那些野猪, 说, “我当不了你们的王, 它, 才是你们真正的王!” [5, с. 320]. – *Я знал, что ты придешь, почтенный брат. – И Сяосань повернулся к кабанам. – Я вам больше не государь, вот ваш настоящий Вождь!* [4, с. 434].

Е. Эмоции, выражающие отчаяние. 主人摇摇头, 没说什么, 盯了我一眼, 说: “走吧, 伙计, 连你也想好事了, 你差一点就给我闯下大祸!” [5, с. 34]. *Хозяин ничего не ответил, лишь помогал головой и повернулся ко мне: – Ну, пойдём, что ли, приятель. И ты не прочь поразвлечься, чуть до беды меня не довел!* [4, с. 52].

Ё. Эмоции, выражающие ненависть. 西门金龙, 你整死了我的牛, 我跟你共戴天! 我大声吼叫着, 我不假思索地把“蓝金龙”喊成了“西门金龙”, 这一招十分毒辣 [5, с. 106]. – *Симэнь Цзиньлун, ты чуть не убил моего вола, теперь ты мне заклятый враг! – Я прокричал это во весь голос. «Симэнь Цзиньлун» вместо «Лань Цзиньлуна» у меня получился нечаянно, но прозвучало это очень зло* [4, с. 141].

Ж. Эмоции, выражающие порицание и упрек. 蓝脸, 你这个忘恩负义的畜生, 你这个丧尽天良的混账王八羔子! 你败坏人伦, 该遭五雷轰顶! [5, с. 14]. – *Скотина ты, Лань Лянь, неблагодарная, ни стыда ни совести, сукин ты сын! Все законы человеческие попрал, и поразит тебя за это гром небесный!* [4, с. 23].

З. Эмоции, выражающие обиду. 我厌恶地盯着爹的蓝脸, 确凿地恨爹不该把他的蓝脸遗传给我. 爹, 你这样的人, 根本就不应该结婚, 结了婚也不应该生子! [5, с. 170]. Я

уже сожалел, что пошел за отцом, даже начинал ненавидеть его за то, что он все это затеял. А на синее лицо отца смотрел с отращиванием, явно ненавидя его за полученное по наследству. Такому человеку, как ты, отец, ни жениться не надо было, ни детей заводить! [4, с. 231].

Восклицательное предложение как предложение с яркой эмоциональной окраской может отражать духовный мир человека. Поэтому в художественном тексте анализируемого романа эти высказывания ярко выражают отношения и взгляды персонажей на окружающий мир и служат окном, открытым в их сердце. Через восклицательные предложения автор погружает читателя в мир чувств и переживаний героя, например:

Используя самую высокую скорость, я направил свиней к каждой из клеток. Я сообщил четырем боровам по прозвищу «четверо стражей»:

– Слушайте все: не пугаться, для нас грядут славные времена! [4, с. 289].

В течение 1950-х и 2000-х гг. в Китае проведена земельная реформа в сельском хозяйстве. Многие крестьяне стремились к новой жизни. С помощью восклицательных предложений в тексте ярко показывается судьбы крестьян, изображенные писателем в романе.

Связность является структурным свойством текста, как и в любой структурной единице. В художественном тексте восклицательные предложения служат важным средством связности текста. Выполняя эту функцию, восклицательные предложения употребляются в любом месте текста. Часто они стоят в начале абзаца. Г.Я. Солганик отмечал, что «первая фраза имеет решающее значение. Она определяет, прежде всего, размер произведения, звучание всего произведения в целом» [7, с. 43].

Восклицательное предложение является предложением с яркой экспрессивной окраской. Его употребление в тексте не только привлекает внимание читателя, но и определяет дальнейший ход развития текста.

1. 宋麻子把一碗汤捧到汽车前，高举过头顶，请车上的司令“大叫驴”和那个担任播音员的女红卫兵喝。司令不理睬他，对着话筒，怒气冲冲地喊：把牛鬼蛇神押上来！

于是，以驴县长陈光第为首的牛鬼蛇神们，就从公社大院里欢天喜地地冲出来 [5, с. 134].

Налив чашку, Рябой Сун подошел к грузовику и, высоко подняв ее, предложил стоящему в кузове командиру, «ревущему ослу» и девице-диктору. Не обращая на него внимания, командир яростно выкрикнул в микрофон: – Выводите «уродов и нечисть»!

Со двора коммуны радостно высыпали «уродов и нечисть» во главе с «ослиным начальником уезда» Чэнь Гуанди [4, с. 178].

В данном примере восклицательное предложение стоит в конце абзаца романа «Устал рождаться и умирать» («生死疲劳»), тем самым оно сразу вводит читателя в действие и предваряет новое содержание следующего абзаца.

2. 我的妻啊，你这不幸的女人！为什么我把她称为不幸的女人？因为在我的三个女人中，她的命运最为悲惨，迎春和秋香都嫁了翻身穷人，改变了自己的成分，唯有她，戴着地主分子的帽子，住在西门家祖坟的看坟

– Слушайте все: не пугаться, для нас грядут славные времена!

У первого загона во втором ряду свиней было шестеро, в том числе самый коварный, воющий волком боров. Я повторил:

– Слушайте все: не пугаться, для нас грядут славные времена!

У первого загона в третьем ряду, где среди пятерых свиней была прелестная Любительница Бабочек. Я тоже сказал:

– Слушайте все: не пугаться, для нас грядут славные времена!

屋子里，接受着她的身体不能承受的劳动改造 [5, с. 72]. – *Жена моя, это ты, бедняжка! Почему я так говорю о ней? Потому что из трех моих женщин ее судьба оказалась самой горькой. Инчунь и Цюсян вышли замуж за бедняков, их положение в обществе стало иным. Лишь ей с ярлыком «помещичьего элемента» пришлось переселиться в сторожку на родовом кладбище семьи Симэнь и выполнять непосильные для нее работы по трудовому перевоспитанию* [4, с. 101].

3. 我在你之前养过一头驴，老黑，那可真是一头天下第一的好驴，好活，通人性，性子暴烈，如果不是大炼钢铁毁了它，它现在肯定还活着。不过话又说过来，那头驴不走，也就没有你，我在集市上一眼就看中了你。老黑，我总觉得你是那头黑驴投胎转世，咱们两个有缘分哪！ [5, с. 119]. – *У меня до тебя осел был, тоже Черныш, вот уж всем ослам в поднебесной осел. И работник славный, и по характеру, как человек, ну и нором отчаянный. Кабы не сгубили его тогда в пору «большого скачка», и сейчас, наверное, жив был. Хотя, если подумать, не уйди он, не было бы и тебя. Тогда на рынке я на тебя сразу глаз положил. Сдается мне, старина Черныш, в тебя тот черныш осел и переродился, это просто судьба!* [4, с. 157].

В данных примерах употребление восклицательных предложений в начале и конце абзацев текста выполняет функцию обобщения смысла текста и усиления эмоционального воздействия.

На основе проведенного нами анализа мы можем заключить, что в романе Мо Янь «Устал рождаться и умирать» («生死疲劳») восклицательные предложения являются важным элементом эмоционального содержания китайского художественного текста. В них прямо выражаются типичные эмоциональные ситуации позитивного и негативного общения при помощи восклицательных конструкций. Восклицательные высказывания имеют эмоциональные значения и выполняют эмотивные функции. Как средства создания художественного образа и связности текста, восклицательные высказывания, реализуя комплексную коммуникативно-эмотивную интенцию, воспроизводят присущие черты художественного образа.

Список литературы

1. Беседина Н.А. Восклицательные предложения в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1995.
2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: учебник. М., 2002.

3. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. М.; СПб., 2003.

4. Мо Янь. Устал рождаться и умирать / пер. И.А. Егорова. М., 2014.

5. Мо Янь. Устал рождаться и умирать. М.; Пекин, 2012.

6. Паничева П.Н. Структурно-семантические и прагматические характеристики восклицательных предложений в английской диалогической речи (в свете антропоцентрической парадигмы): дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2004.

7. Солганик Г.Я. Стилистика текста. М., 1997.

* * *

1. Besedina N.A. Vosklicatel'nye predlozheniya v sovremennom anglijskom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 1995.

2. Valgina N.S., Rozental' D.E., Fomina M.I. Sovremennyj russkij yazyk: uchebnik. M., 2002.

3. Kondakov I.M. Psihologiya. Illyustrirovannyj slovar'. M.; SPb., 2003.

4. Mo Yan'. Ustal rozhdat'sya i umirat' / per. I.A. Egorova. M., 2014.

5. Mo Yan'. Ustal rozhdat'sya i umirat'. M.; Pe-kin, 2012.

6. Panicheva P.N. Strukturno-semanticheskie i pragmaticheskie harakteristiki vosklicatel'nyh predlozhenij v anglijskoj dialogicheskoj rechi (v svete antropocentricheskoj paradigmy): dis. ... kand. filol. nauk. Stavropol', 2004.

7. Solganik G.Ya. Stilistika teksta. M., 1997.

Functions of exclamatory statements in the literary text of the novel "Tired of being born and dying" by the Chinese writer Mo Yan and its translation into Russian

The article deals with the function of the exclamatory statements in the Chinese fictional works. On the basis of the material of the literary text of the Chinese writer and its translation into Russian, there is shown that the exclamatory statements, considering as the means of the creation of the artistic image and the text coherence, create the artistic images of the text and realize the communicative and emotive function. The author demonstrates and reveals the features of using the exclamatory statements in the Chinese fictional literature.

Key words: *function, fiction, exclamatory statements, exclamation, text of novel.*

(Статья поступила в редакцию 20.02.2022)

ЦЯНЬ ЦЗЫСИНЬ
(Екатеринбург)

НАЗВАНИЯ РАСТЕНИЙ В КИТАЙСКИХ ЖЕНСКИХ ИМЕНАХ

Анализируются женские имена, в составе которых присутствуют названия растений. В ходе исследования были выявлены основополагающие морфемы, которые формируют фитонимы. Для анализа появления таких имен в Китайской Народной Республике была изучена частота их употребления в китайской мифологии.



Ключевые слова: антропонимия, китайские женские имена, фитонимы, растения.

Китайские личные имена на сегодняшний день изучены недостаточно. Это, с одной стороны, объясняется большим массивом имен, а с другой стороны – пока еще слабым развитием в Китае ономастической науки.

Вместе с тем в ситуации развивающихся гуманитарных контактов Китая с мировым сообществом, в том числе с Россией, изучение китайской антропонимии может способствовать большему взаимопониманию народов, поскольку через язык всегда проявляются особенности национального менталитета.

В китайском языке есть пословица, в которой говорится, что лучше дать ребенку хорошее имя, чем сто золотых (賜子千金, 不如教子一艺; 教子一艺, 不如賜子好名). У русского народа есть похожая пословица: «Доброе имя дороже всех благ». Тем самым в обеих культурах признается, что для человека очень важно «хорошее» имя. Однако в этих же пословицах проявлены и различия в традиционных представлениях об имянаречении в России и Китае. В русской пословице акцентируется хорошая репутация имени, зависящая от его носителя, а в китайской – значимость самого имени: его благозвучие и, что еще важнее, его смысл.

Если говорить точнее, в Китае считается, что в основе имени человека должны лежать три принципа: красота формы, красота звука и красота значения. Красота формы означает, что выбранные иероглифы имеют правильные пропорции, а штрихи сложны и просты; красота звука означает, что иероглифы произносятся ярко и четко, например 强 (цян) ‘сильный’, 良 (лян) ‘хороший’; красота значения опреде-

ляется тем, что иероглифы богаты коннотациями, элегантны и благоприятны по смыслу, например 发 (фа) ‘развитие; богатый’, 祥 (сян) ‘благополучие’, 贵 (гуи) ‘дорогой’.

В данной работе мы рассмотрим один сравнительно небольшой, но очень характерный для китайской культуры пласт личных женских имен – имена, в которых отражаются названия растений. Женские имена такого типа известны в Китае издревле, о чем говорит их употребление в традиционной китайской мифологии. Приведем некоторые примеры.

金花娘娘 – Императрица Золотого Цветка, также известная как «Дама Золотого Цветка» и «Мать Золотого Цветка». Это богиня плодородия, в которую до сих пор верят в Гуандуне, Гуанси, Ганьсу, Хубэй, Чжэцзян и других провинциях Китая. В них ежегодно 17 апреля по лунному календарю отмечается фестиваль Золотого Цветка. В Пэн Чау и Гонконге есть Храм Золотого Цветка, и в этот день также проводятся праздники. Согласно легендам, Императрица Золотого Цветка была волшебницей из провинции Гуандун. Она утонула, когда была маленькой, и ее тело оставалось нетронутым в течение нескольких дней. По территории распространился странный аромат, затем в озере появилась похожая на золотой цветок статуя, которой стали поклоняться местные жители.

百花仙子 – фея Байхуа, богиня цветов в древнекитайских мифах и легендах. Ее образ отражен в романе «Цзинхуа Юань», операх «Небесная девушка, разбрасывающая цветы» и «Павильон пионов». Согласно легенде о Небесной девушке, разбрасывающей цветы, во время эпидемии чумы Нефритовый император (верховное божество) послал фей Байхуа 百花仙子 в воздух, чтобы они рассыпали повсюду лепестки цветов и облегчили страдания народа. Фея Байхуа побудила всех Цветочных Фей нести цветочные корзины и сплела цветы так, чтобы люди, страдающие от болезней, могли быть возвращены к жизни.

菡萏仙 (‘лотос’, ‘гриб долголетия’) – фея Ханьчжи, персонаж романа «Фэншэнь Яньи» времен династии Мин, правившей в Китае в течение 1368–1644 гг.

相柳 (‘ива’) – Сяню, демон-змея в древних китайских легендах, очень похожая на гидру греческой мифологии. Согласно «Шань Хай Цзин», Сяню выглядит как большая змея с девятью головами, все с синими человеческими лицами; она подчинена богу воды. Сян-

лю была убита великим Юем: на земле, где текла ее кровь, не росла трава, было трудно сеять зерно.

За пределами мифологии, в повседневной практике, женщины также нередко получали и до сих пор получают имена, восходящие к названиям растений. Во многом это обусловлено традиционным социально-культурным устройством Китая, где женщины обычно зависели от мужчин. Общество предписывало женщине традиционные буддийские заповеди «тройкой покорности»: «В юности покорна отцу, в замужестве покорна мужу, после смерти мужа покорна сыну» – тем самым фактически женщина являлась абсолютной рабой представителей мужского пола [1, с. 176]. Когда она выходила замуж и приходила в дом супруга, то нередко нарекалась словом, буквально означающим «некая», «такая-то», становясь тем самым почти собственностью, дополнением своего мужа [3, с. 26]. Таким образом, в силу культурной традиции главными требованиями к женщине в Древнем Китае были подчинение, послушание, непрестанная забота о муже. Соответственно, в женских именах получали отражение те качества, которые хотел видеть в женщине уставший от своих трудов и забот муж: покорность, нежность, мягкость, красота, доброта. Ярким отражением этого консервативного представления о женственности являются имена, восходящие к названиям растений, – в них емко запечатлевались и «покорность», и «нежность», и «красота».

Прежде чем привести примеры этих имен, объясним, как составлены китайские названия растений – фитонимы. Как известно, китайский язык является изолирующим, т. е. части речи в нем не имеют формально выраженных признаков. Каждый китайский иероглиф – это морфема, содержащая в себе одно или несколько лексико-грамматических значений.

Родовые названия растений выражаются в китайском языке четырьмя основными морфемами: 花 ‘цветы’, 草 ‘травы’, 树 ‘деревья’ и 菌 ‘грибы’. Обычно добавление перед ними другой морфемы формирует фитоним. Например, 桃 ‘персик’ + 树 ‘дерево’ составляет 桃树 ‘персиковое дерево’, а 桃 ‘персик’ + 花 ‘цветок’ составляет 桃花 ‘персиковый цвет’ (иероглиф 桃 ‘персик’ обозначает плод персикового дерева).

Обратим внимание на то, что в китайском языке слово «дерево» означает не только дерево: оно также может относиться к достаточно крупным кустам и к древесным материалам.

Когда иероглифы 树 ‘деревья’ и 木 ‘лес’ появляются в именах, это обычно означает, что родители ожидают, что их дети будут стремиться ввысь, как деревья, и в будущем станут лидерами.

В качестве основной морфемы китайский иероглиф 花 ‘цветок’ используется в именах очень часто, поскольку символизирует великопение, расцвет сил и красоту. Иероглиф 草 ‘травы’ встречается в именах редко, поскольку является символом одиночества, беспомощности, слабости, ничтожества; изредка в именах используется китайский иероглиф 芝 ‘гриб долголетия’.

Ниже рассматривается ряд женских имен, в которых содержатся иероглифы, относящиеся к растениям. Этот материал разделен на две группы, которые мы условно назвали «имена-деревья» и «имена-цветы». Для каждого имени поясняется его символический смысл, т. е. те свойства и качества, которые ожидаются родителями от нарекаемой девочки.

«Имена-деревья»

桑 (сан) – шелковица белая, тутовник. Родиной этого растения считается Китай, хотя оно произрастает во всех азиатских странах. В Средней Азии и на Кавказе ягоды тутовника заменяли сахар; растение широко используется в медицине Китая, Японии, Вьетнама, Тибета. Имя означает «сладкий, красивый и изысканный».

柳 (лю) – ‘ива’. Имя используется как обозначение нежной, послушной, стройной и красивой девушки. Это соответствует культуре Китая, в которой ива является символом скромной красоты и утонченности. Кроме того, ива символизирует кротость и сострадание; она является знаком прихода весны, олицетворяет постоянство жизненных циклов. Всю эту символику хорошо передает Ин Сюэжэнь (китайский поэт, живший в 1900–1933 гг.) в стихотворении «Новая ива»:

柳啊!
你这样地抽青,
是为了你的生命努力吗?
Ива!

Ты такая зеленая,
старайся ради новой жизни?
(подстрочный перевод – Ши Хан)

松 (сонг) – ‘сосна’. Это имя подходит для обозначения благородных качеств человека: его непоколебимости, целеустремленности, жизненной силы. Сосна – вечнозеленое дерево, т. е., несмотря на все трудности существования, она до конца остается живой, зеленой,

а зеленый цвет символизирует в китайской культуре естественность, здоровье и свежесть.

梓 (цзы) ‘катальпа – лиственное дерево’, в имени служит символом процветания, само совершенствования и стойкости. Отметим, что это слово является омофоном слова 子, означающего заботу о детях.

«Имена – цветы»

Образы цветов нередко участвуют в создании портрета идеального человека. Так, во многих китайских народных сказках красивые, добрые и трудолюбивые девушки сравниваются с лотосом. В других литературных произведениях Китая часто проводится параллель между этим же цветком и образом высоко нравственного, чистого душой человека.

Нельзя не отметить, что с древности и по сей день символика цветов в Китае буквально пронизывает жизнь людей. Цветы и их образы участвуют в повседневных и праздничных обрядах, названия цветов встречаются в пословицах и поговорках, народных легендах и, конечно, в человеческих именах.

У каждого цветка есть особенное значение, которое связано с мужским или женским началом. Например, хризантема соотносится с женским началом «инь», а пион – с мужским началом «янь». Большинство цветов связано с женским началом: 兰 (лань) ‘орхидея’, 菊 (цзюй) ‘хризантема’, 英 (ин) ‘цветок’, 花 (хуа) ‘цветок’, 秀 (сю) ‘цветы’, 梅 (мэй) ‘слива’, 桂 (гуй) ‘османтус’, 萍 (пин) ‘ряска’ и др.

兰 (лань) ‘орхидея’ часто встречается в древних китайских стихах, где свежий и чистый аромат орхидей символизирует красоту и благородство, а сам цветок – изящество и скромность. В более позднее время образ орхидеи также использовался для описания самых прекрасных вещей. Как считают китайцы, это цветок «с лучшим в мире ароматом»:

岸芷汀兰，郁郁青青。
范仲淹岳阳楼记

Ваниль на берегу, орхидея на маленьком материке,
аромат сильный, цвет зеленый
(подстрочный перевод наш. – Цянь Цзысинь)

秀 (сю) в китайском языке означает ‘цветы’, и этот первоначальный смысл изменился до обозначения самой сущности вещей. Кроме значения ‘сущность’, слово выражает смысл ‘прелестный, утонченный’.

菊 (цзюй) ‘хризантема’ обозначает один из самых любимых в Китае цветов. Это растение является символом осени: его цветы появляются тогда, когда яркие краски лета давно

померкли и весь сад уже засыпает. Образ хризантемы необычайно популярен в китайской культуре [2, с. 95]. Этот цветок символизирует величие, спокойствие, а также долголетие.

梅 (мэй) ‘слива’ обозначает один из немногих цветов, которые появляются зимой, когда еще не сошел снег. Поэтому название цветка соотносится с сильными и утонченными качествами характера – такими, как несгибаемость, непоколебимость, преодоление себя. Оно также олицетворяет стойкость и гордость, поскольку слива находит в себе силы цвести тогда, когда все вокруг погружено в глубокий зимний сон. Одновременно цветы сливы являются предвестниками весны и ассоциируются с такими человеческими качествами, как чистота помыслов и скромность [4].

玉兰 (юй лань) ‘магнолия’ также обозначает цветок, являющийся одним из вестников приходящей весны. Это очень крепкий и устойчивый к любым капризам погоды цветок – он символизирует силу, выносливость и долгую жизнь. Не случайно известная героиня китайской поэмы Хуа Мулань (木兰辞), ушедшая на войну вместо отца, была названа этим именем.

筠 (юнь) ‘зеленая кожа бамбука’. При использовании в качестве имени человека это слово ассоциируется с целостностью и стойкостью – такими же, как у бамбука.

静萱 (цзин сюань) ‘красоднев желтый’. Сюань – цветущее летом и осенью растение семейства лилейных. Это вид лекарственной травы, которая, согласно древним поверьям, может заставить людей забыть о своих заботах; в целом это имя выражает символику женственности, счастья и добродетели. Кроме того, растение является символом материнства: родители, нарекая данным именем дочь, надеются, что она будет счастлива в семейной жизни.

桂 (гуй) ‘османтус’ относится к лавру, листья которого отличаются красотой и восхитительным ароматом. Лавр – символ китайского праздника Луны. В качестве имени слово символизирует рост, богатство и мудрость.

桂萱 (гуй сюань) ‘османтус мискантус китайский’. Имя «наделяет» нарекаемого сострадательностью и мягким темпераментом, но в то же время смелостью в действиях, стабильностью и надежностью в работе, сильной волей, верностью идеалам, терпением, способностью стойко переносить трудности, выдерживать тяжелую работу и получать хорошую прибыль.

萍 (пин) ‘ряска’. Выбирая такое имя для девочки, родители хотят, чтобы у нее был мягкий и добрый характер; они также надеются, что дочь вырастет самостоятельной.

腊梅 (ла мэи) ‘химонантус скороспелый’. Это растение называют «зимоцветом»: его цветки, распускающиеся в декабре, золотистые, как воск, и славятся чарующим ароматом. В Китае считается, что у носителей данного имени любящее и благородное сердце. Имя символизирует независимого, настойчивого, верного, сильного, стойкого и благородного человека, способного к жертвенности. Называя так своих дочерей, родители желают им славы и успеха. Чен И (китайский поэт, живший в 1901–1972 гг.) в стихотворении «Мэй» так описывает эти цветы: 隆冬到来时, 百花迹已绝, 惟有腊梅破, 凌雪独自开 («С наступлением зимы другие цветы не переносят холода и вянут, и на них не видно никаких следов, только красная слива цветет на снегу, не опасаясь сильного холода»).

玫 (мэй) ‘роза’. В состав иероглифа входит ключ со значением ‘яшма’, поэтому символический смысл имени связан одновременно со свойствами цветка и полудрагоценного камня. Это, с одной стороны, любовь и нежность, с которыми ассоциируется чарующий аромат розы, а с другой – честность, доброта, исполнительность, с которыми соотносятся свойства камня.

芍 (шао) ‘пион’. Цветок пиона красиво цвета, изящен и роскошен, он известен как «король цветов» и символизирует такие качества человека, как благородство, эlegantность, богатство, радость. Пион был любимым цветком императоров во время правления династии Тан – они называли его «национальной красотой» и «небесным ароматом». Пион служит также символом прихода весны: один из устойчивых образов китайской живописи – пышный пион и бабочка, говорящие о возрождении жизни.

К этим примерам необходимо добавить, что для образования новых имен упомянутые выше иероглифы сочетаются с некоторыми другими, что дополняет имя новыми смыслами: 佳兰 (цзя лань) ‘хорошая орхидея’, 宜兰 (и лань) ‘любить орхидею’, 俊秀 (цзюнь сю) ‘красивые цветы’ и т. п. В такие имена нередко входят иероглифы, обозначающие время года, аромат и цвет: 冬梅 (дун мэи) ‘зимняя слива’, 夏荷 (ся хэ) ‘летний лотос’, 秋菊 (цю цзюй) ‘осенняя хризантема’, 春花 (чунь хуа) ‘весенний цветок’; 秀芬 (сю фэнь) ‘аромат цветов’,

桂香 (гуи сянь) ‘аромат османтуса’; 翠花 (цуй хуа) ‘зеленый цветок’, 红梅 (хун мэи) ‘красная слива’ и т. д.

В последние десятилетия в Китае наблюдаются некоторые изменения как в общем антропонимиконе, так и в системе женских имен. Появляются новые имена, что обусловлено политикой реформ и открытости, задавшей в китайском обществе вектор интереса к другим культурам. Однако «фитонимическая» традиция сохраняется и даже пополняется новыми именами. Например, в Национальном отчете по именам за 2020 г. отмечены 梓 (цзы) ‘листопадное дерево’, 桐 (тон) ‘тунг, масляное дерево’, 萱 (сюань) ‘красоднев желтый’, 竹 (чжу) ‘бамбук’ (символ целостности и упорства). Кроме того, традиционные иероглифы, обозначающие деревья и цветы, добавляются в состав имен как «пожелание» жизнестойкости, процветания, прекрасного и успешного будущего.

Список литературы

1. Дашеева В.В. Специфика женских имен в Китае: экстралингвистический аспект // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Язык, литература, культура. 2015. № 10. С. 173–178.
2. Кожевников И.Р., Шевчук О.П., Мережко Е.В. Символические значения флоронимов в составе фразеологизмов китайского и японского языков (сопоставительный аспект) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 9-1(87). С. 90–96.
3. Тао Дуаньфан. История изменений фамилий замужних женщин // Издательство культуры и народных обычаев Китая. 2012. С. 25–28.
4. Толмачева У.К. Цветочная символика в повседневной и праздничной культуре Китая [Электронный ресурс] // Аналитика культурологии. 2011. № 20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetochnaya-simvolika-v-povsednevnoy-i-prazdnichnoy-kulture-kitaya> (дата обращения: 01.12.2021).

* * *

1. Dasheeva V.V. Specifica zhenskih imen v Kitae: ekstralingvisticheskij aspekt // Vestn. Buryat. gos. un-ta. Yazyk, literatura, kul'tura. 2015. № 10. S. 173–178.
2. Kozhevnikov I.R., Shevchuk O.P., Merezko E.V. Simvolicheskie znacheniya floronimov v sostave frazeologizmov kitajskogo i yaponskogo yazykov (sopostavitel'nyj aspekt) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 9-1(87). S. 90–96.
3. Tao Duan'fan. Istoriya izmenenij familij zamuzhnih zhenshchin // Izdate'l'stvo kul'tury i narodnyh obycheav Kitaya. 2012. S. 25–28.
4. Tolmacheva U.K. Cvetochnaya simvolika v povsednevnoj i prazdnichnoj kul'ture Kitaya [Elektron-

nyj resurs] // Analitika kul'turologii. 2011. № 20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetochnaya-simvoli-ka-v-povsednevnoy-i-prazdnichnoy-kulture-kitaya> (data obrashcheniya: 01.12.2021).

Names of plants in the Chinese feminine names

The article deals with the analysis of the feminine names, including the names of plants in their content. There were revealed the foundational morphemes, forming the phytonyms, during the examination. There was studied the frequency of their usage in the Chinese mythology for the analysis of the formation of such names in the People's Republic of China.

Key words: *anthroponomy, Chinese feminine names, phytonyms, plants.*

(Статья поступила в редакцию 31.01.2022)

С.И. ЧАПОГИР
(Тура)

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ДОРОГА» В ЭВЕНКИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Отражены национальные особенности, вербализующие понятие «дорога» в эвенкийском языке. Анализируется объективация понятия «дорога», отражающая отдельные лингвокультурные семы. Выявлено национально-специфическое понимание эвенками образа дороги в зависимости от функционального предназначения и лингвокультурологического восприятия по следующим семантическим признакам: 'проходимость', 'исхоженность', 'изъезженность', 'ориентация в пространстве', 'отражение культовых обрядов' и др.

Ключевые слова: *эвенки, эвенкийский язык, пространство, дорога, картина мира.*

Человек в течение своей жизни познает окружающий мир в различных его ипостасях, каждая из которых формирует ту или иную картину мира. Одной из разновидностей картин мира является ценностная, которая обусловлена особенностями культуры и связана с реконструкцией определенной ценност-

ной подсистемы знаний человека и включает в себя как коллективные, так и индивидуальные ценности» [7, с. 70].

Картина мира не только отражает в языке окружающую действительность, мораль, систему ценностей, менталитет, национальный характер, но и формирует язык и культуру его носителей. Как отмечают Ю.А. Сорокин и И.Ю. Марковина, «картины мира формируются на основе этнических языков как результат сложного процесса взаимодействия языкового/речевого сознания с окружающей действительностью» [8, с. 118].

Категория пространства является одной из важнейших категорий, которые отражают картину мира той или иной культуры [3, с. 205]. Как отмечает Ю.М. Лотман, «семантика пространства имеет исключительно важное, если не доминирующее, значение в создании картины мира той или иной культуры» [Там же]. Особое место в структуре концепта «пространство» занимает движение, перемещение в нем (как реальное, так и метафорическое). В представлении о пространстве ее элементом будет путь (дорога). К семантическому полю пространства относятся такие характеристики объектов, как мера длины, расстояния, объема и др. [1, с. 127].

Каждый язык имеет свое неповторимое семантическое пространство, и только в контексте этого пространства можно осмыслить специфику отдельного фрагмента языка. Дорога появилась в жизни человека как компонент материальной среды, который изначально имеет функциональное назначение – пространственную коммуникацию. Особенная роль понятия «дорога» предопределена прагматической функцией самого объекта «дорога» – быть средством освоения неизвестного пространства.

Исследованиям лексемы пути, путешествия, перемещения в пространстве посвящены работы в пространственных аспектах языковой категоризации А.В. Кравченко, Е.С. Кудряковой, Н.Д. Арутюновой, В.В. Колесовой, Л.Б. Лебедевой, О.А. Черепановой. Французский ученый А. Леруа-Гуран считает, что «для раннего охотника и собирателя мир линейен, значение имеет не поверхность земли, а маршруты перекочевки – по тропе, вдоль речной долины, по берегу водоема и т. д. [4, с. 85].

У эвенков-оленьеводов, охотников самым активным пространственным образом в лексике является дорога. Кочевание связано с природным циклом смены времен года, ему под-

чиняется жизнь оленеводов. Кочевье – это дорога целого рода. В кочевом пространстве человек-язычник становится «духовно оседлым» [5, с. 52], что дает возможность более уверенно таежнику чувствовать себя в окружающем мире.

Источниками анализируемых понятий стали эвенкийско-русские словари А.Н. Мыреевой, В.А. Горцевской и полевые материалы автора статьи (ПМА), записанные от информантов – носителей эвенкийского языка Красноярского края.

Анализ лексикографического материала выявил, что в структуре модели понятия «дорога» выявлено несколько значений: 1) дорога, относящаяся к оленеводческой хозяйственной деятельности: *хоктомогин* ‘тропа, по которой бродит олень’ от слова *хоктомон-ми* ‘бродить по тропам’; *хоктудя-ми* ‘прокладывать дорогу, тропу’ от слова *хокто* ‘дорога’ [6, с. 561]; *агивусин-ми* ‘отправиться с оленями по снегу’ от слова *агив-ми* ‘провести по снегу’ [2, с. 13]; 2) дорога, относящаяся к зимнему периоду: *дэнавча хокто* ‘дорога, занесенная снегом’ от слова *дэнав-ми* ‘быть занесенным снегом’ [6, с. 189]; *хунуэвчэ* ‘дорога, место, занесенное снегом’ от слова *хунуэ* ‘метель, снежный занос’ [Там же, с. 206]; 3) дорога, связанная с особенностями рельефа: *агилкит* ‘обходная дорога’ от слова *агил-ми* ‘обойти, объехать’ [Там же, с. 25]; *оловкит* ‘переход, перевоз вброд’ от слова *оло-ми* ‘перейти, переехать вброд’ [2, с. 136].

При анализе полевых материалов, записанных нами от информантов, а именно охотников И.В. Чапогир (п. Кислокан), В.К. Удыгира (п. Эконда), Г.Г. Хукочара, П.Г. Оёгира (п. Чиринда), мы выявили несколько эвенкийских слов: *сос*, *сохин*, *элэхин*.

Эвенкийское слово *сос* известно эвенкам илимпийской группы Красноярского края (п. Чиринда, Эконда, Кислокан, Нидым), а эвенкам Подкаменной Тунгуски (п. Суринда) – в его фонетической разновидности *чос*. Так, информант Г.Г. Хукочар (п. Чиринда) сообщил об общественной дороге, ведущей в какой-нибудь поселок: *Сос гэрбин хокто эр хувулин бэе гиркудявки илэдэ-вэл антыки: Турулткы-вэл Экондаткы-вэл, Ехейтки тарит сос гундевки. Амаски хэгды общественной хокто бисэ* – «Сос называется дорога, по которой можно ехать в какой-либо поселок. Раньше это была большая общественная дорога» (ПМА-1). Информант П.Г. Оёгир (Нидым) сообщил следующее о слове *сохин* в значении ‘дорога до поселка’: *Туру-сохин, гиркуна нэнэдэнэ, дыгинмэ иргичилвэ исэсэв сосу,*

тариуилви арсаптыкив нэнэдесэтын. Минэвэ исэкэнэ сосдук кэлтэр хуктылдэ, тадук илда гороло. Гускэмил, минэвэ илтэнмукэнэ, тэлимэк сосула юрэ – «В Туру по дороге шел, четырех волков видел. Навстречу шли. Увидев меня, с дороги в сторону побежали, вдалеке встали. Разбойники, пропустив меня, сразу на дорогу вышли» (ПМА-1).

Проанализировав информацию жителей Эвенкии, участвовавших в нашем опросе, мы можем сделать вывод, что *сос* – это ‘широкая общественная дорога, по которой ездят на нартах либо на каком-нибудь транспорте (буран, машина) в другой поселок’, слово *сохин* употребляется в значении ‘дорога до поселка’. Слово *сос / чос* заимствовано из говора есейских якутов Эвенкийского района, которые используют лексему *чос* в значении «открытая дорога». В литературном якутском языке слово *сос* имеет значение ‘волочить, тащить за собой санки’.

Следующим видом дороги, со слов информанта И.В. Чапогир (п. Кислокан), является слово *элэхин*. Вот что он рассказал об охотничьей дороге: *Элэхин гундевил мэнми гиркудянде оёли нэнэдэ. Элэхинмэ бакадянас тар тала нэнэдекэл* – «Дорога, по которой ходишь сам, единственная, одиночная, которую сам пробил в лесу. Дорогу найдешь, туда иди (дословно: таежная, охотничья дорога)» (ПМА-1). Таким образом, *элэхин* является охотничьей личной дорогой, которую человек пробил по снегу на своем охотничьем участке на буране, верхом на олене, или на лыжах. Надо отметить, что слово *элэхин* известно и другим тунгусо-маньчжурским языкам: в эвенском, орокском языках в значении «целина (глубокий снег)», «снег (рыхлый под настом)»; в удэгейском – «пространство в стороне от кого-либо, чего-либо; прочь в сторону» [8, т. 2, с. 450].

Дорога в жизни эвенка всегда была ориентиром и путеводной ниточкой, которая вела в нужном направлении. В прошлом, в период освоения Севера Восточной Сибири, в тайге существовала целая сеть нартенных дорог, так называемые *дороги-станки* для провоза почты уполномоченных лиц на одной-двух оленьих упряжках в культбазы или стойбища. В пути без остановки на расстоянии 50 км ожидал чум для смены оленей и обогрева людей на зимних (*тугэрмэкиит хоктол*) и летних (*дюгармакиит хоктол*) дорогах.

Подтверждение этому мы находим в тексте информанта В.К. Удыгир (Эконда): *Тар горо бисэн. Тьыркэн Мильдынуэ укатва хокторво станкил нямадила километрлдула мурэли сачан* – «Это давно было. Старик

Мильдынэ все дороги-станки на сто километров вокруг знал» (ПМА-1).

Дорога для эвенков подразумевает наличие препятствий, трудностей, испытаний и способность таежника выйти из опасной ситуации перед угрозой жизни. Неслучайно, например, когда человек отправляется в дорогу, говорят, что нельзя оборачиваться назад, а в напутственных пожеланиях счастливой дороги и достижения намеченной цели звучит мотив благополучного пожелания: *Аяя хоктоё! Хорошей дороги! Аят гиркукал! Хорошо ходи!*

По сведениям информантов, пройденная дорога или будущий путь измеряется кочевками *нулги*. Так, оленевод А.В. Дюлюбчин (Суринда) считает, что среднее расстояние кочевки – 5–6 км. В этом пространственном факторе учитываются многие критерии, которые могут повлиять на скорость передвижения или увеличить риски. Поэтому выбираются пути движения, куда двигаются олени. Кочевки и стоянки в зависимости от времени года имеют свои названия: *дюгармакит* (летняя кочевка), *тугэрмэкиит* (зимняя кочевка), *болодёкиит* (осенняя кочевка), *неунекит* (весенняя кочевка), *дюгадян* (летняя стоянка), *болодён* (осенняя стоянка), *неунедён* (весенняя стоянка).

Амаски эвэнкил кэргэлэхилу нулгидеукитын, элгэвуртын-дэ эсэл урумкур бихи. Гилгэл нулгиду абулдактын, иривункумат гела бимдэлэ иссаукитын – «Раньше эвенки жили семьями, кочевали, караваны ведь немалые. Если быков не хватало на кочевье, тогда, частями перевоза, доезжали до следующего места» (ПМА-1).

Ху эхикээн ахиндяс, би-кэ амакан этэм ахина. Исэкэл, тымаридыя, хоктодыя, уринидыя коллобоё одямасин бихим. Аси хаван эвки манавра – «Вы сейчас спать будете, а я не скоро засну. Смотри, утренний, дорожный на стоянку (вечерний) хлеб должна сделать. У женщины работы без конца» (ПМА-1).

В языковой картине мира эвенков-кочевников при ориентации в местности используются традиционные условные знаки в тайге, ориентиры – указатели направления *илкэн* (метки). В таежной территории кочевники иногда применяют *самэлки* – зарубки на стволах деревьев. В качестве ориентира в пространстве для повышения заметности к меткам привязывают яркую ткань или другой материал. Эвенки ставят метки в таких местах, чтобы не заблудились либо совсем неопытные, либо те, кто неспособен ориентироваться. Из рассказа молодого информанта А.С. Гаяльского (Суринда): *Тэгэми иланди толгокиит хоктонилдяуавун давандула. Янду хоктово*

хамэлкичивка хуламалди торгалде – «Утром тремя упряжками поедем на перевал делать дорогу. На гольце дорогу надо отметить красными тряпочками» (ПМА-2); *Би молду илкэн-мэ одям, тадук хоктово бакадянас* – «Я сделаю затес на дереве, так ты найдешь дорогу» (ПМА-2).

По словам информанта В.В. Дюлюбчиной, эвенк способен к освоению и преодолению неизведанных пространств. Это таежный кочевник, который ориентируется в пространстве для нахождения дороги с помощью природных ландшафтов: рек, гор, долин, гольцами, для нахождения местоположения стойбища или лабаза. Чем дольше таежный кочевник проживает в одной местности, тем больше он знает о ней, ее ориентирах, ландшафтных очертаниях. Подробное знание своей земли подкрепляется топонимическим багажом. Причем названия эти указывают на специфику географического объекта: *нэнэдувун таркакун якуан одякин, бу оёлин, киралин нэнэдеп, оёная, талдакаси* – «На нашем пути, когда окажется вон тот гольц, мы по верхнему краю пойдём, верх его отличный, с ровными площадками» (ПМА-2); *Нэкулэканкит исмуракис, эрэкклэ калтырва туктынэ, тавар култырдули дэгинтыки нэнэдекэл. Ичэндэ, бираякан чополодёрон талаты эвдекэл, уигит исэвдерэн, омактатви багдаладерэн* – «Если желаешь быстро доехать до лабаза, в эту сторону в крутизну эту поднимаешься, вон по тому уступу в левом направлении поезжай. Видишь, речушка образует долину, туда и спускайся, сверху виден, белеет своей свежестью (лабаз)» (ПМА-2).

Дорога у эвенков может ассоциироваться с опасностью при передвижении, что сформировало ряд культовых обрядов, призванных задобрить покровителей местности и тем самым устранить возможные препятствия. Такие обряды совершались в местах пересечения дороги. *Давакитту пургадеуан-гу, элбу-гу, он дава-дяп, эва-ка нэкэдеп. Чечаян лококто, хулгаян буктэ, бугады Ямбукандула илтэнмукэндэн* – «На перевале, наверное, пуржит. Как перевалим, это сделаем. Лоскуток (для него) повешу-ка я, подарок дам-ка, чтобы хозяин (местности) пропустил нас на Ямбукан» (ПМА-1).

Суриндаду багдаринма хоктоло умжукэл – хокто ая одянан – «В Суринде на дороге водку полей – дорога хорошая будет» (ПМА-2); *Хоктоду элэкэс гиркудями би нодадем: хария, копейкая ихэлдутын нэнэрэв иду-вэл. Места бываюу хулгядякит гэрбивкил* – «Если по незнакомой дороге идешь или едешь, нужно положить на камни сигареты, копейки. Это места, где нужно совершать этот ритуал» (ПМА-2).

Таким образом, проведенный анализ выявил, что понятие «дорога» имеет весомую значимость в эвенкийском языке. Исследованный материал показывает, что понятие «дорога» можно разделить на несколько видов в зависимости от функционального назначения: дорога, относящаяся к оленеводческой хозяйственной деятельности, собственная охотничья дорога; по признаку проходимости (по степени проходимости или исхоженности, заезженности): открытая общественная дорога, перевалочная дорога.

Особое внимание уделяется семантическому описанию лексических единиц *сос, сохин, элхин*, которые в настоящий момент не имеют лексикографического описания. Исследованный материал показывает, что такие лексические единицы являются часто употребляемыми в повседневной жизни охотников и оленеводов эвенков Красноярского края.

Характерной национальной особенностью понятия «дорога» в эвенкийской картине мира свидетельствует наличие лексем, отражающих отдельные лингвокультурные семы. Такие семы присутствуют в материалах информантов, в частности, в напутственных пожеланиях, предвещании погоды по явлениям природы, по ориентирам-указателям, ориентации в пространстве, культовых обрядов, указывающие на признаки национальной культуры эвенкийского народа.

Список источников

ПМА-1 – полевой материал С.И. Чапогир (Красноярский край, Эвенкийский район, п. Чиринда, 2018).

ПМА-2 – полевой материал автора С.И. Чапогир (Красноярский край, Эвенкийский район, п. Суринда, 2019).

Список литературы

1. Гак В.Г. Пространство вне пространства // Логический анализ языка. Языки пространств / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. М., 2000. С. 127–134.
2. Горцевская В.А., Колесникова В.Д., Константинова О.А. Эвенкийско-русский словарь. Л., 1958.
3. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М., 1996.
4. Леруа-Гуран А. Религии доистории / пер. с франц. // Первобытное искусство. Новосибирск, 1971. С. 81–90.
5. Лихачев Д.С. Заметки о русском (сборник). М., 1981.
6. Мыреева А.Н. Эвенкийско-русский словарь. Новосибирск, 2004.

7. Нава С.С. Кочевая культура в экзистенциальной культурологии Г.Д. Гачева // Вопр. культурологии. 2010. № 3. С. 85–88.

8. Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Опыт систематизации лингвистических и культурологических лакун. Методологические и методические аспекты // Лексические единицы и организация структуры литературного текста. Калинин, 1983. С. 35–52.

9. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков (материалы к этимологическому словарю). Л., 1975–1977. Т. 1–2.

* * *

1. Gak V.G. Prostranstvo vne prostranstva // Logicheskij analiz yazyka. Yazyki prostranstv / отв. red. N.D. Arutyunova, I.B. Levontina. M., 2000. S. 127–134.

2. Gorcevsckaya V.A., Kolesnikova V.D., Konstantinova O.A. Evenkijsko-russkij slovar'. L., 1958.

3. Lotman Yu.M. Vnutri myslyashchih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya. M., 1996.

4. Lerua-Guran A. Religii doistorii / per. s franc. // Pervobytnoe iskusstvo. Novosibirsk, 1971. S. 81–90.

5. Lihachev D.S. Zаметki o russkom (sbornik). M., 1981.

6. Myreeva A.N. Evenkijsko-russkij slovar'. Novosibirsk, 2004.

7. Nava S.S. Kochevaya kul'tura v ekzistencial'noj kul'turologii G.D. Gacheva // Vopr. kul'turologii. 2010. № 3. S. 85–88.

8. Sorokin Yu.A., Markovina I.Yu. Opyt sistematizacii lingvisticheskikh i kul'turologicheskikh lakun. Metodologicheskie i metodicheskie aspekty // Leksicheskie edinicy i organizaciya struktury literaturnogo teksta. Kalinin, 1983. S. 35–52.

9. Sravnitel'nyj slovar' tunguso-man'chzhurskikh yazykov (materialy k etimologicheskomu slovarju). L., 1975–1977. T. 1–2.

The specific features of the verbalization of the concept “road” in Evenki

The article deals with the reflection of the national peculiarities, verbalizing the concept “road” in Evenki. There is analyzed the objectification of the concept “road”, reflecting the particular linguocultural seme. The author reveals the national and specific comprehension of the image of the road by the Evenki, depending on the functions and the linguocultural perception by the following semantic traits: ‘practicability’, ‘exhaustedness’, ‘traveledness’, ‘spatial orientation’, ‘reflection of spiritual practices’, etc.

Key words: *the Evenki, Evenki, space, road, world picture.*

(Статья поступила в редакцию 31.03.2022)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Л.Ш. МИГРАНОВА
(Стерлитамак)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЩЕНИЙ И ПРОЗВИЩ В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

Рассматриваются особенности функционирования различных форм обращений в русском речевом этикете, а также прозвищ на примере романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина», представлен лингвокультурологический комментарий к ним. Выявлена специфика выбора форм обращения в процессе коммуникации, основания авторской мотивации прозвищ; определена текстообразующая роль обращений и прозвищ в романе.

Ключевые слова: лингвокультурология, речевой этикет, обращение, прозвище, художественный текст.

Одними из важных лингвокультурологических аспектов речевой ситуации являются обращения. В каждом языке содержатся свои специфические культурные коннотации обращений. Обращение является носителем двух реализующих функций: призывной (апеллятивной) и оценочно-характеризующей (экспрессивной). В художественно-изобразительной речи обращение, как правило, выражает не просто призыв к адресату, но и отношение к нему со стороны говорящего [7, с. 340–341].

Обращения выполняют важнейшие семантические и синтаксические функции, придают высказыванию эмоциональность, яркость, образность, позволяют выразить различное отношение к назывному лицу или неодушевленному предмету. В разные периоды жизни общества можно выделить различные лексические формы обращений. В романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» путем сплошной выборки мы выявили 286 обращений. Обратимся к произведению и рассмотрим функционально-семантические особенности некоторых обращений.

Уточним, с морфологической точки зрения обращения представлены категорией имени существительного и единичными субстан-

тивированными словами. В зависимости от номинативного характера все существительные подразделяются на две группы: имена собственные и имена нарицательные. Обращения, выраженные именами собственными можно представить четырьмя лексическими подгруппами:

1) обращения по имени (*Анна, Алексей, Долли, Кити, Стива*)*;

2) обращения по фамилии (*Вронский, Весловский, Каренин, Левин, Облонский, Яшвин*);

3) обращения по имени и отчеству (*Анна Аркадьевна, Екатерина Александровна, Дарья Александровна, Константин Дмитрич*);

4) обращения по одному отчеству (*Капитоныч, Игнатъич*).

Обращения, выраженные именами нарицательными, подразделяются на пять подгрупп:

1) по родству и свойству (*мама, папа, дети, брат, татап, топ опсле*);

2) по титулам и званиям (*граф, княгиня, баронесса*);

3) по занимаемой должности, выполняемой функции (*няня /нянюшка, охотники*);

4) общепринятые формы (*господа, дамы и господа, my lady, messieurs; мамзель*);

5) обращения с использованием эмоционально окрашенных слов (*дружок, милый, душечка*).

Вслед за Е.Р. Ратушной мы также рассматриваем обращения, выраженные фразеологическими средствами. Фразеологические обращения понимаются нами как фразеологизмы, называющие и характеризующие лицо и выступающие исключительно или преимущественно в функции обращения [9, с. 72].

Функциональная специфика фразеологических обращений состоит в том, что у них номинативная функция сопряжена с апеллятивной. Данные единицы не только называют лицо и служат средством привлечения внимания собеседника, но и выражают эмоционально-оценочное отношение к нему со стороны субъекта речи [Там же, с. 73].

По семантике и стилистической окрашенности фразеологические обращения неоднородны. Они способны передавать самые разнообразные эмоции и чувства субъекта речи по отношению к тому лицу, которому адресована речь.

* Примеры приводятся по изданию [11].

В зависимости от характера выражаемых эмоций можно выделить несколько групп фразеологических обращений, передающих широкий круг человеческих чувств, настроений. В романе представлены фразеологизмы, выражающие ласкательность, нежность, дружелюбие, симпатию, любовь и т. п. (*голубчик мой, голубушка моя, друг мой (или мой друг), мой дружок, дорогой (ая) мой (я), милый мой, мальчик мой, маленький мой, душа моя, моя прелесть, та chere* и др. Перечисленные фразеологизмы адресованы дорогому, любимому человеку, вызывающему у говорящего позитивное эмоциональное отношение. Подавляющее большинство данных единиц содержит местоименный компонент «мой». В роли субстантивных компонентов часто выступают личные имена существительные или субстантивированные прилагательные, которые в свободном употреблении также используются в роли обращения к любимому, близкому, дорогому человеку. Присоединение же к ним местоименного компонента усиливает положительную оценочность, заложенную в субстантивном компоненте. Местоимение «мой» в данном сочетании выполняет функцию усиления эмоциональной насыщенности субстантивного компонента.

В произведении встречаются также фразеологизмы – формулы речевого этикета, представляющие собой официальное, вежливое, учтливое обращение к постороннему человеку с учетом его социального положения, занимаемой должности, титулования: *милостивая государыня, ваше сиятельство, ваше превосходительство*.

Нас интересует не столько металингвистическое описание рассматриваемого синтаксического явления на уровне морфологии и номинативных значений слов, сколько лингвокультурологическая характеристика обращений, чем объясняется употребление каждой приведенной формы. В частности, проанализируем текст романа и выясним, какие формы обращения употребляют те или иные персонажи, с чем связано такое «называние». Представим форму обращения к главной героине романа – Анне Карениной. К ней обращаются *на ты и на вы*, зовут по имени (*Анна*) (Каренин, Вронский, Доли, Стива, Бетси Тверская).

Во время особых эмоциональных состояний Анну называют: *мой друг*, (Каренин), *мой друг* (Вронский), *милая моя* (Долли), *моя прелесть* (Долли, Бетси Тверская), *мой дружок* (графиня Вронская), *барыня, голубушка* (няня

Сережи), *ваше превосходительство* (Капитоноч), отражающие дружественное расположение, особую вежливость, привязанность, уважение, почтение. Персонажи, для которых Анна – просто знакомая, обращаются к ней: *Анна Аркадьевна, сударыня* (Корсунский, Весловский).

Л.Н. Толстой очень тонко чувствует ситуативные различия обращений. Например, до размолвки Каренин называл Анну *мой друг, ты, та chere* (позже Анна с отвращением будет вспоминать это слово). После размолвки Каренин избирает другой способ обращения: «употребляя местоимение “вы”, без обращения, по-французски, не имеющее того характера холодности, которое оно имеет на русском языке» [11, с. 284].

Очень часто к Анне Карениной обращаются со словами *прелесть*, и это не случайно, поскольку ее «колдовские чары», «бесовские черты» дают полное право называть ее так. Прелесть – «прельщающий», «обманный»; очарование, обаяние, пленящие явления [8; 12].

Способы выражения обращения зависели от занимаемого социального положения, характеристик собеседника, контекста речевой ситуации. Представим классификацию обращений персонажей друг к другу в романе, занимающих одинаковое положение в обществе.

Левин и Облонский обращаются друг к другу на ты; князь Щербацкий Левину говорит иногда «ты», иногда «вы»; Облонский и Вронский на «ты»; Облонский и Каренин – и на вы, и на ты (причем наблюдается через слово); Кити к Анне – на вы; Облонский к Левину – Костя или Левин; Вронский к Облонскому – по фамилии.

Дворяне, имеющие титул, в быту, в частном разговоре, на светских мероприятиях обращались друг к другу по имени-отчеству (*Алексей Александрович, Константин Дмитрич, Катерина Александровна, Дарья Александровна*), по имени или фамилии (*Стива, Костя, Долли, Кити, Катя, Левин*), по титулу (*князь, граф, княжна, княгиня, графиня, баронесса*). В официальных ситуациях обращались друг к другу по чину (*ваше превосходительство, ваше сиятельство*) или использовали официально-вежливое обращение к привилегированной публике (*дамы и господа, господа*).

Интересно проследить форму обращений супругов друг к другу: Анна Каренина своего мужа зовет по имени и отчеству, а Вронского по имени (если наедине), по имени и от-

честву (в обществе); Облонские друг к другу обращаются по именам; Левины – по именам; княгиня Щербацкая к мужу – *Alexandre*, в моменты эмоционального напряжения – *князь*, сам князь Щербацкий называет княгиню *матушка*.

Обращаясь к родителям, герои употребляют общепринятые формы для называния родителей: *мама, papa*; Вронский довольно сухо к матери – *tata*; крестьянские дети к отцу – *батюшка*. Анна, Долли называют своих детей по именам (*Серезжа; Таня, Гриша, Лили*).

Интересно различие обращений к сыну Анны и Каренина. В моменты сильного экспансивного состояния мама Серезжу называет *мальчик мой милый, друг мой, милый мой, душечка, миленький мой, маленький мой, милый Куттик*. Сын Серезжа всегда называет ее *на ты*, а также употребляет такие апеллятивы: *мама, душечка, голубушка*. Отметим, что последние два выражают любовь, глубокое чувство привязанности, теплоту, так обращаются к особенно близким людям. Отсюда видно его нежное, дружеское отношение к матери.

Отец при обращении к сыну использует *молодой человек*. Такое обращение передает дружески-фамильярное отношение Каренина к сыну. К отцу Серезжа в большей мере обращается *на вы*, лишь иногда – *papa*. В его обращении нет той непосредственности, которая чувствуется в его отношениях с матерью. Сдержанность проявляется и в отношении Каренина к сыну.

Облонский сам себе признается, что больше всех любит дочь Таню, поэтому и называет ее по-особенному – *Танчурочка*. Дети – самое дорогое для каждого родителя. Вот и для Долли все, что есть в этой жизни, – это ее дети, поэтому она их зовет – *мои херувимчики*. В минуты сильного эмоционального напряжения, волнения, рассердившись на свою старшую дочь, Долли употребила – *гадкая девочка*.

К Серезже Лидия Ивановна обращается ласково *ангел*. Характерно, что к французскому языку и к переделке русских имен на французский лад прибегают только представители дворянского сословия и только в общении между собой. Так, *Дарья – Долли, Наталья – Натали, Екатерина – Кити, Степан – Стива*, одну из своих дочерей Долли зовет *Лили, Бетси – Елизавета* (Бетси Тверская).

Отметим, что в художественном идиолекте Л.Н. Толстого ряд обращений стилистически окрашены, при этом функционально-стилевая окраска нередко сочетается с эмоционально-

экспрессивной. Стилистическая окраска слов может быть передана с помощью суффиксов: *Катенька, Долянька, душенька, голубочик, матушка*.

Офицеры друг к другу обращаются по фамилии: *Вронский, Яшвин, Петрицкий, Серпуховской, Терещенко, Бондаренко, Камеровский*. К представителям низкого статуса не было единого обращения. Низшее сословие при обращении к высшему использовали такие формы: вежливые обиходно-бытовые (*сударь, барин, барыня*), по имени-отчеству (*Константин Митрич, Катерина Александровна*); *батюшка* (Агафья Михайловна к Левину); *матушка* (Агафья Михайловна к Кити); *голубчик* (Агафья Михайловна к сыну Кити и Левина). Апеллятивы *батюшка* и *матушка* при общении людей, не связанных родственными отношениями, встречаются чаще всего в речи старшего поколения, выражают учтивость, почтительность, глубокое уважение. Привилегированные сословия при обращении к людям низкого социального статуса позволяли употреблять и такие формы, как *дружок, мой друг, любезный, голубушка, голубочик, милая, брат, демонстрирующие* близкие, более тесные отношения, дружественное расположение. К слугам дворяне обращаются по имени (*Петр, Василий, Кузьма, Игнат, Федор, Филипп, Матвей, Михайла*), по имени-отчеству (*Агафья Михайловна, Василий Федорович*), по одному отчеству (*Фомич*), используют уменьшительно-ласкательные формы имени (*Дуняша, Матреша*), что свидетельствует об особенных теплых взаимоотношениях, привязанности.

Дети Облонских к своей гувернантке обращаются *мисс Гуль* (на французский манер); Серезжа гувернера зовет *Василий Лукич*, учителя – *Михаил Иванович*, они его – *Серезжа*, швейцар – *сударь*.

Крестьяне обращаются друг к другу по именам *Архип* (охотники мужику), если старше, то, например, *дядя Герасим, Марья Ефимовна, Корней Васильевич, Капитоныч*. Наблюдается и следующие случаи: *солдат* (камердинер швейцару), *милой* (старик к кучеру Долли).

В романе встречаются обращения на иностранном языке. Например, вежливую форму обращения избирает Лидия Ивановна в письме к Анне Карениной на французском языке *милостивая государыня* или *Madamla Comtesse* (графиня); *ma chere* (Каренин к Анне); *my lady* (гувернантка, англичанка по национальности); *mon ami* (графиня Лидия Ивановна к Карени-

ну); *mon oncle* (Сережа к Облонскому); *sir* или *милорд* (тренер англичанин к Вронскому).

В романе находим пример обращения-существительного, распространенного прилагательными. Таким восклицанием приветствовал Константина Левина двоюродный брат Кити Николай Щербацкий: «А, первый русский конькобежец!». Этот вариант выбран не случайно, поскольку Левин в свое время слыл лучшим конькобежцем, мастером в этом деле.

В контексте романа обращает на себя внимание два обращения – *человек* и *братец ты мой*. «Человек, хересу!» (так требует Вронский у официанта) и «братец ты мой» (Облонский ласково просит официанта-татарина). *Человек* – так пренебрежительно, окрикивая, подзывали официанта [2, с. 744]. Экспрессивный характер первого обращения подчеркивается в тексте с помощью восклицательного знака, такая форма представляет собой фамильярно-разговорный тип. Что касается *братец ты мой*, то здесь следует сказать о близком расположении, особом дружеском отношении гурмана Степана Аркадьевича к татарину из ресторана.

Прозвища в произведении выполняют эмоционально-оценочную функцию, раскрывают разнообразные семантические характеристики. Эмоциональный характер оценочности прозвищ обусловлен тем, что наименования героев подчеркивают те или иные выразительные стороны человека, внутренние и внешние качества, раскрывают определенные особенности личности, черты. При этом основания для авторской мотивации прозвищ различны: внешний вид героев, качества характера, особенности поведения, род занятий, схожесть с литературным персонажем. В художественных произведениях прозвищные номинации выступают в качестве «говорящих имен» и способствуют пониманию авторского замысла на основе использования их семантико-стилистического потенциала. Обратимся к словарям и раскроем значение некоторых обращений.

Думается, для многих представляет интерес слово *кутик* (некий авторский неологизм). По В.И. Далю: *кутик* – кутя, кутька, щенок, собачонок (в хорошем смысле слова); *цыпленок* [3, с. 227]. На наш взгляд, более всего от *кутить* – кружить, крутить, вихрять; *буян*. Сережа очень любил баловаться, играть с мамой, кусать ее руки, отсюда представление его как «вихря», «выюнка» (современное значение «проказник», «юла»).

Ангел, херувимчики – высший ангельский чин [4, с. 547; 8, с. 861]. Этими словами выражается ласка к ребенку, так говорят о красивых, прекрасных детях, в представлении родителей самом святом. *Голубчик, голубушка* образованы от слова *голубь* [12, с. 432]. В каждое слово человек вкладывает всю свою нежность, любовь, ласку.

Кити Щербацкую старая гувернантка-француженка ласково зовет *tiny bear* (медвежонок). Примечательно, что такое прозвище появилось благодаря Левину, который называл трех сестер Щербацких медведями из английской сказки.

В тексте романа ряд прозвищ играет символическую функцию. Проанализируем некоторые из них.

Самого Каренина окружающие называют *министерской машиной*. Слово *машина* употребляется применительно к человеку, когда говорят о бездушных, холодных, черствых людях, живущих и действующих, как «бесперебойный стальной механизм», лишённого человеческих качеств. Каренин называет графиню Лидию Ивановну *самоваром*, поскольку она всегда и обо всем волнуется, все знает, до всего ей есть дело.

В романе князь Щербацкий оказался любителем давать всем прозвища. Так, князь Щербацкий использует ироничное наименование *шлюпик* по отношению к постоянным членам Английского клуба и дает объяснение Левину этого слова. Таким клубным термином называют завсегдатаев какого-либо заведения, всем знакомых, «своего» человека. Московских молодых людей князь Щербацкий презрительно-уничижительно называл *тютьками*. Тютька – щенок, котенок; собачонок, собачка [4, с. 452]. Облонского именует *козырем*. Козырь – разг. богатый, знатный, важный, красивый, видный, статный человек [5]; щеголь, гордый, спесивый [3, с. 133]. Вронский для него – *франтик петербургский*. Франт – человек, любящий наряжаться, щеголь [8, с. 857]. Суффикс *-ик* в слове содержит уменьшительно-уничижительную оценку.

Людей высшего сословия, особо почитаемых и уважаемых, Бетси Тверская презрительно именует *поднятыми воротниками*. Представители высшего общества носили высокие, накрахмаленные, упиравшиеся часто в щеки, каменные, тугие воротники. Они служат яркой характеристикой чопорных дворян-англоманов. *Кларами* пренебрежительно Вронский называет женщин сомнительной репутации,

содержанок. Данные примеры содержат еще и социальную характеристику.

Представительниц высшего света именуют по-особому, используя слова с эмоционально-оценочной коннотацией. Облонский называет Анну Каренину *дама* (в тексте романа слово выделено курсивом), Каренин Бетси Тверскую – *красой Петергофа*. Дама – модная дама, известная красавица, вызывающая всеобщее восхищение [5]. Краса – устар. «красавица» [Там же].

В романе есть прозвища, относящиеся к прецедентным именам. В частности, Облонский прозвал Левина *Самсоном* за его физическую силу, за размеры его мышц. Во время разговора с Облонский и Левиным Весловский одну из молодых дворовых девок называет *Гретхен*. Как известно, библейский герой Самсон славился своей сверхъестественной силой, а Гретхен – героиня (юная, невинная, красивая) романа И.-В. Гете «Фауст».

Обращение *милый человек* было принято в среде низшего сословия и подчеркивало уважительное отношение к собеседнику. Примечателен в этом отношении и следующий диалог между Левиным и крестьянкой:

– *Что рано так поднялся, касатик? – дружелюбно, как к старому доброму знакомому, обратилась... старуха хозяйка.*

– *Да на охоту, тетушка. Тут пройду на болото?*

– *Прямо задами; нашими гумнами, милый человек, да коноплями; стежка там* [11, с. 585].

Касатик – ласковое обращение к мужчине, то же, что голубчик, милый [5].

В тексте произведения можно выделить несколько обращений непрямого родства, например, *тетушка* (Левин к крестьянке-старухе), *дяденька* (крестьянский мальчик к Левину), *брат* (Облонский к Левину).

Вторая особенность употребления обращений в «Анне Карениной» состоит в том, что автор часто поясняет условия общения, определяющие выбор обращения. Так, застав Левина у Кити накануне венчания, княгиня говорит ему: «Убирайся, убирайся, *любезный*». *Любезный* используется в обращении к мужчине как выражение фамильярности или пренебрежения.

Заметим также, что Левин не мог называть княгиню Щербацкую *taman*, ей это было неприятно. Хотя очень уважал ее и любил, он не мог осквернить чувства к своей умершей матери.

Нельзя не отметить еще два обращения – несколько поэтическое *Молчи глупое* (Левин к своему сердцу) и бранное *Глупая говядина!* (Вронский о принце). В данном случае «сердце» выступает в качестве органа и в качестве метонимического показателя любви. Подобным образом Левин пытается заглушить чувства к Кити, боится выдать себя, что она может догадаться о его желании. Здесь: неуместное, несвоевременное, бессмысленное (при выражении досады). Во втором случае Вронский отказывает принцу в уме («это был очень глупый, и очень уверенный, и очень здоровый, и очень чистоплотный человек, и больше ничего»), при этом прилагательное *глупая* усиливает эмоциональную окраску.

К животным обращаются по кличкам: *Фру-Фру, Ласка, Крак*, иногда используют эмоционально-окрашенные слова или уменьшительно-ласкательные суффиксы: *милая, прелесть моя* (Вронский мысленно к Фру-Фру), *Ласочка* (Левин собаку на охоте).

Как видим, выбор того или иного обращения объясняется, во-первых, степенью близости отношений между собеседниками: различаются близкие отношения и отношения знакомства; во-вторых, эмоциональными условиями, в которых происходит процесс общения; в-третьих, различием в социальном положении собеседников. Из анализа обращений мы наблюдаем, какие имена преобладали у дворянского и крестьянского сословия.

В романе Л.Н. Толстого к одному и тому же лицу герои употребляют разные формы обращения. Это зависит от статуса собеседников, от характера отношений между ними, от той или иной речевой ситуации. Таким образом, герои романа, обращаясь друг к другу, вкладывают определенный смысл, показывают то или иное отношение к адресату. Ласкательные обращения *душенька, душа моя, милый мой, касатик* («деревенская ласточка») выражают самые сокровенные, самые искренние, самые нежные чувства; в них сочетаются идеи ценности и любви.

Язык способен помочь нам проникнуть в скрытую от нас сферу ментальности, он рассказывает нам о человеке такие вещи, о которых сам человек и не догадывается. Ценностные ориентиры прослеживаются в любом из типов дискурса, будь то обыденное или институциональное общение.

Итак, обращения в романе «Анна Каренина» Л.Н. Толстого представляют собой широкий спектр разнообразных форм и содержат

различные эмоционально-экспрессивные оттенки. В русской языковой картине мира обращения отражают те или иные культурные традиции. В романе выбор обращения зависит от эмоционального посыла адресанта, от его личного отношения, от речевой ситуации. Употребление обращений в форме диминутивов, не связанных с кровным родством, содержащих оценочную номинацию, с этикетными эпитетами передают определенные эмоции, отражают доброжелательные отношения. Нередко форма обращения к собеседнику может дать больше информации о герое, чем описание его внешнего вида, поведения и пр.

Список литературы

1. Андреева Л.А. Ситуативная характеристика обращений в романе «Анна Каренина» // Л. Толстой и мировая литература: материалы Международ. науч. конф., проходившей в Ясной Поляне 28–30 авг. 2003 г. Тула, 2005.
2. Беловинский Л.В. Иллюстрированный энциклопедический историко-бытовой словарь русского народа. XVIII – начало XX в. М., 2007.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 2003. Т. 2.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 2003. Т. 4.
5. Ефремова Т.Ф. Толковый онлайн-словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/> (дата обращения: 01.03.2022).
6. Карасик В.И. Признак этикета в значении слова // Филол. науки. 1991. № 1. С. 54–64.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 1999.
9. Ратушная Е.Р. Семантика фразеологических обращений в русском языке // Семантика русских фразеологизмов: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.Р. Ратушная. Курган, 2003. С. 71–76.
10. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
11. Толстой Л.Н. Анна Каренина. Роман. М., 2000.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева / под ред. и с предисл. Б.А. Ларина. 2-е изд., стер. М., 1986. Т. 1.
13. i mirovaya literatura: materialy Mezhdunar. nauch. konf., prohodivshej v Yasnoj Polyane 28–30 avg. 2003 g. Tula, 2005.
14. 2. Belovinskij L.V. Illyustrirovannyj enciklopedicheskij istoriko-bytovoj slovar' russkogo naroda. XVIII – nachalo XX v. M., 2007.
15. 3. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M., 2003. T. 2.
16. 4. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M., 2003. T. 4.
17. 5. Efremova T.F. Tolkovyy onlajn-slovar' russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/> (data obrashcheniya: 01.03.2022).
18. 6. Karasik V.I. Priznak etiketa v znachenii slova // Filol. nauki. 1991. № 1. S. 54–64.
19. 7. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. M., 1990.
20. 8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. M., 1999.
21. 9. Ratushnaya E.R. Semantika frazeologicheskikh obrashchenij v russkom yazyke // Semantika russkikh frazeologizmov: sb. nauch. tr. / отв. red. E.R. Ratushnaya. Kurgan, 2003. S. 71–76.
22. 10. Teliya V.H. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M., 1996.
23. 11. Tolstoj L.N. Anna Karenina. Roman. M., 2000.
24. 12. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka / per. s nem. i dop. O.N. Trubacheva / pod red. i s predisl. B.A. Larina. 2-e izd., ster. M., 1986. T. 1.



Linguistic and cultural characteristics of appeal and nicknames in the novel “Anna Karenina” by L.N. Tolstoy

The article deals with the specific features of functioning the different forms of appeal in the Russian speech etiquette and the nicknames at the example of the novel “Anna Karenina” by L.N. Tolstoy. There is presented the linguistic and cultural commentary to them. The author reveals the specific character of the choice of the appealing forms in the communication process and the foundation of the author’s motivation of the nicknames. There is defined the text forming role of appeals and nicknames in the novel.

Key words: *linguistic culturology, speech etiquette, appeal, nickname, literary text.*

* * *

1. Andreeva L.A. Situativnaya harakteristika obrashchenij v romane «Anna Karenina» // L. Tolstoj

(Статья поступила в редакцию 04.03.2022)

Н.В. СВИТЕНКО
(Краснодар)

**«ТОЧКА НЕВОЗВРАТА»:
ПРЕДАТЕЛЬСТВО В СТРУКТУРЕ
СЮЖЕТОВ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПРОЗЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ**

Анализируются особенности художественной репрезентации феномена предательства на материале отечественной прозы для подростков. В психологических повестях «Чучело» В. Железникова (1981), «Сочинение» В. Якименко (1981), «Не предавай меня!» Т. Михеевой (2012) сюжетная ситуация предательства провоцирует острый конфликт и запускает механизм переоценки ценностей главного героя в режиме интенсивного проживания (хронотоп катастрофы) и обостренной мучительной рефлексии.



Ключевые слова: подростковая проза, психологическая повесть, В. Железников, В. Якименко, Т. Михеева, феномен предательства, сюжет инициации, взросление, художественная аксиология.

Традиционно актуальной в литературе остается проблема становления личности подростка, ее самоидентификации. Психологическая повесть – один из самых органичных жанров, раскрывающий проблематику взросления. Предательство – испытание для человека любого возраста, но для подростка – двойное испытание. В кризисный период личностного самоопределения обязательна стадия обособления – базовое доверие к миру взрослых подвергается критическому пересмотру, формируя подростковый нигилизм. Предательство друга убивает доверие не только к нему, но и ко всему миру, многократно усиливая отчуждение. Высокая «травматичность», эмоциональный шок, интенсивность переживания ситуации предательства на уровне психики и соматики становятся настоящей инициацией в жизненном сюжете взросления.

В повести «Чучело» «двойное» предательство лидера шестого класса Димки Сомова – центральное сюжетобразующее событие, которое оказывается причиной конфликта, завязкой ситуации травли, точкой перелома в сюжете испытания предателя и запускает механизм экзистенциальной «пересборки» главной героини Ленки Бессольцевой. Малодушное желание остаться и для взрослых, и для сверстни-

ков безупречным заставляет подростка «донести» на одноклассников учителя. Первое предательство провоцирует острую конфликтную ситуацию: жажда мести собирает класс в «коллективное тело» стаи, начинается поиск доносчика. Не в силах перенести жалкий вид смертельно испугавшегося друга, Ленка берет вину на себя и становится объектом травли. Девочка оценивает друга в соответствии со своей внутренней аксиологией – верит в его благородство и честность, живет ожиданием, когда он соберется с силами и снимет с нее ложное обвинение.

Повесть «Чучело» «сделана» с помощью «двуголосового» слова: речь изображенная, которая транслирует сознание главной героини, и речь изображающая, представляющая зону нарратора, соотносясь с авторским «интенциональным» центром. Рассказчик точно передает все оттенки ее чувств, движения мысли: несобственно-прямая речь чередуется с вкраплениями прямой речи девочки, органично слитыми с общим повествовательным пластом (глубокая интроспекция повествователя в рефлекслирующее сознание главной героини).

Рассказчик передает ситуацию предательства глазами Ленки Бессольцевой: именно через ее «оптику» видения читатель воспринимает ключевую сцену повести крупным планом, с максимальным психологическим «разрешением»: «Я подошла к Димке, протянула руку за платьем и улыбнулась ему: «Ну, пошли? <...> Он не двигался с места и платье мне не отдал, но улыбнулся в ответ. И я ему еще раз улыбнулась, а руку все время держала протянутой... так мы стояли и улыбались друг другу. И вдруг... он швырнул платье через мою голову! Я совсем растерялась, просто не поняла, что произошло» [2, с. 150–151].

Предательство переживается на телесном, соматическом уровне как гибель (не случайно предательство ассоциируют со смертельным ударом): «тело ее вздрагивало от каких-то невидимых ударов, причинявших ей глубоко внутри острую, живую боль» [Там же, с. 151]. Вероломно преданный самым близким человеком «метафизически» не выживает: «Я подумала: если Димка подожжет, то, может быть, я просто умру» [Там же, с. 152]. Из эмоциональных руин рождается уже другой человек: «Я пришла на костер одним человеком, а встала с земли навстречу Димке совсем дру-

гим. Вот тогда-то я подумала, что жизнь моя кончилась» [2, с. 155].

В структуре сюжета повести предательство оказывается «точкой невозврата» – не потому что нельзя простить: потому что невозможно вернуться в состояние невинного сознания для предателя и в состояние безмятежного детского дружеского доверия для преданного, как бы глубоко ни было раскаяние и желание простить. Доверие обрушивается невосвратно, очень точно об этом высказался Л.Н. Толстой: «Если тебя предали – словно руки сломали: простить можно, но обнять уже не получается» [7, с. 307].

Предательство другом – инициационное испытание для главной героини. Эмоциональное потрясение заставляет подростка пережить символическую смерть, «возродиться» на новом уровне осознания и совершить поступок, равномошный вызову судьбы: Ленка сознательно принимает образ зучела (остриженная наголо голова, обгоревшее на костре форменное платье). Этот «кенозис» проявляет и визуализирует родовой «ген» жизни по совести: Ленка оказывается живой копией «Машки» – портрета «жертвенницы» и «святой души» Марии Николаевны Бессольцевой, изображенной на пронзительном шедевре предка-художника, любимой картины ее дедушки.

Поступок Ленки, ее отказ мстить предавшему другу, озадачивает одноклассников, обнажая ценностный конфликт. Поступок дедушки главной героини – принесение в дар городу драгоценной коллекции картин – становится настоящим откровением для подростков и поводом к пересмотру собственной жизненной позиции для значимых персонажей, втянутых в конфликт (Рыжий, Железная Кнопка, Лохматый).

В повести «Сочинение» Владимира Якименко предательство осмысляется с точки зрения «обманувшего доверившегося», позволяя понять мотивацию предателя. Сцена отступничества и ситуация предательства даны ретроспективно. Значимость этих событий, определивших рисунок судьбы главного героя, старшеклассника Сергея Горелова (Горела), открываются читателю постепенно, в серии ретроспектив (для поэтической стратегии этой повести точнее употребить кинематографический термин *флэшбэки*, поскольку в лихорадочной сумятице мыслей главного героя, пытающегося найти решение в сложной ситуации и понять, как он в ней оказался, именно высвечиваются эпизоды из прошлого, складывающиеся в общую картину).

В эпизоде классической для подростковой прозы ситуации буллинга (жестокый, циничный одноклассник Виктор Демьянов со своей сворой дружков принуждают к курению друга главного героя) Сергей «отступает» – трусит, испытывает «потливую, постыдную слабость <...> Не вступился, не заслонил Леку, не бросился на Демьяна» [8]. Предаст по-настоящему он позже, когда в угоду жажды признания и власти, перейдет на сторону хищной «стаи»-компании, затравившей Леку, и станет приятелем вожака-«предиктора» [1], превратившего в раба его друга детства. Самолюбие Горела тешило «сознание беспредельного могущества своего, рождавшееся от близости с Демьяном» [8]. Переход на «темную» сторону всегда заканчивается одинаково: лидер власти делиться не намерен и приказывает Сергею написать за него сочинение. Для героя открывается реальная перспектива занять место рядом с униженным бывшим другом, пополнить ряды лакеев «вожака». Эта ситуация необходимого выбора заставляет героя мучительно размышлять в поисках выхода.

В рефлексивных воспоминаниях Горела (в его фокальной перспективе читатель видит происходящее) о детской дружбе четырех товарищей (самого близкого герою, тонкого, ранимого, «закрытого», «душевного» Алексея Голубчикова (Леки); весельчака, модника Макса и харизматичного, цельного, волевого Кости Зубова (Зубика), главного выдумщика и заводилы их мальчишеских игр) постепенно проявляются характеры персонажей и причины сложившейся острой конфликтной ситуации. Когда события травли разворачивались, Зубик болел, его не было рядом с друзьями, после он «пытался помочь Леке вырваться, готов был заступиться за него, пойти против всех – против Пашки Упыря, против Демьяна, против дружков их многочисленных, против самого сына. ни перед кем бы не остановился. Но не помогло. Лека не захотел, не принял. не в страхе перед Демьяном тут дело, а в полном безразличии его к себе. В желании унижить себя больше и через свое унижение немое кому-то навсегда отомстить» [8].

Каждому из значимых персонажей повести дано испытание по его экзистенциальному «размеру». Трусовость, «пилатов» грех, – не проблема для Зубика, он должен пережить болезнь и смерть мамы, найти смыслы для жизни без нее и силы для поддержки «сиротевшего» отца. Горел должен осознать, что его трусовость и малодушие, обернувшиеся предательством (в карикатурах Зубика герой представ-

лен как бесхребетный человек с подписью «Лапша»), являются причиной событий, сломавших Леку, и катастрофической ситуации, в которой оказался он сам.

Под угрозой стать очередной жертвой Демьяна интенсивность проживания и рефлексии подростка многократно возрастают и на этот раз он «проходит» инициационное испытание: решается на сопротивление – отказывается писать сочинение и получает от звериной своры бывших приятелей жестокий урок. Но это физическое страдание не может считаться искуплением предательства, это только плата за трусость. Едва передвигаясь после побоев, герой сталкивается лицом к лицу с Максом, и секундная встреча опрокидывает его в ситуацию собственного предательства: «Приглядевшись внимательнее, Макс, видимо, понял все. И осекся. Он не хотел неприятностей <...> исчез, растворился в полутьме второго этажа. Словно и не было его. Пораженный, Сережа решил, что ему померещилось» [8]. Автор дает возможность герою оказаться в ситуации преданного: после мгновенного «схватывания»-понимания произошедшего, первая мысль – «показалось», такого не может быть, нереально, вторая – «мучительно-стыдная», дает осознание глубины низости уже своего предательского поступка.

Настоящее искупление произойдет, когда герой действительно переломит свое эго. Когда его будет беспокоить более всего не страх потерять собственное лицо, а отчаянное, безрассудное, в сложившейся патовой ситуации, желание вернуть человеческое достоинство друга, которого он предал, любой ценой вытащить прежнего Леку из «раба» Голубчика. В этот катарсический момент появится сокрушительно спокойный негиббемый Зубик – и узел судьбы будет развязан.

В повести Татьяны Михеевой задействован прежде всего эмоциональный потенциал феномена: заглавие «Не предавай меня!» как заклинание, мольба, требование, может быть в равной степени отнесено к персонажам разного уровня, взрослым и детям. «Эмоционал» предательства в разных масштабах отражается в судьбах второстепенных персонажей, являясь испытанием не только для главной героини, восьмиклассницы Юли Озаренок, которая, случайно подслушав разговор классной руководительницы с школьным психологом, узнает, что по итогам теста она – аутсайдер класса. Это заставляет девочку пересматривать свои отношения с друзьями, недругами, родителями.

Эмоциональные переживания, вызванные воображаемым предательством, разворачиваются не в драматической, а в мелодраматической тональности. Так, интертекстуальное «эхо» повести «Чучело» слышится в выборе имен героев – Юля Озаренок («просветленная» Ленка Бессольцева), Алиса Лаппа (Лиса Шмакова). Кульминационная сцена повести – игра в «собачку», публичное чтение личного дневника главной героини: «И вот теперь она – “собачка”, только вместо равнодушного мяча ее дневник. И она вынуждена бегать за ними, никто не сжалится, не поможет. Даже те, кто не хотел в этом участвовать, притихли по углам, но на рожон не лезут – трусы, трусы» [3], закончившаяся сжиганием дневника в классе, ассоциируется с аналогичной сценой в повести «Чучело». Но предательство главной героини в повести – мнимое, до возлюбленного Юльки листы дневника «не доходят», экзистенциально значимый выбор ему делать не придется.

К мелодраме повесть «сдвигают» полный «хэппи энд» – предательство подруги (досадное недоразумение) и возлюбленного (коварная, тщательно спланированная, интрига соперницы) оказывается ошибкой, и полное развенчание главного недруга героини, «подлой Лапочки», умеющей только «издеваться и разрушать» («Алиса, ты очень красивая, но не очень умная...») [Там же].

Испытание предательством проверяет на прочность не только ценностную и волевою «вертикаль» становящейся личности подростка, но и родовую «горизонталь» – детерминанту судьбы, «втянутость» в экзистенциально значимые события детей родных и близких.

Катастрофа в жизни внучки меняет мироощущение деда, заставляет его осознать свой эгоизм фанатичной преданности важным и нужным, ценным с точки зрения искусства объектам: «Николаю Николаевичу стало нестерпимо стыдно. Ведь он тоже ударил. <...> – Ты меня, Елена, прости... Никогда никого не бил. Твоего отца вырастил – пальцем не тронул. – Он показал на стены, увешанные картинами. – И все из-за этого. <...> И Николай Николаевич сокрушенно подумал, что даже на старости лет вполне разумный человек, вроде него, совершает непоправимые поступки» [2, с. 151]. Дед ощущает свое «слепое» и «глухое» служение дому и картинам как предательство. В ситуации «нравственных ножниц» нужно следовать лесковскому правилу – «выбирать живое». За важнейшим делом сохранения родовой памяти дед чуть не упустил главное: внучка и есть жи-

вое воплощение главных ценностей рода Бессольцевых, то, что «уловил» красками родич-художник, Творец воплотил в живой душе и хрупком теле Ленки.

В повести «Сочинение» значимые персонажи вписаны в семейную перспективу. В этом контексте позиция каждого из героев мотивируется семейно-родовой ценностной парадигмой. Демьян разрывает родовые связи, выбирая преступный путь брата и поднимая руку на мать. Макс продолжает семейную линию легковесных модников и баловней судьбы, именно он советует написать сочинение и не связываться с компанией, а в решающий момент сам отступает от друга. Зубик переживает семейную трагедию: после долгих безуспешных попыток остановить болезнь матери, ее скоростного ухода, и подросток, и его отец остаются сиротами. Лека сломлен «двойным» предательством – друга и матери: странная холодность, отстраненность, «формальность» взаимоотношений родителей Голубчика объясняются в финале повести «романом» матери. Надвигающаяся катастрофа ставит героя в ситуацию необходимого выбора, заставляет осознать предательство, войти в диалог с близкими, выйти из ступора одиночества и ощутить себя частью целого. Герой вспоминает слова недавно ушедшего деда-фронтовика: «Я всем скажу: во внука своего верю, как в самого себя!» [8].

Пережить ситуацию, спровоцированную мнимым предательством друзей, но самого настоящего большого школьного скандала, героине повести «Не предавай меня!» помогают родные и близкие люди – мама, отчим дядя Леша (глава «Неадекватное поведение»), сводные братья (глава «Зачем нужны братья»).

Предателей объединяет страх (страх не столько перед физической расправой, сколько перед перспективой потери лидерства) и, как следствие, трусость: «он теперь везде и всюду был первым. Ему уступали дорогу, заглядывали в рот, когда он что-нибудь говорил, у него спрашивали совета по любому поводу. Ему верили, его любили» [5, с. 61]. Нейрофизиологи настаивают на том, что основной инстинкт – вовсе не половой, и не самосохранения, а иерархический (именно на открытиях современной нейрофизиологии основана идея кнопки «лайк») [6, с. 90]. Собственная желанность для подростка – очень высокая гормональная ценность: «животный» страх потерять лидерство (Димка Сомов) или стремление приблизиться к желанной власти (Сергей Горелов) пересиливают голос главной ценности некор-

текста – совести, и «обман доверившихся» разворачивается в катастрофический сюжет.

Масштаб личности определяет перспективу судьбы предателя: малодушие и жалость к себе как существенные характеристики закрывают возможность искупления для Димки Сомова («Чучело») в пределах сюжета повести, постепенное пробуждение совести заставляет Сергея Горелова («Сочинение») преодолеть себя и совершить поступок искупления.

Для всех героев, оказавшихся в ситуации предательства, «все происходящее настолько нелепо и страшно, что кажется не явью, а кошмарным сном» [8]. Для преданных предательство оказывается метафизически смертельным ударом: для сильного героя – точкой инициации и взросления (Лена Бессольцева), для слабого – потерей идентичности и лица (Лека Голубчиков).

Предательство разворачивается на фоне близких, доверительных отношений, открытости души, чем сильнее душевный контакт, тем сильнее предательство. В дружбе герой поднимает привычное «социальное» «забрало» – его душа незащищена, открыта навстречу Другому. Именно эту перспективу иллюстрирует известный афоризм Виктора Гюго: «Я безразлично отношусь к ножевым ударам врага, но мне мучителен булавоный укол друга». Предательство оказывается вероломством – крушением веры в близкого человека, необратимым попранием главного чувства, на котором держится дружба, – доверия.

Список литературы

1. Гришина Т.Г. Социально-психологические факторы ролевого поведения подростков в ситуации буллинга: автореф. ... канд. психол. наук. М., 2021.
2. Железников В.К. Чучело. Собрание сочинений: в 4 т. М., 2012. Т. 1.
3. Михеева Т.В. Не предавай меня! М., 2010.
4. Попова Е.В. Ценностный подход в исследовании литературного творчества: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004.
5. Мухина В.С., Басюк В.С. Инициации подростков как условие личностного роста: проведение инициации саморефлексией (в ситуации уединения и обособления) [Электронный ресурс] // Развитие личности. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iniatsii-podrostkov-kak-uslovielichnostnogo-rosta-rovvedenie-initsiatsii-samorefleksi-ey-v-situatsii-uedineniya-i-obosobleniya> (дата обращения: 20.02.2022).
6. Савельев С. В. Морфология сознания: в 2 т. М., 2021. Т. 2.
7. Толстой Л.Н. Притчи, сказки, афоризмы. М., 2016.

8. Якименко В. Сочинение [Электронный ресурс] // Юность. 1981. № 10. URL: <https://www.rulit.me/books/sochinenie-read-232232-1.html> (дата обращения: 20.02.2022).

* * *

1. Grishina T.G. Social'no-psihologicheskie faktory rolevogo povedeniya podrostkov v situacii bullinga: avtoref. ... kand. psihol. nauk. M., 2021.

2. Zheleznikov V.K. Chuchelo. Sbranie sochinenij: v 4 t. M., 2012. T. 1.

3. Miheeva T.V. Ne predevaj menya! M., 2010.

4. Popova E.V. Cennostnyj podhod v issledovanii literaturnogo tvorchestva: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2004.

5. Muhina V.S., Basyuk V.S. Inicicii podrostkov kak uslovie lichnostnogo rosta: provedenie inicicii samorefleksiej (v situacii uedineniya i obosobleniya) [Elektronnyj resurs] // Razvitie lichnosti. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/initsiatsii-podrostkov-kak-uslovie-lichnostnogo-rosta-rovedenie-initsiatsii-samorefleksiej-v-situatsii-uedineniya-i-obosobleniya> (data obrashcheniya: 20.02.2022).

6. Savel'ev S. V. Morfologiya soznaniya: v 2 t. M., 2021. T. 2.

7. Tolstoj L.N. Pritch'i, skazki, aforizmy. M., 2016.

8. Yakimenko V. Sochinenie [Elektronnyj resurs] // Yunost'. 1981. № 10. URL: <https://www.rulit.me/books/sochinenie-read-232232-1.html> (data obrashcheniya: 20.02.2022).



“The point of no return”: betrayal in the structure of the plots of the native prose for adolescents

The article deals with the analysis of the peculiarities of the fictional representation of the phenomenon of betrayal based on the native prose for adolescents. The plot situation of betrayal causes a heated conflict and triggers the mechanism of re-evaluation of the principal character in the regime of the intensive accommodation (the chronotope of disaster) and the heightened distressful reflection in the psychological stories “Scarecrow” by V. Zheleznikov (1981), “The written works” by V. Yakimenko (1981) and “Don’t betray me!” by T. Miheeva (2012).

Key words: adolescent prose, psychological story, V. Zheleznikov, V. Yakimenko, T. Miheeva, phenomenon of betrayal, plot of initiation, growing-up, artistic axiology.

(Статья поступила в редакцию 22.02.2022)

О.С. ШУРУПОВА, В.Ю. АРБУЗОВА
(Лунецк)

**“A HAPPY FLY”:
ОТРАЖЕНИЕ СИМВОЛИКИ
РОМАНА Э.Л. ВОЙНИЧ «ОВОД»
В КОНЦЕПТОСФЕРЕ ТЕКСТА**

Анализируются особенности репрезентации и интерпретации ключевых концептов ‘death’, ‘life’, ‘God’, ‘devil’, ‘resurrection’ в романе Э.Л. Войнич «Овод». В настоящее время необходимо прочтение романа с учетом его символики. В концептосфере текста не только отражается противостояние между христианскими ценностями и взглядами революционера, но и звучит предупреждение о печальных последствиях отказа от христианской традиции.



Ключевые слова: роман Э.Л. Войнич «Овод», концептосфера, смерть, жизнь, Бог, воскресение, дьявол.

Сейчас, в XXI в., настало время вернуться к текстам, которые серьезно повлияли на мироощущение людей предыдущего столетия, и взглянуть на них под новым углом зрения. В число таких произведений, бесспорно, входит роман Э.Л. Войнич «Овод». В свое время этот роман производил глубокое впечатление на молодежь, а его герой служил примером для подражания. Достаточно вспомнить, что Овод служил примером для подражания Сане Григорьеву из романа В. Каверина «Два капитана» и Павке Корчагину, герою книги «Как закалялась сталь», которая подлежала обязательному изучению в советской школе: «Но я за основное в Оводе – за его мужество, за безграничную выносливость, за этот тип человека, умеющего переносить страдания, не показывая их всем и каждому» [8, с. 324]. Долгое время главный герой романа Э.Л. Войнич воспринимался русскими читателями исключительно как отважный борец за свободу Италии, пламенный революционер и мужественный страдалец. Так, заслуживает интереса мнение современного исследователя С.С. Митягиной, которая заявляет: «Подобно Оводу... Павка Корчагин соединяет в себе черты бойца и мученика, что, как уже отмечалось в предыдущих главах, соответствует канону православного героя» [7].

Удивительно, что в поведении человека, откровенно заявляющего о своей поистине де-

монической ненависти к Богу и Церкви, усматривают «православный канон», и мы не можем согласиться этой точкой зрения. Однако думается, что, каким бы парадоксальным подобное мнение ни казалось, на данный текст не могло не оказать существенного влияния то, что И.А. Есаулов называет «культурной грибницей» текста [5]. Э.Л. Войнич, так или иначе, выросла в христианской среде, и анализ ключевых концептов текста подтверждает, что в создании его смыслового пространства играют ключевую роль именно такие концепты, как *God / Бог, resurrection / Воскресение, devil / дьявол*, а также *life / жизнь* и *death / смерть*.

Роман делится на две части: в первой перед читателем предстает юный Артур Бертон, который убежден, что верит в Бога, но, пройдя через тюремное заключение, отрекается от своей веры и покидает родину; во второй появляется Феличе Риварес, по кличке Овод, который считает своей основной целью уже не освобождение Италии от австрийцев, а борьбу с религией. Хронотоп обеих частей, которые довольно сильно отличаются друг от друга, связан с событиями Страстной седмицы и Пасхи, т. е. смерти и воскресения Христа. Центральным событием первой части становится арест Артура Бертона, который отправляется домой на Пасхальные каникулы и в ночь с Великого четверга на пятницу подвергается аресту. Пасху он вынужден встречать в карцере и даже не вспоминает о празднике. В целом, тюрьма становится для его религиозности серьезным испытанием: "...His religion, like the outer world, seemed to be slipping away from him as the days went by" [10, p. 68] («Религиозность с каждым днем как бы уходила от него вместе со всем внешним миром» [3, с. 90]). Все эти события происходят в 1833 г., и цифра 33 также напоминает нам о событиях Библии: столько было Христу, когда его предали крестной смерти.

Таким образом, события, которые происходят с Артуром на Страстной седмице, отсылают читателей к событиям Страстей Христовых. Главный герой тоже оказывается предан в среду и схвачен в ночь с четверга на пятницу. Вскоре его бросают в карцер, "a dark, damp, filthy hole under ground" [10, p. 63] («темную, грязную дыру в подземелье» [3, с. 86]), что, возможно, должно напоминать о погребении Христа. Однако о Воскресении нет даже речи – напротив, после освобождения из тюрьмы Артур решает повеситься (в Евангелии говорится, что таким образом покончил с собой предавший Христа Иуда), затем, узнав о том,

что Монтанелли – его отец, он сокрушает распятие и инсценирует смерть, чтобы «начать новую жизнь».

Для окончательного понимания того, что происходит с Артуром, важно обратиться к завершающим первую часть текста строкам: "He curled himself up on the dirty floor; and, for the first time since his babyhood, settled himself to sleep without a prayer. The rats scurried round him in the darkness; but neither their persistent noise nor the swaying of the ship, nor the nauseating stench of oil, nor the prospect of tomorrow's sea-sickness, could keep him awake" [10, p. 88] («...Лег на грязный пол и в первый раз с младенческих лет заснул, не помолившись. В темноте вокруг него бегали крысы. Но ни их неугомонный писк, ни покачивание корабля, ни тошнотворный запах масла, ни ожидание неминуемой морской болезни – ничто не могло потревожить сон Артура» [3, с. 108]). Сознательно отказавшись от молитвы, Артур опускается на грязный пол и погружается в темноту, и его не могут пробудить ни звуки, ни прикосновения крыс, ни тошнотворный запах. Этот беспробудный сон символизирует смерть. Артур, действительно, умирает, если не физически, то, во всяком случае, духовно. Через тринадцать лет во Флоренции появляется не совсем он, и то, что ни Дজেма, ни Монтанелли не узнают его, не является случайностью и не объясняется обезобразившим его лицо шрамом.

Немаловажной чертой его внешности теперь является темный цвет лица: "He was as swarthy as a mulatto... His whole personality was oddly suggestive of a black jaguar" [10, p. 114] («Он был смугл, как мулат... Всем своим обликом он напоминал черного ягуара» [3, с. 130]). Следует отметить, что в ряде эпизодов, посвященных описанию этого «черного человека», присутствуют репрезентанты концепта *death / смерть*: "For the moment it was like the face of a corpse, then the lips moved in a strange, lifeless way" [10, p. 144] («На одно мгновение ей показалось, что перед ней лицо мертвеца; потом губы Овода как-то странно дрогнули» [3, с. 155]); "The Gadfly was too much exhausted to wake easily when once asleep. Hour after hour he lay absolutely motionless. Martini approached him several times during the day and evening, and looked at the still figure: but, except the breathing, there was no sign of life" [10, p. 164] («Овод был так измучен, что уснул как мертвый. Час проходил за часом, а он не шевелился. Днем и вечером Мартини не раз подходил к кровати и вглядывался в это непод-

вижное тело – кроме дыхания, в нем не замечалось никаких признаков жизни» [3, с. 171]); “His voice *died away* in a strange, faint whisper... He was staring straight before him with a cold, fixed look, as if he were *dead* already... His voice was curiously *lifeless* and even” [10, p. 239] («Последние слова он произнес чуть слышным шепотом... Овод смотрел прямо перед собой холодным, остановившимся взглядом, как будто был уже мертв... Голос его звучал безжизненно и ровно» [3, с. 237]); “...He was seized with an unutterable dread of its *shadowy* presence – of the wounded hand, the smiling, cruel mouth, the mysterious eyes, like deep sea water” [10, p. 267] («...Его сковывал страх перед этой тенью... израненная рука, жестокая улыбка на губах, взгляд глубокий и загадочный, как морская пучина» [3, с. 261]); “The Gadfly turned to him a *spectral* face” [10, p. 304] («Овод повернул к нему мертвенно-бледное лицо» [3, с. 294]); “He looked wan and *spiritless*” [10, p. 308] («Лицо у него было бледное и безжизненное» [3, с. 297]).

Когда этот революционер отправляется в поездку, связанную с переправкой оружия через границу, он говорит не о делах и не о свободе Италии. Напротив, этот человек, казалось бы, столь твердый и мужественный, много говорит о смерти, пугая Мартини и Джемму. “Would you have me wait till my *grave* opens of itself to swallow me up?” [10, p. 240] («Вы хотите, чтобы я ждал, когда могила сама поглотит меня?» [3, с. 238]) – заявляет он Мартини, который справедливо замечает, что с таким настроением нельзя отправляться в столь опасную поездку. Слова же, обращенные к Джемме, внушают еще больший страх: “When one of us dies, the other will remember this, we will forget this loud, insistent world... we will go away together, hand in hand; we will go away into the secret halls of *death*, and lie among the poppy flowers. Hush! We will be quite *still*” [10, p. 243] («Давайте помолчим. Когда один из нас умрет, другой вспомнит эти минуты. Забудем шумный мир... Пойдем рука об руку в таинственные чертоги смерти и опустимся там на ложе, усыпанное дремотными маками. Молчите! Не надо говорить» [3, с. 241]).

Кульминацией романа становится сцена, в которой Овод признается Монтанелли в том, кто он на самом деле. Тот восклицает: “You... used to be so full of the joy of *life*” [10, p. 301] («...Тебя, в ком было раньше столько радости, столько жизни» [3, с. 291]). Живой, обаятельный Артур, с готовностью игравший

с деревенской девочкой и одинаково готовый восторгаться редкими папоротниками и жареной курицей за обедом, действительно не похож на мрачного, смуглого Овода, в облике которого все напоминает о смерти. Более того, концепт *death* появляется и в описаниях людей, которые общаются с Оводом. Так, та же мертвенная неподвижность появляется и в облике Монтанелли: “His voice and bearing were those of a *sleep-walker*... The Cardinal did not awake from his *stupor*... He paused and looked back, with a *ghostlike*, still surprise” [10, p. 314–315] («Он шел словно во сне... Кардинал стоял не двигаясь... Он остановился и бросил назад все тот же непонимающий, застывший, как у призрака, взгляд» [3, с. 302–303]).

Можно предположить, что перед нами не просто революционер и не только человек, вернувшийся из изгнания. В произведении явно присутствует мистический смысловой пласт, анализ которого заставляет вспомнить о многочисленных легендах, посвященных выходцам из могил, вампирам, живым мертвецам и т. д. С древности люди верили, что неправильно похороненные или оставшиеся без погребения (как Артур!) мертвецы способны вмешиваться в жизнь людей и причинять им зло. По свидетельству Я. Гримма, европейцы верили, что «есть и другие духи, не обретшие (или не вполне обретшие) мира и благодати, скитающиеся между небом и землей и иногда даже возвращающиеся в свои старые дома. Такие неуспокоенные, блуждающие души, являющиеся людям, называются призраками, или привидениями» [1, с. 484]. Встреча с подобным существом, разумеется, не сулит ничего хорошего: оно норовит увлечь тех, кто попадает ему на пути, в мир мертвых. Так и происходит с тремя людьми, тесно общавшимися с Оводом: Монтанелли, Джеммой и Мартини. События, происходящие с ними, имеют не только реалистическое, но и мистическое значение. Например, революционер Мартини, который относится к Оводу не слишком тепло, тем не менее, строит совершенно трезвые, реалистичные планы помощи заключенному и, понимая, что тот дорог Джемме, даже решает пожертвовать ради его освобождения своей жизнью. Но когда он узнает о гибели Овода, читатель становится свидетелем его странных, отсылающих к мистическому пласту произведения мыслей: “Vanity of vanities; this also is vanity. He was to have died tomorrow. And now the land of his heart desire had vanished, like the fairy-land of golden sunset dreams that fade away

when the darkness comes; and he was driven back into the world of every day and every night ... of the old revolutionary mill-round that maketh the heart sick" [10, p. 316] («Суета сует. Вся жизнь полна суеты. Завтра он должен был умереть. А теперь желанная цель растаяла, как тают волшебные замки в закатном небе, когда на них надвигается ночная тьма. Он вернется в скучный мир – мир Грассини и Галли. Снова шифровка, памфлеты. Споры из-за пустышек между товарищами, происки австрийских сыщиков» [3, с. 304]). Думается, герой посвященного революции произведения не может рассуждать подобным образом, ведь у него осталось его дело, которому он с готовностью посвящает жизнь. Однако для Мартини после общения с Оводом революционная работа теряет смысл, превращается в "mill-round", рутину, которой Мартини охотно предпочел бы смерть, ставшую для него "fairly-land", сказочным избавлением. То, что трезвый, здравомыслящий член партии Мартини начинает рассуждать подобным образом, доказывает: он серьезно изменился, и виновником этого стал именно Овод.

То же происходит и с Джеммой, которая полностью меняет свои убеждения после встречи с Оводом. Если когда-то она говорила о недопустимости насилия и даже вреде террористических актов для освобождения Италии, теперь Джемма с готовностью «раскладывает на столе маленькие свертки с патронами» [3, с. 318], посвящая сортировке оружия все свое время. После случившегося сильно меняется и ее внешний облик: "She has grown to look ten years older in these few days, and the gray streak across her hair had widened into a broad band. She mostly kept her eyes lowered now; but when, by chance, she raised them, she shivered at the horror in their shadows" [10, p. 332] («За эти дни Джемма состарилась на десять лет. Едва заметная раньше седина теперь выступала у нее широкой прядью. Она почти не поднимала глаз, но если Мартини удавалось случайно поймать ее взгляд, он содрогался от ужаса» [3, с. 318]). Следует обратить внимание на появление в этом отрывке репрезентанта концепта *death* (смерть) – *shadow* (тень), который не раз присутствовал в описаниях Овода. Такое изменение облика происходит и с кардиналом Монтанелли, который вскоре погибает.

Создается впечатление, что Овод постепенно приобретает некую мистическую власть над людьми, с которыми общается. Это чувствует Джемма, со страхом замечая, что он следит за ней странным взглядом: "As he looked

down at Gemma, smiling with half-shut eyes, in the subtle, sphinx-like way... the instinctive distrust with which he inspired her deepened into a sense of unreasoning fear" [10, p. 142] («Джемма чувствовала на себе загадочный, как у сфинкса, взгляд Овода... и ее инстинктивное недоверие к этому человеку усилилось, перешло в безотчетный страх» [3, с. 153]). Однако уже вскоре она, несмотря на страх перед ним, связывает себя обещанием работать с ним и в ответ на попытку Мартини предостеречь ее, заявляет: "I can't keep clear of him; and I can't explain to you why. We are tied together – not by any wish or doing of our own" [10, p. 200] («...Я не могу его оставить и не могу объяснить вам, почему. Мы связаны друг с другом... не по собственной воле» [3, с. 203]). Власть этого человека над собой ощущают и другие персонажи текста: от Мартини, когда-то не любившего Овода, но постепенно подпавшего под его власть, до английских бизнесменов, неожиданно соглашающихся на его уговоры безвозмездно участвовать в опасных и противозаконных контрабандистских операциях, и до солдат, охраняющих Овода в тюрьме. Полковник с раздражением замечает: "The fools are in love with him as if he were a woman" [10, p. 259] («Идиоты влюблены в него, как в женщину» [3, с. 254]). Такая привязанность совершенно разных людей к Оводу, который на протяжении всего текста предстает желчным, злоязычным человеком, не слишком склонным к мягкости или состраданию, носит сверхъестественный, не объяснимый с рациональной точки зрения характер.

Крайне важным для понимания образа этого персонажа является эпизод, в котором Овод и Джемма обсуждают влияние насилия на видящих его людей. Джемма, для которой революционная деятельность связана прежде всего с освободительной борьбой за Италию, с тревогой отмечает, что «в террористических убийствах самое страшное то, что они становятся чем-то заурядным, на них начинают смотреть, как на нечто обыденное» [3, с. 199]. Однако для ее собеседника ценность освобождения Италии от австрийского ига оказывается под сомнением. Он жаждет бороться не с властями, не с конкретными людьми, а с религией. Террористические акты, приучающие народ к лицезрению крови и к жесткости, разрушают веру в Бога, будят «зверя, дремлющего в человеке» [Там же, с. 196]. Позже, в разговоре с Монтанелли он признается, что жизнь нужна ему только для того, чтобы «бороться с церко-

вью» [3, с. 306]. Цель Овода поистине дьявольская, и неудивительно, что концепт *devil* / дьявол и *hell* / ад неоднократно получают репрезентацию в данном тексте.

Впервые образ ада появляется в первой части, когда Монтанелли и Артур путешествуют по Швейцарии и любят виды гор. Глядя на темное, грозное ущелье, Артур в ужасе восклицает: “It is like hell” [10, р. 25] («Это похоже на преисподнюю!» [3, с. 54]). Монтанелли возражает ему, что это похоже на человеческую душу, не представляя, что говорит о душе своего любимца. Именно душу Артура скоро поглотит тьма. Овод признается Джемме: “I am afraid of the dark... the inner darkness” [10, р. 189] («Я боюсь... темноты... Меня страшит темнота внутренняя» [3, с. 189]). Символическое значение приобретает и образ утеса, который юноша сравнивает с мертвецом. Именно таким одиноким, оторванным от других «мертвецом» суждено стать Оводу. «Дантов ад» вспоминает Джемма, глядя на его лицо. “The devil gets into me” [10, р. 229] («Дьявол овладевает мной» [3, с. 228]), – говорит он ей. Самого Овода часто называют дьяволом. О демоническом начале говорит и его темное лицо, и сопутствующая ему цыганка, и его хромота. По свидетельству С. Максимова, существует поверье, что бесы «непременно хромые» [6]. О дьявольском начале напоминает и кличка главного героя – *gadfly*. В прощальном письме к Джемме он называет себя “a happy fly”. Муха, мошка – один из символов дьявола, злого духа, имя которого «вельзевул» переводится на русский язык как «повелитель мух». Как отмечает Е.А. Таратута, давая герою это прозвище, Войнич «имеет в виду историю... Сократа»: он «сравнивает себя с оводом, который надоедает неторопливому коню, побуждая его действовать» [8, с. 27]. Это, конечно, справедливая трактовка, однако нельзя отрицать и существование иного, бесовского смысла клички этого революционера. Рассуждая о многочисленных выходах из загробного мира, которые появляются в произведениях Байрона, Полидори. П. Мериме, О.И. Елисеева отмечает: «Желание мучиться и мучить, издеваться, дразнить, поглощать чужие чувства, а с ними и жизненную силу свойственно злым духам» [4, с. 379]. По мнению исследователя, к подобным героям относится и Печорин из романа «Герой нашего времени», «истинная красота которого остается внятной только очень юным людям... Интуитивно они ощущают родство» романа с текстами о вампирах, но «не всегда по-

нимают, в чем дело» [4, с. 380]. Популярность «Овода» среди юных читателей также может объясняться впечатлением, которое «неразгаданный роман о вампире» [Там же, с. 380] оказывает на неокрепшие души.

Дьявола часто называют «обезьяной Бога», и действия Овода соотносятся с действиями Христа, события второй части в искаженном виде представляют события Евангелия: проповеди, Тайной вечери (предлагая Джемме печенью, он произносит слова Христа, пародируя литургию), предательства, суда и крестных страданий. По крайней мере, с Христом сопоставляет себя сам Овод. Как замечает Л.А. Грицай, «для Овода есть еще один Человек, с которым он себя постоянно сравнивает. Это Христос. Герой – может быть, того и не осознавая – надевает на себя “маску” Бога и проходит с ней весь жизненный путь: от яростный проповедей до... страданий собственного расстрела. И на протяжении всей жизни он будет бороться с истинным Богом за любовь собственного отца, а когда поймет, что борьба бессмысленна, с горьким сарказмом скажет знаменитую фразу Юлиана Отступника: “Ты победил, Галилеянин”» [2].

Единственное евангельское событие, которое не происходит и не может произойти с Оводом, – это воскресение из мертвых. Перед расстрелом он шутит: “Perhaps you will lay a stone on the top to pre-v-vent a *r-resurrection* ‘after three days’? No fear... I shall lie as still as a mouse, just where you put me” [10, р. 311] («Может быть, даже на мою могилу положат сверху камень, чтобы помешать в-воскресению “через три дня”? Не бойтесь... Буду лежать смиренно, как мышь, там, где меня положат» [3, с. 300]). Невозможность воскресения для него подтверждает и отчаявшийся, отрешившийся от своей веры кардинал Монтанелли: “...He is dead and there is no *resurrection*” [10, р. 330]. Возвращение после тринадцатилетнего отсутствия не является воскресением, и когда, услышав, что Артур не утонул, Монтанелли шепчет ему: “Have you come back to me from the dead?” [10, р. 300] («Неужели ты вернулся ко мне?... Воскрес из мертвых?») [3, с. 290]) – тот, дрожа, подтверждает: “From the dead... And you have to fight me, or to kill me” [10, р. 300] («Да,... и вам нужно бороться со мной или убить меня» [3, с. 291]). С выходцем с того света, действительно, нельзя не вступить в борьбу, ведь его цель – принести смерть живым. Об этой цели сам Овод заявляет крайне уверенно: “To kill rats” [10, р. 262] («Убивать крыс» [3, с. 257]).

Демоническое начало, таким образом, получает воплощение и в образе Овода, явившегося для борьбы с христианством. Апофеозом этой жуткой борьбы становится сцена окончательного отречения от креста, когда священник пытается приложить распятие к губам уже умирающего Овода и тот отталкивает его. Эта сцена также имеет переклички с советской литературой, например со стихотворением Э. Багрицкого «Смерть пионерки», героиня которого также, умирая, отталкивает крест. Таким образом, Овод, пародирующий жизненный путь Христа, является, по сути, Антихристом. Неслучайно он не отрицает бытие Бога, а, напротив, со злостью признает правдивость крестных мук Христа, уверяя, что сам страдал еще больше.

Таким образом, в организации романа, который долгое время считался сугубо антиклерикальным, участвуют сугубо христианские архетипы. Е.А. Таратута писала, что «Овод страстно любит жизнь, дорожит ею, ценит ее» [9, с. 26], но анализ текста показывает, что первостепенную роль в создании данного образа играет концепт *death / смерть*. То, что Овод является революционером, не мешает ему быть к тому же воплощением демонизма, и роман Э.Л. Войнич, быть может, и не совсем по воле автора, должен служить современному читателю суровым предостережением.

Список литературы

1. Гримм Я. Германская мифология. М., 2019. Т. 2.
2. Грицай Л.А. «Русская тема» романа Э.Л. Войнич «Овод» в контексте творчества С.А. Есенина, Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого [Электронный ресурс] // Филология и литературоведение. 2011. № 3. URL: <http://philology.snauka.ru/2011/12/51> (дата обращения: 11.09.2020).
3. Войнич Э.Л. Овод // Собрание сочинений: в 3 т. М., 1975. Т. 1. С. 43–322.
4. Елисеева О.И. Повседневная жизнь русских литературных героев. XVIII – первая треть XIX века. М., 2014.
5. Есаулов И.А. Русская классика: новое понимание. СПб., 2017.
6. Максимов С.В. Нечистая, неведомая и крестная сила. М., 2018.
7. Митягина С.С. Овод, Корчагин, Мересьев: эволюция образа героя в системе советской идеологии [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2011. № 4. URL: <http://human.snauka.ru/2011/12/341> (дата обращения: 15.09.2020).
8. Островский Н. Как закалялась сталь. М., 1982.

9. Таратута Е.А. Этель Лилиан Войнич // Войнич Э.Л. Собрание сочинений: в 3 т. М., 1975. Т. 1. С. 3–40.

10. Voynich E.L. The Gadfly. Moscow, Foreign Languages Publishing House, 1958.

* * *

1. Grimm Ya. Germanskaya mifologiya. M., 2019. T. 2.

2. Gricaj L.A. «Russkaya tema» romana E.L. Vojnich «Ovod» v kontekste tvorcestva S.A. Esenina, F.M. Dostoevskogo i L.N. Tolstogo [Elektronnyj resurs] // Filologiya i literaturovedenie. 2011. № 3. URL: <http://philology.snauka.ru/2011/12/51> (data obrashcheniya: 11.09.2020).

3. Vojnich E.L. Ovod // Sbranie sochinenij: v 3 t. M., 1975. T. 1. S. 43–322.

4. Eliseeva O.I. Povsednevnyaya zhizn' russkih literaturnyh geroev. XVIII – pervaya tret' XIX veka. M., 2014.

5. Esaulov I.A. Russkaya klassika: novoe ponimanie. SPb., 2017.

6. Maksimov S.V. Nechistaya, nevedomaya i krestnaya sila. M., 2018.

7. Mityagina S.S. Ovod, Korchagin, Meres'ev: evolyuciya obraza geroya v sisteme sovetskoj ideologii [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2011. № 4. URL: <http://human.snauka.ru/2011/12/341> (data obrashcheniya: 15.09.2020).

8. Ostrovskij N. Kak zakalyalas' stal'. M., 1982.

9. Taratuta E.A. Etel' Lilian Vojnich // Vojnich E.L. Sbranie sochinenij: v 3 t. M., 1975. T. 1. S. 3–40.

“A Happy Fly”: the reflection of the symbolics of the novel “The Gadfly” by E.L. Voynich in the concept sphere of the text

The article deals with the analysis of the specific features of the representation and interpretation of the key concepts ‘death’, ‘life’, ‘God’, ‘devil’, ‘resurrection’ of the novel “The Gadfly” by E.L. Voynich. Nowadays it is necessary to read the novel with consideration to its symbolics. In the concept sphere of the text there is not only reflected the opposition of the Christian values and the revolutionary’s views, but there is also heard the warning of the dire consequences of the refusal from the Christian traditions.

Key words: novel “The Gadfly” by E.L. Voynich, concept sphere, death, life, God, resurrection, devil.

(Статья поступила в редакцию 16.03.2022)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абрамова
Наталья Николаевна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета. E-mail: t_nna@mail.ru
- Александрова
Татьяна Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии. E-mail: taleandrova503@yandex.ru
- Арановская
Ирина Владленовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики музыкального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: aalu@yandex.ru
- Арбузова
Виктория Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: arbvictoria@mail.ru
- Бажанова
Елена Олеговна* – учитель начальных классов МБОУ «Специализированная гуманитарная 95 школа г. Донецка». E-mail: bazhanovaelena@bk.ru
- Байбородова
Людмила Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. E-mail: lvbai@mail.ru
- Белова
Наталья Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Оренбургского государственного университета. E-mail: natalya.belova.83@bk.ru
- Бессонова
Ольга Леонидовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Донецкого национального университета. E-mail: olgabessonova@mail.ru
- Бондаренко
Татьяна Андреевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: zhurbina-tatyana@mail.ru
- Борисюк
Марина Владимировна* – кандидат биологических наук, доцент кафедры ботаники и экологии, доцент кафедры дошкольного и начального педагогического образования Донецкого национального университета. E-mail: m.borisyuk@donnu.ru
- Ванюшина
Наталья Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: wanjuschina@yandex.ru
- Власова
Екатерина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) МИД Российской Федерации. E-mail: vlaska@bk.ru

- Гагарина
Елена Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета. E-mail: gagarinae@yandex.ru
- Гарашикина
Наталья Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Московского государственного областного университета. E-mail: nagaraistr@mail.ru
- Гарифуллина
Альмира Маратовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Казанского федерального университета. E-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru
- Гац
Ирэн Юрьевна* – академик Международной академии наук педагогического образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета. E-mail: iju.gats@mgou.ru
- Гулецкая
Таисия Валентиновна* – преподаватель кафедры английского языка в сфере юриспруденции Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) МИД РФ. E-mail: harlamovataisia@mail.ru
- Гуцина
Ксения Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета. E-mail: k.churzina@yandex.ru
- Дженкова
Екатерина Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ekaterina.dzhenkova@rambler.ru
- Дмитриева
Юлия Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) Пермского государственного национального исследовательского университета. E-mail: j.v.dm@mail.ru
- Дружинина
Анастасия Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета им. Г.П. Державина. E-mail: drugininaan@yandex.ru
- Игошин
Владимир Иванович* – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры геометрии Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: igoshinvi@mail.ru
- Ильина
Наталья Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: nataly_ul@mail.ru
- Калинин
Александр Сергеевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: akalinin@inbox.ru

- Киселева
Анна Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных наук Уральского государственного архитектурно-художественного университета. E-mail: kav.7311@mail.ru
- Князькина
Лидия Евгеньевна* – старший преподаватель кафедры иностранных и латинского языков Самарского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: lida_knyazkina@mail.ru
- Конюхова
Елена Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики Уральского государственного педагогического университета. E-mail: elena_konuhova@list.ru
- Корнилова
Лариса Алексеевна* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социальной работы Волгоградского государственного университета. E-mail: lora.kornilowa@yandex.ru
- Кузнецов
Максим Сергеевич* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vfr411@rambler.ru
- Кульнина
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева. E-mail: kulninae@yandex.ru
- Линь Лэй* – E-mail: 772472532@qq.com
- Локтева
Марина Евгеньевна* – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела, доцент кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин Филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки. E-mail: marinalokteva@yandex.ru
- Лукашенко
Елена Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Email: lena0512@mail.ru
- Люляева
Наталья Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (Мининского университета). E-mail: natachaluna@yandex.ru
- Ма Цзянь* – аспирант кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: majian2021@mail.ru
- Макарова
Анна Анатольевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: aamakarova@pushkin.institute
- Максименко
Анна Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и мировой литературы Луганского государственного педагогического университета. E-mail: anna_maximenko@mail.ru

- Матвеева
Наталья Васильевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: n.v.matveeva@strbsu.ru
- Матюшкова
Анна Ивановна* – ассистент кафедры психологии и педагогики Астраханского государственного медицинского университета. E-mail: amatyushkova@bk.ru
- Мигранова
Лилия Шатлыковна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: lilimigranova@gmail.com
- Никифорова
Алиса Михайловна* – кандидат филологических наук, ведущий специалист отдела летных стандартов и технологий службы летных стандартов и контроля качества департамента обслуживания на борту АО «Авиакомпания “Россия”» (учебно-методический отдел). E-mail: anirodis@mail.ru
- Никишина
Ольга Александровна* – руководитель Центра качества образования Нижегородского института развития образования. E-mail: nikishina.oa@gmail.com
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Новичкова
Надежда Михайловна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета. E-mail: nownad@mail.ru
- Орлова
Татьяна Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и теории музыки Волгоградской консерватории (института) им. П.А. Серебрякова. E-mail: orloav.tanya@yandex.ru
- Осипова
Ирина Васильевна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры документоведения, истории и правового обеспечения Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: nataly_ul@mail.ru
- Павлова
Олеся Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков Московского городского педагогического университета. E-mail: wodeyoujian@mail.ru
- Панченко
Надежда Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: panchnn@yandex.ru
- Савицкая
Екатерина Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета. E-mail: lampasha90@mail.ru
- Свитенко
Наталья Вячеславовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы, теории литературы и критики Кубанского государственного университета. E-mail: svitenko@list.ru

- Семенова
Валерия Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vvsemenova@bk.ru
- Сессорова
Светлана Александровна* – аспирант кафедры переводоведения и когнитивной лингвистики Московского государственного областного университета. E-mail: sessoreta96@gmail.com
- Сулейман
Мария Мбвановна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: maha1991.16@mail.ru
- Трофимова
Елена Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Донецкого национального университета. E-mail: elenatrofimova_vl@mail.ru
- Хачмафова
Зайнета Руслановна* – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии Адыгейского государственного университета. E-mail: lida_knyazkina@mail.ru
- Цветкова
Светлана Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Цянь Цзысинь* – аспирант кафедры русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: 809314697@qq.com
- Чапогир
Степанида Иннокентьевна* – методист Эвенкийского многопрофильного техникума. E-mail: agro91@tura.evenkya.ru
- Чень Шаосюн* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка Хучжюоского университета (КНР). E-mail: saosuncen@gmail.com
- Чжан Хунин* – аспирант кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: inzhuke@163.com
- Чжоу Биньбинь* – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: binbinzhou@mail.ru
- Чукиис
Вадим Андреевич* – доктор филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: vadchs@mail.ru
- Шантурова
Галина Алексеевна* – старший преподаватель кафедры стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: shangalina@yandex.ru
- Шурупова
Ольга Сергеевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: shurupova2011@mail.ru

*Юдина
Надежда Петровна*

– доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Тихоокеанского государственного университета. E-mail: nayudina@yandex.ru

*Яковлева
Инесса Юрьевна*

– кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета. E-mail: i.yakovleva@pgsga.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Kalinin* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: akalinin@inbox.ru
- Alisa Nikiforova* – PhD (Philology), Leading Worker, Department of Flight Standards and Technology of Service of Flight Standards and Quality Control of In Flight Services Department, Rossiya Airlines (Curriculum and Instruction Department). E-mail: anirodis@mail.ru
- Almira Garifullina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pre-school Education, Kazan Federal University. E-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru
- Anastasiya Druzhinina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Preschool and Primary Education, Derzhavin Tambov State University. E-mail: drugininaan@yandex.ru
- Anna Kiseleva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Sciences and the Humanities, Ural State University of Architecture and Art. E-mail: kav.7311@mail.ru
- Anna Makarova* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Internship of Foreign Specialists, Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: aamakarova@pushkin.institute
- Anna Maksimenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian and World Literature, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: anna_maximenko@mail.ru
- Anna Matyushkova* – Assistant, Department of Psychology and Pedagogy, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: amatyushkova@bk.ru
- Chen Shaoxiong* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Russian Language, Huzhou University (China). E-mail: saosuncen@gmail.com
- Ekaterina Dzhenkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ekaterina.dzhenkova@rambler.ru
- Ekaterina Savitskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education, E-mail: lampasha90@mail.ru
- Ekaterina Vlasova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, the Odintsovo branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: vlaska@bk.ru
- Elena Trofimova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Donetsk National University. E-mail: elenatrofimova_vl@mail.ru

- Elena Bazhanova* – Primary School Teacher, Municipal Budgetary Educational Institution “Specialized Humanitarian School #95 of Donetsk”. E-mail: bazhanovaelena@bk.ru
- Elena Gagarina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: gagarinae@yandex.ru
- Elena Konyuhova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University. E-mail: elena_konuhova@list.ru
- Elena Kulnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: kulninae@yandex.ru
- Elena Lukashenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and Professional Communication, Linguistics University of Nizhny Novgorod. E-mail: lena0512@mail.ru
- Galina Shanturova* – Senior Lecturer, Department of Internship of Foreign Specialists, Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: shangalina@yandex.ru
- Inessa Yakovleva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: i.yakovleva@pgsga.ru
- Iren Gats* – Academician of the International Academy of Educational Sciences, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Teaching Methods of Russian Language and Literature, Moscow Region State University. E-mail: iju.gats@mgou.ru
- Irina Aranovskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Music Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: aalu@yandex.ru
- Irina Osipova* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Document Science, History and Legal Support, Russian State Vocational Pedagogical University. E-mail: nataly_ul@mail.ru
- Kseniya Gushina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: k.churzina@yandex.ru
- Larisa Kornilova* – PhD (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Volgograd State University. E-mail: lora.kornilowa@yandex.ru
- Lei Lin* – E-mail: 772472532@qq.com
- Lidiya Knyazkina* – Senior Lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Samara State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: lida_knyazkina@mail.ru
- Liliya Migranova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: lilimigranova@gmail.com

- Lyudmila Bayborodova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: lvbai@mail.ru
- Ma Jian* – Post Graduate Student, Department of General and Russian Language Studies, Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: majian2021@mail.ru
- Maksim Kuznetsov* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vfr411@rambler.ru
- Marina Borisyuk* – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Botany and Ecology, Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education, Donetsk National University. E-mail: m.borisyyuk@donnu.ru
- Marina Lokteva* – PhD (Philology), Senior Research Scientist, Scientific Research Department, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines, Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Yessentuki. E-mail: marinalokteva@yandex.ru
- Mariya Syleyman* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: maha1991.16@mail.ru
- Nadezhda Novichkova* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Ulyanovsk State University of Education. E-mail: nownad@mail.ru
- Nadezhda Panchenko* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: panchnn@yandex.ru
- Nadezhda Yudina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Pedagogy Department, Pacific National University. E-mail: nayudina@yandex.ru
- Natalia Matveeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: n.v.matveeva@strbsu.ru
- Natalya Abramova* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Ulyanovsk State University of Education. E-mail: t_nna@mail.ru
- Natalya Belova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Translation, Orenburg State University. E-mail: natalya.belova.83@bk.ru
- Natalya Garashkina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Moscow Region State University. E-mail: nagaraisr@mail.ru
- Natalya Ilyina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Engineering and Vocational Education in Machinery Manufacturing and Metallurgical Engineering, Russian State Vocational Pedagogical University. E-mail: nataly_ul@mail.ru

- Natalya Lyulyaeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: natachaluna@yandex.ru
- Natalya Svitenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Literature History, Literature Theory and Criticism, Kuban State University. E-mail: svitenko@list.ru
- Natalya Vanyushina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: wanjuschina@yandex.ru
- Olesya Pavlova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Chinese Language, Institute of Foreign Languages, Moscow City University. E-mail: wodeyoujian@mail.ru
- Olga Bessonova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Donetsk National University. E-mail: olgabessonova@mail.ru
- Olga Nikishina* – Head of the Center of Quality of Education, Nizhny Novgorod Institute of Educational Development. E-mail: nikishina.oa@gmail.com
- Olga Shurupova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Language, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: shurupova2011@mail.ru
- Qian Zixin* – Post Graduate Student, Department of Russian Language, General Language Studies and Speech Communication, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. E-mail: 809314697@qq.com
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Stepanida Chapogir* – Specialist in Teaching Methods, Evenki Multidisciplinary Technical School. E-mail: agro91@tura.evenkya.ru
- Svetlana Sessorova* – Post Graduate Student, Department of Translation Studies and Cognitive Linguistics, Moscow Region State University. E-mail: sessoreta96@gmail.com
- Svetlana Tsvetkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Taisiya Guletskaya* – Lecturer, Department of English Language in Legal Studies, the Odintsovo branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: harlamovataisia@mail.ru
- Tatyana Aleksandrova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saratov State Law Academy. E-mail: taleandrova503@yandex.ru
- Tatyana Bondarenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zhurbina-tatyana@mail.ru

- Tatyana Orlova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of History and Theory of Music, Volgograd Serebryakov Conservatory. E-mail: orloav.tanya@yandex.ru
- Vadim Chukshis* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance and German Philology, University for Humanities and Technologies. E-mail: vadchs@mail.ru
- Valeriya Semenova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vvsenemova@bk.ru
- Victoriya Arbuzova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: arbvictoria@mail.ru
- Vladimir Igoshin* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Department of Geometry, Saratov State University. E-mail: igoshinvi@mail.ru
- Yuliya Dmitrieva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Social Disciplines and the Humanities, Solikamsk State Pedagogical Institute in Solikamsk (the branch of) Perm State National Research University. E-mail: j.v.dm@mail.ru
- Zayneta Hachmafova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of German Philology, Adyghe State University. E-mail: lida_knyazkina@mail.ru
- Zhang Hongying* – Post Graduate Student, Department of Language Arts and Intercultural Communication, Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: inzhuke@163.com
- Zhou Binbin* – Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: binbinzhou@mail.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

- Tatiana Astafurova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)