



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№5 (168)**  
**2022**



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**№5(168)**

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

ФОКИН А.Ю. Идеалы воспитания в зеркале российской научно-педагогической периодики рубежа XIX–XX вв. ....	4
ГЛЕБОВ А.А. Алгоритм изложения научной новизны результатов диссертационного исследования .....	7
НАПОЛЬСКИХ Н.Б. Гуманитарный подход к организации и осуществлению учебно-исследовательской деятельности школьников .....	11
МОРОЗОВ А.И. Аналитика обучения студентов при реализации массового онлайн-курса .....	16
МЫЗГИНА А.В. Сущностные характеристики долга как личностного качества школьников подросткового возраста .....	22
ТАРАСОВ А.А., ЕФРЕМОВА Е.Н. Педагогические условия формирования культуры безопасности при изучении курса ОБЖ .....	28
АНДРОННИКОВА О.О. Дефицит родительских компетенций как причина виктимизации детей в семье .....	32
ПИДЖОЯН Л.А. Педагогические условия формирования готовности к самообразованию будущих педагогов-музыкантов в условиях вуза .....	39
ПРОВОТОРОВА Н.В. К вопросу о подготовке к инновационной деятельности специалистов сферы государственного управления: анализ нормативной базы .....	43
РОГОЗНАЯ Н.Н., ДУАНЬ ЛИ. Использование аналитической модели для профилактики появления языковых интерферентов в речи билингвов (на материале русской речи китайцев) .....	48
РОМАНОВА О.Н., АСТАФУРОВА Т.Н., ВИШНЕВЕЦКАЯ Н.А., СУРКОВА Е.В. Инновационные технологии в преподавании иностранного языка студентам-архитекторам .....	56
МУХТАРОВА Р.Й., ФАЙЗРАХМАНОВА Л.М. Лингвокультурологический подход как способ повышения эффективности обучения иностранному языку .....	61
БАСКАКОВА М.А. Лимерики как одна из креативных форм письменной речи на уроках английского языка .....	65
СУЧИЛИН А.А., СТОЛЯРЧУК Л.И., БЕССОЛОВ А.Т. Гендерный подход как инновационный процесс воспитания начинающих футболистов .....	68

*Главный редактор*

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

*Зам. главного редактора*

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

*Редакционная коллегия*

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

САДОВНИКОВА Н.О., ХИЛЮК С.О. Структурно-функциональная модель профессиональной подготовки обучающихся организаций системы МВД России к социально-педагогической реабилитационной деятельности .....76

ЕВСЕЕВА О.А. Формирование и закрепление навыков правописания у иностранных военнослужащих из стран СНГ и ОДКБ .....84



**ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

КОЛОКОЛОВА Л.П. К вопросу о словообразовании современного русского языка (функционально-когнитивный аспект) .....89

СЕГАЛ Н.А., МИЩЕНКО А.Н., УВАРОВА И.В. Словообразовательный потенциал ключевой единицы «фейк» в русскоязычном медиадискурсе .....94

ЛИМАРЕВА Т.Ф., БАГДАСАРЯН Т.О. Творчество А.П. Чехова как сфера-источник прецедентных феноменов в современных российских СМИ .....99

ДЕДЮХИН А.А., ДЕДЮХИНА А.Г. Англицизмы тематической группы «Профессии и должности индустрии красоты и моды»: структурно-образовательный аспект (на материале российских женских журналов) .....105

КОЛМАКОВА В.В., ШАЛКОВ Д.Ю. Метафилология «Наблюдений, сделанных во время путешествия по южным наместничествам Русского государства в 1793–1794 годах» П.С. Палласа .....110

РОЖЕНЦОВА Л.Н. Опыт построения старославянского словообразовательного гнезда с вершиной **КАЗАТИ** .....115

ЛИ МИНХУЭЙ, ЛИ ЮЙХАНЬ. Способы перевода политической метафоры в политическом дискурсе на русском языке .....122

ЛИ ДАНЬ. Интерактивность и восприятие «тела» на занятиях по иностранному языку с точки зрения воплощенной когнитивной лингвистики .....127

БУРЯКОВСКАЯ В.А., ДМИТРИЕВА О.А. Квазинаучный термин «токсичный» в современной блогосфере (на материале русского, английского и французского языков) .....132

ИВАНОВА Л.В., ТАЛАЛАЙ Т.С. Семантика глаголов с немецкими префиксами *be-*, *er-* в современных рекламных текстах: когнитивно-дискурсивный подход .....139

КОРЕНЕЦКАЯ И.Н., МАЦЕВИЧ С.Ф. Лингвокультурологическая репрезентация категории «свой – чужой» в английском языке .....142

ЗИНЬКОВСКАЯ А.В., СПАЧИЛЬ О.В. Проблема перевода междометий в англоязычных версиях пьес А.П. Чехова .....149

ЛУКЪЯНОВА В.С., МОСКАВЕЦ М.Н. Проблема перевода иноязычных вкраплений в англоязычном детском анимационном фильме .....155

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

Подписано в печать  
21.06.2022.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 24  
Тираж 1000 экз.

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

Великанову М.В.  
☎(8442)60-28-86  
**E-mail:** izvestia\_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии  
Научного издательства ВГСПУ  
«Перемена»:  
400066, Волгоград,  
пр. им. В.И. Ленина, 27.  
Заказ № 70

Выход в свет  
12.07.2022.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2022

АВТАЙКИНА Л.Ю. Объекты устойчивых сравнений идеографического поля «Внешность» во французском и русском языках.....	161
СЕМКУЛИЧ Д.В. Структурно-семантическая характеристика западноевропейских лексических заимствований и сферы их функционирования в турецком языке .....	166
НОСРАТИ А. Пожелание как компонент русского и персидского речевого этикета и как компонент иранского таърофа: культурологический подход.....	171

#### ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ЛУНИНА Т.П., КОНОПКИНА Е.С. О некоторых средствах реализации пересказываемости в тексте (на материале романа Захара Прилепина «Обитель»).....	178
ОРЛОВА Е.А. Беллетризация «калмыцкого» этнографического дискурса в русской словесности второй половины XVIII – первых десятилетий XIX в. ....	182
Сведения об авторах.....	190
Information about authors.....	195
Состав редакционной коллегии .....	199
Состав научно-редакционного совета.....	199
Editorial Staff .....	200

**А.Ю. ФОКИН**  
(Волгоград)

**ИДЕАЛЫ ВОСПИТАНИЯ  
В ЗЕРКАЛЕ РОССИЙСКОЙ  
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПЕРИОДИКИ РУБЕЖА XIX–XX вв.**

*Выделены и концептуально осмыслены основные позиции авторов научно-педагогических изданий рубежа XIX–XX вв. по вопросу об идеале воспитания россиянина.*

Ключевые слова: *идеал воспитания, научно-педагогическая периодика, мировидение, социоцентризм, антропоцентризм.*

Введение. В условиях переживаемой Россией социокультурной трансформации отечественное педагогическое сообщество испытывает острый интерес к цели и ценностно-мировоззренческой основе воспитания. Учеными и педагогами-практиками высказываются различные суждения о той системе ценностей и идеалов, на которые надлежит ориентировать современную систему целенаправленной инкультурации детей и молодежи. Проблема по обозначенной проблеме возникает в российском образовательном пространстве не впервые. Еще на рубеже XIX–XX вв. педагоги, мыслители, общественные деятели вели активную дискуссию по широкому спектру вопросов обучения и воспитания. Тогда, как и сегодня, диспутантами формулировались разнообразные точки зрения о содержании идеала воспитания, ценностной системе, подлежащей присвоению вступающими в жизнь новыми поколениями соотечественников. Свою позицию ученые и практики обычно выражали на страницах научно-педагогической печати, выступавшей как в качестве средства коммуникации педагогов, так и в качестве площадки обсуждения актуальных вопросов воспитания. Данное обстоятельство побуждает нас обратить свой взгляд на дискуссии того периода истории отечественного образования, дабы попытаться извлечь из них уроки для современного образовательного сообщества.

Цель исследования. Исходя из сказанного, целью статьи обозначим выделение и концептуальное осмысление основных позиций авторов научно-педагогических изданий рубежа XIX–XX вв. по вопросу об идеале воспитания россиянина.

Методология исследования. Для достижения обозначенной цели использовались следующие инструменты: 1) концептуальные подходы, представляющие историко-педагогический процесс как атрибут историко-культурного процесса (В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, С.Г. Новиков, М.В. Савин и др.); 2) парадигмальный подход к изучению педагогических феноменов прошлого, позволяющий проследить генезис и развитие различных парадигм воспитания (М.В. Богуславский, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, С.Г. Новиков и др.); 3) культурно-историческая генетика, обнаруживающая истоки идеалов воспитания (А.С. Ахиезер, К.М. Кантор, С.Г. Новиков, В.С. Степин и др.); 4) концепции модернизации общества и образования (А.С. Ахиезер, Д. Белл, М.В. Богуславский, С.Г. Новиков и др.), которые открывают новый ракурс исследования проблем воспитания через дихотомию «традиционное общество / культура – современное (модерное) общество / культура». Синтезирование перечисленных «объясняющих конструктов» в процессе нашего исследования позволило рассмотреть дискуссии, которые велись об идеале воспитания на страницах научно-педагогической печати, в контексте социокультурной транзиции (перехода от общества, воспроизводящего опыт предков, к обществу, нацеленному на инновации) [5].

Результаты исследования. Благодаря использованию обозначенного выше инструментария для анализа источников и историко-педагогической литературы, мы пришли к выводу, что процесс педагогических исканий в области идеалов воспитания проходил на рубеже XIX–XX вв. в условиях догоняющей, избирательной модернизации России [2; 5; 7]. «Революция сверху» Петра I, будучи продолженной рядом последующих российских правителей, привела к социокультурному расколу общества [1], невольно продуцировала социально-экономические и духовно-

нравственные противоречия [6]. Указанная трансформация оказывала серьезное влияние не только на массовые настроения в обществе, но и на отечественное педагогическое сознание (как на обыденном, так и на теоретическом его уровнях) [3].

Особенно ярко проявились проблемы модернизируемого российского общества в последней трети XIX – начале XX в., побудив педагогов и общественных деятелей к активному обсуждению вопросов обучения и воспитания. Ареной для дискуссий стала научно-педагогическая периодика, включавшая в свой состав приблизительно 300 изданий (в их числе были «Вестник воспитания», «Образование», «Педагогический листок», «Свободное воспитание» и др.). [4, с. 181].

Авторы большинства публикаций имплицитно или эксплицитно ориентировались на тот или иной идеал воспитания, сформировавшийся во всемирном историко-педагогическом процессе. В науке сложились различные их типологии: по религиозно-конфессиональному признаку, социокультурной ориентации и пр. С нашей точки зрения, наибольшими эвристическими возможностями обладает типология, построенная по принципу взаимоотношений «индивид – социальная целостность». На этом основании выделим вслед за С.Г. Новиковым два полярных идеала, представленных на страницах российских научно-педагогических журналов: социоцентристский и антропоцентристский. Первый из названных идеалов ориентировал субъектов воспитания на подчинение интересов личности интересам общности (общины, коллектива, государства), а второй, наоборот, выносил на вершину ценностной пирамиды интересы отдельного человека [3].

Социоцентризм выступал продуктом тех условий (природно-климатических, социальных), в которых происходила жизнедеятельность социальных низов российского общества. Поскольку община оказывалась для них социальным инструментом поддержания уровня жизни на приемлемом состоянии, а большая (многопоколенная) семья оставалась основной формой первичной ячейки общества, постольку на обыденном уровне педагогического сознания воспроизводилась картина мира, отрицавшая самоценность личности. Такое мировидение находило своих сторонников среди социальных верхов, властной и культурной элиты, что отражалось и в публикациях педагогических журналов.

Социоцентризм мы вправе оценить как традиционалистски-консервативную педагогическую позицию, т. к. его приверженцы выступали за ориентацию на исторически сложившиеся соборный и авторитарный идеалы воспитания [3]. Педагоги-социоцентристы особенно активны были на страницах журнала «Народное образование», издававшегося Училищным советом при Святейшем Синоде. Впрочем, их взгляды были представлены и в номерах других журналов.

Авторы, разделявшие традиционный социоцентризм, выступали в той или иной мере за авторитарные методы воспитания. Так, профессор гигиены Императорского Харьковского университета И.П. Скворцов в публикации «Гигиена воспитания» выражал мнение о необходимости таких телесных наказаний, которые «могут нанести какой-либо более или менее продолжительный вред». И.П. Скворцов отмечал, что хотя воспитание само по себе должно исключать телесные наказания любого рода, но в действительности оно является практически неизбежным воспитательным средством [8, с. 83–84]. Ученый пояснял: детская психика устроена таким образом, что в ней существуют только своеволие и капризы, которые требуют карательных наказаний. И потому воспитатель должен наказывать воспитанника, придерживаясь «принципа места и времени»: наказания «должны... производиться на месте преступления и вслед за ним» [Там же, с. 83].

Истины ради заметим, что не все сторонники традиционного социоцентризма ратовали за безраздельное господство авторитарных методов воспитания. Так, общественный деятель, педагог, попечитель Казанского учебного округа П.Д. Шестаков в работе «Мысли о воспитании в духе православия и народности» высказал более гуманную позицию. Он напоминал, что система телесных наказаний закрепились в отечественном воспитании достаточно давно (о них упоминалось еще в «Домострое»). Однако П.Д. Шестаков подчеркивал, что в телесных наказаниях нет ничего полезного. Педагог продолжал: «Идеал воспитания состоит в том, чтобы воспитать ребенка послушным, нравственным, честным, добрым и религиозным, и во время воспитания не только не допускать телесного наказания, но и грубого оскорбительного слова» [9, с. 57–66].

Сторонникам традиционного социоцентристского идеала воспитания оппонировали педагоги, мыслители, общественные деятели, разделявшие антропоцентристский иде-



ал воспитания. Последний сформировался на просторах российского образовательного пространства вследствие перенесения на отечественную культурную почву элементов западноевропейской педагогической культуры, благоприятные условия для развития которых создавало христианство (признававшее самоценность *каждой личности*). В последней трети XIX – начале XX в. на страницах педагогических журналов социоцентристский идеал был представлен в двух своих версиях: либеральной и марксистской [3]. Главным рупором либеральной педагогической общественности стал журнал «Свободное воспитание». Его редактор И.И. Горбунов-Посадов, прокламируя идеал свободы, подчеркивал, что издаваемый им журнал не желает никого поучать. Цель журнала «... лишь участвовать как рабочие в той общей братской работе для счастья новых поколений, которая должна, рано или поздно, возвратить людям их радостное, золотое детство и счастливую юность, отнятые у них системой *насильственного воспитания и образования*» (курсив наш. – А.Ф.) (Свободное воспитание. 1907–1908. № 1. С. 14). Один из наиболее активных авторов «Свободного воспитания» К.Н. Вентцель призывал педагогов отказаться от трансляции воспитанникам «культуры рабов», которая «достигается путем внешней дрессировки» и, «несмотря на весь свой внешний блеск, – не имеет много цены» (Свободное воспитание. 1907–1908. № 7. С. 64–65).

Данная позиция восходила к педагогическим взглядам Л.Н. Толстого, что признавали сами сторонники идеи «свободного воспитания». Так, один из авторов журнала «Педагогический листок» А. Лебедев напоминал, что принцип свободы и «глубокое уважение к личности ребенка-человека... – это самое дорогое, вечное», что оставлено русской школе великим писателем (Педагогический листок. 1911. № 3. С. 205).

Выражая на страницах научно-педагогической периодики свою позицию, педагогический антропоцентристы считали непозволительным превращение воспитателя в бездумного исполнителя указаний «начальства». Так, И.И. Чернавцев подчеркивал, что учитель не должен становиться машиной, скрупулезно выполняющей «многочисленные министерские циркуляры и окружные предписания» (Образование. 1900. № 9. С. 1).

Наряду с педагогами-либералами в педагогической периодике выступали и мыслители-марксисты. В условиях монархии Романовых они не могли в полной мере выражать свои

взгляды в легальной печати. Однако им удалось в своих публикациях зафиксировать принципиальные моменты воспитания с точки зрения марксистской теории. Например, А.М. Коллонтай обосновывала марксистскую точку зрения на классовый характер морали. В журнале «Образование» она писала: если нравственные нормы определенной социальной группы «на деле способствуют росту социального единения, то нормы данной группы должны быть признаны действительно моральными; наоборот, если принципы определенного социального класса будут противоречить прогрессу общественности, тогда подобную классовую мораль следует признать объективно-безнравственной...» (Образование. 1905. № 10. С. 97–98).

Излагала свою позицию в легальных педагогических изданиях и Н.К. Крупская. Так, в журнале «Свободное воспитание» она опубликовала статьи «К вопросу о свободной школе», «К вопросу о школьных судах», «Два типа организации школьного дела» и др. Характерно, что многие ее мысли были весьма созвучны идеям педагогов-антропоцентристов из либерального лагеря. Вполне в духе К.Н. Вентцеля и И.И. Горбунова-Посадова она критически замечала: «Современная школа видит в учениках лишь сырой материал, лишь глину, из которой надлежит вымесить ту или иную фигуру: ремесленника, чиновника, хорошего гражданина, общественного деятеля». Развивая этот тезис, педагог изложила марксистский деятельностный подход к обучению и воспитанию: «Свободная школа ставит себе задачей помочь своим ученикам стать такими людьми, которые были бы и сами счастливы, и всюду несли с собой бодрость, знание, любовь к труду. Но учителя свободной школы не могут ничего поделать в этом отношении, *если сами дети не будут работать над тем же делом*, если они не будут сами упорно добиваться знания и умения применять его, если они не будут помогать делать то же своим товарищам и другим детям, – всем, кому смогут» (курсив наш. – А.Ф.) (Свободное воспитание. 1909–1910. № 2).

**Заключение.** Таким образом, научно-педагогическая печать рубежа XIX–XX в. предоставляла возможность для формулирования своего педагогического кредо педагогам, принадлежавшим к разным политико-идеологическим лагерям и занимавшим несхожие философско-мировоззренческие позиции. Авторы журнальных публикаций исходили, как правило, из одного из полярных мировоззренческих

ний – социоцентризма или антропоцентризма. Рассматривая социальный универсум сквозь призму традиционной или модернистской картины мира, они предлагали соответствующие им цель, средства и методы воспитания.

### Список литературы

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России): в 2 т. Т. 1: От прошлого к будущему Новосибирск, 1997.
2. Красильщиков В.А. Вдогонку за прошедшим веком: Развитие России в XX веке с точки зрения мировых модернизаций. М., 1998.
3. Новиков С.Г. Воспитание в отечественном традиционном и модернизируемом обществе // Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему / С.Г. Новиков, С.В. Куликова, А.А. Глебов. Волгоград, 2018. С. 7–94.
4. Новиков С.Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917–1930-е годы). Волгоград, 2005.
5. Новиков С.Г. Воспитательные идеалы и ценности в исторической ретроспективе // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2004. № 1(06). С. 101–105.
6. Новиков С.Г. Отечественные идеалы воспитания в зеркале культурно-исторической генетики // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Спецвыпуск к 90-летию проф. В.С. Ильина. 2012. № 4(68). С. 30–33.
7. Оболонский А.В. Драма российской истории: система против личности. М., 1994.
8. Скворцов И.П. Гигиена воспитания и образования // Vestn. vospitaniya. 1890. № 4. С. 61–105.
9. Шестаков П.Д. Мысли о воспитании в духе православия и народности. Казань, 1897.

\* \* \*

1. Ahiezer A.S. Rossiya: kritika istoricheskogo opyta (Sociokul'turnaya dinamika Rossii): v 2 t. T. 1: Ot proshlogo k budushchemu Novosibirsk, 1997.
2. Krasil'shchikov V.A. Vdgonku za proshedshim vekom: Razvitie Rossii v XX veke s tochki zreniya mirovyyh modernizacij. M., 1998.
3. Novikov S.G. Vospitanie v otechestvennom tradicionnom i moderniziruемом obshchestve // Obrazovanie, vospitanie i pedagogika v Rossii: ot proshlogo k budushchemu / S.G. Novikov, S.V. Kulikova, A.A. Glebov. Volgograd, 2018. S. 7–94.
4. Novikov S.G. Vospitanie rabochej molodezhi v usloviyah forsirovannoj modernizacii Rossii (1917–1930-e gody). Volgograd, 2005.
5. Novikov S.G. Vospitatel'nye idealy i cennosti v istoricheskoj retrospektive // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2004. № 1(06). S. 101–105.
6. Novikov S.G. Otechestvennye idealy vospitaniya v zerkale kul'turno-istoricheskoj genetiki // Izv.

Volgogr. gos. ped. un-ta. Specvypusk k 90-letiyu prof. V.S. Il'ina. 2012. № 4(68). S. 30–33.

7. Obolonskij A.V. Drama rossijskoj istorii: sistema protiv lichnosti. M., 1994.

8. Skvorcov I.P. Gigena vospitaniya i obrazovaniya // Vestn. vospitaniya. 1890. № 4. S. 61–105.

9. Shestakov P.D. Mysli o vospitanii v duhe pravoslaviya i narodnosti. Kazan', 1897.

### *The ideals of education in the mirror of the Russian educational research periodicals of the turn of the XIX<sup>th</sup> – XX<sup>th</sup> centuries*

*The article deals with revealing and conceptualizing the fundamental positions of the authors of the educational research periodicals of the turn of the XIX<sup>th</sup> – XX<sup>th</sup> centuries, considering the issue of the ideal of the education of the Russian.*

Key words: *ideal of education, educational research periodicals, world view, sociocentrism, anthropocentrism.*

(Статья поступила в редакцию 05.05.2022)

**А.А. ГЛЕБОВ**  
(Волгоград)

### АЛГОРИТМ ИЗЛОЖЕНИЯ НАУЧНОЙ НОВИЗНЫ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Рассмотрены вопросы научной новизны результатов диссертационного исследования, дано определение и назначение научной новизны, раскрыты типичные ошибки ее представления. Разработан алгоритм содержательно-го изложения новизны.*

Ключевые слова: *алгоритм, гипотеза, зона, компонент, критерий, методологическая основа, научная новизна, предмет, проблема, цель.*

Согласно принципам детерминизма, единства логического и исторического в организации научно-педагогического исследования для того, чтобы иметь полное представление об исследуемом предмете, надо выяснить ис-



токи, причины возникновения, установить его современное состояние. Необходимость получения нового научного результата в диссертационном исследовании обусловлено требованием Положения о присуждении ученых степеней, в котором говорится, что в диссертации на соискание ученой степени должны быть изложены новые научно обоснованные решения и разработки, имеющие существенное значение для развития страны.

Несмотря на значимость этого критерия качества, многие авторы формулируют его неверно. Обратимся к самым частым ошибкам, совершаемым при описании научной новизны, т. к. «развитие теоретических представлений, указывает Н.К. Сергеев, нельзя рассматривать без анализа их реализации в практике» [5, с. 18]. Одна из них состоит в объединении данной рубрики с другими, отличающимися спецификой. Например, в диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Педагогические средства проектирования информационного ресурса в современном вузе» автор пишет: «Научная новизна и теоретическая значимость диссертационного исследования заключается в изучении сущности понятия “информационный ресурс вуза”, его содержания и принципов проектирования и возможностей применения в целях совершенствования доступа к удаленным источникам научной информации и развития информационной компетентности преподавателей вуза». В такой редакции результат не раскрыт ни с содержательной, что должно быть характерным для описания новизны, ни с внутренне связанным с ней стороной – значением для теории. Приведено лишь упоминание результата решения одной из исследовательских задач и его влияния на решение другой задачи собственной диссертации, а не на иные теоретические представления в области теории педагогики, что должно быть характерным для описания теоретической значимости.

Случаи, в которых уникальность полученных результатов подменяется упоминанием, но не их содержательным представлением, являются распространенными. Пример находим в диссертации «Профессиональная социализация обучающихся в условиях многоуровневого образовательного комплекса». Исследователь отмечает, что научная новизна результатов исследования заключается в том, что «определен, обоснован и апробирован комплекс организационно-педагогических условий эффективности профессиональной социализации будущего специалиста технического профиля в условиях МОК».

Следующая типичная ошибка в описании научной новизны, состоящая в выдвигании самоочевидных тезисов, доказанных ранее, выявлена в диссертации «Технология освоения мониторинговой деятельности учителями начальных классов в процессе повышения квалификации», в которой отмечается, что ее новизна заключается в «обосновании необходимости дополнения перечня профессиональных компетенций учителей начальных классов специальными профессиональными компетенциями (СПК), обеспечивающими освоение мониторинговой деятельности». Автор дополняет совокупность мониторинговых умений, отраженных в положениях, выносимых на защиту, самоочевидными общезначимыми умениями в сфере владения ИКТ – технологиями, с которыми нельзя спорить: поиска и обработки информации, ее количественного и качественного анализа, представлять полученные результаты в электронном виде, работать с базами данных.

Преднамеренное или случайное повторение ранее известных в педагогической науке и практике положений, замечает В.М. Полонский, не может получить общественного признания как результат исследовательского труда. Это заключение, продолжает автор, распространяется и на те случаи, когда «новые результаты» отличаются от старых лишь терминологически [4]. Отсюда, по мнению В.В. Краевского, может возникнуть серьезное сомнение в смысле и ценности всей работы [2].

Изложенные и другие ошибки обусловлены трудностями, отчасти связанными с отсутствием рекомендаций содержательного изложения «научной новизны». Такое положение порождает желание исследователя по-своему дать толкование новизны, чаще в виде простого описания полученных результатов. В данной статье автор на основе систематизации имеющихся в научной литературе материалов ищет ответ на вопрос: каков алгоритм содержательного изложения научной новизны результатов диссертационного исследования, реализация которого приведет к более эффективному в сравнении с существующей традиционной практикой описания новизны результатов работы.

Эта задача требует обращения к определению научной новизны результата исследования как узловой ступени в научном поиске. Это понятие в официальных документах Мин-

обнауки и в частных рекомендациях определяется в широком смысле как получение нового знания об объекте. По определению В.В. Краевского, научная новизна результатов представляет собой то, что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые [1]. Сохраняя рациональное в вышеприведенных взглядах – новое знание, полученное впервые, – В.М. Полонский понимает новизну как теоретические положения, которые сформулированы и обоснованы автором впервые и которые в такой форме ранее не были известны, либо научно обоснованные решения, имеющие важное значение для практики и ранее не применявшиеся [3]. С этой точки зрения можно выделить теоретическую и практическую новизну. Наш разговор пойдет о научной новизне в теоретических результатах, поэтому принимаем ее определение в интерпретации В.М. Полонского как характеристику содержательной стороны теоретических результатов исследования, т. е. новые теоретические положения, которые ранее не были известны, не зафиксированы в науке и способствуют дальнейшему развитию как науки в целом, так и отдельных ее направлений [4].

В аспекте поставленной задачи обратимся к идее В.В. Краевского о том, что на получение нового знания ориентированы другие методологические характеристики исследования [1]. Полагаем, что они отражают суть формирования результата и поэтому принимаем их в качестве зоны поиска нового.

К методологическим характеристикам исследования, в рамках которых осуществляется первый прогноз его научной новизны, относятся проблема, предмет, цель, гипотеза, методологическая основа. Научная проблема содержит известное и искомое и характеризуется неопределенностью зафиксированного в ней знания. Предмет исследования – это то, что отыскивается, устанавливается. Цель – то, что необходимо достигнуть в итоге научной работы. Гипотеза выполняет функцию обобщенного предвосхищения основного результата, отраженного в цели исследования.

Любой методологический подход, раскрывающий методологическую основу, наряду с регулятивными функциями выполняет оценку исследовательских результатов. Единство перечисленных характеристик в осознании новизны результатов происходит в движении от общего к особенному, а от него к единичному посредством конкретизации, дополнения и

преобразования знания, в которое включается «искомое».

Потребность в оптимальной преемственности названных методологических характеристик как источников новизны выводит на вопрос о том, какими свойствами они должны обладать. Решение данного вопроса очерчивает круг требований к ним. Проблема должна формулироваться с учетом развернутости, полноты, четкости, использования слов результативного, а не процессуального характера. В предмете исследования нужно указывать то, относительно чего будет получено знание. Цель должна быть сформулирована не слишком коротко: чем более детализированно сформулирована цель, тем более конкретно очерчиваются границы нового. В гипотезе важно сформулировать законы исследуемого предмета. Таким образом, согласованность зон поиска нового должна выражаться в нескольких взаимосвязанных условиях корректности, четкости, полноты и вероятности их формулировок.

Указанные требования не исчерпывают всей сложности задачи статьи. Ее решение необходимо дополнить сущностными характеристиками названных зон поиска. Они содержатся в критериях, отражающих специфику зон и воспроизводящих наиболее общие новообразования. Чем разностороннее они будут, тем яснее, объективнее и содержательнее исследователь сможет представить, каков его конкретный вклад в науку.

Первый критерий составит группа признаков проблемы исследования:

- формулировка проблемы выполняется в основных ключевых научных терминах исследования;

- формулировка проблемы выполняется в единстве научных терминов, характеризующемся общностью их методологической природы;

- ключевые научные термины определяются в интерпретации основного методологического подхода, под углом зрения которого проводится исследование.

Второй критерий составит группа признаков предмета исследования:

- в предмете находят отражение направления поиска свойств или отношений в объекте;

- в предмете происходит регистрация существенных в аспекте рассматриваемой проблемы свойств и отношений в объекте;

- в предмете отражается возможность их исследования соответствующими научными средствами и методами.

Третий критерий составит группа признаков цели исследования:

- недвусмысленность, исключающая произвольное толкование в обобщенном виде конечного результата;
- определенность всех характеристик результата, существенных для его максимального соответствия потребности;
- реальность (наличие теоретических предпосылок для ее постановки);
- контролируемость (возможность оказания влияния на процесс ее реализации).

Четвертый критерий составит группа признаков гипотезы исследования:

- адекватность – соответствие фактам, а также соблюдение преемственности и непротиворечивости установленным ранее положениям науки;
- обоснованность – строится на основе других научных положений, истинность которых была доказана ранее;
- наличие качественно новых моментов, по сравнению с имеющимися.

Пятый критерий составит группа признаков методологической основы исследования:

- наличие идей, выполняющих роль регулятивов, с помощью которых выбирается предмет, раскрываются логика и процедура поиска решения исследовательских задач;
- адекватность природе объекта, предмета;
- соответствие цели и задачам педагогического исследования.

Содержательное изложение новых результатов исследования предлагается осуществлять не по отдельным выделенным признакам, а по интегральным характеристикам, составленным на основе синтеза. Их последовательное представление составит алгоритм изложения новых результатов:

- зафиксировать качественно новые элементы в результатах решения исследовательских задач;
- определить для каждого нового элемента функцию, которую они выполняют в сопоставлении с уже известными знаниями (уточняют, конкретизируют отдельные теоретические положения; расширяют, дополняют известные знания без изменения их сути; преобразовывают, т. е. коренным образом изменяют представления о данном предмете, что дает право на использование понятия «впервые»);
- выбрать ключевые научные термины, определенные в интерпретации методологической основы исследования;

– изложить каждый новый элемент в отношении к предмету в ключевых научных терминах с соблюдением условий корректности, четкости, полноты и вероятности их формулировок.

Обратимся к примеру реализации функции «впервые» в описании научной новизны результата решения задачи: «определить категориальный аппарат и концептуальный инструментарий, способные обеспечить целостное осмысление воспитания рабочей молодежи как социокультурного феномена и позволяющие всесторонне рассмотреть процесс формирования личности молодого рабочего», в диссертационном исследовании С.Г. Новикова «Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917-й – 1930-е годы)»: «впервые в историко-педагогическом исследовании разработана и предложена трансдисциплинарная методология, выражающаяся в конфигурировании подходов – социокультурного, культурно-генетического и мир-системного, сложившихся в современной гуманитаристике, что позволяет приобрести целостное видение процесса воспитания молодежи». Обобщенное изложение полученного научного результата в данном случае уместно, т. к. оно полностью входит в состав защищаемых положений.

Итак, подход, выработанный на основе рассмотренных методологических характеристик исследования, выражающих суть формирования его результатов (проблема, предмет, цель, гипотеза, методологическая основа), позволил определить критерии новизны результатов диссертации. К базовым характеристикам новизны относятся функции новых знаний в сопоставлении с уже известными научными представлениями, ключевые термины методологической основы исследования, в которых происходит содержательное изложение новизны результатов в отношении к предмету. Следование этим характеристикам может служить алгоритмом оценки новизны продуктов диссертации.

### Список литературы

1. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М., 2008.
2. Краевский В.В. Методологические характеристики научного исследования // Нар. образование. 2010. № 5(1398). С. 135–143.
3. Полонский В.М. Определение новизны результатов научно-педагогических исследований //

Проблемы современного образования. 2011. № 2. С. 61–70.

4. Полонский В.М. Новизна научно-педагогического исследования // Профессиональное образование. 2011. № 6. С. 19–22.

5. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): моногр. // Избранные труды по педагогике / отв. ред. Н.М. Борытко. Волгоград, 2011.

\* \* \*

1. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ster. M., 2008.

2. Kraevskij V.V. Metodologicheskie harakteristiki nauchnogo issledovaniya // Nar. obrazovanie. 2010. № 5(1398). S. 135–143.

3. Polonskij V.M. Opredelenie novizny rezul'tatov nauchno-pedagogicheskikh issledovanij // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2011. № 2. S. 61–70.

4. Polonskij V.M. Novizna nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya // Professional'noe obrazovanie. 2011. № 6. S. 19–22.

5. Sergeev N.K. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: koncepciya i tekhnologii uchebno-nauchno-pedagogicheskikh kompleksov (voprosy teorii): monogr. // Izbrannye trudy po pedagogike / отв. red. N.M. Borjtko. Volgograd, 2011.



### ***The algorithm of representing the scientific novelty of the results of the thesis research***

*The article deals with the issues of the scientific novelty of the results of the thesis research. There is given the definition and function of the scientific novelty. The author reveals the typical mistakes of its presentation. There is developed the algorithm of the contextual representation of the novelty.*

**Key words:** *algorithm, hypothesis, area, component, criterion, methodological basis, scientific novelty, subject, problem, purpose.*

(Статья поступила в редакцию 31.03.2022)

**Н.Б. НАПОЛЬСКИХ**  
(Тюмень)

### **ГУМАНИТАРНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

*Освещается проблема сохранения и усиления гуманитарной специфики учебно-исследовательской деятельности школьников. Рассматриваются некоторые подходы к определению учебно-исследовательской деятельности школьников и ее результатов, проводится анализ и обобщение полученных в ходе онлайн-опроса сведений и современного педагогического опыта (на материале учебно-исследовательских работ воспитанников Тюменского президентского кадетского училища).*



**Ключевые слова:** *учебно-исследовательская деятельность школьников, гуманитарный подход, ценностно-смысловое отношение, рефлексивное смыслотворчество.*

Вопросы организации учебно-исследовательской деятельности в условиях школьного образования становятся предметом бурных обсуждений в педагогической среде, свидетельством чего являются многочисленные публикации зарубежных и отечественных ученых. В современных исследованиях большое внимание уделяется рассмотрению сущностной специфики этого феномена, предпринимаются попытки конкретизировать понятие учебно-исследовательской деятельности школьников [2; 9]. При этом ряд авторов, определяя ее как вид учебной деятельности, выделяет ее разновидности. Например, Helene Feichter называет «исследовательско-открывающее обучение» (forschend-entdeckendes Lernen) и «активную учебную исследовательскую деятельность школьников» (schüler Innenaktive Schulforschung) [8], Ludwig Huber говорит об «основанном на исследовании» (forschungsbasierter), «ориентированном на исследование» (forschungsorientiertes) и «исследовательском обучении» (forschendes) [9]. Кроме того, в научной педагогической литературе довольно подробно описаны модели организации учебного исследования в школе (в работах М.С. Галишевой и П.В. Зуева [2], Е.Ю. Голубь [3], V. Ulm [10, S. 91] и др.), не гарантирующие успеха в осу-



ществлении исследовательского поиска, но во многом облегчающие деятельность педагога по выполнению одного из основных требований ФГОС ООО и СОО [7] – формирование у обучающихся опыта исследовательской деятельности.

Сегодня успешное участие воспитанников учебного заведения в конкурсах исследовательских работ и научно-практических конференциях всероссийского уровня, таких как конкурс им. В.И. Вернадского, фестиваль творческих открытий и инициатив «Леонардо», конкурс научно-исследовательских работ имени Д.И. Менделеева и др., считается не только престижным, но и, согласно приказу Минпросвещения России № 616 от 31 августа 2021 г., дает возможность выпускнику школы получить дополнительные баллы при поступлении в вузы страны. Во многих школах создаются научные общества учеников, ведется работа по вовлечению школьников в учебно-исследовательскую деятельность, педагоги активно осваивают новые формы и методы, способствующие развитию исследовательского интереса детей. Но при этом истинные цели данного вида учебной деятельности, как и его сущность, недостаточно глубоко осмысливаются учителями и не всегда понятны ученикам и их родителям, что подтверждают результаты проведенного нами в феврале-марте 2022 г. онлайн-опроса, в котором приняли участие 168 респондентов Тюменского президентского кадетского училища, а также других школ России, занимающихся учебно-исследовательской деятельностью (всего 97 обучающихся, 35 родителей, 36 учителей).

С одной стороны, полученные данные свидетельствуют о том, что большинство респондентов (88%) понимают значимость этого вида учебной деятельности для формирования исследовательских навыков обучающихся, раскрытия личностных качеств, приобретения важного социального и личностного опыта. Кроме того, 76% участников опроса говорят о необходимости вовлечения всех обучающихся в учебное исследование, а 20% респондентов, понимая трудоемкость исследовательского процесса, подчеркивают, что исследованием должны заниматься школьники, имеющие положительные результаты в учебной деятельности. На вопрос о месте учебно-исследовательской деятельности в образовательном процессе 54% респондентов отвечают, что осуществляться она должна исключительно во внеурочной деятельности, т. к. выходит далеко за пределы учебной программы. 41% опрошенных придерживается мнения, что обуче-

ние этому виду деятельности должно иметь системный характер, охватывая как урочную, так и внеурочную деятельность.

С другой стороны, ценностно-смысловое отношение респондентов к разным компонентам интегративного результата учебно-исследовательской деятельности школьников весьма неоднозначно. Признавая значимость приобретения опыта исследовательской деятельности и развития на основе его осмысления личностных качеств обучающегося (32%), открытия субъективно нового знания или способа деятельности (36%), формирования исследовательских умений и навыков, овладения основами научных методов (55%), главный результат данного вида учебной деятельности большинство ответивших (70%) видят в практической выгоде, называя победу в конференции и получение дополнительных баллов при поступлении в вуз. Но только ли ради погони за баллами необходимо вовлекать школьников в учебное исследование? И, если принять во внимание тот факт, что далеко не каждый выпускник в дальнейшем станет ученым и посвятит свою жизнь науке, то возникает закономерный вопрос: каково же истинное назначение учебно-исследовательской деятельности и с каких позиций она должна осуществляться в школе?

В научной педагогической литературе как само понятие «учебно-исследовательская деятельность школьников», так и ее результаты имеют многочисленные трактовки. А.В. Леонтович определяет ее как деятельность, направленную на «получение учащимися субъективно новых представлений об объектах и явлениях окружающего мира с помощью научного метода» и позволяющую «молодежи заявить и реализовать свою личностную позицию» [6, с. 11; 13]. Г.И. Железовская и О.А. Валева рассматривают ее как форму организации обучения, основанную на научных методах познания и направленную на формирование исследовательских компетенций обучающихся [4]. М.С. Галишева и П.В. Зуев подчеркивают активность и сознательность творческого процесса получения учеником нового знания через применение научного метода, основным результатом называя «формирование личностных структур, в том числе научного мышления, научного мировоззрения и опыта исследовательской деятельности» [2, с. 16]. При этом получение интегративного результата учебно-исследовательской деятельности школьников, включающего открытие новых знаний / способов деятельности, овладение основами научных методов и формирование исследователь-



ских компетенций, приобретение опыта исследовательской деятельности и появление новообразований в личностной сфере обучающегося, во многом определяет цель (как «планируемый результат» по А.Н. Леонтьеву), которую ставят перед собой субъекты исследовательского поиска. В данном случае, рассматривая учебно-исследовательскую деятельность школьников в более широкой гуманитарной парадигме образования, мы понимаем ее как интегративный опосредующий механизм развития личности обучающегося.

По определению Н.М. Борытко, «гуманитарный подход – это подход к действительности с точки зрения человека и во имя человека, это попытка увидеть мир в его человеческом измерении» [1, с. 10]. Гуманитарный подход в образовании связан с идеей всестороннего и гармоничного развития личности и предполагает восприятие человека в его внутренней активности, деятельности и субъектности. Цель гуманитарного подхода – развитие человеческих качеств, соотносимых с общечеловеческими ценностями, культурой, межличностными отношениями [1]. В основе гуманитарного подхода лежат идеи о *персонифицированности знаний, контекстности* (по Н.М. Борытко, «со-бытийности»), *ценностной ориентированности, диалогичности и рефлексивности педагогического взаимодействия*. Далее рассмотрим, как раскрываются специфические особенности гуманитарного подхода в учебно-исследовательской деятельности школьников.

При организации учебно-исследовательской деятельности школьников следует придерживаться гуманитарной позиции (в отличие от технократического подхода), дабы не упустить из виду гуманистической сущности этого вида учебной деятельности. Это требует от учителя понимания того, что истинная цель осуществления учебного исследования в школе соизмерима со смыслом и общечеловеческими ценностями, т. е. главным является не само по себе открытие нового знания, а личностное развитие ученика, формирование личностного опыта исследовательской деятельности. В контексте учебно-исследовательской деятельности в процессе решения задач с заранее неизвестным результатом происходит открытие нового знания, которое через эмоционально-окрашенное восприятие, осмысление и принятие становится персонифицированным.

Кроме того, следует учитывать, что учебно-исследовательская деятельность осуществляется только в жизненном контексте, затрагивая интересы, систему ценностных отноше-

ний ученика, который является не программируемым элементом системы, не объектом манипуляций, а уникальной, самобытной, свободной личностью. Признавая в каждом ученике исследователя и оставляя пространство для его самостоятельной творческой деятельности, учитель должен быть готов помогать в осуществлении исследовательского поиска, выступая в роли со-исследователя. Проектирование и управление процессом исследования осуществляется в рефлексивно-диалогическом взаимодействии, позволяющем «проживать» открытие нового знания, формировать особое ценностно-смысловое отношение к ошибкам, которые рассматриваются не как направляющие указатели «верно-неверно» на пути к заданной цели, а как точки поиска и выявления смысла. Гуманитарный, человеко-ориентированный подход к осуществлению учебно-исследовательской деятельности проявляется в ситуации побуждения обучающегося к углубленному размышлению, направленному на осмысление своей деятельности, ее результатов, на понимание себя в деятельности, формирование потребности в оценке и самооценке с точки зрения личностной и общественной значимости. По словам А.Ф. Закировой, это требует «включенности в объект изучения сознания самого исследователя как компонента исследуемой реальности» [5, с. 4]. В этом случае учебное исследование для ученика – это не только способ познания окружающей действительности и взаимодействия с ней, но и средство познания и осознания себя, выстраивания своей системы отношений к себе и к миру. В педагогической практике с этой точки зрения особую ценность представляет ведение интроспективных дневников и/или заполнение рефлексивных тест-карт, позволяющих не только фиксировать результаты саморефлексии, но и многократно обращаться к ним, заново интерпретировать и переосмысливать.

Еще одной специфической особенностью гуманитарного подхода является то, что учебное исследование осуществляется с определенной ценностной позиции, что предполагает опору на гуманитарные знания, на достижения человеческой культуры, здравый смысл. Исследования на стыке разных дисциплин способствуют развитию объемного видения проблемы, формированию целостной картины мира вкупе с пониманием ее многовариантности и многозначности, динамичности и постоянной изменчивости. Нарример, проведенная обучающимися 6–7-х классов Тюменского президентского кадетского училища исследовательская работа по теме «Символика цве-

та в сказочном фольклоре (на примере немецких и русских сказок)» основывалась на интеграции знаний из разных наук: физики, физиологии и психологии, изучающих цвет как природный феномен; лингвистики и семантики, позволяющих исследовать лексику, обозначающую цвет, в текстах разных языковых культур; эстетики, литературы, этнографии, лингвокультурологии, изучающих цвет как явление культуры. Новое прочтение знакомых сказочных текстов на родном языке, сравнение и анализ выделенных в них и в текстах сказок на иностранном языке «цветных» слов представляет собой «задачу на смысл» (по А.Н. Леонтьеву), побуждающую к самостоятельному смыслостроительству. Проведение параллелей между народным сказочным фольклором и современными авторскими сказками, между символикой цвета в народной сказке и в национальном костюме, а также сопоставление исследуемых явлений в разных языковых культурах способствует многомерному творческому пониманию, развитию трансуровневости мышления.

Обучение исследовательской деятельности в школе носит творческий характер и предполагает сочетание рационально-логического объяснения и интуитивного понимания исследуемого явления. К решению исследовательской задачи обучающийся приступает с «багажом имеющихся знаний», недостаточным для обнаружения ответа. Обращаясь к научным текстам и встречаясь с «чужим» знанием, он переживает творческий акт осмысления и выработки персонифицированного знания, проявляющийся во внешней речи путем вербализации и порождения собственного текста. Анализ творческого продукта (это может быть аналитический реферат, статья, учебно-исследовательская работа, доклад, создание модели, рекомендации и т. д.) как результата осмысления учеником исследовательского вопроса позволяет выявить глубину и интенсивность его мыслительной активности. Особую ценность в данном случае представляет не столько структурированность и логичность изложения, сколько выводы, самостоятельно сформулированные обучающимся в соответствии с поставленными целями.

В ходе осуществления исследования обучающийся не только совершает открытие нового знания, но и осмысливает сущность исследовательской деятельности как общечеловеческой ценности, приходит к пониманию гипотетичности познавательного процесса. Динамичность гипотезы учебного исследования, ее вариабельность формируют представле-

ния об открытости научного знания, о непрерывности научного поиска и возможности его продолжения. Например, обучающиеся кадетского училища более семи лет занимаются изучением наименований военной техники Германии и России в разные периоды развития. В пяти текстах учебно-исследовательских работ можно наблюдать динамичную трансформацию исследовательского вопроса, начиная с «Обладают ли названия военной техники дополнительной смысловой нагрузкой – “устрашение противника”?» до «Зависит ли увеличение и уменьшение количества “устрашающих” наименований военной техники от военной или мирной обстановки в государстве?».

Значимость учебно-исследовательской деятельности для развития личности обучающегося заключается также в том, что поле исследовательского поиска не ограничено учебником или школьной программой и содержание исследуемой проблемы, уравниваемое ценностями общечеловеческой культуры, открывает уникальные возможности для рефлексивного смыслотворчества. Раскрытие личностных смыслов, их понимание и интерпретация происходят в контексте учебного исследования. Например, в кросс-культурной учебно-исследовательской работе «Ценности современной молодежи: герменевтический подход (на примере Германии и России)» обучающиеся 10–11-х классов кадетского училища смоделировали ценностно-смысловое вопросно-ответное взаимодействие, при помощи которого им удалось выявить доминантные ценностные ориентиры представителей молодежного социума разных языковых культур. В ходе анализа, сравнения, обобщения и классификации выделенных ценностей воспитанникам удалось создать ценностно-смысловой «портрет» современного молодого человека в возрасте 16–20 лет. Особое воспитательное значение в этом исследовании имеет возможность «примерить» получившийся образ, оценивая его взглядом на себя глазами другого человека. Безусловно это является мощным импульсом для внутреннего диалога с самой собой, основой для выработки персонального знания.

Таким образом, основной целью осуществления учебно-исследовательской деятельности в школе с позиций гуманитарного подхода является получение интегративного результата, включающего выработку персонального знания, овладение новыми способами деятельности, формирование на основе полученного опыта исследовательской деятельности системы отношений и ценностных установок,

личностное развитие обучающегося. Определяющее значение имеет изменяющееся в ситуации преодоления трудностей поиска «я» юного исследователя, динамичная трансформация его системы ценностно-смысловых отношений. Гуманитарный подход в осуществлении учебно-исследовательской деятельности школьников базируется на признании уникальной и самобытной личности юного исследователя, способной в процессе рефлексивно-смысловотворчества к освоению универсальных культурных ценностей и выработке личностных смыслов, готовой соотносить свою позицию с позицией группы и брать ответственность за результаты своей деятельности. При этом основой исследовательского взаимодействия являются диалогичность и рефлексивность, способствующие становлению субъектности и способности к непрерывному саморазвитию.

#### Список литературы

1. Боротко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика. М., 2007.
2. Галишева М.С., Зув П.В. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия // Педагогическое образование в России. 2019. № 6. С. 6–18.
3. Голубь Е.Ю. Учебно-исследовательская деятельность школьников в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности // Вестн. Сиб. ин-та бизнеса и информационных технологий. 2019. № 4(32). С. 19–24.
4. Железовская Г.И., Валева О.А. Организация учебно-исследовательской деятельности курсантов военного вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2(19). С. 28–30.
5. Закирова А.Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания // Образование и наука. Известия Урал. науч.-образоват. центра РАО. 2009. № 1 (58). С. 3–13.
6. Исследовательские аспекты современного экологического образования / под ред. А.В. Леонтовича. М., 2014.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты ООО и СОО [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 04.03.2022).
8. Feichter H. Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden, 2015.
9. Huber L. Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? // Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Entscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. Potsdam, 2014. S. 32–39.

10. Ulm V. Eine natürliche Beziehung. Forschendes Lernen in der Mathematik // In Rudolf Messner (Hrsg). Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen / Hamburg, 2009. S. 89.

\* \* \*

1. Borytko N.M., Solovcova I.A., Bajbakov A.M. Pedagogika. M., 2007.
2. Galisheva M.S., Zuev P.V. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nika: strukturnaya model' i formulirovka ponyatiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2019. № 6. S. 6–18.
3. Golub' E.Yu. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov v processe obucheniya osnovam bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti // Vestn. Sib. in-ta biznesa i informacionnyh tekhnologij. 2019. № 4(32). S. 19–24.
4. Zhelezovskaya G.I., Valeeva O.A. Organizaciya uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti kursantov voennogo vuza // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2017. T. 6. № 2(19). S. 28–30.
5. Zakirova A.F. Metody pedagogicheskoy germe-nevtiki kak sredstvo gu-manitarizacii pedagogicheskogo znaniya // Obrazovanie i nauka. Izve-stiya Ural. nauch.-obrazovat. centra RAO. 2009. № 1 (58). S. 3–13.
6. Issledovatel'skie aspekty sovremennogo ekologicheskogo obrazovaniya / pod red. A.V. Leontovicha. M., 2014.
7. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty ООО i СОО [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 04.03.2022).

#### **Humanitarian approach to organization and implementation of educational and research work of school students**

*The article deals with the issue of the conservation and strengthening of the humanitarian specific character of the educational and research work of school students. There are considered some approaches to the definition of the educational and research work of the school students and its results, there is conducted the analysis and generalization of the obtained information in the result of the on-line survey and the modern pedagogical experience (based on the educational and research works of the students of Tyumen Region Presidential Cadet School).*

**Key words:** *educational and research work of school students, humanitarian approach, value and sense relations, reflexive meaning making.*

(Статья поступила в редакцию 11.04.2022)

**А.И. МОРОЗОВ**  
(Волгоград)

### АНАЛИТИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МАССОВОГО ОНЛАЙН-КУРСА

*Рассматриваются актуальные подходы, направления и теоретические модели в области аналитики обучения. Раскрываются возможности и ограничения использования аналитики обучения в высшем профессиональном образовании. По результатам теоретического анализа представлен проект МООК «Практикум академической компетентности» с использованием рекомендаций по построению персонализированных образовательных маршрутов на основе данных аналитики обучения.*



Ключевые слова: *аналитика обучения, МООК, персонализированное обучение, академическая компетентность, электронное обучение, LMS MOODLE.*

Эпидемиологическая обстановка последних лет выступила катализатором широкого применения и развития образовательных практик в профессиональном образовании, связанных с электронным обучением и дистанционными образовательными технологиями. Здесь тенденция цифровизации образования органично совпадает с растущим спросом среди студентов на персонализированный подход в обучении и гибкие образовательные маршруты [8], поскольку именно в электронном обучении техническое опосредствование через LMS (Learning management system, система управления обучением) обладает необходимым потенциалом для удовлетворения актуальных запросов студентов. Данный потенциал состоит в том, что современные системы управления обучением имплицитно обладают такими базовыми возможностями, как сбор, анализ и систематизация данных об академической активности, что является основой для построения персонализированных образовательных маршрутов в электронном обучении с опорой на индивидуальные образовательные потребности студентов.

Основой для построения персонализированных образовательных маршрутов и массовых онлайн-курсов (МООК) в адаптивном дизайне является использование аналитики обучения (АО). Данное направление исследований появилось сравнительно недавно в оте-

чественном научно-педагогическом дискурсе (Э.Ф. Зеер, К.А. Вилкова, У.С. Захарова, Т.Ю. Быстрова, В.А. Ларионова, Е.А. Тербушева, Т.М. Шамсутдинова, Е.В. Сеницын и др.) и несколько раньше – в зарубежных исследованиях (Дж. Сименс, Л. О’Фарелл, С. Яссин, С. Джоксимович, В. Греллер и др.). Ретроспективный анализ исследований в области аналитики обучения показал, что данное направление актуализировалось вместе с возрастающей ролью больших данных в экономике и социальной сфере. По мнению М. Веллера, интерес к аналитике обучения также обусловлен активным использованием электронного обучения в образовательном процессе. Обучение в современном профессиональном образовании все чаще происходит посредством массовых открытых онлайн-курсов (МООК), что ведет к росту данных об этом процессе, представляющих интерес для аналитики обучения [19].

Одним из первых мероприятий по данной проблематике стала международная конференция “LAK 2011: 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge”, где аналитика обучения была определена как «измерение, сбор, анализ и построение отчетов по данным об учебной активности обучающихся с целью понять и оптимизировать образовательный процесс» [14, с. 34]. По мнению Дж. Сименса и Ф. Лонга, на уровне отдельных курсов и дисциплин объектом анализа в АО является процесс обучения, в то время как на уровне отдельных подразделений университета анализируются образовательные программы [18]. При этом авторы вводят разграничение между аналитикой обучения и *академической аналитикой*, которая сосредоточена на уровне институций, регионов и национальных систем образования [Там же, с. 36].

Цель аналитики обучения в высшем профессиональном образовании, по мнению исследователей, состоит, прежде всего, в повышении качества обучения и помощи студентам [3]. На административном уровне ценность аналитики обучения состоит в создании условий для принятия более точных административных решений на основе больших данных об образовательном процессе, увеличении эффективности и продуктивности образовательных организаций с использованием доказательного подхода в менеджменте [20]. Исходя из вышеуказанных целей, исследователи выделяют *дескриптивное* (что происходит?), *предиктивное* (что скорее всего произойдет?)



и *прескриптивное* (что необходимо сделать?) направление в аналитике обучения [16].

*Дескриптивная* аналитика обучения направлена на анализ текущей или недавней ситуации в цифровой образовательной среде и выделении ее ключевых количественных характеристик. На примере аналитики обучения в MOOK такими характеристиками выступает количество подписчиков курса, данные об успешности прохождения определенного типа заданий и т. д. К.А. Вилкова и У.С. Захарова считают, что результатом дескриптивной аналитики обучения может выступать набор графически представленных данных об учебной активности студента [3]. В ряде исследований отмечается, что визуализация учебной активности приносит студентам пользу, помогает повысить вовлеченность в учебную деятельность [15].

*Предиктивное* направление аналитики обучения основано на анализе данных о прошлой активности обучающихся, выявлении значимых корреляций между различными показателями и характеристиками для прогнозирования наиболее вероятных событий в ближайшем будущем. Практическое применение предиктивной аналитики обучения в MOOK чаще всего сосредоточено на выявлении студентов с наиболее высоким риском отчисления и предоставлении им адресной помощи.

Наиболее известным практическим примером из данной области является система Course Signals, предназначенная для раннего предупреждения трудностей в обучении за счет использования аналитики обучения [11]. Вторым популярным направлением в предиктивной аналитике обучения является анализ данных об активности академических успешных студентов для построения моделей академической успешности и повышения качества преподавания [13].

*Прескриптивная* аналитика обучения также использует данные о прошлой активности студентов, однако ее цель состоит в предоставлении конкретных рекомендаций студентам по преодолению трудностей в обучении и достижению академических успехов. Рекомендательные системы представляют собой технические средства, которые на основе цифрового следа студента выстраивают его профиль (модель обучающегося) и затем предоставляют ему персонализированные рекомендации.

По мнению Л. О'Фарелла, этот подход имеет несколько преимуществ. Во-первых, авто-



Рис. 1. Цикл аналитики обучения по Д. Клоу (2012)

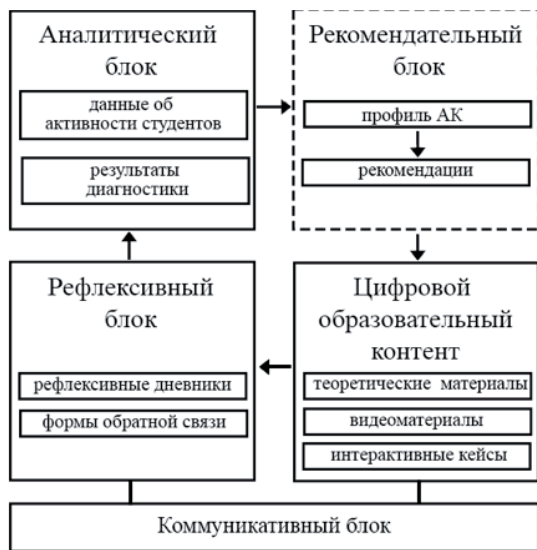
матический характер работы рекомендательных систем позволяет преподавателям сохранить время для более глубокой адресной поддержки нуждающихся студентов. Во-вторых, рекомендации основаны на данных об активности большого количества студентов, что увеличивает точность построения маршрутов по достижению желаемых студентом академических результатов [16].

Более широким теоретическим обобщением, чем отдельные направления аналитики обучения, является процессуальная модель Д. Клоу, где описан полный цикл аналитики обучения (рис. 1) [12].

Согласно представленной автором модели, цикл большинства проектов в области аналитики обучения начинается с активности обучающихся (рис. 1, «Обучающиеся»), которая оставляет «след» в цифровой образовательной среде. Затем происходит генерация и сбор данных об активности обучающихся по множеству параметров (рис. 1, «Данные»). Например, собираются демографические характеристики, данные входа и история посещений, сообщения на форуме, текущий статус студента и др. По мнению Д. Клоу, часть данных на этом этапе цикла может быть сгенерирована автоматически, но сбор и анализ специфических наборов данных требуют коллективных усилий от специалистов разного профиля.

Следующий этап цикла (рис. 1, «Измерения/аналитика») состоит в анализе и визуализации данных о процессе обучения, где составляются списки учащихся из «группы риска», происходит сравнение показателей с эталонными или предыдущими. Как считает Д. Клоу, данный этап является центральным в боль-





**Рис. 2.** Структурно-процессуальная модель MOOC с персонализированными рекомендациями на основе данных аналитики обучения

шинстве проектов из области аналитики обучения, и включает в себя использование инновационных инструментов и методов. Например, используются информационные панели, прогностические модели, цифровые профили, анализ социальных сетей, рекомендательные сервисы и т. д.

Заключительный этап цикла АО состоит в коррекции процесса обучения или содержания MOOC. В качестве примера можно привести установление личных контактов со студентами с риском отчисления, изменение заданий, которые вызывают значительные трудности у большинства студентов. Д. Клоу отмечает, что аналитика обучения не обязательно включает в себя все четыре вышеуказанных цикла: «проект из области аналитики обучения, который предполагает сбор данных и отчеты об активности студентов, но имеет механизма обратной связи, тоже является проектом в области аналитики обучения, пусть и менее эффективным» [12, с. 135].

Несмотря на потенциальную ценность, использование аналитики обучения на практике несет в себе ряд проблем, которые необходимо учитывать в практических разработках. Во-первых, с этической и правовой стороны возрастает необходимость обеспечения защиты в области персональных данных студентов и со-

блюдения этики их использования. На данном этапе развития веб-технологий (WEB 2.0) часто сохраняется риск взлома баз данных, содержащих персональную информацию, но с потенциалом развития веб-технологий в ближайшем будущем (WEB3) подобные риски должны существенно снизиться. Во-вторых, для корректного использования аналитики обучения от преподавателя требуется высокий уровень в области цифровой компетентности. По данным исследования НАФИ «Цифровая грамотность российских педагогов», где педагогам предлагалось оценить коллег в области владения цифровыми технологиями, выяснилось, что по оценкам 38% педагогов от 40 до 100% их коллег неуверенно пользуются цифровыми технологиями или вовсе их не используют [9]. В-третьих, использование аналитики обучения сопровождается техническими сложностями. Современные LMS в своем устройстве во многом содержат идеи традиционного обучения и не всегда успевают перестраиваться вслед за новыми педагогическими идеями и концепциями в области электронного обучения и цифровой дидактики. Например, в исследованиях отмечается, что LMS MOODLE имеет широкие возможности и потенциал для использования аналитики обучения (прогнозное моделирование на основе механизма машинного обучения Python), но использовать полученные модели для обеспечения адаптивности и персонализированных образовательных маршрутов возможно только в ручном режиме [7; 10; 17; 21]. В-четвертых, К.А. Вилкова и У.С. Захарова считают, что многие преподаватели воспринимают рекомендательные системы и аналитику обучения как угрозу своему праву на принятие решений, касающихся учебного процесса [3, с. 68].

Практическая реализация теоретических положений из области аналитики обучения с учетом всех потенциальных достоинств и рисков планируется нами на материале массового открытого онлайн-курса по дисциплине «Практикум академической компетентности» для психологических и психолого-педагогических направлений подготовки Волгоградского государственного социально-педагогического университета, где академическая компетентность (АК) понимается как «комплекс личностных качеств, знаний и умений, способствующих получению более качественного образования» [5]. При этом структуру академической компетентности составляют такие компоненты, как навыки самоорганизации

Диагностические инструменты в МООК «Практикум академической компетентности»

Шкалы опросника академической компетентности	Дополнительные методики
Академическая мотивация	Шкалы академической мотивации (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин)
Самоорганизация	Стиль саморегуляции поведения (В.И. Моросанова)
Саморегуляция эмоциональных состояний	Шкала трудностей эмоциональной регуляции (К. Гратц, Л. Румер)
Навыки устной и письменной речи	Шкала оценки коммуникативных речевых навыков (Р. Эриксон)
Навыки межличностного общения	Оценка самоконтроля в общении (М. Снайдер)
Навыки работы с информацией (цифровая компетентность)	Индекс цифровой компетентности (Г.У. Солдатова)

учебной деятельности, навыки работы с информацией, письменная и устная речь, навыки межличностного общения, навыки саморегуляции эмоциональных состояний и учебно-профессиональная мотивация [4].

В отношении исследования по формированию академической компетентности студентов, дескриптивная аналитика обучения включает в себя несколько направлений.

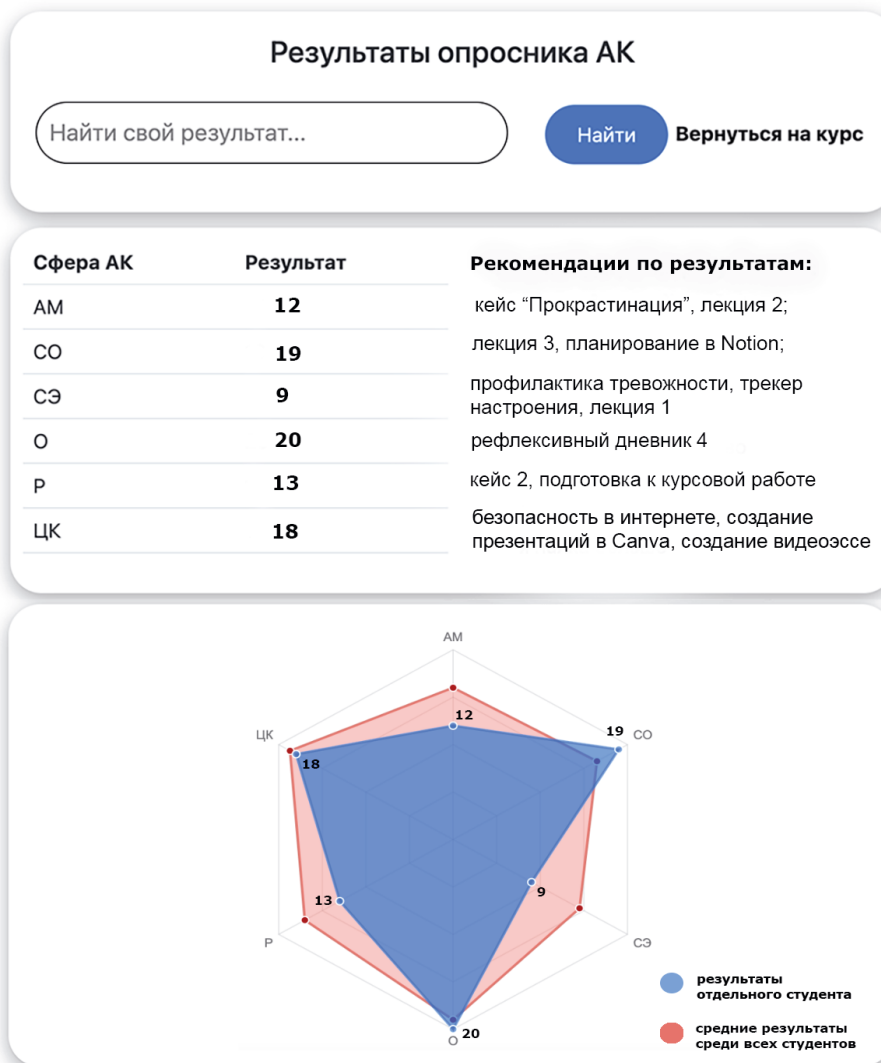
Первое направление применения аналитики обучения как основы для построения персонализированных образовательных маршрутов в МООК связано с начальным этапом его реализации (рис. 2, «Аналитический блок»), где предполагается анализ текущего состояния академической компетентности каждого студента посредством авторского опросника и стандартизированных диагностических методик.

Для решения исследовательских задач и предоставления более точных рекомендаций по построению персонализированного образовательного маршрута на данном этапе реализации курса (рис. 2, «Аналитический блок, результаты диагностики») в модули был включен набор диагностических методик, совпадающих по предмету исследования со шкалами опросника АК (см. табл. выше). Предполагается, что анализ наборов данных по результатам опросника АК и указанных в таблице методик позволит произвести более детальный анализ состояния компонентов академической компетентности, выявить значимые взаимосвязи, а также предоставить более точные рекомендации по построению персонализированных образовательных маршрутов в МООК «Практикум академической компетентности».

Цель данного этапа состоит в том, чтобы определить профиль академической компетентности студента (рис. 2, «Рекомендательный блок»), включающий в себя характеристики академической мотивации (АМ), самоорганизации (СО), саморегуляции эмоциональных состояний (СЭ), навыков межличностного общения (О), устной и письменной речи (Р), цифровой компетентности (ЦК) и затем на основе показателей данного профиля предложить рекомендации по построению индивидуального маршрута прохождения курса, выполненные в виде активных ссылок на разделы МООК с различным цифровым образовательным контентом (рис. 3).

Стоит отметить, что опора только лишь на количественные данные оставили бы результаты аналитики обучения неполными, поэтому в каждом модуле курса представлены формы самоотчета («Рефлексивные дневники») и формы обратной связи. Каждый дневник направлен на рефлексивный анализ проявления компонента АК в учебной деятельности с учетом особенностей самого компонента по нескольким областям. Формы обратной связи предполагают рассказ студентов об опыте работы над разделом, типичных трудностях и пожеланиях.

Таким образом, несмотря на существенные внутренние риски, использование аналитики обучения в массовых онлайн-курсах оказывается необходимым для удовлетворения актуальных запросов студентов на адаптивное обучение и персонализированные образовательные маршруты. Перспектива в отношении разработки и реализации МООК «Практи-



**Рис. 3.** Профиль академической компетентности студента с персонализированными рекомендациями на базе LMS MOODLE [20]

кум академической компетентности» состоит в доработке точности рекомендаций и профиля академической компетентности, расширении вариативности цифрового образовательного контента и др. Перспектива развития аналитики обучения как области исследований состоит в модернизации технических возможностей LMS с уклоном на адаптивные возможности, совместно-распределенную учебную деятельность и коммуникацию, а также в повышении цифровой компетентности преподавателей, без которой нельзя обойтись в подго-

товке будущих профессионалов в области образования.

#### Список литературы

1. Адаптивное обучение в высшем образовании: за и против / К.А. Вилкова, Д.В. Лебедев. М., 2020.
2. Бордачев Д.В. Разработка адаптивного массового открытого онлайн-курса в рамках обучения технологиям искусственных нейронных сетей // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2021. Т. 18. № 1. С. 100–106.

3. Вилкова К.А., Захарова У.С. Учебная аналитика в традиционном образовании: ее роль и результаты // Университетское управление: практика и анализ. 2020. № 24(3). С. 59–76.
4. Меркулова О.П. Практикум академической компетентности. Как учиться в вузе успешно и самостоятельно?: учеб. пособие. Саратов, 2018.
5. Меркулова О.П., Михайлова Н.С. Методические предпосылки разработки средств диагностики академической компетентности студентов вуза [Электронный ресурс] // ТехноОБРАЗ' 2017: Инновации в образовании: сб. науч. ст. участников XI Междунар. науч. конф. (Гродно, 14–15 марта 2017 г.). Гродно, 2017. URL: <http://depository.bas-net.by/EDNI/Deposits/Details.aspx?Id=483> (дата обращения: 20.11.2020).
6. Профиль академической компетентности студента с персонализированными рекомендациями (образец) [Электронный ресурс]. URL: <http://results.accourse.ru/> (дата обращения: 08.04.2022).
7. Тербушева Е.А., Пиотровская К.Р. Аналитический потенциал платформы Moodle для мониторинга качества персонифицированного обучения // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 4. С. 19–34. DOI: 10.18721/JHSS.12402.
8. Уроки «Стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад [Электронный ресурс]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson\\_stress\\_test.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson_stress_test.pdf) (дата обращения 11.09.2020).
9. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева [и др.]. М., 2019. Т. 84. С. 43–44.
10. Шамсутдинова Т.М. Формирование индивидуальной образовательной траектории в адаптивных системах управления обучением // Открытое образование. 2021. № 25(6). С. 36–44. DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2021-6-36-44>.
11. Kimberly A. & Pistilli M. Course signals at Purdue: Using learning analytics to increase student success. ACM International Conference Proceeding Series. 2012. DOI: 10.1145/2330601.2330666.
12. Clow D. The learning analytics cycle: closing the loop effectively // Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK '12). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 2012. 134–138. DOI: <https://doi.org/10.1145/2330601.2330636>.
13. Dragan G. & Shane D. & Rogers Tim & Gasevic D. Learning analytics should not promote one size fits all: The effects of instructional conditions in predicting academic success // The Internet and Higher Education. 2016. № 28. P. 68–84. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.10.002.
14. Long P., Conole G., Siemens George Association for Computing Machinery-Digital Library // LAK '11: proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge, February 27–March 1, 2011.
15. Nottingham Trent University. NTU Student Dashboard: Introduction to the Dashboard [Electronic resource] // Nottingham Trent University. 2017. URL: [https://www4.ntu.ac.uk/adq/document\\_uploads/rinning\\_a\\_course/164304.pdf](https://www4.ntu.ac.uk/adq/document_uploads/rinning_a_course/164304.pdf) (дата обращения: 02.04.2022).
16. O'Farrell L. Using Learning Analytics to Support the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education [Electronic resource] // National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education. 2017. URL: <https://www.teachlearning.ie/publication/using-learning-analytics-to-support-the-enhancement-of-teaching-and-learning-in-higher-education/> (дата обращения: 11.06.2020).
17. Papanikolaou, Kyprisia & Boubouka M. Personalised Learning Design in Moodle. 2020. P. 57–61. DOI: 10.1109/ICALT49669.2020.00024.
18. Siemens G. & Long Ph. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. EDUCAUSE Review. 2011. # 5. P. 30–32. DOI: 10.17471/2499-4324/195.
19. Weller M. 25 Years of Ed Tech: Book series: Distance Education, AU Press // Croatian Medical Journal. 2020. # 61(5). P. 477–480.
20. Wong B. Learning analytics in higher education: an analysis of case studies // Asian Association of Open Universities Journal. 2017. # 12. P. 21–40. DOI: 10.1108/AAOUJ-01-2017-0009.
21. Yassine S., Kadry S., Sicilia M. A Framework for Learning Analytics in Moodle for Assessing Course Outcomes. 2016. P. 261–266. DOI: 10.1109/EDUCON.2016.7474563.

\* \* \*

1. Adaptivnoe obuchenie v vysshem obrazovanii: za i protiv / K.A. Vilkova, D.V. Lebedev. M., 2020.

2. Bordachev D.V. Razrabotka adaptivnogo masovogo otkrytogo onlajn-kursa v ramkah obucheniya tekhnologiyam iskusstvennyh nejronnyh setej // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Informatizaciya obrazovaniya. 2021. T. 18. № 1. S. 100–106.

3. Vilkova K.A., Zaharova U.S. Uchebnaya analitika v tradicionnom obrazovanii: ee rol' i rezul'taty // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2020. № 24(3). S. 59–76.

4. Merkulova O.P. Praktikum akademicheskoy kompetentnosti. Kak učit'sya v vuze uspešno i samostoyatel'no?: ucheb. posobie. Saratov, 2018.

5. Merkulova O.P., Mihajlova N.S. Metodicheskie predposylki razrabotki sredstv diagnostiki akademicheskoy kompetentnosti studentov vuza [Elektronnyj resurs] // TekhnoOBRAZ' 2017: Innovacii v obrazovanii: sb. nauch. st. uchastnikov XI Mezhhdunar. nauch. konf. (Grodno, 14–15 marta 2017 g.). Grodno, 2017.

URL: <http://depository.bas-net.by/EDNI/Deposits/Details.aspx?Id=483> (data obrashcheniya: 20.11.2020).

6. Profil' akademicheskoy kompetentnosti studenta s personalizirovannymi rekomendatsiyami (obrazec) [Elektronnyj resurs]. URL: [http://results.accourse.ru/\(data obrashcheniya: 08.04.2022\)](http://results.accourse.ru/(data obrashcheniya: 08.04.2022)).

7. Terbusheva E.A., Piotrovskaya K.R. Analiticheskij potencial platformy Moodle dlya monitoringa kachestva personificirovannogo obucheniya // Obshchestvo. Kommunikaciya. Obrazovanie. 2021. T. 12. № 4. S. 19–34. DOI: 10.18721/JHSS.12402.

8. Uroki «Stress-testa»: vuzy v usloviyah pandemii i posle nee. Analiticheskij doklad [Elektronnyj resurs]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson\\_str ess\\_test.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson_str ess_test.pdf) (data obrashcheniya 11.09.2020).

9. Cifrovaya gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu cifrovyh tekhnologij v uchebnom processe / T.A. Ajmaletdinov, L.R. Bajmuratova, O.A. Zajceva [i dr.]. M., 2019. T. 84. S. 43–44.

10. Shamsutdinova T.M. Formirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii v adaptivnyh sistemah upravleniya obucheniem // Otkrytoe obrazovanie. 2021. № 25(6). S. 36–44. DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2021-6-36-44>.



### ***Analytics of students' education in the process of the implementation of Massive Open Online Course***

*The article deals with the topical approaches, directions and theoretical models in the sphere of education's analytics. There are revealed the opportunities and limits of the use of the education's analytics in the higher professional education. In the result of the theoretical analysis there is presented the project of Massive Open Online Course "Practical Training of Academic Competence" with the use of the recommendations aimed at the formation of the personalized educational trajectories on the basis of the data of the education's analytics.*

**Key words:** *analytics of education, Massive Open Online Course, personalized education, academic competence, e-learning, LMS MOODLE.*

(Статья поступила в редакцию 22.04.2022)

**А.В. МЫЗГИНА**  
(Волгоград)

### **СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДОЛГА КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

*Определено понятие долга как личностного качества школьников подросткового возраста. Охарактеризована специфика подросткового возраста для формирования долга как личностного качества. Выявлены функции, описана структура, охарактеризованы компоненты долга, разработаны критерии, уровни сформированности долга у школьников подросткового возраста.*



**Ключевые слова:** *долг, компонент, критерии, уровни, функции.*

В настоящее время воспитательная деятельность в школьном образовании является ведущим направлением. Статья 43 ФЗ «Об образовании в РФ» гласит о том, что «школьники обязаны учиться добросовестно, стремиться к нравственному и духовному развитию, а также уважительно относиться к сверстникам и педагогам». Одним из внутренних побуждений личности к соблюдению указанных обязанностей может служить долг. Он необходим человеку как будущему гражданину своей страны, потому что он обязан знать историю своего государства, уважать культуру и традиции своего народа, сохранять духовные ценности общества и стремиться к добрым поступкам. Поэтому воспитание данного качества является важной задачей в формировании личности подростка. Подростковый возраст является сензитивным периодом для воспитания долга, т. к. происходит рост потребности в общении, расширяются права и обязанности, возрастает роль личной ответственности.

Современные исследования, выполненные А.А. Сычевым, А.Б. Купрейченко, А.Б. Воробьевой, В.Ш. Сабировым, О.А. Павловской, А.А. Журавлевым, В.А. Кольцовой, Е.Н. Гудковой, Е.В. Кондратьевой и др., затрагивают проблему сущности долга и его формирования. Однако диагностирование учащихся 7–8-х классов (МОУ лицей № 10, МОУ СШ № 56, МОУ СШ № 110) Кировского района г. Волгограда с использованием письменного анкетирования, беседы с подростками, проведения уроков на



тему долга в рамках учебного предмета «Обществознание» и классных часов показали, что у 70% подростков долг сформирован на низком уровне. Данный уровень характеризуется дисциплинарными нарушениями, слабой успеваемостью, безответственным отношением к обязанностям, отсутствием мотивации к учению и труду, пассивностью в делах класса.

Опираясь на исследования, проведенные в 2021 г. (МОУ лицей № 10, МОУ СШ № 56, МОУ СШ № 110 г. Волгограда), были обнаружены причины этого состояния. Педагоги не ориентированы на целенаправленное формирование долга, затрудняются в выборе и недостаточно владеют педагогическими средствами, методами, испытывают проблемы с построением урока, ориентированного на формирование долга, испытывают дефицит методических материалов. Названные причины подтверждаются в трудах Д.И. Гасановой, А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьевой, Н.А. Рождественской и др. В связи с этим необходимо совершенствование организации процесса формирования долга у школьников подросткового возраста, которая начинается с определения сущностных характеристик долга как исходного пункта в постановке целей учебно-воспитательного процесса. В этом состоит задача данной статьи.

В.Ш. Сабилов определяет долг как поведение, совершаемое по необходимости, по гражданской, семейной, сыновней, родительской обязанности. Долг – это сила, при помощи которой делается то, что нужно. Обязанности прописаны, долг же предписывает [18, с. 400–403]. В определении долга автор уделяет внимание внутренней силе и осознанию необходимой потребности в совершении моральных поступков. А.А. Сычев отмечает, что долг – это добровольное согласие личности с моральными требованиями, которое выражается в признании их правомерности и готовности действовать в строгом согласии с ними [21]. Автор обращает внимание на добровольную готовность выполнять моральные требования и действовать, т. е. исполнять строго требуемые обязанности. А.Е. Бочкарев определяет долг как непосредственно осознаваемую внутреннюю или внешнюю необходимость разных обязанностей: повиноваться, уважать, прилежно учиться, охранять законы [1]. В данном определении автор подчеркивает осознание того, что обязанность является необходимой для человека и его окружения. Долг – это нравственные установки личности, обязательства перед самим собой, людьми и окру-

жающим миром, отмечают Э.Г. Патрикеева и Т.В. Калинина [15]. Авторы обращают внимание на установки, которые складываются посредством воспитания и развития. Долг – это внутренняя готовность и потребность выполнять требования общества в соответствии с нормами морали, считает А.В. Веригин [2]. Автор также уделяет внимание потребности человека выполнять обязанности. Опираясь на труды вышеуказанных исследователей, мы определяем долг как внутреннюю потребность и готовность личности соблюдать школьные обязанности, моральные требования (уважение чести и достоинства одноклассников и педагогов) и социальные нормы общества.

Для анализа сущности долга как личностного качества обратимся к целостному подходу, разработанному В.С. Ильиным, Н.К. Сергеевым, В.В. Сериковым и другими исследователями, который состоит в том, что сущность качества раскрывается через выявление его целостных свойств [8; 19; 20]. Первым свойством, отмечают Н.Т. Абрамова, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, Ю.Н. Южаков, являются функции в личности [5]. Под функцией в нашем случае понимается роль, выполняемая долгом по отношению к другим качествам.

В работах выделяется несколько функций долга. Д.И. Водзинский, С.В. Лундина, Е.В. Перевозная считают, что долг способствует формированию нравственных убеждений и ценностей (аксиологическая функция), долг выступает стимулом достичь цели и решить конкретную задачу (мотивирующая функция), долг регулирует отношения между людьми и обществом (социальная функция) [7]. А.А. Сычев выделяет, что долг способствует усвоению моральных норм и принципов (развивающая функция) [21]. В.Ш. Сабилов, О.С. Соина считают, что долг предписывает исполнять обязанности (предписывающая функция), также он принуждает выполнять обязанности по необходимости (принудительная функция) [18, с. 400–401]. Долг поддерживает общественный порядок и ответственность, тем самым контролирует и удерживает людей в совершении поступков (контролирующая функция) [Там же, с. 402]. Долг призывает исполнять нормативно рекомендуемые образцы поведения (нормативная функция) [Там же, с. 403]. О.А. Павловская выделяет нормативно-принудительную и нормативно-долженствовательную функции, нравственно-регулирующую, социально-регулятивную роль долга [13, с. 101–125]. Опираясь на вышеуказанные взгляды, мы установили следующие функции долга: аксиологическую,

развивающую, предписывающую, нормативно-принудительную, контролирующую, нормативно-долженствовательную, нравственно-регулирующую, социально-регулятивную.

Второе целостное свойство – единство компонентов, образующих структуру [5]. Структура рассматривается как статическая и динамическая. Статическая структура включает в себя элементы и их связи [10, с. 60]. Д.И. Водзинский выделяет следующие компоненты долга и их содержательные элементы [7, с. 19]: интеллектуальный (представления о нравственных ценностях), эмоциональный (переживания ученика, вызванные пониманием предъявляемых требований), волевой (готовность выполнять требования, ответственность и дисциплинированность). Д.В. Конорев, А.В. Жердев, Е.Д. Щербаков выделяют три компонента долга: знаниевый, эмоциональный, деятельностный [11]. Е.Ю. Жукова приводит следующие компоненты: когнитивно-мотивационный, оценочно-ориентированный, рефлексивно-результативный [6]. Д.В. Рябков представляет структуру долга в виде мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, поведенческого, рефлексивного компонентов [17].

Д.И. Водзинский, В.Ш. Сабиров, А.А. Сычев, О.А. Павловская и др. в составе мотивационного компонента видят ответственное отношение к обязанностям, внутренний контроль, боязнь общественного осуждения, потребность в благородных и бескорыстных поступках.

Д.И. Водзинский, Ж.Е. Завадской, Д.В. Конорев, Д.И. Гасанова и др. в когнитивном компоненте отмечают сформированность у школьников духовно-нравственных понятий (долг, честь, милосердие, справедливость, стыд, совесть, достоинство и пр.), знание правил поведения и норм морали. С позиций Д.И. Водзинского, Ж.Е. Завадской, И.Ф. Свадовского, О.А. Павловской, Д.И. Гасановой, деятельностный компонент включает готовность выполнения требований и поручений, ответственное отношение к учению, исполнительность, целеустремленность, решительность, настойчивость. В соответствии со структурой личности нами выделены три компонента долга как личностного качества: мотивационный, когнитивный, деятельностный.

При рассмотрении статической структуры необходимо выявить системообразующий компонент в организации целого [9, с. 66]. Для этого определяются наибольшие функцио-

нальные возможности и устанавливаются связи с наименьшими возможностями компонентов системы [5]. Учитывая специфику подросткового возраста и его склонности к протесту, самоутверждению, настойчивости, проявлению чувства взрослости, необходимо определить системообразующим мотивационный компонент.

Мотивационный компонент реализует нравственно-регулирующую, нормативно-долженствовательную, нормативно-принудительную, предписывающую, контролирующую функции. Когнитивный компонент выполняет аксиологическую, предписывающую, развивающую функции. Деятельностный компонент характеризуют социально-регулятивная, контролирующая, нормативно-нравственная функции.

Динамическая структура личностного качества представляется системой уровней. С позиции С.Л. Рубинштейна, низший уровень существует независимо от высшего, а высший, напротив, зависит от низшего. Формирование высшего личностного уровня невозможно без освоения предыдущих уровней, но исходный уровень позволяет прогнозировать дальнейшее развитие личностного качества [10].

Для выявления характеристик уровней сформированности качества личности необходимо изучение комплекса критериев. Критерий – это признак, на основании которого осуществляется оценка того или иного явления, события или факта [4]. Обратимся к признакам проявления долга в научной литературе. Д.И. Водзинский проявлением долга считает готовность выполнять требования общества и коллектива, духовно-нравственные знания (долг, честь, достоинство, совесть, справедливость) [7]; А.А. Сычев отмечает ответственность и готовность действовать в строгом согласии с моральными требованиями общества [21]; А.Е. Бочкарев определяет необходимость [1]; О.А. Павловская считает проявлением долга исполнительность [14]; С.В. Подзорова – внутренний мотив [16]; О.Е. Лебедев – учебную деятельность учеников [12]; В.Ш. Сабиров – потребность в моральных поступках [18]; А.В. Веригин – знание прав и обязанностей [2]; Д.И. Гасанова – активность в различных видах деятельности (патриотической, учебной и пр.), дисциплинированность, уважительное отношение к сверстникам и педагогам [3; с. 100].

Опираясь на вышеуказанные труды и содержательные элементы компонентов стати-

ческой структуры, нами выделены следующие критерии долга. К критериям *мотивационного компонента* относятся учебная успеваемость, готовность выполнять обязанности, активность на уроках. Критериями *когнитивного компонента* являются знания духовно-нравственных понятий (долг, совесть, честь, достоинство, справедливость), знания правил поведения и знания правовых норм (права и обязанности обучающихся). *Деятельностный компонент* включает дисциплинированность, исполнительность, уважительное отношение к педагогам и одноклассникам.

Для выявления уровней сформированности долга школьников подросткового возраста мы исследовали более 200 школьников 7–8-х классов на базе МОУ СШ № 56 и МОУ СШ № 110. Полученные результаты содержат следующие характеристики.

**Высший уровень долга.** Школьники упорно учатся, получая отметки «отлично» и проявляют интерес к познанию, добиваются высоких результатов. Выполняют школьные обязанности охотно и ответственно, требуют такого же отношения от других. На уроках работают активно, принимают участие в конкурсах, олимпиадах и мероприятиях. Понимают и осознают духовно-нравственные ценности общества. Знают свои обязанности и правовые нормы общества. Ведут себя примерно, самостоятельно соблюдают правила поведения в школе и за ее пределами, требуют хорошего поведения от других. Исполняют поручения ответственно и качественно. Уважительно относятся к одноклассникам и работникам школы.

**Высокий уровень долга.** Школьники успешно учатся, получая отметки «отлично» и «хорошо», добиваются менее высоких результатов. Выполняют обязанности самостоятельно, но не требуют того же от других. На уроках менее активны и реже принимают участие в конкурсах и мероприятиях. Понимают значение многих духовно-нравственных ценностей, знают права, обязанности и нормы поведения, но с незначительными ошибками. Ведут себя хорошо в школе, но не требуют такого же поведения от других. Исполняют поручения менее ответственно, но не требуют внешнего контроля. Уважительно относятся к педагогам, но иногда проявляют неуважение к своим одноклассникам.

**Средний уровень долга.** Учатся не в полную меру, на отметки «удовлетворительно», «хорошо», «отлично», не проявляют ин-

терес, требуют внешнего контроля. Неохотно выполняют обязанности. На уроках малоактивны. Владеют фрагментарными знаниями о духовно-нравственных ценностях, правах, обязанностях. Соблюдают дисциплину, но требуется периодический внешний контроль. Исполняют поручения, но периодически требуют внешнего контроля. Могут проявлять неуважительное отношение к некоторым педагогам и одноклассникам.

**Низкий уровень долга.** Учатся плохо, не проявляют интереса и требуют постоянного внешнего контроля. Уклоняются от выполнения обязанностей. На уроках неактивны. Не сформированы знания о духовно-нравственных ценностях, правах и обязанностях. Нарушают дисциплину, слабо реагируют на замечания педагогов. Исполняют поручения безответственно. Неуважительно относятся к педагогам и одноклассникам.

Проанализированные сущностные характеристики долга и выявленные уровни исследуемого качества позволяют переходить к целеполаганию процесса формирования данного качества, а также выявлять воспитательные средства, воздействующие на исследуемое качество.

### Список литературы

1. Бочкарев А.Е. О чувстве долга как лингвоспецифичном концепте русского языка (в фокусе Национального корпуса русского языка) // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Язык и литература. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-chuvstve-dolga-kak-lingvospetsifichnom-kontsepte-russkogo-yazyka-v-fokuse-natsionalnogo-korporusa-russkogo-yazyka> (дата обращения: 10.05.2022).
2. Веригин А.В. К вопросу о понимании сущности нравственного долга, взаимосвязи прав и обязанностей человека // Общество и право. 2012. № 2(39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponimanii-suschnosti-nravstvennogo-dolga-vzaimosvyazi-prav-i-obyazannostey-cheloveka> (дата обращения: 10.05.2022).
3. Гасанова Д.И., Баджаева З.М. Семья и школа в нравственном воспитании подростков: моногр. Саратов, 2014 [Электронный ресурс] // IPR SMART: URL: <https://www.iprbookshop.ru/20418.html> (дата обращения: 23.02.2022).
4. Глебов А.А. Методологические характеристики исследования уровней сформированности личностного качества [Электронный ресурс] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-harakteristiki-issledovaniya-urovney-sformirovannosti-lichnostnogo-kachestva> (дата обращения: 25.04.2022).

5. Глебов А.А. Содержание и логика познания сущности личностного качества [Электронный ресурс] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-logika-poznaniya-suschnosti-lichnostnogo-kachestva> (дата обращения: 23.02.2022).
6. Жукова Е.Ю. Ценностное отношение к воинскому долгу у учащихся кадетских классов как научное понятие [Электронный ресурс] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 4(9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnoe-otnoshenie-k-voinskomu-dolgu-u-uchaschihsya-kadetskih-klassov-kak-nauchnoe-ponyatie-1> (дата обращения: 27.04.2022).
7. Идеино-нравственное воспитание учащихся в процессе обучения: кн. для учителя / Д.И. Водзинский, С.В. Лундина, Е.В. Перевозная [и др.] / под ред. Д.И. Водзинского, Ж.Е. Завадской. Минск, 1991.
8. Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса: сб. ст. / редкол.: В.С. Ильин (отв. ред.) и др. Волгоград, 1981.
9. Ильин В.С. Целостный подход к формированию личности // Теоретико-методологические основы формирования личности школьника и студента: межвуз. сб. науч. тр. Волгоград, 1990.
10. Клишина С.А. Анализ динамических структур // Гносеологическое значение системно-структурного анализа. Саратов, 1968.
11. Коноров Д.В., Жердев А.В., Щербаков Е.Д. Структура профессионального долга обучающихся ведомственных вузов [Электронный ресурс] // Символ науки. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-professionalnogo-dolga-obuchayushchisya-vedomstvennykh-vuzov> (дата обращения: 10.05.2022).
12. Лебедев О.Е. Образование как право и обязанность [Электронный ресурс] // Вопр. образования. 2005. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-pravo-i-obyazannost> (дата обращения: 28.04.2022).
13. Павловская О.А. Мораль в транзитивном обществе: социально-философский подход / под ред. А.Н. Данилова. Минск, 2021 [Электронный ресурс] // IPR SMART. URL: <https://www.iprbookshop.ru/119244.html> (дата обращения: 10.05.2022).
14. Павловская О.А. Моральный фактор в жизни человека и общества : исторические уроки и современные проблемы. Минск, 2014 [Электронный ресурс] // IPR SMART. URL: <https://www.iprbookshop.ru/29479.html> (дата обращения: 23.02.2022).
15. Патрикеева Э.Г., Калинина Т.В. Воспитание морально-нравственных ценностей у современных подростков в условиях образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Концепт. 2019. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-moralno-nravstvennykh-tsennostey-u-sovremennykh-podrostkov-v-usloviyah-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 10.05.2022).
16. Подзорова С.В. К вопросу о сущности понятия «Нравственность» [Электронный ресурс] // Современная наука. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-nravstvennost> (дата обращения: 28.04.2022).
17. Рябков Д.В. Служебно-профессиональный долг офицера: междисциплинарный подход к трактовке понятия [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sluzhebno-professionalnyy-dolg-ofitsera-mezhdistsiplinarnyy-podhod-k-traktovke-ponyatiya> (дата обращения: 27.04.2022).
18. Сабиров В.Ш., Соина О.С. Этика и нравственная жизнь человека: моногр. Саратов, 2018 [Электронный ресурс] // IPR BOOKS. URL: <https://www.iprbookshop.ru/74972.html> (дата обращения: 01.10.2021).
19. Сергеев Н.К. О подходах к разработке модели выпускника педвуза // Теоретико-методологические основы формирования личности школьника и студента: межвуз. сб. науч. тр. Волгоград, 1990.
20. Сериков В.В. О целостном подходе к изучению готовности старшеклассников к труду // Органическое единство учебного и воспитательного процессов: сб. науч. тр. Волгоград, 1982.
21. Сычев А.А. Этика воспитания: между долгом и ответственностью // Ведомости прикладной этики. Тюмень, 2013. С. 96–108.

\* \* \*

1. Bochkarev A.E. O chuvstve dolga kak lingvospecificnom koncepte russkogo yazyka (v fokuse Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka) // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Yazyk i literatura. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-chuvstve-dolga-kak-lingvospecificnom-kontsepte-russkogo-yazyka-v-fokuse-na-tsionalnogo-korpusa-russkogo-yazyka> (дата обращения: 10.05.2022).

2. Verigin A.V. K voprosu o ponimanii sushchnosti npravstvennogo dolga, vzaimosvyazi prav i obyazannostej cheloveka // Obshchestvo i pravo. 2012. № 2(39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponimanii-suschnosti-npravstvennogo-dolga-vzaimosvyazi-prav-i-obyazannostey-cheloveka> (дата обращения: 10.05.2022).

3. Gasanova D.I., Badzhaeva Z.M. Sem'ya i shkola v npravstvennom vospitanii podrostkov: monogr. Saratov, 2014 [Elektronnyj resurs] // IPR SMART: URL: <https://www.iprbookshop.ru/20418.html> (дата обращения: 23.02.2022).

4. Glebov A.A. Metodologicheskie harakteristiki issledovaniya urovnej sformirovannosti lichnostnogo kachestva [Elektronnyj resurs] // Izv. Volgogr. gos. ped.



un-ta. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-harakteristiki-issledovaniya-urovney-sformirovannosti-lichnostnogo-kachestva> (data obrashcheniya: 25.04.2022).

5. Glebov A.A. Soderzhanie i logika poznaniya sushchnosti lichnostnogo kachestva [Elektronnyj resurs] // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-logika-poznaniya-suschnosti-lichnostnogo-kachestva> (data obrashcheniya: 23.02.2022).

6. Zhukova E.Yu. Cennostnoe otnoshenie k voinskomu dolgu u uchashchihsya kadetskih klassov kak nauchnoe ponyatie [Elektronnyj resurs] // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2011. № 4(9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnoe-otnoshenie-k-voinskomu-dolgu-u-uchashchihsya-kadetskih-klassov-kak-nauchnoe-ponyatie-1> (data obrashcheniya: 27.04.2022).

7. Idejno-nravstvennoe vospitanie uchashchihsya v processe obucheniya: Kn. dlya uchitelya / D.I. Vodzinskij, S.V. Lundina, E.V. Perevoznaya [i dr.] / pod red. D.I. Vodzinskogo, Zh.E. Zavadskoj. Minsk, 1991.

8. Il'in V.S. O koncepcii celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa // Metodologicheskie osnovy sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa: sb. st. / redkol.: V.S. Il'in (otv. red.) i dr. Volgograd, 1981.

9. Il'in V.S. Celostnyj podhod k formirovaniyu lichnosti // Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya lichnosti shkol'nika i studenta: mezhvuz. sb. nauch. tr. Volgograd, 1990.

10. Klisina S.A. Analiz dinamicheskikh struktur // Gnoseologicheskoe znachenie sistemno-strukturnogo analiza. Saratov, 1968.

11. Konorev D.V., Zherdev A.V., Shcherbakov E.D. Struktura professional'nogo dolga obuchayushchihsya vedomstvennyh vuzov [Elektronnyj resurs] // Simvol nauki. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-professionalnogo-dolga-obuchayushchihsya-vedomstvennyh-vuzov> (data obrashcheniya: 10.05.2022).

12. Lebedev O.E. Obrazovanie kak pravo i obyazannost' [Elektronnyj resurs] // Vopr. obrazovaniya. 2005. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-pravo-i-obyazannost> (data obrashcheniya: 28.04.2022).

13. Pavlovskaya O.A. Moral' v tranzitivnom obshchestve: social'no-filosofskij podhod / pod red. A.N. Danilova. Minsk, 2021 [Elektronnyj resurs] // IPR SMART. URL: <https://www.iprbookshop.ru/119244.html> (data obrashcheniya: 10.05.2022).

14. Pavlovskaya O.A. Moral'nyj faktor v zhizni cheloveka i obshchestva : istoricheskie uroki i sovremennye problemy. Minsk, 2014 [Elektronnyj resurs] // IPR SMART. URL: <https://www.iprbookshop.ru/29479.html> (data obrashcheniya: 23.02.2022).

15. Patrikeeva E.G., Kalinina T.V. Vospitanie moral'no-nravstvennyh cennostej u sovremennyh pod-

rostkov v usloviyah obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2019. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-moralno-nravstvennyh-tsennostey-u-sovremennyh-podrostkov-v-usloviyah-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (data obrashcheniya: 10.05.2022).

16. Podzorova S.V. K voprosu o sushchnosti ponyatiya «Nravstvennost'» [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya nauka. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-nravstvennost> (data obrashcheniya: 28.04.2022).

17. Ryabkov D.V. Sluzhebno-professional'nyj dolg oficera: mezhdisciplinarnyj podhod k traktovke ponyatiya [Elektronnyj resurs] // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sluzhebno-professionalny-dolg-ofitsera-mezhdistsiplinarnyy-podhod-k-traktovke-ponyatiya> (data obrashcheniya: 27.04.2022).

18. Sabirov V.Sh., Soina O.S. Etika i nravstvennaya zhizn' cheloveka: monogr. Saratov, 2018 [Elektronnyj resurs] // IPR BOOKS. URL: <https://www.iprbookshop.ru/74972.html> (data obrashcheniya: 01.10.2021).

19. Sergeev N.K. O podhodah k razrabotke modeli vypusknika pedvuza // Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya lichnosti shkol'nika i studenta: mezhvuz. sb. nauch. tr. Volgograd, 1990.

20. Serikov V.V. O celostnom podhode k izucheniyu gotovnosti starsheklassnikov k trudu // Organicheskoe edinstvo uchebnogo i vospitatel'nogo processov: sb. nauch. tr. Volgograd, 1982.

21. Sychev A.A. Etika vospitaniya: mezhdugom i otvetstvennost'yu // Vedomosti prikladnoj etiki. Tyumen', 2013. S. 96–108.

### ***The essential features of debt as personality trait of adolescent schoolchildren***

*The article deals with the definition of the concept "debt" as the personality trait of the adolescent schoolchildren. There is characterized the specific character of adolescence for the development of debt as a personality trait. The author reveals the functions, describes the structure, characterizes the components of debt and develops the criteria and levels of the debt's development of the adolescent schoolchildren.*

**Key words:** *debt, component, criteria, levels, functions.*

(Статья поступила в редакцию 11.04.2022)



*А.А. ТАРАСОВ, Е.Н. ЕФРЕМОВА  
(Волгоград)*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ОБЖ**

*Предпринята попытка исследования педагогических условий изучения курса ОБЖ в образовательном учреждении с целью поиска потенциала их позитивного влияния на формирование культуры безопасности. Рассматриваются условия образовательного и воспитательного процессов, осуществляемых при изучении предмета. Отмечается наличие возможностей повышения культуры безопасности при корректировке педагогических условий.*



Ключевые слова: педагогические условия, БЖД, образование, воспитание.

Первой и наиболее важной позицией в предметных результатах освоения образовательной программы основного и общего образования ФГОС 2-го поколения [8] при изучении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» является формирование современной культуры безопасности жизнедеятельности (КБЖ). Задача эта во многом носит не столько образовательный, сколько воспитательный характер, согласуясь с личностными результатами освоения образовательной программы, прописанными в тех же документах (патриотизм, уважение к Отечеству и др.), поскольку под КБЖ понимается такой уровень мировосприятия, при котором значимость обеспечения безопасности жизнедеятельности переходит в аксиологическую категорию.

Актуальность отмеченных проблем определяется усложнением и неопределенностью современного комплекса опасностей, формируемых самим человеком; негативным давлением внешней информационной среды, недостаточным уровнем воспитательной работы. И, если не привести в соответствие современным вызовам уровень культуры безопасности, потенциальные последствия могут обрести масштаб общественного и государственного уровня.

Ведущая роль в формировании культуры безопасности принадлежит государству, формирующему социальные и государственные

ценности через сложную структуру органов исполнительной власти, в том числе Министерство просвещения. Результат такой работы с учащимися в образовательных учреждениях во многом определяется условиями педагогической деятельности, под которыми понимается состояние «педагогической системы, интегрирующей возможности воспитательно-образовательной среды, способной обеспечить эффективное функционирование и развитие педагогической системы» [2].

По отношению к обучающимся условия педагогической деятельности могут иметь внешний характер (материально-пространственная среда, возможности педагогической деятельности посредством использования различных форм и средств) и внутренний, определяемый личностными субъективными условиями, характерными для конкретного обучающегося. Рассмотрим внешние условия педагогической деятельности, которые присущи предмету ОБЖ.

Материально-пространственная среда, формируемая в учреждении общего образования для обеспечения творческого развития личности учащегося, должна обеспечивать условие непрерывности образования, что подтверждается соответствующей Концепцией [1]. Данное условие не всегда исполнимо, поскольку образовательное учреждение при изучении предмета ОБЖ может ограничиться федеральным компонентом с преподаванием предмета в 8-м классе для основной школы или использовать региональный и школьный компоненты, что позволяет ввести предмет в учебные планы с 7-го или 5-го классов. В двух первых случаях непрерывность образования нарушается, количество учебного времени на освоение дисциплины разнится, хотя требования стандарта к результатам освоения программы остаются неизменными. Это можно охарактеризовать как нарушение принципа единого подхода к преподаванию учебного предмета. Кроме того, в Концепции отмечается необходимость соблюдения тенденции опережающего образования по отношению к формируемой средой группам новых опасностей [Там же].

В данном контексте создание педагогических условий требует построения современной картины мира и тенденций ее изменения. Динамика этого изменения несопоставима с динамикой реакции на происходящие в мире процессы со стороны системы образования,

а посему рассматриваемые педагогические условия требуют существенной корректировки. Это сложнейшая государственная задача, поскольку системы образования во всем мире изучают реальности, существенно отстающие от текущей действительности.

Организация опережающего образования требует постоянного изменения содержания дисциплины и развития у обучающихся умений прогнозирования, что не может быть достигнуто без параллельного изменения содержания дисциплин, на которых интегрируется образовательная область «Безопасности жизнедеятельности». Только высокий уровень проработки межпредметных связей позволит решать задачи на приемлемом уровне, учитывая прописанную в базисном учебном плане трудоемкость, отведенную на усвоение предмета. Пока же потенциал межпредметных связей остается неиспользованным. Например, рассмотрение тем чрезвычайных ситуаций техногенного характера в восьмом классе, требующий привлечения знаний из физики и химии, не позволяет использовать ни предметные, ни синхронные связи по причине отставания необходимого для освоения ОБЖ материала по названным предметам. Если не создать условий для опережающего образования в области безопасности, можно с уверенностью «обнулить» значимость вопросов безопасности в жизни молодого поколения, а следовательно, и самой культуры безопасности.

В принятой 30 декабря 2018 г. Концепции преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» [3] прямо отмечается несоответствие содержания предмета современным требованиям безопасности личности, общества и государства; его значимости для обучающихся; отсутствие научно обоснованной позиции о минимальном объеме необходимых знаний. Последнее напрямую касается вопросов, связанных с подготовкой в области обеспечения информационной безопасности личности (наиболее проблемной области безопасности), а также вопросов безопасности в пространстве социального управления.

Кроме того, недостаточно проработанными остаются вопросы криминальных опасностей, влияние на подростка климата в семье и малых социальных группах, аспекты продовольственной безопасности, опасностей в сфере финансовых отношений, т. е. основное многообразие проблем, с которыми сталкивается молодежь в повседневной жизни. Пока же основные задачи предмета сосредоточены

на вопросах изучения чрезвычайных ситуаций и гражданской обороны. Условия методического характера на данный момент не позволяют в полной мере оценивать сформированность компетенций предмета: контролируется в основном дидактическая составляющая, хотя предмет ОБЖ определенно выходит за границы дидактики.

Проблема практической значимости предмета может быть решена через обеспечение кабинетов ОБЖ различными видами тренажеров и широким внедрением электронных игр познавательного характера. В выпущенном издательством «Просвещение» документе «Примерные программы по учебным предметам. Основы безопасности жизнедеятельности 5–9 классы» [6] в разделе «Материально-техническое обеспечение курса ОБЖ» рекомендуется всего одна не совсем удачная игровая программа, организация обучения с которой проблематично из-за дефицита учебного времени.

Уровень результатов обучения может быть повышен за счет внедрения интерактивных технологий, предусматривающих диалогичность обучения не только через обсуждение учебных вопросов, но и через рассмотрение и анализ взглядов обучающихся, выражающих их жизненные позиции с последующей необходимой корректировкой. Для организации таких занятий не требуется никакого материального обеспечения, достаточно вводить в учебный процесс элементы беседы.

Одним из перспективных педагогических условий является использование контекстного подхода к планированию учебного процесса по дисциплине. С этой точки зрения применение контекстного подхода направлено на создание реальных учебных ситуаций, мотивирующих процесс обучения. Значительных достижений при изучении «Основ безопасности жизнедеятельности» можно было бы достигнуть путем использования технологии, основанной на методе анализа конкретных ситуаций – кейс-методе (case-studies). Это позволило бы существенно повысить способность к адаптации обучающихся к реальным условиям опасных или экстремальных ситуаций. Однако на сегодняшний день в свободном доступе утвержденные кейсы по предмету отсутствуют.

Целенаправленное продвижение идеи эффективности интегрированного обучения основам безопасности жизнедеятельности, с нашей позиции, является необоснованным, поскольку базовые идеи безопасности утра-

чивают свою первостепенность и значимость. Существует не столь много тем, где эффективность интегрированного обучения можно признать доказанной. Это некоторые уроки по безопасности жизнедеятельности и обществузнанию, обеспечивающие изучение правовой базы вопросов безопасности, вопросов уголовной ответственности за террористическую и экстремистскую деятельность; уроки, интегрированные с географией при изучении вопросов чрезвычайных ситуаций природного характера; урок БЖД и физической культуры при рассмотрении вопросов двигательной активности и влияния ее на здоровье человека.

В вопросах кадрового обеспечения также имеются негативные тенденции: количество специализированных кафедр безопасности жизнедеятельности в педагогических вузах сокращается за счет включения их в состав других кафедр. Перечень рекомендуемых совмещенных педагогических профилей приведен в письме Минобразования РФ по совмещению педагогических специальностей от 31 декабря 2002 г. [5]. Специальностей с переходом на двухуровневое высшее образование почти не осталась, но тенденция сохраняется.

По нашему мнению, совмещение образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» с любой иной не обеспечит позитивного результата, поскольку образовательная область БЖД является итогом интеграции части образовательных областей в вопросах жизнедеятельности; сама по себе сложна, требует для своего усвоения одновременной возможности использования как инженерного детерминированного, так и стохастического мышления. Рассматривать усвоение этой образовательной области совместно с дополнительными, как залог повышения качества подготовки педагога, было бы ошибкой.

Вопрос нужно ставить о дифференциации образовательной области путем создания нескольких кафедр БЖД, занимающихся своими направлениями работы, которые можно совместить с кафедрами соответствующих направлений специализации. На сегодняшний день система высшего образования не готовит преподавателей, способных осуществлять педагогическую деятельность в отношении специализированных учебных дисциплин в области безопасности.

Важным направлением предметной области ОБЖ является воспитательная работа, направленная на формирование у обучаемых осознания своего места в природе и социуме,

своего отношения к окружающему миру и способности противостоять негативным тенденциям в нем.

Исследованиям данной тенденции посвящены работы С.В. Абрамовой, В.А. Девясилова, В.В. Гафнера, П.И. Костенко, В.Н. Латчука и др. Практическим результатом этих исследований могло бы быть становление «педагогической безопасности» [4], основанной на формировании мировоззрения, производной от которого могла бы стать современная культура безопасности. Для достижения такого результата необходимо вводить дополнительные дисциплины в вузах для всех профилей педагогического направления подготовки.

Педагогическим условием для формирования «мировоззрения безопасности» учителем ОБЖ является подготовка такого педагога по двум профессиональным стандартам: «учитель» и «воспитатель». Сейчас основной должностью педагога ОБЖ в образовательном учреждении является должность преподавателя-организатора с 9-часовой недельной учебной нагрузкой в классе. Другие 9 часов педагог занимается организационно-воспитательной работой. Педагогические вузы готовят специалистов по образовательным программам, обеспечивающим требования профессионального стандарта учителя. Может быть, и поэтому, приемлемо решая вопросы образовательного характера, современное российское образование не может достичь того же уровня в вопросах воспитательной работы.

Результаты воспитательной деятельности во многом определяются ранее перечисленными факторами педагогических условий, отнесенными нами к внутренним. Реализация заложенных в них возможностей может быть достигнута при условии непрерывности и комплексности. Данные условия включают совместную деятельность семьи, школы и государства в вопросах формирования аспектов культуры безопасности с самого раннего возраста и в продолжение всей жизни, причем степень влияния семьи, институтов образования и социальной среды является в этом процессе преходящей. Именно на этом пути выявляются широкие возможности становления навыков здорового образа жизни и здоровых форм поведения личности, создание предпосылок для отношения к своему здоровью как к ценности. Предмет ОБЖ занимает одно из центральных мест в организации здоровьесберегающего образовательного пространства.

Существенным потенциалом воспитательного аспекта формирования культуры без-

опасности является переход от парадигмы защищенности к парадигме развития, когда основное воспитательное воздействие направляется на формирование ответственности обучающихся за собственную безопасность [7]. При этом не отвергается возможность использования внешних субъектов обеспечения безопасности. Актуальность такого подхода не вызывает сомнений, если предположить, что с высокой вероятностью управление страхом и торговля безопасностью станут основой будущего мирового порядка.

Современное «расчеловечивание» личности осуществляется на духовном уровне и противостоять этому процессу на иных уровнях абсолютно бесперспективно. Поэтому патристическое и духовно-нравственное воспитание обучающихся должно быть признано приоритетным. Разрушая индивидуализм современного бытия и переводя мировоззрение от примитивизации на более высокий уровень, мы создадим мощнейший и пока еще дремлющий потенциал социальной активности, без которой трудно представить решение задач, стоящих перед современной Россией.

В системе образования работа в этом направлении должна выполняться всем педагогическим коллективом с соответствующим уровнем специальной подготовки. Для результативного решения этой задачи в учебные планы подготовки педагогов есть смысл вводить методические дисциплины по патристическому и духовно-нравственному воспитанию.

Рассматривая воспитание как одну из важных государственных проблем, можно отметить, что пока отсутствует организационная структура, которой бы конкретно вменялось в обязанность контроль проведения государственной политики в области духовно-нравственного, патристического и гражданского воспитания, преемственности воспитательного процесса между различными уровнями образования. Вряд ли можно признать эффективной используемую зачастую форму обратной связи по оценке результатов воспитательной работы, основанной лишь на статистике проведенных мероприятий.

Подводя итоги вышесказанного, можно отметить следующее. Наличие высокого потенциала для совершенствования педагогических условий при формировании культуры безопасности в процессе изучения предмета ОБЖ (и не только), во-первых, послужит основой для становления жизненной позиции, выражаемой в отношении к безопасности как к ценности, а также возможной кор-

рекции имеющихся черт виктимности личности, во-вторых, создаст условия для организации безопасной образовательной среды, в которой будет промотивирована готовность обучающихся к активной учебной и внеучебной деятельности со всеми положительными последствиями.

### Список литературы

1. Белов С.В., Девисилов В.А. Российская концепция непрерывного многоуровневого образования в области безопасности жизнедеятельности // Безопасность жизнедеятельности. 2005. № 4. С. 4–9.
2. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Изв. Тул. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (дата обращения: 08.01.2022).
3. Концепции преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bac5f1cd420a477b847e931322e90762> (дата обращения: 23.01.2022).
4. Педагогика безопасности: понятийно-терминологический словарь (основы безопасности жизнедеятельности) / авт.-сост. В.В. Гафнер. Екатеринбург, 2015.
5. Письмо Минобрнауки РФ по совмещению педагогических специальностей от 31 декабря 2002 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=531179&dst=100001#6VTnIzS9KPNglkJM> (дата обращения: 06.02.2022).
6. Примерные программы по учебным предметам. Основы безопасности жизнедеятельности 5–9 классы [Электронный ресурс]. URL: <https://catalog.prosv.ru/item/17155> (дата обращения: 29.01.2022).
7. Рыбалкин Н.Н. Природа безопасности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7: Философия. 2003. № 5. С. 36–52.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 11.01.2022).

\* \* \*

1. Belov S.V., Devisilov V.A. Rossijskaya koncepcija nepreryvnogo mnogourovnevnogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti // Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. 2005. № 4. S. 4–9.
2. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz sodержaniya ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya» // Izvestiya Tul. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2014. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://>



cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya (data obrashcheniya: 08.01.2022).

3. Konceptii prepodavaniya uchebnogo predmeta «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bac5f1cd420a477b847e931322e90762> (data obrashcheniya: 23.01.2022).

4. Pedagogika bezopasnosti: ponyatijno-terminologicheskij slovar' (osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti) / avt.-sost. V.V. Gafner. Ekaterinburg, 2015.

5. Pis'mo Minobrazovaniya RF po sovmeshcheniyu pedagogicheskikh special'nostej ot 31 dekabrya 2002 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=531179&dst=100001#6VTnIzS9KPNglkJM> (data obrashcheniya: 06.02.2022).

6. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti 5–9 klassy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://catalog.prosv.ru/item/17155> (data obrashcheniya: 29.01.2022).

7. Rybalkin N.N. Priroda bezopasnosti // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 7: Filosofiya. 2003. № 5. S. 36–52.

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (data obrashcheniya: 11.01.2022).

### ***Pedagogical conditions of development of safety culture in the process of studying the Health and Safety training course***

*The article deals with the attempt of the research of the pedagogical conditions of studying the Health and Safety training course in the educational institution with the purpose of the search of the potential of their positive influence on the development of the safety culture. There are considered the conditions of the educational and upbringing processes, implemented when studying the subject. The authors emphasize the existence of the potential of increasing the safety culture while correcting the pedagogical conditions.*

**Key words:** *pedagogical conditions, Life Safety, education, upbringing.*

(Статья поступила в редакцию 31.03.2022)

**О.О. АНДРОННИКОВА**  
(Новосибирск)

### **ДЕФИЦИТ РОДИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ПРИЧИНА ВИКТИМИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ**

*Рассматривается дефицит родительской компетентности в качестве причины виктимизации детей, возникающей во взаимодействии с родителями. Обозначено, что дефициты родительской компетентности через механизмы интерактивного взаимодействия с детьми приводят к возникновению фрустрации и дефицитов функционирования. Рассмотрена сложная структура компетентности родителей и ее проявления в непосредственном взаимодействии с ребенком.*

*Ключевые слова:* *детско-родительские отношения, дефицит родительской компетентности, виктимизация, семейное воспитание, механизм интеракции, фрустрация, психоэмоциональное развитие ребенка.*

**Введение.** Вопросы специфики и влияния семьи на развитие ребенка крайне актуальны в настоящее время и становятся основой для планирования необходимых корректирующих воздействий в ситуации выраженной деструкции в поведении ребенка. Цель данной статьи – рассмотреть дефицит родительской компетентности как причину виктимизации детей в межличностном взаимодействии с родителями как первичными агентами социализации.

Обзор основных теоретических положений проблемы. Детско-родительские отношения – это совокупность эмоционального родительского отношения к детям, восприятие ребенка и способов поведения по отношению к нему. Разбирая вопросы семейного взаимоотношения, отметим специфику отношения между родителем и ребенком, которая заключается в том, что родитель выступает как субъект взаимодействия, наделенный определенными характеристиками, а ребенок – как объект влияния, также наделенный определенными свойствами. Выявляя особенности детско-родительских отношений как значимые параметры, Е.О. Смирнова отмечает амбивалентность в отношениях (родитель одновременно должен уберечь от угроз и научить самостоятельности) и сильную эмоциональную значимость для обоих участников [20].



Данную двойственность подчеркивал также Э. Эриксон в эпигенетической концепции [23]. А.С. Спиваковская развивает мысль о двойственности детско-родительских отношений, указывая на их изначальную внутреннюю конфликтность и изменчивость [21]. Именно изменчивость характера детско-родительских отношений, если исходить из возрастных задач ребенка, выступает третьим пунктом специфики родительского отношения.

Рассматривая вопросы влияния дефицитов родительской компетентности на психическое развитие ребенка и нарушение детско-родительских отношений, обратимся к пониманию сути явления «дефицит» и механизмам, обеспечивающим тесную связь между родительскими дефицитами и возникающими детскими нарушениями.

Под дефицитом (от лат. *deficit* – «недостаток») мы будем понимать недостаточность чего-либо или в чем-либо. В нашем случае мы сосредоточим фокус внимания на дефицитности родительской компетентности, состоящей из набора компетенций, связанных в единую иерархическую систему [2]. Рассматривая основные дефицитные компетенции с опорой на ранее выстроенную сложную структуру компетентности, выделим те из них, которые так или иначе могут проявляться в эмпирическом опыте человека, выступая в непосредственном взаимодействии субъекта. Во-первых, это дефициты высшего иерархического уровня, связанного с ценностно-смысловой сферой родителей и регуляторного/саморегуляторного характера. Во-вторых, это набор компетенций, проявляющихся в интерактивном взаимодействии (социально-регулятивная, языковая, коммуникативная, эмоциональная и рефлексивная).

Рассматривая специфику взаимосвязи родительской компетентности с психо-эмоциональным развитием ребенка, необходимо отметить как основной механизм детерминации нарушений ребенка механизм интеракции [18]. В нашем случае – недостаточность тех характеристик, которыми должна обладать интеракция в идеале, а именно: дефицит аттракции, дефицит эмпатии, дефицит психической рефлексии, дефицит удовлетворенности общением, дефицит доверия субъектов интеракции [19].

Механизм интеракции А.И. Антонов в своих работах описывает как два взаимообусловленных процесса: интересубъектного, суть которого в аттракции как эмоциональном притяжении, и интрасубъектного как единства пси-

хической и социально-психологической рефлексии, заключающейся в стремлении в процессе взаимодействия познать не только свое психическое состояние, но и состояние партнера [3].

Дефицит родительской компетентности приведет к выстраиванию специфического дефицитарного межличностного взаимодействия, с соответствующими дефицитами, характеризующими интеракцию (нарушение аттракции, эмпатии, психической рефлексии, низкая удовлетворенность общением, недостаточное доверие субъектов интеракции). Таким образом, дефицит или недостаточность в процессе интеракции указанных выше составляющих приводит к тому, что результат интерактивного общения также имеет на выходе какой-то недостаток.

Рассматривая специфику интеракции в семье, отметим, что ряд авторов (Дж. Хоманс, Г. Блумер и др.) считают интеракцию возможной только в случае удовлетворенности процессом и результатом взаимодействия обеих сторон [10]. В противном случае, по мнению авторов, интерактивное взаимодействие становится конфликтным и/или завершается. Однако специфика интеракции между родителем и ребенком заключается в невозможности прекращения интерактивного взаимодействия и ухода из него как в силу специфичности задач, так и в силу взаимозависимости, которую обретают родитель и ребенок.

В итоге возникающей дистанции в межличностных отношениях ребенка и родителя создаются условия, приводящие к формированию дефицитов. В первую очередь это дефициты субъективной удовлетворенности своим социально-психологическим функционированием, приводящие к фрустрации, которую ребенок переживает достаточно остро. Фрустрация выполняет роль пускового крючка для формирования дефицита ребенка, связанного с функционированием личности в социальном сообществе и его удовлетворенностью жизнью.

Вопросами фрустрации занимались многие отечественные и зарубежные авторы (такие, как Дж. Доллард, Н. Миллер, С. Розенцвейг, Л. Берковиц, Р. Лазарус, В.С. Мерлин, Н.Д. Левитов, Ф.Э. Василюк, А.А. Налчаджян), что приводит к многообразию определений и подходов к исследованию данного явления. Так, В.С. Мерлин под фрустрацией понимает состояние дезорганизации сознания и деятельности, возникающее в результате препятствий или противодействия ведущему мо-

титу. Фрустрация возникает как реакция на невозможность удовлетворения этого мотива [14]. Несколько по-другому рассматривает фрустрацию Ф.Э. Василюк. Автор отмечает, что фрустрация возникает в критической ситуации, при наличии сильной мотивации достижения и невозможности удовлетворения потребности [6]. С этой точки зрения Ф.Э. Василюк опирается на категорию деятельности, рассматривая фрустрацию через внешние и внутренние ее характеристики, где внешней характеристикой выступает трудность достижения, а внутренней – степень реализации ведущего мотива.

В рамках целей нашего исследования интересной выступает концепция А.А. Налчаджяна, рассматривающего фрустрацию в контексте социальных групп [15]. Автор отмечает, что мощным фрустрирующим фактором, приводящим к неудовлетворенности и образованию комплекса неполноценности, выступает нарушение межличностных отношений. При этом как компенсация возникающего комплекса неполноценности появляется защитная реакция «стремление к лидерству». Данная защитная реакция нивелируется в случае изменения ситуации фрустрации при условии, что она была незначительной и непродолжительной. Однако в случаях, когда фрустрация носит тотальный или продолжительный характер, такая защитная реакция может сохраниться на уровне личностной черты [Там же]. Таким образом, под фрустрацией мы понимаем эмоциональное состояние, возникающее вследствие нарушения межличностного взаимодействия в первичных группах (в первую очередь в семье). Такое нарушение взаимодействия «родитель – ребенок», приводит к дефицитам межличностного взаимодействия, личностным дефицитам, беспомощности, дезорганизации мышления и чувству неудовлетворенности у последнего. Это дает нам основание для вывода, что возникновение фрустрации в межличностных отношениях диады «родитель – ребенок» является основой для нарушения психического развития ребенка. Изменение ситуации, связанной со снижением дефицитов родителей, становится основой для преодоления дефицитов детей, снижения их фрустрированности и личностной дисфункции социального функционирования.

Фокусируясь на вопросе фрустрации межличностных потребностей, реализующихся в семье, специфика которых определяет конструктивность онтогенетической социализации ребенка, необходимо отметить, что каче-

ство процесса зависит от удовлетворения трех основных потребностей: включения, контроля и аффекта. По мнению В. Шутца, удовлетворительные отношения с другими людьми, являющиеся основой для формирования возможности к сотрудничеству и эффективному взаимодействию, связаны с удовлетворением потребностей по включению, контролю и аффекту [8]. Потребность включения становится основой для формирования взаимоотношений, выступающих источником признания, одобрения, понимания собственной индивидуальности, развития идентичности и возникновения социальной компетентности [19].

Контроль в межличностных отношениях связан с необходимостью создания и поддержания референтного воздействия на личность. Именно данное воздействие становится основой для выстраивания социально-психологической компетентности. Потребность в контроле связана с такими процессами, как выявление актуального уровня компетентности, проявление ответственности, развитие социальной и когнитивной компетентности, развитие доверия и проявление функции доминирования [8; 18].

Аффект в межличностном взаимодействии связан с необходимостью выстраивания позитивных эмоциональных связей «ребенок – родитель» и возникновением абстракции как важного психического механизма [5]. Именно возникновение аттракции выступает условием для развития эмоциональной, социально-психологической и социально-ролевой компетентности ребенка.

В рамках нашего исследования важной выступает коммуникативная компетентность родителя и ее влияние на социализацию ребенка. Коммуникативные потребности развития как центральные определяются Е.В. Руденским, который отмечает основополагающую роль коммуникативной потребности в социализированности ребенка [19]. С точки зрения автора, именно в межличностном взаимодействии, через общение ребенка с родителем, формируется социально значимый эталон, передаются социализирующие знания, ценностные ориентации.

Рассматривая вопросы влияния механизма интерактивного взаимодействия в семье, необходимо отметить, что кроме первичной фрустрации в результате нарушения специфики взаимодействия «родитель – ребенок», часто возникающей как следствие дефицита родительской компетентности, может формироваться и вторичная фрустрация. Вторичная

фрустрация рассматривается Е.В. Руденским как невозможность достичь статуса культурного субъекта, возникающая вследствие блокирования потребностей человека в автономии, компетентности и связи с другими, в результате невозможности самодетерминации. Самодетерминация рассматривается американскими учеными E. Deci и R. Ryan [24] как возможность направления собственной активности на удовлетворение базовых указанных базовых психологических потребности, блокирующихся в результате нарушенных межличностных отношений в семье. Вторичная фрустрация приводит к нарушению удовлетворенности социальным функционированием и формированию компенсаторных механизмов, связанных с деструктивной формой адаптации к социальному пространству.

Приведенный психологический анализ позволяет нам выделить два взаимосвязанных механизма нарушения развития личности, возникающих в результате дефицита родительских компетенций. Во-первых, нарушение интерактивного взаимодействия в семье приводит к возникновению фрустрации межличностных потребностей ребенка (включение, контроль, аффект), влекущей за собой нарушение механизма аттракции и блокирующей полноценное психологическое развитие личности. Второй механизм нарушений возникает в результате вторичной фрустрации, связанной с невозможностью направления сил личности на удовлетворение субъективных потребностей в автономии, компетентности и связи с другими. Это приводит к блокировке самодетерминации личности и ее адекватного становления как социально-культурного субъекта. Таким образом, первичная фрустрация межличностных потребностей и вторичная фрустрация субъективных потребностей определяют природу нарушений в интерактивном взаимодействии родителя и ребенка, приводя к возникновению деструктивных способов адаптации.

Е.В. Руденский выделяет три психологических симптомокомплекса соответствующих деструктивным способам адаптации ребенка к социуму: симптом эмоционального дискомфорта, проявляющийся через ощущение неустраиваемости и нереализованности личности; симптом психологической неустойчивости, проявляющийся в нарушении эмоционального равновесия и поведенческих маркерах раздражительности, обидчивости, дисрегуляции поведения; симптом повышенной тревожности с характерными признаками ролевой ригидности и склонности к ролевым

конфликтам [18]. Таким образом, результатом низкой родительской компетентности, приводящей к нарушению развития личности, может стать комплекс деструкций, определяющих суть дезадаптивных способов социализации: эмоциональный дискомфорт, психологическая нестабильность и тревожность. Дезадаптивные способы социализации выступают основой для виктимизации ребенка.

Виктимность мы понимаем как совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, психологических и биофизических условий, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья. Виктимизация личности представляет собой динамическую систему, возникающую в первую очередь в результате действия факторов виктимизирующей триады (нарушение материнской привязанности, материнская виктимизация, семейная виктимизация) на основе дефицитов родительской компетентности, проявляющейся в рамках интерактивного взаимодействия ребенка с родителями.

Обозначим основные возможные дефициты компетентности родителей и соответствующие последствия в развитии детей. Учитывая, что родительская компетентность проявляется на разных уровнях иерархической организации личности (индивидуально-личностном, социально-личностном и социально-индивидуальном) и реализуется в комплексе поведенческих проявлений, возникающих в ситуации деятельности (готовности действовать определенным образом в проблемных ситуациях при высокой неопределенности, способности к эффективности в разных обстоятельствах, способности нести ответственность за результат собственных действий), обозначим сочетанную специфику наблюдаемых явлений и их категориальную принадлежность. Важным при этом выступает учет иерархической функциональной модели, определяющей разрешение задач родительства на разных уровнях организации деятельности. Как высший уровень мы рассматриваем компетенции, обеспечивающие самодетерминацию поведения и формирование ценностно-смысловых оснований родительства. Второй иерархический уровень связан с решением задач саморегуляции через самоосознание и обеспечение регуляции социального взаимодействия в процессе деятельности. Третий уровень функциональной организации родительской компетентности связан с реали-

зацией деятельности на операционально-исполнительском уровне, а значит, с набором поведенческих компетенций, решающих задачи межличностного взаимодействия родителя с ребенком и удовлетворения потребности во включении, контроле и аффекте [2]. В нашей работе это коммуникативные, языковые, социально-психологической рефлексии, регуляторные, эмоциональные компетенции.

Напомним, что основополагающими дефицитами компетенции выступают:

- дефицит компетенций социально-психологической рефлексии, напрямую связанный с дефицитами социорегулятивного потенциала и влекущий за собой нарушение способности к поиску и анализу информации, принятию решений, способности планирования и регуляции деятельности, прогностических способностей, способностей к корректировке планов и деятельность исходя из актуальной ситуации;

- дефицит коммуникативной компетенции, приводящий к нарушению эффективно общения с ребенком, возникновению у последнего фрустрации и последующих деструктивных способов адаптации;

- дефицит языковых компетенций, опосредующий способность к нарушению преобразования систем значений и обеспечения деятельности, включая запрос на социальную оценку успешности деятельности и поддержку;

- дефицит эмоциональных компетенций, приводящий к нарушению эмпатических способностей и эффекта привязанности.

Рассматривая вопрос перечисленных дефицитов, необходимо отметить, что часть из них входит в структуру эмоционального интеллекта, рассматриваемого как способность эффективно управлять собой и взаимоотношениями [1]. При этом считается, что необходимо эффективное сочетание всех четырех блоков: самоосознанности, способности владеть собой, социальной осознанности и коммуникабельности. Это означает, что дефицит эмоционального интеллекта – это система дефицитов эмоциональной компетентности, состоящей из дефицита самоосознанности, дефицита способности владения собой, дефицита компетенции социальной осознанности, дефицита коммуникабельности.

Собственно дефицитарность социальной осознанности, эмпатичности приводит к выраженному нарушению эмоциональной экспрессии и межличностной коммуникации, что снижает качество межличностных отношений [18]. Родитель, в межличностных отноше-

ниях которого преобладают отчужденность, отстраненность, безразличие, независимость, не может быть эмоционально вовлечен во взаимоотношения с ребенком, блокирует эмпатию и выстраивает с ним деструктивные формы взаимоотношений. Как следствие, возникает большой спектр деструктивных форм проявления эмоциональности родителя (эмоциональная вязкость, эмоциональная лабильность, эмоциональная монотонность, эмоциональное огрубление, эмоциональная тупость, утрата эмоционального резонанса, алекситимия), вызывающих соответствующие дефициты ребенка.

Выраженный дефицит компетенций социально-психологической рефлексии и социорегулятивного потенциала несет за собой также ряд нарушений в детско-родительских отношениях. Во-первых, теряются основные характеристики оптимальной родительской позиции: адекватность, гибкость, прогностичность [21]. Такой родитель не способен понимать индивидуальные особенности своего ребенка и замечать, что происходит в его душевном мире (адекватность). Не может перестроиться, исходя из изменений условий жизни семьи или возрастных изменений ребенка (гибкость). Не может прогнозировать специфику развития ребенка и устанавливать соответствующие параметры взаимодействия и дистанцию в зоне актуального развития. По исследованиям многих авторов (А.С. Спиваковская [Там же]; О.Г. Холодкова, Е.А. Кабанченко [22]; А. Felnhofer, A. Goreis, T. Bussek [25]), в семьях с проблемами детей наличествует нарушение хотя бы по одному из трех параметров. В случае выраженного дефицита родительской компетентности в данной области родительская позиция утрачивает гибкость, становится крайне устойчивой, неизменной и непрогностичной, что, по мнению А.С. Спиваковской, проявляется в ролях, которые занимает ребенок [21]. Автор под ролью понимает набор шаблонов поведения в отношении ребенка, состоящих из сочетания чувств, ожиданий, оценок от взрослых членов семьи. В своей работе А.С. Спиваковская описывает четыре типичные роли, выступающие основанием для детских неврозов: «любимчик», «бэби», «козел отпущения», «примиритель» [Там же].

Дисгармоничность стиля родительского отношения также может стать следствием дефицита языковых компетенций. Низкая способность родителя к преобразования систем значений может привести к неспособности ро-



дителей усвоить получаемую информацию о специфике развития своего ребенка, верно декодировать сообщение от других членов семьи, слышать потребности ребенка. Нарушение языковых компетенций также становится основой неспособности родителя обратиться за помощью семьи к специалистам.

Для таких родителей оказывается проблемной оценка успешности стратегий воспитательных воздействий, что часто приводит к равнению на знаковые социальные образцы (грамоты, отличные оценки, полное послушание) без учета реальности. Завышение требований к ребенку, как и вседозволенность, приводит к нарушению личностного роста ребенка, его ориентации на внешние подтверждения, что приводит к аддиктивным формам социализации [4; 9; 12].

Существует множество подходов и описаний типов дисгармоничного воспитания и нарушений детско-родительских отношений. Каждый из них содержит собственную специфику нарушений взаимоотношения «родитель – ребенок». Так принято выделять гипопротекцию и гиперопеку в детско-родительских отношениях [21]; противоречивое воспитание детей [11; 13; 16]; воспитание по типу повышенной моральной ответственности [17]; жестокое обращение с ребенком в детско-родительских отношениях [7]; воспитание ребенка в культе болезни [5]; воспитание вне семьи [5; 17] и др.

Рассматривая стили материнского отношения к детям, принято выделять четыре типа неадекватного отношения к детям:

- симбиотическую связь матери и ребенка с низким уровнем эмоциональной дифференциации;
- замещающее отношение матери к сыну;
- использование любви как средства манипуляции ребенком;
- воспитание через актуализации чувств вины.

Развивая данный подход, авторы выделяют девять вариантов родительского поведения в зависимости от превалирования личностного (любовь, сочувствие, сопереживание ребенку) или предметного (требования, контроль, оценка качеств ребенка) компонента родительского отношения: строгий, объяснительный, автономный, компромиссный, содействующий, сочувствующий, потакающий, ситуативный и зависимый родитель.

В любом случае деструкция отношений, исходя из ее специфичности, приводит к вы-

раженным деформациям личности и поведения ребенка, нарушению его социализации, превращению онтогенеза в процесс виктимогенеза.

**Выводы.** Таким образом, выделяется множество подходов и описаний типов дисгармоничного воспитания и нарушений детско-родительских отношений, в каждом из которых наблюдается собственная специфика нарушений взаимоотношения «родитель – ребенок».

Приведенный психологический анализ позволил выделить два взаимосвязанных механизма нарушения развития личности, возникающих в результате дефицита родительских компетенций: первичная фрустрация межличностных потребностей (включение, контроль, аффект) и вторичная (фрустрация субъективных потребностей) определяют природу нарушений в интерактивном взаимодействии родителя и ребенка.

Рассматривая специфику взаимосвязи родительской компетентности с психо-эмоциональным развитием ребенка, необходимо отметить как основной механизм детерминации нарушений ребенка механизм интеракции. Дефицит или недостаточность в процессе интеракции таких параметров, как аттракция, дефицит эмпатии, дефицит психической рефлексии, дефицит удовлетворенности общением, дефицит доверия субъектов интеракции, приводит к тому, что результат интерактивного общения также имеет на выходе какой-то недостаток, или дефект.

### Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // *Вопр. психологии*. 2006. № 3. С. 78–86.
2. Андронникова О.О., Евдокимова М.А. Методические основы организации и проведения программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности // *Вестн. Кемер. гос. ун-та*. 2018. № 2(74). С. 77–84. DOI: 10.21603/2078-8975-2018-2-77-84.
3. Антонов А.И. Социология семьи: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2007.
4. Белогай К.Н., Морозова И.С. Эмпирическое исследование структуры родительского отношения // *Психологическая наука и образование*. 2008. Т. 13. № 4. С. 12–23.
5. Быкова Е.А., Истомина С.В., Самылова О.А. Особенности родительской компетентности современной российской семьи // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 4(46). С. 111–125. DOI: 10.32744/pse.2020.4.7.



6. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.
7. Девярых С.Ю. Феномен родительства: социально-психологический аспект: моногр. Витебск, 2005.
8. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб., 2009.
9. Елисеева М.И., Кригер Е.Э. Особенности родительно-детских отношений среди подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 3. С. 51–67. DOI: 10.17759/psyedu.2021130304
10. Иванов Д.В. Парадигмы в социологии: учеб. пособие. Омск, 2005.
11. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2008.
12. Кузнецова Ю.Ю., Шпагина Е.М. Связь восприятия подростками стиля родительского воспитания со склонностью к девиантному поведению // Вестн. практической психологии образования. 2021. Т. 18. № 3. С. 77–89. DOI: 10.17759/bppe.2021180307
13. Лидерс А.Г. Семья как психологическая система. Обнинск, 2004.
14. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
15. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М., 2010.
16. Новикова М.А., Реан А.А. Особенности материнского отношения в связи с формированием ценностных ориентаций современных подростков // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12. № 2. С. 148–165. DOI: 10.17759/sps.2021120209.
17. Психологические проблемы современной семьи: сб. тез. / под ред. О.А. Карабановой, Е.И. Захаровой, С.М. Чурбановой, Н.Н. Васягина. М. – Звенигород, 2015.
18. Руденский Е.В. Социально-психологическая виктимология личности: пропедевтика. Новосибирск, 2015.
19. Руденский Е.В. Межличностная патология: теоретическое основание виктимологической концепции психологии развития // Развитие человека в современном мире. 2020. № 3. С. 96–111.
20. Смирнова Е.О. Становление личностных отношений в раннем онтогенезе // Вопр. психологии. 1994. № 6. С. 28–35.
21. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М., 2000. Т. 2.
22. Холодкова О.Г., Кабанченко Е.А. К проблеме родительской компетентности в русле современного детства // Содружество. 2017. № 14(70). С. 22–24.
23. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.
24. Deci E., Ryan R. Handbook of self-determination research. Rochester, NY, 2002.
25. Felnhofe A., Goreis A., Bussek T. et al. Evaluating Parents' and Children's Assessments of Competence, Health Related Quality of Life and Illness Perception. J ChildFamStud 2019. # 28. P. 2690–2699. DOI: 10.1007/s10826-019-01449-x.

\* \* \*

1. Andreeva I.N. Emocional'nyj intellekt: issledovanie fenomena // Vopr. psihologii. 2006. № 3. S. 78–86.

2. Andronnikova O.O., Evdokimova M.A. Metodicheskie osnovy organizacii i provedeniya programmy psihologo-pedagogicheskoy podderzhki formirovaniya roditel'skoj kompetentnosti // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2018. № 2(74). S. 77–84. DOI: 10.21603/2078-8975-2018-2-77-84.

3. Antonov A.I. Sociologiya sem'i: uchebnik. 2-e izd., pererab. i dop. M., 2007.

4. Belogaj K.N., Morozova I.S. Empiricheskoe issledovanie struktury roditel'skogo otnosheniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2008. T. 13. № 4. S. 12–23.

5. Bykova E.A., Istomina S.V., Samylova O.A. Osobennosti roditel'skoj kompetentnosti sovremennoj rossijskoj sem'i // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2020. № 4(46). S. 111–125. DOI: 10.32744/pse.2020.4.7.

6. Vasilyuk F.E. Psihologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij). M., 1984.

7. Devyatyh S.Yu. Fenomen roditel'stva: social'no-psihologicheskij aspekt: monogr. Vitebsk, 2005.

8. Duhnovskij S.V. Diagnostika mezhlchnostnyh otnoshenij. Psihologicheskij praktikum. SPb., 2009.

9. Eliseeva M.I., Kriger E.E. Osobennosti roditel'sko-detskih otnoshenij sredi podrostkov, imeyushchih zavisimost' ot onlajn-igr // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2021. T. 13. № 3. S. 51–67. DOI: 10.17759/psyedu.2021130304

10. Ivanov D.V. Paradigmy v sociologii: ucheb. posobie. Omsk, 2005.

11. Karabanova O.A. Psihologiya semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya. M., 2008.

12. Kuznecova Yu.Yu., Shpagina E.M. Svyaz' vospriyatiya podrostkami stilya roditel'skogo vospitaniya so sklonnost'yu k deviantnomu povedeniyu // Vestn. prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2021. T. 18. № 3. S. 77–89. DOI: 10.17759/bppe.2021180307.

13. Liderts A.G. Sem'ya kak psihologicheskaya sistema. Obninsk, 2004.

14. Merlin V.S. Lekcii po psihologii motivov cheloveka. Perm', 1971.

15. Nalchadzhyan A.A. Psihologicheskaya adaptaciya: mekhanizmy i strategii. M., 2010.

16. Novikova M.A., Rean A.A. Osobennosti materninskogo otnosheniya v svyazi s formirovaniem cennostnykh orientacij sovremennykh podrostkov // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2021. T. 12. № 2. S. 148–165. DOI: 10.17759/sps.2021120209.

17. Psihologicheskie problemy sovremennoj sem'i: sb. tez. / pod red. O.A. Karabanovoj, E.I. Zaharovoj, S.M. Churbanovoj, N.N. Vasyagina. M. – Zvenigorod, 2015.

18. Rudenskij E.V. Social'no–psihologicheskaya viktimologiya lichnosti: propedevtika. Novosibirsk, 2015.

19. Rudenskij E.V. Mezhlichnostnaya patologiya: teoreticheskoe osnovanie viktimologicheskoy koncepcii psihologii razvitiya // Razvitie cheloveka v sovremennom mire. 2020. № 3. S. 96–111.

20. Smirnova E.O. Stanovlenie lichnostnyh otnoshenij v rannem ontogeneze // Vopr. psihologii. 1994. № 6. S. 28–35.

21. Spivakovskaya A.S. Psihoterapiya: igra, detstvo, sem'ya. T. 2. M., 2000.

22. Holodkova O.G., Kabanchenko E.A. K probleme roditel'skoj kompetentnosti v rusle sovremenного detstva // Sodruzhestvo. 2017. № 14(70). S. 22–24.

23. Erikson E. Detstvo i obshchestvo. SPb., 1996.



### ***Deficiency of parental competencies as the reason of the victimization of children in families***

*The article deals with the deficiency of the parental competence as the reason of the children's victimization, originating from the cooperation with parents. There is defined that the deficiencies of the parental competence by the means of the mechanisms of the interactive cooperation with the children come to the origin of frustration and deficiencies of functioning. The author considers the complicated structure of the parents' competencies and its display in the direct cooperation with the child.*

**Key words:** *children and parents' relations, deficiency of parental competence, victimization, family education, mechanism of interaction, frustration, psychoemotional development of children.*

(Статья поступила в редакцию 20.04.2022)

**Л.А. ПИДЖОЯН**  
(Елец)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

*Освещается проблема формирования готовности к самообразованию будущих педагогов-музыкантов. Отмечается нацеленность профессиональной подготовки на формирование навыков самообразовательной (самостоятельной) деятельности в процессе обучения в вузе, позитивно влияющих на проектирование образовательного маршрута и будущей профессиональной карьеры.*



**Ключевые слова:** *готовность к самообразованию, самостоятельная работа, будущий педагог-музыкант, педагогические условия.*

Современная высшая школа ориентирована на подготовку специалистов, готовых компетентно выполнять профессиональные обязанности, способных к непрерывному обогащению знаний в различных сферах и областях, готовых к творчеству и инновациям. Успешность самореализации в профессиональной деятельности во многом обусловлена нацеленностью обучающегося еще на этапе обучения в вузе на профессионально-личностное саморазвитие и самосовершенствование. Именно готовность к самообразованию многие исследователи определяют как ключевую задачу всей профессиональной подготовки.

Рассматривая профессиональную подготовку будущего педагога-музыканта, необходимо отметить: ее организационная, содержательная, методическая и технологическая составляющие во многом определяются многофакторностью целей, стоящих перед современными профессионалами в области музыкального образования. Решение задач музыкально-эстетического воспитания детей осложняется падением общего уровня художественно-эстетической культуры подрастающего поколения, угасанием интереса к академическому музыкальному искусству. В связи с этим основные профессиональные характеристики специалиста в области музыкального образования связаны с широкой компетентностью в профессиональной сфере, соче-

тающей разностороннюю музыкальную эрудицию с практической готовностью к разным видам музыкально-эстетической деятельности в качестве педагога, музыканта, просветителя, новатора.

Владение единством знаний и умений и овладение общекультурными, профессиональными и специальными компетенциями невозможно без формирования готовности к осуществлению профессионально-личностного самообразования, проектирования дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры [7].

Проблема самообразования личности является предметной областью исследования различных областей науки. Психологические механизмы самообразования школьников представлены в трудах Л.И. Божович, Н.Ф. Добрынина, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна и др. Вопросы самообразования обучающихся высших педагогических учебных заведений освещены в исследованиях Ф.Н. Гоноболына, С.Б. Елканова, И.Л. Наумченко, В.А. Сластенина и др.; проблемы развития педагогического самообразования – в работах Е.В. Бондаревской, Ю.Н. Кулюткина, Н.В. Кузьминой, Г.М. Коджаспировой и др.

Важно отметить, что феномен «самообразование личности» в контексте профессиональной подготовки имеет широкую исследовательскую амплитуду и тесно взаимосвязан с понятиями «профессиональное становление», «саморазвитие», «профессиональное совершенствование» педагога.

В.А. Сластенин отмечает, что «самообразование базируется на высоком уровне развития сознания, потребности в самосовершенствовании и творческой самореализации» и предполагает «самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества». В качестве содержательных компонентов профессионального самообразования обозначаются: общая культура, спроецированная в область педагогической деятельности, психолого-педагогические, специальные знания, уровень владения основами научной организации педагогического труда [8].

Исследователь Л.Н. Павлова представляет самообразовательную деятельность как целенаправленную, систематическую, контролируруемую, управляемую и оцениваемую самим субъектом познавательную деятельность. Автор отмечает: ее успешность во многом зависит от внутренних побуждений в целях самовоспитания, самообучения и от потребности к самоусовершенствованию и саморазвитию [7].

Е.А. Дыганова в диссертационном исследовании определяет данный феномен как целенаправленную самостоятельную деятельность практикующих учителей (или обучающихся вузов) по совершенствованию накопленных у них знаний и приобретению новых, а также их творческому использованию в зависимости от характера профессиональной деятельности [1].

Важно отметить, что профессия педагога-музыканта как одна из самых творческих требует постоянного самосовершенствования, творческого подхода, мобильности и креативности, поэтому самообразование становится важнейшим фактором успешной профессиональной карьеры.

В работах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, Л.В. Школяр вопросы совершенствования музыкально-педагогического самообразования рассматриваются в контексте профессиональной художественно-творческой деятельности. Диссертационные исследования А.И. Бурениной, Г.И. Батыршиной, Е.Е. Горбуновой, О.В. Дедюхиной, Е.А. Дыгановой, Ж.Б. Кармазиной, Н.В. Егоровой, Г.Б. Сабировой акцентируют внимание на изучении различных аспектов процесса творческой самореализации и самообразования будущего педагога-музыканта.

Обобщая труды исследователей по проблеме педагогического самообразования на основе анализа научных подходов, Е.А. Дыганова отметила общие положения, характерные для самообразования: систематичность и целенаправленность процесса; инициативность субъекта; самостоятельность в овладении знаний; высокий уровень образовательной деятельности, сочетающейся с дополнительным характером самообразовательной деятельности. Автором определены пять направлений содержания самообразования педагога-музыканта, среди них: общеобразовательное, психолого-педагогическое, методическое, музыкальное и специальное (в зависимости от направления подготовки) [1].

Важно отметить, что в основе самообразовательной деятельности лежит личностно ориентированный и личностно-деятельностный подходы. А навыки самообразования связаны с формированием мотивационно-ценностных установок личности, со способностью анализировать свои действия и поступки и умением ставить значимые личностно-профессиональные цели. Самообразование всегда связано с развитием у личности самостоятельности.

В то же время самостоятельность, отмечает Н.А. Морева, носит позитивный характер только при наличии у педагога высокой степени компетентности. Критериями сформированности модели самообразовательной деятельности педагога указываются: педагогическая направленность, познавательная активность, уровень педагогического мастерства, способность к педагогической рефлексии, способность и проявление новаторства и творчества, позитивная личностная «Я-концепция» [5, с. 141].

Таким образом, именно в вузе, еще на этапе обучения, важно создать условия для формирования готовности к самообразованию как фактору успешной профессионально-педагогической деятельности. Рассматривая данные условия, отметим, что все они взаимосвязаны и взаимообусловлены, а их разделение носит определенный условный характер. Представим данные условия.

- *Формирование ценностно-мотивационного отношения будущих педагогов-музыкантов к саморазвитию и самообразованию.* Успешность самообразовательной деятельности будущего педагога-музыканта во многом определяется степенью вовлеченности в культурно-образовательное пространство вуза, в совместную творческую деятельность преподавателя и обучающихся в процессе профессиональной подготовки, позволяющую:

- формировать положительное отношение к профессии;
- понимать и осознавать миссию современного педагога-музыканта-просветителя;
- совершенствовать свои знания, умения и компетенции в рамках избранной профессии;
- формировать потребность в профессиональном и индивидуальном саморазвитии [2];
- стимулировать интерес к самостоятельной профессионально-творческой деятельности.

В процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в качестве действенных факторов развития мотивации отмечаются: стимулирование самовоспитания путем четкого осознания целей внеаудиторной деятельности; самообразование, самоактуализация, проявляющаяся в стремлении реализовать личностный потенциал [3].

Важно отметить, что самообразование становится личностной потребностью будущего специалиста в том случае, если у обучающегося формируется способность анализировать собственные поступки (как в личностной, так и профессиональной сфере), определять личностно значимые цели. В данном случае устремления преподавателя и обучающегося

нацелены на развитие внутренних мотивов познавательной деятельности, активизирующих когнитивные способности, и, взаимодействуя с ними, стимулируют выход за рамки заданного. Таким образом, самообразование является важнейшей составляющей профессионального развития индивида.

- *Ориентация на развитие опыта самообразования и навыков самостоятельности обучающегося.* Важность профессиональной подготовки для формирования навыков самообразовательной деятельности отмечают многие исследователи. Н.А. Морева использует понятие «самоучение» и определяет его как «намеренное саморегулируемое приобретение знаний и умений неформальным или формальным путем» [5, с. 141].

Образовательный процесс в вузе, обязательным элементом которого является самостоятельная работа, ориентирован на обучение студентов технике самообразования. Потенциал самостоятельной работы важно максимально использовать для развития у обучающихся готовности к самообразованию. Это требует создания таких условий при организации самостоятельной работы, при которых «...эти два вида деятельности применительно к личности студента имели как можно больше точек соприкосновения...». В данном случае акцентируется внимание на мотивационной сфере, познавательной и творческой деятельности [6].

В процессе организации самостоятельной работы в условиях вуза отметим следующие аспекты. Первый: совершенствование организации самостоятельной работы обучающихся в процессе аудиторных занятий. Реализация данного пути требует от преподавателей разработки методик, форм организации аудиторных занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества их подготовки. Второй: повышение активности, инициативности обучающихся по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время.

Важнейшие факторы совершенствования самостоятельной работы студентов: ориентация лекционных, практических занятий по дисциплинам на увеличение доли самостоятельной деятельности обучающихся; привлечение студентов к различным видам и формам научно-исследовательской работы в вузе; использование интерактивных методов и форм обучения, обеспечивающих поэтапное формирование навыков самообразования у обучающихся, использование современных (в том числе цифровых) технологий в процессе само-



образования; разработка комплекса учебных, учебно-методических материалов, позволяющих интенсифицировать данный процесс. Выполнение вышеуказанных условий позволяет проследить позитивные изменения в трансформации осваиваемых обучающимися приемов и операций самообразовательной деятельности в практический опыт самообразования [2].

• *Активное вовлечение будущих педагогов-музыкантов в творческую, исследовательскую, концертно-просветительскую деятельность.* Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования четко обозначает перечень компетенций, овладение которыми позволяет будущему педагогу-музыканту квалифицированно выполнять профессиональные обязанности и решать широкий круг профессиональных задач в области музыкально-педагогической, исследовательской, проектной и культурно-просветительской деятельности. Профессия педагога-музыканта – сложная, неординарная, творческая. Его деятельность невозможно рассматривать вне творческой природы искусства и вне педагогической деятельности как творческого процесса. Педагогический процесс связан с постоянным творческим поиском профессионала, предполагающим его самообучение и самосовершенствование в течение всего профессионального пути.

Образовательная практика подготовки педагога-музыканта теснейшим образом взаимосвязана с культурно-просветительской деятельностью самого вуза. Вовлечение обучающихся в процесс подготовки и реализации музыкально-образовательных, творческих проектов, концертно-просветительской и научно-исследовательской деятельности позволяет сформировать у будущих педагогов-музыкантов необходимые компетенции и умения; стимулировать развитие навыков самообразования в процессе решения различных творческих задач (подготовка концертных программ, лекций-конcertов, участие в научных конференциях, научных и профессиональных конкурсах и др.).

Таким образом, рассматривая процесс формирования готовности к самообразованию, необходимо отметить единство информационной, проектировочной, организационной, познавательной и рефлексивной видов деятельности в организации профессиональной подготовки. Реализация указанных условий будет способствовать становлению общей и профессиональной культуры будущего педагога-музыканта; удовлетворению разносторонних

интересов; решению задач саморазвития, самосовершенствования и самообразования не только в процессе профессиональной подготовки, но и на этапе самостоятельной профессиональной музыкально-педагогической деятельности.

### Список литературы

1. Дыганова Е.А. Формирование культуры самообразования будущего педагога-музыканта в процессе освоения дирижерско-хоровых дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. С. 24.
2. Дыганова Е.А. Формирование самообразовательной культуры будущего педагога-музыканта [Электронный ресурс] // Филология и культура. 2011. № 3(25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-samoobrazovatelnoy-kultury-budushchego-pedagoga-muzykanta/viewer> (дата обращения: 10.03.2022).
3. Карпова О.Л., Анисимова О.А. Самообразование студентов вуза как условие качественной профессиональной подготовки специалистов [Электронный ресурс] // Казан. пед. журн. 2008. № 5(59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samo-obrazovanie-studentov-vuza-kak-uslovie-kachestvennoy-professionalnoy-podgotovki-spetsialistov> (дата обращения: 01.02.2022).
4. Мамонтова Т.С., Шустова М.В. Роль самообразования в формировании профессиональной компетентности будущего учителя [Электронный ресурс] // Научный диалог. 2016. № 2(50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-samoobrazovaniya-v-formirovanii-professionalnoy-kompetentnosti-budushchego-uchitelya> (дата обращения: 09.02.2022).
5. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. М., 2006.
6. Милованова Г. В. Самостоятельная работа и самообразование – важные условия успешной профессиональной деятельности // Вестн. Морд. ун-та. 2009. № 2. С. 151–155.
7. Павлова Л.Н. Содержание и организация самообразовательной деятельности по формированию субъективной активности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2000. 19 с.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М., 2002.

\* \* \*

1. Dyganova E.A. Formirovanie kul'tury samoobrazovaniya budushchego pedagoga-muzykanta v processe osvoeniya dirizhersko-horovyh disciplin: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2014. S. 24.

2. Dyganova E.A. Formirovanie samoobrazovatel'noj kul'tury budushchego pedagoga-muzykanta [Elektronnyj resurs] // Filologiya i kul'tura. 2011. № 3(25).



URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-samoobrazovatelnoy-kultury-budushchego-pedagoga-muzykanta/viewer> (data obrashcheniya: 10.03.2022).

3. Karpova O.L., Anisimova O.A. Samoobrazovanie studentov vuza kak uslovie kachestvennoj professional'noj podgotovki specialistov [Elektronnyj resurs] // Kazan. ped. zhurn. 2008. № 5(59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoobrazovanie-studentov-vuza-kak-uslovie-kachestvennoj-professionalnoy-podgotovki-spetsialistov> (data obrashcheniya: 01.02.2022).

4. Mamontova T.S., Shustova M.V. Rol' samoobrazovaniya v formirovanii professional'noj kompetentnosti budushchego uchitelya [Elektronnyj resurs] // Nauchnyj dialog. 2016. № 2(50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-samoobrazovaniya-v-formirovanii-professionalnoy-kompetentnosti-budushchego-uchitelya> (data obrashcheniya: 09.02.2022).

5. Moreva N.A. Osnovy pedagogicheskogo masterstva: ucheb. posobie. M., 2006.

6. Milovanova G.V. Samostoyatel'naya rabota i samoobrazovanie – vazhnye usloviya uspehnoj professional'noj deyatel'nosti // Vestn. Mord. un-ta. 2009. № 2. S. 151–155.

7. Pavlova L.N. Soderzhanie i organizaciya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti po formirovaniyu sub#ektivnoj aktivnosti studentov: avtoref. dis. .... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2000. 19 s.

8. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V.A. Slastenina. M., 2002.

### ***Pedagogical conditions of formation of readiness to self-education of future musicians' teachers in universities***

*The article deals with the issue of the formation of the readiness to self-education of future musician's teachers. There is emphasized the focus of the professional training on the formation of the skills of the self-educational (independent) work in the educational process of the university, influencing positively on designing the educational trajectory and future professional career.*

**Key words:** *readiness to self-education, independent work, future musician teacher, pedagogical conditions.*

(Статья поступила в редакцию 29.03.2022)

**Н.В. ПРОВОТОРОВА**  
(Луганск)

### **К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ: АНАЛИЗ НОРМАТИВНОЙ БАЗЫ**

*Анализируется нормативная база, регламентирующая подготовку специалистов по направлению «Государственное и муниципальное управление». Обоснована необходимость формирования готовности к инновационной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов направления «Государственное и муниципальное управление», показана степень актуальности данного вопроса в основных правовых документах.*

*Ключевые слова:* *нормативные документы, подготовки госслужащих, квалификационные требования, ключевые компетенции, профессиональная подготовка, инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности.*

На сегодняшний день в науке и практике остро стоит вопрос эффективности профессиональной деятельности современных государственных гражданских служащих. Об актуальности данной проблемы свидетельствуют новые требования к знаниям, умениям, навыкам специалистов сферы государственного управления, обоснованные меняющимися социальными и экономическими условиями, внедрением административных реформ и инновационных форм управления государством. Соответственно изменяются требования к системе профессиональной подготовки будущих специалистов и формированию их готовности к инновационной деятельности. Поэтому важным является исследование специфических особенностей подготовки специалистов по направлению «Государственное и муниципальное управление» в современных вузах России.

Цель статьи – установление соответствия нормативных документов, регламентирующих подготовку будущих специалистов сферы государственного управления и муниципального управления и выявление практических возможностей для формирования готовности будущих госслужащих к осуществлению инно-

вационной деятельности в современной практике профессиональной подготовки. Для достижения цели необходим анализ основных нормативных документов для определения соответствия квалификационных требований, предъявляемых к государственным гражданским служащим, и ключевых компетенций будущих специалистов сферы ГМУ.

Стоит отметить, что вопрос профессиональной подготовки в сфере государственного управления активно исследуется современными учеными (Е.А. Агеева, А.А. Антипов, Г.В. Атаманчук, Т.Б. Батуева, В.Н. Галузо, Е.Ю. Ворончихина, В.Г. Игнатов, А.П. Егоршин, А.Ю. Ильин, З.Э. Исаев, А.М. Колесников, К.О. Магомедов, В.П. Мельников, Т.Е. Наливайко, В.С. Нечипоренко, Е.В. Охотский, Б.Т. Пономаренко, Д.С. Саралинова, А.А. Становой, В.А. Тимченко, А.И. Турчинов, Л.Б. Филатова, А.А. Хохлова и др.). Особый интерес в науке занимает проблема готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления (А.А. Акимов, Ю.В. Погребняк, В.Л. Чепляев и др.), в частности их готовности к инновационной деятельности (А.А. Акимов, Т.М. Атнашев, С.А. Загороднюк, Ю.А. Кузьменко, В.А. Мельман и др.). Проблемы профессиональной подготовки и профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления были рассмотрены нами в более ранних публикациях. Результаты наших исследований показали следующее:

- процессы модернизации государственного управления выдвигают новые требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного управления;

- профессиональная подготовка специалистов сферы государственного управления в высшей школе на сегодняшний день не в полной мере соответствует требованиям современности и также нуждается в существенной модернизации;

- вопросам профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления уделялось крайне мало внимания, в то время как современные модели государственного управления предполагают наличие обозначенного вида готовности.

В современном нормативном поле подготовку госслужащих регламентируют три основных документа. Два федеральных государственных образовательных стандарта выс-

шего образования по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата) и по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень магистратуры), а также Справочник квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям, умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих [1; 2; 4].

ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата) и по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень магистратуры) представляют собой совокупность обязательных требований при реализации основных образовательных программ высшего образования по названным направлениям подготовки [1; 2].

Справочник квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям, умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих является основным документом при формировании должностных регламентов для сотрудников ГМУ, поскольку в нем представлены квалификационные требования, которые определяют ключевые компетенции будущих госслужащих [4].

Логично, что перечисленные документы должны коррелировать друг с другом. Мы можем предположить, что квалификационные требования, представленные в названном справочнике, должны иметь полное соответствие с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования и образовательными программами по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата) и по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень магистратуры). Учитывая то, что наше исследование охватывает контингент студентов уровня бакалавриата, ФГОС ВО по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень магистратуры) будет проанализирован в последующих научных работах.

С целью выяснения названного соответствия, а также установления практических возможностей для формирования готовности будущих госслужащих к осуществлению инновационной деятельности в процессе своей работы мы проанализировали перечисленные нормативные документе.

В вышеуказанном справочнике прописаны базовые и профессионально-функциональные квалификационные требования к госслужащим. В рамках базовых требований указаны требования к уровню профессионального образования, продолжительности стажа гражданской службы, а также к базовым знаниям и умениям. К числу базовых знаний отнесены требования к знанию государственного языка Российской Федерации; знанию основ Конституции России, законодательства о государственной гражданской службе, законодательства о противодействии коррупции; знаниям и умениям в области информационно-коммуникационных технологий. Категория умений в документе разделена на два блока – это общие и управленческие умения. В блоке общих умений указаны следующие: умение системно мыслить, умение планировать, рационально использовать служебное время и достигать результата, коммуникативные умения и умение управлять изменениями. Отметим, что необходимость овладения умением управлять изменениями определяет актуальность подготовки будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности.

В блоке управленческих умений выделены умение руководить подчиненными, умение эффективно планировать и организовывать работу, контролировать ее выполнение; умение оперативно принимать и реализовывать управленческие решения.

Совокупность профессионально-функциональных квалификационных требований наполняют функциональные обязанности (компетенции). Для каждого вида компетенций определен перечень знаний, умений и навыков, выступающих показателями профессиональной состоятельности специалиста по данной компетенции. В документе выделяется пять видов компетенций, которые обуславливают функциональную квалификацию госслужащих. К ним отнесены нормативно-правовое регулирование и выработка государственной политики, осуществление контрольно-надзорной деятельности, предоставление государственных услуг, осуществление исполнительно-распорядительных и обеспечивающих функций, а также проектная деятельность [4].

Содержательный анализ рассматриваемого справочника показал, что требования к готовности будущих служащих к инновационной деятельности в процессе их профессиональной деятельности в документе практически отсутствуют, хотя реальная практика работы в аппарате государственной службы актуализирует данный аспект подготовки будущих специалистов. Только одна позиция «умение управлять изменениями» в блоке базовых требований указывает на необходимость такой подготовки.

На основе анализа ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата) от 13 августа 2020 г. № 1016 можем отметить, что необходимость формирования готовности будущих специалистов к инновационной деятельности в процессе профессиональной подготовки в нем, как и в справочнике, отражена очень скромно. Изучив документ, отметим, что в нем представлены три группы компетенций, которыми должен овладеть будущий специалист.

Универсальные компетенции – это личностные качества, от которых зависит успешность профессиональной деятельности. К данному виду компетенций отнесены 11 позиций. В контексте проблематики нашего исследования особый интерес вызывают УК-2 – разработка и реализация проектов; УК-6 – самоорганизация и саморазвитие; УК-10 – экономическая культура. Формирование этих компетенций напрямую зависит от готовности служащего к инновационной деятельности и инновационной активности личности.

Общекультурные компетенции определяют активную жизнедеятельность личности, развитие общего кругозора в сфере науки и культуры, формируют у студентов когнитивные навыки и ценностные установки. К числу общекультурных компетенций отнесены 7 позиций. Проанализировав их, обращаем внимание на ОПК-5, ОПК-6 и ОПК-7. В рамках этих общекультурных компетенций предполагается способность специалиста использовать информационно-коммуникационные технологии, государственные и муниципальные информационные системы; применять технологии электронного правительства и предоставлять государственные услуги; использовать технологии управления финансами; осуществлять внутриорганизационные и межведомственные коммуникации. Все это требует максимального внедрения в работу системы государственного управления инновационного

подхода, а значит, высокого уровня готовности служащих к инновационной деятельности.

Профессиональные компетенции имеют особое значение, поскольку они отражают готовность специалиста к конкретной профессиональной деятельности и прописываются в ОПОП ВО. В совокупности профессиональных компетенций выделены три блока: обязательные профессиональные компетенции ОПК, рекомендуемые профессиональные компетенции и самостоятельно установленные вузом компетенции ПК УВ.

Обратимся к анализу ООП ВО направления подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», профиль «Государственное управление таможенными процессами», квалификация «Бакалавр» ГОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» [3].

Целью образовательной программы является формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; развитие у студентов необходимых личностных качеств; обеспечение государственных органов управления высококвалифицированными специалистами, способными к осуществлению профессиональной деятельности; подготовка управленцев, способных обеспечить организацию и эффективную деятельность органов регионального управления и местного самоуправления с учетом требований законодательства и исследованием инновационных управленческих технологий. Как мы видим, цель образовательной программы актуализирует подготовку специалистов к использованию инновационных подходов, методов и технологий в профессиональной деятельности.

К видам профессиональной деятельности отнесены организационно-управленческая, информационно-методическая, коммуникативная, проектная, вспомогательно-технологическая, организационно-регулирующая, исполнительно-распорядительная [Там же]. В соответствии с каждым видом профессиональной деятельности в программе сформулированы профессиональные задачи, большинство из которых коррелируют с инновационной деятельностью в процессе выполнения служащими профессиональных функций и требуют осведомленности будущего госслужащего в проблематике использования различного рода инноваций в профессии.

В результате освоения образовательной программы выпускник должен овладеть девятью общекультурными (ОК), шестью общепрофессиональными (ОПК) и двадцатью се-

мью профессиональными (ПК) компетенциями. Изучив каждую из компетенций, отметим, что только одна из числа профессиональных (ПК 13 – способность использовать современные методы управления проектом, направленные на своевременное получение качественных результатов, определение рисков, эффективное управление ресурсами, готовностью к его реализации с использованием современных инновационных технологий) прямо указывает на необходимость формирования готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности.

Определим возможности студентов образовательно-квалификационного уровня «бакалавр», направления подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», профиль «Государственное управление таможенными процессами», квалификация «бакалавр» ГОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» в отношении получения ими необходимых знаний, умений и навыков для осуществления инновационной деятельности в системе государственного управления в рамках учебного процесса.

Содержательный анализ изучаемых дисциплин позволяет констатировать, что только в рабочей программе дисциплины «Инновационно-инвестиционная политика государства» четко прописаны темы, направленные на изучение инновационной деятельности будущих госслужащих, и то только в контексте инновационно-инвестиционной политики государства.

Важно отметить, что такие предметы, как «Управление персоналом госслужбы», «Введение в специальность», «Принятие и исполнение государственных решений», «Основы управления государственными проектами и программами», «Информационные системы в управленческой деятельности», «Стратегическое планирование и прогнозирование в государственном управлении», требуют введения в их содержание тем, направленных на изучение инновационных процессов и инновационной деятельности. В качестве обоснования нашей точки зрения приведем ниже некоторые примеры.

Остановимся на анализе дисциплин, которые имеют значительный потенциал для наполнения их тематикой, связанной с подготовкой обучающихся к использованию инноваций в государственном управлении. Проанализировав содержание дисциплины «Управление персоналом госслужбы», приходим к выводу о том, что в рабочей программе предмета



отсутствует материал, направленный на изучение инноваций. В то же время развитие инновационной системы управления является важнейшим условием эффективного функционирования любой организации. В этой связи в программу дисциплины обязательно должны быть включены темы, в рамках которых изучались бы инновационный образовательный менеджмент, инновационный кадровый маркетинг, инновационный технологический кадровый менеджмент и др.

Одной из задач предмета «Введение в специальность» является ознакомление с видами и задачами профессиональной деятельности будущего госслужащего. В рамках данной задачи необходимо введение в содержание дисциплины тем, посвященных изучению инновационной деятельности в профессии, что и будет предложено в других параграфах диссертационного исследования.

Содержательно изучив предмет «Принятие и исполнение государственных решений», приходим к пониманию необходимости дополнения его информацией об инновационных методах принятия управленческих решений. Содержание дисциплины «Основы управления государственными проектами и программами» не будет раскрыто в полной мере, если обучающиеся не будут ознакомлены с инновационными методами управления программами и проектами.

Предмет «Информационные системы в управленческой деятельности» требует изучения связи и взаимообусловленности информационных технологий и готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности. Содержание дисциплины «Стратегическое планирование и прогнозирование в государственном управлении» должно быть дополнено информацией об использовании инновационных методик и моделей планирования и прогнозирования, этот материал в значительной мере повысит эффективность подготовки будущих специалистов.

Инновационная деятельность госслужащего является важной составляющей его профессионализма, в этой связи в рамках дисциплины «Организация деятельности госслужащего» должны быть представлены темы, отражающие важнейшие аспекты подготовки будущего специалиста к использованию разного рода инноваций в своей работе. В анализируемой рабочей программе данная информация отсутствует.

Эффективность управления зависит во многом от готовности специалистов-управленцев использовать инновационные подходы

в профессиональной деятельности, в связи с этим дисциплина «Теория управления» должна быть дополнена темами, освещающими проблематику инновационной деятельности будущих специалистов. Большой потенциал в отношении подготовки обучающихся к инновационной деятельности имеют учебная и производственные практики, в связи с чем программы практик должны быть дополнены заданиями, направленными на формирование умений и навыков в плоскости подготовки студентов к использованию инноваций в практической деятельности.

Завершая анализ нормативных документов, регламентирующих профессиональную подготовку будущих государственных служащих, отметим что, что данные документы хоть и коррелируются, но в то же время имеют существенные расхождения. Например, в справочнике размещены 144 требования к знаниям, умениям и навыкам будущих госслужащих, которые объединены в пять групп (компетенций). Стандарты включают 18 компетенций, из них универсальных компетенций – 11, общепрофессиональных – 7. Отметим, что общепрофессиональные компетенции, например, не соотносятся со справочником вообще. В то же время некоторые функциональные обязанности не отражены во ФГОС ВО. В свою очередь, ООП ГУТП предполагает формирование 9 общекультурных (ОК), 6 общепрофессиональных (ОПК) и 27 профессиональных (ПК) компетенций. Сопоставив компетенции ООП ГУТП с ФГОС ВО и Справочником квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям, умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих, мы пришли к заключению, что все три документа имеют разночтения в различных позициях, хотя для эффективной подготовки специалистов ГМУ необходимо полное соответствие изученных нормативных документов.

### Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление»: утв. приказом Министерства науки и высшего образования Рос. Федерации от 13 авг. 2020 г. № 1016 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos\\_bak\\_gmu2020.pdf](https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf) (дата обращения: 28.03.2021).

2. Государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление»: утв. приказом Министерства науки и высшего образования Рос. Федерации от 13 авг. 2020 г. № 1000 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos\\_bak\\_gmu2020.pdf](https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf) (дата обращения: 29.03.2021).

3. Основная образовательная программа высшего образования направления подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», профиль «Государственное управление таможенными процессами», квалификация «Бакалавр». Луганск, 2020.

4. Справочник квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям и умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71610924/#review> (дата обращения: 05.06.2021).

\* \* \*

1. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshogo obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.04 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie»: utv. prikazom Ministerstva nauki i vysshogo obrazovaniya Ros. Federacii ot 13 avg. 2020 g. № 1016 [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos\\_bak\\_gmu2020.pdf](https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf) (data obrashcheniya: 28.03.2021).

2. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshogo obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 38.04.04 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie»: utv. prikazom Ministerstva nauki i vysshogo obrazovaniya Ros. Federacii ot 13 avg. 2020 g. № 1000 [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos\\_bak\\_gmu2020.pdf](https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf) (data obrashcheniya: 29.03.2021).

3. Osnovnaya obrazovatel'naya programma vysshogo obrazovaniya napravleniya podgotovki 38.03.04 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie», profil' «Gosudarstvennoe upravlenie tamozhennymi processami», kvalifikaciya «Bakalavr». Lugansk, 2020.

4. Spravochnik kvalifikacionnyh trebovanij k special'nostyam, napravleniyam podgotovki, znaniyam i umeniyam, kotorye neobhodimy dlya zameshcheniya dolzhnostej gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhby s uchetoм oblasti i vida professional'noj sluzhebnoj deyatel'nosti gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhashchih [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71610924/#review> (data obrashcheniya: 05.06.2021).

*Considering the issue of training to the innovative activities of the specialists of the sphere of public administration: the analysis of the normative base*

*The article deals with the analysis of the normative base, regulating the specialists' training in "State and municipal management". There is substantiated the necessity of the formation of the readiness to the innovative activity in the process of the professional training of future specialists in "State and municipal management", there is demonstrated the degree of the relevance of the issue in the basic legal documents.*

**Key words:** *regulatory documents, training of public official, qualification criteria, key competence, professional training, innovative activity, readiness to innovative activity.*

(Статья поступила в редакцию 08.02.2022)

**Н.Н. РОГОЗНАЯ, ДУАНЬ ЛИ**  
(Москва)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПОЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ИНТЕРФЕРЕНТОВ В РЕЧИ БИЛИНГВОВ (на материале русской речи китайцев)**

*Поднимается вопрос о важности исследования отрицательного языкового материала при изучении иностранного языка. Создание базы данных ошибок является ключевым моментом, способным помочь найти новые пути решения лингводидактических задач. Отражены результаты использования обучающей модели, примененной в китайской средней школе. Рассматривается как индивидуальный трек учащегося, так и педагогический, предназначенный для преподавателя.*

**Ключевые слова:** *интерференция, интерферент, лингводидактика, русский как иностранный, метод обучения, китайские учащиеся.*

**Введение.** С наступлением эпохи глобализации изучение иностранных языков становится благоприобретаемой необходимостью, способствующей интернационализации

и модернизации международных отношений. В связи с этим происходит все больше экономических, торговых и культурных обменов между разными странами, в том числе и Китая с Россией. Возникает спрос общества на специалистов в области иностранных языков.

Сегодня КНР уделяет огромное внимание изучению иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации. Обязательная образовательная программа уже в средней школе помимо английского, японского и русского включает в себя немецкий, французский и испанский языки [7, с. 3]. В школах Китая созданы условия для освоения двух иностранных языков с целью предоставления учащимся выбора. Вступительные экзамены в вузы и колледжи предполагают, что абитуриенты могут свободно выбирать один из шести вышеперечисленных языков. Таким образом, изучение иностранных языков не только соответствует требованию времени, но и способствует личному развитию индивидуума.

Интеграция иностранных языков в образовательные программы предполагает модернизацию методов обучения, а также поиск новых решений в сфере лингводидактики. Целью данного исследования является обсуждение аналитической модели для профилактики появления интерференгов – типичных и устойчивых нарушений в речи учащегося при освоении иностранного языка.

Многие ученые сходятся во мнении, что такого рода ошибки обусловлены лингвистической интерференцией – отрицательным воздействием навыков родного языка на изучаемый. Эти нарушения проявляются на разных уровнях: графическом, фонологическом, лексическом и т. д. [4, с. 56]. Практикующие преподаватели отмечают, что, несмотря на то, что они фиксируют ошибки, указывают на них и вместе с учениками осуществляют анализ, нарушения возвращаются и проявляются многократно вновь, т. е. становятся устойчивыми. Основная причина этого факта видится в том, что применяемые методы не всегда позволяют сформировать требуемые навыки, т. е. в сознании учеников не образуются устойчивые системные знания. В такой ситуации перед многими преподавателями встает дилемма – работать над ошибками заново или оставить все так, как есть, и двигаться дальше? Некоторые школьники из страха перед учителем занимаются плагиатом. Не получив помощи от педагога, обучающиеся теряют мотивацию и, как следствие, интерес к изучению предмета. Психологические особенности школьников (например, боязнь сделать ошибку) в значи-

тельной степени способствуют снижению мотивации [1, с. 43].

Образуется замкнутый круг, который можно разорвать, осуществив типологический анализ самих интерференгов. Этот путь раскрывает реальную ситуацию, демонстрирует отрицательную обратную связь эффекта обучения, что является важным для методических целей и лингвистических исследований. Следовательно, сегодня появилась необходимость в создании такой модели, которая помогла бы вскрыть причины нарушений в речи учащегося и указать пути их устранения. Подобная модель в первую очередь предполагает создание базы данных интерференгов, включающей в себя отрицательный языковой материал, причины его возникновения и способы нейтрализации. Сама модель предполагает разработку специальных упражнений, нацеленных на точечное устранение ошибок, и способна стать удобным методическим ключом для поиска оптимальных приемов в обучении при регулярном обращении к ней. Конфуций говорил, что «тот, кто, обращаясь к старому, способен открывать новое, достоин быть учителем (温故而知新, 可以为师矣)» [10, с. 20].

Ошибки структурного характера в русской речи китайцев. Создание базы данных интерференгов начинается со сбора отрицательного речевого материала, дальнейшим его делением на уровни, например графический, фонологический, лексический, грамматический, синтаксический с указанием типа ошибок: графоференгов, фоноференгов, лексоференгов, граммаференгов, синтаференгов.

Приведем примеры граммаференгов – нарушений на грамматическом уровне:

1) *Меня попросили \*передат вам эту книгу (...передать...)* – нарушение в двусоставном глагольном сказуемом;

2) *Я \*займусь спортом каждый день (...занимаюсь...)* – нарушение видовых отношений (с. в. / н. в.);

3) *Ребенок \*умеет идти (...может ходить)* – нарушение в конструкции «умеет/может + инфинитив»;

4) *Он уже прочитал эту \*книге (...книгу)* – рассогласованность в падеже;

5) *Это \*мой новый шапка (...моя новая...)* – рассогласованность в роде;

6) *Спасибо вам \*на помощь (...за...)* – ненормативное использование предложно-падежной реализации.

Рассмотренные граммаференты вызваны структурными различиями контактирующих языков. «Внутриязыковая или интраязыковая

интерференция может быть спровоцирована как межязыковой (интерязыковой) интерференцией, так различными факторами грамматического, психологического и методического характера» [4, с. 71].

Обратимся к лексическим нарушениям (лексоферентам):

1) Я вас не *\*слушаю*, повторите, пожалуйста (...слышу...) – смешение семантики лексем на основе паронимии;

2) *\*Преподаватель*, помогите, пожалуйста (Иван Иванович...) – перенос модели обращения из китайского языка в русский;

3) Он любит *\*пить суп* (...есть...) – межязыковой лексоферент на основе несовпадения семантических объемов;

4) Надо *открыть свет* (...включить...) – то же самое.

Рассматривая лексоференты в русской речи китайцев, необходимо заметить, что часто они возникают в следующих случаях: при неправильном выборе эквивалента лексемы; при нарушении лексической сочетаемости; при неправильном выборе лексических единиц, существующих и в родном, и в изучаемом языке, но отличающихся семантическими объемами или имеющих другую стилистическую окраску. По замечанию Ван Кайдань, большинство лексической интерференции в русской речи школьников связано с влиянием родного языка и неправильным использованием синонимов китайского языка или влиянием его особенностей [8, с. 113]. Н.Н. Рогозная объясняет происхождение подобных лексоферентов несовпадением семантических объемов родного и изучаемого языков [4, с. 104].

Необходимо отметить, что не все ошибки можно объяснить структурными различия-

ми двух языков, находящихся в контакте. Так, Л.С. Выготский писал о том, что существуют различные уровни осознания, поэтому следует различать содержание актуальное осознаваемое и содержание, лишь оказывающееся в сознании [2, с. 189], вот почему необходимо также понимание возрастных особенностей учащихся. Это подразумевает, что содержание программы по русскому языку в средней и высшей школах должно быть различным, однако это часто не соответствует учету возрастных особенностей обучающихся.

Важность создания цифрового БД (далее БД) интерферентов и постепенного ее наращивания не вызывает сомнений. Однако она должна быть систематизирована, хорошо структурирована и удобна в использовании не только для теоретиков, но и преподавателей, работающих в учреждениях среднего и высшего образования.

Использование аналитической модели для профилактики интерферентов. Проведенный нами среди учащихся средней образовательной школы Китая эксперимент показал, что использование такой аналитической модели повышает эффективность обучения на 10–20%. В нем приняли участие 14 учеников сианьской школы иностранных языков в Сиане Китая. В группе 1 (10 человек) применялась аналитическая модель, группа 2 (4 человека) обучалась по традиционному треку.

Согласно закону кривой забывания Германа Эббингауза [6, с. 43], ошибки, исправленные в процессе обучения, быстро возвращаются, поэтому в следующий раз, когда школьники столкнутся с той же проблемой, они все равно будут ошибаться, даже хорошо освоив-

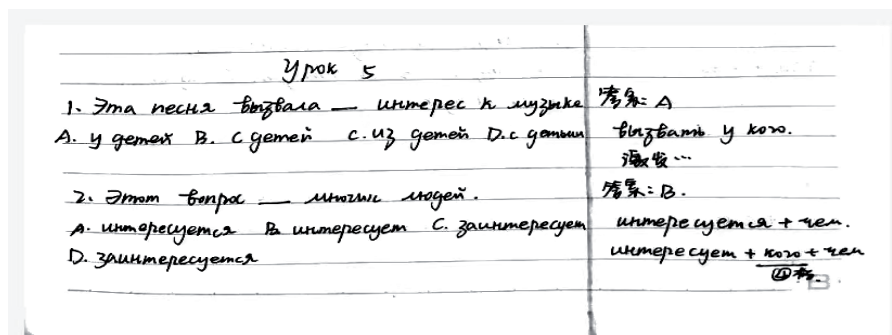


Рис. 1. Пример работы над ошибками



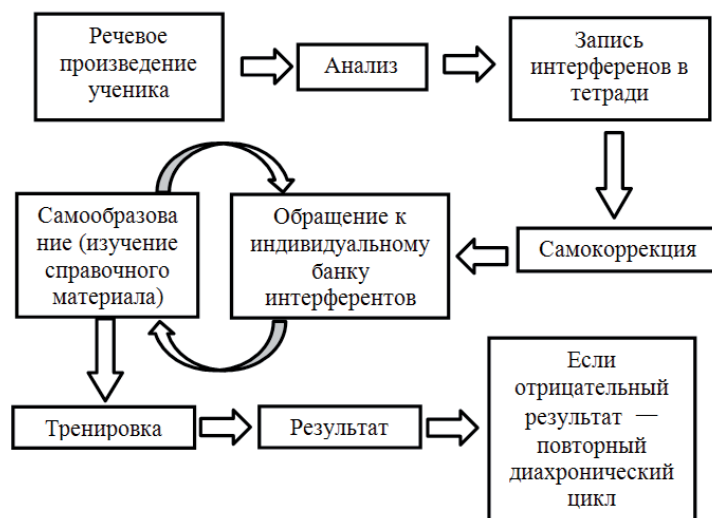


Рис. 2. Развертывание модели учащегося

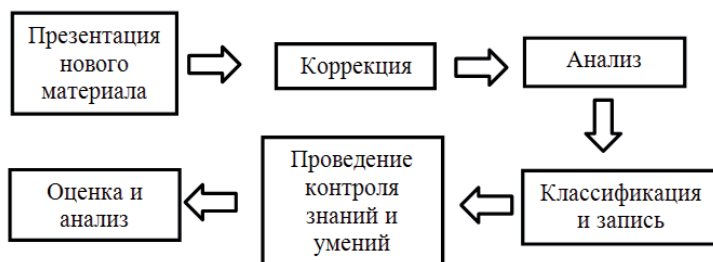


Рис. 3. Развертывание модели преподавателя

шие материал. Поэтому очень важно использовать в процессе овладения иностранным языком базы данных интерференгов, которая позволяет анализировать процесс их исчезновения либо «консервации».

Прежде всего, банк интерференгов должен помогать процессу освобождения от ошибок. Для этого важно четко и ясно представлять работу с интерферентами. Необходимо завести отдельную тетрадь для работы над ошибками, разделить ее страницы на две части: левая часть страницы – это ранее сделанные и зафиксированные неправильно выполненные задания, накопленные учащимися, а правая часть страницы содержит правильный ответ и анализ (рис. 1).

Накапливая индивидуальные интерференги – отрицательные речевые произведения учащихся, преподаватель создает БД, анализирует и формирует типичные ошибки для плановой ежемесячной контрольной работы с целью отследить динамику успеваемости ученика. В свою очередь, учащийся параллельно использует свою систему по работе со своей личной БД. Таким образом, использованная обоюдная работа предполагает достижения успешных результатов по искоренению и профилактике интерференгов.

Текущая схема развертывания параллельной модели показана на рис. 2 и 3. Рис. 2 и 3 показывают, что банк интерференгов должен помогать преподавателю осуществлять про-

**Педагогический трек обучения**

Этап	Причина	Метод	Динамика
Первичное появление интерферента	1. Индивидуальная особенность ученика 2. Методические просчеты	Сознательно-практический метод включает: а) билигвальную модель обучения; б) опору на родной язык	Фиксируется преподавателем
Вторичное появление интерферента	Несформированная компетенция	Сознательно-аналитический метод включает: а) сравнительно-сопоставительный анализ; б) контрастивный анализ; в) конфронтативный анализ	Фиксируется преподавателем
Многokrатное появление интерферента	Окостенение	Все имеющиеся методы и приемы	Фиксируется преподавателем

Таблица 2

**Результаты применения аналитической модели в экспериментальной группе 1**

Ученик	Баллы экзамена 1	Баллы экзамена 2	Баллы экзамена 3	Баллы экзамена 4	Баллы экзамена 5
1. Катя	18	7,5	13,5	15,5	24
2. Света	30	34,5	36	36	38,5
3. Коля	19,5	24	22,5	21	34,5
4. Сергей	27	30,5	28,5	28,5	34,5
5. Вадим	33	39	31,5	34,5	36
6. Андрей	28,5	25,5	25,5	28,5	30
7. Вася	27	27	28,5	28,5	24
8. Настя	25,5	34,5	31,5	27	40,5
9. Антон	34,5	39	39	34,5	43,5
10. Лиза	40,5	39	43,5	40,5	43,5

Таблица 3

**Результаты в группе 2**

Ученик	Баллы экзамена А	Баллы экзамена В	Баллы экзамена С	Баллы экзамена D	Баллы экзамена E
1. Вася	18	18	21	21	18
2. Вадим	37,5	36	34,5	39	34,5
3. Антон	34,5	37,5	34,5	37,5	36
4. Лиза	37,5	39	40	34,5	39

Таблица 4

**Коэффициент правильных ответов группы 1**

Ученик	Коэффициент правильных ответов экзамена, %				
	1	2	3	4	5
1. Катя	40	16,7	30	34,4	53,3
2. Света	66,7	76,7	80	80	85,6
3. Коля	43,3	53,3	50	46,7	76,7
4. Сергей	60	67,8	63,3	63,3	76,7
5. Вадим	73,3	86,7	70	76,7	80
6. Андрей	63,3	56,7	56,7	63,3	66,7
7. Вася	60	60	63,3	63,3	53,3
8. Настя	56,7	76,7	70	60	90
9. Антон	76,7	86,7	86,7	76,6	96,7
10. Лиза	90	86,7	96,7	90	96,7

Таблица 5

**Коэффициент правильных ответов группы 2**

Ученик	Коэффициент правильных ответов экзамена				
	A	B	C	D	E
1. Вася	40	40	46,7	46,7	40
2. Вадим	83,3	80	76,7	86,7	76,7
3. Антон	76,7	83,3	76,7	83,3	80
4. Лиза	83,3	86,7	88,9	76,7	86,7

цесс нивелирования ошибок учеников и способствовать созданию педагогического трека обучения, включающего как минимум четыре блока:

- этап порождения;
- причина появления;
- метод предупреждения;
- динамику предупреждения интерферента.

Данные педагогического трека обучения показаны в табл. 1. Табл. 1 демонстрирует содержание индивидуального трека обучения, который можно творчески использовать при овладении иностранным языком, в данном случае русского языка китайскими учащимися.

Рассмотрим результаты применения аналитической модели в экспериментальной группе 1 (табл. 2).

Теперь обратимся к анализу результатов группы 2, обучавшихся по традиционной модели (табл. 3).

Общий балл за грамматические задания теста составляет 45 баллов, баллы в таблицах являются личными баллами каждого учащегося.

Рассмотрим результаты по 5 тестам группы 1 (табл. 4).

Рассмотрим результаты по 6 тестам группы 2 (табл. 5).

В табл. 2 и 4 продемонстрированы баллы и коэффициенты результатов (в процентах) пяти

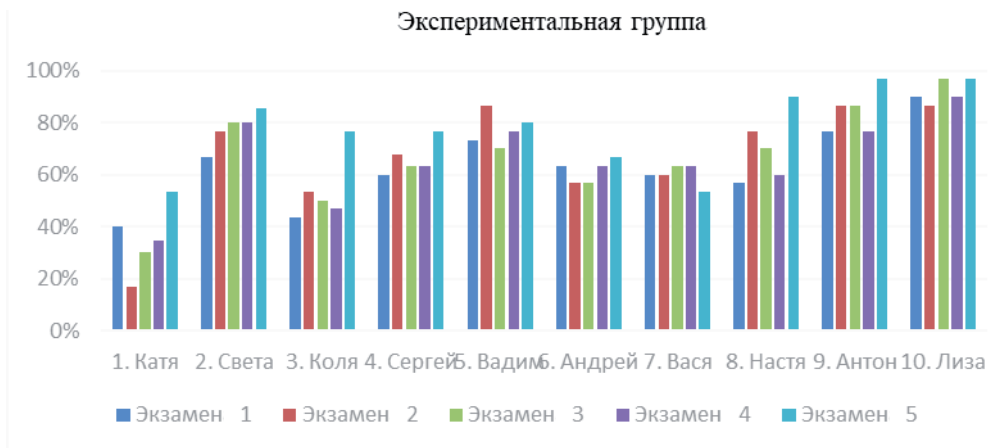


Рис. 4. Результаты группы 1

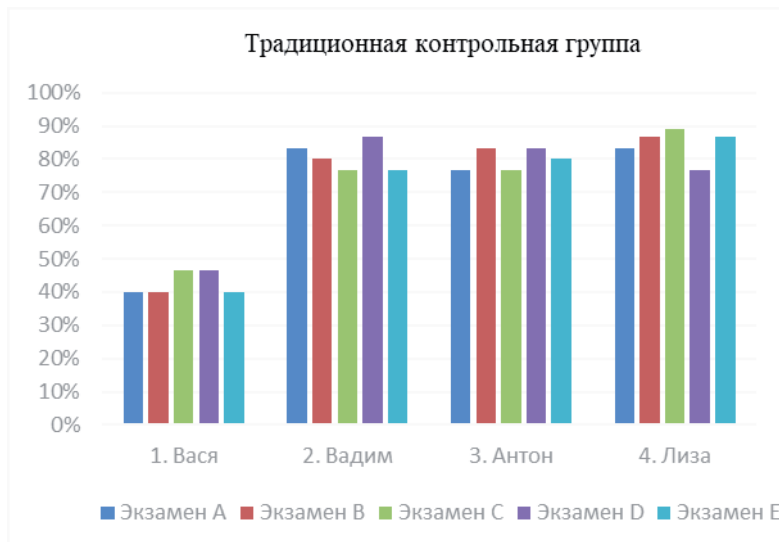


Рис. 5. Результаты группы 2

экзаменов (из раздела грамматики) десяти китайских школьников за период обучения с третьего по седьмой месяц после использования БД интерферентов. В табл. 3 и 5 представлены данные результатов школьников, которые входили в традиционную контрольную группу, включающую также 5 экзаменов, предусмотренных той же программой. Представим их результаты в диаграммах (рис. 4 и 5).

Рис. 4 и 5 наглядно показывают, что в экспериментальной группе постепенно и планомерно

улучшались показатели от 10 до 20%. Колебания в контрольной группе были стабильными, чего нельзя отметить в группе с традиционным воззрением на работу над ошибками.

**З а к л ю ч е н и е.** Таким образом, используя БД интерферентов, учащийся и учитель выстраивают свой собственный трек борьбы с ними. Эксперимент показал, что после двухмесячного использования учениками аналитической модели для профилактики появления интерферентов улучшились показатели на 10–



20%. Однако в процессе использования банка интерферентов следует обращать внимание на следующие моменты.

Организация работы с БД предполагает применение разных подходов к нейтрализации нарушений. Индивидуальное обучение может использоваться для тех, у кого частота ошибок составляет менее 40% от числа всех школьников в классе. Групповые объяснения могут использоваться для анализа интерферентов, если их частота появления составляет от 40 до 59%. Когда частота ошибок составляет более 60%, преподавателю необходимо корректировать методы и стратегии обучения [9, с. 49].

Классификация содержания БД. Классификация банка зависит от стандартов учебных программ. Отрегулировать классификацию БД необходимо в соответствии с педагогическим треком обучения и фактической ситуацией.

Регулярная проверка индивидуального БД интерферентов предполагает запись частотного появления каждой ошибки учащегося. Здесь стоит отметить, что к ученикам, неоднократно допускающим ошибки, нужно относиться деликатно. По мнению О.А. Кривдиной, путем правильной тактики опросов и поощрений (не только оценкой, но и словесно) нужно формировать у таких учеников уверенность в своих силах, в своих знаниях, в возможности овладения языком [3, с. 100], поддерживать желание идти дальше по дороге знаний. Можно отметить взаимосвязь успеваемости и мотивации изучения иностранного языка – для людей с низкой и средней успеваемостью характерна пониженная мотивация или вовсе ее отсутствие [5, с. 249]. На своем профессиональном опыте авторы убедились в том, что учащиеся очень болезненно реагируют на оценки, которые они получают, поэтому необходимо стимулировать внутреннюю мотивацию учеников к изучению русского языка в школе и бережно относиться к психике ученика.

Мы хотим развеять многовековое понимание того, что ошибки являются только отрицательным материалом, на самом деле ошибки могут дать положительный результат и явиться важным звеном в системе овладения иностранным языком. Интерференты способны показывать динамику положительного эффекта при формировании навыков русской речи китайских школьников. Положительная динамика напрямую связана с использованием БД в учебном процессе и способна помочь решить проблему учеников и преподавателей в борьбе с нарушениями. Планомерное и систематиче-

ское применение вышеописанной модели является хорошим подспорьем и для учеников, и для методистов.

### Список литературы

1. Архипова М.В., Шутова Н.В. Музыка как средство развития мотивации изучения иностранных языков: моногр. Saarbrücken, 2012.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М., 1999.
3. Кривдина О.А. Педагогическая работа с неуспевающими студентами // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2014. Т. 2. С. 97–102.
4. Rogoznaya N.N. Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев (на материале разноструктурных языков): моногр. Иркутск, 2018.
5. Радченко С.В., Косцова М.В. Мотивы изучения иностранного языка среди молодежи // Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XX Всерос. науч.-практ. конф. Севастополь, 2019. С. 246–250.
6. Ebbinghaus Hermann. Memory: A Contribution to Experimental Psychology. Translated by Ruger, Henry; Bussenius, Clara // New York city, Teachers college, Columbia university. 1913. P. 123.
7. 中华人民共和国教育部制定. 俄语课程标准 // 人民教育出版社. 2017. P. 118.
8. 王凯丹. 中国学生的母语思维模式在俄语教学中的体现 // 黑龙江生态工程 // 职业学院学报. 2007. P. 113–114.
9. 毛海玲. 教师电子错题集: 师生共享的有益尝试 // 物理教学. 2019. P. 48–50.
10. 钱逊. 《论语》读本 // 中华书局. 2007. P. 239.

\* \* \*

1. Arhipova M.V., Shutova N.V. Muzyka kak sredstvo razvitiya motivacii izucheniya inostrannyh yazykov: monogr. Saarbrücken, 2012.
2. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. 5-e izd., ispr. M., 1999.
3. Krivdina O.A. Pedagogicheskaya rabota s neuspевayushchimi studentami // Integrativnye tendencii v medicine i obrazovanii. 2014. T. 2. S. 97–102.
4. Rogoznaya N.N. Tipologiya lingvisticheskoy interferencii v russkoj rechi inostrancev (na materiale raznostрукturnyh yazykov): monogr. Irkutsk, 2018.
5. Radchenko S.V., Koscova M.V. Motivy izucheniya inostrannogo yazyka sredi molodezhi // Osозnanie Kul'tury – zalог obnovleniya obshchestva. Perspektivy razvitiya sovremennogo obshchestva: materialy XX Vseros. nauch.-prakt. konf. Sevastopol', 2019. S. 246–250.

*The use of the analytic model for the prevention of the origin of interferences in learners' speech (based on the Russian speech of the Chinese)*

*The article deals with the issue of the importance of the study of the negative language material while studying the foreign language. The formation of the data base of the mistakes is a key moment that is able to help to find the new ways of solving the linguodidactic tasks. There are reflected the results of the use of the learning model, used in the Chinese secondary school. There is considered both the individual track of students and the pedagogical one, used by a lecturer.*

**Key words:** *interference, interferent, linguodidactics, Russian Language as a Foreign Language, teaching method, Chinese students.*

(Статья поступила в редакцию 04.04.2022)

**О.Н. РОМАНОВА, Т.Н. АСТАФУРОВА,  
Н.А. ВИШНЕВЕЦКАЯ, Е.В. СУРКОВА**  
(Волгоград)

**ИННОВАЦИОННЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
СТУДЕНТАМ-АРХИТЕКТОРАМ**

*Рассматривается использование инновационных технологий при обучении студентов-архитекторов иностранному языку. Описываются отдельные компьютерные технологии, указываются преимущества и недостатки их применения. Отмечаются аспекты речевой деятельности, задействованные в реализации компетентностного подхода.*

**Ключевые слова:** *инновационные технологии в образовании, обучение иностранным языкам, терминосистема студентов-архитекторов, компетентностный подход, деловой английский для архитекторов.*

Современная система образования в России проходит стадию реформирования. В течение последних лет разрабатываются и принимаются федеральные государственные образовательные стандарты высшего профес-

сионального образования. Основные изменения отражаются в компетентностном формате, уточняются определения и классификация компетенций, а также их содержание. Для реализации поставленных задач необходимо сочетать традиционные формы обучения и новые технологии.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС 3++) в перечне универсальных компетенций (УК-4) указывает «способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном языках» [6]. Выпускники вузов должны быть конкурентоспособными, что в отношении изучения иностранного языка заключается прежде всего в способности общаться на профессиональные темы. Мы полагаем, что обучить студентов подъязыку изучаемой ими специальности возможно. Однако при этом необходимо обратиться к мотивационной составляющей, сделать упор на принцип коммуникативности, использовать современные знания по психологии, социолингвистике, методике преподавания, а также применять в работе широко распространенные сегодня инновационные методы.

Инновационные методы обучения – это такие методы, в основе которых лежит использование современных достижений науки и компьютерных технологий в образовании. Данные методы направлены на повышение качества подготовки студентов путем развития у них творческих способностей и самостоятельности [3].

В традиционной методике преподавания иностранного языка студентам-архитекторам акценты были расставлены следующим образом. В приоритете были чтение и перевод архитектурных текстов по специальности. Параллельно изучались необходимые грамматические явления. Кроме того, давалось понятие о научном (техническом) тексте, рассматривались его стилистические особенности. Однако сейчас во главу угла ставится коммуникативная компетенция, формируя которую следует прежде всего обратить внимание на общение в профессиональной сфере. Под коммуникативной компетенцией мы вслед за Л.А. Петровской понимаем «умение ставить и решать коммуникативные задачи определенного типа: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать

адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения» [4, с. 92].

На сегодняшний день существует множество методик преподавания иностранных языков. При формировании компетенций, рекомендуемых ФГОС для каждой специальности, коммуникативная методика должна являться преобладающей, т. к. она, отражая интересы обучающихся, одновременно отвечает требованиям общества и государственного заказа. Как отмечают исследователи, коммуникативная методика не сводится лишь к формированию профессиональной терминосистемы и обучению грамматическим основам; важно научить студентов использовать свои знания и умения в профессиональной деятельности, ориентироваться в публицистических и научных изданиях. Поэтому иностранный язык необходимо изучать параллельно с формированием профессиональной компетенции.

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам. При всем их сегодняшнем разнообразии становится сложным выбрать именно те, которые будут наилучшим образом способствовать усвоению иностранного языка на начальном или продвинутом этапах.

Для осуществления межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку использование интернет-ресурсов крайне необходимо, поскольку Интернет дает возможность общаться со сверстниками на различные (в том числе профессиональные) темы, черпать необходимую информацию, заниматься самообразованием [2]. При общении с носителями языка не только расширяется академический профессиональный вокабуляр студентов, но и заимствуются аутентичные современные лексемы и выражения, сленг, интонационные особенности, фразовое ударение и др. К инновационным компьютерным технологиям можно отнести Skype, Zoom, Moodle, ЭИОС, видеолекции, веб-квесты, сайты известных медиа, электронные словари и др.

При обучении современных студентов мы имеем дело с так называемыми миллениалами (от англ. millennium – «тысячелетие») или центениалами (от англ. centennial – «столетний»). Это поколение детей, родившихся после 2000 г. и привыкших к компьютерным технологиям. Во время обучения в школе они получали неограниченный объем информации за минимальное количество времени. Нынешние

студенты редко посещают библиотеки и еще реже работают в читальных залах. Всю необходимую им информацию они получают из сети Интернет. У них клиповое мышление, и для работы с ними нужны совсем иные методы, в основном связанные с компьютерами и Всемирной паутиной.

Прекрасной возможностью использовать при обучении английскому языку инновационные (компьютерные) технологии является обращение к сайту Британского совета, который предоставляет ряд онлайн высококачественных курсов и ресурсов, подготовленных для обучающихся экспертами по методике изучения языка. Для начала обучающимся предлагают проверить свой уровень владения английским языком, пройдя тест, состоящий из 25 вопросов, включающих различные аспекты изучаемого языка. Время на прохождение теста – 10 минут. По окончании теста определяется примерный текущий уровень владения языком, в зависимости от которого рекомендуются дальнейшие материалы, программы и задания от уровня Beginner (начальный) до уровня Advanced (продвинутой).

Наряду с уровнем языковой компетенции обучающегося выбор заданий определяется его целеполаганием. Можно подобрать задания по изучению английского языка как для работы, так и для жизни. С их помощью можно повысить уровень владения языком, усовершенствовать профессиональные коммуникативные навыки, достичь прогресса в карьерном росте. Навыки социально-бытового общения также не останутся неохваченными.

В заданиях, подготовленных экспертами (носителями языка) и представленных в форме видео, аудио и другого образовательного контента, отрабатываются все речевые аспекты, как то говорение, слушание, чтение и письмо. На сайте Британского совета есть небольшие уроки, викторины, игры лексической и грамматической направленности. Каждая тема представлена на разных уровнях владения языком. Кроме того, задания можно послушать как в британском, так и в американском варианте произношения, что в значительной мере способствует развитию фонематического слуха у обучающихся. Задания, предлагаемые на данном сайте, могут быть использованы и для аудиторной, и для самостоятельной работы.

Особое внимание следует уделить деловому английскому, разделы которого предполагают выполнение корпоративных заданий,

чтение делового журнала, аудирование подкастов (звуковых или видеофайлов) на профессиональные темы, обучение правильному оформлению электронных писем (в том числе application letters), собеседование о приеме на работу, проговаривание должностных обязанностей, уверенное общение на профессиональные темы в процессе работы.

Другой блок заданий научит студентов грамотно вести деловые переговоры по телефону, а также правильно оформлять деловую переписку в сети Интернет. Здесь можно научиться диктовать и записывать номер телефона и адрес электронной почты. Важными элементами адреса являются такие слова, как *dot* (точка), *at* (@), *hyphen* (-), *nought* (ноль). Переписка по электронной почте гораздо быстрее бумажной и в ряде случаев удобнее, чем телефонные звонки. Она возможна при любом уровне владения языком.

Учитывая, что на самостоятельную работу студентов приходится более 50% общего количества отводимого времени, необходимо модернизировать и максимально интенсифицировать содержание и методы организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку. Мобильное обучение (M-Learning = Mobile Learning) – это новое направление в организации самостоятельной работы студентов, которое помогает им осваивать учебный материал по иностранному языку в удобное время, в удобном месте, в индивидуальном темпе. Преподаватель лишь выбирает нужное приложение [5, с. 136] для выполнения домашнего задания, которое является важной составляющей процесса обучения, т. к. помогает закрепить знания, служит средством контроля и самоконтроля как для сильных, так и для слабых студентов, повышает мотивацию.

В качестве одного из заданий на проверку навыков аудирования можно подготовить резюме по просмотренному ролику, например, на тему “Turning plastic waste into art” («Преобразование пластика в предмет искусства»). Ранее предлагаются для использования клише, предполагающие элемент анализа текста, для выявления идеи ролика, высказывания своего отношения к увиденному.

Подобные задания могут быть даны обучающимся при работе над аспектом чтения. Студенты архитектурного направления могут дома самостоятельно прочитать на сайте актуальный аутентичный текст, указанный преподавателем, с тем, чтобы позже в аудитории обсудить его, выявить проблему, рассмо-

треть пути ее решения. В качестве формы проверки можно также предложить написать эссе по прочитанному. Таким образом прорабатываются основы реферирования и аннотирования прочитанного текста, что в последующем поможет справляться с подобными заданиями при обучении в магистратуре, аспирантуре, выступлении на конференции и т. д. В качестве предлагаемых текстов могут быть следующие: «Китайская архитектура сегодня: инновации и традиции», «Может ли хорошая архитектура быть универсальной (шаблонной)», «Как аргентинские модели домов влияют на архитектуру Великобритании» и пр.

Другим интернет-ресурсом, используемым при обучении иностранному языку, могут выступить интернет-экскурсии на ютьюб-канале, в которых студентам-архитекторам на начальном этапе предлагают познакомиться с экскурсиями по архитектурной Москве (Петербург) на английском языке:

– “Russian Style or Historicism in Moscow Architecture” / «Русский стиль или историзм в московской архитектуре»;

– “Audio Guide to the Masterpieces of VDNH Architecture” / «Аудиогид по шедеврам архитектуры ВДНХ»;

– “The Cathedral of Saint-Basil-the-blessed” / «Собор Василия Блаженного»;

– “Architectural landmark of Moscow” / «Архитектурный памятник Москвы»;

– “St. Petersburg Video Architectural Travel Guide” / «Видеогид по архитектуре Санкт-Петербурга»).

Затем студенты, самостоятельно выбрав достопримечательности родного города, описывают их на английском языке, накладывая звук на видеоряд, создавая таким образом небольшой видеоролик, который впоследствии возможно разместить на различных платформах, пропагандируя свой родной город, его исторические и современные достопримечательности, привлекая туристов. Это также способствует воспитанию патриотического отношения к малой родине, где студенты родились и живут, и Родине в целом.

Эти видеоролики представляют собой мини-экскурсии, которые могут быть пешеходными, другие – с помощью мультикоптеров (летательных аппаратов). Последние представляют наибольший интерес, когда мы имеем дело с крупномасштабными сооружениями, такими как Мамаев Курган, Центральная набережная, архитектура религиозных объектов, где мультикоптеры помогут в деталях рас-



смотреть конструкцию сооружений и архитектурные особенности куполов и башен. Однако подобные экскурсии должны сопровождаться интересными рассказами, связанными с прошедшими эпохами и событиями, известными личностями и архитектурными шедеврами, с планами и их реализацией и пр. Отыскивая и подбирая соответствующую информацию на русском языке, студенты изучают краеведческие и исторические источники, справочники, книги, материал которых организуется в сжатом виде и переводится на английский язык. При переводе с русского на английский студенты активизируют лексико-грамматические особенности языка перевода, обращают внимание на стилистические особенности англоязычного текста, используют эпитеты, идиомы, пословицы, другими словами, стремятся употреблять яркие образные аутентичные выражения, максимально точно и интересно отражающих содержание экскурсии.

Эти экскурсии можно озаглавить, как «Путешествие по архитектурным шедеврам Волгограда» (“Tours over Volgograd architectural masterpieces”) или «Виды Волгограда» (“Volgograd Sightseeing”). Видеоэкскурсии можно условно разделить на архитектуру прошлого (“Surviving Architecture”) и современную архитектуру (“Architectural Perfection and Modern Design”). Несмотря на то, что многие исторические здания нашего города безвозвратно утеряны в годы войны, сноса и пр., город развивается, привлекая туристов удивительной современной архитектурой.

Несомненно, что важным моментом при реализации видео экскурсии является возможность обратной связи. После размещения ролика на YouTube начинают приходить комментарии (по просьбе автора – на английском языке), в которых зрители высказываются по поводу просмотренного. Иногда автору приходится ответить на комментарий или заданный в нем вопрос. Такая форма общения побуждает к более глубокому изучению языка (в том числе профессионального), доказывая его необходимость, мотивируя автора, способствуя установлению межличностных и международных контактов. Таким образом, выполнение проекта, в отличие от аудиторных занятий, требует самостоятельной работы, преимущества которой очевидны.

«В современных условиях существует много возможностей использования в учебном процессе блогов (влогов), то есть записей автора (или авторов), которые расположены в

хронологическом порядке и также предусматривают комментирование читателями. Блоги подразделяются на текстовые, музыкальные, фото, видео; могут быть частными или коллективными. Большой популярностью среди студентов пользуются блоги известных музыкантов, актеров. Работа с блогом способствует изучению ритмико-интонационной стороны речи, позволяет воспринимать невербальные средства коммуникации, которые также важны в процессе общения» [1, с. 161]. При обучении разновидностью блога может стать создание блогфолио. Это интерактивный онлайн-блог, который имеет целью помочь студенту в изучении иностранного языка. В нем студент может рассказывать на иностранном языке о своих достижениях, интересах, делиться опытом и др.

Подведем итоги. Использование на занятиях по иностранному языку со студентами-архитекторами инновационных технологий согласуется с требованиями государственного стандарта и социального заказа, которые ориентированы на формирование и развитие коммуникативной компетенции для последующей профессиональной деятельности.

Современные компьютерные коммуникации обеспечивают передачу знаний и доступ к профильной учебной информации быстрее и эффективнее, чем традиционные средства обучения; они помогают преподавателю стать организатором поиска, переработки информации и координатором самостоятельного исследования студентов, превращая их в активного участника учебного процесса, в котором акцент смещается обучения к изучению. Интернет-ресурсы помогают студентам активно использовать аутентичные англоязычные источники, находить, отбирать, анализировать, систематизировать информацию, сопоставлять факты, развивать языковую догадку в соответствии с индивидуальной траекторией обучения, способствуют формированию у студентов архитектурной терминосистемы. Инновационные компьютерные технологии, такие как Skype, Zoom, Moodle, ЭИОС, видеолекции, веб-квесты, сайты известных медиа, электронные словари и пр., помогают преподавателю научить студентов корректно реагировать на высказывания носителей языка по общеязыковым и профессиональным темам в устной и письменной речи.

Использование студентами-архитекторами инновационных возможностей, среди которых различные образовательные техноло-

гии сайта Британского совета (статьи, игры, викторины, подкасты, приложения, видеосюжеты), интернет-экскурсии, блоги, на занятиях по иностранному языку придает студентам уверенность в своих знаниях и умениях и, несмотря на неизбежные ошибки, учит получать удовольствие от осуществления профессиональной иноязычной коммуникации, что, в свою очередь, послужит мотивацией к дальнейшему изучению иностранного языка и реализации стратегии самообразования и развития в течение всей жизни (Life-long Learning).

### Список литературы

1. Амирова Е.А. Использование интернет-ресурсов в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 9. Вып. 11. 2013. С. 160–162.
2. Бабакова Л.М. Практическое применение инновационных технологий дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Проблемы современной науки и образования. 2020. № 6-1 (151). С. 72–76.
3. Никитченко О.В. Инновационные технологии в преподавании иностранного языка студентам технического вуза [Электронный ресурс]. URL: <http://psihdocs.ru/innovacionnie-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannogo-yazika-st.html> (дата обращения: 16.02.2022).
4. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989.
5. Смолина Л.В. Мобильные приложения для изучения английского языка как средство организации самостоятельной работы обучающихся // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сб. науч. тр. по материалам Четвертой Международ. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 19–20 февр. 2019 г.) / отв. ред. М.В. Щербак. Воронеж, 2019. Ч. 1. С. 135–143.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (3++) по направлению бакалавриата «Архитектура» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 16.02.2022).
7. British Council Learn English [Electronic resource]. URL: <http://learnenglish.britishcouncil.org> (дата обращения: 16.02.2022).

\* \* \*

1. Amirova E.A. Ispol'zovanie internet-resursov v obuchenii anglijskomu yazyku studentov neyazykovykh special'nostej // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 9. Vyp. 11. 2013. S. 160–162.

2. Babakova L.M. Prakticheskoe primeneniye innovacionnykh tekhnologij distancionnogo obucheniya

inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2020. № 6-1 (151). S. 72–76.

3. Nikitchenko O.V. Innovacionnye tekhnologii v prepodavanii inostrannogo yazyka studentam tekhnicheskogo vuza [Elektronnyj resurs]. URL: <http://psihdocs.ru/innovacionnie-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannogo-yazika-st.html> (data obrashcheniya: 16.02.2022).

4. Petrovskaya L.A. Kompetentnost' v obshchenii: social'no-psihologicheskij trening. M., 1989.

5. Smolina L.V. Mobil'nye prilozheniya dlya izucheniya anglijskogo yazyka kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty obuchayushchihsiya // Innovacionnye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze i shkole: realizaciya sovremennykh FGOS: sb. nauch. tr. po materialam Chetvertoj Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Voronezh, 19–20 fevr. 2019 g.) / otv. red. M.V. SHCHerbakova. Voronezh, 2019. Ch. 1. S. 135–143.

6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (3++) po napravleniyu bakalavriata «Arhitektura» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru> (data obrashcheniya: 16.02.2022).



### *Innovative technologies in foreign language teaching of architect students*

*The article deals with the use of the innovative technologies in the process of the foreign language teaching of the architect students. There are described some computer technologies, there are pointed out the advantages and disadvantages of their usage. The authors draw attention to the aspects of the speech activity, involved in the implementation of the competency-based approach.*

**Key words:** *innovative technologies in education, foreign language teaching, term system of architect students, competency-based approach, Business English for architects.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2022)

**Р.Й. МУХТАРОВА, Л.М. ФАЙЗРАХМАНОВА**  
(Набережные Челны)

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Освещается лингвокультурологический подход как способ повышения эффективности обучения иностранному, а именно английскому, языку на занятиях по практической грамматике, практической фонетике и практике устной и письменной речи первого иностранного языка. Рассматриваются понятия культуры, проблемы интеграции лингвокультурологического подхода в обучение иностранному языку, вопрос стратегий обучения иностранному языку.*



Ключевые слова: культура, лингвокультурологический подход, обучение иностранному языку, стратегии обучения, эффективность обучения, практика преподавания языка.

Цель данной работы – изучить эффективность применения лингвокультурологического подхода при обучении грамматике и фонетике на занятиях по иностранному языку (далее ИЯ) в педвузе. Статья может представлять значимость в практике преподавания иностранного языка в педвузе.

Технический и информационный прогресс, расширение международных границ, социальная и академическая мобильность, безусловно, привносят радикальные изменения в процесс образования на разных ступенях обучения. Языковое образование базируется на межкультурной парадигме и выступает инструментом творческого развития социально активной и самостоятельной личности [1, с. 9].

Помимо знаниевого подхода процесс обучения основывается на формировании универсального набора умений и навыков, который помогает решать ряд социально значимых проблем, выстраивать нормы поведения, процесс взаимодействия и общения с представителями разных культур. Основная методическая мысль сводится к тому, что аспект культуры в обучении иностранным языкам перестает быть только содержательным элементом, представляющим разрозненные фрагменты информации о стране изучаемого языка.

Обучение иностранному языку в профессиональной сфере нацелено не столько на формирование определенных навыков и развития речевых умений студентов, сколько на формирование личности обучающегося, готового через язык представлять самобытность своей культуры, готового к межкультурному общению и взаимодействию на изучаемом иностранном языке, а также готового применять перечисленные навыки в профессиональной деятельности. Основываясь на коммуникативной парадигме, содержательный компонент процесса обучения ИЯ представлен реальными ситуациями общения, использованием аутентичных аудио- и видеоматериалов, проведением соответствующих мероприятий. Соблюдая данные условия, обучающийся погружается в культуру изучаемого языка. Под культурой языка в данной статье понимается сочетание фоновой информации, знания о культуре, обычаях и традициях людей, говорящих на данном языке, а также умения говорить в рамках этики и культуры говорения.

В процессе обучения ИЯ существуют различные подходы к решению данной проблемы, модульный подход, метапредметный, интегративный, лингвокультурологический и др. Необходимость учета культуры изучаемого языка с использованием лингвокультурологического подхода обосновывается в работах таких авторов, как П.В. Сысоев, О.В. Гукаленко, М.А. Суворова, И.А. Мартынова, Ж. Манабаева, Р.Ю. Закирова, С.Х. Сагантаева А.А. Тилембаева, З.М. Мезгильбаева, О.В. Наумовой.

Несмотря на широкое освещение вопроса, стоит отметить, что проблема внедрения лингвокультурологического компонента, проблема включения иноязычной культуры в иноязычное обучение остаются актуальными. Лингвокультурологический подход нацелен на выполнение пяти функций: развивающей, учебной, воспитательной, познавательной и профессиональной. Обучение иностранному языку в рамках лингвокультурологического подхода можно определить как совместную деятельность преподавателя и обучающихся, когда первый передает знания, умения и навыки обучаемым (обучение), а вторые усваивают эти знания, умения и навыки (учение); как социальный процесс, обусловленный потребностями развития общества, процесс присвоения общественного, социальноэкономического опыта [5, с. 9]. В соответствии с указанной тенденцией в обучении ИЯ возникает с необ-

ходимость интегрировать аспекты обучения ИЯ (грамматику, фонетику), интегрировать одни технологии в другие, а также выявить эффективные стратегии обучения.

Рассмотрим обучение ИЯ в рамках лингвокультурологического подхода как способа объединить разные аспекты языка для достижения оптимального результата.

При обучении иностранному языку важно соблюсти баланс между грамотностью и фонетической корректностью речи, основанной на правильности используемых грамматических структур и произносительных норм языка, и отсутствием барьера при говорении. Не секрет, что обучающиеся, стараясь соблюсти нормы грамматики, теряют легкость, плавность, фонетическую корректность при говорении. Грамматические навыки рассматриваются наряду с фонетическими как необходимые элементы успешного процесса говорения и коммуникации.

В рамках данного исследования с целью формирования грамматических навыков студентам были предложены серии упражнений и заданий с использованием лингвокультурологического подхода. Подобная работа в процессе формирования грамматических навыков представляется целесообразным на системно-синтезирующем этапе. Приведем примеры упражнений.

**Ex. 1.** Fill in the blanks using correct variants of the words. Explain the usage. Be ready to tell about traditions of Britain using correct word-forms:

In Britain, ... (person) pay more attention to traditions and customs than in other European countries. The English take pride in their traditions and ... (to care) preserve them.

British holidays like Christmas, Easter ... (to be) especially rich in customs. Usually, on Christmas, Brits ... (to fry) turkey, sweet cakes, pudding. British kids ... (to believe) in Santa, and on Christmas Eve, they ... (to hang) stockings by the fireplace for Santa to fill. In Easter, chocolate eggs ... (to give) as gifts, as a symbol of new life. On October 31, the "Halloween" holiday ... (to celebrate). People ... (to decorate) their ... (home) with pumpkins, carve ... (to differ) faces on them, and put candles inside. ... (a child) dress in different costumes, go home with the words "Trick or treat".

The British prefer private ... (a house) with a garden and fireplace. There they like to spend time with ... (they) family in the living room by the fireplace [4].

**Ex. 2.** Watch two videos on the British Council Kids 1) <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/video-zone/lets-talk-about-black-history> and 2) <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/video-zone/ramadan-begins>. What tenses are used in the videos? Do they use a lot of adjectives? Give examples. Have you learnt any-

thing new about culture and history of people living in other countries?

**Ex. 3.** Imagine a "Box of British culture". What would you put there? Draw 5 pictures of things you would put in that box (you associate with British culture). Describe them using as many adjectives as possible.

Наряду со сформированными грамматическими навыками фонетические навыки являются важным условием успешной коммуникации, способом преодоления языкового барьера, а также средством повышения внутренней мотивации и уверенности. Для любого учителя грамотная и экспрессивная устная речь – это важное профессиональное качество. Особенно это важно для учителя иностранного языка, т. к. профессиональной деятельности учителя ИЯ свойственна определенная специфика.

На дисциплинах, призванных формировать и совершенствовать фонетические навыки и умения, студенты выполняют задания не только рецептивного, но и продуктивного и проблемного характера. На основе проблемного подхода используется индуктивно-дедуктивный, проблемно-поисковый, исследовательский метод, метод проблемного изложения с применением приема «фонетической копилки скороговорок», декодирования информации, трансформации услышанного текста и др. В формате эвристической беседы студенты ведут дискуссию о культурных реалиях изучаемого языка, сопоставляя с родным языком. Ведется аналитическая работа с выявлением фонетических явлений, фонетических особенностей, вариантов английского языка по просмотренным видеофрагментам с аутентичной речью носителей языка [3].

На ознакомительно-подготовительном этапе лингвокультурологический подход можно реализовывать при помощи приема «фонетической копилки скороговорок». Студенты составляют список скороговорок, лимериков, пословиц культуры изучаемого языка. Студенты находят аналог пословиц на родном языке, интонируют, транскрибируют, ведут сопоставительную работу по сопоставительному анализу пословиц на родном и изучаемом языке. Могут быть использованы следующие проблемные задания:

**Ex. 1.** Look at the sounds of the Russian, English and Tatar languages. Draw:

- **a square**, if the sound exists *only in English*
- **a triangle**, if the sound exists *only in Tatar/ Native Language*.



• **underline** the sounds which exists in the two of these languages (English-Russian/ English-Tatar/ Russian-Tatar)

• **a circle** if the sound exists in all these languages.

b d ø θ w **ы** f m ja: ц h  
 ʏtʃ n l ð æ k p ŋ s ж  
 dʒ t z əɪ v g ж j ʃ ju:

На стандартизирующем этапе используется прием трансформации услышанного текста. Изначально студенты получают задание прослушать оригинальный аутентичный текст, проанализировать фонетические явления, проинтонировать и протранскрибировать текст. Прием позволит избежать неосознанного технического воспроизведения текста, контролировать работу над своими интонационно-произносительными навыками и в то же время применить самостоятельность и авторский подход в выборе темы, содержания, лексического и грамматического оформления речи. Фонетическим материалом для реализации лингвокультурологического подхода будут служить тексты разных интонационных стилей, песенный материал, фрагменты фильмов.

На заключительном, или системно-синтезирующем, этапе совершенствование фонетических навыков приобретает системный характер. Ведется работа по формированию умения диалогической и монологической речи с использованием фонетических средств речевой выразительности. Используются также задания, направленные на поисково-исследовательскую деятельность по поиску аутентичного профессионально направленного материала и отбора содержания обучения. Кроме того, студенты самостоятельно решают коммуникативные задачи с употреблением стилистического варьирования интонационных и фонационных средств. Организуются ситуативные и ролевые игры, творческие задания, декламация отрывков прозы или поэзии. Студенты составляют речевой портрет личности англоговорящего. Такой подход помогает составить отношение к культуре изучаемого языка, к его литературным ценностям, готовит к преодолению языкового барьера, связанного с фонетическими особенностями речи представителей изучаемой культуры. Используя поисково-исследовательский метод, студенты анализируют фонетические особенности устной речи людей разных вариантов английского языка, разных возрастных групп, социальных слоев в различных языковых ситуациях. Важно, чтобы фонетическим материа-

лом служила не только подготовленная аутентичная речь, представленная профессиональными дикторами, но и устная речь аутентичных носителей языка, обычных людей.

Для проверки эффективности применения лингвокультурологического подхода в данном исследовании использовались методы анализа и синтеза, опытного обучения, статистический метод и метод анкетирования.

В рамках данного исследования была проведена опытно-практическая работа. До и после выполнения упражнений и заданий обучающиеся прошли анкетирование, предполагающее ответы на вопросы о стратегиях обучения иностранному языку, которые включают когнитивные, метакогнитивные, социальные и аффективные.

Метакогнитивная, аффективная и социальная стратегии эффективны в формировании и совершенствовании для всех четырех языковых навыков: прослушивания, чтения, говорения и письма [6]. Метакогнитивные стратегии используются для контроля, регулирования или самостоятельного изучения языка. Знания обучающихся о различных аспектах изучения языка определяют их выбор стратегий.

Аффективные стратегии делятся на три группы: снижение тревоги, поощрение себя и контроль эмоций. Аффективные стратегии могут стать одними из самых успешных факторов для учащихся, изучающих язык [6].

*Социальные стратегии.* Согласно Р.Л. Оксфорду [5], язык – это форма социального поведения и общения. В процессе коммуникации очень важны соответствующие социальные стратегии. Социальные стратегии делятся на три группы: умение задавать вопросы, сотрудничать с другими и сопереживать другим [6].

86 студентов прошли анкетирование. Обучающимся было предложено выполнить тест и задания опросника по изучению стратегий обучения иностранному языку по шкале Likert [5]. Обучающиеся выполняли тестирование и анкетирование до и после проведения серии занятий. По результатам подсчетов наиболее часто в процессе обучения использовались когнитивные стратегии, на втором месте по частоте – социальные и аффективные стратегии. После серии занятий обучающиеся показали возрастание роли метакогнитивных и когнитивных механизмов, а также социальных/аффективных механизмов на 0,8%, 1,2% и 2,6% соответственно. Результаты исследования наглядно показывают преимущества использования лингвокультурологического подхода при обучении грамматике и фонетике.

Таблица 1

**Использование стратегий обучения до и после опытного обучения.  
Перед опытным обучением**

Стратегия	Общая стратегия	Когнитивная стратегия	Метакогнитивная стратегия	Социальная/аффективная стратегия
Среднее значение	2,991	3,377	3,005	2,763

Таблица 2

**Использование стратегий обучения до и после опытного обучения.  
После опытного обучения**

Стратегия	Общая стратегия	Когнитивная стратегия	Метакогнитивная стратегия	Социальная / аффективная стратегия
Среднее значение	3,005	3,482	3,128	2,978

Более того, данный подход способствует повышению мотивации к обучению, делая процесс более занимательным.

Таким образом, аспект культуры в обучении иностранным языкам является не только содержательным элементом обучения, он позволяет погрузить обучающихся в среду иноязычного общения, приобщая их к нормам и реалиям страны изучаемого языка, формируя социально значимые умения и навыки. Лингвокультурологический подход позволяет объединить разные аспекты языка (фонетику, грамматику) для достижения эффекта заинтересованности и осознанности изучением иностранного языка. Данный подход целесообразно применять на системно-синтезирующем этапе на занятиях по грамматике и на ознакомительно-подготовительном этапе, стандартизирующем этапе и заключительном этапе на занятиях по фонетике. Опытное обучение доказало эффективность лингвокультурологического подхода при обучении иностранному языку на занятиях по практической грамматике, практической фонетике первого иностранного языка. Студенты стали сознательно и обдуманно подходить к процессу обучения. Так, использование когнитивной и метакогнитивной стратегий увеличилось на 0,89 и 0,72% соответственно. Использование социальной/аффективной стратегии увеличилось на 0,86%. Незначительный рост может

быть объяснен коротким периодом использования данного подхода – два месяца, в дальнейшем данный опыт может быть продолжен, т. к. он показал эффективный результат, особенно среди иностранных студентов. Очевидно, что повышение уровня использования стратегий при изучении иностранного языка говорит о повышении эффективности применения лингвокультурологического подхода.

**Список литературы**

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М., 2013.
2. Наумова О.В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры [Электронный ресурс]. URL: [https://iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2011\\_03/18.pdf](https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/18.pdf) (дата обращения: 16.02.2022).
3. Файзрахманова Л.М. Специфика формирования фонетических навыков студентов в условиях поликультурного образовательного пространства // Теоретическое и методическое обеспечение современного филологического образования в свете требований профессиональных стандартов: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Р.Д. Шакирова, Г.М. Полькина. Набережные Челны, 2018.
4. British Traditions and Customs [Electronic resource]. URL: <https://s-english.ru/topics/british-traditions-and-customs> (дата обращения: 16.02.2022).

5. Oxford R.L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. N.Y., 1990.

6. Tilfarlioglu Y. An Analysis of the Relationship Between the Use of Grammar Learning Strategies and Student Achievement at English Preparatory Classes // Journal of Language and Linguistic Studies. 2005. # 1(2). P. 157–164.

\* \* \*

1. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. M., 2013.

2. Naumova O.V. Kul'turologicheskij aspekt kak osnova formirovaniya inoyazychnoj kul'tury [Elektronnyj resurs]. URL: [https://iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2011\\_03/18.pdf](https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/18.pdf) (data obrashcheniya: 16.02.2022).

3. Fajzrahmanova L.M. Specifika formirovaniya foneticheskikh navykov studentov v usloviyah polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva // Teoreticheskoe i metodicheskoe obespechenie sovremenno-go filologicheskogo obrazovaniya v svete trebovanij professional'nyh standartov: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. / otv. red. R.D. Shakirova, G.M. Pol'kina. Naberezhnye Chelny, 2018.

### ***Linguoculturological approach as the way of improving the efficiency of foreign language teaching***

*The article deals with the linguoculturological approach as the way of improving the efficiency of foreign language teaching, especially the English language, at the lessons of the practical grammar, the practical phonetics and the practice of the oral and written speech of the first foreign language. There are considered the concepts of the culture, the problems of the integration of the linguoculturological approach in the foreign language teaching and the issue of the learning strategies of the foreign language.*

**Key words:** *culture, linguoculturological approach, foreign language teaching, learning strategies, learning efficiency, practice of teaching language.*

(Статья поступила в редакцию 14.04.2022)

**М.А. БАСКАКОВА**  
(Нижегород)

### **ЛИМЕРИКИ КАК ОДНА ИЗ КРЕАТИВНЫХ ФОРМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Особое внимание уделено вопросу применения творческих заданий для формирования умений креативной иноязычной письменной речи. Дана характеристика английским лимерикам, выявляются особенности жанра. Применение лимериков на уроках английского языка повышает интерес к изучению иностранного языка, занятия становятся более содержательными и мотивационно-направленными.*

**Ключевые слова:** *письменная речь, творческий подход, креативное письмо, лимерики, комичность, нонсенс, креативные письменные задания.*

В настоящее время письменная речь приобретает все большее значение. Письменная речь, прежде всего, – выражение мыслей в письменной форме с целью передачи информации. Современное образование, согласно ФГОС, ориентировано на личностное развитие обучающегося, поэтому перспективным оказывается выделение принципа «креативности», т. е. принцип «формирования потребности творчества и умений творчества» [3, с. 26]. Творческая письменная речь является мотивированной, целенаправленной и структурированной. Создание креативного письменного произведения не может осуществляться без развитых творческих способностей, особенно способности к творческому мышлению и воображению, иноязычных знаний, умений и навыков [7].

Как известно, лимерики, или шуточные стихотворения (от англ. limericks), являются одной из известных креативных форм, которые могут применяться при обучении письменной речи на уроках английского языка. Лимерик, короткое юмористическое бессмысленное стихотворение, построено на обыгрывании бессмыслицы. Этот особый жанр, не имеющий аналогов в других языках, способствует эффективности познавательного процесса и стимулирует желание учиться.

Лимерик относится к «жестким» формам стиха, где размер, способ рифмовки и количе-

ство строк строго регламентированы. Обращаем внимание на то, что необходимо придерживаться правил написания лимерика [1, с. 136]. Лимерик как особый жанр состоит из пятистрочной строфы, причем первая, вторая и пятая строки длиннее третьей и четвертой строк. Ключевое слово – *метр* (от англ. meter), означающий в некотором смысле ритм, или ритм строк. Схема рифмы может быть представлена как *AABBA*. Лимерик должен быть смешным и содержать образные приемы. Типичное содержание лимерика – нелепая и абсурдная история о человеке, который нарушает общепринятые нормы поведения. В начале первой строки указывается человек, а в конце строки следует географическая привязка. Последняя строка лимерика содержит «изюминку», или суть шутки всего юмористического стихотворения. Как правило, лимерик должен соответствовать надлежащим правилам грамматики и употребления, с максимально естественным порядком слов. Пунктуация стандартна за исключением первых слов строк, которые пишутся с заглавной буквы.

В основу лимерика положен абсурд, т. е. комичность в лимерике достигается бессмысленностью содержания или нелепостью поведения описываемых героев. Но бессмыслица должна или быть логически организованной, или содержать некий абсурдный смысл. В рамках рифмы для лимерика характерны особенности, например намеренная игра слов, омофония, омонимия, синонимия, полисемия, богатое стилистическое разнообразие английских слов.

Излюбленный прием – использование неологизмов, которые прочно вошли в английскую литературу благодаря Эдварду Лиру [2]. Британский поэт XIX в. опубликовал одну из первых полных книг лимериков «Книга бессмыслицы» в 1846 г. и сборник «Еще больше бессмыслицы, картинок, рифм, ботаники и алфавита» в 1872 г. Эдвард Лир заложил основу для развития нового литературного жанра лимерика и литературной бессмыслицы в целом.

*There was an Old Man in a tree,  
Who was horribly bored by a Bee;  
When they said, 'Does it buzz?'  
He replied, 'Yes, it does!'  
'It's a regular brute of a bee!'*

(Edward Lear. A Book of Nonsense)

Лимерикам присущи характерные черты английского юмора, такие как [5]:

1) широкий контекст, дающий возможность различных толкований;

2) парадоксальность – игра со словами, где смысл «выворачивается», переворачивается и мгновенно снова возвращается на место;

3) способность видеть абсурд жизни и улыбаться ему;

4) сквозной характер (юмор переливается из одной формы в другую: то мягкая ирония, то тонкий намек, то грусть или многозначительное умолчание, то резкий поворот).

При написании собственного лимерика необходимо обратить внимание на три важные особенности: а) рифма, б) ритм, в) содержание [4]. Как уже упоминалось выше, основная схема рифмы – *AABBA*. Иногда последняя строка повторяла одну из более ранних рифм, но в последнее время рекомендуется избегать повторений.

*There was an Old Man of Moldavia,  
Who had the most curious behaviour;  
For while he was able,  
He slept on a table.  
That funny Old Man of Moldavia.*

(Edward Lear. A Book of Nonsense)

Как правило, в первой, второй, пятой строках должно быть три ударных слога, а в третьей и четвертой строках – два ударных слога. Однако можно использовать различные стопы (от англ. feet), образцы ударных и безударных слогов, которые создают ритм. Одна общая стопа – амфибрахий (от англ. amphibrach), три слога, где ударение ставится на средний слог. Первые две строки начинаются с двух амфибрахий подряд. Другой распространенной стопой является анапест (от англ. anapest), три слога, где ударение ставится на последний слог. Кроме того, можно использовать ямба (от англ. iamb), безударный слог, за которым следует ударный слог. Ритмы являются восходящими, поскольку начинаются с безударных слогов, прежде чем привести к ударению.

*There was a Young Lady whose eyes,  
Were unique as to colour and size;  
When she opened them wide,  
People all turned aside,  
And started away in surprise.*

(Edward Lear. A Book of Nonsense)

Лимерики начинаются со слов *There was / There once was*. В первой строке вводится имя человека, часто используется город или место происхождения. Человек характеризуется одной или несколькими эксцентричными чертами характера. Стихотворение, как правило, заканчивается неожиданным поворотом. Следует учитывать уровень языковой компетенции



ции обучающихся при работе с лимериками. Подчеркнем особенности лексики лимерика. Прилагательные имеют от двух до трех слогов, но встречаются и более сложные. Прилагательные описывают внешний вид людей и их поведение. События в лимериках происходят в прошедшем времени, время может варьироваться, чаще всего Past Simple, реже Past Continuous.

Важной частью письменных заданий является планирование письменной речи [6, с. 40]. Поэтому помимо основных правил при работе с лимериками нами были использованы приемы восстановления (от англ. *reconstruction*). Рассмотрим их.

1. Заполнение пропусков (от англ. *gap-filling*). Обучающиеся самостоятельно заполняют пропуски подходящими по смыслу словами, подбирая рифму.

*There once was a man who liked \_\_\_\_,  
He said, 'See the united states \_\_\_\_!'  
It was rather \_\_\_\_,  
But not very \_\_\_\_,  
He couldn't say no to the \_\_\_\_.*

<i>kick</i>	<i>navy</i>	<i>thick</i>	<i>davy</i>	<i>gravy</i>
-------------	-------------	--------------	-------------	--------------

2. Логическая перегруппировка (от англ. *unscrambling*). Обучающиеся воссоздают текст лимерика из предложений, порядок которых был преднамеренно нарушен.

*But not very whittle,  
She said, 'See the lovely dan!'  
She couldn't resist the catamaran.  
There once was a young lass called Anne,  
It was rather little.*

Интересной формой креативных письменных заданий может быть написание лимерика по образцу (базовый уровень) или сочинение собственного лимерика (углубленный уровень) [7]. Воображение играет огромную роль в создании собственного лимерика. Следуйте советам по написанию шуточного стихотворения [6].

- Расскажите историю или придумайте короткий рассказ. После прочтения лимериков вы заметите тот факт, что существует повествовательная арка, дополненная героем, сюжетом и развязкой.

- Начните с предмета. Первая строка должна представить главного героя и установить обстановку.

- Доведите до абсурда. Лимерики должны быть бессмысленными и глупыми. После

того, как вы представили главного героя, поместите его в абсурдный сценарий, чтобы усилить юмор.

- Конец с «изюминкой». Последняя строка похожа на кульминационную фразу анекдота. Завершите лимерики поворотом сюжета.

- Не отклоняйтесь от структуры. Необходимо следовать схеме рифм и схеме ритма. Можно обратиться к словарю рифм, который поможет с идеями.

- Прочтите вслух свой лимерик. Чтение вслух во время письма поможет убедиться, что у вас правильный ритм.

*A Man called Paul  
There once was a man who paddled,  
He thought he was rather addled;  
It was rather wild,  
But not unreconciled,  
He couldn't say no to the straddled*

(Лимерик собственного сочинения)

Таким образом, применение креативных заданий на уроках английского языка – это эффективный и продуктивный метод формирования творческой иноязычной письменной речи. Необходимо развитие письменной речи и формирование творческого подхода при обучении письменной речи, а также использование лимериков при обучении письменной речи на уроках английского языка является важным средством для повышения мотивации к изучению иностранного языка, кроме того, совершенствуется коммуникативная компетенция обучающихся, и, соответственно, личность учащихся развивается посредством воспитательного потенциала лимериков.

### Список литературы

1. Боброва Е.А., Тонких А.А. Лимерик как малая поэтическая форма и возможности его применения на уроке иностранного языка // Инновационная наука. 2016. № 4. С. 136–139.
2. Киселева Р.А. Стилистические функции авторских неологизмов в современной английской комической и сатирической прозе // Вопросы теории английского и русского языков. 1970. Т. 471. С. 43–53.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 2005.
4. Сегал Д.М., Цивьян Т.В. К структуре английской поэзии нонсенса (на материале лимериков Э. Лира) // Уч. зап. Тартус. гос. ун-та. Тарту, 1965. С. 320–329.
5. Сурина В.Н. Некоторые способы создания комического в дискурсе лимерика // Молодой ученый. 2009. № 4(4). С. 49–152.

6. Шелест Н.В. Using limericks for the development of L2 students' phonetic skills. СПб., 2020. С. 40–43.

7. Яндыбасва А.О. Креативное письмо как один из способов повышения эффективности обучения иноязычной письменной речи в основной школе // Студенческая наука и XXI век. 2018. № 1(16). С. 371–373.

\* \* \*

1. Bobrova E.A., Tonkih A.A. Limerik kak malaya poeticheskaya forma i vozmozhnosti ego primeneniya na uroke inostrannogo yazyka // Innovacionnaya nauka. 2016. № 4. S. 136–139.

2. Kiseleva R.A. Stilisticheskie funkicii avtorskih neologizmov v sovremennoj anglijskoj komicheskoj i satiricheskoj proze // Voprosy teorii anglijskogo i russkogo yazykov. 1970. T. 471. S. 43–53.

3. Leont'ev A.A. Psihologiya obshcheniya. M., 2005.

4. Segal D.M., Civ'yan T.V. K strukture anglijskoj poezii nonsensa (na materiale limerikov E. Lira) // Uch. zap. Tartus. gos. un-ta. Tartu, 1965. S. 320–329.

5. Surina V.N. Nekotorye sposoby sozdaniya komicheskogo v diskurse limerika // Molodoj uchenyj. 2009. № 4(4). S. 49–152.

6. Shelest N.V. Using limericks for the development of L2 students' phonetic skills. SPb., 2020. С. 40–43.

7. Yandybasva A.O. Kreativnoe pis'mo kak odin iz sposobov povysheniya effektivnosti obucheniya inoyazychnoj pis'mennoj rechi v osnovnoj shkole // Studencheskaya nauka i XXI vek. 2018. № 1(16). С. 371–373.



### ***Limericks as one of the creative forms of the written speech at the lessons of the English language***

*The article emphasizes the issue of the use of the creative tasks for the development of the skills of the creative foreign language written speech. There is given the characteristics of the English limericks, there are revealed the peculiarities of the genre. The use of the limericks at the lessons of the English language increases the interest to the study of the foreign language, the tasks are becoming more informative and motivationally oriented.*

**Key words:** *written speech, creative approach, creative letter, limericks, comicality, nonsense, creative written tasks.*

(Статья поступила в редакцию 14.04.2022)

**А.А. СУЧИЛИН, Л.И. СТОЛЯРЧУК,  
А.Т. БЕССОЛОВ**  
(Волгоград)

### **ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ НАЧИНАЮЩИХ ФУТБОЛИСТОВ**

*Обосновывается целесообразность применения гендерного подхода как инновационного процесса воспитания начинающих футболистов в системе дополнительного образования. Предлагается авторская программа совместных занятий мальчиков и девочек 6–8 лет по футболу на основе положений обновленной гуманитарной (социальной) парадигмы гендерного подхода в воспитании.*



**Ключевые слова:** *гендерный подход, инновационный процесс воспитания, начинающие футболисты, подвижные игры, педагогические средства.*

В современном обществе происходят кардинальные изменения во всех сферах жизни, активизирующие гендерные трансформации в дополнительном образовании. Сегодня такой вид досуга, как игра в футбол, представляет интерес как для мальчиков, так и для девочек. Массовость и системная организация игры в футбол, начиная с *дворового футбола* как «неорганизованного вида досуга» (дети сами без гендерных ограничений спонтанно играют во дворах), к *занятиям* детским упрощенным футболом как «педагогически организованной» досуговой деятельностью (мальчики и девочки осваивают футбол в учреждениях дополнительного образования), и *предпрофессиональной подготовке* детей с 10 лет, и юношей как футбольного резерва с 15 лет, в России созданы необходимые условия для развития профессионального футбола, подготовки и участия *мужских и женских* команд в Олимпийских играх и чемпионатах мира.

Происходящие изменения в обществе и достижения в женском профессиональном футболе, наряду с мужским, недостаточно отражены в педагогической теории. Многие ученые и педагоги-тренеры слабо реагируют на изменившуюся ситуацию, не замечают проявлений интереса девочек к игре в футбол как современному виду досуга и продолжают в педагогической деятельности тиражировать гендер-

ные стереотипы, основываясь на положениях традиционной, патриархальной (биологической) парадигмы воспитания (В.Ф. Базарный, В.А. Геодакян, З. Фрейд и др.), объясняющей необходимость соблюдения тезиса «девочки – налево, мальчики – направо» по «женским» и «мужским» видам спорта, следуя гендерному предубеждению, что «футбол – не женское дело», аргументируя важностью анатомо-физиологической дифференциации по признаку пола. Данный биологический подход является устаревшим для современной социальной реальности, в фокус которой попадают гендерные отношения юных футболистов, как вид их новых социальных отношений, требующих смены мировоззренческих парадигм воспитания. Традиционная, патриархальная (биологическая) парадигма должна уступить место новой гуманитарной (социальной) парадигме гендерного подхода в воспитании с идеями эгалитарных (равноправных, партнерских) ценностей, социального, гендерного равенства в обществе, системе образования (Е.А. Здравомыслова, Е.Н. Каменская, О.И. Ключко, И.С. Кон, И.С. Клецина, Л.Н. Надолинская, Л.И. Столярчук, А.А. Темкина, Л.В. Штылева и др.). Идеи социальной парадигмы гендерного подхода отражены в требованиях государственных документов (Всеобщая декларация прав человека, Конституция РФ, ст. 19) «о предоставлении равных прав на получение образования как мужчинам, так и женщинам», положение о «равенстве прав и возможностей обучающихся, независимо от их половой принадлежности» (Закон Российской Федерации «Об образовании», гл. 53, ст. 2), актуализирующие обоснование и реализацию гендерного подхода, отвечающего требованиям «обновления воспитательного процесса в системе общего и дополнительного образования», в сфере физической культуры и спорта (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года) [11].

Гендерные трансформации в обществе сопровождаются изменениями в играх детей 6–8 лет, включая и игру в футбол в течение последних 15–20 лет. Прежде футбол считался досуговым занятием только для мальчиков, и даже во дворах в футбол играли только отдельные (самые смелые) девчонки. Сегодня девочки охотно включаются в игру в футбол на пляжах, спортивных площадках общеобразовательных школ, во дворах; и ни у мальчишек, ни у девчонок это не вызывает удивления или возражения. Исследование игры в футбол детей 6–8 лет проводилось в течение трех

лет в Дзержинском, Ворошиловском, Центральном, Краснооктябрьском, Тракторозаводском районах города Волгограда (2019–2021 гг.) студентами ВГАФК – будущими учителями физической культуры (направление 49.03.01 «Физическая культура», профиль «Физкультурное образование») по месту их жительства во дворах вышеназванных районов при выполнении заданий под руководством профессора А.А. Сучилина и преподавателя кафедры теории и методики футбола А.Т. Бессолова. Студенты наблюдали за детьми, самостоятельно играющими в футбол во дворах и на школьных площадках, осуществляя поиск потенциальных участников для своих секций и кружков дополнительного образования по футболу (мальчиков и девочек), беседовали с ними, задавая вопросы мальчикам: «Всегда ли принимаете играть в футбол девочек или в исключительных случаях?»; девочкам: «Нравится ли играть в футбол вместе с мальчиками?». Во время летнего отдыха студенты продолжали наблюдать за играющими детьми на пляжах и беседовать с ними по приведенным выше вопросам. Полученные данные докладывались А.Т. Бессоловым на научно-практических конференциях, форумах, заседаниях Центра гендерных исследований в образовании при ВНОЦ РАО ВГСПУ, Поволжской олимпийской академии. При обсуждении особое внимание уделялось вопросу гендерных изменений в играх детей в футбол 6–8 лет, произошедшим за последние 15–20 лет. Было обнаружено, что футбол долгое время был только мальчишеским видом досуговой деятельности, а сегодня не имеет гендерных ограничений. Игра в футбол организуется самими детьми спонтанно и естественно: кто пришел на игровую площадку, у кого есть мяч, тот и организатор; любой из девочек и мальчиков может стать вратарем, нападающим или защитником. Полученные нами данные подтверждаются другими исследователями. Так, тренер детской футбольной школы «Славянин» Р.Д. Сорокач, он же учитель физической культуры в начальной школе, отмечает, что «футбол перестал быть увлечением только для мальчишек. Сегодня с огромным удовольствием гоняют мяч по полю не только мальчики, но и девочки», «если дети занимаются спортом вместе, они быстрее развиваются» [3]. Владимир Долгий-Рапопорт, основатель детской футбольной школы для девочек, справедливо подчеркивает: «В обществе не принято было, чтобы папа брал на матч с собой дочку. Сына – да, дочку – нет. А у де-

вочки интерес к футболу в большинстве случаев проявляется. Она хочет играть в футбол». И добавляет, что «предвззудки живут только тогда, когда мы позволяем им жить» [10].

*Проблема исследования* заключается в том, что активному привлечению девочек к занятиям футболом, в который им нравится играть, препятствуют гендерные стереотипы и предвззудки взрослых (родителей и педагогов-тренеров), которые складывались в обществе на протяжении длительного времени. Их преодоление требует смены мировоззренческих парадигм.

Анализ научных публикаций по гендерному подходу в спорте, футболе показал недостаточную теоретическую обоснованность методологии гендерного подхода, основанного на идеях новой гуманитарной (социальной) парадигмы, позволяющей отойти от гендерных стереотипов, однако такие исследования единичны; в основном у педагогов-тренеров продолжается тяготение к положениям устаревшего (биологического) подхода, теоретически препятствующего занятиям девочек наравне с мальчиками футболом и не способствующего «обновлению воспитательного процесса» [11] начинающих футболистов [12]. Анализ содержания образовательных программ по футболу, предназначенных для совместных занятий девочек и мальчиков, показал отсутствие в задачах воспитания гендерной ориентированности, важной, на наш взгляд, для создания равноценных условий начинающих футболистов, что и обусловило определение цели и задачи данной статьи.

Цель данного исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка гендерного подхода как инновационного процесса воспитания начинающих футболистов 6–8 лет, способствующего партнерским взаимоотношениям девочек и мальчиков в футболе. Задача исследования – разработка авторской гендерно-ориентированной программы воспитания начинающих футболистов, направленной на реализацию гендерного подхода в практике дополнительного образования.

Научная новизна исследования заключается в разработке авторской программы на основе гендерного подхода, открывающего возможности для обновления воспитательного процесса начинающих футболистов 6–8 лет на основе идей новой гуманитарной парадигмы эгалитарных взаимоотношений в совместных занятиях футболом мальчиков и девочек, свободных от гендерных стереотипов.

Широкое распространение в мире профессионального женского футбола наряду с мужским имеет огромное воспитательное значение для массового вовлечения в занятия футболом девочек и мальчиков, поскольку кумиры современного профессионального мужского футбола (Л. Яшин, А. Аршавин, А. Дзюба, А. Кержаков, И. Акинфеев, Л. Месси, К. Роналду, Г. Агаларов и др.) и женского футбола (А. Путьельяс, Т. Щербак, А. Акимова, А. Кожникова и др.) для начинающих футболистов являются образцами для подражания, играют мотивирующую роль для занятий футболом как спортивной досуговой деятельностью. Несмотря на то, что между феноменами «профессиональный футбол» и «досуговая игра в футбол» аналогии нет, каждый из них имеет свою специфику, требующую отдельного изучения, в контексте данного исследования важна их глубокая взаимосвязь и взаимообусловленность. «Повышение уровня мастерства российских футболистов находится в прямой зависимости от развития детского и юношеского футбола» [4], поскольку путь всех знаменитых футболистов начинался с игры в футбол в детстве как любимого вида досуга. Далеко не для всех он стал профессией, однако оставил полезный физический личностный опыт и «духовный след» на всю жизнь: кто-то в школе, вузе, организации или на предприятии «блеснул умениями финтов» в товарищеских соревнованиях; кто-то в свободное время «гонял мяч для души», для поднятия настроения и снятия умственного напряжения; а кто-то на всю жизнь остался фанатом или заядлым болельщиком.

Массовое вовлечение девочек наравне с мальчиками в детские футбольные школы при профессиональных клубах России («Спартак», «Зенит», «ЦСКА», «Локомотив» и др.), секции и кружки учреждений дополнительного образования и общеобразовательных школ имеет огромный педагогический смысл, заключающийся в их едином общеразвивающем и воспитательном предназначении занятий футболом для детей 6–8 лет как спортивной досуговой деятельностью, поскольку профессиональной подготовки в футболе для таких маленьких детей не существует, в какой бы организации они ни занимались (пусть самой известной профессиональной и пафосной). Для детей дошкольного и младшего школьного возраста игра в футбол является только досугом, поскольку предпрофессиональная спортивная подготовка для профессионального футбола начинается примерно с 10 лет. Совмест-



ные занятия мальчиков и девочек футболом как спортивной досуговой деятельностью требуют обоснования гендерной ориентированности воспитания в соответствии с требованиями сегодняшнего дня.

С одной стороны, стали появляться исследования, в которых разрабатываются положения инновационного гендерного подхода в русле (социальной) парадигмы воспитания (А.Л. Ворожбитова, Л.И. Лубышева, Л.И. Столярчук, А.А. Сучилин, Е.В. Ярошенко и др.), направленные на снятие традиционных гендерных ограничений в выборе видов спорта, спортивных секций мальчиками и девочками в соответствии с их индивидуальными способностями и талантами. С другой стороны, обнаружено еще немало публикаций, по смыслу, содержанию по-прежнему базирующихся на положениях (биологической) парадигмы, дифференцирующей «возможности» обучающихся по признаку пола, «способности» мальчиков и девочек к «мужским» и «женским» видам спорта, фактически предлагая традиционные гендерные ограничения (Г.В. Артамонова, С.С. Есин, Г.С. Плещенко и др.). Не сумев преодолеть гендерные стереотипы в своей профессиональной деятельности, они продолжают использовать «гендерные» термины, тормозящие обновление воспитательного процесса начинающих футболистов. Например, они ошибочно употребляют термин «гендерные различия», хотя он не существует в рамках ни одной из парадигм: в старой (биологической) логичны «половые различия», а в новой перспективной (социальной) термин «гендерные различия» противоречит таким ведущим идеям, как «гендерное равенство», эгалитарные (равноправные) ценности.

Аргументы, связанные с теоретическим обоснованием нового (социального) гендерного подхода, обращены к утверждению о том, что половые различия обучающихся не должны являться основанием для дискриминации по признаку пола, накладывать ограничения на развитие способностей, задатков с точки зрения дихотомического значения, предполагать только традиционный маскулинный либо фемининный способ бытия в спортивной досуговой деятельности [13], включая совместные занятия девочек и мальчиков футболом [12]. В этой связи устаревшим, ошибочным сегодня считается поиск «психофизиологической методы тренировочного процесса», «женского» или «мужского» стиля в спорте [5], а противопоставления «мужского» и «женского» – несостоятельными исходными ценностными установками в новой социальной реальности.

В требованиях федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования среди личностных качеств младшего школьника выделены самостоятельность, организованность, доброжелательность, общительность, творческая направленность, умение считаться с мнением, интересами других, «навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций», относящиеся к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования (ФГОС НОО) [8]. При этом половые различия в стандартах не выделяются, т. е. отмеченные личностные качества сегодня важны для мальчиков и девочек, что фактически отражает идеи новой (социальной) парадигмы гендерного подхода как инновационного процесса воспитания. Воспитанию перечисленных качеств обучающихся способствуют и занятия футболом, в ходе которых целесообразно знакомить детей с основами культуры гендерных взаимоотношений, не ограниченных гендерными стереотипами, учить равноценным дружеским отношениям, основанным на взаимоуважении с помощью специально разработанных образовательных гендерно-ориентированных программ спортивной досуговой деятельности.

Анализ образовательных программ по футболу [4; 9] учреждений дополнительного образования, общеобразовательных школ России показал, что, несмотря на совместные занятия девочек и мальчиков в секциях и кружках по футболу, целенаправленному воспитанию культуры гендерных взаимоотношений в них уделяется недостаточно внимания, что мы считаем упущением в образовательном процессе начинающих футболистов.

Под культурой гендерных взаимоотношений мы понимаем динамическое образование личности начинающих футболистов обо-его пола, характеризующееся элементарными представлениями об уважительных, дружеских отношениях между мальчиками и девочками, *ценностным отношением* к ним и партнерским бесконфликтным *гендерным поведением* в совместной спортивной досуговой деятельности в футбол, основанной на положении «мы – разные, но – равные».

Для воспитания основ культуры гендерных взаимоотношений авторами данной статьи (педагогом-тренером и преподавателем ВГАФК А.Т. Бессоловым под научным руководством профессора ВГАФК А.А. Сучилина

и профессора ВГСПУ Л.И. Столярчук) была разработана Программа для начинающих футболистов 6–8 лет на основе гендерного подхода в русле современной (социальной) парадигмы. Она предполагала создание равных условий для развития индивидуальных качеств начинающих футболистов-мальчиков и девочек (доброжелательности, общительности, развития умений считаться с мнением и интересами других, навыков сотрудничества, бесконфликтного гендерного поведения). Базой исследования стали секции по футболу в МБУ СШОР № 11 «Зенит – Волгоград» и ГБУ ДО «Центр “Славянка”», в которых дети изъявили желание заниматься футболом. Эксперимент проводился с 2019 по 2021 г., в нем приняли участие 147 начинающих футболистов (92 мальчика и 55 девочек) 6–8 лет.

Программа реализации гендерного подхода предусматривала формирование элементарных гендерных представлений об уважительных, дружеских взаимоотношениях мальчиков и девочек, педагога-тренера, ценностного отношения к ним и партнерского бесконфликтного гендерного поведения в совместной спортивной досуговой деятельности.

На первом этапе реализации программы формировались элементарные представления об уважительных, дружеских отношениях между мальчиками и девочками, педагогом-тренером при решении задачи *общего физического развития* начинающих футболистов (удерживание равновесия, ориентировка в пространстве, чувство темпа и др.) с помощью систематических занятий футболом. Мы учитывали, что дети приходят в футбольную секцию «не учиться футболу, а играть в него», поэтому основными педагогическими средствами реализации программы были игры и игровые упражнения для начинающих, соответствующие особенностям младшего школьного возраста, интересу детей к игре [4]. Чтобы мальчики и девочки не разочаровались, а заинтересовались футболом, даже разминка начиналась не со «скучного» бега по кругу и статичных упражнений, а с различных игр. Например, с игры «Салки», в ходе которой дети с удовольствием бегали «салили» в активном, радостном настроении, следили за водящими; «заморозка» и «разморозка» игроков позволяла активно войти в занятие, получив эмоциональный заряд с помощью веселой беготни по залу, которую педагог-тренер дополнял новыми задачами. Отказ от положений патриархальной (биологической) парадигмы воспитания, требовал не ограничивать личностный потенциал девочек,

не предлагать им «более спокойные игры», сдерживающие эмоции, чтоб они якобы «не ущемляли развитие мальчиков» своей «излишней» активностью; не давать девочкам более легкие задания, считая, что мальчики всегда сильнее. Такая точка зрения, на наш взгляд, является заблуждением, поэтому при организации игр мы создавали равные условия девочкам и мальчикам для наиболее полного раскрытия их способностей и задатков к футболу. Учитывая, что в младшем школьном возрасте часто девочки опережают мальчиков в физическом развитии, которое, однако, незначительно, педагог-тренер не сдерживал их, а давал возможность всем, независимо от пола, проявить себя, развивать свой личностный творческий потенциал.

Во время разминки педагог-тренер поощрял удачно играющих детей, называя громко и бодро по имени мальчиков и девочек, подбадривал менее удачно играющих, демонстрируя равное, доброжелательное отношение к ним. В основной части занятия организовывались игры для общего *физического развития* детей посредством игровых упражнений и подвижных игр: «Снайперы», «Чай-чай-выручай», «Догонялки с мячом», «Мосты», «Охотники», «Пираты», «Улитки» и др. (для развития координации движений, гибкости, ловкости и быстроты). Игры с детьми при проведении совместных занятий футболом вызвали интерес, создавали ситуации востребованности: доброжелательности, уважительного, партнерского отношения между мальчиками и девочками, способствовали закреплению полученных в ходе занятий равноправных *гендерных представлений*.

Педагог-тренер фиксировал уровень общего физического развития, базовых умений игры в футбол и уровень проявления культуры гендерных взаимоотношений начинающих футболистов. Для этого использовались контрольные тесты (В.И. Михалевский, И.А. Швыков и др.) о числе касаний мяча, ударов по мячу и др., мини-опросы о гендерных стереотипах (С. Бем, И.С. Клецина) [2], адаптированные нами к возрасту 6–8 лет, о количестве обращений в игре к девочкам и мальчикам, их равноценности или доминировании и др., характеризующие гендерные представления обучающихся. В заключительной части занятия дети получали индивидуальные задания к каждому следующему занятию. Первый этап реализации программы был условен и завершался для каждого начинающего футболиста в соответствии с индивидуальной траекторией его физического развития и элементар-

ными *представлениями* о культуре гендерных взаимоотношений как уважительных, дружеских.

Второй этап реализации Программы заключался в формировании *ценностного отношения* к уважению, дружественности между мальчиками и девочками, педагогом-тренером во взаимной поддержке друг друга в ситуациях неудач и совместной радости в удачах при решении образовательной задачи – освоение базовых доступных технических элементов для подготовки к игре в футбол (удары, остановки, ведение мяча.) Для разминки применялась игра «Волк во рву», в которой два ведущих «волка» ловили «коз» – остальных игроков, бегущих на «пастбище» и перепрыгивающих через «ров», обозначенный двумя линиями, начерченными педагогом-тренером. Игра вызвала крики, смех, восторг, способствовала общему физическому развитию детей, настраивала на основное занятие. В качестве педагогических средств основной части занятия использовались игровые упражнения и подвижные игры: «Передачи мяча в колоннах с «ведущим» игроком», «Уголки», «Взятие крепости», «Защитники замка», «Фламинго на озере» (для обучения ведению, передачам и приемам мяча) и др. Подвижные игры и игровые упражнения сопровождались гендерно-ориентированными репликами педагога-тренера («Маша, помоги Саше!», «Алеша, молодец! Поддержал Наташу!») и комментариями, направляющими на партнерские взаимоотношения и препятствующими доминированию, агрессии, негативному отношению детей друг к другу. Педагог-тренер в ходе игр начинающих футболистов помогал пониманию себя, обретению своего «я», соответствующего целостной, внутренней гендерной идентичности. Внимание девочек и мальчиков фокусировалось на исправлении выявленных у них ошибок и недочетов в технике выполнения элементов движений, необходимых для упрощенной игры в футбол. Давались индивидуальные задания по ведению мяча и ударам по нему, что позволяло педагогу-тренеру определить, какой прием каждый из детей выбирает, а какого избегает, и выявить причину выбора – недостаточность техники элементов подготовки к игре или неуверенность в себе. После этого для обучающихся создавались педагогические ситуации на занятиях, активизирующие проявления: для одних в первую очередь организованности, самостоятельности и ответственности – как индивидуальной, так и групповой (В.С. Мухина); для других – общительности, сотрудничества, дружеской поддерж-

ки друг друга и помощи; для третьих – обучение «настрою» на положительные эмоции, безболезненное преодоление неудач; для четвертых – творчества (выдумки, игровой фантазии), критичности мышления для «распознавания» гендерных стереотипов, что важно в контексте современной гуманитарной (социальной) парадигмы и неприемлемо для патриархальной (биологической) парадигмы воспитания, действующей строго по шаблонам и приводящей к социальной ограниченности детей, устаревшим «нормам» гендерного доминирующего отношения мальчиков к девочкам.

Для подведения итогов второго этапа программы педагог-тренер фиксировал уровень общего физического развития детей по контрольным тестам первого этапа, к которым были добавлены тесты по комплексам упражнений, освоенных базовых доступных технических приемов подготовки к игре в футбол, опросники Ю.Е. Гусевой, Н.С. Цикуновой [2], выявляющие отношение детей к роли дружелюбия между мальчиками и девочками на занятиях и степени их подверженности гендерным стереотипам.

На третьем этапе реализации программы формировались навыки равноправного, равноценного гендерного поведения как партнерского, бесконфликтного взаимодействия при решении задачи гендерного воспитания непосредственно «упрощенной» игрой в футбол. Первый и второй этапы реализации программы являлись, по сути, подготовительными, и только на третьем этапе было обнаружено, что дети готовы к упрощенной игре в футбол, доброжелательному и бесконфликтному поведению. Гендерное воспитание посредством детской игры в футбол, согласно обновленной социальной парадигме, расширяло спектр универсальных качеств, соответствующих индивидуальным особенностям девочек и мальчиков 6-8 лет, востребованных в детском сообществе и освещенных в требованиях стандарта для начальной школы. Педагогическим средством формирования навыков равноправного, равноценного гендерного поведения начинающих футболистов являлась «упрощенная» игра в футбол – в уменьшенных составах. На футбольном поле (105 на 68 метров) размечались одновременно 4 площадки, на которых играли 8 команд с переменными составами: три игрока против трех (1 мальчик и 2 девочки) или (2 мальчика и 1 девочка), четыре против четырех (2 девочки и 2 мальчика в каждой команде). Игра проводилась с малыми воротами без вратарей и фиксации «вне игры», продолжительностью 2 тайма по 10 минут;

за победу команды каждый игрок получал по 10 очков, за ничью – 5 очков, за забитый мяч игроку добавлялись 2 дополнительных балла. Несмотря на то, что детская игра значительно отличалась от «взрослого» футбола, мальчики и девочки 6–8 лет с большим желанием и интересом играли в детский доступный для них футбол, применяя освоенные приемы и комбинации. В ходе игры в футбол дети проявляли устойчивое равноценное гендерное поведение, навыки партнерства, самостоятельно устраняли возникающие гендерные конфликты в игре благодаря «позитивному настрою» «командному духу», в отличие от положений устаревшей (биологической) парадигмы, требующей от мальчиков проявления личностных качеств строго в рамках традиционной «мужественности», а от девочек – следования правилам «мужской» игры в футбол. Современная гуманитарная (социальная) парадигма позволяла создавать условия для закрепления навыков конструктивного гендерного взаимодействия, дополняя «маскулинность» и «феминность» универсальными качествами, важными для современных мальчиков и девочек (самостоятельность, организованность, доброжелательность, общительность, умение считаться с мнением, интересами других независимо от признака пола), не порицаемых, а одобряемых педагогом-тренером. Девочки и мальчики, играющие вместе в футбол, в своих ответах отмечали, что «вместе играть интереснее» и проявляли разные гендерные роли: мальчиком – равноправного партнера, нацеленного на победу в игре и «джентельмена» в жизненных ситуациях; девочкой – целелеустремленного, бескомпромиссного игрока на занятиях и заботливой, доброжелательной подруги в общении; дети, закрепляя навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, учились не создавать гендерных конфликтов.

Педагог-тренер для подведения итогов по реализации третьего этапа программы фиксировал уровень общего физического развития, базовых умений игры в футбол и уровень проявления культуры гендерных взаимоотношений начинающих футболистов на основе контрольных тестов, используемых на первом и втором этапах программы, которые позволили обнаружить существенную положительную динамику исследуемого процесса.

Анализ результатов нашего исследования показал, что обновление процесса воспитания начинающих футболистов – мальчиков и девочек 6–8 лет, направленное на развитие и реализацию их индивидуальных интересов и спо-

собностей требует сегодня преодоления гендерных стереотипов у педагогов-тренеров и следующих кардинальных изменений:

– смены мировоззренческих парадигм воспитания – перехода от методологических положений традиционной (биологической) к положениям современной гуманитарной (социальной) для преодоления методологического разрыва между гендерно трансформирующей социокультурной и образовательной реальностью;

– включения в исследовательское поле процесса воспитания начинающих футболистов – мальчиков и девочек 6–8 лет вопросов не о их «половых различиях», нередко по инерции приписываемых одному или другому полу, а об универсальных качествах, расширяющих спектр традиционной «мужественности» и «женственности», направленных на развитие индивидуальных способностей детей в спортивно досуговой деятельности;

– реализации гендерного подхода, ориентированного на воспитание детским футболом мальчиков и девочек 6–8 лет, не отрицающего их анатомо-физиологических особенностей, но утверждающего, что они не являются препятствием для совместных занятий; требующего создания равных условий для развития индивидуальных качеств и потенциальных способностей начинающих футболистов без гендерных ограничений на «женские» и «мужские» виды спорта, поскольку все дети «разные, но – равные»;

– дальнейшей разработки гендерно ориентированных образовательных программ для совместных занятий начинающих футболистов, девочек и мальчиков 6-8 лет спортивной досуговой деятельностью в русле перспективной гуманитарной (социальной) парадигмы, способствующей обновлению образовательной практики воспитания в системе дополнительного образования детей.

#### Список литературы

1. Ворожбитова А.Л. Гендер в спортивной деятельности: учеб. пособие. М., 2010.
2. Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. / под ред. И.С. Клециной. СПб., 2009.
3. Девочки тоже играют в футбол! Интервью с детским футбольным тренером [Электронный ресурс]. URL: <http://rastishka.by/articles/devochki-tozhe-igrat-v-futbol/> (дата обращения: 12.02.2022).
4. Дополнительная общеобразовательная программа по футболу «Я люблю футбол» для детей 7–9 лет / А.А. Степанов, А.А. Третьяков [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2019/10/22/dopolnitelnaya-obshcheobrazovatelnyaya-programma-po-futbolu> (дата обращения: 12.02.2022).



5. Есин С.С. Гендерные проблемы в спорте [Электронный ресурс]. URL: <http://sci-article.ru> (дата обращения: 16.02.2022).
6. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре. М., 2008.
7. Надолинская Л.Н. Конструирование гендерного дискурса и стратегии гендерного партнерства (теоретические представления и реалии современной России): дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д., 2008.
8. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 6 окт. 2009 г. № 373 (с изменениями и дополнениями от 29 дек. 2014 г. № 1643 [Электронный ресурс]: URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 12.02.2022).
9. Поурочная программа подготовки юных футболистов 6–9 лет / М.А. Годик, С.М. Мосягин, И.А. Швыков. Н. Новгород, 2012.
10. Предвзвешенности живут только тогда, когда мы позволяем им жить: основатель женской футбольной школы о девочках в футбол [Электронный ресурс]. URL: <https://chips-journal.ru/reviews/predrassudki-zivut-tol-ko-kogda-my-pozvolaem-im-zit-osnovatel-zen-skoy-futbol-noj-skoly-o-devochkah-v-futbole> (дата обращения: 12.02.2022).
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 12.02.2022).
12. Сучилин А.А. Подготовка олимпийского резерва в футболе. Волгоград, 2017.
13. Сучилин А.А., Столярчук Л.И. Современная система предпрофессиональной подготовки футболисток // Теория и практика физической культуры. 2018. № 4. С. 104.
14. Швыков И.А. Спорт в школе: футбол. М., 2002.
5. Esin S.S. Gendernye problemy v sporte [Elektronnyj resurs]. URL: <http://sci-article.ru> (data obrashcheniya: 16.02.2022).
6. Mendzherickaya D.V. Vospitatel'yu o detskoj igre. M., 2008.
7. Nadolinskaya L.N. Konstruirovaniye gendernogo diskursa i strategii gendernogo partnerstva (teoreticheskie predstavleniya i realii sovremennoj Rossii): dis. ... d-ra filoz. nauk. Rostov n/D., 2008.
8. Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 okt. 2009 g. № 373 (s izmeneniyami i dopolnениями ot 29 dek. 2014 g. № 1643 [Elektronnyj resurs]: URL: <https://base.garant.ru/197127/> (data obrashcheniya: 12.02.2022).
9. Pourochnaya programma podgotovki yunyh futbolistov 6–9 let / M.A. Godik, S.M. Mosyagin, I.A. Shvykov. N. Novgorod, 2012.
10. Predrassudki zhivut tol'ko togda, kogda my pozvolaem im zhit': osnovatel' zhenskoj futbol'noj shkoly o devochkah v futbol [Elektronnyj resurs]. URL: <https://chips-journal.ru/reviews/predrassudki-zivut-tol-ko-kogda-my-pozvolaem-im-zit-osnovatel-zen-skoy-futbol-noj-skoly-o-devochkah-v-futbole> (data obrashcheniya: 12.02.2022).
11. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r g. Moskva «Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (data obrashcheniya: 12.02.2022).
12. Suchilin A.A. Podgotovka olimpijskogo rezerva v futbole. Volgograd, 2017.
13. Suchilin A.A., Stolyarchuk L.I. Sovremennaya sistema predprofessional'noj podgotovki futbolistok // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2018. № 4. S. 104.
14. Shvykov I.A. Sport v shkole: futbol. M., 2002.

\* \* \*

1. Vorozhbitova A.L. Gender v sportivnoj deyatelnosti: ucheb. posobie. M., 2010.
2. Gendernaya psihologiya. Praktikum. 2-e izd. / pod red. I.S. Klecinov. SPb., 2009.
3. Devochki tozhe igrayut v futbol! Interv'yu s detskim futbol'nym trenerom [Elektronnyj resurs]. URL: <http://rastishka.by/articles/devochki-tozhe-igrayut-v-futbol/> (data obrashcheniya: 12.02.2022).
4. Dopolnitel'naya obshcheobrazovatel'naya programma po futbolu «Ya lyublyu futbol» dlya detej 7–9 let / A.A. Stepanov, A.A. Tret'yakov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2019/10/22/dopolnitelnaya-obshche-obrazovatel'naya-programma> (data obrashcheniya: 12.02.2022).

### ***Gender approach as an innovational process of education of beginner football players***

*The article deals with the substantiation of the relevance of the gender approach as an innovative educational process of the beginner football players in the system of the additional education. There is suggested the author's program of the collective football tasks of the boys and girls of 6–8 years old on the basis of the concepts of the renewed humanitarian (social) paradigm of the gender-based approach in education.*

**Key words:** *gender-based approach, innovative educational process, beginner football players, action-oriented games, pedagogical means.*

(Статья поступила в редакцию 10.04.2022)

**Н.О. САДОВНИКОВА, С.О. ХИЛЮК**  
(Екатеринбург)

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ  
МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ  
МВД РОССИИ К СОЦИАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В настоящее время рост рецидивной преступности требует социально-педагогической реабилитации ранее судимых лиц. Представлена разработанная и апробированная авторами структурно-функциональная модель профессиональной подготовки будущих полицейских к социально-педагогической реабилитационной деятельности.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, готовность, социально-педагогическая реабилитация, кейс-стади, обучающиеся организаций системы МВД, структурно-функциональная модель.*

На сегодняшний день высокие показатели рецидивной преступности, а также особая жестокость совершения рецидивных преступлений актуализирует вопросы эффективности и результативности как профилактической работы с лицами, склонными к совершению рецидивных преступлений, так и вопросы совершенствования профессиональной подготовки субъектов, реализующих профилактическое направление деятельности. Одним из основных субъектов профилактики совершения рецидивов ранее судимыми лицами является участковый уполномоченный полиции. Данная обязанность закреплена в федеральных законах и ведомственных нормативно-правовых актах, регламентирующих деятельность участковых уполномоченных полиции, а также порядок надзора за лицами, ранее судимыми [7; 8; 9]. Однако необходимо отметить, что традиционные меры профилактики, призванные предупредить совершение правонарушений и преступлений, не результативны в отношении лиц, уже совершавших преступления. Это обусловлено тем, что профилактические меры являются универсальными, что позволяет применять их в отношении всех категорий граждан для предупреждения совершения противоправных проступков, к таким мерам относятся

воспитательная беседа, правовое информирование, проверка по месту жительства или месту работы.

Согласно Федеральному закону «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» разновидностью профилактики является социально-педагогическая реабилитация, однако какого-либо разъяснения, о том, что должно включать в себя данное направление деятельности, а также какова субъектная роль в ее осуществлении сотрудника полиции, не указано.

Е. Я. Тищенко социально-педагогическую реабилитацию осужденных определяет как социальный процесс, обеспечивающий достижение соответствия поведения индивида требованиям, предъявляемым ему обществом, отраженным в социальных нормах, законах и правилах социального общежития, выработку активной жизненной позиции, усвоение социально полезных ролей, осознание социального статуса гражданина и связанного с ним ролевого поведения как формы реализации индивидуальных возможностей личности в условиях микросреды (группы, трудового коллектива) [13].

Анализ научно-педагогической, исторической, психологической и юридической литературы, а также опыта осуществления социально-педагогической реабилитационной деятельности сотрудниками полиции России, Великобритании, Германии и Америки позволил нам сформулировать определение понятия «социально-педагогическая реабилитационная деятельность надзорных лиц» как целенаправленный, систематический и планомерный процесс восстановления утраченного социального статуса, соответствующих социальных функций и возможностей для развития способностей поднадзорного, осуществляемый сотрудниками полиции [2, с. 40–50; 4, с. 197–204].

Для осуществления социально-педагогического реабилитационного направления деятельности у сотрудников полиции должна быть сформирована готовность к его реализации. Формирование готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитационной деятельности должно происходить еще в процессе обучения в образовательных организациях системы МВД России в рамках одного из направлений профессиональной подготовки будущих полицейских.

Понятие «готовность» в современной научной литературе трактуется по-разному. В

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**Структурно-функциональная модель профессиональной подготовки обучающихся организаций системы МВД России к социально-педагогической реабилитационной деятельности**

<b>Целевой блок</b>				
Социальное предназначение деятельности				
Сотрудник полиции: реализация социально-педагогической реабилитационной деятельности в рамках выполнения профилактической работы		Надзорные лица, состоящие на профилактическом учете в полиции: получение эффективной и результативной социально-педагогической реабилитационной помощи от полицейских		Общество и государство: снижение рецидивной преступности среди несовершеннолетних и ранее судимых лиц
<b>Цель:</b> формирование готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитационной деятельности				
<b>Задачи</b>				
Формирование знаний о содержании, специфике и методах социально-педагогической реабилитации	Формирование профессиональных умений реализации социально-педагогической реабилитационной деятельности	Приобретение квази-профессионального опыта по осуществлению социально-педагогической реабилитации		Формирование личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих готовность к осуществлению социально-педагогической реабилитационной деятельности
<b>Содержательный блок</b>				
<b>Методологические подходы</b>				
системный	лично-ориентированный		интегративный	компетентностный
<b>Принципы</b>				
комплексности	самоорганизации	изоморфизма и полиморфизма знаний	последовательности	критичности
<b>Компоненты социально-педагогической реабилитационной готовности</b>				
Ценностно-мотивационный			Профессиональный	
<b>Критерии</b>			<b>Критерии</b>	
<i>интерес и желание осуществлять социально-педагогическую реабилитационную деятельность, направленность личности на ее реализацию, уверенность в необходимости данного направления работы полиции</i>			<i>знания и умения осуществлять социально-педагогическую реабилитационную деятельность</i>	
<b>Методологический блок</b>				
<b>Деятельность по формированию социально-педагогической реабилитационной готовности</b>				
Квази-профессиональная деятельность	Прохождение обучающимися учебной и преддипломной практики в подразделениях, где реализуется профилактическая деятельность		Осуществление шефской работы с несовершеннолетними из социального реабилитационного интерната	Научно-исследовательская
<b>Педагогические методы формирования социально-педагогической реабилитационной готовности у будущих полицейских</b>				
Поисковая и научно-исследовательская деятельность, кейс-стади, тестирование, беседа, мозговой штурм, анализ ситуаций				
<b>Дидактические средства формирования социально-педагогической реабилитационной готовности</b>				
Тест, анкета, учебное пособие «Кейс-стади для подготовки сотрудников правоохранительных органов к осуществлению социально-педагогической реабилитационной работы с поднадзорными гражданами», нормативно-правовые акты				

<b>Формы организации обучения</b>				
Сочетание коллективной и индивидуальной форм				
<b>Педагогические условия формирования социально-педагогической реабилитационной готовности</b>				
Организация учебного процесса в рамках дисциплин, развивающих коммуникативные умения	Приобщение обучающихся к шефской работе с социально-реабилитационным интернатом	Применение метода кейс-стади для формирования знаний, умений и владений необходимых для социально-педагогической реабилитационной работы	Наличие личного профессионального опыта педагогической реабилитационной деятельности у педагога	Участие обучающихся в научно-практических конференциях, семинарах и форумах по вопросам осуществления профилактической работы сотрудниками полиции
<b>Оценочно-результативный блок</b>				
<b>Критерии оценки сформированности социально-педагогической реабилитационной готовности</b>				
профессиональные	мотивационные	ценностные	компетентностные	личностные
<b>Уровни сформированности социально-педагогической реабилитационной готовности</b>				
низкий		средний	высокий	
<b>Результат: готовность будущих сотрудников полиции к социально-педагогической реабилитационной деятельности</b>				

психологической науке термин «готовность», определяется как установка, направленная на выполнение какого-либо действия [12].

А.А. Ухтомский определял готовность как переход от оперативного покоя к срочному действию на основе подвижности нервных процессов. Н.Д. Левитов о готовности пишет как о пригодности или непригодности к выполнению какой-либо деятельности на основе сформированных или несформированных способностей. При этом автор отмечает, что как всякие способности можно развивать, так и готовность можно формировать при помощи различных способов, приемов и методов [5, с. 144].

В педагогике понятие «готовность» определяют как совокупность личностных способностей, определяющих успешность деятельности, создаваемых в результате целенаправленного воздействия на личность [8, с. 14–21]. В.И. Самбур отмечает, что в педагогической литературе под готовностью понимается личностное образование, состоящее из таких элементов, как позитивная профессиональная мотивация и положительное отношение к профессии, профессионально-детерминированные черты характера, специальные способности, а также специфические особенности психических процессов и состояний [9, с. 83–86].

Для формирования готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитационной деятельности нами была разработана структурно-функциональная модель профессиональной подготовки обучающихся организаций системы МВД России к социально-педагогической реабилитационной деятельности, состоящая из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, содержательного и оценочно-результативного, представленная на рис. 1. Целевой блок включает в себя основную цель данной модели, которая заключается в формировании готовности будущих полицейских к осуществлению социально-педагогической реабилитационной деятельности, социальное предназначение и задачи по формированию социально-педагогической реабилитационной готовности будущих полицейских. В содержательном блоке определены методологические подходы и принципы, лежащие в основе профессиональной подготовки будущих полицейских к социально-педагогической реабилитации. К таким методологическим подходам относятся *системный* (Л. фон Бергаланфи, Э.Г. Юдин, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский), *лично ориентированный* (Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), *интегративный* (О.В. Ощепкова, Ю.В. Благов), а также ком-



*петентностный* (В.А. Болотов, А.Г. Кислов, П.Ф. Кубрушко, М.В. Шингарева, Н.М. Жукова) подходы.

Принципами формирования готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитационной деятельности являются принципы комплексности, самоорганизации; изоморфизма и полиморфизма знаний; последовательности, критичности.

Структурными компонентами готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитационной деятельности будут знания, умения, профессиональный опыт и личностно-профессиональные качества. Для формирования данных компонентов был разработан методологический блок, включающий в себя направления деятельности по формированию социально-педагогической реабилитационной готовности. К таким направлениям деятельности относятся: квази-профессиональная деятельность, прохождение обучающимися учебной и преддипломной практики в подразделениях, где реализуется профилактическая деятельность, осуществление шефской работы с несовершеннолетними из социально-реабилитационных интернатов, научно-исследовательская деятельность. Данные виды деятельности связаны между собой и позволяют сформировать у будущих полицейских знания, умения, профессиональный опыт и профессионально-личностные качества, необходимые для решения профессиональных задач, связанных с социально-педагогической реабилитационной деятельностью.

Для формирования готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитационной деятельности необходимо в педагогическом процессе реализовывать такие методы, как поисковая и научно-исследовательская деятельность, тестирование, беседа, мозговой штурм, анализ ситуаций, метод инцидента, кейс-метод, ситуационно-ролевые игры; ситуационные задачи и упражнения. Дидактическими средствами для формирования социально-педагогической реабилитационной готовности будут выступать разработанные нами тест, анкета, учебное пособие «Кейс-стади для подготовки сотрудников правоохранительных органов к осуществлению социально-педагогической реабилитационной работы с поднадзорными гражданами», а также федеральные законы и ведомственные нормативно-правовые акты, регламентирующие порядок осуществления профилактической работы с надзорными и подучетными категориями граждан. Формами организации профессиональной подготовки обучающихся

к социально-педагогической реабилитационной деятельности будут являться индивидуальная и коллективная.

Были также определены необходимые педагогические условия, позволяющие реализовать в образовательном процессе структурно-функциональную модель. К таким условиям относятся следующие.

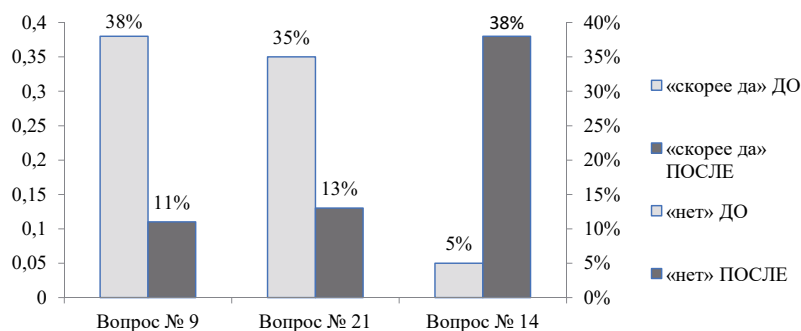
- Организация учебного процесса в рамках дисциплин, развивающих коммуникативные умения. Осуществление социально-педагогической реабилитационной деятельности предполагает, что сотрудники полиции должны обладать развитыми коммуникативными умениями, включающими в себя умение устанавливать доверительный контакт, знать и успешно применять приемы и техники эффективного общения, применять приемы активного слушания, а также применять навыки бесконфликтного общения.

- Социальное партнерство с организациями социально-реабилитационной направленности. Данная форма работы даст обучающимся возможность научиться устанавливать контакт с несовершеннолетними с отягощенной наследственностью из неблагополучных семей. Это уже позволит сформировать первый профессиональный опыт в области социально-педагогической реабилитационной деятельности.

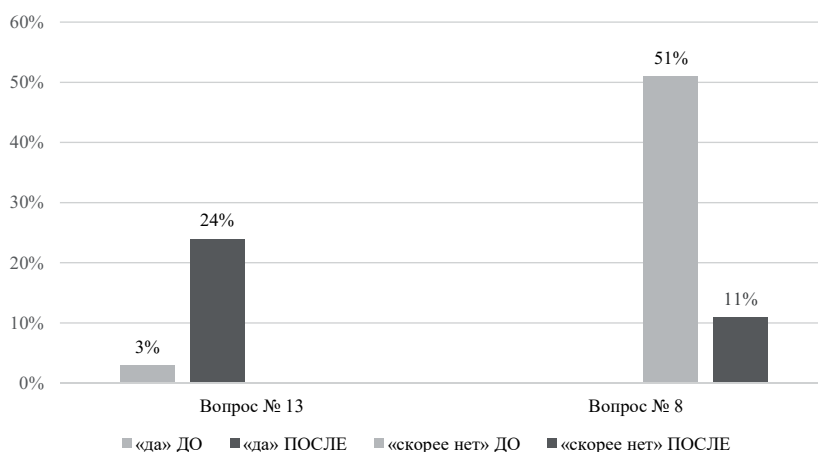
- Применение технологии кейс-стади для формирования знаний и умений, необходимых для социально-педагогической реабилитационной работы. Для реализации данного условия нами было разработано учебное пособие «Кейс-стади для подготовки сотрудников правоохранительных органов к осуществлению социально-педагогической реабилитационной работы с поднадзорными гражданами» [3]. Данное учебное пособие позволяет обучающимся научиться разрешать практико-ориентированные задачи по реализации социально-педагогического реабилитационного направления служебной деятельности [1, с. 38–41; 6, с. 158–164].

- Личный профессиональный опыт социально-педагогической реабилитационной деятельности у педагога. Это позволит преподавателю оценивать степень эффективности и результативности социально-педагогических реабилитационных мероприятий, предлагаемых обучающимися при решении кейс-стади.

- Организация научных исследований по вопросам осуществления профилактической работы сотрудниками полиции. Такая деятельность позволит обучающимся познакомиться с актуальными научно-исследовательскими



**Рис. 1.** Положительные изменения по показателям первого критерия *позитивные и негативные результаты педагогической рефлексии отношения курсантов к социально-педагогической реабилитационной деятельности* (вопросы № 9 «Оказание социально-реабилитационной помощи надзорным могло бы стать для меня одним из главных направлений моей работы»; № 21 «Социально-реабилитационная работа с надзорными была сложна, но я с ней справился»; № 14 «Работа с надзорными дала мне социальный опыт, на основе которого я стал профессиональнее, чем мои товарищи»)

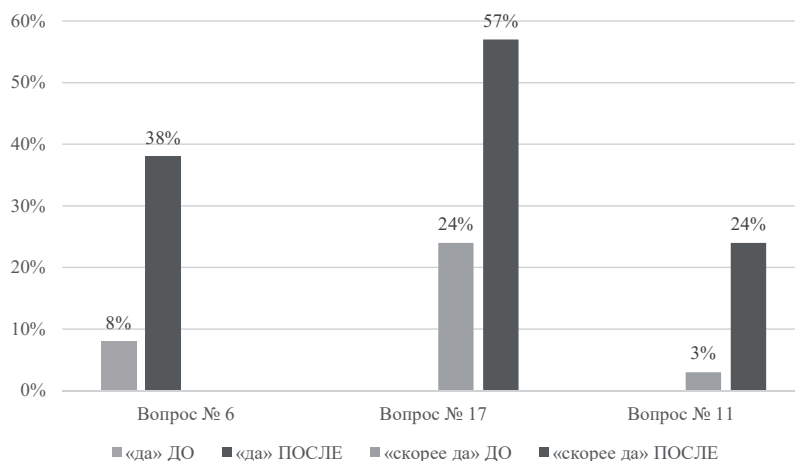


**Рис. 2.** Положительные изменения по показателям первого критерия *позитивные и негативные результаты педагогической рефлексии отношения курсантов к социально-педагогической реабилитационной деятельности* (вопросы № 13 «Мне любопытно узнавать о жизни надзорных людей, слушать их рассказы, вникать в их проблемы»; № 8 «Я бы хотел больше общаться с людьми, которые оказывают социально-реабилитационную помощь малолетним правонарушителям и лицам, вышедшим из мест лишения свободы»)

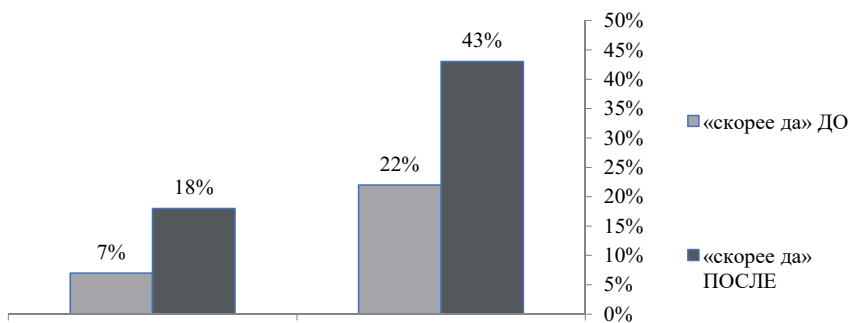
работами в области осуществления профилактики, а также самим провести научно-исследовательскую работу, направленную на решение актуальных проблем в области профилактики.

Оценочно-результативный блок включает в себя критерии сформированности социально-педагогической реабилитационной готовности, которым относятся: ценностно-мотива-

ционные и профессиональные. Уровни сформированности социально-педагогической реабилитационной готовности: низкий, средний и высокий. Для оценки уровня сформированности готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитационной деятельности применялись тест «Проверка уровня знаний обучающихся об осуществлении социально-педагогической реабили-



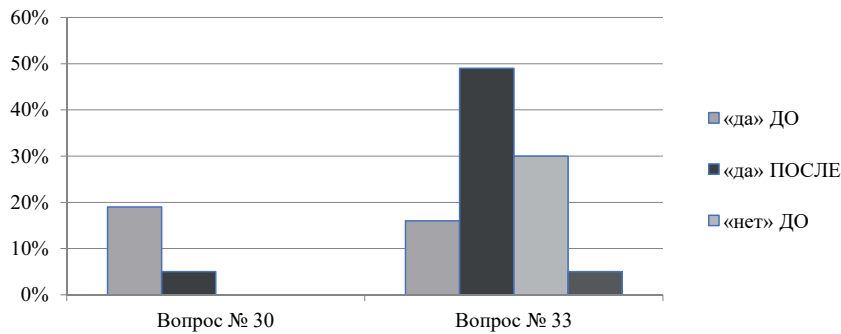
**Рис. 3.** Положительные изменения по показателям первого критерия *позитивные и негативные результаты педагогической рефлексии отношения курсантов к социально-педагогической реабилитационной деятельности* (вопросы № 6 «Мне было бы приятно устанавливать доверительные отношения с несовершеннолетними детьми, состоящими на учете в инспекции по делам несовершеннолетних»; № 17 «Я не имел опыта социально-педагогической реабилитации маргинальных личностей, но работа с ними мне понравилась»; № 11 «Среди надзорных есть очень хорошие люди, достойные уважения. Я хотел в чем-то стать похожим на них»)



**Рис. 4.** Позитивное или негативное отношение обучающихся к будущей профессии (вопросы № 12 «Мне больше приносит удовлетворение работа с надзорными у них дома, нежели в отделе полиции»; № 15 «На практике в отделе полиции мне поручили работу, о которой я раньше даже и не знал, и это мне понравилось»)

тационной деятельности подучетных граждан», позволяющий оценить уровень знаний; опросник «Социально-реабилитационная работа в структуре профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов», позволяющий оценить отношение обучающихся к социально-педагогической реабилитационной деятельности; учебное посо-

бие «Кейс-стади для подготовки сотрудников правоохранительных органов к осуществлению социально-педагогической реабилитационной работы с поднадзорными гражданами», позволяющее оценить умения осуществлять социально-педагогическую реабилитационную деятельность. Диагностика умений осуществлялась благодаря самостоятельному разреше-



**Рис. 5.** Уверенность или сомнения в эффективности и результативности социально-педагогической реабилитационной деятельности (вопросы № 30 «Я уверен, что все практические сотрудники обладают умениями и навыками социально-педагогической реабилитации»; № 33 «Я уверен, что все практические сотрудники успешно осуществляют социально-педагогическую реабилитацию своих надзорных»)

нию обучающимися проблемных ситуаций, изложенных в кейсах. Оценка результатов осуществлялась преподавателем, имеющим опыт работы в территориальных органах полиции в должности участкового уполномоченного полиции по традиционной пяти бальной шкале.

Результатом организации учебного процесса с применением структурно-функциональной модели профессиональной подготовки обучающихся организаций системы МВД России к социально-педагогической реабилитационной деятельности станет готовность будущих сотрудников полиции к социально-педагогической реабилитационной деятельности.

Эффективность структурно-функциональной модели была доказана сравнением результатов сформированности ценностно-мотивационного и профессионального компонентов готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитационной деятельности до начала формирующего этапа опытно-поисковой работы и повторной диагностики после завершения данного этапа.

Опытно-поисковая работа проводилась в период с 2019 по 2021 г. Базой исследования был Уральский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации в городе Екатеринбурге. В ходе опытно-поисковой работы было задействовано 5 преподавателей, 393 курсанта и слушателя.

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что из 25 проблемных вопросов по 15 (60%) произошли изменения, демонстрирующие положительное отношение обучающихся к социально-педагогической реабилитационной деятельности. Анализ изменений по указан-

ном в модели компонентам готовности будущих полицейских к социально-педагогической реабилитационной деятельности (ценностно-мотивационный и профессиональный) позволил констатировать наличие значимых сдвигов. После проведения формирующей части опытно-поисковой работы в экспериментальной группе положительные сдвиги произошли по таким критериям ценностно-мотивационного компонента, как позитивные и негативные результаты педагогической рефлексии отношения курсантов к социально-педагогической реабилитационной деятельности, позитивное или негативное отношение обучающихся к будущей профессии, а также уверенность или сомнения в эффективности и результативности социально-педагогической реабилитационной деятельности. Положительные сдвиги по одному показателю произошли в таких критериях, как позитивная и негативная оценка обучающимися социально-педагогической реабилитационной деятельности сотрудников полиции, степень вовлеченности и дихотомическая мотивация участковых уполномоченных полиции в освоении социально-педагогической реабилитационной деятельности и уверенность или сомнения в качестве профессиональной подготовки к социально-педагогической реабилитационной деятельности. Данные изменения показателей в представленных критериях наглядно отражены на рис. 1–5, а также подтверждены результатами сравнительного анализа с применением непараметрического метода Т-критерия Вилкоксона.

Оценка сформированности готовности будущих полицейских к социально-педагогиче-



ской реабилитационной деятельности по критериям профессионального компонента осуществлялась при помощи диагностики знаний и умений обучающихся о сущности, структуре и содержании социально-педагогической реабилитационной деятельности. Для оценки уровня знаний в конце формирующей части опытно-поисковой работы было проведено тестирование с применением разработанного нами теста «Проверка уровня знаний обучающихся об осуществлении социально-педагогической реабилитационной деятельности подучетных граждан». В результате применения структурно-функциональной модели знания обучающихся экспериментальной группы возросли в среднем с 30 до 50%. По некоторым вопросам до 80% обучающиеся давали верные варианты ответов.

Для оценки сформированности у обучающихся социально-педагогических реабилитационных умений нами было использовано учебное пособие «Кейс-стади для подготовки сотрудников правоохранительных органов к осуществлению социально-педагогической реабилитационной работы с поднадзорными гражданами». Если до формирующей части опытно-поисковой работы средний балл оценки умений осуществлять социально-педагогическую реабилитационную деятельность в экспериментальной группе был всего 3,7, то после формирующей части он увеличился до 4,8.

**В ы в о д .** Эффективность структурно-функциональной модели профессиональной подготовки обучающихся организаций системы МВД России к социально-педагогической реабилитационной деятельности была доказана благодаря осуществленной опытно-поисковой работе, состоящей из двух частей: констатирующей и формирующей.

### Список литературы

1. Азбукина Е.Ю. Технология кейс-стади в профессиональном образовании // Совет ректоров. 2012. № 5. С. 38–41.
2. Днепров С.А., Хилюк С.О. Генезис представлений отечественных педагогов о сущности социально-педагогической реабилитации педагогически запущенных обучающихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2020. № 3(72). С. 40–50.
3. Днепров С.А., Хилюк С.О. Кейс-стади для подготовки сотрудников правоохранительных органов к осуществлению социально-педагогической реабилитационной работы с поднадзорными гражданами: учеб. пособие. Екатеринбург, 2019.
4. Днепров С.А., Хилюк С.О. Социально-педагогическая реабилитационная деятельность по-

лицейских России и зарубежных стран: сравнительный анализ // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25. № 2(81). С. 197–204.

5. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М., 1964.

6. Лельчицкий И.Д., Мороз М.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров социальной работы с использованием метода кейс-стади // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2013. Вып. 1. С. 158–164.

7. О несении службы участковым уполномоченным полиции на обслуживаемом участке и организации этой деятельности: приказ МВД РФ от 29 марта 2019 г. № 205 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72188134/> (дата обращения: 02.01.2022).

8. О полиции: Федер. закон Рос. Федерации от 7 февр. 2011 г. № 3-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 28, янв. 2011 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 2, февр. 2011 г. (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110165/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/) (дата обращения: 13.02.2022).

9. Об административном надзоре за лицами, освобожденными из мест лишения свободы: Федер. закон Рос. Федерации от 6, апр. 2011 г. № 64-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 25, марта 2011 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 30, марта 2011 г. (ред. от 29 июля 2017 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/12184517/> (дата обращения: 14.02.2022).

10. Романова И.В. Готовность педагога к воспитательной работе как составляющая готовности к педагогической деятельности // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. Т. 4. № 1. С. 14–21.

11. Самбур В.И. Готовность к профессиональной мобильности как компонент личностно-профессионального становления школьника // Глобальный научный потенциал. 2020. № 8(113). С. 83–86.

12. Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы [Электронный ресурс] // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Образование. Личность. Общество. 2016. № 2. С. 3–12. URL: <https://readera.org/gotovnost-i-ee-psihologicheskie-mehanizmy-148317510> (дата обращения: 12.02.2022).

13. Тищенко Е.Я. Социально-педагогическая реабилитация осужденных: моногр.: в 2 кн. Екатеринбург, 2007.

\* \* \*

1. Azbukina E.Yu. Tekhnologiya kejs-stadi v professional'nom obrazovanii // Sovet rektorov. 2012. № 5. S. 38–41.

2. Dneprov S.A., Hilyuk S.O. Genezis predstavlenij otechestvennyh pedagogov o sushchnosti social'no-pedagogicheskoy reabilitacii pedagogicheskii zapushchennyh obuchayushchihsya // Municipal'noe ob-

razovanie: innovacii i eksperiment. 2020. № 3(72). S. 40–50.

3. Dneprov S.A., Hilyuk S.O. Kejs-stadi dlya podgotovki sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov k osushchestvleniyu social'no-pedagogicheskoy reabilitacionnoj raboty s podnadzornymi grazhdanami: ucheb. posobie. Ekaterinburg, 2019.

4. Dneprov S.A., Hilyuk S.O. Social'no-pedagogicheskaya reabilitacionnaya deyatel'nost' policejskih Rossii i zarubezhnyh stran: sravnitel'nyj analiz // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2020. T. 25. № 2(81). S. 197–204.

5. Levitov N.D. O psihicheskikh sostoyaniyah che-loveka. M., 1964.

6. Lel'chickij I.D., Moroz M.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij bakalavrov social'noj raboty s ispol'zovaniem metoda kejs-stadi // Vestn. Tver. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika i psihologiya. 2013. Vyp. 1. S. 158–164.

7. O nesении sluzhby uchastkovym upolnomo-chennym policii na obsluzhivaemom uchastke i organizacii etoj deyatel'nosti: prikaz MVD RF ot 29 marta 2019 g. № 205 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72188134/> (data obrashcheniya: 02.01.2022).

8. O policii: Feder. zakon Ros. Federacii ot 7 fevr. 2011 g. № 3-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii, 28 yanv. 2011 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 2, fevr. 2011 g. (poslednyaya redakciya) [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110165/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/) (data obrashcheniya: 13.02.2022).

9. Ob administrativnom nadzore za licami, osvobozhdennymi iz mest lisheniya svobody: Feder. zakon Ros. Federacii ot 6, apr. 2011 g. № 64-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 25, marta 2011 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 30, marta 2011 g. (red. ot 29 iyulya 2017 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://base.garant.ru/12184517/> (data obrashcheniya: 14.02.2022).

10. Romanova I.V. Gotovnost' pedagoga k vospitatel'noj rabote kak sostavlyayushchaya gotovnosti k pedagogicheskoy deyatel'nosti // Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreaciya. 2019. T. 4. № 1. S. 14–21.

11. Sambur V.I. Gotovnost' k professional'noj mobil'nosti kak komponent lichnostno-profes-sional'no-go stanovleniya shkol'nika // Global'nyj nauchnyj potencial. 2020. № 8(113). S. 83–86.

12. Sanzhaeva R.D. Gotovnost' i ee psihologicheskie mekhanizmy [Elektronnyj resurs] // Vestn. Buryat. gos. un-ta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo. 2016. № 2. S. 3–12. URL: <https://readera.org/gotovnost-i-ee-psihologicheskie-mekhanizmy-148317510> (data obrashcheniya: 12.02.2022).

13. Tishchenko E.Ya. Social'no-pedagogicheskaya reabilitaciya osuzhdennyh: monogr.: v 2 kn. Ekaterinburg, 2007.

*The structural and functional model of the professional training of the students of the organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia to the social and pedagogical rehabilitation activities*

*Nowadays the increase in recidivism demands the social and pedagogical rehabilitation of the ex-convicts. There is presented the developed and tested by the authors structural and functional model of the professional training of future policemen to the social and pedagogical rehabilitation activities.*

**Key words:** *professional training, readiness, social and pedagogical rehabilitation, case study, students of organizations of the Ministry of Internal Affairs, structural and functional model.*

(Статья поступила в редакцию 08.04.2022)

**О.А. ЕВСЕЕВА**  
(Воронеж)

**ФОРМИРОВАНИЕ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ НАВЫКОВ ПРАВОПИСАНИЯ У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИЗ СТРАН СНГ И ОДКБ**

*Рассматривается важнейший аспект профессиональной подготовки иностранного военнослужащего – адекватное владение русским языком, обосновывается необходимость формирования орфографического навыка у военнослужащих-инофонов. Предлагается алгоритм работы по формированию и закреплению орфографического навыка.*

**Ключевые слова:** *военно-профессиональная коммуникация, коммуникативная компетенция, орфографический навык, методика преподавания русского языка как иностранного.*

Военное образование находится в ряду важнейших факторов обеспечения национальной безопасности любого государства. Военные вузы России готовят высококвалифицированные офицерские кадры для вооруженных сил не только своего государства, но и дружественных стран ближнего и дальнего зарубежья.

Целью подготовки военнослужащих-инофонов на занятиях по русскому языку как иностранному является формирование коммуникативной компетенции, в первую очередь в профессиональной сфере общения. Важнейшим аспектом профессиональной подготовки современного иностранного военного специалиста является адекватное владение русским языком, что предполагает прежде всего формирование системы лингвистических, предметно-профессиональных и коммуникативных компетенций.

Работа над всеми видами речевой деятельности (говорением, слушанием, письмом, чтением) планомерно проводится на каждом занятии РКИ. И только сформированность всех вышеперечисленных видов речевой деятельности позволяет констатировать полную речевую деятельность индивида.

Большинство когнитивных процессов напрямую связано с навыком письма. Наряду с говорением письмо относится к продуктивным видам речевой деятельности. От того, насколько прочно будут сформированы навыки письменной речи, зависит и успех в будущей профессиональной деятельности военного специалиста. Подготовка квалифицированного военного профессионала предъявляет высокие требования к его письменной речи. Он должен владеть профессионально значимыми письменными жанрами военного официально-делового общения, уметь оформлять письменную речь правильно с точки зрения грамматики, лексической сочетаемости, орфографии и пунктуации.

Изучение дисциплины «Иностранный язык» курсантами ВУНЦ ВВС «ВВА» из стран СНГ и ОДКБ начинается с темы «Орфография». В рабочей программе на усвоение данной темы отводится 160 часов (из 408) для курсантов из стран СНГ и 92 часа (из 278) для курсантов из стран ОДКБ. Таким образом, на формирование и закрепление навыков правописания у иностранных военнослужащих из стран СНГ и ОДКБ приходится 39 и 33% учебного времени соответственно.

О важности формирования навыка письма говорил И.А. Бодуэн де Куртенэ: «В письменности отражается не только объективная фонетика, но тоже объективная морфология и объективная семасиология языка» [3, с. 221]. Проблему результативного формирования орфографического навыка решали учителя, методисты, ученые-лингвисты и ученые-психологи не одного поколения. В частности, ука-

зания на актуальность четко организованной работы по формированию и закреплению навыков правописания содержатся в трудах Д.Н.Богоявленского [2], М.М.Разумовской [9], С.П. Редозубова [10]. Методику формирования орфографической зоркости разрабатывали С.Ф. Жуйков [6], А.М. Пешковский [7], Н.С. Рождественский [11]. Н.Н. Алгазиной исследовались условия, блокирующие выработку навыка правописания [1]. Алгоритмизацией в обучении орфографии занимались А.И. Власенков [5], Л.Б. Селезнева [13], Е.Г. Шатова [14].

Однако проблема обучения инофонов грамотному письму практически не рассматривалась, несмотря на свою актуальность. Немногочисленные работы по данной теме (Л.Г. Вишнякова [4], В.Н. Поляков [8], Г.И. Рожкова [12]) оставляют вопрос формирования и закрепления орфографических навыков открытым.

В применении к правописанию навыком считается грамотное письмо, почти не требующее контроля сознания, в известной мере автоматическое. Безусловно, добиться такого навыка военнослужащим, для которых русский язык не является родным, крайне сложно. Умение автоматически применить правило – это значит выработать рефлекторную способность вспомнить его, не воспроизводя текстually, путем зрительных, слуховых, логических связей, подобрав при этом адекватный лексический материал для проверки (если это необходимо), что является для иностранца затруднительным.

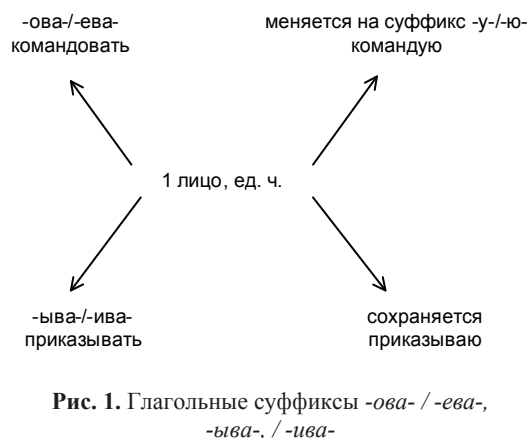


Рис. 1. Глагольные суффиксы -ова- / -ева-, -ыва-, / -ива-

Применительно к русскому языку полнотью автоматического письма выработать нельзя вследствие характера русской орфографии, требующей контекстуального подхода. Чтобы данный рефлекс был выработан, его необходимо закреплять системой упражнений.

В рамках работы по формированию и закреплению орфографического навыка предлагается следующий алгоритм:

1. Изучение или повторение правила (для обучающихся с неродным русским языком наибольший эффект дает использование наглядных таблиц или графически оформленных макетов правил). Например, при изучении написания глагольных суффиксов можно воспользоваться опорной схемой, представленной на рис. 1:

2. Проведение предупредительного диктанта из специально подобранных примеров, вызывающих наибольшее затруднение. Например, изучая написание гласных э – е, курсанты пишут следующий предупредительный диктант:

Адекватный, бенефис, Бодуэн де Куртенэ, бромэтил, бекон, Бэкон, геенна огненная, гейзер, гиена, декаэдр, декольте, денди, дизель, диэлектрик, дуэт, Ева, еда, ералаш, каноэ, кашне, квинтэссенция, кеб, кекс, коттедж, леди, маэстро, метр, мэрия, октаэдр, отэкзаменовать, пенсне, пиетет, пируэт, полиомиелит, поэзия, поэтому, Рафаэль, силуэт, стенд, ТЭН (трубчатый электронагреватель), Улан-Удэ, Шопен, эй, эра, этажерка, это, эфир, эхо, эшелон.

3. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме упражнений над специальными заданиями. Например, при дифференциации э – е для иностранных военнослужащих полезно задание не только на выбор гласной, но и на конструирование слова:

*Составьте слова из слогов. Составьте с ними предложения и запишите их.*

Лас, э, тик; е, тик, но; э, жи, та; мол, ер, ка; ло, е, вы, е; та, эс, фе, та; е, на, хид; по, экс, нат; езд, по, ка; лек, э, три, ки.

4. Работа над связным текстом, насыщенным орфограммами на изучаемые/повторяемые орфографические правила. Например, при изучении темы «Правописание имени числительного» проводится работа с текстом о П.И. Багратионе:

«Бог рати он!» – так по-своему толковали солдаты фамилию своего командира...

А Багратион больше всех своих чинов и орденов ценил всю жизнь звание, которое по праву досталось ему, – любимый ученик Суворова. Баграти-

он служил России тридцать лет, был в двадцати походах и ста пятидесяти сражениях. Последней для него стала битва у села Бородино седьмого сентября тысяча восемьсот двенадцатого года.

В этой битве у французов было сто тридцать пять тысяч солдат, а у русских – сто двадцать тысяч. Багратиону достался самый трудный участок. Семь раз французская пехота и конница атаковали Багратионовы флеши – земляные укрепления. Наполеон посылал против Багратиона своих лучших маршалов...

Закрепление орфографических навыков обусловлено также и высоким уровнем сформированности лексической компетенции, что для иностранных военнослужащих становится особенно актуально. Работа над усвоением русской лексики – одна из самых важных. При этом необходимо учитывать, что базовый словарный пласт, на котором и происходит вся многоплановая аспектная работа, формируется с учетом двух основополагающих моментов:

- определение круга лексических тем;
- представление в пределах каждой учебной темы набора актуальных лексических конгломератов, отражающих уровневую системность.

В основе презентации лексики лежит тематическая организация материала. Учебные темы содержат вопросы, связанные с нравственными, социальными, политическими, профессиональными проблемами, имеющими значение в современном мире, актуальными для профессиональной деятельности, именно поэтому учебный процесс максимально приближается к жизненным интересам обучающихся.

Богатый словарный запас, знание этимологии слова позволяет обучающемуся-инофону подбирать слова для проверки написания гласной или согласной в корне, применять многочисленные орфографические правила в практической деятельности.

Представим ниже некоторые упражнения, способствующие расширению лексического запаса.

1. Упражнения на изучение новых слов научной и профессиональной тематики с помощью методики семантизации лексики, при выполнении которых не рекомендуется прибегать к помощи языка-посредника:

Мониторинг – непрерывный процесс наблюдения и регистрации параметров объекта в сравнении с заданными критериями.



Автономность – это способность объекта функционировать без информационного взаимодействия с другими объектами.

2. Упражнения, способствующие формированию умения квалифицировать малоизвестные лексемы:

*Составьте предложения, в которых квалифицируются следующие понятия: «потребитель», «ретранслятор», «мобильность», «транспортабельность».*

*Материал для справок:*

– лицо или организация, приобретающие товар или услугу;

– прямо-передающее радиотехническое устройство, располагающееся на промежуточных пунктах линий радиосвязи, усиливающее принимаемые сигналы и передающее их дальше;

– подвижность, способность к быстрому перемещению, передвижению, действию;

– свойство техники, позволяющее с минимальными затратами перемещать ее в пространстве.

3. Игровые упражнения, например «Табу» (ведущий должен объяснить аудитории значение слова, не произнося однокоренных слов, используя язык жестов).

4. Работа с синонимами и антонимами, например:

*Подберите синонимы к следующим словам: динамичность, адаптироваться, осведомленность, существенно, несомненно, уклонение, адекватный, компонент, прогнозировать.*

*Составьте с данными словами словосочетания и предложения.*

Данный вид работы позволяет расширить словарный запас иностранных военнослужащих, закрепить орфографические навыки. Следует отметить, что навык мгновенного применения орфографических правил вырабатывается умением расчленять слова на морфемы и связывать их написание с определенным правилом. После фронтального повторения проводятся упражнения на связном тексте, насыщенный словами с изучаемой орфограммой.

Таким образом, подобная систематизированная работа по формированию и закреплению навыков правописания у иностранных военнослужащих из стран СНГ и ОДКБ позволяет не только повысить грамотность обучающихся, но и благодаря семантизации лексических единиц способствует развитию навыков репродуцирования и продуцирования текстов, формирует коммуникативную компетенцию, прежде всего в профессиональной сфере.

## Список литературы

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. М., 2000.
2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 2000.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. Графика и орфография русского языка // Его же. Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. II. С. 209–235.
4. Вишнякова Л.Г. Лингвометодические основы обучения орфографии // Русский язык как иностранный: актуальные вопросы описания и методики преподавания: сб. спецкурсов. М., 1982. С. 75–80.
5. Власенков А.И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. М., 1973.
6. Жуйков С.Ф. К вопросу о формировании орфографических навыков // Сов. педагогика. 1954. № 1. С. 75–91.
7. Пешковский А.М. Избранные труды. М., 1959.
8. Поляков В.Н. Методика обучения русской орфографии с использованием персональных компьютеров на начальном этапе обучения студентов-иностранцев: автореф. дис. ... канд. пед. наук, М., 2004.
9. Разумовская М.М. Грамматический анализ при обучении орфографии: дис. ... канд. пед. наук, М., 1963.
10. Редозубов С.П. О составе слова // Рус. яз. в шк. 1938. № 4. С. 79–84.
11. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М., 1960.
12. Рожкова Г.И. Методика преподавания русского языка как иностранного: спецкурс. Иркутск, 1973.
13. Селезнева Л.Б. Русское правописание (задачи, алгоритмы, упражнения). М., 1997.
14. Шатова Е.Г. Применение алгоритмов в обучении орфографии // Рус. словесность. 2004. № 1. С. 35–40.

\* \* \*

1. Algazina N.N. Formirovanie orfograficheskikh navykov. M., 2000.
2. Bogoyavlenskij D.N. Psihologiya usvoeniya orfografii. M., 2000.
3. Boduen de Kurtene I.A. Grafika i orfografiya russkogo yazyka // Ego zhe. Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniiyu. M., 1963. T. II. S. 209–235.
4. Vishnyakova L.G. Lingvometodicheskie osnovy obucheniya orfografii // Russkij yazyk kak inostrannyj: aktual'nye voprosy opisaniya i metodiki predpavaniya: sb. speckurovov. M., 1982. S. 75–80.
5. Vlasenkov A.I. Obshchie voprosy metodiki russkogo yazyka v srednej shkole. M., 1973.

6. Zhujkov S.F. K voprosu o formirovanii orfograficheskikh navykov // Sov. pedagogika. 1954. № 1. S. 75–91.

7. Peshkovskij A.M. Izbrannye trudy. M., 1959.

8. Polyakov V.N. Metodika obucheniya russkoj orfografii s ispol'zovaniem personal'nyh komp'yutero v nachal'nom etape obucheniya studentov-inostrancev: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk, M., 2004.

9. Razumovskaya M.M. Grammaticheskij analiz pri obuchenii orfografii: dis. ... kand. ped. nauk, M., 1963.


10. Redozubov S.P. O sostave slova // Rus. yaz. v shk. 1938. № 4. S. 79–84.

11. Rozhdestvenskij N.S. Svojstva russkogo pravopisaniya kak osnova metodiki ego prepodavaniya. M., 1960.

12. Rozhkova G.I. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: spekurs. Irkutsk, 1973.

13. Selezneva L.B. Russkoe pravopisanie (zadachi, algoritmy, uprazhneniya). M., 1997.

14. Shatova E.G. Primenenie algoritmov v obuchenii orfografii // Rus. slovesnost'. 2004. № 1. S. 35–40.



***Formation and consolidation of the spelling skills of the foreign military servicemen from the countries of the Commonwealth of Independent States and Collective Security Treaty Organization***

*The article deals with the most important aspect of the professional training of the foreign military serviceman – the adequately mastery of the Russian language, there is substantiated the necessity of the development of the orthographic skills of the military servicemen – non-native speakers. There is suggested the algorithm of the work directed to the formation and consolidation of the orthographic skill.*

*Key words: military and professional communication, communicative competence, orthographic skill, teaching methods of the Russian language as a foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 14.03.2022)



## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

**Л.П. КОЛОКОЛОВА**  
(Стерлитамак)

### К ВОПРОСУ О СЛОВООБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА (функционально-когнитивный аспект)

*Характеризуется словообразование современного русского языка. Проблемы системности словообразования анализируются с функционально-когнитивной точки зрения. В качестве основного объекта рассматривается словообразовательное значение слова, в котором отражаются различные аспекты конкретизации глобального концепта в процессе речевой коммуникации.*

Ключевые слова: *когнитивный аспект, словообразовательное значение, словообразовательный потенциал, словообразовательная мотивация.*

«Новая реальность» в языкознании стала в последнее время очевидной. Она связана с двумя научными парадигмами – функциональной и когнитивной, предполагающими переоценку накопленных данных с новых позиций и определяющими, по мнению лингвистов, перспективы дальнейших исследований. Большие объяснительные возможности новых парадигм знания определяются тем, что функциональные по своей общей направленности, они реализуют синтез двух базовых функций языка – когнитивной и коммуникативной. С одной стороны, они опираются на процессы концептуализации и категоризации знаний о действительности; с другой – предполагают анализ языка с позиции речемыслительной деятельности человека. Функциональный подход к описанию языка позволяет раскрыть, как функционируют, действуют языковые элементы в речи, а когнитивный подход, по мнению А.А. Кибрик, – это убеждение, что языковая форма в конечном счете отражает структуры человеческого сознания, мышления и по-

знания [3, с. 126–127], поэтому целесообразно подчеркнуть, что когнитивный подход связан с познавательными процессами, со способами получения, обработки, хранения и передачи информации о мире.

Научная новизна исследования заключается в том, что словообразовательные процессы в современном русском языке подвергаются комплексному анализу с новых функционально-когнитивных позиций, в которых отражаются различные аспекты конкретизации лексических единиц.

Функциональная ориентация лексического значения наиболее наглядно представлена в словообразовании, основная функция которого заключается в пополнении словарного состава. Благодаря словообразованию в языке постоянно появляется огромное количество новых слов разнообразного строения и семантики, отражающих все стороны жизни общества. Словообразовательный механизм обеспечивает язык бесконечным разнообразием слов, отвечающих потребностям наименования реалий и речевого общения.

Процесс познания окружающего мира не прекращается. В общественной практике постоянно возникают новые объекты, которые требуют обозначения. В последнее время в современном русском языке стали активными номинации, отражающие изменения социально-экономической жизни, например: *аккредитация, беженец, биотехнология, букмекерство, веб-программирование, геноцид, долгострой, компьютерщик, маргинальность, презентация, рейтингование, сепаратисты, тинейджерство* [5] и др.

Специфика словообразования заключается в том, что предмет его исследования является как бы двуслойным, двухуровневым. Оно, с одной стороны, учитывает структуру слова, его строение, составные части. В качестве составных частей производных слов выступают морфемы. Соединение морфем дает новые слова. Ср.: *(уч-и-тель)-ств-о, учитель* – тот, кто учит в школе; суффикс *-тель* обозначает лицо по действию (*учить – учитель*); суффикс *-ств-* – множество как единое целое (*учитель – учительство*). С другой стороны, в словообразовании изучается лексическое значение слов, его семантические составляющие,

идентичные со смысловыми компонентами непроемных слов.

Общеизвестно, что в классических учебниках по современному русскому языку, в частности в разделе «Морфемика. Словообразование», эмпирический материал рассматривается с точки зрения системно-структурного направления, которое изначально было ограниченным, т. к. отражало лишь статику языковых единиц и не могло раскрыть особенности их функционирования. Наиболее эффективные инновации связаны с функционально-когнитивным направлением, которое обратилось к изучению функций языка в полном объеме и выдвинуло в качестве приоритета изучение речевой деятельности.

В реализации когнитивного аспекта производных слов серьезная роль отводится словообразовательному значению, которое отражает особый способ представления знаний о реалиях. Именно словообразовательное значение расширяет способы представления лексического значения и способствует созданию таких ментальных образований, как концепт, фрейм и др., которые помогают обнаружить весь объем семантический компонентов, проявляющихся у реалий в разных ситуациях общения и получающих актуализацию в речи.

В словообразовательном значении фиксируются связи и отношения, существующие между элементами внеязыковой действительности. Это отношения типа:

- действие – деятель (*рубить* – *рубирик*);
- действие – место (*печь* – *пекарня*);
- действие – предмет (объект) (*записать* – *записка*);
- место – лицо (*киоск* – *киоскер*);
- предмет – признак (*дерево* – *деревянный*);
- предмет – действие (*асфальт* – *асфальтировать*);
- действие – признак (*заклчить* – *заклчительный*) и т. д.

Перечисленные типы связи лежат в основе словообразовательных процессов и реализуют непрерывность языка, которая проявляется в переходе одной информации в другую.

Анализ практического материала показывает, что в рамках функционально-когнитивного направления словообразовательное значение способно передавать различные типы знаний о действительности. Настоящее исследование посвящено теоретическому обоснованию функционально-когнитивного подхода к интерпретации словообразовательной парадигмы современного русского языка, поэтому словообразовательное значение – основное

понятие, которым приходится оперировать при анализе словообразовательных явлений.

Несомненно, словообразовательное значение представляет собой сложное понятие, имеющее двустороннюю ориентацию. Оно создается интеграцией, т. е. объединением семантики производящей основы и семантики производного слова. В качестве связующего элемента двух типов значения выступает словообразовательный формант – средство, участвующее в образовании слова (приставка, суффикс, постфикс). Например, словообразовательное значение слова *читатель* складывается из семантики глагола *читать* (действие) и значения лица, производящего данное действие (действие + лицо). Словообразовательный формант *-тель* (суффикс) указывает на конечный результат словообразовательного процесса – называет лицо и определяет связь лица с действием (исходным понятием). Суффикс *-тель* переводит значение действия в значение лица [1].

Словообразовательный формант повторяется в целой серии слов. Это регулярное продуктивное понятие. Ср.: *читатель*, *писатель*, *создатель*; *продавец*, *творец*, *борец*, *певец*.

Словообразовательное значение можно определить как общетиповое значение, присущее целой серии слов, объединенных общностью форманта и характером связи между производным и производящим словами. Например, в следующих производных с формантом *-ник* представлены разные словообразовательные значения:

- «лицо по действию»: *клеветник* (*клеветать*), *взрывник* (*взрывать*), *заступник* (*заступаться*), *наследник* (*наследовать*), *наследник* (*наследовать*);
- «лицо по объекту»: *сапожник* (*сапоги*), *лесник* (*лес*), *охотник* (*охота*);
- «предмет – вместилище для объектов»: *соусник* (*соус*), *уксусник* (*уксус*);
- «животные – помещение для животных»: *телятник* (*телята*), *обезьянник* (*обезьяна*), *скворечник* (*скворец*);
- «предмет (растение) – место, где произрастают растения»: *малинник* (*малина*), *ягодник* (*ягоды*), *орешник* (*орехи*).

Словообразовательное значение выявляется путем сопоставления пары слов – производящей основы и производного слова. Таким образом, два однокоренных слова, находящихся в отношении словообразовательной мотивации, называются словообразовательной парой.

Важно отметить, что производное слово по отношению к производящему отличается большей сложностью (формальной и смысло-



вой). Бóльшая смысловая сложность деривата состоит в том, что он содержит дополнительный компонент по сравнению с производящим (исходным) словом, а большая формальная сложность в том, что он включает помимо производящей основы деривационный аффикс. Ср.: *салат* – *салат-ниц-а* «вместилище для салата», *волк* – *волч-онок* «детеныш волка», *лес* – *лес-ник* «лесной сторож», *раздеваться* – *раздевалк-а* «помещение, предназначенное для раздевания» [4], поэтому производные слова представляют собой мотивированные обозначения. В них, в отличие от немотивированных, условных обозначений, наименования реалий создаются на базе исходной основы, которая выступает в качестве мотивирующего признака.

В процессе речепроизводства существенную роль играет словообразовательная мотивация. Данное понятие представляет собой такой тип структурно-семантических отношений между двумя (или более) однокоренными словами, когда одно слово – мотивирующее – обязательно входит своей частью в новое, мотивированное слово, передавая ему как свою семантику, так и формальный компонент – мотивирующую (производящую) основу. Ср.: *петь* – *пропеть*, *печаль* – *печальный*.

Производное слово отсылает к какой-то производящей основе, и поэтому значение отношения занимает ведущее место в смысловой структуре дериватов. Абстрактная сема отношения, характеризующая тип связи между семантикой производного слова и значением производящей основы, является составной частью словообразовательного значения. Словообразование открывает одно из регулярных в языке смысловых отношений, базирующихся на связи слов [1]. Ср.: *брендовый (бренд)* – «относящийся к бренду, связанный с отличительными, характерными чертами, формирующими представление о ком-, чем-л.»; *взяточник (взятка)* – «лицо, берущее взятки»; *импортер (импорт)* – «юридическое лицо, занимающееся импортом»; *номинация (номинация)* – «выдвинуть для участия в конкурсе на соискание премии, награды по той или иной номинации»; *размежевание (межевать)* – «разделение на части по какому-л. признаку с разграничением сфер компетенции, интересов, влияния и т. п.» [5].

Словообразовательное значение создается благодаря ступенчатой конкретизации семантики производных слов, проходящих этапы развития от общих концептов к более частным значениям. Последнее обусловлено разнообразием типов информации, содержащих-

ся, с одной стороны, в мотивирующих основах, с другой – в производных словах как конечном результате словообразовательного процесса, а также многообразием связей и отношений между реалиями, событиями, признаками и т. д. Это отражает сложный, многоступенчатый путь знаний, обусловленный восприятием реального мира. Ср. конкретизацию основного концепта лица и предмета в различных словообразовательных значениях: *машинист* (лицо по орудию), *переводчик* (лицо по действию), *бетонщик* (лицо по средству действия), *кружевница* (лицо по объекту), *наглец* (лицо по признаку), *вышивка* (предмет по действию), *купальник* (предмет по назначению), *точилка* (орудие действия), *курилка* (место действия), *зарубка* (результат действия), *сгусток* (предмет по признаку).

Необходимо отметить, что словообразовательное значение отличается сложностью и представляет иерархическую систему разной степени абстракции. Это обусловлено тем, что в общественной практике общекатегориальное значение реалии конкретизируется в более частных значениях.

Постепенный переход от общих категориальных значений к узким и далее к индивидуальным значениям создает вертикальный срез (структуру) словообразовательного значения, включающий общекатегориальное значение и конкретные семантические темы разного уровня абстракции и разной степени детализации. Так, абстрактный концепт «предмет» конкретизируется по связи с другими предметами как помещение – для домашних животных (*коровник, конюшня*), для птиц (*скворечник, голубятня*), для людей (*учительская, детсад*), вместелище для конкретных предметов (*молочник, салатница*). Дифференциация конкретных словообразовательных значений производится за счет лексико-семантических характеристик производящих основ (*корова, конь; скворец, голубь; учитель, дети; молоко, салат*).

Кроме того, словообразовательные значения многочисленны и разнообразны. Это обусловлено многообразием действительности, разнонаправленностью связей и отношений между реалиями и сложностью типов знаний, которые передаются в языке.

Каждая часть речи по-своему отражает картину мира и входит в словообразовательный процесс своими особыми, присущими только ей гранями, притягивая определенные форманты, которые трансформируют исходное значение в новые категориальные значения. Для обозначения словообразовательной активно-

сти отдельных частей речи используется понятие словообразовательного потенциала. Словообразовательный потенциал – это совокупность всех возможных производных каждой части речи [4].

Большой словообразовательный потенциал имеют глаголы. Они реализуют наиболее определенные и регулярные словообразовательные значения. Словообразовательный потенциал глаголов включает межчлестеречное словообразование, когда значение действия преобразуется в значение предмета, лица, признака, и внутрчлестеречное словообразование, когда значение действия сочетается с дополнительными семантическими модификациями (начало, конец, продолжительность, интенсивность действия).

Глагол обозначает глобальное событие (ситуацию), в котором принимают участие лица, предметы, средства действия и т. д. Чаще всего от глаголов образуются наименования лица: *покупать – покупатель, продавать – продавец, резать – резчик, наблюдать – наблюдатель, бороться – борец, оккупировать – оккупант*. Частотными являются производные, обозначающие орудие действия: *бриться – бритва, тесать – тесак, вентилировать – вентилятор, рыхлить – рыхлитель, расчесывать – расческа*.

От глаголов регулярно образуются наименования места, где совершаются действия: *заправиться – заправка, строить – стройка, стоять – стойбище, кататься – каток, раздеваться – раздевалка, изолировать – изолятор*. Продуктивными являются обозначения объекта: *вышивать – вышивка, отрезать – отрезок, послать – послание, записать – записка, варить – варенье*. От глаголов образуются также наименования признаков: *сушить – сушеный, загореть – загорелый, молоть – молодой, зреть – зрелый, спеть – спелый*.

В данных словообразовательных дериватах проявляется межчлестеречное словообразование, характерное для глаголов. Дифференциация глагольного действия по фазовым характеристикам – начало (*запеть*), конец (*допеть*), по временной продолжительности (*поработать, проработать*) и количественной характеристике объектов (*насушить грибов*) и др. – обуславливает внутрчлестеречное глагольное словообразование.

Существительные тоже обладают большим словообразовательным потенциалом. Предметы, реалии, с которыми сталкивается человек в своей практической деятельности, многочисленны и разнообразны.

В свете когнитивности лексическое значение рассматривается как отражение определенных пластов знаний и опыта, зафиксированных в языке и тесно связанных с деятельностью человека, поэтому взаимодействие предметов и лиц создает многообразие словообразовательных значений: «предмет – лицо» (*стекло – стекольщик, пила – пилыльщик*); «пространство, место – лицо» (*гора – горец, Африка – африканец, город – горожанин, море – моряк*); «место работы, учреждение – лицо» (*аптека – аптекарь, банк – банкир, таможня – таможенник, коммунальное хозяйство – коммунальщик*); «вид занятия – лицо» (*бизнес – бизнесмен, графика – график; коммерция – коммерсант*); «орудие действия – лицо» (*бульдозер – бульдозерист, картинг – картингист, трактор – тракторист*); «средство действия – лицо» (*бетон – бетонщик, кружево – кружевница*); «лицо – организация, учреждение, место» (*адвокат – адвокатура; аспирант – аспирантура*); «событие, действие – лицо» (*конкурс – конкурсант; диверсия – диверсант*).

Когнитивный подход опирается на выявление всех типов знаний, связанных с потребностями коммуникативной деятельности и заложённых в структуре слов, и позволяет обнаружить взаимосвязь разнообразных и разноаспектных признаков в их смысловой структуре. В связи с этим особые словообразовательные значения детерминируются взаимодействием предметов, которое раскрывает разные стороны их восприятия и использования в практической деятельности человека: «предмет – вместилище» (*соль – солонка, бумага – бумажник*); «предмет – место» (*лед – ледник, руда – рудник, орех – орешник*) и др.

Словообразовательные значения прилагательных менее дифференцированы и недостаточно определены. Они связаны лишь «с общей идеей атрибутивно выраженного отношения с предметом» (Е.А. Земская) [2] и конкретизируются в сочетании с существительным: *храбрый человек – храбрец; глупец, гордец, кругляш*. Выражая общую идею связи признака и предмета, прилагательные передают сумму знаний о признаках и предметах (*мудрый – мудрец, глупый – глупец*); о признаках и действиях (*синий – синеть, старый – стареть*).

Словообразовательное значение связано со значением производящей основы (действие, признак, предмет, лицо) и направлено на конечный результат словообразовательного процесса (лицо по действию, лицо по признаку, лицо по орудью и т. д.). В конечном итоге словообразовательное значение передает связи и отношения двух компонентов: «лицо +

действие», «действие + лицо», «действие + место», «действие + инструмент», «лицо + признак» и т. д.

Однако часто значение слова в целом больше, чем сумма значений его составляющих. В дериватах имеются дополнительные семантические компоненты, которые не передаются словообразовательным формантом. Они выражают индивидуальное значение слов. Такой компонент обычно называют фразеологическим элементом значения. Например, *читатель* – тот, кто читает что-либо (словообразовательное значение состоит из суммы значений «читать + лицо»), *строитель* – тот, кто строит. Слово *строитель* кроме словообразовательного значения «действие + лицо» содержит фразеологический элемент семантики «профессия», который не передается ни формантом, ни исходным словом. Ср.: *болтун* – тот, кто болтает, болтающий человек; *говорун* – человек, говорящий слишком много; *плясун* – человек, умеющий плясать; *бегун* – спортсмен-профессионал, занимающийся бегом.

Термин *дериват* образован от лат. *derivatio* («образование») и обозначает то же, что производное слово. Дериват – это языковая единица, образованная на базе другой единицы. Так, слово *лес* является исходной единицей для образования деривата *перелесок* при помощи приставки *пере-*, суффикса *-ок-* и нулевого окончания. Дериват *перелесок* имеет новые лексическое и словообразовательное значения, не сводимые к сумме составляющих его компонентов.

Словообразовательное значение слов *подснежник*, *подберезовик*, *намордник*, *наглазник* связано с местонахождением предмета. Однако из суммы морфем, составляющих словообразовательную структуру данных слов, мы не можем получить их конкретные значения «цветок», «гриб», «сетка», «повязка».

Особенно наглядно фразеологический элемент значения проявляется в производных, образованных от названий частей суток: *утро*, *день*, *вечер*, *ночь*. Слова, имея общее значение отношения ко времени суток и объединенные суффиксом *-ник*, получают индивидуальные лексические значения. Ср.: *утренник* – «утренний спектакль»; *дневник* – «тетрадь для ежедневных записей»; *вечерник* – «студент вечернего института или техникума»; *ночник* – «лампа слабого освещения, зажигаемая на ночь», «тот, кто работает в ночное время». Семантика производящего слова выступает как бы фундаментом, на котором «воздвигается» семантика производного слова.

Таким образом, смысловая структура производного слова образует иерархически организованную структуру компонентов максимальной степени абстрагированности (значение отношения), «серийности», или класса (словообразовательное значение) и индивидуализации семантики (фразеологическое значение), которая определяется направленностью производного слова на определенный денотат. Иерархию компонентов в смысловой структуре производного слова можно представить следующим образом: значение отношения, словообразовательное значение, фразеологическое значение.

Таким образом, в словообразовательном процессе превалирует номинативная функция языка, а наименования реалий основаны более на индивидуализации, чем на объединении их в однотипные ряды. Вследствие этого в словообразовательном процессе обнаруживается противоречие между сущностью словообразовательного значения, основанного на серийности единиц, и конечным результатом наименования, тяготеющего к единичной реалии. Это и обуславливает фразеологичность производных.

Анализ словообразования современного русского языка в рамках функционально-когнитивного подхода позволяет нам заключить следующее.

1. Предметом анализа при функционально-когнитивном подходе становится словообразовательное значение, дающее возможность производным словам демонстрировать особый способ представления знаний о реалиях.

2. Значительную роль играет словообразование в создании наименований конкретных предметов разнообразной функциональной ориентации, поэтому слово в системе языка находится в состоянии постоянной работы.

3. Производное слово (или составное наименование) как носитель определенной информации позволяет представить разнообразные типы знаний, которые способствуют созданию языковой картины мира.

4. Основным типом структурно-семантических отношений между двумя однокоренными словами выступает словообразовательная мотивация.

5. Накопленный и многоаспектный по своему содержанию материал, связанный с исследованием функционально-когнитивного аспекта, находит отражение в «Функционально-когнитивном словаре русского языка (языковая картина мира)» под редакцией профессора Т.А. Кильдибековой [6] и требует дальнейшего осмысления с позиций максимального учета многообразных функциональных связей и

отношений между реалиями, событиями, признаками и т. д.

### Список литературы

1. Гафарова Г.В., Кильдибекова, Т.А. Теоретические основы и принципы составления функционально-когнитивного словаря. Уфа, 2003.
2. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М., 1972. С. 47.
3. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // *Вопр. языкознания*. 1994. № 5. С. 126–139.
4. Колоколова Л.П. К вопросу о функционально-семантическом моделировании словообразования // *Казан. наука*. 2020. № 8.
5. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г.Н. Складчиковой. М., 2008.
6. Функционально-когнитивный словарь русского языка (Языковая картина мира) / под общ. ред. Т.А. Кильдибековой. М., 2013.

\* \* \*

1. Gafarova G.V., Kil'dibekova, T.A. Teoreticheskie osnovy i principy sostavleniya funkcional'no-kognitivnogo slovaryu. Ufa, 2003.
2. Zemskaya E.A. Slovoobrazovanie kak deyatelnost'. M., 1972. S. 47.
3. Kibrik A.A. Kognitivnye issledovaniya po kursu // *Vopr. yazykoznaniiya*. 1994. № 5. S. 126–139.
4. Kolokolova L.P. K voprosu o funkcional'no-semanticheskom modelirovanii slovoobrazovaniya // *Kazan. nauka*. 2020. № 8.
5. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika* / pod red. G.N. Sklyarevskoj. M., 2008.
6. *Funkcional'no-kognitivnyj slovar' russkogo yazyka (Yazykovaya kartina mira)* / pod obshch. red. T.A. Kil'dibekovoj. M., 2013.

### *Considering the issue of word-formation of the modern Russian language (functional and cognitive aspect)*

*The article deals with the characterization of the modern Russian language. The issues of systemacity of word-formation are analyzed from the functional and cognitive perspective. There is considered the word-formation meaning of the word as a basic object where the different aspects of the concretization of the global concept in the process of speech communication are reflected.*

**Key words:** *cognitive aspect, word-formation meaning, word-formation potential, word-formation motivation.*

(Статья поступила в редакцию 14.03.2022)

**Н.А. СЕГАЛ, А.Н. МИЩЕНКО**  
(Симферополь)

**И.В. УВАРОВА**  
(Краснодар)

### **СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КЛЮЧЕВОЙ ЕДИНИЦЫ «ФЕЙК» В РУССКОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ\***

*Выявляется широкий спектр словообразовательных компонентов, моделирующих новые слова и значения с интегральным компонентом 'фейк' в актуальном медиaprостранстве. Доказывается роль ключевой единицы «фейк» и ее производных в интернет-пространстве. Особенности структуры языковой единицы «фейк» в актуальных медиатекстах позволяют раскрыть ее деривационный и метафорический потенциал и возможности реализации в современном медиaprостранстве.*

Ключевые слова: *медиатекст, медиадискурс, интернет-коммуникация, словообразовательный потенциал, метафорический потенциал, деривация, фейк.*

Современный мир характеризуется конфликтностью и агрессивностью, нацеленностью на достижение поставленных целей любой ценой. Мировое сообщество находится в полной зависимости от потребляемой им информации, которая, как правило, нуждается в уточнении, пояснении, проверке. Данный тезис определяет частотность использования в коммуникации языковой единицы «фейк» – понятия и явления, все более интегрирующегося в нашу действительность.

В научных исследованиях «фейк» рассматривается как инструмент для повышения эффективности обучения студентов-журналистов. Именно выявление и корректная интерпретация фальсифицированной информации помогает, по мнению ученых, не только «дезаурировать фейки как явления информационного пространства», но и предложить средства

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ № 22-28-00064 «Теория и методика метафорического моделирования образа полиции в электронных СМИ России, Украины и Белоруссии: аксиология, эволюция, ситуационная динамика, прагматика».



для защиты от недостоверной информации, активно тиражирующейся посредством СМИ всех видов и типов [8, с. 106].

Словообразовательная активность языковой единицы «фейк» выражается в том, что на ее основе образуются производные в результате как морфологического, так и семантического способов словообразования. Морфологическим способом образуется ряд слов, большая часть которых является неолексемами, одним из видов неологизмов, образованных путем заимствования из других языков. Необходимо отметить, что в медиатекстах 2019–2022 гг. не только повысилась активность употребления лексемы *фейк*, но и расширились ее деривационные возможности. Подчеркивая значимый функциональный потенциал конкурентных словообразовательных моделей, Л.П. Кислюк, Н.Ф. Клименко и Е.А. Карниловская отмечают, что «накопление в лексиконе новых дериватов с общей моделью номинации, разными техниками ее оформления, разными образцами словообразования является одним из мощных сигналов стабилизации таких неолексем» (перевод наш. – Авт.) [4, с. 93]. Анализ контекстов позволяет говорить о том, что языковая единица «фейк» используется при гиперболизации определенных событий с целью оказать воздействие на адресата, выгодное и желательное адресанту. Это возможно посредством использования препозитивных компонентов с общим значением «превышение нормы, чрезмерное увеличение» (в частности, заимствованные препозитивные компоненты *гипер-*, *мега-*, *супер-*. Подтвердим данный тезис примерами.

1. Препозитивный компонент *супер-* со значением «главенствование, повышенное качество, усиленное действие» [9, с. 1146] либо с ироническим оттенком ‘супер-пупер’: **Суперфейк зомбоящика**. «Американский журналист» оказался российским мошенником из Санкт-Петербурга (ЖЖ, 27.04.2017); **Суперпуперфейк Трампа о суперпупер ракете** (ТочкаЗрения, 16.05.2020). Отметим, что согласно правилам русского языка приставка *супер-* в препозиции пишется слитно. Однако в текстах СМИ это правило игнорируется, предпочтение отдается дефисному написанию: *Украина готовит новый супер-фейк, чтобы перебить скандал с Бабченко* (Политнавигатор, 31.05.2018); *Снегирев рассказывает, что разведчики занимаются воровством его супер-фейков уже давно, и приводит множество примеров* (Одна Родина, 13.08.2018).

2. Препозитивный компонент *мега-* со значением «большой, большого размера» [9, с. 956]. *Обстреляли, вопреки тому, что эти самые пресловутые боевики пользуются поддержкой Турции. Это даже не фейк. Это – суперфейк и мегафейк* (FaceNews, 18.06.2019). Также наблюдается дефисное написание вопреки орфографическим правилам: *Как гигантский автобус-портал стал мега-фейком* (Радио Азаттык Киргизия, 10.07.2017); **Мегафейк: в Китае придумали швейцарского ученого, защищающего Китай от COVID-обвинений** (Иркутская торговая газета, 12.08.2021).

3. Препозитивный компонент *гипер-* синонимичный русской приставке *сверх-* со значением «превышение предела, нормы» [Там же, с. 387]. *Новая разработка для ВКС России больше походит на «гиперфейк», а не на гиперзвуковую ракету, пишет украинский портал DefenseExpress* (Репортер, 24.02.2021); *Это фейк в фейке. То есть, гиперфейк* (<https://arhivach.ng>, 22.02.2022).

При анализе медиатекстов обращает внимание тот факт, что языковая единица *фейк* используется в сложных словах с соединительной гласной *о* с несколькими интегральными компонентами:

1. Интегральная сема ‘бросать’: *В отчаянии фейкометы режима Зеленского показывают и не подбитую технику ВСУ – брошенную при атаке ВС РФ и народных милиций ЛДНР, затрофеенную нашими войсками ...* (Репортер 73, 10.03.2022); *Глава МВД Арсен Аваков назвал дураками и фейкометателями тех, кто распространяет слухи о его отставке* (Апостроф, 20.08.2015); *Министерство обороны опубликовало фото «повестки», которую «принесли граждане». Очередную неудачную попытку раскатать белорусов предприняли фейкометчики, пытающиеся спекулировать на военной теме...* (Сайт г. Гродно, 10.03.2022); *Для фейкобросателей любимая тема – супружеские взаимоотношения* (Нижний Новгород онлайн, 27.03.2015); *Наряду с откровенными фейковбросами, рассчитанными на самую невзыскательную публику, объективно, в том же направлении, работают и более «продвинутые» медиа-структуры* (Новостной фронт, 03.11.2019).

2. Интегральная сема ‘создавать’: **Фейко-создатель** Арьев обновил свой Facebook-пост и даже извинился, но его ложное сообщение получило распространение в СМИ», – сказано в сообщении штаба Зеленского (EtceteraMedia, 30.04.2019); *За изготовление и распростране-*

ние недостоверной информации хотят установить уголовную ответственность для **фейк-котворцев** до трех лет лишения свободы (Ивановские новости, 03.03.2022); Так вышло и сейчас, но даже в подаче информации агитмашина дала сбой. Источником путаницы стал известный **фейкостроитель** Дмитрий Тымчук из группы «Информационное сопротивление». Именно его сообщение в «Фейсбуке» явилось стержнем, на который, «додумывая свое», нанизывали новости иные СМИ (Одна Родина, 23.09.2018); **Фейкоплоды** работают неустанно, жаль только что не головой, комментировать уже скучно (Дзен, 15.09.2021); «Профессиональный **фейкодел** или мошенник могут с легкостью использовать **дипфейк** для обмана и шантажа людей, поставить под удар их репутацию или даже жизнь», – отметил эксперт (Lenta.ru, 12.03.2022).

Можно выделить еще одну интегральную сему ‘обманывать’, лежащую в основе денотативного значения, построенную на словообразовательных моделях сущ. + суффиксы действия: «Комсомольская правда» эпично **фейканула**. Такое забыть нельзя! (ЖЖ, 27.02.2019); **Vlootberg фейканул** о нападении России на Украину (<https://masterok.livejournal.com/7749489.html>, 06.02.2022); Западные хозяева подталкивают украинский политикум к этой мысли, на что Порошенко вынужден отчаянно **фейковать** и отговаривать от наметившегося курса (Новостной фронт, 17.02.2018); **Фейку** положено **фейтить** и взрывать мозг читателю (Дзен, 09.06.2021); Они все засели на «Эхах Москвы», в «Новых газетах», «Инсайдерах» и «Медиазонах». Просто в своих изданиях, так откровенно **фейчить** тогда не могли, потому что можно было отгрести от государства... (Новостной фронт, 07.08.2020).

Нельзя не отметить коронавирусную тематику, которая также оказала влияние на формирование в медиатекстах сложных слов с вершиной деривационного гнезда «фейк»: В мессенджеры ежедневно сыпется всякая ахинея про «**фейковирус**» и «паникодемию» – и распространяют ее самые разные люди. Зачем им прививаться, если вируса не существует? (Вечерняя Москва, 15.06.2020); **Фейкопандемию** сливают: вслед за Америкой в Великобритании отменили все ограничения по коронавирусу (ЖЖ, 22.01.2022); О регрессивном гипнозе, **фейковиде** и вашем месте в Мире (ЖЖ, 13.03.2021); **Фейковид**, правда разбавленная с ложью (ВК, 20.12.2021);

**Фейковид** слезам не верит. Нафтали Беннет и Pfizer не смогли остановить эпидемию ПЦР-тестов (ЖЖ, 11.08.2021). **Фейковакцинация** министра Бельгии (ОК, 03.05.2021); **Фейковакцина** от фейковируса (<https://www.politforums.net>, 11.08.2020); И значит во второй раз значительная часть населения будет игнорировать призывы к **фейкоизоляции** (ВК, 11.03.2021). Подчеркнем, что при основосложении слов **фейк** + **ковид** упрощается повторяющаяся согласная *к*, и лишь в единичных случаях сохраняется вариант написания без упрощения: Правительство ни одной страны не сможет поддерживать **фейкоковид** (Инстаграмм, 24.03.2021).

Анализ актуального медиапространства позволяет сделать вывод о том, что в медиатекстах дериваты от ключевой единицы **фейк** активно образуются суффиксальным способом, что определяется, в частности, частеречной принадлежностью данной языковой единицы и широким арсеналом суффиксов, образующих отсубстантивные языковые единицы. Обратимся к анализу наиболее показательных языковых фактов.

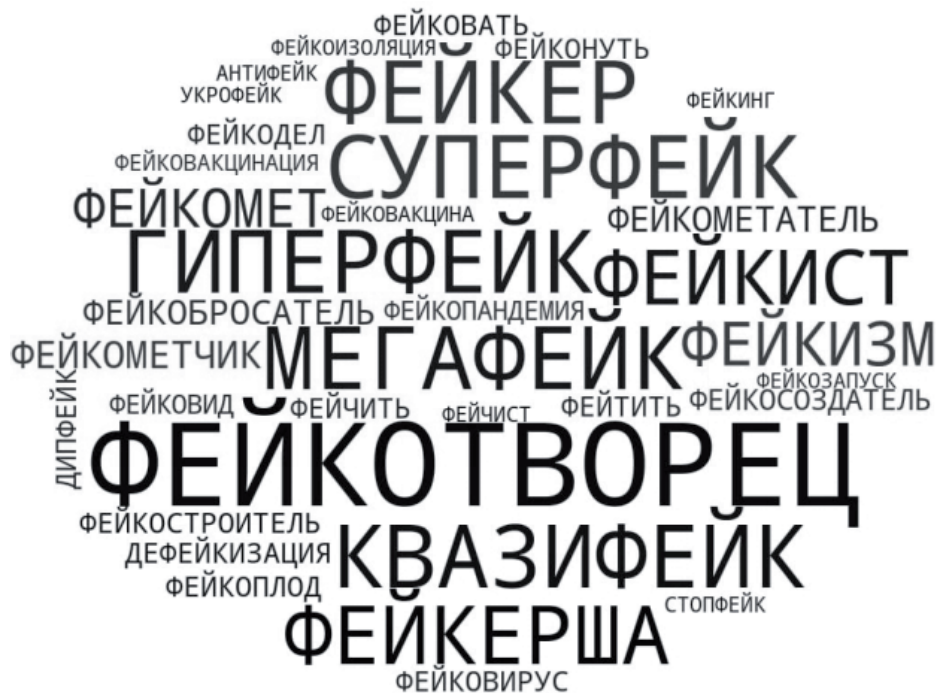
1. Модель «фейк + суффикс *-er* со значением ‘лицо по роду деятельности’» [2, с. 287]: Многие, чтобы оградить себя от «информационного мусора», отказываются от использования соцсетей, ставших инструментом в руках **фейкеров** (Плесецкие новости, 05.03.2022).

2. Модель «фейк + суффикс *-er* со значением ‘лицо по роду деятельности’ + суффикс *-и-*, который указывает на женский пол человека, выполняющего определенную работу (профессию)»: Одни и те же активисты пишут, что вот у вас **фейкерша** выставляет под другим аккаунтом вещь». Но всех не заблокируешь и не вычислишь (Коммерсантъ FM, 26.11.2018).

3. Модель «фейк + суффикс *-ист* со значением ‘лицо, названное по отношению к направлению (общественно-политическому, идеологическому, научному), сфере занятий, склонности и т. п.’» [Там же, с. 432]: Истинные **фейкисты** за дешевые и сердитые **фейки** (Лисовет, 07.10.2014). Так, может, депутат Выборнов решил записать в «**фейкисты**» начальство Росстата или хозяев торгсетей – и под статью тех и других?! А как иначе обуздать злодеев? (Мирновостей, 17.03.2021).

4. Модель «фейк + суффикс *-инг* со значением ‘действие по глаголу’» [Там же, с. 398]: Как бросить **фейкинг**. Эксперт сказал, что ключом к тому, чтобы перестать притво-

Степень частотности и разнообразие языковых единиц с вершиной «фейк»



ряться, что вы чувствуете, является повышение самосознания и «поймать себя в действии» (Vesiskitim.ru, 23.02.2022); Как защитить читателя от троллинга и **фейкинга**, человек в мире информации (НГ-регион, 21.09.2019).

5. Модель «фейк + суффикс субъективной оценки -чик, который образует не новые слова, а их формы с эмоционально-экспрессивной окраской» [2, с. 632]: Шарий высмеял танк «Оплот», который украинские военные считают лучшим в мире. «Очень-очень смешной **фейчик** о том, что наш танк «Оплот» – лучший в мире, лучший в галактике», – веселится Шарий, комментируя видео (Новостное агентство Харьков, 23.08.2015).

Степень частотности и разнообразие языковых единиц с вершиной «фейк» обозначены на рисунке выше.

Таким образом, высокая роль актуального медиaprостранства в формировании системы ценностей и антиценностей современного русскоязычного сообщества, зависимость от широкого потока разновекторной информа-

ции дают возможность установить ключевые языковые единицы, лежащие в основе медийной картины мира. Комплексный анализ русскоязычных медиатекстов приводит к выводу, что ключевая единица *фейк* и образованные на ее основе производные становятся сегодня ценным фрагментом медиадискурса и лежат в основе широкого спектра ассоциаций и коннотаций. Объективируясь в текстах военно-политической, экономической, социальной и спортивной направленности, окказиональные производные строятся на основе различных словообразовательных моделей и получают неодинаковую коннотацию, при этом бесспорными являются значимая роль языковой игры, лежащей в основе текстового моделирования, и возможности дальнейшего расширения словообразовательного гнезда под воздействием интралингвистических и экстралингвистических факторов.

Список литературы

1. Бодулева А.Р., Сайфутдинова Л.Р., Салина А.С. Языковые особенности фейковых ново-



стей (на материале фейковых новостей о Дональде Трампе и предвыборной кампании США – 2020) // Вестн. Марий. гос. ун-та. 2020. № 4(14). С. 466–473.

2. Евгеньева А.П. Словарь русского языка: в 4 т. М., 1999.

3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.

4. Кислюк Л.П., Клименко Н.Ф., Карниловская Е.А. Динамічні процеси в сучасному українському лексиконі. Київ, 2008.

5. Кондратьев Р.Я., Миронова Н.Г. Фейк-новости как инструмент социального управления и объект применения методов информационной безопасности // Современные технологии управления. 2020. № 1(91). С. 91–96.

6. Кошкарова Н.Н., Бойко Е.С. Фейк, я тебя знаю: лингвистические механизмы распознавания ложной информации // Полит. лингвистика. 2020. № 2(80). С. 77–82. DOI 10.26170/pl20-02-08Ф.

7. Ляшенко Д.И., Меликян В.Ю. «Феномен «фейк» в системе видов речевого воздействия» // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 3. С. 63–74.

8. Марфицына А.Р. Фейк как явление современного информационного пространства в аспекте журналистского образования // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Социально-гуманитарные науки. 2021. № 2(21). С. 105–110.

9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 2011.

10. Пономарев Н.Ф. Фейковые новости в информационной войне // Филология в XXI веке. 2019. № 2(4). С. 54–64.

11. Стернин И.А., Шестерина А.М. Маркеры фейка в медиатекстах. Рабочие материалы. Воронеж, 2020.

12. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: моногр. Екатеринбург, 2003.

\* \* \*

1. Boduleva A.R., Sajfutdinova L.R., Salina A.S. Yazykovye osobennosti fejkovyh novostej (na materiale fejkovyh novostej o Donal'de Trampe i predvybornoj kampanii SSHA – 2020) // Vestn. Marij. gos. un-ta. 2020. № 4(14). S. 466–473.

2. Evgen'eva A.P. Slovar' russkogo yazyka. M., 1999.

3. Karasik V.I. Yazykovej krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

4. Kislyuk L.P., Klimenko N.F., Karnilovskaya E.A. Dinamichni procesi v suchasnomu ukraїns'komu leksikonі. Kiїv, 2008.

5. Kondrat'ev R.Ya., Mironova N.G. Fejk-novosti kak instrument social'nogo upravleniya i ob#ekt

primeneniya metodov informacionnoj bezopasnosti // Sovremennye tekhnologii upravleniya. 2020. № 1(91). S. 91–96.

6. Koshkarova N.N., Bojko E.S. Fejk, ya tebya znayu: lingvisticheskie mekhanizmy raspoznavaniya lozhnoj informacii // Polit. lingvistika. 2020. № 2(80). S. 77–82. DOI 10.26170/pl20-02-08F.

7. Lyashenko D.I., Melikyan V.Yu. «Fenomen «fejk» v sisteme vidov rechevogo vozdejstviya» // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2021. № 3. S. 63–74.

8. Marficyna A.R. Fejk kak yavlenie sovremenogo informacionnogo prostranstva v aspekte zhurnalistskogo obrazovaniya // Vestnik Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Social'no-gumanitarnye nauki. 2021. № 2(21). S. 105–110.

9. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. M., 2011.

10. Ponomarev N.F. Fejkovyе novosti v informacionnoj vojne // Filologiya v XXI veke. 2019. № 2(4). S. 54–64.

11. Sternin I.A., Shesterina A.M. Markery fejka v mediatekstah. Rabochie materialy. Voronezh, 2020.

12. Chudinov A.P. Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoy kommunikacii. Ekaterinburg, 2003.

### **Word-formation potential of the key unit “fake” in the Russian language mediadiscourse**

*The article deals with revealing the wide variety of the word-formation components, modelling the new words and meanings with the integral component ‘fake’ in the topical media area. There is substantiated the role of the key unit “fake” and its derivatives in the Internet sphere. The peculiarities of the structure of the language unit “fake” in the topical mediatexts allow to reveal its derivational and metaphoric potential and the peculiarities of the implementation in the modern media area.*

**Key words:** mediatext, mediadiscourse, Internet communication, word-formation potential, metaphoric potential, derivation, fake.

(Статья поступила в редакцию 05.04.2022)



*Т.Ф. ЛИМАРЕВА, Т.О. БАГДАСАРЯН  
(Краснодар)*

**ТВОРЧЕСТВО А.П. ЧЕХОВА  
КАК СФЕРА-ИСТОЧНИК  
ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ  
В СОВРЕМЕННЫХ  
РОССИЙСКИХ СМИ**

*Представлены результаты исследования, проведенного на материале текстов современных российских СМИ. Выявляются особенности функционирования прецедентных феноменов со сферой-источником «художественная литература», относящихся к творчеству А.П. Чехова. Анализируются различные способы включения прецедентных феноменов в медиатекст и их семантико-прагматический потенциал.*



Ключевые слова: *сфера-источник, прецедентный феномен, медиатекст, художественная литература, творчество А.П. Чехова.*

В последние годы в лингвистике появилось множество работ, посвященных изучению теории прецедентности. Исследователи анализируют прецедентные феномены по-разному в зависимости от признака, который считают доминантным. Так, прецедентным феноменам посвящены работы Д.В. Багаевой, О.С. Боярских, Н.Д. Бурвиковой, О.А. Ворожцовоной, Ю.А. Гунько, И.В. Захаренко, И.П. Зыряновой, М.Ю. Илюшкиной, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, М.И. Косарева, С.Л. Кушнерук, А.Н. Мищенко, Е.О. Наумовой, Е.А. Нахимовой, Н.А. Сегал, Г.Г. Слышкина, А.Е. Сундура и мн. др.

Проанализировав работы разных ученых, Е.А. Нахимова, мнение которой мы разделяем в нашем исследовании, предлагает уточненную формулировку прецедентным феноменам: «прецедентные феномены – это феномены: 1) известные значительной части представителей лингвокультурного сообщества; 2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; 3) обращение к которым обнаруживается в речи представителей соответствующего лингвокультурного сообщества [7, с. 177].

Прецедентные феномены со сферой-источником «художественная литература» являются особенно значимыми в познавательном и эмоциональном плане, входят в когни-

тивную базу нашего лингвокультурного сообщества, составляя ее ядро. Анализируя прецедентные феномены из сферы «художественная литература», Р.А. Волкова отмечает, что «прецедентные феномены, являясь ядерными элементами национальной когнитивной базы, своим присутствием в тексте отражают картину современного состояния отдельного социума: его моральные и ценностные ориентации, национальную культуру и менталитет» [1, с. 230–231].

По справедливому утверждению Ю.Н. Караулова, «знание национально-прецедентных феноменов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре, тогда как их незнание, наоборот, есть предпосылка отторженности от соответствующей культуры и неполной включенности в культуру [5, с. 216].

Разного рода апелляции к творчеству русских писателей помогают оценить и осмыслить различные явления действительности. Анализируя прецедентные имена из творчества Н.В. Гоголя, исследователь В.Ф. Ибрагим поясняет их высокую частотность тем, что «художественные произведения считаются мощным источником преимущественно отрицательных образов, которые помогают журналистам раскрыть пороки современного русского общества» [3, с. 58]. Высказанная мысль уместна и для творчества А.П. Чехова, персонажи которого также «легко воспринимаются читателями и нередко помогают автору ярко представить какие-то важные детали, образно охарактеризовать соответствующую ситуацию и ее активных участников» [Там же, с. 52–63].

В нашем исследовании вслед за Н.А. Нахимовой мы рассматриваем прецедентные феномены с точки зрения прагматики как «мощное средство воздействия на адресата, они помогают переформатировать картину мира, имеющуюся у адресата» [7, с. 143]. Исследователь справедливо подчеркивает, что «прецедентные феномены задают определенную систему ценностей и антиценностей, которая в той или иной мере регулирует поведение представителей национально-лингвокультурного сообщества, объединяя “своих” и противопоставляя их “чужим”» [Там же].

Разнообразные отсылки к прецедентным феноменам в текстах русскоязычных СМИ, сферой-источником которых служит художественная литература, реализуется посредст-

вом использования таких единиц вербального уровня, как прецедентные имена, прецедентные высказывания, прецедентные ситуации. Это могут быть как названия художественных произведений, имен литературных персонажей либо описательные отсылки к сюжетной линии, объективируемой прецедентной ситуацией. Зачастую в медиатекстах апеллирование происходит к названию самого произведения, реже – к персонажам литературного произведения, еще реже – к прецедентной ситуации, что, на наш взгляд, обусловлено стремлением автора медийного сообщения донести информацию для широкого круга общественности, поскольку не все персонажи и сюжеты могут быть знакомы читательской аудитории.

Проведенный анализ ряда русскоязычных медиатекстов свидетельствует о том, что прецедентные феномены, связанные с творчеством А.П. Чехова, весьма частотны и разнообразны. Материалом данного исследования послужили такие рассказы, как «Анна на шее», «Ах, зубы!», «Безотцовщина», «Брожение умов (Из летописи одного города)», «Ванька», «Вишневый сад», «Водевиль», «Глупый француз», «Дама с собачкой», «Дачники», «Драма на охоте», «Дядя Ваня», «Жалобная книга», «Живой товар», «За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь», «Палата № 6», «Толстый и тонкий», «Человек в футляре». Рассмотрим, каким образом в современных русскоязычных медиатекстах отражается в прецедентных феноменах творчество А.П. Чехова.

Антон Павлович Чехов (1860–1904) – русский писатель, драматург. Начало его творческой карьеры относится к 1870–1880-х гг, когда писатель начал публиковать свои первые рассказы, сценки, каламбуры, юморески о забавных «случаях из жизни» в юмористических журналах «Стрекоза», «Минута», «Будильник», «Сверчок», «Осколки». Творчество А.П. Чехова, по его собственному мнению, заключалось в стремлении вскрыть «тот сволочный дух, который живет в мелком, изможденном душевно русском интеллигенте среднего пошиба».

Отличительной чертой произведений писателя является тщательный анализ отношений между людьми и их социального положения. Так, А.П. Чехов – один из тех авторов, которые свое внимание заострили на мелочах, неких пустяках, различных недоразумениях, характерных для повседневной жизни. Поэти-

ка автора находит отражение в текстах русскоязычных СМИ, где важную роль, как и в рассказах А.П. Чехова, играет лаконичность, глубокий смысл, некая компактность через недоказанность, что позволяет автору медийного сообщения выражать свое отношение к острым событиям действительности. Названия рассказов, драм, а также сюжеты, крылатые фразы, имена героев служат удачными средствами постижения, осмысления, изображения и оценки действительности.

В ходе проведенного исследования нами выявлены следующие способы включения прецедентных феноменов в медиатекст.

1. Использование прецедентного феномена без трансформации (дословное воспроизведение) как средство экспрессии. Например, название литературного произведения либо цитата из него: *Для русских Крым – это «вишневый сад», – заявил мне политик с порога. – Он давно им не принадлежит, его еще прабабушка продала. Но его так жалко!* (Комс. правда, 07.10.2008); *Само принятие закона стало «лебединой песней» режима Петра Порошенко, проигравшего выборы весной 2019 года...* (Украина.ру, 15.07.2021). Следует отметить, что А.П. Чехов написал пьесу «Лебединая песня» за 1 час 5 минут, в которой ведутся рассуждения о прожитой жизни, таланте, переосмысливая прожитые годы. Можно предположить, что данный контекст служит аналогией со скоростью принятия закона командой П. Порошенко, ставший его последним решением на посту президента.

Приведем в пример цитату из письма А.П. Чехова к журналисту А.Ф. Суворину (1889) «по капле выдавливать из себя раба», ставшей противоречивой и активно используемой в СМИ: *Нардеп подчеркивает, наша революция продолжается – ведь мы продолжаем по капле выдавливать из себя рабов* (Replyua.net, 21.11.2020). А фраза «на деревню дедушке» из рассказа «Ванька» (1886) стала символом послания, которое не получит ответа: *Писать Порошенко – так же, как на деревню дедушке, – депутат горсовета Херсона* (Гривна, 08.06.2016).

2. Трансформация прецедентного феномена с помощью добавления компонентов: *Украинская палата № 6* (Звезда плюс, 11.04.2019); *Российский политик называет Нидерланды «символом брожения умов и сохраняющегося раздора в европейской политике»* (Коммерсантъ, 17.03.2017); *Ехать в европейскую «Тулу» со своим «самоваром» – фруктами и*

**вином** – мягко говоря, неперспективно», – детализировал свою мысль политик (Крымская газета, 17.11.2020).

3. Трансформация прецедентного феномена посредством перефразирования содержания с сохранением семантики: наиболее частотному перефразированию подвергается название рассказа «За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь» (1880), ставшего пословицей со значением «если есть выбор из двух и более целей, то лучше сосредоточиться на достижении одной»: *Поэтому погнаться за двумя зайцами не удастся. Банк просто не примет заявки и на «первичку», и на «вторичку», придется выбрать что-то одно* (Банки.ру, 08.12.2021); *Но боссы «Дженоа» («Дженоа» – итальянский профессиональный футбольный клуб. – Т.Л., Т.Б.) хотели всего и сразу, погнавшись одновременно за двумя зайцами, а что происходит в таких случаях – всем хорошо известно* (Обозреватель, 17.01.2022). Еще одним популярным источником прецедентных высказываний служит рассказ «Брожение умов» (1884), в котором главной идеей выступает политический процесс дестабилизации общества, период разногласий между обществом и государством, которые актуальны и для современного периода социально-политических отношений: *Идея выплачивать гражданам определенную сумму вне зависимости от их занятости или условий жизни бродит в умах экономистов и политиков уже несколько лет* (Новости нанотехнологий и нанобизнеса, 09.04.2020).

Еще одно название, претерпевающее изменения в СМИ – «Унтер Пришибеев» (1885), герой одноименного рассказа, который одержим манией вмешиваться в дела других, все контролировать и командовать, усердно и эмоционально охраняющий интерес властей: *«Власти пришлось сдать назад». Как соцсети отреагировали на решение отложить законопроект о QR-кодах в общественных местах. Жаров положительно оценил то, что в данном случае власти отказались от «технократической унтер-пришибеевщины»* (Горизонтальная Россия, 14.01.2022).

Интересным для наблюдения становится следующий контекст, в котором звучит фраза А.П. Чехова о воспитании чувства собственного достоинства: *Дело не в возрасте! Когда женщина становится тетей? Настоящая женщина всю жизнь, по капле, выдавливает из себя «тетю», как Антон Павлович Чехов выдавливал из себя раба. Чем меньше этих*

*мерзких капель останется внутри, тем красивей и достойней вы будете стареть* (Гомельская Правда, 25.01.2022).

4. Трансформация прецедентного феномена с помощью замещения компонентов: *В т. ч. и «кандидат в футляре», закрытый от прессы о немногочисленных обожателей Арсений Петрович Яценюк, которого и президентом делать-то никто и не думал* (Rurog.info, 07.05.2017). Этот пример замещения из известного одноименного рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре» (1898), ставшего крылатым выражением: «так называют человека, боящегося всяких новшеств, крутых мер, очень робкого, подобного учителю Беликову, изображенному в рассказе» [8, с. 112]. Приведем еще один пример: **Неоконченная пьеса: для украинской демократии**. *Комедия неоконченной украинской политической пьесы иногда по нескольку раз в день играет на подмостках разных политических институтов* (Russkie.org, 20.06.2017). Данная конструкция стала популярной в текстах СМИ, т. к. оригинальное название «Неоконченная пьеса для механического пианино» – это советский фильм Никиты Михалкова, снятый в 1977 г. по мотивам юношеской пьесы А.П. Чехова «Безотцовщина».

Следует отметить еще один рассказ «Дама с собачкой» (1899), суть которого заключается в описании истории любви двух незнакомцев, состоящих в браке: *Любовь во время чумы. Что известно о романе главы ГМС с «девушкой с собачкой из Уханя»* (Вести, 07.09.2020). Контекст описывает историю украинки, работающей танцовщицей в Китае, возвращаясь откуда, ее не пустили на борт самолета со шпиритом, где она и познакомилась с главой миграционной службы, за которого позже вышла замуж. Приведем еще один пример, в котором автор использует прецедентную единицу с целью иронически подчеркнуть аферу с покупкой собаки: **Дама без собачки**: *аферист обманул волгоградку с покупкой итица* (Все для Вас, 04.09.2019). Подчеркнем, что в текстах СМИ описываемый прецедентный феномен довольно часто используется для описания ситуаций с кражей либо потерей собак: **Дама без собачки**: *магаданка захотела купить йорка и стала жертвой мошенника* (MagadanMedia.ru, 21.02.2019).

5. Трансформация прецедентного феномена с помощью усечения компонента: *Как говорил классик: «В человеке должно все быть прекрасно». Шесть лет школьники из Забайкалья*



на всероссийском этапе олимпиады занимают призовые места (ГТРК Чита, 01.02.2010). Эта фраза принадлежит герою пьесы А.П. Чехова «Дядя Ваня» (1897) доктору Астрову: «в человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли», которые можно интерпретировать как «способ сделать кому-либо замечание относительно внешнего вида, поведения и т. д.: мысли-де и так замечательны, а вот остальное... Или же наоборот (шутл. ирон.)» [9, с. 56]. Автор словаря отмечает, что чаще используется лишь первая половина фразы, как и в нашем примере. Усечение второго компонента конструкции влияет на содержание и воспринимается респондентом в новом значении, где значение слова «прекрасно» меняется на «отлично» как высокий результат.

6. Появление нового лексического наполнения синтаксической конструкции: *Охота на человека: подозреваемые в убийстве полицейские могут быть замешаны в коррупционных схемах. За расследование дела взялся Следственный комитет РФ. Все может сойти с рук Центральной фигурой нынешней «драмы на охоте», безусловно, стал генерал-лейтенант Олег Баранов...* (Утро News, 17.01.2022). В данном примере используется метафорический смысл повести «Драма на охоте», где главной темой является исповедь преступника, а не коррупционные схемы по их выгораживанию.

Приведем еще один контекст на примере повести «Живой товар», в которой поднята проблема измены (муж продал жену любовнику). В текстах СМИ появляется другая семантика и прецедентная единица используется для описания новой проблемы – торговли детьми в Китае, где по закону положено иметь не более одного ребенка: *В Китае поймали банду торговцев детьми, которые продавали девочек за 8 тыс долл, а мальчиков – за 12 800. Рынок «живого товара» процветает из-за суровой социальной политики государства* (NEWSru, 06.07.2012).

7. Контаминация двух прецедентных феноменов для описания одной проблемы: **Яблони раздора:** *власти Ярцева намерены возвести новый микрорайон, вырубив свыше двух тысяч деревьев. «Всякому безобразию есть свое приличие». Яблоневый сад вблизи микрорайона Пологи заложили еще в послевоенные годы. Сейчас местная администрация за территорией не ухаживает* (Readovka67.ru, 14.06.2021). Отметим, что в данном контексте используется фразеологизм *яблоко раздора*

во множественном числе с новым значением (не плода, ставшего причиной разногласий, а дерева «яблоня»), и фраза из пьесы «Вишневый сад» «всякому безобразию есть свое приличие», которая очень уместна для раскрытия современной проблемы – вырубки деревьев. Приведем еще один пример слияния названий произведений «Палата № 6» и романа Эриха Марии Ремарка «На Западе без перемен»: **В палате № 6 без перемен... Депутаты Европарламента обратились в ЕС с требованием признать нахождение ВС России на территории Белоруссии оккупацией** (Военная тайна, 03.02.2022).

Пьесы, рассказы А.П. Чехова, бесспорно, являются одним из наиболее продуктивных источников для функционирования прецедентных единиц. Рассмотрим более детально особенности функционирования прецедентных единиц в различных текстах автора.

Анализ показал, что прецедентным феноменам присуща определенная когнитивная структура, в роли стержневых компонентов которой выступают два уровня значений:

- поверхностное;
- глубинное.

Согласно данным В.В. Красных, «поверхностное значение представляется как значение, являющееся суммой значений всех элементов высказывания, тогда как глубинному значению присуща не только данная сумма, но и наличие семантического результата синтеза элементов прецедентного высказывания, которые формируют лексико-грамматическую структуру этого высказывания» [6, с. 39].

При актуализированном поверхностном значении реализация прецедентного высказывания подразумевает, что предполагаемой аудитории уже знакомо в первую очередь само выражение, а в случае использования трансформированной формы подразумевается знакомство с первоначальной, при этом сопоставление с текстом-первоисточником не предполагается. Тем не менее, когда поверхностное знакомство отсутствует, коммуникативного сбоя не происходит, поскольку понимание значения компонентов базируется на системном смысле высказывания, в то время как возможное знакомство является исключительно одним из приемов привлечения внимания аудитории к информации: **Палата № 6: Порошенко мнит себя Богом и императором** (Украина.ру, 28.11.2016); **Мой ласковый и нежный президент: Почему выдвижение Евгения Доду на пост главы государства – издеватель-**



ство над народом. Ну не наделен автор «Моего ласкового и нежного зверя» понимаем сути жестокой политической жизни страны – а ведь именно ей, политикой, ему придется заниматься! (Комс. правда, 09.08.2016). Отметим, что творчество А.П. Чехова стало материалом не только для огромного количества цитат, крылатых слов, прецедентных названий, но и послужило мотивом для многочисленных экранизаций. Так, название «Мой ласковый и нежный зверь», ставшее прецедентным, – советский художественный фильм, снятый в 1978 г. Эмилем Лотяну по мотивам повести А.П. Чехова «Драма на охоте».

При актуализированных поверхностном и глубинном (первого вида) значениях, формируя смысл прецедентного высказывания, автор предполагает, что аудитория понимает, что выражение однажды уже было сочинено и выражено кем-либо из великих, однако знакомит читателей с текстом-первоисточником или немного намекает на суть высказывания, описывая литературного героя с целью сравнить его с современным субъектом действительности. Это гарантирует понимание заложенной информации в медийном сообщении в случае, если потенциальный читатель не знаком с творчеством А.П. Чехова: *Если серьезно, то Арбузов для своего возраста выглядит крайне зашоренным политиком, не просто «человеком в футляре», а чиновником, закрытым на замок...* (LB.ua, 15.05.2017). Так, в контексте: *«Идите все в сад! Если против какой-нибудь болезни предлагается очень много средств, то это значит, что болезнь неизлечима». Как выйти из кризиса* (Комс. правда, 29.01.2004) представлен целый метафорический сценарий с цитатами из одноименной пьесы по выбору президента «Вишневого сада», где на роль президента страны предлагались кандидатуры известных деятелей в сопоставлении с персонажами пьесы.

Большой популярностью пользуются контексты, в которых журналист, используя тут или иную цитату, указывает автора, в нашем случае А.П. Чехова, при этом описывает проблемы современной действительности: *Хочется верить, что митинги 23 января раскрыли глаза на происходящее хотя бы некоторым из тех, кто так поддерживает «темную лошадку российской оппозиции». А если нет – что ж, как говорил Чехов, «Не стоит мешать людям сходиться с ума»* (<https://tmn.sm.news>, 29.01.2021); *Краткость – сестра таланта, говорил Чехов. Я думаю, люди*

*в будущем будут больше разговаривать глазами. А темы останутся те же: женщины, мир, свобода, чувства, сердечность, доброжелательность* (Комс. правда, 23.05.2021); *Натаров (Дмитрий Натаров, помощник главы Россельхознадзора. – Прим. авт.) говорил, что не помнит, зачем ему звонил Захарченко. То ли просил подменить результаты проверки рыбы, то ли спрашивал о результатах этой проверки. Здесь прямо как по Чехову: замечательный день сегодня – то ли чай пойти выпить, то ли повеситься* (<https://www.mk.ru>, 23.05.2019).

Следует отметить, что в текстах СМИ наблюдается тенденция к активному употреблению литературных прецедентных феноменов, семантически не связанных с текстом-первоисточником, что еще раз подтверждает мысль о высокой роли подобных контекстов с целью привлечь внимание читателей: *А «Анна на шее» – это, скорее всего, начальник департамента культуры, спорта и молодежной политики мэрии города Анна Терешкова* (Sibnet Новости, 01.05.2018); *Анна на шее. К слову, именно политика великого иностранного специалиста Анны Адам и привела к забастовке шахтеров в декабре 2017 года, когда под землей остались работники четырех шахт «АМТ»* (inbusiness.kz, 19.12.2021). В представленных контекстах связь с рассказом заключается лишь в использовании имени Анна, которые носят современные политики, ведь в рассказе, кроме главной героини Анны, упоминается и название ордена Святой Анны, учрежденного герцогом в память о своей жене Анне Петровне в 1735 г. для награждения чиновников высшего ранга, военных.

Таким образом, прецедентные феномены, сферой-источником которых служит творчество А.П. Чехова, активно функционируют в текстах современных русскоязычных СМИ, что позволяет сделать вывод об их эмоциональном характере и когнитивной значимости в сознании представителя лингвокультуры. Наибольшее количество обращений в текстах СМИ выявлено к таким произведениям, как «Вишневый сад», «Человек в футляре», «Палата №6», всего проанализировано 18 пьес и рассказов писателя. Эти произведения однозначно соответствуют критериям, в соответствии с которыми прецедентные феномены могут быть отнесены к ядру когнитивной базы языковой личности.

Прецедентные феномены из творчества А.П. Чехова, рассмотренные нами в широком

смысле (названия произведений, прецедентные высказывания, цитаты, крылатые слова, пословицы и поговорки), несомненно, вносят разнообразие в медиаконтекст, делают изложение материала более интересным, информационно и эмоционально насыщенным, привлекающим внимание читателя за счет включения известного высказывания либо названия рассказа в текст статьи.

Такого рода включения вовлекают респондента в сюжет литературного произведения, заставляют вспомнить имена героев, провести аналогию с текстом-первоисточником, понять основную идею, объединяющую чеховский текст с современным. Частотность апелляций к прецедентным феноменам, источником которых служит художественная литература (в частности, творчество А.П. Чехова), в текстах русскоязычных СМИ обуславливает необходимость включения данной информации в процесс формирования вторичной языковой личности и обращения к данной проблематике как перспективе дальнейших научных исследований.

#### Список литературы

1. Волкова Р.А. Прецедентные феномены со сферой-источником «Литература» в художественном дискурсе Марины Степновой // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. Вып. 7. С. 230–234.
2. 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. 1997. Вып. 1. С. 82–102.
3. Ибрагим В.Ф. Литературные прецедентные имена в российской и египетской прессе // Язык и культура. 2014. № 3(27). С. 52–63.
4. Карасик В.И. языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / отв. ред. Д.Н. Шмелев; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. М., 1987.
6. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003.
7. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации: моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
8. Универсальный дополнительный практический толковый словарь / сост. И. Мостицкий. М., 2012.
9. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений: более 4000 ст. / под ред. В. Серова. М., 2003.

\* \* \*

1. Volkova R.A. Precedentnye fenomeny so sferoj-istochnikom «Literatura» v hudozhestvennom diskurse Mariny Stepnoj // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2020. T. 13. Vyp. 7. S. 230–234.

2. Zaharenko I.V., Krasnyh V.V., Gudkov D.B., Bagaeva D.V. Precedentnoe imya i precedentnoe vyskazyvanie kak simvoly precedentnyh fenomenov // Yazyk, soznanie, kommunikaciya: sb. st. / red. V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. 1997. Vyp. 1. S. 82–102.

3. Ibragim V.F. Literaturnye precedentnye imena v rossijskoj i egipetskoj presse // Yazyk i kul'tura. 2014. № 3(27). S. 52–63.

4. Karasik V.I. yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

5. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost' / otv. red. D.N. Shmelev; AN SSSR, Otd-nie lit. i yaz. M., 1987.

6. Krasnyh V. V. «Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'? M., 2003.

7. Nahimova E.A. Precedentnye imena v massovoj kommunikacii: monogr. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2007.

8. Universal'nyj dopolnitel'nyj prakticheskij tolkovyj slovar' / sost. I. Mostickij. M., 2012.

9. Enciklopedicheskij slovar' krylatyh slov i vyrazhenij: bolee 4000 st. / pod red. V. Serova. M., 2003.

#### *The works of A.P. Chehov as the sphere-source of the precedent phenomena in the modern Russian mass media*

*The article deals with the results of the study conducted on the texts of the modern Russian mass media. There are revealed the peculiarities of functioning the precedent phenomena with the sphere-source "fiction literature", related to the works of A.P. Chehov. There are analyzed the different ways of including the precedent phenomena in mediatext and their semantic and pragmatic potential.*

**Key words:** *sphere-source, precedent phenomena, mediatext, fiction literature, works of A.P. Chehov.*

(Статья поступила в редакцию 04.03.2022)

А.А. ДЕДЮХИН, А.Г. ДЕДЮХИНА  
(Краснодар)

**АНГЛИЦИЗМЫ ТЕМАТИЧЕСКОЙ  
ГРУППЫ «ПРОФЕССИИ  
И ДОЛЖНОСТИ ИНДУСТРИИ  
КРАСОТЫ И МОДЫ»:  
СТРУКТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
АСПЕКТ (на материале российских  
женских журналов)**

*Рассматриваются тематические группы англоязычных заимствований на материале российских женских журналов. Анализируется структурно-образовательный аспект тематической группы «Профессии и должности индустрии красоты и моды». Англицизмы данной тематической группы отражают когнитивное усложнение картины мира.*



Ключевые слова: *англоязычные заимствования, профессии, должности, структурно-образовательный аспект, индустрия красоты и моды, российские женские журналы.*

В связи с глобальным процессом когнитивного усложнения картины мира наблюдается рост числа новейших профессий. Данный процесс представляется логичным и обоснованным в силу ряда экстра- и внутрилингвистических причин. Во-первых, доминирующая роль английского языка как средства международного общения оказывает значительное влияние на многие языки мира, и русский язык – не исключение. Во-вторых, социально-экономические, политические изменения диктуют потребность в новой лексике. В-третьих, языковая экономия и экспрессия англицизмов обуславливают расположенность носителей языка к принятию данной лексики.

«Сегодня непрерывно меняющаяся экономическая ситуация приводит к новой реальности, которая, в свою очередь, становится референтным посредником, выстраивающим феноменальную дуальность, предполагающую, с одной стороны, трансформацию или полное исчезновение одной сферы деятельности человека, а с другой – возникновение и стремительное развитие новых областей. Последний факт закономерно становится катализатором и экстралингвистической детерминантой, влияющей на развитие отраслевой терминосистемы» [13, с. 392].

Глобальные цифровые тенденции социокультурного развития общества, изменение потребительского отношения стали причиной появления новых профессий и должностей на рынке труда в нашей стране. Следовательно, в любом языке с появлением новых сфер деятельности, новых реалий появляется система наименований лиц по профессии и должности, которая находится в постоянной динамике и развитии и активно функционирует в этих сферах [2; 5; 8; 10]. Современный русский язык чутко реагирует на все изменения в российской и мировой экономике, науке, культуре и отзывается на них новыми лексическими единицами.

Н.В. Кожанова пишет в своем исследовании: «...чтобы адекватно отразить, воспроизвести и закрепить в языковой картине мира новые идеи и понятия, языковая система в целом и лексика в особенности вынуждены перестраиваться, дифференцироваться, порождать новые единицы, репрезентирующие те или иные фрагменты картины мира, а зачастую и интегрировать лексические единицы принадлежащие иным языкам» [9, с. 97].

Безусловно, глобализация английского языка, массовое распространение интернет-технологий и социальных сетей привели к активному употреблению англоязычных заимствований в современном русском языке [3; 7; 15]. Кроме того, «на широкое распространение заимствований оказывает влияние статус социальной группы, в которой становятся употребительными новые слова: чем выше в обществе статус, тем успешнее происходит процесс ассимиляции заимствованных обозначений в языке в целом. Таким образом, активному использованию заимствований в значительной мере способствуют экстралингвистические, в частности социально-политические факторы» (Elle. 2020, июль-август, с. 153).

В свою очередь М.А. Никулина утверждает, что «одним из признаков успешной ассимиляции термина представляется приобретаемая им способность изменяться в соответствии с грамматической парадигмой принимающего языка, они не только заполняют в принимающем языке понятийные лакуны, но и успешно встраиваются в грамматико-синтаксическую систему ПЯ» [11, с. 105].

Разделяем точку зрения Ю.В. Ахметшиной, полагая, что «процесс заимствования следует считать активным, поскольку воспринимаемое “иностранное” слово откладывается в си-

стеме кодирования не пассивным образом, включаясь во внутренние законы и закономерности, а обрабатывается языковым кодом, перестраивая и переделывая его по утвержденным позициям языка» [1, с. 325].

Приоритетной темой любого глянцевого издания является пропаганда роскошной жизни, поэтому красота и мода – это одни из главных аспектов, рассматриваемых в журналах. «Язык средств массовой информации, естественно, играет важнейшую роль в формировании и изменении тенденций общего языка. Релевантной чертой современных российских медиатекстов является динамика употребления англицизмов вслед подражанию англо-американскому публицистическому стилю и глобализации английского языка как средства межкультурной коммуникации» [4, с. 70].

Таким образом, анализ отобранного материала позволил выделить ряд англоязычных заимствований в российских глянцевых женских журналах, относящиеся к тематической группе профессий и должностей, которые появились в индустрии моды и красоты совсем недавно. По структурному аспекту все исследуемые англицизмы можно разделить на следующие группы.

1. Существительные, состоящие из одного слова или одного компонента: *Как не забыть память телефона и чему отдать предпочтение, разбирается блогер Яна Зубцова* (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 74). *Блогер* (от англ. *blogger* – «блогер») – человек, ведущий свой блог или веб-сайт, и регулярно добавляющий записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. *География его влияния только расширяется, средний возраст поклонников неуклонно растет – похоже, фэшн-индустрии ничего не остается, как признать южнокорейских айдолов главными мировыми ИНФЛЮЕНСЕРАМИ* (Vogue. 2020, июль-август, с. 60). *Инфлюенсер* (от англ. *influence* – «влиять») – блогер, имеющий обширную и лояльную аудиторию, публикации которого оказывают заметное влияние на подписчиков. *Идеолог «Беспринципных чтений» и постоянный колумнист Cosmo Александр Цыпкин рассуждает о факте существования и смысле женской дружбы* (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 50). *Колумнист* (от англ. *column* – «колонка») – журналист, редактор, ведущий постоянную колонку в каком-либо издании. *Актриса, ставшая амбассадором бренда Lancome, – о неуверенности в себе, ангел-хранителе и безотказном способе поднять настроение* (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 48). *Амбассадор* (от англ. *ambassador* – «по-

сланец, вестник») – это человек, нанятый организацией или компанией, чтобы представлять бренд в позитивном свете и тем самым способствовать повышению узнаваемости бренда и росту продаж.

Следует отметить, что данные англицизмы переданы с помощью средств русского языка, некоторые из них (*амбассадором, инфлюенсерами*) приобрели характерные окончания грамматических категорий русского языка, что говорит нам о более глубоком вхождении и адаптации в принимающем языке. Заметим также, что такие англицизмы, как *блогер, инфлюенсер, колумнист*, образованы суффиксальным способом.

2. Сложные существительные, состоящие из двух компонентов. В свою очередь данная группа может быть разделена на следующие подгруппы.

- Сложные существительные, состоящие из двух компонентов, обозначающие профессии: *...визажист и по совместительству наш бьюти-колумнист Татьяна Турыгина отправилась на интенсив к Андрею Шилкову* (URL: <https://www.grandstreet.ru/beauty>). *Бьюти-колумнист* (от англ. *beauty* – «красота», *column* – «колонка») – журналист, редактор, ведущий постоянную колонку, посвященную красоте, в каком-либо издании. *Внутренние комплексы, низкая самооценка, нелюбовь к себе – подумайте над этими моментами, прежде чем винить в ненужной покупке «зlostных» маркетологов, бьюти-консультантов или производителей косметики* (URL: <https://www.marieclarie.ru/krasota>). *Бьюти-консультант* (от англ. *beauty* – «красота») – консультант по красоте, уходу за собой. *Бьюти-блогер с 2,2 млн подписчиков, обладательница «Золотой кнопки» YouTube, номинант Glamour Influencers Awards 2020 Лисса Авеми (@aveme\_lissa) открыла свежий GlamBox и прикинула, как распорядится содержимым* (Glamour. 2020, июль-август, с. 58). *Бьюти-блогер* (от англ. *beauty* – «красота»; *blogger* – «блогер») – человек, ведущий свой блог или веб-сайт и регулярно добавляющий записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа, посвященные красоте, косметике, средствам и процедурам по уходу за собой. *Популярный бьюти-эксперт Алексей Савостин рассказал Cosmo, что на самом деле думает мужчина, если его женщина одержима миром красоты* (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 15). *Бьюти-эксперт* (от англ. *beauty* – «красота») – эксперт в области красоты. *Косметика Paese – находка для визажистов и бьюти-*



**голиков!** (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 71). **Бьютиголик** (от англ. *beauty* – «красота» + *holic*) – человек, увлеченный красотой. Заметим, что сегодня из обычного увлечения красотой этот вид хобби, особенно актуальный среди девушек и женщин, получил более профессиональный вид; и теперь бьютиголик – это профессия, специалист которой сотрудничает с известными марками и брендами косметики и средств по уходу за собой и представляет все это в соцсетях или заводит свой блог. Следует также отметить, что данное заимствование образовано с помощью такого способа, как словосложение. *Лучший совет, который мне дали бьюти-гуру за кулисами показов, хранить патчи для глаз в холодильнике* (Vogue. 2020, июль-август, с. 46). **Бьюти-гуру** (от англ. *beauty* – «красота») – наставник (консультант) по красоте, который дает советы и помогает людям увидеть себя по-другому.

Примечательным является тот факт, что все вышеприведенные примеры сложных существительных, обозначающих профессии, содержат первый основной компонент, выраженный англицизмом *бьюти*, который прошел графический и фонетический уровни адаптации в принимающем языке (русском). *Cosmopolitan: фотодизайнер...* (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 14). **Фотодизайнер** (от англ. *photo* – «фото» + *designer* – «дизайнер») – специалист, владеющий навыками обработки фотографий, способный создавать уникальные изображения. Здесь отметим, что англицизм *фотодизайнер* образован путем слияния двух основ.

*По мнению самого известного в мире life-коуча Тони Роббинса, мышление – процесс постановки вопросов и поиска ответов* (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 82). **Life-коуч** (от англ. *life-coach*) – это человек, помогающий клиенту гармонизировать жизнь, наполнить ее смыслом и радостью, понять свои цели и желания, инструктор в образе жизни. *А международный make-up-артист Clarins, наоборот делает ставку на сверкающий мазок хайлайтером или сияющей розовой пудрой в центре губ* (Elle. 2020, июль-август, с. 89). **Make-up-артист** (от англ. *make-up* – «макияж», *artist* – «художник») – художник-визажист, специалист, использующий художественные приемы в макияже.

Следует сказать, что такие англицизмы, как *life-коуч*, *make-up-артист* имеют в своей основе неассимилированный компонент, что подчеркивает недавнее вхождение в прини-

мающую систему русского языка. **Фитнес-инфлюенсер** *Урсула Ким считает: начинать первые тренировки лучше под наблюдением тренера – по видеосвязи или вживую* (Vogue. 2020, июль-август, с. 45). **Фитнес-инфлюенсер** (от англ. *fitness* – «фитнес», *influence* – «влияние») – пользователь, имеющий обширную и лояльную аудиторию, оказывающий заметное влияние на подписчиков и консультирующий по вопросам физической нагрузки. *В популярном приложении Sweat от австралийского фитнес-блогера Кайлы Итсинес упражнения на все группы мышц длятся не больше 30-40 минут* (Vogue. 2020, июль-август, с. 45). **Фитнес-блогер** (от англ. *fitness* – «фитнес», *blogger* – «блогер») – человек, ведущий свой блог или веб-сайт, и регулярно добавляющий записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа, относящиеся к физическим нагрузкам.

*На YouTube-канале фитнес-гуру Уитни Симмонс и Трейси Андерсон можно найти упражнения для упругих ягодиц и пресса* (Vogue. 2020, июль-август, с. 45). **Фитнес-гуру** (от англ. *fitness* – «фитнес») – наставник (учитель) по физической активности, которая направлена на поддержание хорошей общей физической формы, достигаемой за счет правильного питания и умеренных физических нагрузок.

Последние приведенные примеры англоязычных заимствований, содержащие в своей основе в качестве основного доминирующего компонента англицизм *фитнес*, являются полностью ассимилированными лексическими единицами, на что указывают средства передачи принимающего языка (русского).

- Сложные существительные, состоящие из двух компонентов, обозначающие должности. *Самые интересные и полезные новости месяца по версии beauty-директора Мариши Тараненко* (Elle. 2020, июль-август, с. 91). **Beauty-директор** (от англ. *beauty* – «красота», *director* – «директор») – директор отдела красоты. *Cosmopolitan: арт-директор – Сурияна Волкова...* (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 12). **Арт-директор** (от англ. *art director*) – директор или руководитель художественного либо иного творческого отдела или медиа-проекта. *Cosmopolitan: продакшн-директор – Алена Циклаури, копирайтеры: Виктор Никитин, Александра Петькова, бренд-директор – Дарья Панкратова, бренд-менеджер – Ксения Салюкова* (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 13).

*Продакшн-директор* (от англ. *production director*) – директор-производитель; специалист, отвечающий за производственную, техническую часть творческого проекта. *Копирайтер* (от англ. *copywriter*) – разработчик, составитель рекламных текстов, издатель новых идей в рекламе, защищенных авторским правом. *Бренд-директор* (от англ. *brand director*) – специалист, подготавливающий стратегический план развития и продвижения бренда. *Бренд-менеджер* (от англ. *brand manager*) – маркетолог, отвечающий за создание образа товара (торговой марки), формирование стратегии развития и его продвижение.

Поскольку в индустрии красоты и моды постоянная работа связана с различными брендами, таким образом появляются профессии, имеющие в своей основе слово *бренд* и обозначающие различные ранги: *заместитель бренд-директора, бренд-менеджер, младший бренд-менеджер*.

Необходимо также отметить, что проведенный анализ позволил зафиксировать в русском принимающем языке случаи различной графической передачи одного и того же англицизма. Это означает, что англицизм может быть передан как полностью средствами русского языка, так и средствами исконного своего прототипа: *nail-специалисты, нейл-специалисты; food-фотограф, фуд-фотограф; brand-manager, бренд-менеджер* и т. д.

• Сложные существительные, состоящие из трех компонентов. *Нейл-арт-дизайнер и амбассадор Sally Hansen Мадлен Пул знает, как сделать впечатляющий маникюр и его фото* (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 76). *Нейл-арт-дизайнер* (от англ. *nail* – «ноготь», *art* – «искусство», *designer* – «дизайнер») – человек, занимающийся декорированием и украшением ногтей. *Cosmopolitan: Стрит-стайл-фотограф...* (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 78). *Стрит-стайл-фотограф* (от англ. *street* – «улица», *style* – «стиль») – фотограф, специализирующийся на различных снимках с улиц для глянцевого журналов. *...ассистент арт-отдела – Ольга Хонская, ведущий дизайнер IPAD-версии – Мария Тищенко* (Cosmopolitan. 2020, июль-август, с. 12). *Арт-отдел* (от англ. *art* – «искусство») – ассистент творческого отдела, в котором содержится литература по искусству. *Дизайнер IPAD-версии* (от англ. *designer* – «дизайнер», *IPAD* – «электронное устройство компании Apple») – это человек, создающий приложение, подходящее для устройства марки Apple, называемое IPAD.

Примечательно, что большинство англицизмов, обозначающих профессии и должности, представлены сложными существительными, состоящими из трех компонентов, где в нескольких случаях все англоязычные компоненты ассимилированы (*нейл-арт-дизайнер, стрит-стайл-фотограф, ассистент арт-отдела*), в другом случае (*дизайнер IPAD-версии*), один компонент из трех содержит неассимилированную англоязычную основу. Данные заимствования, имеющие англоязычную основу, обозначают усложненную характеристику профессиональной деятельности, отражая ее многофункциональный характер.

Согласно Чень Шаосюн, «особенностью новых лексических единиц, возникающих путем заимствований, является способность наравне с другими словами языка создавать словообразовательные и семантические неологизмы. Деривационный потенциал данных лексических инноваций позволяет продуцировать множество словообразовательных неологизмов путем создания новых слов всеми свойственными русскому языку способами словообразования с помощью как русских, так и иноязычных компонентов» [14, с. 111]. По мнению Е.А. Ждановой, «неологизмы-заимствования, отражающие в языке актуальные общественно значимые реалии, обладают мощным деривационным потенциалом, становятся производящими (как напрямую, так и опосредованно) для целого ряда словообразовательных неологизмов» [6, с. 232].

Таким образом, анализ собранного материала позволяет говорить о росте числа англоязычных заимствований, которые являются компонентами в составе сложных существительных и обозначают характеристику лица с узкопрофильным или многопрофильным характером ее деятельности. Данное явление обусловлено глобальным процессом когнитивного усложнения мира и способов его познания. Следует также указать на факт преобладания англоязычных заимствований, состоящих из двух компонентов, обозначающих профессии и должности в индустрии моды и красоты. Все вышесказанное позволяет прийти к выводу о том, что наименования лиц по профессии и должности в индустрии красоты и моды получили новое смысловое наполнение, в результате которого расширилось как содержание, так и объем значения.

#### Список литературы

1. Ахметшина Ю.В. Современные англоязычные заимствования и проблема межвариантности в

- свете общей теории заимствования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1(80). С. 324–326.
2. Голованова Е.И. Новые названия лиц по профессии и должности в русском языке // Вестн. Челябин. гос. ун-та. 2015. № 27(382). Вып. 98. С. 60–64.
3. Дедюхин А.А., Дедюхина А.Г. Способы заимствования в современном русском языке на примере сленга IT-сферы // Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Зиньковской, В.В. Катерминой, С.Х. Липириды [и др.]. Краснодар, 2022. С. 23–27.
4. Дедюхин А.А., Дедюхина А.Г. Классификационные тематические группы англоязычных заимствований семантического поля «Красота» на материале российских гляцевых журналов // Изв. Юж. фед. ун-та. Филологические науки. 2021. № 1(25). С. 68–77. DOI: 10.18522/1995-0640-2021-1-68-77.
5. Епимахова А.Ю. Феномен концептуального выравнивания // Вестн. Челябин. гос. ун-та. Филология. Искусствоведение. Вып. 53. 2011. № 11(226). С. 42–46.
6. Жданова Е.А. Словообразовательные неологизмы-существительные в словаре «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века»: структурно-семантический и социокультурный аспекты [Электронный ресурс]: дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2019. URL: <https://diss.unn.ru/fles/2019/1003/diss-Zhdanjva-1003.pdf> (дата обращения: 18.03.2022).
7. Иванов С.С., Рукомина А.С., Золотова М.В. Лингвистические и экстралингвистические особенности англоязычных заимствований в русском языке. Реклама как суггестивный канал англоязычных заимствований // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1(80). С. 309–312.
8. Катермина В.В., Шершнева Н.Б. Профессиональные неонимации в англоязычном дискурсе // Вестн. Марий. гос. ун-та. 2021. Т. 15. № 4. С. 447–453. DOI: 10.30914/2072-6783-2021-15-4-447-453.
9. Кожанова Н.В. Архаизмы и неологизмы в сфере наименований лиц по профессии (на материале немецкого языка) // Филология и человек. 2020. № 4. С. 93–102. DOI: 10.14258/filichel(2020)4-07.
10. Кожанова Н.В. Особенности функционирования англо-американских заимствований в лексической группе немецких наименований лиц по профессии // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 3(156). С. 125–128.
11. Никулина М.А. Особенности становления и развития русскоязычных терминологических систем «Нового времени» (на примере терминосистемы рыночной экономики) // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. 2020. Вып. 13 (842). С. 102–115.
12. Поляруш Е.В. Наименования новых профессий, специальностей и должностей в немецком и русском языках // Studia Germanica, Romanica et Comparatistica. 2020. Т. 16. Вып. 3(49). С. 118–133.
13. Фатеева И.М. Наименования профессий как социолингвистический фактор пополнения отраслевой терминосистемы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 9(87). Ч. 2. С. 392–396. DOI: 10.30853/filnauki.2018-9-2.38.
14. Чень Шаосюн. Неологизмы русского языка на основе англоязычных заимствований // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 9(152). С. 108–113.
15. Чигашева М.А. Семантический аспект англоязычных заимствований в немецком политическом медиадискурсе // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. 2019. Вып. 3(819). С. 151–159.

\* \* \*

1. Ahmetshina Yu.V. Sovremennyye angloyazychnyye zaimstvovaniya i problema mezhvariatnosti v svede obshchey teorii zaimstvovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 1(80). S. 324–326.

2. Golovanova E.I. Novyye nazvaniya lic po professii i dolzhnosti v russkom yazyke // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2015. № 27(382). Vyp. 98. S. 60–64.

3. Dedyuhin A.A., Dedyuhina A.G. Spособy zaimstvovaniya v sovremennom russkom yazyke na primere slenga IT-sfery // Mezhdisciplinarnyye aspekty lingvisticheskikh issledovaniy: sb. nauch. tr. / pod red. A.V. Zin'kovskoy, V.V. Katerminoj, S.H. Lipiridy [i dr.]. Krasnodar, 2022. S. 23–27.

4. Dedyuhin A.A., Dedyuhina A.G. Klassifikatsionnyye tematicheskiye grupy angloyazychnyyh zaimstvovaniy semanticheskogo polya «Krasota» na materiale rossijskikh glyancevyh zhurnalov // Izv. Yuzh. fed. un-ta. Filologicheskije nauki. 2021. № 1(25). S. 68–77. DOI: 10.18522/1995-0640-2021-1-68-77.

5. Epimahova A.Yu. Fenomen konceptual'nogo vyravnivaniya // Vestnik Chelyab. gos. un-ta. Filologiya. Iskusstvovedenie. Vyp. 53. 2011. № 11(226). S. 42–46.

6. Zhdanova E.A. Slovoobrazovatel'nyye neologizmy-sushchestvitel'nyye v slovare «Novyye slova i znacheniya. Slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 90-h godov XX veka»: strukturno-semanticheskij i sociokul'turnyj aspekty [Elektronnyj resurs]: dis. ... kand. filol. nauk. N. Novgorod, 2019. URL: <https://diss.unn.ru/fles/2019/1003/diss-Zhdanjva-1003.pdf> (data obrashcheniya: 18.03.2022).

7. Ivanov S.S., Rukomina A.S., Zolotova M.V. Lingvisticheskiye i ekstralingvisticheskiye osobennosti angloyazychnyyh zaimstvovaniy v russkom yazyke. Reklama kak suggestivnyj kanal angloyazychnyyh zaimstvovaniy // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 1(80). S. 309–312.

8. Katermina V.V., Shershneva N.B. Professional'nyye neonominacii v angloyazychnom diskurse // Vestn. Marij. gos. un-ta. 2021. T. 15. № 4. S. 447–453. DOI: 10.30914/2072-6783-2021-15-4-447-453.



9. Kozhanova N.V. Arhaizmy i neologizmy v sfere naimenovaniy lic po professii (na materiale nemeckogo yazyka) // Filologiya i chelovek. 2020. № 4. S. 93–102. DOI: 10.14258/filichel(2020)4-07.

10. Kozhanova N.V. Osobennosti funkcionirovaniya anglo-amerikanskih zaimstvovaniy v leksicheskoy gruppe nemeckih naimenovaniy lic po professii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 3(156). S. 125–128.

11. Nikulina M.A. Osobennosti stanovleniya i razvitiya russkoyazychnyh terminologicheskikh sistem «Novogo vremeni» (na primere terminosistemy ryunochnoj ekonomiki) // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Gumanitarnye nauki. 2020. Vyp. 13 (842). S. 102–115.

12. Polyarush E.V. Naimenovaniya novyh professij, special'nostej i dolzhnostej v nemeckom i russkom yazykah // Studia Germanica, Romanica et Comparatistica. 2020. T. 16. Vyp. 3(49). S. 118–133.

13. Fateeva I.M. Naimenovaniya professij kak sociolingvistichekij faktor popolneniya otraslevoj terminosistemy // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2018. № 9(87). Ср. 2. S. 392–396. DOI: 10.30853/filnauki.2018-9-2.38.

14. Chen' Shaosyun. Neologizmy russkogo yazyka na osnove angloyazychnyh zaimstvovaniy // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 9(152). S. 108–113.

15. Chigashcheva M.A. Semanticheskij aspekt angloyazychnyh zaimstvovaniy v nemeckom politicheskom mediadiskurse // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Gumanitarnye nauki. 2019. Vyp. 3(819). S. 151–159.

*The English loan words of the thematic group “the Professions and duties of the industry of beauty and fashion”: structural and educational aspect (based on the Russian women magazines)*

*The article deals with the thematic groups of the English borrowings based on the Russian women magazines. The article deals with the analysis of the structural and educational aspect of the thematic group “The Professions and duties of the industry of beauty and fashion”. The English loan words of the thematic group reflect the cognitive complexity of the world picture.*

**Key words:** *English borrowings, professions, duties, structural and educational aspect, industries of beauty and fashion, Russian women magazines.*

(Статья поступила в редакцию 25.03.2022)

**В.В. КОЛМАКОВА, Д.Ю. ШАЛКОВ**  
(Ростов-на-Дону)

**МЕТАФИЛОЛОГИЯ «НАБЛЮДЕНИЙ, СДЕЛАННЫХ ВО ВРЕМЯ ПУТЕШЕСТВИЯ ПО ЮЖНЫМ НАМЕСТНИЧЕСТВАМ РУССКОГО ГОСУДАРСТВА в 1793–1794 годах» П.С. ПАЛЛАСА**

*Рассматриваются «Наблюдения, сделанные во время путешествия по южным местностям Русского государства в 1793–1794 годах» П.С. Палласа с точки зрения метафилологии как рефлексии над общими филологическими вопросами его труда. Наряду с этнографическими данными работа ученого содержит богатый лексикографический материал, представляющий собой важный элемент национального культурно-исторического кода.*

**Ключевые слова:** *метафилология, тезаурус, топонимика, лингвокультурология.*

П.С. Паллас, как справедливо заметил В.И. Вернадский, «до сих пор не занял в нашем сознании того исторического места, которое отвечает его реальному значению» [1, с. 244]. Будучи академиком Петербургской Императорской Академии наук и художеств, Паллас внес значительный вклад в изучение Крыма в конце XVIII в.

Экспедиция ученого в южную часть Российской империи состоялась в 1793–1794 гг. За время этого путешествия Палласу удалось собрать богатый материал по ботанике, зоологии, палеонтологии, минералогии, лесоводству, сельскому хозяйству, языковедению, истории, географии, геологии и этнографии Юго-Западного Крыма. Данные, полученные ученым, нашли отражение в «Наблюдениях, сделанных во время путешествия по южным местностям Русского государства в 1793–1794 годах».

Достаточно хорошо владея крымско-татарским языком и обладая блестящим филологическим даром, Паллас сумел точно передать названия всех описываемых им деревьев, фруктов, овощей, сортов винограда и мн. др. Кроме того, знание монгольского языка позволило Палласу обнаружить большое количество монгольских слов у ногайцев. Особый филологический интерес представляет попыт-



ка ученого выявить в языке горных татар и в генуэзском наречии следы параллельных заимствований. Следует отметить, что П.С. Паллас писал на немецком языке, а на русский язык его переводили Ф. Туманский и В. Зуев в XVIII в., А.Л. Бертье-Делагард и С.Л. Белявская в начале XX в. По словам А.А. Непомнящего, современные исследователи наследия Палласа справедливо характеризуют его сочинения как «своего рода энциклопедию Крыма» [4, с. 262]. Однако отдельные фрагменты анализируемого фундаментального труда целесообразно рассматривать и как толково-понятийный словарь, в основе которого лежат принципы иерархичности и комплементарности, позволившие ученому органично воссоединить культурологическую, лексикографическую и энциклопедическую информацию.

«Наблюдения, сделанные во время путешествия по южным наместничествам Русского государства в 1793–1794 годах» П.С. Палласа анализируются с точки зрения метафилологии как рефлексии над общими филологическими вопросами его труда. Вместе с тем следует подчеркнуть, что указанная работа Палласа не является собственно лингвистическим словарем. Энциклопедические сведения формируются в результате целенаправленной конденсации смыслов, что является неотъемлемым компонентом герменевтического постижения окружающей действительности.

В качестве основополагающих структурно-семантических блоков «Наблюдений» Палласа можно обозначить так называемые топосы. Архитектоника топоса воспроизводит модель того или иного фрагмента бытия. Именно это дает основание интерпретировать исследование Палласа как лингвокультурологический феномен, обладающий мощным смыслопорождающим потенциалом. Текстуальная репрезентация структурно-семантических блоков (топосов) организует целостное лексикографическое пространство «Наблюдений» и продуцирует особую эстетическую реальность, которой свойственны определенные сюжетно-нарративные, прагматические, композиционные и функционально-стилистические характеристики, обусловленные жанровой моделью путевых заметок, позволяющей исследователю фиксировать собственные наблюдения.

Главная цель Палласа-лексикографа – прояснить сущность понятия как факта бытия в результате плодотворного синтеза многообразного жизненного опыта и непосредствен-

ных наблюдений. Иначе говоря, лингвистическая программа Палласа представляет собой системное образование, в котором все элементы нарративной структуры взаимосвязаны и детерминированы [2, с. 355]. «Энциклопедический взгляд на мир», свойственный ученому, формирует новый тип лексикографической рациональности, связывающей воедино филологию, историю и этнографический процесс толкования слов [7, с. 11024].

Некоторые фрагменты «Наблюдений» Палласа по структуре идентичны энциклопедическому тексту с определенной композицией и нарративным составом. Интерпретация воспринятой читателем информации происходит путем переживания различного рода впечатлений – зрительных, слуховых, осязательных, обонятельных. В результате формируется единое сенсорно-смысловое поле, активизирующееся в процессе постижения представленных этнографом толкований и/или описаний.

Путешествуя по округе Дерекоя, Паллас акцентирует внимание читателя на том, что именно здесь сосредоточена самая богатая по растительности местность Крыма. Ученый обнаруживает семь видов боярышника и дает им детальное описание: «...один с большим стволом, около фута толщиной, почти без колючек с черными плодами; второй – с бурными плодами; третий – с продолговатыми красными плодами; затем известные виды *Crat. torminulis*, *Agia*, *Oxycantha* и *Crat. Orientalis* Турнефорта, приносящий то ярко-желтые, то ярко-красные яблочки приятного вкуса, могущие быть улучшенными прививкой» (с. 82)\*.

Оригинальность и научная новизна филологической концепции Палласа дают основание трактовать его «Наблюдения» как этнографически-культурную энциклопедию Крыма, которая содержит значительный объем как собственно лингвистической, так и экстралингвистической информации [3, с. 114–120]. Проследим наиболее частотные способы введения лингвокультурологических и этнографических данных на разных уровнях организации текста «Наблюдений» и обозначим основные лексико-семантические и тематические группы, формирующие тезаурус энциклопедического труда Палласа.

\* Цитаты из «Наблюдений, сделанных во время путешествия по южным наместничествам Русского государства в 1793–1794 годах» П.С. Палласа здесь и далее приводятся по изданию [6] с указанием страниц в круглых скобках.

В главе «Путешествие вглубь Крыма, вдоль полуострова Керчи и на остров Тамань» ученый сообщает достаточно подробные сведения о горном рельефе Крыма (геологическое строение, направление, морфологические особенности) и по принципу словарной статьи приводит список горных пород – обломков Кюль-обо. Среди них можно выделить серую и бурую железистую руду; серый песчаник; песчаный, глинистый, рухляковый сланец и обломки селенита. Каждая номинация снабжена порядковым номером, расслаивающим текст на определенные подуровни, и дефиницией, которая включает многосоставные синонимические описательные ряды, содержащие информацию о визуальных и функциональных свойствах названных горных пород: «Серый песчаник, блестящий, как кварц, мелкозернистый, дающий искры при ударе, очень твердый и не вскипающий» (с. 135). По аналогичной схеме Паллас описывает обломки горы Куук-обо, названной черноморскими казаками «трубой из ада». Ученый насчитывает 21 горную породу, обнаруженную им на поверхности подсохших грязевых потоков у подножия горы, и сопровождает это перечисление краткими характеристиками, указывающими на цвет, плотность и химические свойства обломков, образовавшихся в результате вулканического извержения (с. 140–141).

Топонимика Крыма представлена в труде Палласа в основном оронимами (названиями гор, хребтов, вершин, холмов), ойконимами (наименованиями городов и деревень), гидронимами (наименованиями бухт, лиманов, соляных озер), а также хоронимами (названиями территорий): как природными (названиями географических областей и районов), так и административными (названиями политических единиц и государств). Сравнивая следы древних колоний на Босфорском полуострове с их описаниями в трудах по географии Страбона и Арриана, Паллас приводит названия и описания мест, которые находились на европейской стороне, а позднее были заселены греками (Акрас-комион, Киты, Киммерий, Казека, Феодосия и Афинеон): «Суммергум – в шестидесяти стадиях, или десяти верстах, что согласуется с развалинами Енкен-Кале у горы Опук, где находится хороший рейд даже и для военных судов, защищенный от северных и западных ветров и имеющий отличный якорный грунт» (с. 146–147).

Раздел «Общие замечания о полуострове Крыме» содержит многочисленные наблюдения этнографического толка: о жителях по-

луострова, их родословной, языке и письме; о традиционной одежде татар, их постройках и кулинарных привычках; о современном автору социально-экономическом состоянии Крыма; о качестве почвы и ее обработке, а также о «произведениях растительного царства»; о крымском виноградарстве и виноделии; о плодовых садах полуострова; о растениях, «полезных в хозяйстве»; о домашних и диких животных, птицах, рыбах и насекомых; о соляных озерах; о фабриках, мануфактурах и торговле.

Так, приводя список зерновых культур, засеваемых татарами, Паллас отмечает тот факт, что «пшеница родит удивительно на этой каменистой почве». Перечисление разновидностей зернового хлеба и других культур (озимая, яровая, греческая, или арнаутская, пшеница; полба; озимая, яровая рожь; озимый ячмень обыкновенный; двурядный ячмень; овес; маис; просо; просо татарское – хвостатый амарант; бухарское просо; волошский горох; лен; табак; кунжут) содержит подробную энциклопедическую информацию: время и место высевания; сроки созревания; агрономические характеристики сорта; технологию его выращивания и сбора; урожайность и органолептические свойства (с. 165–167).

«Этнографический натюрморт» Крыма был бы неполным без указания овощных и плодово-ягодных культур, популярных среди переселенцев и коренных жителей полуострова. Переходя к характеристике «садовых» растений, Паллас указывает, что «на равнине, где нет плодовых садов», татары выращивают «на поливных местах» арбузы, дыни, огурцы, тыкву, в том числе и бутылочную, баклажаны, *Hibiscus esculentus*, земляную грушу (бульбу), белокочанную капусту, лук, чеснок, поррей, кольрабу, петрушку, морковь и красные бураки. Наименования перечисленных культур сопровождаются детальной информацией о величине, форме, цвете и вкусе плодов (самый распространенный сорт дынь – «продолговатый, желтый или зеленоватый, с безвкусным мясом»); об оптимальном времени их посадки и сроках созревания (арбузы «высевают в апреле, и они созревают с конца июля до осени»); об их использовании в кулинарии (тушеные огурцы, «начиненные говядиной с рисом... вкусны»); о популярности среди тех или иных народов (поррей выращивают в основном русские и греки, кольраба «разводится татарами и русскими», петрушку продают на базарах греки и переселенцы-русские) (с. 167–168).

В разделе «О Крымском виноградарстве» Паллас подробно останавливается на 24 сортах винограда, деля их на «самые обычные», широко распространенные, и редкие: шира, какура, «сюрва-изюм», терргюльмек, мишкет, или мюскатель, кондаваста, пандас, кабак, кек-изун, шабаш, хадым-бармак, арзахи, балабан-шабаш, татле-кара-изюм, мюльребе, кеффе-изюм, или стамбол-сия-изюм, киш-меме, танагос, кирмиси-миск-изюм, или альбурла, фодша, или бахча, асма, мусгулли; еще 2 сорта характеризуются описательно без указания их названий. Каждому из этих сортов посвящена отдельная мини-статья, которая строится по модели словарной дефиниции. Вначале дается этимологическая справка о названии сорта (шира «по-татарски значит просто винная ягода»); затем описывается кустарник – виноградная кисть, лоза и листья («кисть очень большая, редкая, с овальными ягодами»; «цвет его лоз – желто-бурый, немного красноватый; лист – большой, покрытый грубыми жилками»); указываются вкусовые качества сорта («для еды он очень приятен своим кисло-сладким обильным соком»); кроме того, предлагаются мини-рецепты – рекомендации для виноделов («его брожение можно улучшить прибавлением спирта») (с. 172–177).

«Гастрономический пейзаж» полуострова Паллас дополняет разделом о фруктовых садах Крыма, сравнивая их с садами немецких крестьян. Среди лучших плодов и ягод Тавриды ученый называет «нежные и сочные» груши, яблоки, 3 сорта айвы, красные, синие и «яичные» сливы, вишню, черешню, садовую рябину, персики, абрикосы, плоды чошкового и шелковичного деревьев, кизил, хурму, гранаты, каштаны, грецкие орехи и лещину (с. 183–186).

Раздел, посвященный лесным деревьям и кустарникам Крыма, содержит пространное описание дуба, граба, бука, карликового береста, тополя, липы, явора, ясеня, боярышника, терпентинного и земляничного деревьев, ольхи, бересклета, калины, гордовины, шиповника, бирючины, глога, ломоноса, плюща, держи-дерева, плакучей ивы (с. 187–190). Говоря о растениях, полезных в хозяйстве, Паллас делит их на следующие группы:

- 1) растения, употребляемые в пищу (партулак, чистотел, сельдерей);
- 2) травы для корма скота (донник, люцерна, клевер);
- 3) красильные растения (крап, марена);
- 4) растения, используемые для дубления кож (желтинник, бисерник);

5) растения, являющиеся источником соды (Atriplexlaciniata);

6) лекарственные растения – противолихорадочные и глистогонные (рута, шалфей, меллисса, Lewithochorto) (с. 191–192).

Фауна Крыма представлена в «Наблюдениях» Палласа дикими и домашними животными; птицами, которые, по словам этнографа, «немногочисленны и не представляют большого разнообразия пород»; змеями; рыбами и насекомыми. Однако Паллас в подавляющем большинстве случаев ограничивается только перечислениями их видов, не останавливаясь на развернутых характеристиках животного мира.

Особое место в «Наблюдениях» Палласа занимает флора Крымского полуострова. Ученый приводит списочный состав растений Тамани на латинском языке, отмечая, что, «несмотря на песчаную почву», июньская растительность необычайно хороша, «благодаря внутренней сырости земли».

Среди значимой лингвокультурологической информации, которая содержится в «Наблюдениях» Палласа, следует отметить вопросы, связанные с лексическими заимствованиями. В частности, традиционным для русского языка обозначениям времен года и месяцев, согласно наблюдениям этнографа, соответствуют особые татарские именованья:

– весна/бахаар – 60 дней: с 23 апреля по старому стилю по 22 июня (кедрелес – День Святого Георгия);

**Наименования «Арванхоер жил»  
(12-летнего цикла) на татарском, русском  
и монгольском языках**

Лексема		
татарская	русская	монгольская
Сичан	Мышь	Хулгана
Ссихир	Корова	Укир
Серенькое насекомое, живущее под камнями	Тигр	Барже
Таушан	Заяц	Тушкан
Улу (червяк)	Дракон	Лу-Дракон
Илан	Змея	Могой
Жилке	Табун	Морин (лошадь)
Коюн	Овца	Хоин
Черное и красное насекомое – клоп	Обезьяна	Метчин (вид обезьяны)
Таук	Курица	Такие
Кепек	Собака	Нохой
Шинзир	Свинья	Гохой

- большое лето – 40 дней: с 23 июня по 31 июля;
- агостос – месяц, не принадлежащий ни одному из времен года (25 дней): с 1 по 25 августа;
- осень – 61 день: с 26 августа по 25 октября; 26 октября (кедрелес – праздник Святого Дмитрия) – день оплаты долговых обязательств и окончания сбора зерна, плодов и винограда;
- 36 дней, предвещающих зиму: с 26 октября по 30 ноября;
- большая зима – 40 дней: с 1 декабря по 3 февраля;
- гучук-ай – месяц, длящийся 25 дней: с 4 по 28(29) февраля;
- март («времена холодов») – период, не принадлежащий ни одному из времен года (66 дней): с 1 марта по 23 апреля.

В этом временном интервале выделены дни, названные зимой старых женщин, зимой бердюль-адиюр (скворцы), продолжающейся 7-8 дней, и зимой эпепе (удоды) (с. 163–164). Кроме того, татары сохранили «двенадцатилетний период монголов» с идентичными, за редким исключением, названиями (см. табл. на с. 113).

Однако, в отличие от восточного гороскопа, основанного на китайском эзотерическом учении, 12-летний период у татар обосновывается метеорологическими показателями, служащими главным образом для предсказания «качества» и урожайности годов, хотя зачастую ошибочными.

Таким образом, фундаментальный труд по этнографии Крыма «Наблюдения, сделанные во время путешествия по южным наместничествам Русского государства в 1793–1794 годах» П.С. Палласа представляет собой толково-энциклопедический справочник, содержащий богатый лексикографический материал как важный элемент национального культурно-исторического кода [6, с. 207–210]. Постоянный внутренний диалог ученого с читателем, повествовательные интенции, большой круг энциклопедических сведений определяют метафилологию «Наблюдений» и их тезаурус, который включает ряд структурированных лексико-семантических групп, отражающих фрагменты целостной «картины мира». Метафилологический сценарий, положенный в основу работы Палласа, обусловлен функционированием иерархически организованных топосов, объединенных определенной тематикой и формирующих весь «универсум знаний» о Крымском полуострове.

## Список литературы

1. Вернадский В.И. Труды по истории науки в России / АН СССР, Комис. по разраб. науч. наследия акад. В.И. Вернадского и др. М., 1988.
2. Волошина О.А. «Сравнительный словарь всех языков» Петра Симона Палласа // Вестн. Нижегор. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 6(1). С. 354–361.
3. Колмакова В.В. Регионоведческая информация как составляющая содержания образования // Межнациональные отношения в Ростовской области: история, современное состояние, практики регулирования и перспективы: материалы науч.-практ. конф. Ростов н/Д., 2016. С. 114–120.
4. Непомнящий А.А. К вопросу о роли П.С. Палласа в развитие исторического краеведения Крыма (библиографический аспект) // Культура народов Причерноморья. 1998. № 5. С. 259–264.
5. Паллас П.С. Наблюдения, сделанные во время путешествия по южным наместничествам Русского государства в 1793–1794 годах. М., 1999.
6. Шалков Д.Ю., Колмаков Я.В., Лазарева Е.Н. Топонимия духоборов как элемент национального культурно-исторического кода // Вестн. Пятигор. гос. ун-та. 2019. № 1. С. 207–210.
7. Marunovich O., Kolmakova V. Variation in ethnonym-based names of clothing items in Russian dialects: a cultural and sociolinguistic study // E3S Web of Conferences. 14. Sep. «14th International Scientific and Practical Conference «State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021». Rostov-on-Don, 2021. P. 11024.

\* \* \*

1. Vernadskij V.I. Trudy po istorii nauki v Rossii / AN SSSR, Komis. po razrab. nach. naslediya akad. V.I. Vernadskogo i dr. M., 1988..
2. Voloshina O.A. «Srvnitel'nyj slovar' vsekh yazykov» Petra Simona Pallasа // Vestn. Nizhegor. unta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. № 6(1). S. 354–361.
3. Kolmakova V.V. Regionovedcheskaya informaciya kak sostavlyayushchaya sodержaniya obrazovaniya // Mezhnacional'nye otnosheniya v Rostovskoj oblasti: istoriya, sovremennoe sostoyanie, praktiki regulirovaniya i perspektivy: materialy nach.-prakt. konf. Rostov n/D., 2016. S. 114–120.
4. Nepomnyashchij A.A. K voprosu o roli P.S. Pallasа v razvitie isto-ričeskogo kraevedeniya Kryma (bibliograficheskij aspekt) // Kul'tura narodov Prichernomor'ya. 1998. № 5. S. 259–264.
5. Pallas P.S. Nablyudeniya, sdelannye vo vremya puteshestviya po yuzhnyim namestnichestvam Russkogo gosudarstva v 1793–1794 godah. M., 1999.
6. Shalkov D.Yu., Kolmakov Ya.V., Lazareva E.N. Toponimiya duhoborov kak element nacional'nogo kul'turno-istoricheskogo koda // Vestn. Pyatigor. gos. un-ta. 2019. № 1. S. 207–210.



*Metaphilology “The observation, made during travelling over the Southern viceroyalty in 1973–1974” by P.S. Pallas*

*The article deals with “The observation, made during travelling over the Southern viceroyalty in 1973–1974” by P.S. Pallas from the perspective of metaphilology as the reflection of the general philological issues of his work. In line with the ethnographic data, the work of the scientist contains a rich lexicographical material, presenting an important element of the national cultural and historical code.*

Key words: *metaphilology, thesaurus, topos, narrative, toponymics, encyclopedism, linguoculturology.*

(Статья поступила в редакцию 26.04.2022)

**Л.Н. РОЖЕНЦОВА**  
(Иркутск)

**ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ  
СТАРΟΣЛАВЯНСКОГО  
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
ГНЕЗДА С ВЕРШИНОЙ КАЗАТИ**

*Предпринимается попытка выявить структурно-семантические связи на уровне старославянского языка с учетом опыта составления словообразовательных словарей в лексикографической практике синхронного словопроизводства. Предлагается вариант построения словообразовательного гнезда как фрагмента этимологического с исходным глаголом КАЗАТИ. Все компоненты словообразовательного гнезда изъяты путем сплошной выборки из авторитетных словарей старославянского языка.*

Ключевые слова: *старославянский язык, диахрония, синхрония, этимологическое гнездо, словообразовательное гнездо.*

Согласно Р.М. Цейтлин, в старославянском языке «около ста префиксов и суффиксов, около 850 гнезд однокоренных слов, более 600 двукорневых сложений, выделяемых на данном синхронном срезе» [17, с. 55]. Разветвленность структурно-семантических связей старославянских лексических единиц при-

знана, но, к сожалению, до сих пор лексикографически не освоена: нет словообразовательного или толково-словообразовательного словаря старославянского языка. Систематизация лексического инвентаря старославянского языка путем выявления структурно-семантических связей могла бы помочь лучше овладеть литературным сакральным языком, созданным солунскими братьями Кириллом и Мефодием для принявших христианство средневековых славян.

Структурно-семантические связи слов принято изучать либо в их развитии, либо на одном временном срезе. Соответственно, они становятся предметом этимологии или синхронного словопроизводства. С появлением исследований Г.О. Винокура [4] словообразование стало рассматриваться в синхронном аспекте. Однако не все лингвисты признают синхронное словообразование. Так, О.Н. Трубачев считает, что словообразование разворачивается во времени, поэтому «словообразование в своей сущности исторично и поэтому принадлежит к той же области, что и этимология» [14, с. 154]. Ученые также говорят о необходимости синтеза синхронного и диахронного подходов. Например, И.А. Ширшов считает, что оба подхода «тесно связаны между собой, так как любое синхронное состояние языка обусловлено его историей» [19, с. 47].

Одним из эффективных средств организации производных лексических единиц является гнездо. Гнезда бывают этимологические и словообразовательные. «Этимологическое гнездо – это совокупность всех слов, происходящих от одного и того же слова (или корня), в их зависимости друг от друга и в хронологической последовательности через цепь словообразовательных отношений, из которых, однако, некоторые не осознаются говорящими вследствие фонетических изменений слов, преобразования их структур или расхождения их значений: *братъ – собирать – сбор – собор – забор – беременная*» [2, с. 89].

Словообразовательное гнездо (далее СГ) – «упорядоченная отношениями производности совокупность слов, характеризующихся общностью корня» [10, с. 622]. Элементы СГ – однокоренные слова, характеризующиеся материальной и смысловой общностью. СГ всегда строятся на определенном хронологическом срезе. В нем всегда сохраняются живые ясные смысловые отношения между словами, харак-

терные для определенной эпохи. Но со сменой эпох меняются и смысловые отношения между словами. Любое СГ является частью этимологического гнезда. «Словообразовательное гнездо – это та часть этимологического гнезда, между словами которой сохранены мотивационные связи» [5, с. 10].

Ученые-слависты предупреждают, что применение критерия Г.О. Винокура к старославянским языковым единицам может повлечь «искусственное «наложение» на старославянский материал принципов современной словообразовательной теории» [7, с. 31]. Во избежание подобной ситуации прибегнем к скрупулезному анализу смысловых структур мотивационных пар и привлечению данных этимологических словарей.

Вместе с тем следует учесть и, возможно, принять как неизбежный факт, что актуальность семантических связей лексем на уровне старославянского языка для современного носителя русского языка не может быть выявлена со стопроцентной достоверностью. Так, глаголы *казати* и *казити* рассматриваем обо-бленно. Первичное значение глагола *казати* «указывать», у *казити* – «портить». Вторичные значения глагола *казати* «приказывать», «воспитывать, укорять», «проповедовать», у глагола *казити* вторичное значение «кастрировать». Им мотивированы однокоренные слова *исказити* со значениями «уничтожить» и «оскопить»; *искажати* «уничтожать, губить»; *исказа* в значениях «физический недостаток» и «выкидыш»; *исказьно* в значении «ошибочно». Смысловым ядерным компонентом у всех слов становится «порча, уничтожение». В то же время в «Этимологическом словаре славянских языков» отмечается: «Для гнезда \*kazati, \*kaziti, \*čezōti доминирующими и исходными являются значения ‘показывать, делать знак, метить’, ‘быть отмеченным (в том числе в дурном смысле)’» [20, с. 170]. Насколько жива была смысловая связь «делать знак» (*казати*) с «быть отмеченным в дурном смысле» (*казити*) в эпоху Средневековья, можно только предполагать. Тем не менее объективные и субъективные трудности систематизации старославянской лексики должны преодолевать-ся, а не останавливать процесс исследования.

Попытка применить критерий Г.О. Винокура к систематизации лексических единиц посредством словообразовательного гнезда осуществляется путем анализа словарных дефиниций признанных словарей старославянского языка, таких как «Старославянский сло-

варь» под ред. Р.М. Цейтлин [12] и 4-томный «Словарь старославянского языка», изданный Чешской академией наук [11]. Основные словарные значения лексем являются базой установления мотивационных связей слов. Материалы вышеназванных источников признаются нами в высшей степени авторитетными: «Словари содержат не только уже первично систематизированный, но часто полный языковой материал, отражающий состояние языка на определенном этапе его эволюции» [6, с. 45].

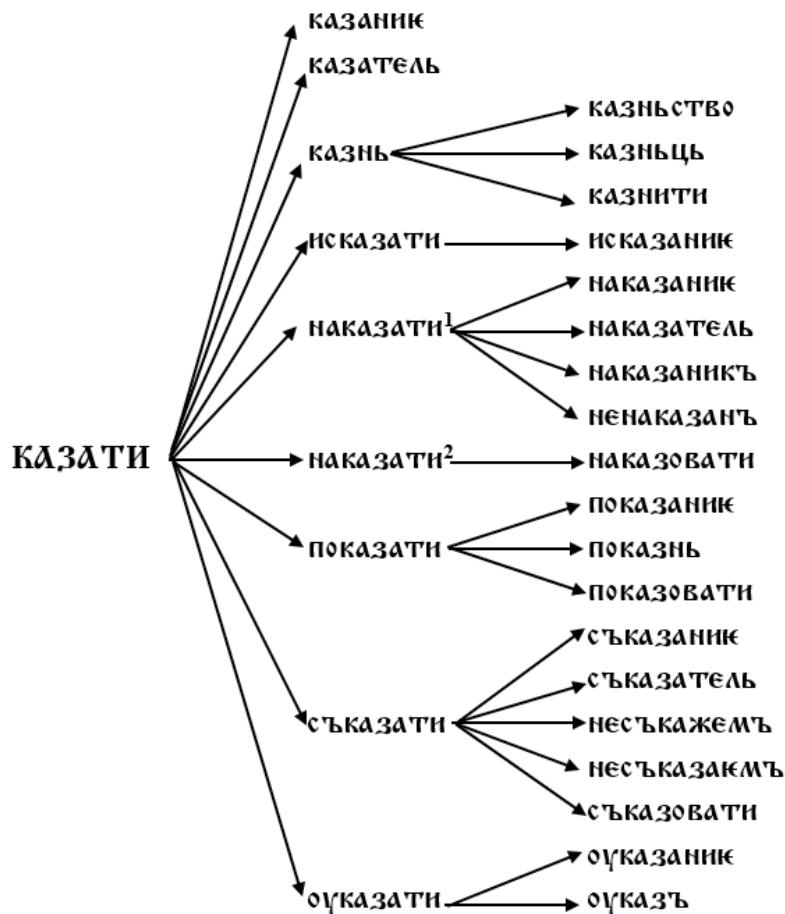
При этом вслед за И.С. Улухановым будем считать, что «мотивация – явление синхронного порядка, а производность – диахронного» [15, с. 18]. Исходное слово *казати* немотивированное для старославянского языка и непродуцированное для современного русского языка. Немотивированное, поскольку ни от какого другого в старославянском языке не образовано. Непродуцированное, поскольку в современном русском языке такой глагол не сохранился. Что касается глагола *казать* (нар.-разг. в значении «показывать» [1]), то он, во-первых, стилистически маркирован, во-вторых, резко отличается смысловой структурой от старославянского глагола.

А.Н. Тихонов впервые в русской лексикографии систематизировал языковые единицы посредством словообразовательного гнезда и издал двухтомный «Словообразовательный словарь русского языка» [13]. При этом автор придерживался строгого, даже бескомпромиссно жесткого синхронного подхода. После выхода в свет этого словаря проблема разграничения синхронии и диахронии обострилась. Не все случаи признания опрощения, а следовательно, присвоения слову статуса самостоятельного исходного слова, получили одобрение среди лингвистов. Дискуссионным считается, например, признание опрощения в словах наподобие *белье, петух, снегирь, столяр, угостить* и др.

Аспектный словообразовательный словарь, фиксирующий лексические единицы посредством ступенчатого принципа, оказывается формальным. В нем демонстрируются формально-смысловые связи слов, лексические значения не указываются, иллюстрации не приводятся.

«Словообразовательное гнездо можно дефинировать как совокупность синтагматических и парадигматических отношений, находящихся свое выражение в словообразовательных цепях и словообразовательных парадигмах» [9, с. 308]. Мотивированные единицы в

Старославянское словообразовательное гнездо  
с вершиной **КАЗАТИ**



СГ могут быть связаны между собой как радиальными, так и линейными отношениями.

Результатом анализа парадигматических и синтагматических отношений между однокоренными словами с исходным глаголом *казати* стало СГ (см. рис. выше).

Когда мотивированные слова связаны между собой радиальными отношениями, они образуются непосредственно от одного и того же мотивирующего слова, имеют одну и ту же общую мотивирующую основу, между собой являются кодериватами, а все вместе представляют «...набор производных <мотивированных>, имеющих одну и ту же производящую <мотивирующую> основу и находящихся на единой ступени деривации» [8, с. 71], т. е. словообразовательную парадигму (далее

СП). СГ включает столько же парадигм, сколько и мотивирующих слов.

На первой ступени непосредственно от *казати* образуются абстрактное и агентивное имена существительные, префиксальные глаголы. Словообразовательную парадигму с вершиной *казати* представляют 9 мотивированных слов: *казание*, *казатель*, *казнь*, *исказати*, *наказати¹*, *наказати²*, *показати*, *съказати*, *оуказати*. Она распадается на два блока: субстантивный и глагольный.

Субстантивный блок представлен тремя существительными. Субстантив *казание* образуется с помощью суффикса *-ниѣ-*, *казатель* – *-тел-*, *казнь* – *-н-*. От существительного *казнь* непосредственно образуются субстантивы *казньство* с помощью суффик-

са *-ьств-* и *казньць* с помощью суффикса *-ьц-*, а также глагол *казнити* с помощью суффикса *-и-* (суффикс *-ти* маркирует форму инфинитива).

Глагольный блок образуют 6 префиксальных глаголов, которые сами выступают в роли мотивирующих слов для шести СП. Глагол *исказати* мотивирует отглагольное абстрактное существительное *исказание* с суффиксом *-ниј-*.

*Наказати*<sup>1</sup> возглавляет СП с субстантивным и адъективным блоками. Первый представлен тремя существительными, а именно абстрактным *наказание* и двумя агентивными *наказатель*, *наказаникъ* с суффиксами *-ниј-*, *-тел-*, *-ник-* соответственно. Второй блок этой СП репрезентируют адъективированные причастия *ненаказанъ/ненаказаньнь* с префиксом *не-* и суффиксом *-н-* /*-ньн-*. Суффикс причастия при адъективации – показатель не особой формы глагола, а отглагольного имени прилагательного. Поскольку ни *наказанъ*, ни *наказаньнь* в качестве адъективированных причастий не зафиксированы в лексикографических источниках, можем предположить, что в создании адъективов с префиксом *не-* они непосредственно не участвовали.

Глагол *наказати*<sup>2</sup> обуславливает *наказовати* с суффиксом *-ова-*. Глагол *показати* открывает СП с двумя блоками: субстантивным и глагольным. В субстантивный блок входят абстрактные существительные *показание*, *показнь*, созданные при участии суффиксов *-ниј-* и *-н-*, в глагольный – *показовати* с суффиксом *-ова-*.

Глагол *съказати* возглавляет СП с тремя блоками. Субстантивный блок представлен абстрактным существительным *съказание* и агентивным *съказатель*, возникшими благодаря суффиксам *-ниј-* и *-тел-*. Глагольный блок состоит из одного слова *съказовати*, образованного с помощью суффикса *-ова-*. В адъективный блок входят два имени прилагательных *несъкажемъ*, *несъказаемъ*. Они образованы с помощью префикса *не-* от причастий *съкажемъ*, *съказаемъ*. Поскольку причастия представляют собой особые неспрягаемые формы глагола *съказати*, они не могут участвовать в словопроизводстве, минуя стадию перехода в знаменательную часть речи, в данном случае в имя прилагательное. Однако в известных лексикографических источниках ни *съкажемъ*, ни *съказаемъ* не встречаются как слова, представляющие собой самостоятельную часть речи. Поэтому *несъкажемъ*, *несъказаемъ* признаются словами, мотивированными непосредственно глаголом *съказати*.

СП с вершиной *оуказати* состоит из субстантивного блока с двумя абстрактными мотивированными единицами *оуказание* и *оуказъ*. Имя существительное *оуказание* образовано с помощью суффикса *-ниј-*. Определить способ словообразования субстантива *оуказъ* немного сложнее. «Тематический гласный \**õ* первоначально служил средством именного словообразования... прежде словообразовательное значение уже не восстанавливается» [16, с. 193]. Здесь, вероятно, целесообразно признать бессуффиксальное тематическое образование. В синхронном словопроизводстве в подобных случаях устанавливается нулевая суффиксация.

Наиболее разветвленными оказываются СП с вершинами *наказати*<sup>1</sup> и *съказати*. Обе СП имеют три блока: субстантивный, глагольный и адъективный. Первая СП репрезентирована четырьмя, вторая – пятью кодериватами.

Когда мотивированные слова связаны между собой линейными отношениями, каждое предыдущее мотивированное слово связано непосредственно с последующим и наоборот. Однокоренные мотивированные слова последовательно образуют друг от друга, как правило, постепенно обрастая морфемами, а все вместе они создают одну словообразовательную цепочку. Словообразовательная цепочка (далее СЦ) – это «ряд однокоренных слов, связанных между собой отношениями последовательной производности» [10, с. 621]. Первым компонентом СЦ является немотивированное слово, исходное, вершина СГ. Оно выступает только в роли мотивирующего. Замыкающее СЦ слово является мотивированным. Остальные слова СЦ одновременно выступают как в роли мотивирующего, так и в роли мотивированного слова.

В данном СГ две бинарных СЦ состоят из одного-единственного звена, двух компонентов: *казати* → *казание*, *казати* → *казатель*. Девятнадцать полинарных СЦ состоят из двух звеньев, трех компонентов: *казати* → *казнь* → *казньство*; *казати* → *казнь* → *казньць*; *казати* → *казнь* → *казнити*; *казати* → *исказати* → *исказание*; *казати* → *наказати*<sup>1</sup> → *наказание*; *казати* → *наказати*<sup>1</sup> → *наказатель*; *казати* → *наказати*<sup>1</sup> → *наказаникъ*; *казати* → *наказати*<sup>1</sup> → *ненаказанъ/ненаказаньнь*; *казати* → *наказати*<sup>2</sup> → *наказовати*; *казати* → *показати* → *показание*; *казати* → *показати* → *показнь*; *казати* → *показати* → *показовати*; *казати* → *съказати* → *съказание*; *казати* → *съказати* → *съказатель*; *казати* → *съка-*



зати → съкажемъ; казати → съказати → съказаемъ; казати → съказати → съказовати; казати → оуказати → оуказание; казати → оуказати → оуказъ.

Следовательно, процесс словопроизводства в старославянском языке интенсивнее всего осуществлялся на первых двух ступенях мотивации. Таким образом, в старославянском СГ с вершиной *казати* восемь словообразовательных парадигм и двадцать одна словообразовательная цепочка. Наиболее востребованными способами словообразования являются префиксация и суффиксация. Первая задействована при образовании глаголов и адъективированных причастий, вторая – при образовании существительных и гораздо реже – глаголов. Вышеизложенное комментирует словарную статью, которая уместна в аспектном словообразовательном словаре.

Поскольку аспектный словарь не фиксирует лексические значения мотивированных единиц, в синхронном словообразовании есть другой тип словообразовательного словаря – толково-словообразовательный. И.А. Ширшов издал «Толковый словообразовательный словарь русского языка» в 2004 г. [18]. Именно этот словарь возьмем за основу при подаче СГ с вершиной *казати* в виде словарной статьи толково-словообразовательного словаря. Но если И.А. Ширшов в толковом словообразовательном словаре признает оптимальным подавать «сведения об образовании слова... на основе перспективного подхода» [Там же, с. 8], то мы предпочтем ретроспективный подход, при котором мотивированное слово ищет свое мотивирующее. Толковые словари непременно содержат иллюстративный материал, контекст, в котором встречается языковая единица в зафиксированном значении. В настоящем исследовании иллюстрации не приводятся, чтобы более рельефно репрезентировать подачу слов, акцентируя внимание на лексическом значении и структурно-семантической характеристике.

Словарная статья содержит все однокоренные слова исходного слова. При этом мотивированные слова внутри гнезда подаются алфавитным способом. В приведенном нами СГ встречаются три части речи. Каждая сопровождается минимумом грамматических помет. Имена существительные приводятся в именительном падеже единственного числа, далее следует окончание родительного падежа единственного числа. Род обозначается знаками *m.* – мужской, *f.* – женский, *n.* – сред-

ний. Глаголы представлены в инфинитиве, далее приведены формы 1-го и 2-го лица настоящего времени. Совершенный вид обозначается *pf.*, несовершенный – *ipf.* Прилагательные подаются в именной форме, далее указывается полная форма мужского рода единственного числа именительного падежа. Имя прилагательное обозначается как *adj.*

**КАЗАТИ**, *кажж*, *кажешн* *ipf.*

1. Указывать. 2. Поучать, воспитывать, побуждать, укорять. 3. Приказывать. 4. Проповедовать. **исказаник**, *-н*. [**исказа-ниѣ-к** ← **исказати**]

Объяснение.

**исказати**, *-кажж*, *-кажешн* *pf.* [**ис-казати** ← **казати**]

Объяснять.

**казаник**, *-н* *n.* [**каза-ниѣ-к** ← **казати**]

1. Наставление, порицание. 2. Проповедь.

**казатель**, *-л* *m.* [**каза-тел-ь** ← **казати**]

1. Воспитатель. 2. Проповедник.

**казнити**, *кажнж*, *казниши* *ipf.* [**казн-и-ти** ← **казнь**]

Наказывать.

**казнь**, *-н* *f.* [**каз-н-ь** ← **казати**]

1. Наказание. 2. Приказ, указ; решение, предписание.

**казньство**, *-а* *n.* [**казн-ьств-о** ← **казнь**]

Рабство.

**казньць**, *-а* *m.* [**казн-ьц-ь** ← **казнь**]

Военный начальник.

**наказаник**, *-а* *m.* [**наказа-ник-ъ** ← **наказати**]

Воспитатель.

**наказатель**, *-л* *m.* [**наказа-тел-ь** ← **наказати**]

Воспитатель.

**наказаник**, *-н* *n.* [**наказа-ниѣ-к** ← **наказати**]

Воспитание, наставление.

**наказати**<sup>1</sup>, *-кажж*, *-кажешн* *pf.*

[**на-казати** ← **казати**]

Наставить, научить, воспитать.

**наказати**<sup>2</sup>, *-казаж*, *-казакши* *ipf.*

[**на-казати** ← **казати**]

Наставлять, поучать, укорять.

**наказовати**, *-зоѣж*, *зоѣжиши* *ipf.*

[**наказ-ова-ти** ← **наказати**]

Наставлять, укорять.

**ненаказанъ**, **ненаказаньнъ**, *-ын* *adj.*

[**не-наказа-н-ъ**, **не-наказа-ньн-ъ** ← (**наказан-ъ**, **наказа-ньн-ъ**) ← **наказати**<sup>1</sup>]

Невоспитанный, невежественный.

**несъкажемъ**, *-ын* *adj.*

[**не-съкаж-ем-ъ** ← (**съкаж-ем-ъ**) ← **съказати**]

Несказанный, невыразимый, не выражаемый словами.

**несказакъ**, *-ын* *adj.*

[**не-съказа-къ-ъ** ← (**съказа-къ-ъ**) ← **съказати**]

Несказанный, невыразимый, не выражаемый словами.

**показаник**, -и п. [показа-ниј-к ← показати]

1. Выявление. 2. Наставление, замечание, предупреждение; подстрекательство.

**показати**, -кажж, -кажеши pf. et -казажж, -казажши ipf. [по-казати ← казати]

1. Показать, выявить, показывать, выявлять.

2. Сделать замечание, упрекнуть, наказать, делать замечание, упрекать, наказывать.

**показнь**, -и f. [показ-н-ь ← показати]

1. Упрек. 2. Наказание.

**показовати**, -зоужж, зоужши ipf. [показ-овати ← показати]

Показывать.

**сказати**, -кажж, -кажеши pf. et -казажж, -казажши ipf. [с-казати ← казати]

1. Объяснить, истолковать, объяснять, толковать; перевести, переводить; обозначать, значить.

2. Сказать, сообщить, говорить, сообщать, рассказывать; добавить, добавлять; напомнить, напоминать; сообщить, сообщать, возвещать, проповедовать; донести на кого-н., обвинить кого-н.

3. Открыть, указать, показать, представить, открывать, указывать, показывать, представлять; называть; ...сж выдавать себя за кого-н.; доказать, засвидетельствовать, доказывать, свидетельствовать; сравнить, сопоставить, сравнивать, сопоставлять. 4. Приказать, поручить; научить, побудить, наставлять, побуждать. 5. Предложить, предоставить, предлагать, предоставлять, оказывать.

**сказаник**, -и п. [с-каза-ниј-к ← сказати]

1. Выявление. 2. Наставление.

**сказатель**, -л м. [с-каза-тел-ь ← сказати]

1. Истолкователь. 2. Проповедник.

**сказовати**, -зоужж, зоужши ipf. [с-каз-овати ← сказати]

1. Объяснять, истолковывать; переводить; обозначать. 2. Говорить, рассказывать. 3. Сообщать, возвещать. 4. Доказывать.

**оказаник**, -и п. [о-каза-ниј-к ← оказати]

1. Выявление, выражение. 2. Доказательство, свидетельство. 3. Изложение.

**оказати**, -кажж, -кажеши pf. et ipf [о-казати ← казати]

Показать, выявить, показывать, выявлять.

**оказъ**, -а м. [о-каз-ъ ← оказати]

1. Обозначение, доказательство. 2. Пример, наставление.

Следует отметить, что в рассматриваемом СГ встречается немало однокоренных синонимов. В кругу абстрактных субстантивов однокоренными синонимами являются *казание*, *наказание*, *показание*, *сказание*, *оуказъ* в значении «наставление»; *казание*, *искавание*, *сказание* в значении «объяснение»; *показание*, *сказание*, *оуказание* в значении «выявление»; *казнь* и *показнь* в значении «наказание».

Среди агентивных субстантивов в значении «воспитатель» синонимичны *казатель*, *наказатель*, *наказаникъ*. Кроме того, *казатель* – однокоренной синоним *сказатель* в значении «проповедник». При этом первичное значение у *сказатель* – «истолкователь».

Синонимичны также однокоренные глаголы *показати*, *наказати*, *сказати*, *оказати* в значении «показать»; *казати*, *наказати* в значении «воспитать»; *казати*, *сказати* в значении «проповедовать»; *казати*, *наказати*, *наказовати* в значении «укорять».

Когда указывают, то нередко отмечают недостатки, укоряют, порицают. Отсюда значение «наставление, порицание». Воспитание в Средние века было тесно связано с указанием, укорами, приказами, воспитанник воспринимался как объект, а не субъект педагогического процесса. Проповедование, т. е. распространение вероучения, предполагало, что взгляды и мнения будут преподноситься как истина в последней инстанции, наставления будут выполнены беспрекословно. Отголоски вышеприведенных значений сохранились в современных русских словах *наказать* разг. «дать наказ, велеть, поручить» и *наказ* разг. «приказание, распоряжение, наставление» [1].

Детальное рассмотрение смысловых структур мотивационных пар остается за пределами настоящей работы. Но даже беглый взгляд на вышеприведенный фрагмент словарной статьи позволяет отметить, что наиболее важным для носителя старославянского языка стало обозначение таких действий, как *указывать*, *воспитывать*, *проповедовать*, *истолковывать*, *приказывать*. Именно эти значения продвигаются в глубь СГ, так или иначе мотивируя существительные, глаголы, адъективы, ведь «словообразовательному маркированию подвергается лишь то, что оказывается значимым для носителей языка» [3, с. 45].

Представленный опыт построения СГ ставит новые задачи на пути систематизации лексических единиц старославянского языка путем выявления их структурно-семантических связей. В перспективе следует сравнить смысловые объемы членов мотивационных пар, применить так называемую шкалу мотивированности, проанализировать словообразовательные значения мотивированных слов, охарактеризовать словообразовательные типы, репрезентантами которых являются элементы СГ. Анализ формально-смысловых связей между компонентами СГ может стать одним из способов экспликации не зафиксированных в старославянских словарях языковых единиц.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. М., 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/> (дата обращения: 10.03.2022).
2. Варбот Ж.Ж. Этимология // Рус. речь. 1968. № 4. С. 86–96.
3. Вендина Т.И. Словообразование как источник реконструкции языкового сознания // Вopr. языкознания. 2002. № 4. С. 42–72.
4. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию // Его же. Избранные работы по русскому языку / предисл. С. Бархударова. М., 1959. С. 419–442.
5. Горбушина И.А. Словообразовательное и этимологическое гнезда слов от праславянского корня \*ter- в русском языке на славянском фоне: дис. ... канд. филол. наук. М., 2016.
6. Дмитриева О.И. Диахрония, синхрония, динамика: проблема синхронно-диахронного исследования словообразовательных подсистем // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. 2012. Сер. 2: Языкознание. С. 42–46.
7. Ефимова В.С. Старославянская словообразовательная морфемика / отв. ред. Г.К. Венедиктов; Российская акад. наук, Ин-т славяноведения. М., 2006.
8. Земская Е.А. О парадигматических отношениях в словообразовании // Русский язык. Вопросы его истории и современного состояния. Виноградские чтения I–VIII. М., 1978. С. 71–75.
9. Иванова А. В. Гнездо с вершиной KAZ- как системно-структурное образование: дис. ... канд. филол. наук. М., 1999.
10. Морфемика. Словообразование // Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык [Электронный ресурс]: в 2 т. / А.Н. Тихонов, Р.И. Хашимов, Г.С. Журавлева и др.; под общ. ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. 2-е изд., стер. М., 2014. Т. I. С. 500–666.
11. Словарь старославянского языка. Репр. изд.: в 4 т. СПб., 2006.
12. Старославянский словарь (по рукописям X–XI вв.) / ред. Р.М. Цейтлин, Р. Вечерка, Э. Благова. М., 1994.
13. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.
14. Трубочев О.Н. Этимологические исследования и лексическая семантика // Принципы и методы семантических исследований / отв. ред. В.Н. Ярцева. М., 1976. С. 147–179.
15. Улуханов И.С. Мотивация в словообразовательной системе русского языка. М., 2010.
16. Хабургаев Г.А. Старославянский язык. М., 1986.
17. Цейтлин Р.М. Лексика старославянского языка. Опыт анализа мотивированных слов по данным древнеболгарских рукописей X–XI вв. М., 1977.
18. Ширшов И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка: около 37 000 слов русского яз., объединенных в 2000 словообразовательных гнезд: Комплексное описание русской лексики и словообразования. М., 2004.
19. Ширшов И.А. Границы словообразовательного гнезда // Филол. науки. 1996. № 5. С. 43–53.
20. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. члена-корр. АН СССР О.Н. Трубачева. М., 1983. Вып. 9.

\* \* \*

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S.A. Kuznecov. M., 2014 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/> (data obrashcheniya: 10.03.2022).
2. Varbot Zh.Zh. Etimologiya // Rus. rech'. 1968. № 4. S. 86–96.
3. Vendina T.I. Slovoobrazovanie kak istochnik rekonstrukcii yazykovogo soznaniya // Vopr. yazykoznaneya. 2002. № 4. S. 42–72.
4. Vinokur G.O. Zаметki po russkomu slovoobrazovaniyu // Ego zhe. Izbrannye raboty po russkomu yazyku / predisl. S. Barhudarova. M., 1959. S. 419–442.
5. Gorbushina I.A. Slovoobrazovatel'noe i etimologicheskoe gnezda slov ot praslavyanskogo kornya \*ter- v russkom yazyke na slavyanskom fone: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2016.
6. Dmitrieva O.I. Diahroniya, sinhroniya, dinamika: problema sinhronno-diahronnogo issledovaniya slovoobrazovatel'nyh podsystem // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. 2012. Ser. 2: Yazykoznanie. S. 42–46.
7. Efimova V.S. Staroslavjanskaya slovoobrazovatel'naya morfemika / отв. ред. Г.К. Венедиктов; Rossijskaya akad. nauk, In-t slavyanovedeniya. M., 2006.
8. Zemskaya E.A. O paradigmaticeskikh odnosheniyah v slovoobrazovanii // Russkij yazyk. Voprosy ego istorii i sovremennogo sostoyaniya. Vinogradovskie chteniya I–VIII. M., 1978. S. 71–75.
9. Ivanova A. V. Gnezdo s vershinoj KAZ- kak sistemno-strukturnoe obrazovanie: dis. ... kand. filol. nauk. M., 1999.
10. Morfemika. Slovoobrazovanie // Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov i ponyatij. Russkij yazyk [Elektronnyj resurs]: v 2 t. / A.N. Tihonov, R.I. Hashimov, G.S. Zhuravleva i dr.; pod obshch. red. A.N. Tihonova, R.I. Hashimova. 2-e izd., ster. M., 2014. T. I. S. 500–666.
11. Slovar' staroslavjanskogo yazyka. Repr. izd.: v 4 t. SPb., 2006.

12. Staroslavjanskij slovar' (po rukopisyam X–XI vv.) / red. R.M. Cejtlin, R. Večerka, E. Blagova. M., 1994.

13. Tihonov A.N. Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogoazyka: v 2 t. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2004.

14. Trubachev O.N. Etimologičeskie issledovaniya i leksičeskaya semantika // Principy i metody semantičeskikh issledovanij / otv. red. V.N. Jarceva. M., 1976. S. 147–179.

15. Uluhanov I.S. Motivaciya v slovoobrazovatel'noj sisteme russkogoazyka. M., 2010.

16. Haburgaev G.A. Staroslavjanskijazyk. M., 1986.

17. Cejtlin R.M. Leksika staroslavjanskogoazyka. Opyt analiza motivirovannyh slov po dannym drevnebolgarskih rukopisej X–XI vv. M., 1977.

18. Shiršov I.A. Tolkovyj slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogoazyka: okolo 37 000 slov russkogo yaz., ob#edinennyh v 2000 slovoobrazovatel'nyh gnezd: Kompleksnoe opisanie russkoj leksiki i slovoobrazovaniya. M., 2004.

19. Shiršov I.A. Granicy slovoobrazovatel'nogo gnezda // Filol. nauki. 1996. № 5. S. 43–53.

20. Etimologičeskij slovar' slavyanskijazykov. Praslavyanskij leksičeskij fond / pod red. chlena-korr. AN SSSR O.N. Trubacheva. M., 1983. Вып. 9.

**ЛИ МИНХУЭЙ**  
(Далянь, КНР)

**ЛИ ЮЙХАНЬ**  
(Ухань, КНР)

### СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Ставится цель выявления оптимального способа перевода политической метафоры с китайского на русский язык для достижения наиболее адекватного перевода политического дискурса. Приводится ряд рекомендаций, таких как сохранение эквивалентных метафорических образов в лингвистическом измерении, представление культурной коннотации метафоры в культурном измерении, а также преобразование метафорических образов исходного языка в коммуникативном измерении.*

*Ключевые слова: перевод политической метафоры, теория экотранслатологии, политический дискурс, Си Цзиньпин об управлении государством, способы перевода.*

### *Experience of formation of the Old Slavonic Language word-formation nest with the top “KAZATI”*

*The article deals with revealing the structural and semantic associations at the level of the Old Slavonic Language with the consideration of the experience of compiling the word-formation dictionaries in the lexicographical practice of the synchronous word-formation. There is suggested the variant of building the word-formation nest as the fragment of the etymological one with the original verb “KAZATI”. All the components of the word-formation nest are collected by the continuous sampling from the authoritative dictionaries of the Old Slavonic Language.*

*Key words: Old Slavonic Language, diachrony, synchrony, etymological nest, word-formation nest.*

(Статья поступила в редакцию 21.03.2022)

Введение. В 2013 г. Генеральный секретарь ЦК КПК Си Цзиньпин на национальной конференции по пропагандистской и идеологической работе отметил, что «необходимо познакомить мир с Китаем, распространять его добрый голос и укреплять дискурсивную власть на международной арене» [7]. Метафора как инструмент формирования государственной идеологии широко используется в политическом дискурсе. В ряде публичных выступлений Генеральный секретарь Си Цзиньпин часто связывал профессиональные политические концепции, незнакомые аудитории, с повседневными вещами и концепциями, о которых люди имели представления, использовал политические метафоры, близкие и понятные людям, чтобы передать собственные политические идеи. Таким образом, политическая метафора не только демонстрирует скромный и доверительный политический стиль китайских лидеров, но и обеспечивает хороший коммуникационный эффект. В качестве одной из важных тем исследования в области внешнепропагандистского перевода, перевод политической метафоры по-прежнему является приоритетом и трудностью данного направления.



Важно отметить, что в 65 странах, вовлеченных в рамки единства «Один пояс – один путь», около одной пятой говорят на русском языке, и эта цифра в полной мере свидетельствует о том, что нельзя игнорировать популярность русского языка в этих странах. Точный перевод китайскоязычного политического дискурса на русский язык для того, чтобы русскоговорящие люди в странах, вовлеченных в рамки единства «Один пояс – один путь», понимали политические идеи китайских лидеров, имеет большое значение для формирования качественного национального политического имиджа Китая.

Следует отметить, что перевод политической метафоры в политическом дискурсе представляет собой довольно сложный процесс, в котором имеются определенные трудности в поиске оптимального способа перевода. Необходимо постоянно исследовать когнитивную модель русско-китайского перевода политических метафор и искать стратегии перевода политических метафор.

Стратегии перевода политических метафор на основе теории экотранслатологии (Eco-translatology). Китайский ученый Ху Гэншэнь (профессор университета Цинхуа), который в своем исследовании обратил внимание на особенности адаптации и отбора в переводческой деятельности (the Approach to Translation as Adaptation and Selection), впервые в Китае предложил теорию экотранслатологии (Eco-translatology). Она базируется на основах теории адаптации бельгийского лингвиста Жефа Вершуерена (Jef Verschueren) и теории релевантности Эрнста Августа Гутта (Ernst August Gult).

Согласно данному подходу, переводчик должен разнопланово и многоэтапно адаптироваться к экосистеме осуществляемого перевода в языковых, культурных и коммуникационных измерениях и только после этого принимать решение о выборе стиля речи в целом и конкретных слов и словосочетаний в отдельности [1]. Ху Гэншэнь выступил с рекомендациями, согласно которым «переводчик должен адаптироваться в языковом измерении на само языковое выражение в переводимом тексте, в культурном измерении – на контекстуальную функцию перевода, а в коммуникационном измерении – на межчеловеческие намерения» [4, с. 12].

Важно также отметить, что перевод политических метафор в дискурсе – это не простая трансформация языковых символов. В пере-

водческой деятельности содержатся и внеязыковые факторы, такие как стиль, история и идеология, а также различия между культурами.

Принимая во внимание разнообразие китайской и русской культур, а также различия между китайским и русским языками, переводчики должны сделать определенный адаптивный выбор в процессе перевода, чтобы минимизировать потерю политических образов между китайским и русским языками. Согласно теории экотранслатологии и историческим, культурным и коммуникационным характеристикам политических метафор, в данной работе мы попытаемся предложить следующие три основные стратегии перевода политических метафор.

*1. Сохранение эквивалентных метафорических образов в лингвистическом измерении.* Перевод политических метафор в первую очередь сталкивается с лингвистической проблемой. В лингвистическом измерении от переводчиков требуют учитывать языковую эквивалентность между исходным языком (Source Language) и целевым языком (Target Language), чтобы адаптировать к языковой форме сам текст, включая семантику, риторику, стиль и эмоциональную модальность.

«Суть проблемы языкового вмешательства в переводческой деятельности заключается в том, что языковая структура исходного текста оказывает влияние на переводчика, таким образом, переводчик не может выразить значение исходного текста в естественном переводе» [6, с. 217]. Поэтому в процессе перевода переводчик не должен придерживаться языковой формы исходного текста, значительно важнее адаптироваться к языковой форме целевого языка.

Н. Мандельблит считает, что, когда исходный язык (SL) и целевой язык (TL) имеют схожие условия отображения, перевод метафоры с исходного языка будет просто выполнен путем выбора эквивалентной метафоры в целевом языке с учетом того, что некоторые понятия и их сходные черты в китайском языке часто встречаются в русском языке. Когда политические метафоры в исходном и целевом языках удовлетворяют условию наличия одинаковых или похожих образов в исходном языке, они могут быть непосредственно сопоставлены с целевым языком, чтобы перевод оставался максимально подходящим для исходного языка в лингвистической форме. Приведем пример.

*Пример 1.* Можно сказать, что время относительно легких, всем комфортных реформ уже позади, все лакомые кусочки съедены, настало время грызть твердые кости.

可以说·容易的、皆大欢喜的改革已经完成了·好吃的肉都吃掉了·剩下的都是难啃的硬骨头。(选自习近平谈治国理政《改革再难也要推进》)

Выражение «твердые кости» означает трудность задачи углубления реформ в Китае. В оригинальном выражении было создано изображение «трудный». Исходный и целевой язык имеют одно и то же изображение и удовлетворяют условиям сохранения эквивалентных метафорических образов в лингвистическом измерении. Выражение «твердые кости» в переводе подчеркивает решимость Генерального секретаря Си Цзиньпина еще больше углубить реформу.

*Пример 2.* Нужно совершенствовать процедуру привлечения к ответственности, чтобы законы и правила не превратились в бумажного тигра и соломенную куклу.

强化责任追究, 不能让制度成为纸老虎、稻草人。(选自习近平谈治国理政《深入推进党风廉政建设和反腐败斗争》)

Метафоры «бумажный тигр» и «соломенная кукла» используются в оригинале для обозначения системы, которая просто притворяется влиятельной и пугающей. Они соответствуют политическим образам, представленным в целевом языке.

Таким образом, первоначальная концепция образа может быть сохранена в лингвистическом измерении и переведена как «бумажный тигр» и «соломенная кукла», что ярко передает решимость Китая бороться с коррупцией. Система никогда не должна предоставлять возможности для коррупции и решительно ей противостоять.

Метафорические образы в исходном и целевом языках в двух приведенных выше примерах предложений схожи, и «целевым» читателям легко понять намерение «оригинального» автора. Этот эквивалентный перевод полностью основан на одинаковом опыте объективного мира «оригинальных» и «целевых» читателей. В процессе перевода переводчик в основном выбирает одни и те же метафорические образы для одной и той же абстрактной вещи в соответствии с одной и той же когнитивной моделью читателей исходного и целевого языков, а затем реализует перевод эквива-

лентного отображения в лингвистическом измерении.

*2. Представление культурной коннотации метафоры в культурном измерении.* Перевод метафоры – это межъязыковой, межкультурный и межкоммуникативный процесс, поэтому, чтобы перевести метафору, требуется глубокое знание межкультурных связей. Согласно Ньюмарку, перевод – это «перевод смысла текста на другой язык в том виде, в каком он был задуман автором» [3, с. 5]. Исходя из предположения о сохранении эквивалентности языковых форм, таких как семантика и риторика, для того чтобы читатели могли лучше принимать текстовую информацию, необходимо сохранить содержание с национальными особенностями, историческими и культурными коннотациями при переводе.

В «Истине и методе» Гадамер выдвинул три философских герменевтических принципа «историчности понимания», «слияния горизонтов» и «истории эффектов», полагая, что понимание является историческим. Сам перевод – это очень субъективный процесс понимания смысла.

Подчеркивается, что наиболее важной задачей переводчика является преодоление ограничений истории при понимании исходного содержания. Переводчики должны хорошо понимать национальный язык и культуру, с которыми они хотят общаться, и понимать глубокие и культурные коннотации через поверхность языка.

Если исходный язык следует условиям другого метафорического проецирования по сравнению с целевым языком, в этом случае перевод метафоры должен оставить культурную коннотацию метафоры в культурном измерении. В процессе перевода политических метафор переводчик должен адаптивно трансформировать культурные образы отдельных вакансий и максимально представлять исторические и культурные коннотации политических метафор, обеспечивая при этом точность передачи основного значения, как, например, в следующем случае:

*Пример 3.* В этом большую роль играют своеобразные побуждения, «сеть связей» и «сокрытые правила», о которых простые люди не подразумевают.

这其中作祟的·是一些领导干部的私心杂念·是人们议论的“关系网”、“潜规则”(选自习近平谈治国理政《着力培养选拔党和人民需要的好干部》)

С древних времен китайское общество уделяло особое внимание культуре человеческих связей (гуаньси, в английской версии – *relationality*). Сеть социальных связей, стоящая за человеком, может помочь ему получить огромные выгоды. В примере, приведенном выше, нетрудно обнаружить, что «сеть связей» подразумевает глубокое значение «некоторая связь, установленная с целью получения личной выгоды».

В русском языке слова «отношение» и «связь» могут выражать значение «гуаньси», однако с учетом того, что слово «связь» является более абстрактным и может представлять уникальную культурную коннотацию «гуаньси» в китайском языке. Переводчик использовал выражение «сеть связей», чтобы подчеркнуть сложные межличностные отношения в коммуникации. Для того чтобы чиновники искренне служили людям, необходимо срочно разрушить культуру «сети связей», которая несправедливо предоставляет убежище чиновникам.

*Пример 4.* Некоторые кадры уже привыкли к тому, чтобы, почесав затылок, принимать решение; шлепнув по заду, покинуть пост, оставляя после себя массу незавершенных дел.

一些干部惯于拍脑袋决策、拍胸脯蛮干，然后拍屁股走人，留下一屁股烂账。（选自习近平谈治国理政《着力培养选拔党和人民需要的好干部》）

В примере 4 «шлепнув по заду, покинуть пост, оставляя после себя массу незавершенных дел» ярко выражается недовольство Генерального секретаря Си Цзиньпина тем, что некоторые руководители не делают практических вещей и оставляют «кучу» проблем во время своего пребывания в должности, подчеркивается решимость центрального правительства привлечь к ответственности некоторых проблемных руководителей. Если мы выбрали непосредственно метод перевода сохранения эквивалентных метафорических образов в лингвистическом измерении, то «屁股烂账 (yipi gu lanzhang) следует перевести как «полная задница долгов». Этот перевод легко введет русскую аудиторию в заблуждение с пониманием этого предложения. Слово «задница» в русском языке обычно используется для описания глупого и неряшливого человека, и трудно установить лексическое ассоциативное значение с «долгом».

В результате перевод теряет первоначальное культурное символическое значение. Согласно подходу представления культурной

коннотации метафоры в культурном измерении, переводчик переводит его как «масса незавершенных дел». Хотя оригинальный метафорический образ «задница» не сохраняется, но данный перевод ближе к русской модели когнитивного понимания, и это делает эффект выражения более заметным. В культурном измерении, чтобы сделать метафоры с китайскими характеристиками более яркими в выражении, переводчики должны обратить внимание на представление культурных коннотаций в процессе трансформации.

*3. Преобразование метафорических образов исходного языка в коммуникативном измерении.* Перевод – это межкультурная коммуникационная деятельность. «Переводчик часто делает когнитивные рассуждения в соответствии со своими культурными привычками. Его мышление оказывает определенное влияние на коммуникативные намерения оригинального автора» [5, с. 42]. Таким образом, метафорические образы оригинального текста не могут быть успешно сопоставлены с целевым языком. Иными словами, переводчик часто не может точно передать оригинальную информацию о культурном общении, что приводит к потере содержания в процессе перевода политических образов.

Поэтому, если переводчик обнаружил, что в русском языке нет таких политических метафорических образов, которые соответствуют китайским, необходимо изучить различные книги и материалы, тщательно проанализировать истинное значение образа в китайском языке, разобраться в его глубоком значении и посредством преобразования метафорических образов в коммуникативном измерении добиться того, чтобы русская аудитория полностью осознала глубокий смысл политического дискурса Генерального секретаря Си Цзиньпина и прониклась доверием к Китаю.

*Пример 5.* Мы должны усилить проверку и надзор над осуществлением власти, ограничить власть рамками установленных норм, сформировать механизм наказания, соответствующий антикоррупционным мерам и гарантирующий руководящие кадры от возможности подкупа.

要加强对权力运行的制约和监督，把权力关进制度的笼子里，形成不敢腐的惩戒机制、不能腐的防范机制、不易腐的保障机制。（选自习近平谈治国理政《把权力关进制度的笼子里》）

Клетка (笼子 longzi) является типичным пространственным метафорическим изображением. Переводчик не слепо сохранил мета-

форическое изображение «клетка» в исходном тексте и перевел его как «рамка», сделав соответствующее преобразование в соответствии с коммуникативными принципами. Этот вариант перевода, более понятный привычкам мышления русских читателей, облегчит русской аудитории понимание и принятие действий китайского правительства по контролю и ограничению власти, что сделает перевод более популярным.

*Пример 6.* Кое-кто занимает туманную позицию по таким принципиальным вопросам, как руководство партии и строительство социализма с китайской спецификой, проявляет пассивность в ситуациях, требующих борьбы и использования властных полномочий, или умышленно искажает действительность, чтобы жонглировать фактами.

有的在涉及党的领导和中国特色社会主义道路等原则性问题的政治挑衅面前态度暧昧、消极躲避、不敢亮剑·甚至故意模糊立场、耍滑头。(选自习近平谈治国理政《习近平论党的作风问题》)

亮剑 (liang jian «обнажить меч») изначально означало следующее. Когда древние фехтовальщики (воины) встречались с противником на узкой дороге, независимо от того, насколько могущественным был противник, даже если противник был первым фехтовальщиком (воином) в мире, они должны были обнажить собственные шпаги (мечи). Позже это преобразовалось в (亮剑精神 liang jian jingshen), и приобрело значение «смело противостоять сильному противнику или непреодолимым трудностям».

Однако в русском национальном менталитете меч – это оружие, символизирующее завоевание и варварство. Если переводчик по неосторожности проигнорирует национальное понимание образа и переведет слово 亮剑 (liang jian) как «обнажить меч», то русскоязычная аудитория может легко и неправильно понять политические намерения наших лидеров и сделать поспешный вывод о том, что наши руководящие кадры отстаивают военную силу. Поэтому, чтобы избежать неудач межкультурного общения, переводчик рассматривает поведение 亮剑 как борьбу.

Преобразование метафорических образов исходного языка в коммуникативном измерении, учитывающее культурное происхождение аудитории и языковые привычки, адаптирует перевод к экологии перевода целевого языка и обеспечивает нормальное развитие межкультурного общения между двумя народами.

**З а к л ю ч е н и е .** Выскажем некоторые соображения по поводу выявления способа перевода политической метафоры в политическом дискурсе на русском языке.

Во-первых, человеческий язык во многом метафоричен. Метафора включает в себя психологические и физические характеристики нашего мира когнитивного опыта и коренится в нашем языке, мышлении и культуре. Чтобы лучше решить вопрос перевода метафор, особенно перевод политических метафор со всей строгостью, субъективностью и личной позицией, переводчики должны научиться следующему:

- адаптироваться к общей среде экологического перевода;
- выполнять трехмерное преобразование в лингвистическом, культурном и коммуникативном измерениях;
- гибко использовать стратегии перевода в сочетании с конкретными контекстами и принятием читателями целевого языка.

Во-вторых, при переводе переводчикам следует учитывать языковую эквивалентность и культурные знания как в исходном языке (SL), так и в целевом (TL). Если исходный и целевой языки имеют схожие условия отображения, перевод метафоры с исходного языка будет просто выполнен путем сохранения эквивалентных метафорических образов в лингвистическом измерении. Если исходный язык следует условиям другого метафорического проецирования по сравнению с целевым языком, переводчики должны адаптивно трансформировать культурные образы и максимально представлять исторические и культурные коннотации политических метафор.

В общих рамках «Одного пояса и одного пути» перевод важных политических метафорических концепций в официальных речах китайских лидеров имеет решающее значение для построения системы дискурса Китая, а также для формирования национально-го имиджа Китая в странах вдоль «Одного пояса и одного пути». В будущем нам необходимо постоянно изучать общие законы перевода политических метафор и лучше доводить политические намерения национальных лидеров до широкой аудитории.

#### Список литературы

1. Петрова Л. Г., Чжихао С. Учет теории экотранслатологии в обучении китайских студентов навыкам перевода // Дискурс профессиональной коммуникации. 2021. № 2. С. 55–66.



2. Mandelblit N. The Cognitive View of Metaphor and its Implications for Translation Theory. Maastricht: Universitaire Press, 1995.

3. Newmark Peter. Approaches to Translation. London, 1988.

4. 胡庚申, “适应选择论”的翻译原则与翻译方法, 外语与外语教学, 2006, № 3.

5. 李占喜, 何自然, 从关联域视角分析文化意象翻译中的文化亏损 · 外语与外语教学 · 2006, № 2.

6. 许钧·袁筱一. 当代法国翻译理论. 湖北: 湖北教育出版社, 2004.

7. 中共中央宣传部. 习近平谈治国理政 [M]. 北京: 外文出版社, 2014.

\* \* \*

1. Petrova L.G., Chzhihao S. Uchet teorii ekotranslatologii v obuchenii kitajskih studentov navykam perevoda // Diskurs professional'noj kommunikacii. 2021. № 2. S. 55–66.

### *The ways of translation of the political metaphor in the political discourse in the Russian language*

*The article deals with revealing the optimal way of translating the political metaphor from the Chinese into the Russian language for the achievement of the most relevant translation of the political discourse. There is given the row of the recommendations, such as the conservation of the equivalent metaphoric images in the linguistic measure, the presentation of the cultural connotation of the metaphor in the cultural measure and the transformation of the metaphoric images of the source language in the communicative measure.*

**Key words:** *translation of political metaphor, theory of ecotranslatology, political discourse, Xi Jinping about government of state, ways of translation.*

(Статья поступила в редакцию 10.04.2022)

**ЛИ ДАНЬ**  
(Чанчунь, КНР)

### **ИНТЕРАКТИВНОСТЬ И ВОСПРИЯТИЕ «ТЕЛА» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВОПЛОЩЕННОЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ\***

*Рассмотрены основные принципы и методы обучения с позиций воплощенной когнитивной лингвистики, которые основываются на главных взглядах воплощенной когнитивной лингвистики, предложенной профессором Ван Инем. Такие принципы и методы обучения повысят эффективность обучения иностранному языку, заставят учащихся проявлять настойчивость, упорство, целеустремленность, волю к победе, тем самым будут развивать их критическое мышление.*

*Ключевые слова: воплощенная когнитивная лингвистика, занятия по иностранным языкам, восприятие, взаимодействие.*

Крайне важно провести реформу образования, чтобы подготовить специалистов в области иностранных языков для удовлетворения стратегических потребностей национального развития, соответствовать динамике и направлению их развития в области иностранных языков на фоне новых гуманитарных наук в нашей стране. Основываясь на основных взглядах воплощенной когнитивной лингвистики, предложенной профессором Ван Инем, в данной статье предлагаются принципы и метод обучения «ситуативного опыта», которым необходимо следовать в преподавании иностранных языков. Такие нововведения на занятиях разовьют инновационное сознание и способности учащихся к изучению иностранного языка, критическому мышлению, сформируют интерес и стремление к языку.

1. Введение. У Янь, директор Департамента высшего образования Министерства образования, отметил, что необходимо ускорить создание социалистической культурной дер-

\* Исследование выполнено в рамках проекта № GH20387 («Исследование модели международного сотрудничества онлайн-образования в университетах Китая и России на фоне “Одного пояса и одного пути”»), поддержанного Образовательно-научным проектом провинции Цзилинь «Тринадцатая пятилетка».

жавы, увеличить мягкую силу культуры и силу международного дискурса, выдвинуть идеи, предложения и планы, которые отразят позицию Китая, китайскую мудрость и китайские ценности. Образование в сфере иностранных языков должно сыграть важную роль в распространении культуры Китая за границей [1]. Это соответствует потребностям в специалистах в области иностранных языков для создания новых гуманитарных наук. С одной стороны, они должны владеть китайским языком и культурой, понимать менталитет китайцев и перспективы развития на международном уровне, рассказывать истории о Китае, распространять мнения китайской стороны и способствовать совершенствованию национальной мягкой силы в культуре. С другой стороны, они обязаны обладать сильными базовыми навыками иностранного языка и богатыми профессиональными знаниями, и в то же время иметь соответствующие навыки межкультурного общения, способность мыслить и вводить новшества. За десятилетия напряженной работы направления в области иностранных языков начали быстро развиваться, количество учащихся до сих пор продолжает расти. Однако это также выявило такие макропроблемы, как нечеткость учебных дисциплин и снижение качества подготовки специалистов [2], и такие микропроблемы, как низкое качество программ курсов иностранных языков и недостаточная инновационность. Чтобы удовлетворить стратегические потребности национального развития в подготовке специалистов в области иностранных языков, соответствовать динамике и направлению подготовки в контексте новых гуманитарных наук, крайне важно провести реформы в образовании в качестве «основной позиции». Аудиторное образование является ключевым звеном подготовки специалистов, и это является микропроблемой образования, но она решает большую стратегическую проблему. В начале данной статьи кратко представлены основные принципы воплощенной когнитивной лингвистики, предложенной профессорами Ван Инем и Чжан Кежином, а затем предлагается учебная модель «Глобальная деревня», на основании которой проходит практика иностранного языка.

2. Принципы восприятия «тела» в воплощенной когнитивной лингвистике. Согласно четвертому направлению западной философии (т. е. постмодернизму), профессор Ван Инь провел систематические исследования и глубокое теоретическое

осмысление на основе когнитивной лингвистики и философии. Он изменил название «когнитивная лингвистика» на «воплощенная когнитивная лингвистика», чтобы компенсировать следующий недостаток: проявление «познания», а игнорирование восприятия «тела». Дух науки заключается в «передаче инноваций, идущих в ногу со временем», подчеркивая распознавание языка и создавая локализованную когнитивную лингвистику, которая полностью отражает суть академического исследования. «Тело» в когнитивной лингвистике означает «познать что-либо через восприятие тела», подчеркивая значение «интерактивного опыта». «Познание» фокусируется на «когнитивной обработке», соглашаясь с точкой зрения Хомского на «исследование разума», но критикуя его позицию «талант, универсальность, автономность, модульность и формальность», – это коннотация слова «восприятие тела». Подчеркивая материалистическую точку зрения «материя определяет дух», воплощенная лингвистика выдвигает на первый план субъективную инициативу человека, воплощает принцип диалектики и лучше объясняет сущность языка, т. е. единство объективности и субъективности языка. На основе отмеченных выше точек зрения, воплощенная лингвистика соответствует, наследует и развивает гуманистическое мировоззрение новой эпохи. Ван Инь (2014) сформулировал основной принцип когнитивной лингвистики как «реальность-распознавание-язык» и проиллюстрировал его (см. рис. 1). Воплощенная лингвистика считает, что язык и реальность не имеют прямой связи и проходят через промежуточный этап – когнитивный. Причину образования языка можно свести к интерактивному опыту и когнитивной обработке. Воплощенная когнитивная лингвистика подчеркивает человеческую природу языка, указывая на то, что сам язык создается людьми, в языке нет так называемой самобытности, автономности или твердых принципов, а языковое выражение зависит от людей и времени. Это ключевой принцип воплощенной когнитивной лингвистики [3].

На основе этого принципа профессор Чжан Кэдин выдвинул принцип «реальность-распознаватель-язык». Этот принцип не только подчеркивает «познание» когнитивной обработки и «восприятие тела» интерактивного опыта в когнитивной лингвистике, но особо подчеркивает субъект «восприятия тела» и «познания» – человека. Соответственно, рис. 1 заменяется рис. 2 [4].

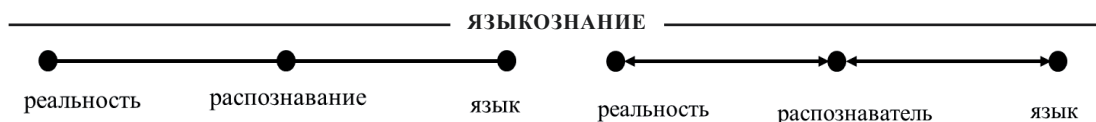


Рис. 1. Схема 1 принципа воплощенного познания

Рис. 2. Схема 2 принципа воплощенного познания



Рис. 3. Модель обучения иностранному языку на занятиях

Схематические диаграммы двух принципов показывают, что познание есть связь между языком и действительностью. Они могут устанавливать связь только под действием познания. Из схемы на рис. 2 выделяется взаимодействие реальности, познания, ее носителя и языка, что представляет собой взаимодействие и взаимное ограничение. Это полностью отражает основные взгляды воплощенной когнитивной лингвистики: взгляд на узнавание и взгляд на взаимодействие. Концепция узнавания направлена на то, чтобы выделить узнавание людей в процессе понимания мира и выражения мира; концепция взаимодействия подчеркивает взаимодействие реальности, распознавателей и языка.

На основе принципа восприятия и познания тела, предложенного двумя вышеупомянутыми учеными, в данной статье исследуются когнитивные процессы познания учащихся и элементов культуры, т. е. процесс интернализации, который должен проходить через интерактивный опыт, схему образов, категоризацию, концептуализацию, значения и другие когнитивные процессы. В процессе восприятия объективного мира человек посредством мыслительной обработки формирует образные схемы, а затем на их основе осуществляется категоризация и концептуализация, категориям соответствуют понятия, а в дальнейшем понятия приобретают смысл. От простых понятий к сложным понятиям, а затем к понятийной структуре. Различные результаты опыта, восприятия и познавательные результаты

окончательно фиксируются в форме языка. На данный момент первоначальный когнитивный процесс познания и элементов культуры завершен.

3. Модель преподавания иностранных языков. В представлении многих людей слова «язык» и «лаборатория» естественно обособлены. Но с призывом новых гуманитарных наук к реформе преподавания иностранных языков возникает неизбежная связь между языком и лабораторией. Развитие специалистов в области иностранных языков неотделимо от языковой лаборатории, которая является важной отправной точкой для реформы модели обучения. В данной статье языковой лабораторией является «Деревня иностранных языков». Это место, где находится множество различных языковых и культурных элементов. Здесь основное внимание уделяется объяснению эффективности модели обучения. На основе схемы «Принцип восприятия и познания тела», предложенной двумя вышеупомянутыми учеными, выдвигается идея построения режима обучения в «Глобальной деревне», как показано на рис. 3.

План-схема практических занятий по иностранному языку следует определенным законам и стратегии овладения языком, подчеркивая независимость и интерактивность языка, что соответствует концепции когнитивной лингвистики. Практическое обучение иностранному языку позволяет учащимся воспринимать определенные языковые и культурные ситуации через языковой опыт. Под ру-

ководством преподавателей происходит интегрированное изучение языка и погружение в культурную среду, в то же время развиваются когнитивные способности и язык впитывается через культуру. Это способствует закреплению основных навыков языка и формированию языковой картины у распознающего. Это и есть процесс генерации языковой картины. Когда распознающий находится в определенной языковой и культурной ситуации, он сознательно помещает знание языковой картины в конкретную языковую и культурную ситуацию и кодирует воспринимаемую языковую и культурную ситуацию в язык, т. е. идет процесс создания языковой картины. Эти два процесса являются циклическими, второй процесс является более активным. После того как языковая и культурная ситуации закодированы, они, в свою очередь, станут воздействовать на языковую картину распознавателя. В результате будет происходить постоянное совершенствование языковой и культурной цепочки знаний распознавателей.

3.1. Принцип восприятия и познания «тела». Принцип восприятия и познания тела, которому следуют на уроках иностранного языка, является основной частью распознавания ситуации и выражения субъектов, а также связующим звеном между ситуацией и языком. С другой стороны, это показывает, что язык и ситуация будут отмечены опытом познающего и когнитивной обработкой реальности, т. е. знаком распознавания. Это соответствует основной концепции модели обучения иностранного языка, т. е. принципу восприятия и познания «тела».

Преподаватель – создатель ситуации. Он, в соответствии с требованиями учебной программы, определяет порядок целей получаемых знаний, а также разбирает и разделяет цели знаний на каждом уровне. В то же время, в соответствии с культурными элементами «Деревни иностранных языков», учащиеся создают язык и культурные сценарии, отвечающие целям знаний. «Глобальная деревня» – это место для практики языка и получения культурного опыта. Здесь язык уже не бессмысленный символ жесткой структуры, а единство понимания и восприятия, укорененное в различных конкретных ситуациях. Язык записывает и представляет все переживания, в то же время он несет в себе общие переживания, которые автоматически активируются при обработке информации на конкретном языке. Наша «Глобальная деревня» активируется для этой конкретной языковой информационной почвы.

Преподаватель оценивает ситуационный опыт. После того как учащиеся осознают культурную ситуацию, преподаватель и учащиеся обобщают и уточняют использование языка в конкретной ситуации. Соответственно, это развивает способность критического мышления учащихся и помогает им создать подлинную языковую картину. В то же время помимо культуры страны изучаемого языка также необходимо распространять китайскую культуру, укреплять свою культурную составляющую, вводить в программу преподавания языка идеологические и политические элементы.

Студенты воспринимают и распознают языковые и культурные ситуации. Преподаватели и учащиеся конструируют воспринимаемую языковую и культурную ситуации, конкретизируют познавательные цели в соответствующие средства языковой репрезентации. В контексте языка и культуры, которые должны быть восприняты, учащиеся понимают концептуальное и контекстуальное значения средств представления нового и старого языков, а также завершают смысловую конструкцию средств ситуативного языкового представления языка и культуры. Необходимо извлечь и обобщить составные элементы переживаемой ситуации и соответствующие средства языковой репрезентации в этой ситуации, чтобы первоначально сформировать языковую картину в сознании учащегося. Сразу после этого языковая ситуация воспроизводится снова. Нужно дать возможность учащимся осознанно применить первоначально сформированную языковую картину на практике, а после этого поразмышлять над достоверностью языковой репрезентации в процессе ситуационного опыта, чтобы улучшить уже сформированную языковую картину. В целом это повторяющийся цикл кодирования и декодирования конкретных ситуаций, который в конечном итоге устанавливает надежную и разумную систему знаний. Языковая практика в «Глобальной деревне» помогает учащимся мобилизовать свою внутреннюю мотивацию, улучшает способность критического мышления и развивает межкультурное общение, также способствует динамичному накоплению знаний в процессе обучения. Такой цикл в учебном процессе значительно улучшает качество преподавания иностранного языка.

3.2. Принцип интерактивности. На занятиях по иностранному языку соблюдается принцип интерактивности. Языковая и культурная ситуации, распознаватель (обучаемый) и языковая картина представляют со-



бой интерактивные отношения, взаимодействующие между собой и ограничивающие друг друга. Язык возникает в результате взаимодействия людей и мира. Образование языка неотделимо от таких инструментов чувствования, как мир, и от единой человеческой системы восприятия [7]. Такая система еще более неотделима от взаимодействия с языком. Это соответствует стратегии построения «Глобальной деревни». Во-первых, культурная атмосфера, созданная «Глобальной деревней», обеспечивает контекст использования языка, а система человеческого восприятия (зрение, слух, осязание, вкус и обоняние) и ее перцептивные характеристики наделяют людей уникальным опытом восприятия [6]. Эти перцептивные переживания передаются в человеческий мозг через нервную систему. Различные специфические ощущения обрабатываются мозгом для формирования концептуальных структур, таких как «форма», «размер», «звук», «вкус», «запах» и «текстура» (т. е. языковых картин). Во-вторых, формирование «языкового ландшафта» неотделимо от конкретного контекста использования языка, а развитие и совершенствование языкового ландшафта также неотделимо от контекста использования языка. В целом интерактивный характер занятий по изучению языка в «Глобальной деревне» в основном выражается во взаимодействии с культурной средой «Глобальной деревни». На основе восприятия языковой ситуации учащиеся стараются выразить понятийное содержание на целевом языке и научиться правильно подбирать средства языкового выражения в соответствии с языковой ситуацией и намерением выражения. В то же время благодаря когнитивной обработке мозга создается более полная языковая картина.

Модель преподавания на занятиях иностранного языка, которая излагается в данной статье, делает акцент на сочетании теории (знание языка) и практики (ситуативный опыт), устанавливает концепцию «принятие реальной языковой ситуации в качестве платформы и языковой практики в качестве ядра», создает многоуровневую иерархию «окультуривание – языковая практика – общее внедрение», комплексное применение «многоуровневых, многомодульных» занятий по языковой практике в «Глобальной деревне». Принцип воплощенного познания и принцип интерактивности на занятиях по иностранному языку соответствуют воплощенным когнитивным характеристикам языка и культуры. Воплощенное познание делает упор на зависимость познания от физического опыта. Его

основной смысл заключается в том, что человеческое познание коренится во взаимодействии между реальным миром и физическим опытом, а опыт играет ключевую роль в формировании познания [5]. Преподаватели должны в полной мере осознать, что суть обучения языковой практике – это цикл между деконструкцией системы знаний и реконструкцией системы обучения. Это соответствует образовательной концепции построения новых гуманитарных наук: иностранные языки также следуют за развитием науки, а для проверки знаний необходима «лаборатория языка». Это может заметно улучшить способность учащихся к всестороннему применению языка, сформировать интерес учащихся, развить способность критического мышления и инновационное сознание.

### Список литературы

1. 吴岩. 新使命、大格局、新文科、大外语[J]. 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》), 2019(2): 3–7.
2. 文旭, 司卫国. 从复合型人才培养到“全人”教育—对我国外语人才培养的再思考[J]. 山东外语教学, 2018(3): 50–60.
3. 王寅. 后现代哲学视野下的体认语言学[J]. 外国语文, 2014(6): 61–67.
4. 张克定·张晓. 非现实空间位移关系构式的体任性与互动性[J]. 外语教学, 2020(5): 6–10.
5. 文旭. 语言的认知基础[M]. 北京: 科学出版社, 2014.
6. 林正军·张宇. 基于体认语言观的外语教学探索[J]. 外语教学与研究, 2020(2): 261–272.
7. Johnson M. Embodied Mind, Meaning, and Reason. Chicago, 2017.

### *Interactivity and perception of “body” in foreign language classes from the perspective of the personified cognitive linguistics*

*The article deals with the basic principles and teaching methods from the perspective of the personified cognitive linguistics that are based on the main points of the personified cognitive linguistics, suggested by the professor Wang Ying. These principles and teaching methods will increase the efficiency of the foreign language teaching, allow the students to demonstrate the persistence, assertiveness, ambition and will to victory, thus they will develop their critical thinking.*

*Key words: personified cognitive linguistics, foreign language classes, perception, interaction.*

(Статья поступила в редакцию 22.03.2022)

В.А. БУРЯКОВСКАЯ, О.А. ДМИТРИЕВА  
(Волгоград)

**КВАЗИНАУЧНЫЙ ТЕРМИН  
«ТОКСИЧНЫЙ» В СОВРЕМЕННОЙ  
БЛОГОСФЕРЕ (на материале  
русского, английского  
и французского языков)**

*Рассматривается вопрос о словоупотреблении квазинаучного термина «токсичный» в современных блогах на материале русского, английского и французского языков. Делается обзор публикаций в области гуманитарных наук, в которых объектом исследования была выбрана «токсичность». Подробно рассматриваются лексема «токсичный» в трех языках и история возникновения термина «токсичный».*



Ключевые слова: *квазинаучный термин, токсичный, токсичность, деструктивная коммуникация, коммуникативное поведение, медийный дискурс, блог, блогер, стратегии поведения, массовая аудитория.*

Введение. Сегодня в условиях все более усложняющейся реальности человеку приходится коммуницировать в разных социальных контекстах, исполняя разнообразные социальные роли. С одной стороны, человечество достигло определенных высот во многих сферах, однако, с другой стороны, оборотной негативной стороной научно-технического прогресса является повышение психической нагрузки на человека, которая выливается в испытание человека на стрессоустойчивость и способность быстро адаптироваться к меняющимся условиям среды.

Полагаем, что эффективным инструментом исследования коммуникативного поведения современного человека является междисциплинарный подход, который объединяет совокупность наук о человеке и может пролить свет на актуальные вопросы, связанные с феноменом коммуникации в современном мире. Основная трудность исследования заключается в том, что психические функции чрезвычайно сложны. Так, физиологические исследования в сочетании с изучением анатомии и морфологии головного мозга привели к однозначному заключению – именно головной мозг является инструментом нашего сознания, мышления, восприятия, памяти и других психиче-

ских функций [5, с. 107–121]. Психологи исследуют эти функции своими методами (например, при помощи специальных тестов изучают эмоциональную устойчивость человека, уровень умственного развития и другие свойства психики). Сочетание знаний по нейробиологии, психоанализу и лингвистике позволяет выявлять ментальные модели, которые определяют поведение человека. Здесь главным является выведение на осознаваемый уровень скрытых мыслей коммуникантов, непрерывно происходящих в их головном мозге. Это некий своеобразный проводник, который помогает уменьшить разрыв между разными картинами мира в диалоге коммуникантов.

*История возникновения квазинаучного термина «токсичный».* Сегодня считается, что «токсичность» распространена во всех сферах взаимодействия людей. Описаны «токсичные» начальники, коллеги, друзья, виртуальные собеседники, муж/жена, мать/отец и другие родственники. Широкая распространенность «токсичных взаимоотношений», личная вовлеченность в «токсичную коммуникацию», негативный отклик «жертв» «токсичных взаимоотношений» стали объектом изучения в первую очередь со стороны психологов/психиатров, а затем уже получили лингвистическое осмысление [6, с. 1–12; 9, с. 309; 12, с. 28–32; 14, с. 143–151; 17, с. 68].

В толковом словаре под редакцией Д.Н. Ушакова указывается единственное значение прилагательного *токсичный* (спец., мед.) *Способный отравить, вызвать отравление. Токсичные вещества* [13, с. 726]. На уровне речи зафиксированы следующие случаи употребления прилагательного *токсичный*: *токсичная тема для дискуссий, токсичный человек, токсичный актив, токсичный старикашка*. Обратим внимание, что данные случаи употребления фиксируют переосмысленные значения рассматриваемой лексемы (НКРЯ).

Прилагательное *toxic* определяется как «ядовитый» и впервые появилось в английском языке в середине XVII в. от латинского *toxicus*, означающего «отравленный» или «пропитанный ядом». В свою очередь, латинский термин был заимствован из греческого *toxikon pharmakon* – «смертельный яд, используемый древними греками для смазывания наконечников своих стрел». Интересно, что не *pharmakon*, – слово, обозначающее яд, совершило здесь скачок в латынь, а *toxikon*, что про-

исходит от греческого слова, означающего «лук» (*toxon*).

В 2018 г. слово *toxic* по версии Экспертного совета при Центре творческого развития русского языка стало «словом года» (Сноб). Аналогичным образом поступили и оксфордские лексикографы [22]. Такой статус слова получают не случайно – они отражают социальную реальность, которая объективируется говорящим коллективом тем или иным образом. Фиксируемая частотность употребления как один из способов верификации значимости того или иного слова дает право лингвистам судить о тех процессах или явлениях, которые волнуют общество.

Слово *toxic* употребляется англоязычными в связи с отношениями на работе, партнерами или супругами, родителями и политиками. Разные типы отношений в обществе расцениваются как «ядовитые». Таким образом, данные, полученные оксфордскими лексикографами, позволяют говорить как минимум о четырех типах токсичных отношений:

- 1) рабочие/деловые отношения;
- 2) любовные/ партнерские отношения;
- 3) семейные отношения: отношения между супругами, отношения детей и родителей, родственные отношения вообще;
- 4) отношение к политикам.

В свою очередь, во французском языке закреплена следующая дефиниция: *toxique – se dit d'une personne ou d'une relation dont l'influence est psychologiquement nocive, pernicieuse: Quitter un conjoint toxique. Sortir d'une amitié toxique* (Сказано о человеке или отношениях, влияние которых психологически вредно или пагубно: «оставление токсичного супруга», «разрыв токсичной дружбы») [8]. Сфера использования лексемы *toxique* аналогична: оценка работы, взаимоотношений, личности.

Итак, прилагательное *токсичный* в рамках социального взаимодействия подчеркивает разрушительное действие на личность коммуникативного поведения «токсичного» человека, обозначая затяжное, перманентное воздействие на жертву.

Методы исследования. В данной статье материалом исследования послужили тексты блогов, посвященных теме токсичности на платформе Яндекс.Дзен. Англо- и франкоязычный материал представлен блогами медицинских учреждений, предлагающих психологическую помощь, а также блогами профессиональных и непрофессиональных коучей, которые предлагают свои услуги онлайн и офлайн.

Анализируемый материал представляет собой тексты, создаваемые непрофессиональными журналистами – блогерами. Блоги представляют собой отражение реальной действительности в современном коммуникативно-массовом сознании. Медийные параметры блогов были подробно описаны Л.Ю. Щипициной: креолизованность, гипертекстуальность, интерактивность, синхронность [16, с. 35–38].

Тематическая направленность проанализированного материала свидетельствует о принадлежности к психологии. Манера подачи материала и их языковое оформление относятся к научно-популярному стилю. Определить достоверно, являются ли авторы таких блогов профессиональными психологами, не представляется возможным, хотя некоторые из них подписываются под своими блогами именно как психологи.

При анализе языкового материала применялись следующие методы: гипотетико-дедуктивный метод, метод сплошной выборки, а также метод стилистического и контекстуального анализа.

Анализ материала исследования. Анализ русско-, франко- и англоязычных блогов по теме токсичности показал универсальное негативное отношение к токсичности как явлению в общении между людьми. В блогах отмечается, что существуют разные степени токсичности, более или менее опасные для людей, ставших жертвами: *Ces individus négatifs déchargent sur les autres leurs frustrations, leurs peurs et leurs méfiances. Sans s'en rendre compte, ils accaparent toute l'attention de ceux qu'ils aiment et font d'eux des êtres nécessiteux et dépendants* (Эти негативные люди перекалывают свои разочарования, страхи и недоверие на других. Не осознавая этого, они монополизуют внимание тех, кого любят, и делают их нуждающимися и зависимыми существами) (*Amélioré*).

В качестве примера токсичных людей в анализируемых блогах выступают нарциссы, манипуляторы, аферисты, но главным критерием токсичности является постоянное воздействие, сопровождающееся нанесением эмоционального и психологического вреда: *Ядовитый партнер ставит себя и собственные интересы превыше всего. Но в отличие от эгоиста ядовитый человек наносит вред другим, причем делает это умышленно* (Яндекс.Дзен); *Autant de personnalités qui tissent lentement leur toile autour de leur proie, jusqu'à les étouffer* (Так много личностей, которые медленно плетут паутину вокруг своей добычи, пока она

не задохнется) (Amelioretasante); *A toxic relationship is defined by the consistency, the intensity and the damage* (Токсичные отношения характеризуются системностью и интенсивностью наносимого вреда) (Verywellmind).

Языковое оформление в рассматриваемых блогах также носит универсальный характер. Во всех рассмотренных блогах наблюдается универсальная интерпретация поведения токсичных коммуникантов с выделением стратегий, тактик и характеристик токсичной коммуникации. Собрав все выделенные блогерами стратегии и тактики поведения токсичного коммуниканта, мы пришли к выводу, что все они основываются на использовании метафор для обозначения коммуникативных ролей: «жертва», «критик», «недотрога», «завистник» «насилник», «спасатель», «поклонница», «родитель», «ребенок» и т. п. Выстраиваются также и более развернутые метафоры: *Любая зависимость в совместной жизни – это отравка* (Яндекс.Дзен); *Le mot toxique vient du latin 'toxicum' qui veut dire 'poison'. Les personnes toxiques sont tout simplement des personnes qui nous empoisonnent la vie! (Слово «токсичный» происходит от латинского «токсикум», что означает «яд». Токсичные люди – это просто люди, которые отравляют нашу жизнь!)* (Medici); *Toxic relationships will cause monumental breakage to people, families and workplaces, but they aren't necessarily the territory of the weak, downtrodden or insecure. Strong, healthy, independent people can find themselves in the white-knuckled grip of a toxic relationship. (...) Relationships evolve. They change and they grow. Sometimes they crash and they burn* (Токсичные отношения могут привести к колоссальному разрушению людей, семей и рабочих мест, но они не обязательно являются территорией слабых, забитых или неуверенных в себе людей. Сильные, здоровые, независимые люди могут оказаться в тисках ядовитых отношений, которые меняются и развиваются. Иногда они разрушаются и сгорают) (Verywellmind).

Анализ русскоязычного материала показал, что тема токсичности отношений является одной из самых популярных среди блогеров. Она связывается с темами абьюза и насилия, стратегий поведения и возможных решений, того, как избежать такого деструктивного поведения. Чаще всего блогеры рассуждают о признаках токсичных отношений – это заметно по названиям блогов: «7 признаков токсичных отношений», «Партнерозависимые отношения: как не попасть в токсичный союз»,

«Признаки токсичного брака» и т. п. Примечательно, что в русскоязычном материале встречаются заимствованные из английского языка лексемы: *абьюз, абьюзер*.

Помимо метафоризации, широко используется гиперболизация: *Деструктивные отношения в парах опаснее, чем можно себе представить. Не будем говорить о социальных последствиях явления подробно, но домашнее насилие, деградация личности, алкоголизм, наркомания целых семей, оставленные дети – все эти явления родом из подобных браков* (Яндекс.Дзен);

*If you're friends with raging narcissists, aggressive manipulators, or vocal complainers who are negative about everything, you can stay away from toxic people like them without abandoning your friendship (Если вы дружите с злыми нарциссами, агрессивными манипуляторами или красноречивыми жалобщиками, которые отрицательно относятся ко всему, вы можете держаться подальше от таких токсичных людей, как они, не отказываясь от своей дружбы)* (Lifehack); *Il suffit d'une seule personne toxique pour vous pourrir la vie (Достаточно всего одной токсичной персоны, чтобы разрушить вам жизнь)* (Marre-des-manipulateurs).

Лексическое наполнение блогов представлено как общепотребительной лексикой, так и эмоционально нагруженной и разговорной лексикой, что объясняется желанием авторов блогов «сблизиться» с читателями: *Когда ты понимаешь, что ваши отношения не равны. Например, когда мужик стучит кулаком везде – и по столу и по лицу и всячески тиранит девушку. И наоборот, когда девушка говорит: я с тобой сплю, поэтому ты должен купить мне айфон, машину, больше зарабатывать, возить меня на море и т. д. Есть трудный, но эффективный метод борьбы с манипуляторами, игнорировать их, останавливать на старте, не пропустить этот период начала таких отношений, не давать вторгаться в личную жизнь и планы, нужно сразу тормозить таких токсичных людей и не давать им залезать вам на голову* (Яндекс.Дзен);

*Remember the Golden Rule of "treat others as you would want to be treated?" Forget that for now, and embrace the principles of the Platinum Rule, which involves treating others how they want to be treated (Помните Золотое правило: «Относитесь к другим так, как хотели бы, чтобы относились к вам»? Забудьте об этом сейчас и примите принципы Платинового правила, которое включает в себя обраче-*



ние с другими так, как они хотят, чтобы с ними общались) (Lifehack).

Характерной чертой текстов анализируемых блогов является смешение разных психологических учений и теорий, использование метафоричных «терминов», которые в строгом смысле слова таковыми не являются. Кроме того, отметим некую упрощенность взглядов блогеров, которые очень часто предлагают один единственный и самый верный выход – это разрыв отношений. Пропагандируемая «формула счастья» сводится к следующей идее – если тебе плохо с этим человеком, брось его: *Если же при виде вашей второй половинки на вас накатывает волна напряжения и раздражения, то это повод задуматься о том, не пора ли заканчивать эти отношения* (Яндекс.Дзен); *To preserve your own happiness and well-being, boundary-setting and self-distancing are essential techniques you can use regardless of whether the toxic individual is willing to listen to you and put in the effort to change the way they treat you or not* (Чтобы сохранить свое счастье и благополучие, установление границ и дистанцирование – это важные методы, которые вы можете использовать независимо от того, готов ли токсичный человек слушать вас и готовы ли вы прилагать усилия, чтобы изменить то, как он относится к вам, или нет) (Lifehack); *Ne faites pas l'erreur de croire ou d'attendre qu'une personne toxique change... Elle ne changera pas! Faire le choix de couper les ponts peut parfois vous sauver la vie! (Не делайте ошибку, полагая или ожидая, что токсичный человек изменится... Он не изменится! ... Выбор разорвать отношения иногда может спасти вашу жизнь!)* (Marre-des-manipulateurs).

Блогеры выделяют не только признаки токсичных отношений, но и стратегии и тактики поведения, подразумевая, что основная коммуникативная стратегия «токсичной личности» – постоянное, негативное воздействие на коммуниканта при многообразии социальных ролей и тактик. Анализ языкового материала показал, что наиболее популярным способом характеристики коммуникативного поведения в так называемых токсичных отношениях является использование метафоричных номинаций, что продиктовано желанием блогеров доступно изложить свои идеи массовой аудитории.

Отличительной чертой англо- и франкоязычных блогов является то, что они обычно заканчиваются приглашением к лечению токсичных отношений, поскольку рассматриваемые

блоги ведутся психологами, психиатрами или представителями медицинских учреждений соответствующего профиля и отчасти носят рекламный характер такого рода услуг: *If you're experiencing emotional or physical abuse, get help right away; When the toxic person is a family member or close friend, it may also be possible to encourage that person to get into therapy* (Если вы испытываете эмоциональное или физическое насилие, немедленно обратитесь за помощью; Когда токсичный человек является членом семьи или близким другом, также можно побудить его обратиться к терапией) (Lifehack).

Статья под названием “Comment en finir avec les manipulateurs pour qu'ils cessent enfin de vous pourrir la vie...” содержит ряд инструкций, помогающих преодолеть токсичные отношения. В заключение предлагается дополнительный материал, согласно которому происходит психологическое обновление личности, выстраивание здоровых отношений с окружающими, формируется навык самообладания и прочее: *42 euros TTC si vous êtes en France. TOUT CECI, vous pouvez l'obtenir maintenant, tout de suite, par téléchargement immédiat, pour le prix ridicule de 35 euros seulement* (Стоимость материалов – 42 евро: Все это вы можете получить прямо сейчас, путем немедленной регистрации, по смешной цене только 35 евро) (Marre-des-manipulateurs).

Русскоязычные блоги также могут содержать такую концовку, но помимо этого, заключительным может быть вопрос такого рода: *А что по этому поводу думаете вы?* Встречаются также призывы блогеров избавиться от токсичных отношений, воспользовавшись информацией из блога: *Не бойтесь токсиков. Занимайтесь самовоспитанием и самодисциплиной. Не отдавайте свою энергию тем, кто её не достоин. Если вы видите, кто перед вами, то лучше прекратите общение и не отвечайте на провокации. Либо действуйте согласно закону, потому что в особо запущенных случаях этим людям необходимо лечение и поддержка* (Яндекс.Дзен).

Отметим также, что в отличие от русскоязычных, франко- и англоязычные блоги подразделяются на «неофициальные», т. е. написанные блогерами – непрофессиональными психологами или психиатрами, и на «официальные», которые написаны специалистами, имеющими право оказывать психологическую помощь. Этот факт также накладывает отпечаток на языковое оформление – второй тип блогов выдержан с большим количеством меди-

цинских терминов, написан более официальным языком, приближающимся к медицинскому дискурсу, нежели к дискурсу «популярной психологии для всех»: *People with mental illnesses, such as bipolar disorder, major depression, or even depressive tendencies, may be particularly susceptible to toxic relationships since they are already sensitive to negative emotions. For example, someone with bipolar disorder who is in the midst of a mixed or depressive episode may have a somewhat weaker grip on emotional stability than others, and that may make that person an easier target for toxic people. However, toxic people can affect anyone (Люди с психическими заболеваниями, такими как биполярное расстройство, с депрессией или даже депрессивными состояниями, могут быть особенно восприимчивы к токсичным отношениям, поскольку они уже чувствительны к негативным эмоциям. Например, кто-то с биполярным расстройством, находящийся в середине смешанного или депрессивного эпизода, может иметь несколько более слабый контроль над своими эмоциональными состояниями, и это может сделать его легкой мишенью для токсичных людей. Однако токсичные люди могут воздействовать на кого угодно)* (Hackspirit); *Cela va du manipulateur au pervers narcissique, en passant par l'égoцентриque (Он переходит от манипулятора к нарциссическому извращенцу, включая эгоцентрика)* (Medici).

Полагаем, что проанализированные блоги представляют собой тексты, которые можно охарактеризовать следующим образом: с одной стороны, блоги ориентированы на массовую аудиторию, у которой нет времени и возможностей разбираться в сложных материалах человеческих взаимоотношений. В связи с чем наиболее частотной является употребление псевдонаучной, псевдомедицинской терминологии, нередко носящей метафорический характер. Такого рода блоги в первую очередь, по нашему мнению, выполняют функцию аффирмации, т. е. подтверждают читателям их поверхностные идеи и представления о человеческой коммуникации. Читателей пытаются убедить в том, что вокруг них находятся так называемые токсичные люди, которые с утра до вечера плетут интриги, манипулируют ими и в целом отравляют жизнь. Такие идеи рождаются в недрах «популярной психологии», которая пропагандирует упрощенный взгляд на мир.

С другой стороны, блоги, созданные профессиональными психологами, которые отличаются другим типом лексики – научной и ме-

дицинской, низкой степенью метафоричности текстов, отсутствием в них гиперболизации и насыщенной эмоциями лексики ориентированы на думающую аудиторию, способную отличить опусы популярной психологии от научного дискурса.

Обсуждение результатов. *Межличностная коммуникация: при чем здесь «токсичность»?* «Токсичность» является объектом исследования социологов, психологов и психиатров, лингвистов и рассматривается как одно из проявлений деструктивной коммуникации.

В последнее десятилетие европейские ученые воспользовались прорывом в области генетических исследований для установления областей генома человека, содержащих информацию, относящуюся к специфическим нейропатологиям. Локализация этих участков была весьма успешной, но понимание того, как генетические изменения в этих участках приводят к неврологическим заболеваниям, остается открытым вопросом. В последних исследовательских программах применен нисходящий метод в исследованиях: использование конкретного заболевания в качестве отправной точки [19; 20; 23].

Предпринятое психиатром П. Вацлавиком и его коллегами исследование человеческой коммуникации показало, что это сложный многоуровневый процесс, понимаемый с точки зрения контекста, содержания, кодировки декодировки и передачи сообщения: «Смысл человеческого существования раскрывается на уровне метакоммуникации или взаимоотношения, когда обмен ничего не значащими фразами и даже просто молчание содержат экзистенциальное сообщение, адресованное другому: “Подтверди то, как я сам определяю себя!”» [3].

Их предшественник, психиатр А. Шефлен, полно и исчерпывающе описал деструктивные элементы в межличностной коммуникации, опираясь на теорию З. Фрейда, классифицировав деструктивные проявления в межличностной коммуникации как невротические [24]. Действительно, человеческое общение является сложным многомерным процессом. Так, У.Т. Фитч, эволюционный биолог и специалист в области когнитивных наук, в своей книге «Эволюция языка», указывает на «разнообразие когнитивных механизмов, обеспечивающих обмен информацией между членами социума» [15, с. 160]. Рассуждая о человеческой коммуникации, ученый выделяет три ее главных аспекта: 1) «люди обладают высо-

кой способностью соотносить внимание к словам и контексту с малозаметными побочными сигналами неопределенного содержания, и делают догадки о происходящем, учитывая последние»; 2) «индивид должен привести в концептуальную форму намерения социального партнера», т. е. «прочитать мысли другого»; 3) «людям свойственно гипертрофированное стремление порождать коммуникативные сигналы и адресовывать их себе подобным, чтобы поделиться с ними своими мыслями и переживаниями (...) Это свойство является наиболее характерным и уникальным для Homo sapiens» [15, с. 160].

Кроме того, рассматривая коммуникацию животных, Фитч упоминает так называемую честную коммуникацию. Ученый ссылается на идеи Докинза и Кребса, которые предположили, что «при взаимодействии двух особей наблюдается не кооперация, а скорее манипулирование реципиентом со стороны отправителя сигнала» [Там же, с. 225]. Получается, что отсутствие манипуляции и есть та «честная» коммуникация, которая является скорее исключением, чем правилом, и возможна только в том случае, «если отправитель и реципиент имеют общие интересы: а именно, если оба партнера по коммуникации выигрывают от обмена честными сигналами. Интересы партнеров не обязательно должны быть идентичными, но они должны иметь общую направленность» [Там же, с. 229].

Идеи, когда-то высказанные Ч. Дарвином о жесточайшей борьбе особей ради выживания, а также идея кооперации, которая для Дарвина казалась неразрешимой, применительно к человеческой коммуникации как никогда актуальны. В соответствии с эволюционным подходом Дарвина, кооперация встречается гораздо реже, чем конкуренция; соответственно, деструктивность имеет гораздо больше шансов для своего проявления, нежели конструктивность или кооперация – как в социальном, так и в коммуникативном поведении.

**Заключение.** В современной лингвистике, в свою очередь, ведутся исследования разного рода манипуляций в общении – описаны разные паттерны непрямого воздействия, манипулятивные стратегии и тактики [2, с. 620–629; 4, с. 20–38].

Опираясь на вышеизложенное, полагаем, что элементы деструкции в общении между людьми возникают по целому ряду причин, среди которых можно выделить следующие:

- 1) психиатрические причины;
- 2) биологическая обусловленность коммуникации;

3) разная социальная и культурная стратификация;

4) разные межкультурные сценарии, паттерны, модели поведения;

5) непреодолимая сложность реальности.

Жизнь в современном обществе является «вызовом» для его членов. Хронический социальный стресс приводит к деформациям личности и к психическим расстройствам, к искажению и асимметрии коммуникации. При этом у человека нарушаются базовые механизмы социальной адаптации, теряется способность эффективной переработки информации, а следовательно, нормального взаимодействия с себе подобными.

Все типы блогов, которые мы проанализировали, содержат метафорическую номинацию «токсичный», в первую очередь из-за удобства номинирования разнообразных психических расстройств или отклонений, болезней или проявлений поведения людей. «Токсичным» можно назвать и внезапную вспышку гнева, и регулярно повторяющиеся странные реакции человека, большого шизофренией. Таким образом, лексема *токсичный* является широкозначной в сфере научно-популярного дискурса, что достоверно подтверждается ее популярностью в блогах в русско-, англо- и франкоязычных лингвокультурах. Однако эта популярность не делает данную лексему научным термином – ни в медицине, ни в психологии. «Токсичный» является квазинаучным термином, который используется как профессиональными психиатрами и психологами, так и непрофессиональными коучами или блогерами. Его употребление является своеобразной ловушкой для современной воспринимающей аудитории, поскольку разнообразные явления социальной активности и психической жизни человека сводятся к одной единственной метафоре – «токсичность».

#### Список источников

Слово-2018. Подведены вербальные итоги года // Сноб [Электронный ресурс]. URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/146301> (дата обращения: 12.03.2021).

Яндекс Дзен [Электронный ресурс]. URL: [zen.yandex.ru](http://zen.yandex.ru) (дата обращения: 12.03.2021).

Amelioretasante [Electronic resource]. URL: <https://amelioretasante.com/signes-montrent-partenaire-toxi-que/> (дата обращения: 12.03.2021).

Hackspirit [Electronic resource]. URL: <https://hackspirit.com/toxic-relationship-signs/> (дата обращения: 12.03.2021).

Lifehack [Electronic resource]. URL: <https://www.lifehack.org/893712/stay-away-from-toxic-people> (дата обращения: 12.03.2021).

Marre-des-manipulateurs [Electronic resource]. URL: <https://www.marre-des-manipulateurs.com/traiter-avec-une-personne-toxique/> (дата обращения: 12.03.2021).

Medici C. Relations toxiques [Electronic resource]. URL: <https://www.passeportsante.net/fr/psychologie/Fiche.aspx?doc=relations-toxiques> (дата обращения: 12.03.2021).

Psychologies [Electronic resource]. URL: <https://www.psychologies.com/Bien-etre/Prevention/Hygiene-de-vie/Articles-et-Dossiers/Les-cles-d-une-vie-plus-saine/Comment-assainir-nos-relations> (дата обращения: 12.03.2021).

Verywellmind [Electronic resource]. URL: <https://www.verywellmind.com/toxic-relationships-4174665> (дата обращения: 12.03.2021).

### Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка Кузнецова [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/toksichnyj> (дата обращения: 12.03.2021).

2. Буряковская В.А. Стратегии деструктивно-коммуникативного поведения // Коммуникативные исследования. 2019. № 3. Т. 6. С. 620–629.

3. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / пер. с англ. А. Суворовой. М., 2000.

4. Дементьев В.В. Непрямое общение – не прямое сообщение – не прямое воздействие (к проблеме системного представления не прямой коммуникации) // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград, 2000. С. 20–38.

5. Журавлев И.В., Нистратов А.А., Поликарпов М.А., Тарасов Е.Ф. // Картирование речевых зон мозга как научная проблема // Вопр. психолингвистики. 2019. № 3. С. 107–121.

6. Ионова С.В. Токсичный руководитель: лингвоэкология речевого портрета // Экология языка и коммуникативная практика. 2018. № 4. С. 1–12.

7. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / пер. с франц. Н.С. Автономовой. М., 1996.

8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: [https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&sort=i\\_grtagging&startyear=2000&text=lexform&req=%D1%82%D0%BE%D0%BA%D1%81%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9&api=1.0&env=alpha&endyear=2019&mode=main&nodia=1](https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&sort=i_grtagging&startyear=2000&text=lexform&req=%D1%82%D0%BE%D0%BA%D1%81%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9&api=1.0&env=alpha&endyear=2019&mode=main&nodia=1) (дата обращения: 12.03.2021).

9. Лицонь И. Модное слово «Токсичный» в русском и китайском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 10. С. 307–310.

10. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Сибирь. Философия. Образование. 2002. № 6. С. 36–47.

11. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: курс лекций. Л., 1989.

12. Сковородников А.П., Копина Г.А. Лингвотоксичные явления в речи и языке // Мир русского слова. 2017. № 3. С. 28–32.

13. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1940. Т. 4.

14. Ходкевич М.К. Токсичная маскулинность в рекламе // Парадигма: философско-культурологический альманах. 2019. № 31. С. 143–151.

15. Фитч У.Т. Эволюция языка / пер. с англ. и науч. ред. Е.Н. Панова. М., 2013.

16. Щипицина Л.Ю. Жанры компьютерно опосредованной коммуникации: моногр. Архангельск, 2009.

17. Эсаулова И.А., Нагибина Н.И. «Токсичный» персонал: проблемы и методы управления // Управленец. 2017. № 5(69). С. 58–71.

18. Larousse Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/toxique/188242?q=toxique#11070557> (дата обращения: 12.03.2021).

19. Levant R. F. The new psychology of men // Professional Psychology: Research and Practice. 1996. Vol. 27. Is. 3. P. 259–265.

20. Merikangas A.K., Corvin A.P., Gallagher L. Copy-number variants in neurodevelopmental disorders: promises and challenges // Trends. Genet. 2009. P. 536–544.

21. DeRobertis E.M. Philosophical-Anthropological Considerations for an Existential-Humanistic Ecopsychology // The Humanistic Psychologist. 2015. № 43. P. 323–337.

22. Oxford English Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2018/> (дата обращения: 12.03.2021).

23. Sebat J., Levy D.L., McCarthy S.E. Rare structural variants in schizophrenia: one disorder, multiple mutations; one mutation, multiple disorders // Trends. Genet. 2009. P. 528–535.

24. Schefflen A.E. Regressive One-to-One Relationships // Psychiatric Quarterly. Vol.34. Is. 4. 1960. P. 692–709.

25. Walsh R. Lifestyle and Mental Health // American Psychologist. 2011. № 10. P. 579–592.

\* \* \*

1. Bol'shoy tolkovyj slovar' russkogo yazyka Kuznecova [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/toksichnyj> (дата обращения: 12.03.2021).



2. Buryakovskaya V.A. Strategii destruktivnogo kommunikativnogo povedeniya // Kommunikativnye issledovaniya. 2019. № 3. T. 6. S. 620–629.

3. Vaclavik P., Bivin D., Dzhekson D. Pragmatika chelovecheskih kommunikacij: Izuchenie patternov, patologij i paradoksov vzaimodejstviya / per. s angl. A. Suvorovoj. M., 2000.

4. Dement'ev V.V. Nepryamoe obshchenie – nepryamoe soobshchenie – nepryamoe vozdejstvie (k probleme sistemnogo predstavleniya nepryamoj kommunikacii) // Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs: sb. nauch. tr. / pod red. V.I. Karasika, G.G. Slyshkina. Volgograd, 2000. S. 20–38.

5. Zhuravlev I.V., Nistratov A.A., Polikarpov M.A., Tarasov E.F. // Kartirovanie rechevyh zon mozga kak nauchnaya problema // Vopr. psiholingvistiki. 2019. № 3. S. 107–121.

6. Ionova S.V. Toksichnyj rukovoditel': lingvologiya rechevogo portreta // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2018. № 4. S. 1–12.

7. Laplansh Zh., Pontalis Zh.-B. Slovar' po psihoanalizu / per. s franc. N.S. Avtonomovoj. M., 1996.

8. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: [https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&sort=i\\_grtagging&startyear=2000&text=lexform&req=%D1%82%D0%BE%D0%BA%D1%81%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9&api=1.0&env=alpha&endyear=2019&mode=main&nodia=1](https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&sort=i_grtagging&startyear=2000&text=lexform&req=%D1%82%D0%BE%D0%BA%D1%81%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B9&api=1.0&env=alpha&endyear=2019&mode=main&nodia=1) (data obrashcheniya: 12.03.2021).

9. Licyun' I. Modnoe slovo «Toksichnyj» v ruskom i kitajskom yazykah // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2019. T. 12. Vyp. 10. C. 307–310.

10. Mat'yash O.I. Chto takoe kommunikaciya i nuzhno li nam kommunikativnoe obrazovanie // Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie. 2002. № 6. S. 36–47.

11. Saharnyj L.V. Vvedenie v psiholingvistiku: kurs lekcij. L., 1989.

12. Skovorodnikov A.P., Kopinina G.A. Lingvotoksichnye yavleniya v rechi i yazyke // Mir russkogo slova. 2017. № 3. S. 28–32.


13. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. D.N. Ushakova. M., 1940. T. 4.

14. Hodkevich M.K. Toksichnaya maskulinnost' v reklame // Paradigma: filosofsko-kul'turologicheskij al'manah. 2019. № 31. S. 143–151.

15. Fitch U.T. Evolyuciya yazyka / per. s angl. i nauch. red. E.N. Panova. M., 2013.

16. Shchipicina L.Yu. Zhanry komp'yuterno oposredovannoj kommunikacii: monogr. Arhangel'sk, 2009.

17. Esaulova I.A., Nagibina N.I. «Toksichnyj» personal: problemy i metody upravleniya // Upravlenec. 2017. № 5(69). S. 58–71.



**Pseudoscientific term “toxic”  
in the modern blogosphere  
(based on the Russian, English  
and French languages)**

*The article deals with the issue of the use of the word of the pseudoscientific term “toxic” in the modern blogs based on the Russian, English and French languages. There are examined the published works in the sphere of the Humanities where “toxicity” was considered as a study object. The authors describe in details the lexical unit “toxic” in three languages and the history of the origin of the term “toxic”.*


**Key words:** *pseudoscientific term, toxic, toxicity, destructive communication, communicative behavior, media discourse, blog, blogger, behavior strategy, mass audience.*

(Статья поступила в редакцию 11.03.2022)

**Л.В. ИВАНОВА, Т.С. ТАЛАЛАЙ**  
(Оренбург)

**СЕМАНТИКА ГЛАГОЛОВ  
С НЕМЕЦКИМИ ПРЕФИКСАМИ  
BE-, ER- В СОВРЕМЕННЫХ  
РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ:  
КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ  
ПОДХОД**

*Освещается вопрос префиксального словообразования в немецких рекламных текстах. Рассматриваются в когнитивно-дискурсивном аспекте немецкие глаголы, образованные путем префиксации. Приводится анализ немецких рекламных информационных текстов в аспекте выявления глагольной семантики, определяются самые употребительные префиксы с акцентом на их значении.*



**Ключевые слова:** *префиксация, глагольное словообразование, рекламные информационные тексты, семантика префиксов, дискурсивный подход.*

Префиксация является очень древним способом обогащения словарного состава немецкого языка и продолжает оставаться продуктивным. Префиксация представляет собой словообразовательный процесс, который находит

свое выражение в присоединении префиксальной морфемы к корню слова. При этом словообразовательная морфема может влиять на лексическое значение слова и приводить к его изменению. Результатом префиксации является приобретение производным словом дополнительной характеристики по локализации, времени, возможности, наличию/отсутствию какого-либо признака, усиления и др. Глагольное префиксальное словообразование занимает особое место в общей теории префиксального словообразования, т. к. глагол имеет особый синтаксический статус, реализуемый его разветвленной валентностью.

С морфологической точки зрения префиксы представляют собой неотделяемые приставки. По мнению М.Д. Степановой, префиксы выступают в качестве морфем, которые определяют характер префиксации, являя собой комплекс взаимоисключающих явлений из-за их неотделимости, безударности, необладания самостоятельной лексической функцией [1, с. 314]. Являясь ранее самостоятельными лексическими единицами, глагольные префиксы с течением времени либо утратили свои первоначальные лексические значения, либо приобрели новые оттенки значений [2, с. 105].

Словообразовательная функция префиксов, выступая в качестве основной, служит для образования новых лексических единиц [1, с. 312]. Многие префиксы обладают полисемией, создавая единую систему смежных значений. Префиксы могут выражать предельность, которая часто сочетается с изменением базового лексического значения глагола.

В современном немецком языке выделяют несколько продуктивных морфологизированных глагольных префиксов, как то *be-*, *ent-*, *er-*, *ver-*, *zer-* [3, с. 256].

Настоящее исследование направлено на анализ семантики глаголов с префиксами *be-* и *er-* в информационных рекламных текстах. Эти глаголы были отобраны методом сплошной выборки из рекламных текстов официальных сайтов компаний Nivea и Volkswagen. Перейдем к рассмотрению значений префиксов *be-* и *er-*.

Глагольные префиксы *be-* и *er-* зафиксированы в немецком языке с начала его развития. Эволюционируя на протяжении ряда столетий, префиксы утратили свое первоначальное локальное значение и получили ряд общих и отвлеченных значений. Первоначально префикс *er-* представлял собой локальное наречие, однако постепенно в ходе исторического развития он утрачивает свое пространственное зна-

чение и начинает реализовываться в двух направлениях: значение завершеного действия и достижение результата (предела). Глаголы с приставкой *er-* приобретают со временем новые лексические значения, удаляясь семантически от своих производящих основ. Основное значение префикса *er-* совпадает со значением предлога *aus*, однако можно встретить и другие значения, например «переход из одного состояния в другое», «завершение какого-либо действия», «достижение цели», «приведение кого-либо или чего-либо в определенное состояние», «уничтожение».

В анализируемом материале префикс *er-* реализовал себя в следующих значениях:

– «достижение цели»: *Ab sofort können Sie viele unserer Jahreswagen mit attraktiven Leasing- oder Finanzierungsangeboten erwerben; Auf Wunsch erhalten Sie das besonders durchdachte UNITED „Plus“ Paket; Sobald Sie die Sprachbedienung nutzen, erhalten Sie per ID. Light eine Rückmeldung auf Ihre Stimme; Auslieferung erfolgt beim Händler Ihrer Wahl* (URL: <https://www.volkswagen.de/de/angebote-und-produkte/gebrauchtwagen.html>).

– «завершение какого-либо действия»: *Das Design des neuen Golf R: markant und ausdrucksstark. Angefangen beim neugestalteten Frontstoßfänger mit Frontspoiler, seitlichen Wings und Lüftungsgitter im R-Styling über die exklusiven Seitenschweller und 18-Zoll-Leichtmetallräder „Jerez“<sup>3</sup> bis hin zum 20 Millimeter tieferen Fahrwerk, mit dem er sich als Sportler zu erkennen gibt; Dank dem auf Wunsch erhältlichen „Keyless Access“ erkennt der ID.4 auch Ihren Fahrzeugschlüssel in Ihrer Tasche und öffnet sich, sobald sich Ihre Hand dem Türgriff nähert* (URL: <https://www.volkswagen.de/de/angebote-und-produkte/gebrauchtwagen.html>); *Belebe deine Sinne mit dem NIVEA MEN Fresh Ocean Duschgel und erlebe die pure Frische des Ozeans* (URL: <https://www.nivea.de/produkte/men-pflegedusche-fresh-ocean-40059008048150001.html>).

В значении «достижение цели» у глагола *erwerben* наблюдается частичное членение структуры, префикс и основа глаголов частично сохраняют свою семантику. Глагол *erhalten* характеризуется отсутствием членности структуры и слиянием семантики основы и префикса. У глаголов *erkennen*, *erleben*, употребляемых в анализируемом материале в значении «завершение какого-либо действия», просматривается частичное членение структуры, при этом префикс и основа глаголов частично сохраняют свою семантику.

В ходе исследования у глаголов *ergänzen*, *erfordern* были выявлены следующие дискурсивные значения. У глагола *ergänzen* префикс *er-* приобретает значение «усиление признака», выраженного вербальной основой, образованной от прилагательного *ganz*. У глагола *erfordern* префикс *er-* получает значение «усиление действия», выраженного глагольной основой. Оба глагола демонстрируют частичное членение структуры. Например: *Das neue NIVEA MEN Eau de Toilette und die NIVEA MEN Creme sowie das Deospray Protect & Care ergänzen sich perfekt – es gibt keine Duftüberlagerung* (URL: <https://www.nivea.de/produkte/nivea-men-duftset-40059005464630001.html>); *Ihr Hobby erfordert eine umfangreiche Ausrüstung* (URL: <https://www.volkswagen.de/de/angebote-und-produkte/gebrauchtwagen.html>)?

В анализируемом материале значение префикса *er-* у глагола *erfahren* интегрировано в значение основы глагола, членение структуры не просматривается, например: *MEHR ZU DIESEM PRODUKT ERFAHREN* (URL: <https://www.nivea.de/produkte/erfrischendes-gesichtswasser-normale-und-mischhaut-40059008057130001.html>).

Префикс *be-* отражает следующие значения: «целенаправленное действие», «приведение в какое-либо состояние или придание соответствующего признака при основах качественных прилагательных», «усиление основного значения глагола».

В анализируемом материале приставка *be-* проявила себя в следующих значениях:

– «приведение в определенное состояние»: *Belebt die Haut durch seine erfrischende Formel / Es versorgt die Haut intensiv mit wertvoller Feuchtigkeit und belebt sie durch seine erfrischende Formel; Beruhigt sofort gerötete, trockene und beanspruchte Hautpartien und lindert Juckreiz* (URL: <https://www.nivea.de/produkte/erfrischendes-gesichtswasser-normale-und-mischhaut-40059008057130001.html>); *Die NIVEA Pure & Sensitive Intensive-Creme beruhigen die Haut Ihres Baby besonders sanft* (URL: <https://www.nivea.de/produkte/pure-and-sensitive-intensiv-creme-40058084002870001.html>); *Ein völlig neues Raumkonzept, das Ihnen Freiheit schenkt. Elektrische Performance, die begeistert* (URL: <https://www.volkswagen.de/de/angebote-und-produkte/gebrauchtwagen.html>).

– «целенаправленное действие»: *Hautverträglichkeit klinisch und dermatologisch bestätigt; Augenverträglichkeit augenärztlich bestätigt* (URL: <https://www.nivea.de/produkte/keine-traenen-extra-mildes-shampoo-40058083621890001.html>);

*Im neuen ID.4 behalten Sie im Blick, was wichtig ist* (URL: <https://www.volkswagen.de/de/angebote-und-produkte/gebrauchtwagen.html>).

Для глаголов *beleben*, *beruhigen*, *begeistern*, *behalten* характерно частичное членение структуры на семантическом уровне. Глагол *beruhigen* характеризуется транспарентностью семантики основы, образованной от прилагательного *ruhig*. У глагола *begeistern* частично сохраняется семантика префикса и основы, образованной от существительного *der Geist*. У глаголов *behalten* и *bestätigen* можно отметить слияние значений основы и префикса.

В ходе исследования был выявлен ряд глаголов с морфологизированной семантикой. В данных глаголах значение префикса *be-* интегрировалось в значение основы, утратив при этом свое самостоятельное значение. Например: *Im Inneren begrüßt Sie das futuristische Innovision Cockpit und die „Air Care Climatronic“ mit 4-Zonen-Klimatisierung sowie das Lederpaket Vienna sorgen für eine Reise, wie sie gemüthlicher kaum sein könnte; Als Sondermodell bekommt der T-Cross noch mehr Besonderheiten, als er ohnehin schon hat; Mit dem T-Cross UNITED genießt man die Vielseitigkeit eines T-Cross und bekommt die Vielfalt der UNITED Extras gleich noch dazu* (URL: <https://www.volkswagen.de/de/angebote-und-produkte/gebrauchtwagen.html>); *Die Duftkreation besticht durch ihren Akkord aus transparenten Blumennuancen, weißen Gewürznoten und holzigen Tönen, die perfekt mit der Sinnlichkeit warmer Haut verschmelzen* (URL: <https://www.nivea.de/produkte/nivea-sun-eau-de-toilette-40059006169750001.html>); *Sie bewahrt das natürliche Gleichgewicht der empfindlichen Babyhaut und Calendula stärkt dabei zugleich die Schutzschicht der empfindlichen Haut* (URL: <https://www.nivea.de/produkte/softpflegecreme-40058089280710001.html>); *Wenn Sie die Anhängervorrichtung gerade nicht benötigen, können Sie sie mit wenigen Handgriffen unter den Stoßfänger klappen, sodass diese nicht mehr sichtbar ist; Der Golf Variant UNITED kann nicht mehr mit einer individuellen Ausstattung bestellt werden* (URL: <https://www.volkswagen.de/de/angebote-und-produkte/gebrauchtwagen.html>); *Doch mit seinen 17-Zoll-Leichtmetallrädern „Dublin“ und dem „UNITED“ Badge kann man auf der Straße genauso seine sportliche Attitüde beweisen* (URL: <https://www.volkswagen.de/de/modelle-und-konfigurator/sharan-united.html>); *Bildet eine Schutzschicht, ohne die natürlichen Funktionen der Haut zu beeinträchtigen* (URL: <https://www.nivea.de/produkte/pure-and-sensitive-intensiv-creme-40058084002870001.html>); *Die Dose beinhaltet 75 ml NIVEA MEN*



*Creme* (URL: <https://www.nivea.de/produkte/nivea-men-fotodose-75ml-40059004353160001.html>); *Der volle Umweltbonus beträgt rückwirkend ab dem 04. Juni 2020 durch die Verdopplung des staatlichen Anteils auf 6.000 € derzeit nun insgesamt 9.000 € (netto)* (URL: <https://www.volkswagen.de/de/modelle-und-konfigurator/id4.html>).

Таким образом, в большинстве случаев у глаголов с префиксами *er-*, *be-* членность структуры сохраняется частично, префиксы отражают метафоризированное значение. Семантика основы глагола частично характеризуется прозрачностью. Производные глаголы, образованные путем префиксации, получают совершенно иное значение, отличное от значения, заложенного первоначально в основе глагола.

### Список литературы

1. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка / под ред. Т.В. Строевой. 2-е изд., испр. М., 2007.
2. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка. М., 1962.
3. Eisenberg P. Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart, 2006.

\* \* \*

1. Stepanova M.D. Slovoobrazovanie sovremenogo nemeckogo yazyka / pod red. T.V. Stroevoj. 2-e izd., ispr. M., 2007.
2. Stepanova M.D., Chernysheva I.I. Leksikologiya sovremenogo nemeckogo yazyka. M., 1962.

### *The semantics of the verbs with the German prefixes 'be-', 'er-' in the modern advertisement texts: cognitive and discursive approach*

*The article deals with the issue of the prefixal word-formation in the German advertisement texts. There are considered the German verbs, produced by the means of prefixation, in the cognitive and discursive aspect. There is given the analysis of the German advertisement and information texts in the aspect of revealing the verbal semantics, there are defined the most commonly used prefixes with the focus on their meaning.*

**Keywords:** *prefixation, verbal word-formation, advertisement and information texts, semantics of prefixes, discursive approach.*

(Статья поступила в редакцию 08.04.2022)

**И.Н. КОРЕНЕЦКАЯ, С.Ф. МАЦЕВИЧ**  
(Исков)

### ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Анализируется оппозиция «свой – чужой» как универсальная лингвокультурологическая категория, основывающаяся на самоидентификации языковой личности с определенной общностью, принимаемой как «свое», и отграничении себя от иной общности, соотносении с которой определяет «чужое». Рассматриваются некоторые способы репрезентации и интерпретации данной категории в английском языке на лексическом и синтаксическом уровнях.*

Ключевые слова: *лингвокультурология, «свой», «чужой», категория, дискурс.*

На современном этапе развития общества становятся очевидными две взаимообусловленные тенденции: с одной стороны, интеграция субъекта в глобальное мировое сообщество на фоне глобализации, а с другой – стремление к самоидентификации в целях сохранения национальной идентичности. Процесс самоидентификации основан на исторически сложившейся оппозиции себя или «своего» тому, что выходит за границу этого круга и определяется как «чужое».

Актуальность изучения категории «свой – чужой» обусловлена ее фундаментальной ролью в процессах самоидентификации субъекта, социальных групп и этнических общностей, а также ее ролью как инструмента манипулирования общественным сознанием. Кроме того, изучение категории «свой – чужой» имеет значение как в аксиологическом пространстве английского языка, так и с точки зрения возможности дальнейшей интерпретации культурного кода англоязычного лингвокультурного сообщества.

Проблемно-поисковый характер данного исследования ставит своей целью выявление способов репрезентации и интерпретации концептов «свой» и «чужой» на материале английского языка.

Особое значение приобретает исследование семантической категории противоположности в эпоху информационных войн. Рассма-



триваемая в лингвокультурном аспекте (или как лингвокультурная категория), она играет особую роль в познании мира. Ее можно также рассматривать как когнитивную категорию, структурирующую познание и репрезентирующую семантику, в которой отражается как личный опыт индивида, так и совокупность представления национальной общности.

М.М. Бахтин утверждал, что значение культуры (как и личности) раскрывается, когда она вступает в контакт с миром другой культуры. Здесь, на границе между полюсами бинарной оппозиции «Я – Другой», разворачивается процесс смыслообразования [3].

Ситуация встречи «своего» и «чужого» присутствует в человеческом общении на языковом уровне. Языковые контакты происходят в процессе как позитивного, так и негативного взаимодействия, результатом которого становятся конфликты. Это и делает возможным и опасным манипулирование общественным сознанием в эпоху информационных войн.

Концептуальная диада: «свой – чужой» в своем языковом и смысловом выражении может развиваться от безоценочной структуры к пейоративно оценочной [21]. «Свой – чужой» – это, несомненно, бинарная оппозиция в рамках концептуальной диады, однако, учитывая ее уровневость и некоторую взаимопроницаемость, отдельным исследователям даже представляется возможным представлять «свой – чужой» как единый концепт [22].

Проблема толерантности и политкорректности, довольно долгое время находящаяся в фокусе политического и массмедийного дискурса, позволила некоторым исследователям пересмотреть категорию «свой – чужой». Поставленная задача выявления способов репрезентации и интерпретации концептов «свой», «чужой» на материале английского языка заставила нас обратиться к разным дискурсам англоязычной культуры.

Материалом для дискурсивного анализа категории для нас послужили некоторые монографии педагогической тематики, газетные статьи, научно-популярные и художественные произведения, представляющие англоязычную лингвокультуру. Так в проанализированных монографиях, посвященных обучению иностранному языку иностранных студентов, студенты делятся на «своих» (our) и «интернациональных» (international) – тоже «своих+». Даже сочетание *foreign student* ни разу не встречается на протяжении всего их текста [26].

При этом научно-популярные и учебные издания по лингвострановедению и лингвокультурологии отмечают, что для англичанина как островного жителя *continental* – чужой, а все кроме него – иностранцы (*foreigners*), даже если сам находится при этом в чужой (другой) стране. Отсюда парадоксальное название книги российского журналиста Андрея Остальского «[Англия] иностранец Ее Величества» (Her Majesty Foreigner).

Взаимодействие с другой культурой вызывает у субъекта, пересекающего границу своей культуры, чувство странного, необычного, непонятного, что приводит к недоверию и подозрительности по отношению к чужой культуре [19]. В этой связи наблюдается определенная «неоднородность» словесной формулировки противопоставления «друг – враг», а именно наличие таких вариантов, как «друг – другой», «мы – они» [10, с. 23]; дихотомия «я / мы» – «другие / они» и «я / мы / наши» – «они / другие / чужие» [6, с. 25], «наше – чужое – другое» [11, с. 73]. Встречая что-то необычное в рамках своей культуры, англичане не относят это к категории «чужой». Так, покойный принц Филипп был эксцентриком – «другой», но он, несомненно, входит для англичан в ядерную структуру семантического поля «свой». Этот и ряд других примеров может демонстрировать квалификацию объекта (иного, другого и даже чужого) субъектом как своего. Иначе говоря, использование оппозиции «свой – чужой» в рамках английской лингвокультуры неоднозначно.

Оппозиция «свой – чужой» в английской лингвокультуре градуальна: «свой – иной – другой – чужой». В английских медиатекстах до и после Брексита мы наблюдаем ее развитие: английский («свой») – даже шотландский – «иной», европейский – «свой», затем – «иной», далее происходит процесс отчуждения (европейский – не значит английский, он «не наш», «другой», а французские рыбаки в Ла-Манше – уже «чужие»). Вот эта подвижность и склонность к изменениям особо остро ощущается в период конфликтов и информационных войн. Важен код полярности оппозиции. Так, сосед в пограничном пространстве может быть как «своим» («мой», «наш»), так и «чужим». А эпитет инаковости в проанализированных нами статьях шотландской газеты *The Herald* («Вестник», Глазго) перешел от эмоционально положительных характеристик: слова *Russian* – *peculiar, incomparable, special, exceptional, outstanding, unique* –

особый, несравненный, исключительный, выдающийся, уникальный (в основном об искусстве и спорте) сначала в описательно безоценочную плоскость, а далее, со сменой дискурса, в пейоративную: *Russian – aggressive, unpredictable, unlawful*, т. е. *Russian* – чужой, плохой, опасный). Часто оппозиция переходит и в антропонимическую плоскость (Байден – американский, т. е. «чужой» и вдруг: Байден – «свой», Путин – «чужой»). В выступлениях американских политиков даже интерпретация оппозиции: *American – Russian* как «высший» (*God blessed America*) – «низший», идея отчуждения и враждебности. Вот эти особенности и способности изменения оппозиции «свой – чужой», дуализм мышления и составляют ее неоднозначность на синтаксическом уровне англоязычной лингвокультуры.

Категория «свой – чужой» может рассматриваться как семантическая оппозиция и описываться с позиции семантического поля; когнитивно-дискурсивного механизма, демонстрирующего процессы взаимодействия и взаимовлияния этнокультурного (свой) и инокультурного (чужой) в формировании общественного сознания и культурно-когнитивной категории, отражающей уровни и корреляционные процессы между лингвокультурными дискурсивными пространствами [13].

Разделение на «своих» и «чужих» сложилось исторически и, развиваясь и изменяясь в процессе истории, сопровождает человечество на протяжении всего его существования. Ученые считают, что *этимологически* противостояние «свой – чужой» определяет формирование этноса и его языка и является необходимым условием дальнейшего существования и развития общества. Таким образом, история дополняет этимологию в плане смыслообразования и изменения семантики.

Являясь смыслообразующей базовой категорией, проблема разделения на «своих» и «чужих» выступает объектом исследования в герменевтике, философской антропологии, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и педагогике. Ф. Шлейермахер рассматривал проблему сходства и различия человеческих индивидуальностей как основу взаимопонимания. Философ утверждал, что, если бы не было различий между субъектами коммуникации, то смысл текста улавливался бы напрямую, и проблема понимания не возникала, и, наоборот, если бы индивиды были совершенно чужды друг другу, тогда не было бы изначальных предпосылок для понимания [20].

Противостояние «свой – чужой» универсально и реализуется не только в пространстве и времени, но и в языке. Ситуация встречи «своего» и «чужого» присутствует в человеческом общении на языковом уровне. Языковые контакты происходят в процессе как позитивного, так и негативного взаимодействия, результатом которого становятся конфликты. Следовательно, язык действует двояко: как средство общения и как средство разделения, своеобразный «забор» или «щит» для защиты от «чужого».

Среди первых исследований дихотомии «свой – чужой» выделяются работы М.М. Бахтина [3], который утверждал, что значение культуры (как и личности) раскрывается, когда она вступает в контакт с миром другой культуры. Здесь, на границе между полюсами бинарной оппозиции «Я – Другой», разворачивается процесс смыслообразования.

Оппозицию «свой – чужой» можно рассматривать в трех аспектах: 1) в социальном аспекте, когда «свой» принадлежит к данной социальной группе, а «чужой» к этой группе не принадлежит; 2) в этническом аспекте; 3) в оппозиции «человек – не человек», где «свой» означает принадлежность к «человеческому, а «чужой» – к нечеловеческому [4].

Если определить эту оппозицию с точки зрения лингвокультурологии, то для нее возможны четыре статуса: как архетипа, мифологемы, концепта и категории [14, с. 52]. Однако именно статус категории для оппозиции «свой – чужой» дает большие возможности для исследования и представляет собой «самую широкую и наиболее общую категорию» [Там же, с. 67].

В качестве рабочего определения категории «свой – чужой» остановимся на определении, представленном в исследовании А.А. Матвеевой, где «свой – чужой» раскрывается как универсальная категория, основанная на самоидентификации человека с определенным сообществом, воспринимаемым как «свое», и отграничении себя от континуума, соотношение с которым определяется как «чужое» [Там же, с. 71].

Р.Н. Порядина определяет три взаимосвязанные сферы для понятия «свой»: «близкие к “я”», «необходимые для существования “я”» и «требующие участия “я”». Автор рассматривает лексические единицы наименования субъекта речи, ребенка, родственников, домашних животных, частей тела, а также природных явлений как ключевые репрезентанты концепта «свой» [18, с. 78].

В исследовании Е.Г. Орлянской взаимодействие «своего» и «чужого» интерпретируется как взаимодействие личностных сфер двух субъектов, где имеет место присвоение (интериоризация), т. е. включение в «свой» мир, или самоотчуждение (экстериоризация), т. е. исключение объектов из «своего» мира и включение их в «чужой» мир [15, с. 8].

Как непременные составляющие ситуации отчуждения Е.Г. Орлянская выделяет следующие аспекты: субъект и его отношение к объекту; объект как сущность реального мира; контрагент (дополнительный участник отчуждения); предикат отчуждения, который выражается глаголами, описывающими переход объекта из личной сферы в зону другого человека или из зоны другого лица в сферу субъекта действия [Там же, с. 12]. Е.В. Кишина приходит к выводу об эгоцентризме при «делении мира на “свой” и “чужой”, для которого при этом характерно осознание себя как уникального “я”, наделенного чертами, отличающими “меня” от “иного”» [12, с. 176].

Анализируя категорию «свой – чужой», исследователи обязательно выделяют оценочную составляющую, которая, безусловно, присутствует в этом противопоставлении. А.Б. Пеньковский рассматривает особую семантическую категорию «отчуждение», которая сочетается с категорией отрицательной коннотации («чужой – плохой») [16]. В работе М.Н. Петроченко также семантическое ядро, составляющее понятие «чужой», тесно связано с оценкой «плохо» [17].

В работах зарубежных ученых также прослеживаются оценочные коннотации у оппозиции «свой – чужой». Например, Т.А. ван Дейк отмечает «положительное представление о себе» и «отрицательное представление о других» [8, с. 373].

Тем не менее существует также мнение, что концепт «чужой» не всегда сопровождается только негативными коннотациями или что оценка может быть неоднозначной. Взаимодействие с другой культурой вызывает у субъекта, пересекающего границу своей культуры, чувство странного, необычного, непонятного, что приводит к недоверию и подозрительности по отношению к чужой культуре [19]. В этой связи наблюдается определенная «неоднородность» словесной формулировки противопоставления “friend – enemy”, а именно наличие таких вариантов, как “friend – another”, “we – they” [10, с. 23]; дихотомия “I / we” – “others / they” и “I / we / ours” – “they / oth-

ers / foreign” [6, с. 25], “our – foreign – another” [11, с. 73]. Репрезентативная вариация подтверждает, что категория «свой – чужой» многогранна и представляет разные сферы жизни человека, поэтому выбрать единственно верный способ ее репрезентации довольно сложно [10, с. 23].

В последнее время проблема толерантности и политкорректности находится в фокусе политического и массмедийного дискурса, поэтому некоторые исследователи из-за того, что «чужой» оценивается как «плохой», настаивают на пересмотре категории «свой – чужой». Таким образом, по мнению И. Гришавой и Л. Цуриковой, замена концепта «чужой» на «другой» может снять негативную коннотацию в этой оппозиции. «Другой» может вызвать интерес, а «чужой» – отторжение [Там же, с. 24]. Однако С.В. Иванова утверждает, что лексема *другой* по-прежнему носит аксиологический характер. Поэтому более удачным выбором для ученого представляется вариант из социальной психологии – «мы – они». Эта пара разделяет физическое и ментальное пространство, проводит границу между «нашим» и «не нашим», при этом другая сторона может входить как в круг «мы», так и в круг «они», что говорит о гибком характере дифференцирования [Там же, с. 24–25].

Рассмотрим способы вербального представления категории «свой – чужой» в английском языке. В качестве вербальных маркеров оппозиции выступают местоимения *us* vs. *them*. Местоимение *us* является маркером групповой идентификации и одним из способов репрезентации в английском языке категории «свой – чужой».

В англоязычных источниках противопоставление «свой – чужой» также прослеживается по следующим маркерам: ‘otherness’, ‘alienation’, ‘marginality’, ‘segregation’. Зарубежные авторы склонны обращаться к категории ‘*us* vs. *them*’. Таким образом, носители английского языка делают выбор в пользу объектных местоимений *us*, *them*, а не субъектных местоимений *we*, *they*. Отечественные лингвисты при переводе на английский язык статей о категории «свой – чужой» отдают предпочтение оппозиции *we* and *they* [14]; *own* – *alien* [12]; *friend* or *foe* [1; 2; 14] и др.

Переходя к рассмотрению лингвистических средств реализации противопоставления «свой – чужой» в английском языке, следует отметить, что семантика «свойственности – чуждости» проявляется на разных уровнях

языка. К репрезентантам указанной семантики относятся единицы прагматического, словообразовательного, синтаксического уровней, при этом единицы лексического уровня занимают приоритетное положение [12].

Т.В. Алиева, рассматривая концептуальное противопоставление «свой – чужой», считает, что суть этих понятий может быть выявлена на основе анализа словарных определений *self* («свой») и *other, alien* («чужой») [1]. Обратимся к толковому словарю Merriam-Webster [26]:

*Self*, n. 1. An individual's typical character or behavior; 2. Personal interest or pleasure.

*Self*, adj. 1. Of the same kind as something with which it is used; 2. Obsolete (identical, same); 3. Obsolete : belonging to oneself (own).

*Other*, adj. 1. Being the one (as of two or more) remaining or not included, second; 2. Not the same, different; 3. Additional.

*Alien*, essential meaning, 1. Not familiar or like other things you have known: different from what you are used to; 2. From another country, foreign; 3. Too different from something to be acceptable or suitable foreigner who is not a subject of the country in which he lives.

*Alien*, n. 1. A person who is not of a particular group or place; a foreign-born resident who has not been naturalized and still a subject or citizen of a foreign country; 2. Extraterrestrial; 3. Exotic.

На основании словарных статей можно сделать следующий вывод о значимых особенностях концепта «свой» в англоязычной концептуальной сфере: 1) я и такие, как я; 2) мои качества и характеристики, а также качества и характеристики таких, как я; 3) мои интересы и интересы таких, как я; 4) то, что доставляет мне удовольствие; 5) то, что доставляет удовольствие таким, как я. Что касается понятия «чужой», основываясь на словарных статьях, мы можем сказать, что оно служит для обозначения незнакомого, неизвестного, другого, чужого, слишком отличного, чтобы быть принятым в свою группу.

В качестве еще одной базовой лексемы «свой» в английском языке выделяется лексема *own* (в значении владения, присутствия, принадлежности) [12; 21].

А.Ф. Юлдушбаев приводит более подробную серию лексем в английском языке, которую исследователь относит к вербальному представлению понятия «чужой»: *strange* (странный, непонятный, необычный), *strangely* (странно, подозрительно), *stranger* (чужак, чужестранец, гость), *alien* (чужеродный, чуж-

дый), *another* (другой, непохожий), *unfamiliar* (незнакомый, неизвестный), словоформа *host* (*hostility, hostile* в значении враждебность, недружелюбие, неприятели, противники), *odd* (необычный, странный, эксцентричный, чудачковатый) [22].

М. Дэвис отмечает, что в анализе дискурса довольно широко освещается вопрос о *we-inclusive* (мы-включающее) и *we-exclusive* (мы-исключающее). Например, Н. Фейркл в качестве примера использования *we-inclusive* приводит колонку редактора из газеты Daily Mail [24]. Используя *we-inclusive*, газета «говорит» от своего лица, лица читателей и всех, разделяющих мнение газеты. Таким образом, местоимение *we* является маркером принадлежности к определенной социальной группе. Некоторые западные исследователи стали обращать внимание на роль местоимений *us* и *them*, приписывая им способность обозначать *in-группы* (своих) и *out-группы* (чужих, иных) [24].

Таким образом, лексический уровень представления оппозиции «свой – чужой» в английском языке неоднозначен.

Синтаксический уровень противопоставления «свой – чужой» становится объектом исследования при анализе дискурса. М. Дэвис дает классификацию синтаксических конструкций фрейма: *A not B*, где репрезентируется разница между А и В в пользу А; *A rather than B*, которая является менее категоричной конструкцией, репрезентирующей предпочтение А; *A and B* с равнозначностью А и В; *whether A or B* с выбором между двумя понятиями [Ibid., p. 60–62].

В работе А. Вежицкой синтаксическая конструкция *an X of mine – my X* рассматривается через значение слова *friend* и на примере конструкции *a friend of mine*, где, в отличие от конструкции *my friend*, предмет речи исключается из личной сферы субъекта [5, с. 84]. О.В. Емельянова приходит к мнению, что с точки зрения актуализации отвержения объекта, принадлежащего «чужому» миру, структуру *that X of one's*, на примере *that husband of hers* можно считать более экспрессивной [9, с. 67].

Среди синтаксических средств представления оппозиции «свой – чужой» в англоязычном медиадискурсе Е.В. Гордиенко выделяет следующие:

– вопросительные предложения, которые используются в статьях для установления контакта с читателем;



– побудительные отрицательные предложения как средство выражения отрицательной оценки по отношению к «чужому»;

– модальные высказывания, в которых и хорошее, и плохое представлены модальным глаголом;

– активный и пассивный залог, когда использование пассивного залога смещает акцент с инициатора действия, чтобы показать беззащитность «своего» [7].

Несмотря на очевидные различия данной оппозиции в лингвокультуре, когда «свой» понимается как родной, понятный, личный, а «чужой» – это тот, кто относится к другой группе, имеющий другие взгляды и интересы, непринимаемый, неоднозначность как на лексическом, так и на синтаксическом уровне проявляется в том, что граница между «своим» и «чужим» в некоторых случаях проницаема. Кроме того, определяется некая уровневость «чужого»: «чужой как враг» (непринимаемый и отторгаемый) и так называемый освоенный чужой (принимаемый и понятный). Основной характер оппозиции «свой – чужой» предполагает разнообразие не только ее репрезентации, но и способов интерпретации, что предполагает ее особую важность в условиях информационной войны как когнитивного инструмента и средства манипулирования общественным сознанием.

Исследование также показало, что оппозиция «свой – чужой» представлена на разных лингвистических уровнях. Обзор исследований, посвященных лингвистической репрезентации оппозиции «свой – чужой» в английском языке, показал, что наиболее эксплицитными уровнями являются лексико-семантический и синтаксический.

Интерпретация категории «свой – чужой» как совокупности лингвистических, культурных и личных аспектов определяет ее интерпретацию как лингвокультурологической категории.

Изучение аксиологического компонента категории «свой – чужой» представляется особенно перспективным в связи с тем, что положительное или отрицательное значение слова *чужой* определяет выбор соответствующих поведенческих стратегий человека во взаимодействии с представителями других сообществ. Таким образом, мы можем констатировать важность выявленной неоднозначности репрезентации, интерпретации, а следовательно, восприятия оппозиции «свой – чужой» в английском языке, особенно в условиях информационных войн и конфликтов.

## Список литературы

1. Алиева Т.В. Оппозиция «Свой – чужой» в англоязычной прессе: лексические средства выражения // Вестн. МГИМО. 2012. № 3. С. 182–187.
2. Балясникова О.В. «Свой – чужой» в языковом сознании носителей русской и английской культур: дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.
3. Бахтин М.М. Статьи. М., 2000.
4. Богомазова В.В. Коммуникативная категория «чуждость» в судебном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2015.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ.; отв. ред. М.А. Кронгауз. М., 1997.
6. Голодная В.Н. Метафора «идентичность человека» в английском языке: концептуальное содержание, языковая объективация, прагматические функции и социально-культурные контексты: дис. ... канд. филол. наук. Пенза, 2015.
7. Гордиенко Е.В. Выражение категории оценки в британских газетных заголовках // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. 2018. № 18(816). С. 74–85.
8. Дейк Т.А. ван. Язык, познание, коммуникация: сб. работ / пер. с англ. яз. под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. М., 1989.
9. Емельянова О.В. Семиотическая универсалия «свой-чужой» в языковой картине мира. Язык человека. Человек в языке / под ред. А.В. Зеленщикова, Е.Г. Хомяковой. СПб., 2012.
10. Иванова С.В. Телесные корни лингвокультурологической категории «Свой – чужой» // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2010. № 5. С. 20–31.
11. Кислякова Е.Ю., Соломина В.В. Концептуальная триада «Свой – чужой – иной» в английском и русском языках: теоретико-методологический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 3(10). С. 72–76.
12. Кишина Е.В. Семантическая оппозиция «Свой – чужой» как реализация идеолого-манипулятивного потенциала политических дискурсов // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2011. № 4. С. 174–179.
13. Лаптева М.Л. «Свое» и «чужое» в когнитивно-дискурсивном пространстве русской фраземики. Волгоград, 2013.
14. Матвеева А.А. Оценочная параметризация лингвокультурологической категории «свой – чужой» (на материале современного английского языка): дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2011.
15. Орлянская Е.Г. Категория отчуждения и ее языковая онтология в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2002.
16. Пеньковский А.Б. О семантической категории «чуждости» в русском языке // Проблемы структурной лингвистики 1985–1987 гг. М., 1989. С. 54–82.

17. Петроченко М.Н. Семантический компонент «свой / чужой» в фольклорном и диалектном бытовом текстах: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2005.
18. Порядина Р.Н. О семантической категории «свойственности» в русском языке // Картина мира: модели, методы, концепты: материалы Всерос. междисциплинарной шк. мол. ученых. Томск, 2002. С. 74–80.
19. «Свое» и «чужое»: межкультурные коммуникации в полипарадигмальном аспекте: кол. моногр. / под ред. Л.А. Шкатовой. Челябинск, 2003.
20. Шлейермахер Ф. Герменевтика / пер. с нем. А.Л. Вольского. СПб., 2004.
21. Юдина Н.В. РФ vs. США в XXI веке: проект лингво-политического портрета (на материале русскоязычной дискурсивной практики) // Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике. М., 2019.
22. Юлдашбаев А.Ф. Особенности выражения концепта свой-чужой в современных англоязычных фильмах // Научные ведомости Белгор. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 18. С. 164–170.
23. Davies M. Oppositions and ideology in news discourse. London, 2014 [Electronic resource]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/279503007\\_Oppositions\\_in\\_News\\_Discourse\\_the\\_ideological\\_construction\\_of\\_us\\_and\\_them\\_in\\_the\\_British\\_press](https://www.researchgate.net/publication/279503007_Oppositions_in_News_Discourse_the_ideological_construction_of_us_and_them_in_the_British_press) (дата обращения: 22.03.2022).
24. Fairclough, N. Language and Power. Pearson Education, 2001 (дата обращения: 22.03.2022).
25. Merriam-Webster online dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 22.03.2022).
26. Stillwell G.C. Active Learning for International Student Users of English as a Second Language in Higher Education: Help or Hindrance? Dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of PhD in Education, University of California, Irvine, 2018.
- \* \* \*
1. Alieva T.V. Oppozitsiya «Svoj – chuzhoj» v angloyazychnoj presse: leksicheskie sredstva vyrazheniya // Vestn. MGIMO. 2012. № 3. S. 182–187.
2. Balyasnikova O.V. «Svoj – chuzhoj» v yazykovom soznanii nositelej russkoj i anglijskoj kul'tur: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2003.
3. Bahtin M.M. Stat'i. M., 2000.
4. Bogomazova V.V. Kommunikativnaya kategoriya «chuzhdost'» v sudebnom diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2015.
5. Vezhbickaya A. Yazyk. Kul'tura. Poznanie / per. s angl.; otv. red. M.A. Krongauz. M., 1997.
6. Golodnaya V.N. Metafora «identichnost' cheloveka» v anglijskom yazyke: konceptual'noe sodержanie, yazykovaya ob'ektivaciya, pragmaticheskie funktsii i social'no-kul'turnye konteksty: dis. ... kand. filol. nauk. Pyatigorsk, 2015.
7. Gordienko E.V. Vyrazhenie kategorii ocenki v britanskih gazetnyh zagolovkah // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Gumanitarnye nauki. 2018. № 18(816). S. 74–85.
8. Dejk T.A. van. Yazyk, poznanie, kommunikaciya: sb. rabot / per. s angl. yaz. pod red. V.I. Gerasimova; vstup. st. Yu.N. Karaulova, V.V. Petrova. M., 1989.
9. Emel'yanova O.V. Semioticheskaya universal'niya «svoj-chuzhoj» v yazykovoj kartine mira. Yazyk cheloveka. Chelovek v yazyke / pod red. A.V. Zelen-shchikova, E.G. Homyakovo. SPb., 2012.
10. Ivanova S.V. Telesnye korni lingvokul'turologicheskoi kategorii «Svoj – chuzhoj» // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. 2010. № 5. S. 20–31.
11. Kislyakova E. Yu., Solomina V.V. Konceptual'naya triada «Svoj – chuzhoj – inoj» v anglijskom i russkom yazykah: teoretiko-metodologicheskij aspekt // Filologicheskije nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2011. № 3(10). S. 72–76.
12. Kishina E.V. Semanticheskaya oppozitsiya «Svoj chuzhoj» kak realizaciya ideologo-manipulyativnogo potentsiala politicheskikh diskursov // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2011. № 4. S. 174–179.
13. Lapteva M.L. «Svoe» i «chuzhoe» v kognitivno-diskursivnom prostranstve russkoj frazemiki. Volgograd, 2013.
14. Matveeva A.A. Ocenoch'naya parametrizaciya lingvokul'turologicheskoi kategorii «svoj – chuzhoj» (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka): dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2011.
15. Orlyanskaya E.G. Kategoriya otchuzhdeniya i ee yazykovaya ontologiya v sovremennom nemeckom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Irkutsk, 2002.
16. Pen'kovskij A.B. O semanticheskoi kategorii «chuzhdosti» v russkom yazyke // Problemy struktural'noy lingvistiki 1985–1987 gg. M., 1989. S. 54–82.
17. Petrochenko M.N. Semanticheskij komponent «svoj / chuzhoj» v fol'klornom i dialektnom bytovom tekstah: dis. ... kand. filol. nauk. Tomsk, 2005.
18. Poryadina R.N. O semanticheskoi kategorii «svoystvennosti» v russkom yazyke // Kartina mira: modeli, metody, koncepty: materialy Vseros. mezhdisciplinarnoi shk. mol. uchenyh. Tomsk, 2002. S. 74–80.
19. «Svoe» i «chuzhoe»: mezhkul'turnye kommunikacii v poliparadigmal'nom aspekte: kol. monogr. / pod red. L.A. Shkatovoj. Chelyabinsk, 2003.
20. Shlejermaher F. Germenevtika / per. s nem. A.L. Vol'skogo. SPb., 2004.
21. Yudina N.V. RF vs. SSHA v XXI veke: projekt lingvo-politicheskogo portreta (na materiale russkojazychnoj diskursivnoj praktiki) // Magiya INNO: integrativnye tendencii v lingvistike i lingvodidaktike. M., 2019.
22. Yuldashbaev A.F. Osobennosti vyrazheniya koncepta svoj-chuzhoj v sovremennykh angloyazychnykh fil'mah // Nauchnye vedomosti Belgor. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2011. № 18. S. 164–170.

*Linguoculturological representation  
of the category “ours – others”  
in the English language*

*The article deals with the analysis of the opposition “ours – others” as a universal linguoculturological category, based on the self-identity of the linguistic identity with a definite community, taken as “ours”, and the delimitation of ourselves from the other community, the correlation with it specifies the “others”. There are considered some ways of representation and interpretation of the category in the English language at the lexical and syntactic levels.*

Key words: *linguoculturology, “ours”, “other”, category, discourse.*

(Статья поступила в редакцию 15.01.2022)

**А.В. ЗИНЬКОВСКАЯ, О.В. СПАЧИЛЬ**  
(Краснодар)

**ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА  
МЕЖДОМЕТИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ  
ВЕРСИЯХ ПЬЕС А.П. ЧЕХОВА**

*Одной из главных особенностей драматургического дискурса является речь, звучащая со сцены. В этой ситуации перевод разного рода междометий приобретает приоритетное значение. Трудности чаще всего возникают из-за отсутствия полного эквивалентного соответствия междометий русского и английского языков. На материале переводов основных пьес Чехова сделаны аргументированные выводы о наиболее частых ошибках переводчиков и возникающих в связи с ними искажениях текста.*

Ключевые слова: *А.П. Чехов, «Дядя Ваня», «Три сестры», «Чайка», «Вишневый сад», перевод, междометия, драматургический дискурс.*

Современное состояние лингвистических исследований позволяет рассматривать драматургический дискурс и изучать типологическое разнообразие дискурсивного пространства в междисциплинарном русле. В связи с этим исходный ракурс данного исследования – анализ переводческих решений при ра-

боте с драматургическим текстом в дискурсивном пространстве. По нашему мнению, драматургический дискурс как сложное семиотическое единство обладает мощным интерпретационным потенциалом благодаря двум видам решений – переводческим и постановочным, выраженным в следующих составляющих: 1) драматургических текстах, насыщенных диалогами, вербальными/невербальными кодами, лингвистическими и экстралингвистическими знаками, 2) участниках (автор, переводчик, сценарист, режиссер, актер, зритель, критик), а также 3) ситуациях / пьесах / постановках, что допускает множественность интерпретаций как в процессе создания пьесы, так и при ее постановке, а также в процессе зрительского восприятия [1].

Язык художественной литературы представляет собой открытую систему и не ограничен в использовании языковых возможностей. Это, с одной стороны. С другой стороны, текст художественного произведения создает не только автор. Существуют и другие участники этого процесса – те, кто его понимает. На восприятие и понимание влияют такие факторы, как социальная среда, традиции, уровень культуры и воспитания, уровень образования, индивидуальность воспринимающего, национальное художественное мышление. Таким образом, перевод рассматривается нами с точки зрения герменевтики как механизм интерпретации. Работа над драматургическим текстом, созданным в какой-либо лингвокультурной общности, требует учета различия, существующего между непосредственным смысловым восприятием его читателем, носителем языка, на котором было создано и функционирует произведение, и опосредованном, во многом интуитивном восприятии читателем, который принадлежит к иной культурной общности и для которого данный процесс зачастую бывает осложнен наличием в его сознании национально-специфических свойств.

Для данного исследования драматургического дискурса были взяты только тексты, без учета сценических интерпретаций.

Сегодня пьесы А.П. Чехова по популярности в мире соперничают только с пьесами У. Шекспира, что объясняет наличие большого количества переводческих версий, которое продолжает расти. Речь, звучащая со сцены, стилизованный вариант речи разговорной, – это речь максимально экспрессивная и насы-

ценная междометиями. На сцене, безусловно, важна и интонация, и жест, и поза – весь комплекс актерских приемов в передаче сложного мира человеческих чувств. Функционирование междометий в драматургическом дискурсе уже рассматривалось в работах Ю.С. Старостиной [4] и Н.В. Кравчук [2]. Нас же интересуют преобразования, которые претерпевает функциональная парадигма междометий драматургического дискурса в тексте перевода.

Перевод междометий представляет серьезную трудность в силу их значительного лингвокультурного потенциала, звукового символизма и в связи с целым рядом эмоциональных состояний, который они могут передавать, их способностью выступать в роли эфемистических замен. В данном исследовании вслед за А.Е. Чурановым [6] мы рассматриваем в качестве междометий единицы, разнородные по своей морфологической структуре, но выражающие чувства или эмоциональные волеизъявления.

Обратимся непосредственно к тексту чеховских пьес. Начнем с пьесы «Дядя Ваня». Как показали недавние исследования языка чеховской пьесы, в ней нет ничего лишнего, но, напротив, «тончайший подбор слов, всех языковых единиц, становится самым главным в стилистике Чехова» [7, с. 12].

В пьесе девять действующих лиц и, за исключением Работника, все остальные активно используют междометия в своей речи, что вполне объяснимо и мотивированно эмоциональным накалом происшедшего столкновения профессора Александра Владимировича Серебрякова и его неотразимо красивой супруги Елены Андреевны с обитателями имения Серебрякова – Иваном Петровичем Войничким, его племянницей Софьей Александровной и проживающем в этом же уезде доктором Михаилом Львовичем Астровым. Подзаголовок пьесы «Сцены из деревенской жизни» указывает не только на место, где разворачивается действие (усадебка Серебрякова), но и на конфликт между миром профессора, миром пустых слов, миром праздности и лени, скрытых под личиной внешней красоты и образованности, и миром деревни, пасторального уклада, где господствуют полезный труд, тепло человеческих отношений, иными словами, освященное традиционными нравственными ценностями созидание гармоничного мира, где есть место заботе друг о друге, заботе о лесах, о деревьях, о животных и птицах.

Напряжение пьесы совершенно естественно выражено в обилии междометий. Для их

отбора применялся метод сплошной выборки, однако статистических подсчетов произведено не было. Чаще всего в речи героев пьесы использованы междометия «А!», «Ах», «О!», «бога ради», «ради бога», «бог милостив», «о, боже», «дай бог» «черт», «черт подери».

Очевидные проблемы возникают с переводом десемантизированных выражений, в которые входит лексема «бог». И в русском, и в английском языках действуют сходные правила: если имеется в виду не высшее существо, то слово пишется с маленькой буквы: «Если индивидуальные названия мифологических существ употребляются в нарицательном значении или в переносном смысле, то они пишутся со строчной буквы» [3]. В английском языке лексема *God* в написании с большой буквы воспринимается как обозначение высшего существа, создателя Вселенной. Написание лексемы *god* со строчной буквы также возможно, если подразумевается любое сверхъестественное существо, либо человек, имеющий выдающиеся способности в какой-либо сфере.

Задача переводчика – понять, насколько в каждом случае использования лексемы «бог» герои А.П. Чехова действительно молитвенно зывают к Творцу, или же мы имеем дело с функциональной омонимией и превращением слова в междометие. В русском языке чаще всего функциональной омонимией подвержено слово «господи», которое превращается из обращения в междометие. Трудность распознания заключается еще и в том, что в советский период в стране воинствующего атеизма слово «бог» писалось с маленькой буквы всегда (сегодня мы используем издания произведений классика, вышедшие в свет в советский период), хотя до 1917 года не только слово «Бог», но даже местоимения, к нему относящиеся, писались с заглавной буквы. Единственным доступным для нас средством в данном случае является контекстуальный анализ отрывка и, безусловно, рассмотрение слова или выражения в связи с характером персонажа в целом.

Для сравнения переводческих версий мы взяли один из лучших переводов, выполненных ныне здравствующим славистом, театроведом и чеховедом из США Лоуренсом Сенеликом (род. 1942) [8]. Рассмотрим несколько примеров.

Старая няня Марина, воплощение доброты и патриархальности, часто использует в своей речи слова и выражения, говорящие о ее религиозности. Упоминания Бога в речи Марины – это всегда апелляция к высшему началу, к Творцу, которого она почитает, христи-



Употребление слова *бог* в качестве междометия

Елена	«Я изнемогаю... <i>Бога ради</i> молчи» (т. XIII, с. 76). «Не говорим мы друг с другом по целым неделям и, <i>бог знает</i> , из-за чего...» (т. XIII, с. 86). «Александр, <i>ради бога</i> , объяснись с ним...» (т. XIII, с. 103).	I'm worn out... <i>For God's sake</i> be quiet [8, p. 207]. We don't talk to one another for weeks on end and <i>God knows</i> why... [Ibid., p. 216]. Aleksandr, <i>for heaven's sake</i> , have it out with him... [Ibid., p. 229]
Дядя Ваня	<i>О</i> , чудные мысли, как хорошо, я даже смеюсь... но, <i>боже мой</i> , мысли путаются в голове... (т. XIII, с. 80) <i>О</i> , как я обманут! (т. XIII, с. 80)  <i>Боже</i> , а теперь? (т. XIII, с. 80) <i>А черт</i> его знает (т. XIII, с. 81)  Дай мне чего-нибудь! <i>О, боже мой</i> ... (т. XIII, с. 107) <i>А, черт, черт... черт бы побрал</i> ... <i>О</i> , что я делаю! Что я делаю! (т. XIII, с. 104) Дай мне чего-нибудь! <i>О, боже мой</i> ... (т. XIII, с. 107)	<i>Oh</i> , marvelous thoughts, wonderful, it makes me laugh... but, <i>my God</i> , the thoughts are snarled up in my head... [Ibid., p. 211]. <i>Oh</i> , how I've been cheated! [Ibid., p. 211]. <i>God</i> , and now? [Ibid., p. 211]. How <i>the hell</i> should I know? [Ibid., p. 211]. Give me something! <i>Oh my God</i> ... [Ibid., p. 233]. <i>Oh, hell, hell... damn it to hell</i> ... <i>Oh</i> , what am I doing! What am I doing! [Ibid., p. 230]. Give me something! <i>Oh my God</i> ... [Ibid., p. 233]
Астров	А что касается моей собственной, личной жизни, то, <i>ей-богу</i> , в ней нет решительно ничего хорошего (т. XIII, с. 84) Поглупеть-то я еще не поглупел, <i>бог милостив</i> Досадно, <i>черт подери</i> ... (т. XIII, с. 71)	And as to my own private life, <i>honest to God</i> , there is absolutely nothing good about it [Ibid., p. 214]. I am still in my right mind, <i>thank God</i> ... [Ibid., p. 197]. What a nuisance, <i>damn it</i> ... [Ibid., p. 203]

Таблица 2

Реплики Ирины

Бог даст, все устроится (т. XIII, с. 120).	I pray to God, it all works out [10, p. 120].
Все в божьей воле, это правда (т. XIII, с. 176)	Thy will be done, O Lord [Ibid., p. 177]

анскому Богу православной простолюдники. И здесь перевод слова полнозначным *God*, написанным с большой буквы, вполне мотивирован. Характерным также является поцелуй в плечо, которым Марина выражает сочувствие Серебрякову. Такой поцелуй до сих пор сохранился в церковном обиходе как обмен ритуальными телесными прикосновениями и как более приемлемая, редуцированная форма поцелуя в щеку. Кроме того, няня не чертыхается, что табуировано для людей верующих, но использует эвфемизм: «Ну, ну, сиротка, *бог милостив*. Ишь расходились, гусаки, чтоб вам

пусто! У, чтоб тебя!» (т. XIII, с. 103)\*. Сенелик находит эвфемистическую замену и создает адекватный перевод: “Well, well, little orphan, *God is merciful*. Fly off the handle, will you, you geese, dern ya all! Ooh, what're you up to!” [8, p. 230]. Однако, когда старая няня уговаривает профессора пойти с ней отдохнуть, то переводчик использует междометие вместо обращения к Богу. У Чехова: «Марина (*подходит к Серебрякову, нежно*). Что, батюшка?

\* Произведения А.П. Чехова здесь и далее цитируются по изданию [5]. В круглых скобках указаны римской цифрой – том, арабской – страница.

Больно? У меня у самой ноги гудут, так и гудут. (*Поправляет плед.*) <...> Старые, что малые, хочется, чтобы пожалел кто, а старых-то никому не жалко. (*Целует Серебрякова в плечо.*) Пойдем, батюшка, в постель... Пойдем, светик... Я тебя липовым чаем напою, ножки твои согрею... **Богу за тебя помолюсь...**» (т. XIII, с. 78). В переводе: “Marina (*Walks over to Serebryakov; tenderly*) What is it, dearie? Achy? These legs o’mine got twinges too, such twinges. (*Adjusts the lap rug*) <...> Old folks’re like little ‘uns, they want a body to feel sorry for ‘em. (*Kisses Serebryakov on the shoulder.*) Let’s go, dearie, bedtime ... Let’s go, my sunshine ... Some limeflower tea I’ll brew for you, your li’l legs I’ll warm ... **God I’ll pray for you...**” [8, p. 209]. В заключительной фразе *God I’ll pray for you* слово *God* может восприниматься и как междометие, и как полнозначная лексема с препозицией прямого дополнения.

Сравнение с другими персонажами, показывает, что в речи большинства из них лексема «бог», безусловно, междометие. Как междометие, выражающее сильные эмоции, слово «бог» выполняет те же функции, что и слово «черт», что демонстрируется в речи персонажей, не отмеченных ни особой религиозностью, ни соблюдением православных традиций. Это хорошо видно из табл. 1.

В современном английском языке слово *God* в случаях употребления как междометия часто заменяется словом *Lord*, а использование полнозначного слова чаще всего будет ассоциироваться либо с преклонным возрастом говорящего, либо с его религиозностью.

В пьесе «Три сестры» в переводе Майкла Хейма особенно заметен «перекос» в передаче текстового смысла. «Боже мой», использованное как междометие или восклицание, переводится полнозначным обращением *Dear God / Дорогой Бог*, что звучит как начало молитвенного обращения к Творцу, а не как выражение сильной эмоции. Обратимся к примерам: «О, Боже мой! Пройдет время, и мы уйдем навеки...» (т. XIII, с. 187) / *Dear God, the time will come when we too depart this earth*” [10, p. 189].

Слова Ольги, завершающие пьесу, звучат мощным аккордом, это возвышенная, поэтическая риторика. «О, Боже мой!» является восклицательным междометием, усиливающим восторженный, эмоциональный характер предыдущей реплики, обратим внимание на восклицательные знаки после первого и второго предложений. В английском варианте снят экзотический характер начала заключительного монолога Ольги, а начало второго пред-

ложения – обращение к Богу – заставляет воспринимать ее следующие слова как молитву.

Следует заметить, что в переводе Майкла Хейма – это довольно часто явление. Так, реплика Ольги из третьего действия с междометием также переведена как обращение к Богу, да еще и выделена запятой. Сравним: «Что же это такое, боже мой!» (т. XIII, с. 187–188) / “*Dear God, what a thing to happen!*” [10, p. 157].

Реплики Ирины в тексте оригинала выдаются в ней женщину конца XIX в., а в английском варианте она предстает религиозной молитвенницей, цитирующей молитву «Отче наш» (табл. 2).

Персонажам пьесы, таким образом, приписывается излишняя религиозность, которой они не обладали. Это были, безусловно, люди православной культуры, но мы не видим в их жизни даже формального соблюдения православного ритуала – молитвы перед едой, посещения церкви в день ангела с обязательной для такого дня исповедью и причастием. Уже не говоря о совершенно недопустимых с точки зрения традиционной православной религиозности чертыханиях Маши: «Опять, *черт подери*, скучать целый вечер у директора!» (т. XIII, с. 134); «Вам шестьдесят лет, а вы, как мальчишка, всегда городите *черт знает что*» (т. XIII, с. 150). Возможно, основным доказательством отсутствия четко сформулированных религиозных представлений являются заключительные слова Ольги, повторенные дважды: «...зачем живем, зачем страдаем... Если бы знать, если бы знать!» (т. XIII, с. 188). Произнесенные еще раз, эти слова – последнее, что слышит зритель перед закрытием занавеса: «Если бы знать, если бы знать!» (т. XIII, с. 188). Следует отметить, что мотив вопрошания, желая понять смысл жизни, сформулирован еще во втором действии Машей: «Мне кажется, человек должен быть верующим или должен искать веры, иначе жизнь его пуста, пуста... Жить и не знать, для чего журавли летят, для чего дети рождаются, для чего звезды на небе... Или знать, для чего живешь, или же все пустяки, трин-трава» (т. XIII, с. 147).

Набор междометий, используемых персонажами пьесы «Три сестры», в основных чертах схож с набором из пьесы «Дядя Ваня». Отказ от некоторых междометий в переводе меняет эмоциональный характер высказываний. Необходимо сказать, что иногда переводчики применяют прием трансформаций и передают русское междометие повтором с усилительной частицей *so*, что также усиливает аффективный характер высказывания. При этом, безусловно, следует учесть, что в экспрессив-

**Примеры употребления междометий и повторов  
в пьесе А.П. Чехова «Три сестры»**

Ирина. О, ужасно, ужасно, ужасно! (т. XIII, с. 166)	It's so awful, awful, awful [10, p. 166]
Андрей. О, где оно, куда ушло мое прошлое, когда я был молод, весел... (т. XIII, с. 181)	Where has it gone? [Ibid., p. 182]
Кулыгин. Ах, милая моя Ольга, милая моя! (т. XIII, с. 134)	Dear, dear Olga [Ibid., p. 133]
Вершинин. Как идет время! Ой, ой, как идет время! (т. XIII, с. 126)	How time flies. How time does fly [Ibid., p. 126]
Мои волосы седеют, я почти старик уже, но знаю мало, ах, как мало! (т. XIII, с. 146)	I'll be an old man soon – and how little I know, how little I know! [Ibid., p. 145]
Чебутыкин. Если кто спросит меня, Андрюша, то скажешь, я сейчас... Охо-хо-хо! (т. XIII, с. 179)	If anyone asks for me, say I'll be right back... [Ibid., p. 179]

**Случаи отказа от перевода междометия**

Треплев. ...но попробуй похвалить при ней Дузе! <i>Ого-го!</i> Нужно хвалить только ее одну, нужно писать о ней, кричать, восторгаться ее необыкновенною игрой (т. XIII, с. 7)	But you try putting in a word for another actress – Duse, say. I wouldn't advise it, not while she's around [9, p. 69]
Вы только что сказали, что вы слишком просты, чтобы понимать меня. <i>О</i> , что тут понимать?! (т. XIII, с. 27)	You say you're too simple to understand me, but what is there to understand? [Ibid., p. 87]
Аркадина. <i>О</i> , тебя нельзя читать без восторга! (т. XIII, с. 42)	...one can't read you without being moved [7, p. 99]
Тригорин. <i>О</i> , что за дикая жизнь! (т. XIII, с. 29)	It's such a barbarous life [9, p. 89]
Теперь оказывается, что он написал великое произведение! <i>Скажите, пожалуйста!</i> (т. XIII, с. 15)	Now he turns out to have written a masterpiece. <i>Oh</i> , for heaven's sake! [Ibid., p. 76]
<i>Ах</i> , что может быть скучнее этой вот милой деревенской скуки! (т. XIII, с. 24)	<i>Oh</i> , could anything be duller than this charming country boredom – so hot and still, with you all lolling round airing your views? [Ibid., p. 85]
<i>О</i> , ты обезумел! Мой прекрасный, дивный... Ты, последняя страница моей жизни! (т. XIII, с. 42)	<i>Oh</i> , you are mad. My marvelous, splendid man [Ibid., p. 99]

**Перевод междометия «Ах!» в пьесах А.П. Чехова на английский язык**

Серебряков (раздражение)	<i>Ах</i> , да не эти! (т. XIII, с. 77) (досада)	<i>Ah</i> , not those! [8, p. 208]
Елена Андреевна (досада)	<i>Ах</i> , и лень, и скучно! (т. XIII, с. 73)	<i>Ah</i> , indolent and boring as well! [Ibid., p. 205]
Мария Васильевна (испуг)	<i>Ах!</i> (т. XIII, с. 69)	<i>Ah!</i> [Ibid., p. 202]
Дядя Ваня (обида, протест)	Какая лень вам жить! <i>Ах</i> , какая лень! (т. XIII, с. 73)	What an indolent life you lead! <i>Ah</i> , the indolence of it! [Ibid., p. 205]

ных целях у Чехова используются и междометие, и повтор (табл. 3).

Меньше всего междометий использовано в речи героев «Чайки», они довольно однообразны и сводятся в основном к «Ах!» и «О» в речи Аркадиной, «Э», «Ну», «Фуй» в речи Дорна, «О» и «Ого-го!» – в речи Треплева, нескольких восклицаний «О!» в речи Нины Заречной. Но, повторим, в целом междометий здесь гораздо меньше. Мы взяли очень хороший перевод, выполненный Рональдом Хингли [9], и здесь видим те же закономерности, что и в других переводах – междометия либо пропущены, либо заменены широко распространенным и довольно нейтральным *Oh*.

Обратимся к последней чеховской пьесе, текст которой также насыщен междометиями. Любовь Андреевна Раневская часто прибегает к междометию «О!»: «О, мое детство, чистота моя» (т. XIII, с. 210); «О, сад мой!» (т. XIII, с. 210); «О, мои грехи...» (т. XIII, с. 220); «О мой милый, мой нежный, прекрасный сад!» (т. XIII, с. 253). Тогда, когда Раневскую не обуревают возвышенные чувства, она чаще всего использует междометие «Ну»: когда из кошелька рассыпаются деньги («Ну, посыпались» (т. XIII, с. 218)), когда с неохотой отвечает на вопросы Лопахина, на вопрос о сумме, которую пришлет ярославская тетушка («Ну, тысяча пятнадцать, и на том спасибо» (т. XIII, с. 219)), когда просит прощения у Пети, хотя особенно себя виноватой и не чувствует («Ну, Петя... ну, чистая душа... я прощения прошу» (т. XIII, с. 235)). Эмоции, которые Раневская выражает с помощью междометия «ну», а это ирония, досада, понукание, совершенно не схожи с эмоциями, которые выражают ее «О!», но в английской версии это зачастую одно и то же междометие. Например, в переводе Хью Аплина реплика, обращенная к Пете, звучит аналогично обращению к саду: “Oh, Petya... oh, pure soul... I beg your forgiveness” [11, p. 249]. Cf. “Oh, my dear, my gentle beautiful orchard!...” [Ibid., p. 269].

Как показали исследования, междометия в прозе Чехова могут выражать огромный спектр эмоциональных состояний. И в этом смысле подобрать адекватный перевод для междометия – значит исследовать весь контекст пьесы, понять особенности речевой характеристики персонажей, проделать тонкую работу анализа и интерпретации.

Так, междометие «Ах!», которое часто употребляют персонажи, передается на английском междометием *Ah!* (табл. 5).

Как видно из табл. 5, практически каждое словоупотребление междометия в русском

тексте имеет отличный смысл. Предлагаемый одинаковый перевод *Ah* не всегда адекватен. Следует также учесть, что в британском варианте английского языка это междометие чаще всего означает испуг, а в американском – боль, восхищение, восторг, сожаление, удивление. Как уточняет словарь Вебстера, согласно выражению, с каким оно произнесено: “according to the manner of expression”.

Из всего сказанного выше можно сделать несколько выводов, главный из которых, безусловно, сводится к тому, что только медленное прочтение пьесы, уяснение ближних и дальних контекстов междометий может дать вариант максимально адекватного и эквивалентного перевода всего текста и междометий, в частности. В речи персонажей важно различать десемантизированное слово «бог», выполняющее функцию междометия, и обращение к высшему существу, которое также может присутствовать в речи верующих персонажей и выражаться тем же словом «Бог», чаще всего, правда, написанным с заглавной буквы. Междометия – важная составляющая звучащей со сцены речи, и их изучение в драматургическом дискурсе важно и перспективно.

#### Список литературы

1. Зиньковская А.В. Драматургический дискурс как статусно новое дискурсивное образование // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2015. № 2(153). С. 36–42.
2. Кравчук Н.В. Функционирование междометий в жанровых разновидностях англоязычного драматургического дискурса [Электронный ресурс] // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2015. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-mezhdometiy-v-zhanrovyyh-raznovidnostyah-angloyazychno-go-dramaturgicheskogo-diskursa> (дата обращения: 23.02.2021).
3. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке: для работников печати. М., 1989.
4. Старостина Ю.С., Харьковская А.А. Динамика негативной оценки в англоязычном драматургическом дискурсе: моногр. Прага, 2014.
5. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. М., 1974–1983.
6. Чуранов А.Е. К проблеме классификации междометий английского языка // Вестник Оренб. гос. ун-та. 2006. № 11(61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-klassifikatsii-mezhdometiy-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 23.02.2021).
7. Щаренская Н.М. От сюжета к метафоре: «Леший» и «Дядя Ваня» А.П. Чехова: моногр. Ростов н/Д., Таганрог, 2020.
8. Anton Chekhov's Selected Plays / Translated by Laurence Senelick. New York, London, 2005.



9. Chekhov A. Five Plays. Translated by Ronald Hingley. Oxford, 2008.

10. Chekhov: The Essential Plays. Translated by Michael Heim. New York, 2003.

11. Plays. Anton Chekhov. Translated by Hugh Aplin. Richmond, 2018.

\* \* \*

1. Zin'kovskaya A.V. Dramaturgicheskij diskurs kak statusno no-voe diskursivnoe obrazovanie // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2015. № 2(153). S. 36–42.

2. Kravchuk N.V. Funkcionirovanie mezhdometij v zhanrovyh raznovidnostyah angloyazychnogo dramaturgicheskogo diskursa [Elektronnyj resurs] // Izv. Samar. nauch. centra RAN. 2015. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-mezhdometiy-v-zhanrovyh-raznovidnostyah-angloyazychnogo-dramaturgicheskogo-diskursa> (data obrashcheniya: 23.02.2021).

3. Rozental' D.E. Spravochnik po pravopisaniju i literaturnoj pravke: dlya rabotnikov pečhati. M., 1989.

4. Starostina Yu.S., Har'kovskaya A.A. Dinamika negativnoj ocenki v angloyazychnom dramaturgicheskome diskurse: monogr. Praga, 2014.

5. Chekhov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. M., 1974–1983.

6. Churanov A.E. K probleme klassifikacii mezhdometij angljij-skogo yazyka // Vestnik Orenb. gos. un-ta. 2006. № 11(61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-klassifikatsii-mezhdometij-anglijskogo-yazyka> (data obrashcheniya: 23.02.2021).

7. Shcharenkaya N.M. Ot syuzheta k metafore: «Leshij» i «Dyadya Va-nya» A.P. Chekhova: monogr. Rostov n/D., Taganrog, 2020.

### *The issue of translation of interjections in the English language versions of A.P. Chehov's plays*

*One of the main specific features of the dramatic discourse is the speech, sounding from the scene. In this situation the translation of the different interjections obtains a prioritized meaning. The difficulties often appear from the absence of the full equivalent correspondence of the interjections of the Russian and English languages. Based on the translations of the basic plays of A.P. Chehov there are made the reasonable conclusions about the most frequent mistakes of the translator and the text's distortion, originating from them.*

**Key words:** *A.P. Chehov, "Uncle Vanya", "Three sisters", "The Seagull", "The Cherry Orchard", translation, interjections, dramatic discourse.*

(Статья поступила в редакцию 14.04.2022)

**В.С. ЛУКЬЯНОВА, М.Н. МОСКАВЕЦ**  
(Одиново)

### **ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ИНОЯЗЫЧНЫХ ВКРАПЛЕНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДЕТСКОМ АНИМАЦИОННОМ ФИЛЬМЕ**

*Освещается проблема перевода лексических иноязычных вкраплений в тексте англоязычного детского анимационного фильма. Рассматриваются факторы, влияющие на выбор переводческой стратегии, применяемой к данным вкраплениям при создании русскоязычного дубляжа. Выявлены наиболее распространенные из этих стратегий. Проанализирована возможность сохранения прагматики иноязычных вкраплений в русскоязычной версии креолизованного текста.*

**Ключевые слова:** *иноязычные культурные элементы, лексические вкрапления, англоязычный детский анимационный фильм, прагматический потенциал, лингвокультурологический подход.*

Кинематограф, появившийся на стыке XIX–XX вв. в исключительно развлекательных целях, постепенно начал «обрастать» другими функциями. Благодаря тому, что «восприятие зримого образа гораздо действеннее, нежели написанного слова или акустического фрагмента» [5, с. 27], кинематограф быстро занял лидирующее положение в средствах массовой информации. Сейчас кино более уместно рассматривать не только как развлечение, но и как информативный и прагматический способ коммуникации. Язык кино на современном этапе представляет собой отдельный дискурс, особенности которого представляют собой предмет многочисленных и разноаспектных лингвистических исследований.

К собственным функциям кинематографа относят следующие семиотические функции: передачу актуальной информации, передачу прошлого опыта, участие в продуцировании нового знания, регулятивную функцию, эмоциональную функцию, эстетическую функцию, метаязыковую и фатическую функции [2].

Процессы глобализации тоже вносят свои коррективы в воздействующий потенциал кинематографа, в его язык. В частности, кинопродукция выходит далеко за границы страны-производителя, и возникает необходимость пере-

вода фильмов с одного языка на другой. Перед переводчиком возникает проблема не только передачи смысла, но, главное, – передача прагматики исходного креолизованного текста.

Особую сложность в этом процессе представляют собой иноязычные вкрапления. При переводе данных элементов имеют значение такие факторы, как авторская интенция, заложённая в употреблении иноязычных вкраплений; функция иноязычного вкрапления; жанр кинематографического продукта с учетом его целевой аудитории; языки, между которыми осуществляется взаимодействие (язык вкрапления и язык перевода). Т.А. Алексейцева отмечает также, что стратегия переводчика зависит от алфавита, которым пользуются взаимодействующие языки, и «от политики и направленности издательства, публикующего перевод» [1, с. 80]. Однако это замечание скорее справедливо в отношении печатного публицистического текста. В настоящее время многостороннему изучению подлежали иноязычные вкрапления в художественной литературе, в публицистическом тексте. В силу значительного количества использования исследуемого лексического материала в детском англоязычном анимационном фильме существует необходимость более подробно рассмотреть проблему функционирования иноязычного вкрапления как в языке оригинала, так и в тексте перевода. Это обусловило актуальность настоящего исследования, посвященного анализу функциональных возможностей иноязычных вкраплений в тексте детского англоязычного анимационного фильма. Предметом исследования явилось сохранение/трансформация прагматической функции вкрапления при его переводе на русский язык в тексте дубляжа.

Новизна представленной работы заключена в попытке установить зависимость сохранения/изменения прагматической функции иноязычного вкрапления в детском англоязычном анимационном фильме от используемого переводчиком приема при переводе этого вкрапления при создании русскоязычной версии анимационного фильма.

К функциям иноязычных вкраплений в художественной литературе можно отнести, согласно Э.А. Китаниной, функцию языковой компетенции, демонстративную, адаптивную, функцию мимезиса [4, с. 20–21]. С.И. Манина выделяет еще функции создания местного колорита и документализации [8]. Есть основания рассматривать эти функции как одну, по-

скольку вкрапления – названия блюд и напитков национальной кухни и топонимы, названия улиц, магазинов на языке вкрапления служат одной цели – созданию аутентичной обстановки, в которой развивается сюжет.

Реализация вышеперечисленных функций в художественном и креолизованном текстах происходит по-разному. Ранее было определено, что иноязычные вкрапления нацелены в первую очередь на аттракцию детского внимания. Лишь в единичных случаях включения на других языках выполняют в детском анимационном фильме демонстративную функцию, которая предполагает некоторую селекцию аудитории. Основными функциями иноязычных вкраплений в условиях детского анимационного фильма являются адаптивная функция и функция мимезиса. Важно отметить образовательный компонент в этих функциях [7, с. 113–114]. Наряду со специализированной терминологией, употребляемой в полотно детского англоязычного анимационного фильма и содержащей также образовательный компонент, иноязычные включения в креолизованном тексте выполняют педагогическую функцию: что «способствует когнитивному и речевому развитию юного зрителя, побуждает его к семантизации незнакомых слов и выражений, становлению социальных и коммуникативных навыков, воздействует на эмоциональную сферу, тем самым повышая интерес зрителя к фильму, усиливая желание ребенка быть сопричастным цивилизованному миру взрослых, зачастую создавая интригующий или юмористический эффект» [6, с. 32].

Таким образом, иноязычные вкрапления в детском англоязычном анимационном фильме выполняют функции: 1) языковой компетенции; 2) демонстративную; 3) адаптивную; 4) мимезиса; 5) создания местного колорита; 6) педагогическую. Целесообразно рассмотреть степень корреляции этих функций в исходном кинотексте с функцией переведенного (дублированного) эквивалента.

Говоря о собственно авторском отношении к иноязычным вкраплениям в произведениях, необходимо отметить два существующих подхода: когда автору важнее смысловое восприятие этого вкрапления; и когда форма этого вкрапления важнее его значения [12, с. 198]. Переводчик должен ориентироваться на авторскую интенцию при работе с иноязычными элементами.

Кроме лингвистических факторов, упомянутых выше, на выбор приема переводческой

трансформации в тексте анимационного фильма могут оказывать влияние также экстралингвистические факторы:

– техника дублирования фильма, которая «предусматривает уравнивание по продолжительности отдельных фраз и темпа речи на обоих языках и согласование текста перевода с артикуляцией исполнителя в фильме» [11, с. 23];

– видеоряд, дающий зрителю возможность более легкого восприятия креолизованного текста: визуальная составляющая кинотекста «помогает автору при помощи картинки, речи и звукового сопровождения, манипулировать образами, получаемыми получателями сообщения» [10].

Детский анимационный фильм имеет свою специфику. Его целевую аудиторию, как правило, составляют дети, когнитивная сфера которых находится еще в стадии формирования и сильно отличается от когнитивных особенностей взрослого сознания. Отсюда – разный механизм восприятия анимационного фильма у взрослой и детской аудитории. Создатели детской анимации, безусловно, должны это учитывать при выборе языковых средств в тексте своего продукта. Несмотря на то, что взрослый зритель обладает большими фоновыми знаниями, знаниями прецедентной информации, в детском анимационном фильме все чаще так же можно встретить употребление иноязычных вкраплений.

Типология языка, который служит источником иноязычного вкрапления, языка, принимающего эти вкрапления, и языка перевода оказывает свое влияние на стратегию переводчика. Прием перевода зависит от потенциальной готовности адресата принять иноязычное вкрапление в той или иной форме: «зависит от степени знакомства языкового общества с иностранными языками» [3]. Русский язык ассимилировал достаточное количество слов французского происхождения, ввиду того что французский язык был языком высшего общества в XIX в. – начале XX в., в то время как западноевропейское общество давно и активно осваивает английский, французский, испанский, немецкий, итальянский языки. Границы государств в Евросоюзе являются условными, что упрощает европейцам процесс практического овладения иностранными языками. Отсюда следует заключить, что функция языковой компетенции иноязычного вкрапления проявляется в разной степени у англоязычной и русскоязычной аудитории.

Проанализированные 3 000 случаев иноязычных вкраплений, обнаруженные в детском англоязычном анимационном фильме, принадлежат к следующим языкам: французский (*Beauty and the Beast* / «Красавица и чудовище», *Little Mermaid* / «Русалочка», *Ratatouille* / «Рататуй», *Monster in Paris* / «Монстр в Париже»), немецкий (*Tangled* / «Рапунцель – запутанная история»), итальянский (*Luca* / «Лука», *Lady and the Tramp* / «Леди и Бродяга»), испанский (*Coco* / «Гайна Коко»), суахили (*The Lion King* / «Король лев»), китайский (*Kung fu Panda* / «Кон-фу панда»; *Avatar: The Last Airbender* / «Аватар – легенда об Анге»), японский (*Timothy goes to school* / «Тимоти идет в школу»), русский (*Lady and the Tramp* / «Леди и Бродяга», *Anastasia* / «Анастасия»), финский (*Klaus* / «Клаус»), арабский (*Aladdin* / «Аладдин»).

Процентное соотношение иноязычных лексических вкраплений из 3 000 слов составили: французские – 50%, итальянские – 20%, китайские – 15%, испанские – 8%, русские – 4%, другие языки (немецкие, японские, финно-угорские, арабские, суахили, гавайские и др.) – 3%.

Проведенный анализ показал следующие результаты:

- самым популярным переводческим приемом является *транскрипция*, которая составила 70% из всех использованных приемов;
- *контекстуальная замена* – 9%;
- *переводческая калька* составила 8%;
- случаи *полного сохранения включений* – 12%;
- *генерализация/конкретизация* – 1%.

Прием транскрипции в основном применяется к иноязычным включениям – элементам национальной культуры: антропонимам (*Master Oogway* / *Мастер Огвэй* – кит., *Shifu* / *Шифу* – кит., *Tai Lung* / *Тай Лунг* – кит., *Zeng, Belle* / *Бэль* – франц., *Maurice* / *Морис* – франц., *Aladdin* / *Аладдин*, *Jaffar* / *Джафар* – араб., *Yoko* / *Йоко* – яп., *Boris* – рус.), топонимам (*Porto Rosso* / *Портороссо* – итал., *Chor Gomprison* / *Тюрьма Чор Гом* – кит., *Basingse* / *Ба синг сэ* – кит.), терминам, относящимся к боевым искусствам (*Wuxi Finger Hold* / *пальцевый захват Уси* – кит.), названиям блюд и напитков национальной кухни (*soufflé* / *суфле*, *ragout* / *рагу* – фр., *trenette al pesto* / *тренет аль песто* – итал., *Piña colada* / *пина колада* – исп., *sushi* / *суши* – яп., *bublichki* / *бублички* – рус.), государственными должностями (*sultan* / *султан*, *vizier* / *визирь* – араб.). Все вышеука-

занные элементы имеют целью создание местного колорита. Эта функция сохраняется и в русскоязычном дубляже.

Созданию местного колорита служит также употребление иноязычных вкраплений следующих лексических групп: формулы вежливости (*gesundheit* – нем., *chiao!* – итал., *aurevoir* – фр., *salam* – араб., *arigato* – яп., *Aloha* – гавайск., *auf Wiedersehen* – нем., обращения (*mademoiselle* – фр., *signiorita* – итал., и др.), междометия (*Santa mozzarella!* – итал., *Sacrebleu! Quel dommage! Voilà!* – фр., *Hakuna Matata!* – суахили). Данные вкрапления, как правило, сохраняют свою исходную форму в тексте русскоязычного перевода, а значит, их прагматическая функция тоже остается неизменной.

Часть иноязычных вкраплений, сохранивших полную форму в тексте перевода фильма, не принадлежат ни к одной из вышеперечисленных групп. Достаточно многочисленны они, например, в анимационном фильме «Лука», действие которого происходит в итальянском прибрежном городке, и текст фильма насыщен итальянскими вкраплениями, представляющими собой глаголы в императивной форме (*mangiamo!*), существительные (*piccolo, ragazzi*). Переводчиком принято решение оставить эти итальяноязычные элементы без перевода. С одной стороны, их понимание не принципиально для понимания смысла фильма в целом, с другой, – видеоряд создает все предпосылки для правильного восприятия вкраплений. Дополнительным фактором выбора подобной переводческой стратегии служит техника анимации, артикуляция персонажей мультфильма: «На губах Луки установлен 221 контроллер, на губах Альберто – 223. Все, чтобы аниматорам стало легче создавать выражения лиц с округленными ртами, которые часто показывают в мультфильме» [9].

Авторская интенция в отношении иноязычных включений, к которым применяются приемы транскрипции или перевод не применяется, сопряжена больше с формой вкраплений нежели их содержанием, то есть их понимание адресатом сообщения не принципиально. Здесь необходимо подчеркнуть, что иноязычные вкрапления в форме транскрипции и в сохраненной форме знакомят детскую аудиторию с элементами других культур, расширяя кругозор детей, воспитывая уважение и интерес к культуре других народов. Таким образом, можно говорить и о сохранении образовательной функции иноязычных вкраплений в

русскоязычной версии детского анимационного фильма.

Что касается остальных приемов перевода – калькирования, контекстуальной замены, генерализации/конкретизации – они направлены на передачу смысла, что является в данных коммуникативных ситуациях более важным аспектом авторского замысла. Учитывая разную степень языковой компетенции русскоязычной и англоязычной аудитории, иноязычные вкрапления в англоязычном тексте могут сохраняться там, где они безусловно будут поняты зрителем и могут подлежать переводческой трансформации в русском варианте, чтобы их смысл был понятен русскоязычному реципиенту.

При переводческой трансформации происходит в ряде случаев изменение функции иноязычного вкрапления, либо эта функция вообще нивелируется. Например, в предложении: *Here in a stately **chateau**, there lived a widowed gentleman, and his little daughter, Cinderella* – англоязычный зритель без труда поймет слово *chateau*, благодаря тесным межкультурным связям Великобритании и Франции (известно, что много британцев покупают недвижимость во Франции, в частности французские замки, реставрируют их и в них живут) и свяжет его с образом дворянства и достатка. У русскоязычного реципиента таких фоновых знаний может не быть, поэтому переводчик применяет в данном случае кальку: *В нем, в роскошном **замке**, жил рано овдовевший джентльмен со своей маленькой дочуркой, Золушкой*. Французский колорит при этом теряется, но смысл галлицизма передается точно. Функция, присущая иноязычному вкраплению в исходном креолизованном тексте – создание местного французского колорита, – нивелируется в русскоязычном варианте.

При контекстуальной замене происходит подобная же функциональная трансформация: *A **weed rat**, cooked **rotisserie style!** – Сорная крыса. **На вертеле***. Термин *rotisserie style* заимствован из сферы французской кухни – мирового гастрономического эталона – и придает высказыванию изысканность. Здесь происходит накладка нескольких функций – языковой компетенции, мимезиса (поскольку утонченное описание блюда, приготовленного из сорной крысы, создает комический эффект). В русском переводе применяется контекстуальная замена, поскольку русский зритель не знаком с термином *rotisserie style*. Пища, приготовленная на вертеле, скорее ассоциируется



у русскоязычной аудитории с разбойниками, пиратами, походными условиями, но никак не с французской гастрономией. Можно говорить в данном случае о несохранении прагматической направленности иноязычного вкрапления.

Генерализация/конкретизация при переводе иноязычного вкрапления в тексте детского анимационного фильма также направлена на донесение смысла вкрапления до получателя информации: *When she comes in give her a dashing, debonair smile. – Когда она войдет, приветствуйте ее любезной улыбкой.* При этом могут оказывать влияние и контекст высказывания, и эквиметрический аспект (если речь идет о вкраплении в тексте песни или стихотворения, для создания рифмы), например: *Soupe du jour, Hot hors d'oeuvres Why, we only live to serve. – Суп... де жур, нежный шник! Не обед, а просто шик.* Изначальная функция французских вкраплений связана с созданием местного колорита (действие мультфильма происходит во Франции), с функцией языковой компетенции (знание реципиентами терминологии французской кухни). В русскоязычной версии указанные функции не сохраняются, но предложенные переводчиком эквиваленты точно и полно передают значение вкрапления, позволяют сохранить рифму и общую стилистику текста без потери смысла. В заключение следует отметить, что иноязычные вкрапления, выполняя различные коммуникативные функции в детском анимационном фильме, реализуют определенные коммуникативные установки, например оказывают воздействие на интеллектуальную и эмоциональную сферу зрителя, его систему представлений и поведение, а также способствуют организации знаний о мультязыковом и многокультурном мире.

Интегрируя определенное иноязычное вкрапление в сцену мультфильма, создатели умело вызывают и поддерживают интерес, эмоциональную напряженность, а также через использование неких известных поддерживаемых контекстом фактов, обращаются к систематизации имеющихся у юного зрителя знаний о различных лингвокультурах. Такая особенность прагматической функции иноязычного включения ставит новые задачи для переводчика, которому необходимо учитывать еще и онтолингвистические особенности потенциального зрителя – представителя лингвокультуры языка перевода и способствовать полному пониманию намерения создателей мульт-

фильма. В рамках проводимого исследования на базе 3 000 примеров иноязычных включений из французского, итальянского, китайского, испанского, русского и других языков самыми используемыми переводческими приемами оказались:

- транскрипция (70%);
- контекстуальная замена (9%);
- переводческая калька (8%);
- полное сохранение включений (12%);
- генерализация / конкретизация (1%).

Следует признать, что не все варианты перевода позволяют сохранить изначально предусмотренную прагматическую функцию, однако в рамках всего произведения переводчикам удается донести прагматический сигнал до потенциального зрителя с последующим полным пониманием коммуникативного намерения. Не только лингвокультурные особенности, но и особенность языкового освоения оказывает непосредственное влияние на переводческое решение.

#### Список источников

- Aladdin [Electronic resource]. URL: <https://watcheng.com/en/movie/aladdin/> (дата обращения: 10.10.2017).
- Anastasia / «Анастасия» [Electronic resource]. URL: [http://filmatika.ru/english\\_cartoons/anastasia-1997/](http://filmatika.ru/english_cartoons/anastasia-1997/) (дата обращения: 09.03.2022).
- Avatar: The Last Airbender / «Аватар: легенда об Аанге» [Electronic resource]. URL: <https://www.iviru/watch/avatar> (дата обращения: 09.03.2022).
- Beauty and the Beast / «Красавица и чудовище» [Electronic resource]. URL: <http://www.watchfreemovies.to/watch-609-Beauty-and-the-Beast-movie-online-free-putlocker.html> (дата обращения: 10.10.2017).
- Coco / «Тайна Коко» [Electronic resource]. URL: [http://filmatika.ru/english\\_cartoons/tajna-koko-2017/](http://filmatika.ru/english_cartoons/tajna-koko-2017/) (дата обращения: 24.01.2022).
- Klaus / «Клаус» [Electronic resource]. URL: <https://lelang.ru/english/films/klaus-na-anglijskom-ya-zyke-s-subtitrami/> (дата обращения: 09.03.2022).
- Kungfu Panda / «Кунг-фу панда» [Electronic resource]. URL: <https://lelang.ru/english/anglijskij-dlya-detej/engl-cartoons/kung-fu-panda-na-anglijskom-s-eng-rus-subtitrami/> (дата обращения: 09.03.2022).
- Lady and the Tramp / «Леди и Бродяга» [Electronic resource]. URL: <https://filmly-na-anglijskom.online/multiki-i-multifilmy-na-anglijskom/262-smotret-ledi-i-brodyaga-na-anglijskom-onlayn.html> (дата обращения: 09.03.2022).
- Little Mermaid / «Русалочка» [Electronic resource]. URL: [http://filmatika.ru/english\\_cartoons/the-little-mermaid/](http://filmatika.ru/english_cartoons/the-little-mermaid/) (дата обращения: 05.06.2018).

Luca / «Лука» [Electronic resource]. URL: [https://smile-original.online/load/english\\_filmu\\_2021/luca-luka-2021/34-1-0-909](https://smile-original.online/load/english_filmu_2021/luca-luka-2021/34-1-0-909) (дата обращения: 24.01.2022).

Monster in Paris / «Монстр в Париже» [Electronic resource]. URL: [https://english-films.com/comedies/3292-monstr-v-parizhe-monster-in-paris-2011-hd-720-ru-eng.html?lang\\_video=eng](https://english-films.com/comedies/3292-monstr-v-parizhe-monster-in-paris-2011-hd-720-ru-eng.html?lang_video=eng) (дата обращения: 15.07.2018).

Ratatouille / «Рататуй» [Electronic resource]. URL: <http://lelang.ru/english/anglijskij-dlya-detej/multfilmu-na-anglijskom-yazyke/ratatuj-na-anglijskom-s-subtitrami/> (дата обращения: 05.05.2018).

Shrek / «Шрек» [Electronic resource]. URL: <https://english-films.com/comedies/172-shrek-shrek-2001-hd-720-ru-eng.html> (дата обращения: 15.07.2018).

Tangled / «Рапунцель: запутанная история» [Electronic resource]. URL: <https://onlinefree.me/watch/tangled/cHd2> (дата обращения: 10.10.2017).

The Lion King / «Король Лев» [Electronic resource]. URL: [https://filmatika.ru/english\\_cartoons/rol-lev/](https://filmatika.ru/english_cartoons/rol-lev/) (дата обращения: 09.03.2022).

Timothy goes to school / «Тимоти идет в школу» [Electronic resource]. URL: Timothy Goes to School: Timothy Goes to School/Yoko-Ep.1-YouTube (дата обращения: 09.03.2022).

### Список литературы

1. Алексейцева Т.А. Иноязычные вкрапления в переводе // Проблемы Науки. 2017. №1 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnye-vkrapleniya-v-perevode> (дата обращения: 28.07.2021).

2. Зайченко С.С. Некоторые особенности кинодискурса как знаковой системы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 4. Тамбов: Грамота, 2011. С. 82–86.

3. Кабакчи В.В. Из Флориды в Sankt-Peterburg через Невтон [Электронный ресурс]. URL: [http://vorto.ru/statyi/iz-floridy-v-sankt-peterburg-cherez-nevtona?fbclid=IwAR1Hw4yWtJpBiKMk\\_CU\\_Yp1l2CzG0eTkQOYF0VMtC3FOjI6bbul2FYRaNSM](http://vorto.ru/statyi/iz-floridy-v-sankt-peterburg-cherez-nevtona?fbclid=IwAR1Hw4yWtJpBiKMk_CU_Yp1l2CzG0eTkQOYF0VMtC3FOjI6bbul2FYRaNSM) (дата обращения: 04.02.2022).

4. Китанина Э.А. Прагматика иноязычного слова в русском языке: автореф. дис ... д-ра филол. наук. Краснодар, 2005.

5. Кононов С.А., Цветкова О.Л. Современный кинематограф как объект потребления // Понимание в коммуникации: Человек в информационном пространстве: сб. науч. тр.: в 3 т., Ярославль, 22–24 ноября 2012 г. / под общ. ред. Е.Г. Борисовой, Н.В. Анискиной. Ярославль, 2012. С. 26–34.

6. Лукьянова В.С., О.А. Колоскова Особенности прагматических функций экономических терминов в детском англоязычном анимационном фильме // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2019. № 6. С. 27–34. DOI 10.18384/2310-712X-2019-6-27-34.

7. Лукьянова В.С., Москавец М.Н. Прагматический потенциал французских вкраплений в детской англоязычной анимации // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2018. № 5. С. 108–116. DOI: 10.18384/2310-712X-2018-5-108-116.

8. Манина С.И. Прагматические функции иноязычных вкраплений [Электронный ресурс] // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskie-funktsii-inoyazychnyh-vkrapleniy> (дата обращения: 05.02.2022).

9. Окно в Италию: 13 интересных фактов о мультфильме «Лука» [Электронный ресурс]. URL: <https://tlum.ru/news/okno-v-italiyu-13-interesnykh-faktov-o-multfilme-luka/> (дата обращения: 05.02.2022).

10. Рыжков А.Г. Вербальное и визуальное в кинодискурсе // Когнитивный подход к изучению языковых явлений: материалы науч. конф. молодых ученых факультета романо-германской филологии. Калининград, 2000. С. 96–102.

11. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М., 2004.

12. Явари Ю.В. Иноязычные вкрапления в подлиннике и переводе // Актуальные проблемы науки на современном этапе развития: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 18 ноября 2015 г. Екатеринбург, 2015. С. 198–202.

\* \* \*

1. Alekseyceva T.A. Inoyazychnye vkrapleniya v perevode // Problemy Nauki. 2017. №1 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnye-vkrapleniya-v-perevode> (data obrashcheniya: 28.07.2021).

2. Zajchenko S.S. Nekotorye osobennosti kinodiskursa kak znakovoj sistemy // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. № 4. Tambov: Gramota, 2011. S. 82–86.

3. Kabakchi V.V. Iz Floridy v Sankt-Peterburg cherez Nevton [Elektronnyj resurs]. URL: [http://vorto.ru/statyi/iz-floridy-v-sankt-peterburg-cherez-nevtona?fbclid=IwAR1Hw4yWtJpBiKMk\\_CU\\_Yp1l2CzG0eTkQOYF0VMtC3FOjI6bbul2FYRaNSM](http://vorto.ru/statyi/iz-floridy-v-sankt-peterburg-cherez-nevtona?fbclid=IwAR1Hw4yWtJpBiKMk_CU_Yp1l2CzG0eTkQOYF0VMtC3FOjI6bbul2FYRaNSM) (data obrashcheniya: 04.02.2022).

4. Kitanina E.A. Pragmatika inoyazychnogo slova v russkom yazyke: avtoref. dis ... d-ra filol. nauk. Krasnodar, 2005.

5. Kononov S.A., Cvetkova O.L. Sovremennyy kinematograf kak ob#ekt potrebleniya // Ponimanie v kommunikacii: Chelovek v informacionnom prostranstve: sb. nauch. tr.: v 3 t., Yaroslavl', 22–24 noyabrya 2012 g. / pod obshch. red. E.G. Borisovoj, N.V. Anis'kinov. Yaroslavl', 2012. S. 26–34.

6. Luk'yanova V.S., O.A. Koloskova Osobennosti pragmaticheskikh funkcij ekonomicheskikh terminov v detskom angloyazychnom animacionnom fil'me // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2019.

№ 6. S. 27-34. DOI: 10.18384/2310-712X-2019-6-27-34.

7. Luk'yanova V.S., Moskavec M.N. Pragmaticeskij potencial francuzskih vkraplenij v detskoj angloyazychnoj animacii // Vestn. Mosk.gos. obl. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2018. № 5. S. 108–116. DOI: 10.18384/2310-712X-2018-5-108-116.

8. Manina S.I. Pragmaticheskie funkicii inoyazychnyh vkraplenij [Elektronnyj resurs] // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskie-funksii-inoyazychnyh-vkraplenij> (data obrashcheniya: 05.02.2022).

9. Okno v Italiyu: 13 interesnykh faktov o multfil'me «Luka» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tlum.ru/news/okno-v-italiyu-13-interesnykh-faktov-o-multfilme-luka/> (data obrashcheniya: 05.02.2022).

10. Ryzhkov A.G. Verbal'noe i vizual'noe v kino-diskurse // Kognitivnyj podhod k izucheniyu yazykovykh yavlenij: materialy nauch. konf. molodykh uchenykh fakul'teta romano-germanskoj filologii. Kalininograd, 2000. S. 96–102.

11. Slyshkin G.G., Efreanova M.A. Kinotekst (opyt lingvokulturologicheskogo analiza). M., 2004.

12. Yavari Yu.V. Inoyazychnye vkrapleniya v podlinnike i perevode // Aktual'nye problemy nauki na sovremennom etape razvitiya: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Ekaterinburg, 18 noyabrya 2015 g. Ekaterinburg, 2015. S. 198–202.

### *The issue of translation of foreign elements in the English children's animation film*

*The article deals with the issue of the translation of the lexical foreign elements in the text of the English children's animation film. There are considered the factors, influencing on the choice of the translation strategy, applying to these elements while creating the Russian dubbing. There are revealed the most widespread of these strategies. The authors analyze the potential of preserving the pragmatics of the foreign elements in the Russian version of the creolized text.*

**Key words:** *foreign cultural elements, lexical elements, English children's animation film, pragmatic potential, linguoculturological approach.*

(Статья поступила в редакцию 14.03.2022)

**Л.Ю. АВТАЙКИНА**  
(Саранск)

### **ОБЪЕКТЫ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ВНЕШНОСТЬ» ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

*Рассматриваются французские и русские устойчивые сравнения идеографического поля «Внешность» с точки зрения тематической классификации объекта сравнения. Это позволяет выявить их интернациональную и национальную специфику во французской и русской языковых картинах мира.*

**Ключевые слова:** *устойчивое сравнение, внешность, объект/эталон, национально-культурная специфика.*

Каждый народ по-разному воспринимает и постигает окружающий мир. Представители любой лингвокультурной общности видят мир сквозь призму своего языка, который в свою очередь является отражением культуры данной общности и служит средством формирования мышления ее представителей.

В познании мира важное место занимает сравнение, которое является одним из способов отражения языковой картины мира целого народа. По мнению В.М. Мокиенко, «сравнение – это не только способ номинации, но и яркое средство оценки» [4, с. 3]. У представителей одной и той же языковой группы вырабатывается «система общепринятых ассоциаций» [8, с. 164], или «система образов-эталонов», где эталон – это «характерологически образная подмена свойств человека или предмета какой-либо реалией – персоной, натуральным объектом, вещью, которые становятся знаком доминирующего в них, с точки зрения обиходно-культурного опыта, свойства» [7, с. 241].

Система образов-эталонов наиболее ярко проявляется в устойчивых сравнениях, которые были предметом изучения и научного внимания в работах таких исследователей, как М.Н. Крылова, Л.А. Лебедева, В.М. Мокиенко, В.М. Огольцев, В.Н. Телия и др.

М.Н. Крылова считает, что «устойчивые сравнения представляют собой сгусток культурной информации, позволяют сказать многое, экономя языковые средства и в то же вре-

мя максимально глубоко, точно, ярко, национально специфично» [2, с. 58]. С точки зрения Л.А. Лебедевой, устойчивое сравнение – это «особое языковое явление, особая языковая единица», наделенная «сравнительным значением и особой формой его выражения», которая «обычно является результатом многовекового употребления» [3, с. 4–5]. Н.Ю. Русова определяет устойчивые сравнения как «один из способов оценки и осмысления окружающей нас действительности, основанный на сопоставлении двух предметов или явлений для более точного, образного описания одного из них» [6, с. 229].

В нашей статье мы будем рассматривать устойчивые сравнения, как «относительно устойчивые, экспрессивные словосочетания с компаративной семантикой, обладающие при компонентной раздельнооформленности целостным или частично переосмысленным значением» [1, с. 4].

Для представления качеств, заключенных в основании устойчивых сравнений, используются эталоны, выраженные в объекте сравнения. Поэтому для того, чтобы выявить особенности национального менталитета, необходимо сопоставить устойчивые сравнения разных языков с одинаковыми основами.

В данной статье предпринимается попытка определить универсальные и специфичные для французского и русского языков эталоны устойчивых сравнений в рамках идеографического поля «Внешность» и представить их тематическую классификацию. С этой целью была осуществлена выборка анализируемого материала из имеющегося фонда французского и русского языков, представленного фразеологическими словарями и словарями устойчивых сравнений Л.А. Лебедевой, А.Г. Назаряна, В.М. Огольцева, М. Rat.

Для выявления лингвокультурологических особенностей, скрытых в эталонах сравнений, сопоставим объекты устойчивых сравнений идеографического поля «Внешность» французского и русского языков, имеющие общие основания: *beau/belle* (красивый/красивая), *laïd* (некрасивый, страшный), *sale* (грязный), *obèse, gros* (толстый, жирный), *maigre, mince* (худой/стройный), *droit* (прямой), *long* (длинный), *plat* (плоский), *chauve* (лысый), *jaune* (желтый), *rouge* (красный), *roux* (рыжий), *bleu* (синий), *pâle/blanc* (бледный/белый), *noir* (черный), *blond* (светлый),  *doux* (нежный), *frisé* (кудрявый) (здесь и далее перевод наш. – Л.А.).

• Объекты устойчивых сравнений с основанием *beau/belle* (красивый/краси-

вая). Устойчивые сравнения с основанием *красивый* имеют во французском языке следующие эталоны: *un ange* (ангел), *un amour* (любовь), *Adonis* (Адонис), *un chérubin* (херувим), *un coeur* (сердце), *un astre* (звезда), *un printemps* (весна), *un soleil* (солнце), *un lever de soleil* (восход солнца), *un prince* (принц), *un roi* (король), *une fée* (фея), *une nymphe* (нимфа). В русской культуре это картинка, цветок, маков цвет, Елена-Прекрасная, кукла/куколка и др.

• Объекты устойчивых сравнений с основанием *laïd* (некрасивый, страшный). В сознании французов некрасивый человек ассоциируется с *une chenille* (гусеница), *un crapaud* (жаба), *un démon* (демон), *une misère* (нищета, бедность), *un pou* (вошь), *un singe/guenon* (обезьяна/мартышка). Тогда как в сознании русских возникает ассоциация с образом *Бабы-Яги, Квазимодо, гадкого утенка, ведьмы*.

• Объекты устойчивых сравнений с основанием *sale* (грязный). Для французов образцом нечистоплотности являются *un peigne* (расческа, гребень), *un cochon* (свинья), *une hipppe* (удод), *une oreille de curé* (ухо священника), *un pou* (вошь); для русских – *трубочист, черт/чертенок*.

• Объекты устойчивых сравнений с основанием *obèse, gros* (толстый, жирный). Устойчивые сравнения с основанием *толстый* имеют во французском языке следующие эталоны: *un boeuf* (бык), *un éléphant* (слон), *une tour* (башня), *une caille / une grive* (перепел/дрозд), *une futaille* (бочка), а в русском языке – *бочка, боров*. Понятие *жирный* в сознании французов воплощается в образе *un toïne* (монаха), а у русских – в образе *свиньи*.

В данной группе эталоны французского и русского языков приближены друг к другу, т. к. представители этих языков ассоциируют полного человека с крупными животными или с домашней утварью больших размеров. Отличие заключается в том, что для характеристики упитанного человека французы используют эталон «монах» в связи с тем, что раньше во Франции монахи имели репутацию жизнелюбов, неравнодушных к удовольствиям за столом.

• Объекты устойчивых сравнений с основанием *maigre, mince* (худой/стройный). Во французском языке: *un clou* (гвоздь), *un chat de gouttière* (бродячая кошка), *un chien fou* (беиеный пес), *un coïcou* (кукушка), *un échalas* (подпорка), *un hareng* (сельдь), *un insecte* (насекомое), *une lame de rasoir* (лезвие бритвы), *un fil* (нитка), *une liane* (лиана).



В русском языке: *мертвец, смерть, доска, вобла, палка, глист, щетка, былинка, мешок с костями, скелет, березка, юноша, тополь, кипарис, кедр ливанский, лебедь, оса (в талии)*.

Сюда же относятся и объекты французских ироничных устойчивых сравнений со словом *gos* (толстый, полный) в значении *maigre* (худой): *une cuisse* (бедро), *un fil* (нитка), *une puce* (блоха), *le bout du doigt* (кончик пальца).

Отметим, что, в отличие от устойчивых сравнений русского языка, французские устойчивые сравнения содержат в качестве объекта части человеческого тела. Спецификой французского мышления также является ассоциация худого человека с брошенными домашними животными: кошкой или собакой. Для русского человека основным эталоном стройности заключен в образе дерева. Но можно отметить сходство французских и русских эталонов, взятых из быта и повседневной жизни: палки, шести, насекомые, рыбы.

- Объекты устойчивых сравнений с основанием *droit* (прямой). Во французском языке: *un arbre / un chêne / un sapin* (дерево / дуб / ель), *un baïonnette* (штык), *un cierge* (свеча), *un jonc* (камыш, тростник), *un mât* (мачта), *une statue* (статуя), *une perche* (жердь), *une règle* (линейка), *une faucille* (иронично) (серп). В русском языке: *палка, стрела*.

В данной группе сходство французского и русского мышления заключается в том, что и те, и другие принимают за эталон прямые предметы окружающей их действительности.

- Объекты устойчивых сравнений с основанием *long* (длинный). Во французском языке *un jour sans pain* (день без хлеба), *une semaine sainte* (страстная неделя). В русском языке: *верста коломенская, каланча пожарная*.

В данном случае особенности французского менталитета скрыты в метафорах, основанных на сравнении очень «длинного» (высокого) человека с днем без хлеба и со страстной неделей. А национальная специфика русских устойчивых сравнений проявляется в использовании реалий.

Объекты устойчивых сравнений с основанием *plat* (плоский). Во французском языке: *une planche* (доска), *une pinaise* (кнопка), *la main* (рука), *une galette* (лепешка), *un rasoir* (бритва). В русском языке: *доска*.

И во французском, и в русском языках с данным основанием используется эталон «доска» ввиду внешнего сходства, т. к. она представляет собой плоский с двух сторон кусок

дерева небольшой толщины без изгибов и шероховатостей. Кроме того, во французском языке мы можем наблюдать еще несколько эталонов, выбранных из-за сходства с предметами окружающей реальности.

- Объекты устойчивых сравнений с основанием *chauve* (лысый). Во французском языке: *un oeuf* (яйцо), *une bille* (шарик), *un caillou* (галька), *un genou* (колени), *une boule de billard* (бильярдный шар). В русском языке: *яйцо, колени, бильярдный шар*.

В обоих сопоставляемых языках можно отметить схожие эталоны: это предметы круглой или овальной формы без какой-либо растительности.

- Объекты устойчивых сравнений с основанием *jaune* (желтый). Во французском языке: *un coing* (айва), *un cierge* (свеча), *un citron* (лимон), *du safran* (шафран), *un souci* (ноготки). В русском языке: *лимон, шафран, слоновая кость, воск*.

Заметим, что и французам, и русским в основном свойственно сравнивать желтый цвет с садовыми культурами, но, в отличие от русских, для французов слоновая кость является эталоном белого цвета.

- Объекты устойчивых сравнений с основанием *rouge* (красный). Во французском языке: *une cerise* (вишня), *une guigne* (черешня), *une fraise* (клубника), *une tomate* (помидор), *une betterave* (свекла), *une pivoine* (пион), *un coquelicot* (мак), *un coq* (петух), *une écrevisse* (рак), *un homard* (омар), *une langouste* (лангуст), *du/lefeu* (огонь/пламя), *une braise* (тлеющий уголь), *un oeuf de Pâques* (пасхальное яйцо). В русском языке: *кирпич, кумач, бурак, головешка, заря, медь*.

В сознании французов в большей степени, чем русских, красный цвет ассоциируется с ягодами, цветами, овощами красного цвета, животными из отряда членистоногих. Для русского человека эталоном красного являются чаще всего кирпич и кумач – атрибуты быта.

- Объекты устойчивых сравнений с основанием *roux* (рыжий). Во французском языке: *un feu* (огонь). В русском языке: *огонь, золото*. Мы видим, что эталоном для основания рыжий в обеих культурах выступает огонь. Интересной является в русском языке ассоциация рыжего цвета с золотом.

- Объекты устойчивых сравнений с основанием *bleu* (голубой, синий). Во французском языке: *le ciel* (небо), *la mer* (море). В русском языке: *море, небо, васильки*.

С данным основанием и во французском, и в русском языках в качестве эталонов высту-

пают объекты природы – небо и море, только в русском языке в качестве объекта добавляется еще один – полевой цветок, распространенный в средней полосе нашей страны.

- Объекты устойчивых сравнений с основанием *râle/blanc* (бледный/белый). Во французском языке: *un linge* (белье), *un/du papier* (бумага), *un ivoire* (слоновая кость), *un cachet d'aspirine* (таблетка аспирина), *de lacire* (воск), *un drap* (простыня), *un mort* (смерть), *une neige* (снег). В русском языке: *скатерть, полотно, мука, мел, платок, известь, молоко, мрамор, лунь, сахар.*

И у французов, и у русских белый цвет ассоциируется с изделиями, традиционно шьющимися из белой ткани. Но кроме этого для русских эталоном белого является мел и мука, которые часто использовались в быту, а для французов по тем же причинам – восковая свеча, бумага, аспирин. Заметим, что в русской культуре воск – это эталон желтого цвета, во французской с воском сравнивают и белый, и желтый цвет.

Объекты устойчивых сравнений с основанием *noir* (черный). Во французском языке: *du jais* (смоль), *un ébène* (эбеновое дерево), *une taupe* (крот), *une nuit* (ночь), *du charbon* (уголь), *un corbeau* (чернослив), *un corbeau* (ворон), *un puits* (колодець), *un enfer* (ад, преисподняя). В русском языке: *смоль, уголь, галка, грач, жук, сапог, сапожное голенище, цыган, арап/араб, эфиоп, негр, агат, антрацит.*

И во французском, и в русском языках в качестве эталонов данной группы выступают предметы и реалии черного цвета. Отличительной чертой устойчивых сравнений русского языка с основанием *noir* является использование названий национальностей, что может свидетельствовать о взаимодействии русской культуры с представителями других культур.

- Объекты устойчивых сравнений с основанием *blond* (светлый). Во французском языке: *les blés* (пшеница). В русском языке: *солома.*

В этой группе в качестве эталона выступает зерновая культура – пшеница, только в русском языке используется ее высушенный вариант – солома.

- Объекты устойчивых сравнений с основанием *doux* (нежный, мягкий). Во французском языке: *de la soie* (шелк), *du velours* (бархат), *une peau de bébé* (кожа ребенка). В русском языке: *лен, пух, шелк, у младенца.*

Отметим, что и во французской, и в русской культуре в качестве эталона при основа-

нии нежный/мягкий используются нежные, мягкие и приятные на ощупь ткани или кожа маленького ребенка.

- Объекты устойчивых сравнений с основанием *frisé* (кудрявый). Во французском языке: *un mouton* (баран), *un agneau* (барашек/ягненок), *(des paquets) de chandelles* (иронично) ((связки) свечей), *des baguettes de tambour* (иронично) (барабанные палочки). В русском языке: *баран/барашек.*

И в французском, и в русском языках в качестве эталонов выступают парнокопытные животные с выщепившей шерстью. Но в русской культуре не были найдены ироничные эталоны, которые встречаются во французской.

Приведенные выше примеры служат подтверждением тому, что одна и та же экстралингвистическая данность по-разному преломляется в разных языковых системах, и это особенно заметно в сфере оценок и характеристик, выражаемых единицами языка. Таким образом, наряду с общими, каждой культуре свойственны свои эталоны красоты, белизны, прямой осанки, красного, желтого и черного цветов, которые веками складывались в сознании народа и нашли свое отражение в языке.

Проанализировав объекты устойчивых сравнений французского и русского языков идеографического поля «Внешность», мы выявили около 200 различных эталонов, представляющих большое тематическое разнообразие. Все они были распределены по группам, которые представлены в порядке уменьшения количества эталонов в каждой из них.

#### Французский язык

1. Названия предметов домашнего обихода, инструментов, утвари и прочих творений человека (27 единиц): названия тканей (*de la soie, du velours*); названия материала (*du jais, un/du papier, un ivoire, de la cire, une planche*); названия изделий из ткани (*un linge, un drap*) и др. (*un puits, une bille, une boule de billard, un baïonnette, un cierge, un mât, une statue, une perche, une règle, une faucille, un clou, un échelas, une lame de rasoir, un fil, un peigne, un cachet d'aspirine, uncierge, une punaise, un rasoir*).

2. Названия представителей мира животных (включая рыб, насекомых, грызунов) и птиц (24 единицы): *un cochon, un mouton, un agneau, une taupe, une écrevisse, un homard, une langouste, un boeuf, un éléphant, un chat de gouttière, un chien fou, un hareng, un insecte, une puce, un pou, une chenille, un crapaud, un singe/ guenon*. Орнитонимы: *un corbeau, un coq, une caille / une grive, un coucou, une huppe.*

3. Наименования овощей, плодов, растений – фитонимы (19 единиц): *les blés, un ébène,*

*un pruneau, une cerise, une guigne, une fraise, une tomate, une betterave, une pivoine, un coquelicot, un coing, un citron, du safran, un souci, un arbre / un chêne / un sapin, un jonc, une liane.*

4. Религиозные, ритуальные понятия, герои сказок и художественной литературы (10 единиц): *un ange, un démon, un enfer, Adonis, un moine, un chérubin, un prince, un roi, une fée, une nymphe.*

5. Названия природных реалий (9 единиц): *une nuit, une neige, le ciel, la mer, un astre, un printemps, un soleil, un lever de soleil, un feu.*

6. Названия частей тела человека (7 единиц): *un genou, la/ma main, une cuisse, le bout du doigt, une oreille de curé, un coeur, une peau de bébé.*

7. Названия продуктов питания, кушаний и напитков (3 единицы): *un oeuf de Pâques, un oeuf, une galette.*

8. Названия драгоценных камней, природных веществ и минералов (2 единицы): *du charbon, un caillou.*

9. Абстрактные понятия (2 единицы): *une misère, un amour.*

10. Названия неживого человека или его останков; всего, что связано со смертью (1 единица): *un mort.*

#### Русский язык

1. Названия предметов домашнего обихода, инструментов, утвари и прочих творений человека (20 единиц): названия тканей (*лен, пух, шелк*); названия материала (*смоль, кирпич, медь, слоновая кость, воск*); названия изделий из ткани (*скатерть, полотно, платок, кумач*) и др. (*бильярдный шар, палка, стрела, щетка, картинка, кукла/куколка, бочка, доска*).

2. Названия представителей мира животных (включая рыб, насекомых, грызунов) и птиц (12 единиц): *баран/барашек, жук, боров, свинья, лебедь, оса, вобла, глист*. Орнитонимы: *галка, грач, лунь*.

3. Наименования овощей, плодов, растений – фитонимы (11 единиц): *пшеница, бурак, лимон, шафран, васильки, березка, тополь, кипарис, кедр ливанский, былинка, цветок*.

4. Названия драгоценных камней, природных веществ и минералов (7 единиц): *золото, уголь, агат, антрацит, мел, известь, мрамор*.

5. Религиозные, ритуальные понятия, герои сказок и художественной литературы: мифологизмы (5 единиц): *Баба-Яга, Квасимодо, гадкий утенок, ведьма, Елена-Прекрасная, черт/чертенок*.

6. Наименования лиц (4 единицы): *цыган, арап/араб, эфиоп, негр*.

7. Названия природных реалий (4 единицы): *заря, море, небо, огонь*.

8. Названия продуктов питания, кушаний и напитков (4 единицы): *мука, молоко, сахар, яйцо*.

9. Наименование неживого человека или его останков; всего, что связано со смертью (3 единицы): *скелет, мертвец, смерть*.

10. Названия предметов одежды и обуви (2 единицы): *сапог, (сапожное) голенище*.

11. Наименование построек (1 единица): *каланча пожарная*.

Таким образом, анализ эталонов устойчивых сравнений французского и русского языков идеографического поля «Внешность» показывает значительную общность представленных в обоих языках тематических групп. Наиболее репрезентативными в данных языках являются группы эталонов, объединенных семантикой «Названия предметов домашнего обихода, инструментов, утвари и прочих творений человека», «Представители мира животных и птицы», «Наименования овощей, плодов и растений – фитонимы».

В группе «Религиозные, ритуальные понятия, герои сказок и художественной литературы» французские устойчивые сравнения в большей степени содержат понятия, связанные с религией и церковью, а русские – имена героев русских народных сказок и художественной литературы.

Представленные в русском материале единичными примерами устойчивые сравнения с семантикой «Названия природных реалий» во французском языке используются весьма активно. Тогда как группа «Названия драгоценных камней, природных веществ и минералов» содержит всего два эталона, а в русском она занимает четвертое место и располагается после трех самых популярных. Этому факту легко найти объяснение, т. к. Россия славится своими природными богатствами.

Группы «Названия продуктов питания, кушаний и напитков» и «Названия неживого человека или его останков» представлены небольшим числом эталонов как во французском, так и в русском языке.

Группа «Названия лиц» представлена в русском языке эталонами, называющими человека по национальности, а во французском языке подобные эталоны не были выявлены.

Полностью отсутствуют в французском языке сравнения с эталонами групп «Названия предметов одежды и обуви», «Постройки». А в русском нет эталонов групп «Названия частей тела человека», «Абстрактные понятия».

Таким образом, тематическая классификация эталонов устойчивых сравнений, идео-

графического поля «Внешность» во французском и русском языках позволила выявить интернациональное и национально специфичное в культурах двух народов, подчеркнуть своеобразие системы выразительных единиц каждого из языков и описать лингвокультурологический потенциал сравнений.

#### Список литературы

1. Захарова Л.И. Типология экспрессивных сравнений в современной газетной публицистике: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2000.
2. Крылова М.Н. Семантика современного русского сравнения. Лингвокультурологический анализ: моногр. Саратов, 2014.
3. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: краткий тематический словарь. М., 2017.
4. Мокиенко В.М. Словарь сравнений русского языка. СПб., 2003.
5. Огольцев В.М. Словарь устойчивых сравнений русского языка. СПб., 2015.
6. Русова Н.Ю. От аллегории до ямба: терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. М., 2018.
7. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
8. Теория метафоры: сб. / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М., 1990.
9. Rat M. Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles. P., 2008.

\* \* \*

1. Zaharova, L.I. Tipologiya ekspressivnyh sravnenij v sovremennoj gazetnoj publicistike: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2000.
2. Krylova M.N. Semantika sovremennogo russkogo sravneniya. Lingvokul'turologicheskij analiz: monogr. Saratov, 2014.
3. Lebedeva L.A. Ustojchivye sravneniya russkogo yazyka: kratkij tematicheskij slovar'. M., 2017.
4. Mokienko V.M. Slovar' sravnenij russkogo yazyka. SPb., 2003.
5. Ogo'cev V.M. Slovar' ustojchivyh sravnenij russkogo yazyka. SPb., 2015.
6. Rusova N.Yu. Ot allegorii do yamba: terminologicheskij slovar'-tezaurus po literaturovedeniyu. M., 2018.
7. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M., 1996.
8. Teoriya metafory: sb. / per. s ang., fr., nem., isp., pol'sk. yaz. / obshch. red. N.D. Arutyunovoj i M.A. Zhurinskoj. M., 1990.

#### *The objects of the fixed similes of the ideographic field "Appearance" in the French and Russian languages*

*The article deals with the French and Russian fixed similes of the ideographic field "Appearance" from the perspective of the thematic classification of the simile object. It allows to reveal their international and national specific character in the French and Russian language world pictures.*

Key words: *fixed similes, appearance, object/sample, national and cultural specific character.*

(Статья поступила в редакцию 20.03.2022)

**Д.В. СЕМКУЛИЧ**  
(Москва)

#### **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ И СФЕРЫ ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

*Рассматриваются западноевропейские заимствования в современном турецком литературном языке, дана краткая структурно-семантическая характеристика, обозначены сферы функционирования данного пласта лексики. В фокусе исследования находятся заимствования из итальянского, немецкого, французского и английского языков.*

Ключевые слова: *турецкий язык, западноевропейские заимствования, лексика, терминология, семантическое заимствование.*

По мнению многих известных тюркологов, турецкий язык в силу ряда причин, к которым среди прочих можно отнести политический курс в разные периоды турецкой государственности, а также стремительный технический прогресс XIX–XX вв., постепенно приобретал в свой словарный состав лексику, в которой чувствовалась особая необходимость, поскольку для вновь возникающих понятий и предметов обихода были необходимы наине-



нования, до поры отсутствовавшие в языке [1, с. 14; 2, с. 7].

В силу огромного влияния религии, а следовательно арабского языка, фактически на все сферы жизни общества и государства, в том числе образование, науку, право и административный аппарат, которые воспринимались, прежде всего, через призму ислама, в османском турецком (*Osmanlı Türkçe*), как называют ученые-лингвисты турецкий язык до языковой реформы – языковой революции (*Dil Devrimi*), проведенной Атаатюрком после провозглашения Турецкой Республики, соотношение арабо-персидских заимствований к собственно турецким лексическим единицам в некоторых социальных вариантах языка доходило до 90%.

То же касается и сферы литературы, где прослеживалось влияние в первую очередь иранской поэтической мысли, которая послужила своеобразным проводником для проникновения в турецкий язык персидских, а также, транзитом через персидский язык, арабских лексических элементов. Как пишет А.Н. Кононов, «турецкие поэты и писатели в средние века (и даже позднее) слепо подражали своим учителям – арабам и персам – не только по форме и фабуле своих произведений, но и шли дальше: писали на арабском и персидском языках», что также объясняет нескончаемый приток арабо-персидских заимствований в османский турецкий [3, с. 6].

Если же говорить о заимствованиях из европейских языков, к которым применительно к «лексическому донорству» для турецкого языка, по мнению В.Е. Поляковой, следует, прежде всего, относить французский, итальянский, греческий, заимствования из этих языков она относит к «слоевым», т. е. оказавшим существенное влияние на словарный состав турецкого языка. В качестве единичных случаев лексического заимствования В.Е. Полякова рассматривает слова из немецкого, испанского, нидерландского, русского и других языков [6, с. 145].

Турецкий лингвист З. Кокмаз формально разделила процесс активной интеграции в турецкий язык лексики из западноевропейских языков на следующие этапы: 1) период до XVIII в., начиная с массового переселения турок в Анатолию; 2) период первых основательных контактов с западной цивилизацией в XVIII в.; 3) период эпохи Танзимата (реформ Османской империи с 1839 по 1876 г.), при котором Турция впервые взяла политический курс на запад; 4) период республиканской Турции (1923 г.) [9, с. 948].

Одним из наиболее ранних языков-доноров для турецкого является итальянский язык, что обусловлено тесными контактами итальянских республик с Османской империей в Средние века. Например, историческая связь с Италией и итальянским языком прослеживается в области промышленности и торговли, финансово-денежных и иных отношений, откуда турецкий язык приобрел такого рода термины: *acente* – «агентство, агент» (с итал. *agente*), *avukat* – «адвокат» (с итал. *avvocato*), *bilanço* – «баланс» (с итал. *bilancio*), *banka* – «банк» (с итал. *banca*), *borsa* – «биржа» (с итал. *borsa*), *fatura* – «счет, счет-фактура» (с итал. *fattura*), *kambiyo* – «размен, обмен валюты; пункт обмена валюты» (с итал. *cambio*), *lira* – «лира; турецкая золотая монета» (с итал. *lira*), *piyasa* – «рынок» (с итал. *piazza*), *sigorta* – «страховка» (с итал. *sicurtia*) и т. п.

Исторически сложилось, что турки многие вещи перенимали у итальянцев в рамках морского дела. Отсюда следует тот факт, что морская терминология турецкого языка обладает немалым количеством итальянской лексики, например: *aborda* – «причаливание, пришвартовывание» (с итал. *abordo* – *abbordat*), *borda* – «борт» (с итал. *bordo*), *bumba* – «гик» (с итал. *bouma*), *çapa* – «якорь» (с итал. *zappa*), *filo* – «флот» (с итал. *filo*), *filotilla* – «флотилия» (с итал. *flottiglia*), *galyot* – «галиот» (с итал. *galiot*), *gurcata* – «салинг» (с итал. *gorgiata*), *güverte* – «палуба» (с итал. *coverta*), *kaptan* – «капитан» (с итал. *capitan*), *karavele* – «каравелла» (с итал. *caravella*), *kasara* – «рубка» (с итал. *cassaro*), *pupa* – «корма» (с итал. *puppa*) и т. п.

По тем же причинам итальянские заимствования присутствует и в военной терминологии: *abluka* – «блокада» (с итал. *abloco*), *bataria* – «батарея» (с итал. *batteria*), *bomba* – «бомба» (с итал. *bomba*) и т. п.

По-видимому, именно посредством Италии турки познакомились со странами, географически расположенными (по отношению к ним) за Альпами, такими как Швейцария (тур. *İsviçre* – итал. *Svizzera*), Австрия (тур. *Avusturya* – итал. *Austria*, тур. *Viyana* – итал. *Vien-na*) и Англия (тур. *İngiltere* – итал. *İngilterra*, тур. *Londra* – итал. *Londra*, тур. *ingiliz* – итал. *inglese*).

Заимствований из немецкого языка, в сравнении с другими западноевропейскими языками, значительно меньше. Например, слово *kuruş* (в изначальном варианте – *guruş*) хотя и имеет латинское происхождение (лат. *denarius grossus* – большая монета), пришло в ту-

рецкий язык именно из немецкого (с нем. *Groschen*) [10, с. 525].

Среди наиболее активных областей проникновения заимствованной лексики из немецкого языка можно выделить такую, как административная сфера должностей, чинов и званий: *ataman* – «атаман, командир» (с нем. *Hauptmann*), *baron* – «барон» (с нем. *Baron*), *dekan* – «декан» (с нем. *Dekan*), *doçent* – «доцент» (с нем. *Dozent*), *feldmareşal* – «фельдмаршал» (с нем. *Feldmarschall*), *general* – «генерал» (с нем. *General*), *graf* – «граф» (с нем. *Graf*), *laborant* – «лаборант» (с нем. *Laborant*) и т. п.; а также военной лексики времен Второй мировой войны: *blokhavz* – «блокгауз» (с нем. *Blockhaus*), *filinta* – «карабин» (с нем. *Flinte*), *mavzer* – «маузер» (с нем. *Mauser*), *panzer* – «Панцер (танк); Панцер (полицейская машина для подавления массовых беспорядков)» (с нем. *Panzer*), *parabellum* – «парабеллум» (с нем. *Parabellum*), *piştov* – «пистолет» (с нем. *Pistole*) и т. п.

В целом большинство вышеприведенных лексических заимствований из немецкого языка подходят под определение интернационализмов, т. е. «слов, обозначающих актуальные для многих государств, народов, для человечества в целом понятия и составляющие международный лексический фонд... Таковыми считаются слова, функционирующие не менее чем в трех неблизкородственных языках, совпадающие в них в своей внешней форме и семантически полностью или частично» [1]. К таким можно отнести: *dizel* – «дизель» (с нем. *Diesel*), *element* – «элемент» (с нем. *Element*), *farenhayt* – «градус Фаренгейта» (с нем. *Fahrenheit*), *gerundium* – «герундий» (с нем. *Gerundium*), *gestalt* – «гештальт» (с нем. *Gestalt*), *hamburger* – «гамбургер» (с нем. *Hamburger*), *laytmotif* – «лейтмотив» (с нем. *Leitmotiv*), *lümpen* – «люмпен» (с нем. *Lumpen*), *moment* – «момент» (с нем. *Moment*), *om* – «ом (единица измерения электрического сопротивления)» (с нем. *Ohm*), *otoban* – «автобан» (с нем. *Autobahn*), *preparat* – «препарат» (с нем. *Präparat*), *röntgen* – «рентген» (с нем. *Röntgen*), *şablon* – «шаблон» (с нем. *Schablone*) и т. п.

Однако главным языком-донором среди западноевропейских языков по праву считается французский язык. Начало процесса активной интеграции французских лексических заимствований в турецкий язык принято относить к XVIII в., когда между двумя странами укрепились связи во многих областях государственной, торговой и социально-политической повестки. По мнению Н.К. Дмитриева, Франция «стала для Турции тем же, чем была Гер-

мания и Голландии для России эпохи Петра I». Именно через призму Франции турки налаживали контакты с Германией: *Almanya* – «Германия» (с фр. *Allemagne*), *alman* – «немец» (с фр. *allemand*). Еще в XIX в. молодые люди направлялись в Париж за образованием, французская наука и литература вытесняли в некотором смысле устаревшую арабскую традицию [3, с. 27].

В данной связи довольно показателен пример одного из самых передовых средств передвижения конца XIX – начала XX в. – железнодорожного транспорта. Терминологический состав данной отрасли имеет немало заимствований из французского: *tren* – «поезд» (с фр. *train*), *vagon* – «вагон» (с фр. *wagon*, а не нем. *Wagen*), *istasyon* – «станция» (с фр. *station*), *kompartment* – «купе» (с фр. *compartiment*) и т. п. Отдельно стоит отметить само название «железная дорога», которое в изначальном варианте являлось полностью заимствованным словом *şimendifer*, произошедшего путем сложения французского словосочетания *chemin de fer* (букв. «дорога из железа») в единое слово. Впоследствии наряду с ним появилось калькированное *demiryolu* (букв. «железная дорога»).

Французское слово *metropolitain* («метрополитен») перешло в турецкий для обозначения нового для турок средства транспорта, однако со временем оно получило новый укороченный вариант *metro* – «метро», и утратило исходное значение, изначально способствовавшее переходу слова в другой язык. В турецком языке оба варианта считаются допустимыми, однако, естественным образом, согласно принципу экономии в языке большее предпочтение отдается более краткому [5, с. 43]. В современном французском языке данное слово имеет дефиниции «столичный» и «митрополит», а значение «метрополитен» считается устаревшим.

Некоторые слова были заимствованы и «отуречены» согласно их произношению, а не написанию, например: *randevu* – «свидание, прием» (с фр. *rendez-vous*); некоторые же, наоборот, игнорируя нелогичное для турецкой фонетики французское произношение, сохранили оригинальную орфографию: *bilet* – «билет» (с фр. *billet* [bije]). В данной связи имеют место пограничные случаи, в которых смешиваются оба варианта, например, в заимствованном слове *menü* – «меню» (с фр. *menu* [mɛny]) за основу взято написание слова-оригинала, однако со временем французское произношение приобрело некоторую популярность, что повлекло появление нового варианта – *mönü*.

В данном контексте нельзя не упомянуть Францию как страну, долгие годы остававшуюся главным мировым экспортером моды. Турецкая культура, а следовательно стиль и мода, в свое время были сильно подвержены французскому влиянию, что отразилось на лексике, связанной с предметами одежды: *ajur* – «ажур; ажурное вязание» (с фр. *ajour*), *aksesuvar* – «аксессуар; бутафория, реквизит (театральный)» (с фр. *accessoire*), *bluz* – «блуза» (с фр. *blouse*), *ceket* – «пиджак, жакет» (с фр. *jaquette*), *kasket* – «фуражка, кепка» (с фр. *casquette*), *pantolon* – «брюки, штаны» (с фр. *pantalon*), *triko* – «трикотажный» (с фр. *tricot*), *kazak* – «свитер, водолазка» (с фр. *casaque*), *pijama* – «пижама» (с фр. *pyjama*), *eşofman* – «спортивный костюм» (с фр. *échauffement*), *palto* – «пальто» (с фр. *paletot*), *kaban* – «полупальто» (с фр. *caban*), *sandalet* – «сандалии» (с фр. *sandalette*), *bot* – «ботинок, ботинки» (с фр. *botte*), *potin* – «ботинок, ботинки» (с фр. *bottine*), *kapüşon* – «капюшон» (с фр. *capuchon*) и т. п.

Одним из значительных и мощнейших потоков французского влияния на турецкий язык следует обозначить период конца XVIII – начало XIX в., при котором произошла глобальная реформа турецкой армии по французскому образцу, подразумевавшая ликвидацию корпуса янычар с целью дальнейшего формирования регулярной армии. Логично, что вместе с массовым притоком в Турцию французских военных инструкторов произошло активное пополнение военной терминологии турецкого языка французскими словами. Согласно данным Ю.А. Яковлева, в конце 1970-х гг. заимствования из французского языка составляли более 40% всей военной терминологии турецкого языка [7, с. 20–22]. Несколько примеров такой лексики: *amfibik harekât* – «морской десант» (с фр. *amphibie*), *avangart* – «авангард» (с фр. *avant-garde*), *balistik* – «баллистический» (с фр. *balistique*), *ekipman* – «экипировка, обмундирование» (с фр. *équipement*), *garnizon* – «гарнизон» (с фр. *garnison*), *grup* – «группа» (с фр. *groupe*), *helikopter* – «вертолет» (с фр. *hélicoptère*), *kalibre* – «калибр» (с фр. *calibre*), *milis* – «милиция; народное ополчение» (с фр. *milice*), *otomatik tüfek* – «автоматическая винтовка, автомат» (с фр. *automatique*), *pilot* – «пилот» (с фр. *pilote*), *roket* – «ракета» (с фр. *roquette*), *sabotaj* – «саботаж» (с фр. *sabotage*), *silah deposu* – «арсенал, оружейный склад» (с фр. *dépôt*), *şarjör* – «магазин (винтовки)» (с фр. *chargeur*), *üniforma* – «униформа» (с фр. *uniforme*) и т. п.

Английские заимствования стали активно интегрироваться в турецкий язык лишь в конце XIX в. с прибытием английских инструкторов, помогавшим туркам в строительстве флота. Более массовый характер процесс проникновения в турецкий язык англицизмов приобрел во второй половине XX в. Например, А.Н. Кононов в своей «Грамматике современного турецкого литературного языка» говорит о том, что после Второй мировой войны в турецком языке наблюдается даже некоторое количество лексики американского происхождения [4, с. 8]. Военная терминология турецкого языка имеет некоторое количество заимствованной английской лексики, например: *bazuka* – «базука» (с англ. *bazooka*), *brifing* – «брифинг» (с англ. *briefing*), *brovning/brovnik* – «Браунинг (пистолет)» (с англ. *browning*), *bubi tuzağı* – «мина-ловушка» (с англ. *booby trap*), *komando* – «Коммандо (формирования специального назначения)» (с англ. *commando*), *mayın* – «мина» (с англ. *mine*), *tank* – «танк» (с англ. *tank*), *torpido* – «торпеда» (с англ. *torpedo*) и т. п.

Однако, если говорить о периоде функционирования турецкого языка в его относительно современном виде, т. е. приблизительно с конца прошлого века, прослеживается другая тенденция, в основе которой находится общемировой тренд на англификацию всех сфер жизни и, в частности, языка. Английский язык прочно вошел в жизнь современного человека, а многократный рост глобализации и технического прогресс, а именно совершенствование интернет-пространства, создание все более разнообразных и простых в использовании площадок для коммуникации, социальных сетей и мессенджеров, придали мощнейший импульс процессу проникновения англицизмов во многие языки мира, включая русский и турецкий.

Английский язык, бесспорно, стал наиболее востребованным и популярным языком и по праву обладает статусом международного языка. Английские слова все глубже проникают в другие языки мира, к данному вопросу можно по-разному относиться, но оспорить его практически невозможно. В турецком языке полноправно функционируют давно ставшие интернационализмами: *bar* – «бар» (с англ. *bar*), *barmen* – «бармен» (с англ. *barman*), *blucin* – «джинсы» (с англ. *blue jeans*), *boykot* – «бойкот» (с англ. *boycott*), *boylar* – «бойлер» (с англ. *boiler*), *broker* – «брокер» (с англ. *broker*), *buldozer* – «бульдозер» (с англ. *bulldozer*), *bumerang* – «бумеранг» (с англ. *boomerang*), *caz* – «джаз» (с англ. *jazz*),



*centilmen* – «джентльмен» (с англ. *gentleman*), *cip/jip* – «джип» (с англ. *jeep*), *çek* – «чек» (с англ. *check*), *dizayn* – «дизайн» (с англ. *design*), *efekt* – «эффект» (с англ. *effect*), *film* – «фильм» (с англ. *film*), *folklor* – «фольклор» (с англ. *folklore*), *gangster* – «гангстер» (с англ. *gangster*), *hit* – «хит» (с англ. *hit*), *hol* – «холл» (с англ. *hall*), *holding* – «холдинг» (с англ. *holding*), *jet* – «джет» (с англ. *jet*), *kamping* – «кемпинг» (с англ. *camping*), *kargo* – «карго» (с англ. *cargo*), *kek* – «кекс, торт» (с англ. *cake*), *ketçap* – «кетчуп» (с англ. *ketchup*), *kokteyl* – «коктейль» (с англ. *cocktail*), *stres* – «стресс» (с англ. *stress*), *şov* – «шоу» (с англ. *show*), *tanker* – «танкер» (с англ. *tanker*), *trent* – «тренд» (с англ. *trend*), *tünel* – «туннель» (с англ. *tunnel*), *yat* – «яхта» (с англ. *yacht*) и т. п.

Практически все вышеприведенные примеры английских заимствований имеют соответствующее значение, а также схожее с языком оригинала написание как на турецком, так и на русском языке, а значит, подходят под определение интернационализмов.

Многие тюркологи небезосновательно высказывались о том, что основными сферами проникновения английских заимствований в турецкий язык являются морская техника, военное дело, спорт, наука, экономика и бизнес. В XXI в. все большее место в жизни современного человека занимает сфера информационных технологий. Являясь самой быстроразвивающейся областью, сфера ИТ по множеству причин характеризуется крайней заточенностью под английский язык. Отсюда и происходит перманентно увеличивающийся приток англицизмов в компьютерную терминологию турецкого языка: *çip* – «бар» (с англ. *chip*), *disk* – «диск» (с англ. *disc*), *internet* – «интернет» (с англ. *internet*), *laptop* – «лаптоп, ноутбук» (с англ. *laptop*), *siber* – «кибер» (с англ. *cyber*), *banner* – «баннер» (с англ. *banner*), *bayt / megabayt / gigabayt* – «байт / мегабайт / гигабайт» (с англ. *byte / megabyte / gigabyte*), *blog/blogger* – «блог/блогер» (с англ. *blog/blogger*), *modem* – «модем» (с англ. *modem*), *server* – «сервер» (с англ. *server*), *spam* – «спам» (с англ. *spam*), *virüs* – «вирус» (с англ. *virus*) и т. п.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, логичным представляется вывод, что турецкий язык исторически был подвержен притоку заимствований из западноевропейских языков, в частности итальянского, немецкого, французского и английского. Заимствований из немецкого языка сравнительно мало; из итальянского – ощутимо больше, они преимущественно происходят из Средних веков и относятся к морскому делу. Исторически больше

всего оказалось заимствований из французского языка, в период моды на Францию они проникли во многие сферы жизни турецкого народа, начиная с культуры и заканчивая военным делом, что непременно нашло отражение в словарном составе турецкого языка.

Одним из наиболее перспективных с точки зрения «донорства лексики» на данный момент является английский язык, который уже успел глубоко проникнуть в лексический состав многих языков, в том числе русского и турецкого языков, и, судя по всему, этот поток продолжится и будет неумолимо расти.

### Список литературы

1. Бельчиков Ю.А. Интернациональная терминология в русском языке. М., 1959.
2. Буров А.Г. Из истории изучения западноевропейских заимствований в турецком языке: работы российских и украинских исследователей // Культура народов Причерноморья. 2002. № 31. С. 170–174.
3. Дмитриев Н.К. Турецкий язык. М., 1960.
4. Кононов А.Н. Грамматика турецкого языка. М. – Л., 1941.
5. Поливанов Е.Д. За марксистское языкознание. М., 2003.
6. Полякова В.Е. Вопросы лексики современного турецкого литературного языка: дис. ... канд. филол. наук. Л., 1953.
7. Яковлев Ю.А. Пути развития и способы образования турецкой военной терминологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1969.
8. Gülsevin G., Türk Dil Kurumunun Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü, Ankara, Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi, 2011.
9. Korkmaz Z., Türkiye Türkçesi Grameri, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 2009.
10. Aktaş A., Türkçede Almanca kaynaklı kelimeler, Ankara, Türk Dili, 2007. S. 522–528.

\* \* \*

1. Bel'chikov Yu. A. Internacional'naya terminologiya v russkom yazyke. M., 1959.
2. Burov A.G. Iz istorii izucheniya zapadnoevropejskih zaimstvovaniy v tureckom yazyke: raboty rossijskih i ukrainskih issledovatelej // Simferopol', Kul'tura narodov Prichernomor'ya. 2002. № 31. S. 170–174.
3. Dmitriev N.K. Tureckij yazyk. M., 1960.
4. Kononov A.N. Grammatika tureckogo yazyka. M. – L., 1941.
5. Polivanov E.D. Za marksistskoe yazykoznanie. M., 2003.
6. Polyakova V.E. Voprosy leksiki sovremennogo tureckogo literaturnogo yazyka: dis. ... kand. filol. nauk. L., 1953.
7. Yakovlev Yu.A. Puti razvitiya i sposoby obrazovaniya tureckoj voennoj terminologii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1969.



*Structural and semantic characteristics of the West European lexical borrowings and the sphere of their functioning in the Turkish language*

*The article deals with the West European borrowings in the modern Turkish literary language. There is given a brief structural and semantic characteristics, there are defined the spheres of functioning this lexical layer. The borrowings from the Italian, German, French and English languages are in focus.*

Key words: *Turkish, West European borrowings, vocabulary, terminology, semantic borrowing.*

(Статья поступила в редакцию 20.02.2022)

**А. НОСРАТИ**  
(Исфаган, Иран)

**ПОЖЕЛАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ РУССКОГО И ПЕРСИДСКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА И КАК КОМПОНЕНТ ИРАНСКОГО ТАЌРОФА: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

*Рассматриваются этикетные формулы пожелания в русском и персидском речевом этикете с опорой на национально-культурные особенности и роль особой формы этикетного поведения – таЌрофа – в иранской лингвокультуре. Анализ показал, что различия в способах языкового представления русского и персидского этикетного пожелания обусловлены, прежде всего, культурными различиями при использовании формул пожеланий, а также различиями в тех ситуациях общения, в которых произносится пожелание.*

Ключевые слова: *пожелание, речевой этикет, персидский язык, русский язык, иранский таЌроф, национально-культурная специфика.*

Настоящая статья выполнена в русле актуальной социальной и межличностной проблематики, связанной с изучением языка в аспекте его коммуникативной функции, объединяющей культурологический и прагмалингвистический подходы. Исследование двух со-

всем различных речевых культур – русскоязычной и персидскоязычной – находится в русле актуальных направлений современной лингвистики, которую интересует функционирование языковых единиц. Пожелание – это, несомненно, интересный и значимый объект для лингвистического исследования. Оно имеет специфику в различных лингвокультурах и отражает особенности коммуникативного поведения и языковой картины мира. Представители разных культур по-разному взаимодействуют и поступают при коммуникации с другими людьми. В различных (официальных, дружеских, повседневных) сферах общения и обслуживания (например, в общественном транспорте, на улицах, в магазине и т. п.), в которых коммуникативное поведение людей подчинено принятым правилам и нормам, особое значение приобретает феномен речевого этикета. Последний связан с понятием термина «этикет», который восходит к французскому языку. «Этикет (фр. *étiquette* – ярлык, этикетка, этикет) – совокупность правил, регулирующих безличные отношения между людьми, формы взаимного обхождения, ситуативно и статусно определенное поведение (напр., в общественных местах, за трапезой, в гостях, на приемах, в отношениях между неравными по разным основаниям людьми т. д.), а также манеры, речь, одежду» [22, с. 597].

Целью данной работы является выявление сходств и различий в способах языкового представления русского и персидского этикетного пожелания и в отдельности использованы пожелания-таЌрофа, учитывая культурные особенности русского и иранского народов. Материал исследования составляют 200 контекстов (по 100 контекстов на каждом языке). В качестве материала привлекались факты из Национального корпуса русского языка (URL: <http://www.ruscorpora.ru>). В связи с отсутствием подобного корпуса в персидском языке нам пришлось обратиться к нашим личным наблюдениям и записям устной речи.

Речевой этикет изучается с точки зрения прагмалингвистики как компонент достижения коммуникативного намерения, демонстрация говорящим своего доброжелательного отношения к собеседнику: симпатии, расположения, внимания и т. д. Сюда входит большое количество различных этикетных ситуаций: приветствие, прощание, благодарность и др.

Иногда возникает такой вопрос, можно ли считать пожеланиями такие, например, этикетные высказывания, как «здравствуйте» (это

приветствие, пожелание здоровья либо и то, и другое вместе?) или «спасибо» (это благодарность или одновременно еще и пожелание, чтобы Бог спас адресата?). Мы считаем, что разные речевые акты в составе экспрессивов очень близки; часто они пересекаются, переходят один в другой. Вот, например, «здравствуйте»: это когда-то было пожелание, а сегодня данное слово только означает приветствие. Слово «спасибо» по происхождению соотносится со словосочетанием «спаси Бог» (пожелание), а в настоящее время оно изменило смысл и означает «благодарность». Природа речевых актов такова, что некоторые из них со временем переходят из одного класса в другой. Это живая материя языка, и ничего удивительного нет в том, что какие-то ситуации оказываются переходными и перемежуточными. Но у каждого из них есть свои особенности. Под пожеланием мы понимаем вежливое речевое действие, которое адресант не только осуществляет, планируя доставить удовольствие собеседнику и выражая надежду на благополучие в реальной жизни адресата в будущем, но и стремится вызвать у партнера положительные эмоции по отношению к автору высказывания в соответствии с нормами, принятыми в данном обществе. Речевой этикет также рассматривается как неотъемлемая часть лингвокультурологии, занимающейся национально-культурным аспектом языка и особенностями поведения (в том числе речевого) разных народов.

Понятие речевого этикета, столь популярное сегодня среди лингвистов, восходит, по видимому, к работе В.Г. Костомарова [9] и получило широкое распространение в трудах А.А. Акишиной, Н.И. Формановской [1–3]. В частности, описание системы речевого этикета стало определяющей частью коммуникативных исследований Н.И. Формановской [17–21]. Исследовательница рассматривает понятие речевого этикета в двух планах. В широком плане она трактует его как «систему устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [12, с. 413]. В узком – «речевой этикет составляет функционально-семантическое поле единиц доброжелательного, вежливого общения в ситуациях обращения и привлечения внимания, знакомства, приветствия, прощания, извинения, благодарности, поздравле-

ния, пожелания, просьбы, приглашения, совета, предложения, согласия, отказа, одобрения, комплимента, сочувствия, соболезнования и т. п.» [12, с. 413].

Другое определение речевому этикету дает В.И. Карасик. Он рассматривает речевой этикет с позиций социалингвистики как «освещение как языковых, так и неязыковых средств общения для выявления социально значимых различий в коммуникативных ситуациях, установление универсальных и национально-специфических характеристик этикетного поведения, определение параметров этикетной вариативности» [8, с. 89].

Нам представляется интересным иной взгляд, с лексикографической точки зрения, на понятие речевого этикета, предложенный А.Г. Балакаем, который определяет речевой этикет как «систему специфичных языковых знаков и правил их употребления, принятых в данном обществе в данное время с целью осуществления речевого контакта между собеседниками и поддержания общения в эмоционально положительной тональности в соответствии с речевой ситуацией» [4, с. 3].

Эти правила и нормы характерны для каждого общества и варьируются от одного языка к другому. Как представителями иной культуры принято и как не принято поступать в стандартных ситуациях – это регулируют правила речевого этикета, которые способствуют реализации адекватного общения и облегчению взаимопонимания собеседников. Так что «нарушение правил речевого этикета, незнание норм общения и речевого поведения приводят к недоброжелательной реакции собеседника, к созданию неблагоприятного климата общения» [16, с. 286]. Для сравнения этикетного поведения приведем употребление выражения персидского благопожелания при приветствии *خسته نباشيد* *khaste nabašid*, буквально ‘не уставайте’, эквивалент которого отсутствует в русской лингвокультуре, и никак нельзя перевести его на русский язык в прямом значении. Эта формула употребляется в смысле *خدا قوت* *khodā ghovvat*, близким эквивалентом может быть благопожелание *Бог в помощь* в русском языке. Этикетная формула *خسته نباشيد* *khaste nabašid*, содержащий в себе смысл *силы, доброжелательности* и *Божьей помощи*, может восприняться представителями других культур (в нашем случае русскими) как не вполне вежливое выражение, а скажем, скорее «расплывчатое» и «странное». В русской лингвокультуре принято адресовать это выражение тому, кто работает, а в персидской культуре

люди, соблюдая норму этикета, уже привыкли произносить эту формулу и работающему, и тому, кто ничего не делает. Во втором случае поведение носителя русского языка окажется неадекватным, если он услышит данное пожелание, когда не работает. Итак, «культурные различия между группами людей основываются на том, как эти понятия используются, а не на наличии некоторых базовых понятий у одной культурной группы и их отсутствии у другой» [6, с. 84]. Точнее говоря, «значительные различия между культурами связаны с МАСШТАБАМИ использования определенных базовых понятий» [Там же]. Приведем примеры из персидского и русского языков:

Разговор по телефону пациента с регистратурой поликлиники для записи на прием к врачу:

– بیمار: سلام، خسته نیا شید.

یک نوبت برای دکتر قلب می خواستم.

– پذیرش: سلام. نوبت برای دکتر قلب تمام شده است.

Пациент. *Здравствуйте, Бог в помощь. Я хотел бы записаться на прием к кардиологу.*

Регистратура. *Здравствуйте. К данному врачу записи нет* [собственная запись устной речи].

Произнесение пожелания в ситуации приветствия для установления контакта:

– ЛЮ и Кирсанов, гуляя, или мимо дачи Пастернака и заметили его в саду с лопатой в руках. – **Бог в помощь!** — крикнул Кирсанов (В. Катаян. Прикосновение к идолам).

Этот факт подтверждает М.А. Кронгауз, который отмечает, что «использование речевого этикета одной культуры (в данном случае этикетных средств, направленных на установление положительного контакта, дображелательных отношений и других позитивных реакций) по отношению к представителю другой культуры может вызвать непредвиденные негативные последствия» [11, с. 168].

Другим примером, который неразрывно сопряжен и с иранской национальной культурой, и с речевым этикетом, являются формы этикетного поведения, по-персидски *تاآروف* *taārof*, «таа́роф». *Taārof* представляет собой инструмент социальных взаимодействий и ориентирован на регулирование отношений между людьми в конкретных ситуациях. Слово *таа́роф* возникло в арабском языке, однако получило распространение и в странах, где используются другие языки. Аналогичные явления можно заметить в культурах ограниченного числа стран Азии, таких как Ирак, Япония и др., но в данных языках

этикетные средства существенно отличаются от персидских как по составу языковых единиц, так и по их функциональным особенностям. Речь иранцев переполнена почтительными оборотами и соблюдением формальностей. Это обусловлено категорией вежливости, а также тем, что большинство иранских формул *таа́рофа* составляют тропы и художественные образы, которые преувеличенно и поэтически выражают расположение, вежливость и внимание к собеседнику. Приведем несколько примеров, характерных для неформального общения и используемых главным образом в адрес хорошо знакомых и даже малознакомых людей. *مخلص شما هستم mokhlese šomā hastam* ‘я искренне Ваш’, *چاکر شما هستم čākere šomā hastam* ‘я Ваш покорный слуга’, *قربان شما / فدای شما بشم torbāne šomā / fadāye šomā bešam* ‘я жертвую собой ради Вас’, *نمک پرورده شما هستم namak parvardeh šomā hastam*, ‘я Вам обязан, ведь я вскормлен вашей милостью’ и т. д. Итак, следует согласиться с Ренате Ратмайр, которая утверждает, что «языковая вежливость понимается не только как средство выражения уважения, но и как средство самопрезентации говорящего в качестве хорошо воспитанного и приветливого члена данного общества» [15, с. 175]. Что касается иранских формул *таа́рофа* и вежливости, то они связаны между собой, но их можно отличить друг от друга. В Иране по традиции и в знак уважения принято ходить в гости, взяв с собой в подарок что-либо хозяину, например букет цветов, сладости и т. п. Это вежливое поведение. Но если хозяин, произнеся благодарности, скажет: «Вы сами как цветок» – и приносить цветы или сладости не нужно, такое поведение считается *таа́рофом*. Таким образом можно говорить, что формулы *таа́рофа* и вежливость являются ожидаемыми и конвенциональными выражениями в иранской культуре.

Если подходить к *таа́рофу* с позиций психолингвистики, то его можно назвать какой-то игрой, которую Эрик Берн понимает «серию следующих друг за другом скрытых дополнительных транзакций с четко определенным и предсказуемым исходом» [5, с. 38]. На наш взгляд, *таа́роф* в лингвокультурном и социолингвистическом аспектах интерпретируется транзакция или набор транзакций, направленных на установление и регулирование социальных отношений, в рамках которых участники общения прекрасно знают правила игры, обмениваясь вежливыми устойчивыми и стереотипными выражениями, когда говорящий

или слушающий в конкретных обстоятельствах стремится замаскировать свои чувства от собеседника. Так что выбор в общении тех или иных этикетного поведения *та̄рофа* в зависимости от конкретной ситуации – чрезвычайно сложный феномен, который приходится решать каждому иранцу.

Для этикетного поведения русских «характерен менее регламентированный и более естественный стиль общения» [16, с. 271]. Таким образом, можно заметить, что в основе иранского *та̄рофа* лежат, с одной стороны, такие признаки, как *вежливость, уважение, гостеприимство* и *скромность*, а с другой стороны, он может содержать элементы лицемерия. Однако мы считаем необходимым подчеркнуть, что иранский *та̄роф*, в котором находит проявление *сохранение лица*, направлен скорее на положительные стороны, чем на отрицательные.

Здесь сравним ситуацию, в которой различное употребление пожелания *نوش جان پووه جَان* («Приятного аппетита!») в персидской и русской лингвокультурах вызвано расхождением в нормах речевого этикета. Следующий персидский контекст выглядит так: стол накрыт, хозяин ест и неожиданно его друг стучит в дверь:

– صاحبخانه: چشم روشن! بیا داخل. سفره پهن است.

Хозяин. Пресветлы мои очи! Заходи. Накрыт стол.

– مهمان: ممنون.

Гость. Спасибо.

– صاحبخانه: خوب بیا داخل، خجالت نکش.

Хозяин. Ну заходи, не стесняйся.

– مهمان: فدات بشم. نوش جان.

Гость. Я жертвую собой ради тебя. **Приятного аппетита!**

– صاحبخانه: .....

Хозяин....

– مهمان: .....

Гость....

– مهمان: ممنون بابت غذای خیلی خوشمزه. انشالله سفره اتان همیشه به شادی پهن باشد.

Гость. Спасибо за очень вкусную еду! Пусть ваш стол всегда будет накрыт радостью!

– صاحبخانه: نوش جان.

Хозяин. **Приятного аппетита!** (собственная запись устной речи).

Как видим, участники общения обмениваются *та̄рофами*. В таком случае приглашаемый в соответствии с иранским речевым этике-

том, отказываясь от приглашения (сразу не принято соглашаться), выражает *та̄роф*-признательность и пожелание-*та̄роф* хозяину оборотами: *Я жертвую собой ради тебя. Приятного аппетита!* Затем начинается застольное общение между коммуникантами: гость принимает настойчивое приглашение друга и после еды выражает благодарность хозяину, которой сопутствует пожелание-*та̄роф* *Пусть ваш стол всегда будет накрыт радостью!* В ответ он слышит: **Приятного аппетита!**

В русскоязычной лингвокультуре данные выражения в соответствии с нормами речевого этикета кажутся неуместными, они даже могут поражать человека, незнакомого с иранской культурой. Даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур [7, с. 26]. При этом обращает внимание на себя «культурная интерференция»: употребление формулы *Приятного аппетита!* в персидском языке не идентично русскому этикетному выражению и различается по времени использования. В персидском языке это стандартное пожелание-*та̄роф* способно выступать как благодарность или пожелание после еды, в ответ на благодарность. Выражение *Приятного аппетита!* у русских принято произносить, как правило, перед едой или же оно произносится в знак продолжения еды. Заметим попутно, что в русскоязычной лингвокультуре после еды или при угощении в ответ на благодарность выражают пожелание «на здоровье». Приведем примеры: *Официант принес на большом блюде запеченные свиные ножки, водку, минеральную воду <...> пожелал приятно аппетита, и друзья принались за еду* (Э. Володарский. Дневник самоубийцы); *Надо ли говорить, с каким благоговением принял я их! – Большое спасибо... – На здоровье, – ответила она с довольным видом и тотчас же потянула билеты обратно* (Р. Киреев. Пожарник Афродита).

В соответствии со сказанным можно констатировать, что формула *Приятного аппетита!* в ситуации *та̄рофа*, а также другие этикетные формулы *та̄рофа* не имеют точных соответствий в русском этикете.

Речевой этикет тесно сопряжен с функциями языка, т. к. он в качестве лингвистического феномена находит отражение в таких функциях, как фатическая, побудительная, когнитивная, эмоциональная, эстетическая и т. д. [20, с. 12–15]. В этом плане пожелание обслуживает все данные функции. Контактустанавливающая роль ориентирована на установление, на укрепление и регулирование контактов



между участниками общения: *Бог в помощь, с легким паром, спокойной ночи, всего хорошего, счастливого пути* и др. При этом мы отдаем себе отчет в том, что есть факты, например, выражения типа *с легким паром*, которые по своей форме являются поздравлением, но таят в себе интенцию и пожелания, или этикетные формулы типа *всего хорошего, всего наилучшего*, которые по своей форме – пожелания, однако фактически они в настоящее время стали формами прощания. Это связано с тем, что данные пожелания способны легко комбинироваться друг с другом и свободно переходят из одного подвида в другой.

Можно отметить, что пожелание, выполняющая важную фатическую роль в человеческой коммуникации, носит факультативный характер. Дело в том, что представители сообщества способны в зависимости от ситуаций общения обходиться без него, в то время как основные этикетные формулы являются облигаторными в процессе взаимодействия людей. Например, как в русской, так и в иранской культуре тому, кто только что попарился и вышел из бани, принято произносить формулы *с легким паром*, *عافیت باشد* *āfiyat bāšad* (буквально переводится ‘пусть будет здоровье от бани’) соответственно, которые характеризуются культурным концептом пожелания здоровья. В ответ на данные формулы русские выражают благодарность («Спасибо!»), а иранцы отвечают при благодарности «سلامت باشید» *salāmat bāšid* ‘будьте здоровы!’. Представим пример, где оборот *С легким паром!* обязательно выполняет контактоустанавливающую роль: *Нас дружно поздравили с легким паром и вернулись к шумному, начатому без нас разговору* (В. Крупин. Огонек). Как видно из контекста, выражение *с легким паром* имеет социальную природу. К тому же «русская баня – культурная реалья, концептуализирующая национальное знание и опыт человека, приобретенный в русской действительности» [14, с. 149]. Эта формула адресуется говорящим собеседнику и означает: *я тебя замечаю, уважаю, вступаю с тобой в контакт, поздравляю и желаю тебе добра* [19, с. 77].

Попутно отметим, что в иранской культуре употребление оборота *عافیت باشد* *āfiyat bāšad* воплощается также и в ситуации чихания. Данное пожелание, учитывая близкую степень знакомства, говорится также тому, кто чихнул. В данном случае мы просим у Бога здоровья и улучшение состояния для чихнувшего.

Следующая функция языка, которая связана с системой русского речевого этикета, –

это побудительно-императивная, в рамках которой речевые формулы пожелания передают волю (побуждение, просьбу, совет и др.) адресанта, направленные на побуждение собеседника к какому-то действию. К этой функции относятся некоторые выражения пожелания типа *приходи(те) (еще), выздоравливай(те), дай Бог здоровья, не болей(те), расти большой, будь* и т. п., примером чему может служить следующий контекст: *Подходит время ужина по санаторным часам. Они говорят, ну, мол, мы поехали, выздоравливайте, поправляйтесь, так далее* (В. Рецеттер. Узлов, или Обращение к Казанове).

Говоря о речевом этикете, стоит обратить внимание на стереотипы, которые выступают как «стереотип-ситуация (клише/штамп). Стереотипы-ситуации включают в себя и определенное (предсказуемое, ожидаемое) поведение участников коммуникации» [10, с. 180].

Многие акты пожелания как наиболее отчетливый этикетный знак становятся стереотипными, автоматизированными. В этом отношении они мало оригинальны и мало «творчески». Эти формулы пожелания уже хранятся в сознании носителей языка и в стандартных ситуациях воспроизводятся, находят себе проявление в речи. Например, выражения типа *Спокойной ночи* и *Хлеб да соль* принято использовать в ситуации прощания и в ситуации приветствия соответственно. Последнее уходит своими корнями в привычки, народные обычаи и отражает ритуал.

*Я сейчас принесу вам книгу... Что вы, я вам верю. Спокойной ночи, Александр Никонович. Утром я долго не хочу проснуться* (А. Битов. Рассеянный свет); *Снял папаху, пригладил жесткие седые волосы. – Хлеб да соль! Экипаж Малешкина дружно ответил: «Спасибо, товарищ полковник!»* (В. Курочкин. На войне как на войне). Показательно, что выражение данных пожеланий в речевом этикете тесно соотносено с социальным «поглаживанием», которое выделено у Э. Берна. «Поглаживание» направлено на проявление внимания и расположения к собеседнику, чтобы создать для него благоприятную атмосферу [5, с. 11]. Содержание «поглаживания» наиболее ярко проявляется во всех приведенных примерах: *я тебя замечаю, узнаю, уважаю, признаю, вступаю с тобой в контакт и желаю тебе добра*.

А.Г. Балакай считает также, что пожелание может обслуживать эстетическую функцию. «Эстетическое самовыражение в речевом этикете всегда образно, конкретно и социаль-

но окрашено. Ср. приветственные пожелания стирающей, полошущей белье, моющей пол: *Беленько тебе, Белы лебеди лететь!* Обедаящим: *Ангел за трапезу! Хлеб да соль!* Доящей: *Ведром тебе»* [4, с. 70].

Еще другим моментом, который заслуживает внимания в речевом этикете, являются формулы пожелания типа *хорошего дня, приятного вечера, удачной поездки, приятных выходных* и т. д., появившиеся в русском языке сравнительно недавно, в последние три-четыре десятилетия. Эти этикетные стереотип-пожелания очень давно существуют в английском языке. Можно считать, что они действительно представляют собой кальки и проявление влияния других языков, контакты с которыми у русского языка в недавние годы стали более частыми.

Изменения в речевом этикете, как пишет Ю.К. Лукоянова, «связаны как с появлением новых языковых формул, так и с набором ситуаций, в которых следует (или не следует) произносить ту или иную формулу» [13, с. 229]. Это касается также сферы обслуживания (магазины, ателье, офисы и т. п.), в рамках которой реализуются этикетные пожелания; их применение приводит к облегчению общения и приятному впечатлению у клиента. К этой сфере в русском языке относятся такие речевые устойчивые клише, как *носите на здоровье, носите с удовольствием, приходите к нам почаще, удачной покупки* (в рекламах, в интернет-магазинах), *приятного путешествия* и др., а в персидском языке – аналогичные речевые формулы типа *به خوبی استفاده کنید* *be khubi estefāde konid* буквально ‘используйте на хорошо’, *به شادی استفاده کنید* *be šādi estefāde konid* буквально ‘используйте на радость’, *باز هم تشریف بیاورید* *bāz ham tašrif biāvarid* ‘приходите еще’, *خرید خوبی را برای شما آرزو مندیم* *kharide khubi rā barāye šomā ārezoomandim* ‘удачной покупки’ (в рекламах, в интернет-магазинах), *سفر خوبی داشته باشید* *safare khubi dāshte bāšid* ‘приятного путешествия’ и т. д.

Приведем русский и персидский примеры при покупке из реальной коммуникации, а также из НКРЯ.

Покупатель. *Спасибо за помощь в выборе одежды, терпение и доброжелательное отношение.*

Продавец. *Носите на здоровье! Приходите почаще!* (собственная запись устной речи).

– خریدار: خیلی ممنون از راهنمایی برای خرید گوشی تلفن و خوش رفتاری تان.

Покупатель. *Спасибо за советы по покупке мобильного телефона и доброжелательное отношение.*

– فروشنده: خواهش می کنم. مبارک تان باشد. به شادی استفاده کنید.

Продавец. *Пожалуйста. С покупкой. Используйте на радость* (собственная запись устной речи).

*По радио бодрый голос капитана сообщил обстановку: «... Ветер по-прежнему сильный... Мы находимся всего лишь в ста сорока милях от места гибели «Титаника» ...Желаю приятного путешествия!»* (В. Аксенов. Негатив положительного героя).

Таким образом, мы попытались показать, что пожелания и в русском, и персидском языках фигурируют в различных ситуациях жизни индивида, создавая у него приятное настроение. Они частично входят в состав речевого этикета, но не являются его обязательным элементом, как, скажем, благодарность. Пожелания выполняют несколько функций. Прежде всего, это фатическая функция. Формулы этикетного пожелания, в зависимости от конкретной обстановки общения, имеют свои национально-культурные особенности, могут не совпадать в сознании носителей персидского и русского языков. К числу ярких особенностей иранской лингвокультуры, вызывающих недоумение представителей других культур, в том числе русских, относится иранская система строго ранжированных правил этикета *таадрофа*. Этикетные формулы *таадрофа* являются сложным культурным феноменом, специфичным только для Ирана, и отличаются регламентированностью и ритуальным характером, тогда как поведение русских неритуализовано и направлено на естественное общение.

#### Список литературы

1. Акишина А.А., Формановская П.И. Русский речевой этикет. М., 1968.
2. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет: пособие. М., 1975.
3. Акишина А.А., Формановская Н.И. Этикет русского письма: учеб. пособие. М., 1981.
4. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета. 3-е изд., испр. и доп. М., 2007.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди; Люди, которые играют в игры / пер. с англ. А. Грузберга. М., 2013.
6. Вежицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты. М., 2011.
7. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод. рук. М., 1990.

8. Карасик В.И. Язык социального статуса. М., 2002.
9. Костомаров В.Г. Русский речевой этикет // Рус. яз. за рубежом. 1967. № 1. С. 56–62.
10. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: лекц. курс. М., 2002.
11. Кронгауз М.А. Русский речевой этикет на рубеже веков // Russian Linguistics. 2004. Vol. 28. № 2. P. 163–187.
12. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990.
13. Лукоянова Ю.К. Основные изменения в русском речевом этикете на рубеже XX–XXI веков // Уч. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. 2011. Т. 153. Кн. 6. С. 227–233.
14. Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак: лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации. М., 2005.
15. Ратмайр Р. Русская речь и рынок. Традиции и инновации в деловом и повседневном общении. М., 2013.
16. Ритуал в языке и коммуникации: сб. ст. / сост. и отв. ред. Л.Л. Федорова. М., 2013.
17. Формановская И.И. Употребление русского речевого этикета. М., 1982.
18. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989.
19. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. 2-е изд. М., 2005.
20. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. 4-е изд. М., 2008.
21. Формановская Н.И. Речевой этикет в русском общении: теория и практика. М., 2009.
22. Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. М., 2001.
10. Krasnyh V.V. Etnopsiholingvistika i lingvo-kulturologiya: lekc. kurs. M., 2002.
11. Krongauz M.A. Russkij rechevoj etiket na rubezhe vekov // Russian Linguistics. 2004. Vol. 28. № 2. P. 163–187.
12. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. M., 1990.
13. Lukoyanova Yu.K. Osnovnye izmeneniya v russkom rechevom etikete na rubezhe XX–XXI vekov // Uch. zap. Kazan. un-ta. Ser. Gumanitar. nauki. 2011. T. 153. Kn. 6. S. 227–233.
14. Privalova I.V. Interkul'tura i verbal'nyj znak: lingvokognitivnye osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii. M., 2005.
15. Ratmajr R. Russkaya rech' i ryнок. Tradicii i innovacii v delovom i povsednevnom obshchenii. M., 2013.
16. Ritual v yazyke i kommunikacii: sb. st. / sost. i отв. red. L.L. Fedorova. M., 2013.
17. Formanovskaya I.I. Upotreblenie russkogo rechevogo etiketa. M., 1982.
18. Formanovskaya N.I. Rechevoj etiket i kul'tura obshcheniya. M., 1989.
19. Formanovskaya N.I. Kul'tura obshcheniya i rechevoj etiket. 2-e izd. M., 2005.
20. Formanovskaya N.I. Russkij rechevoj etiket: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty. 4-e izd. M., 2008.
21. Formanovskaya N.I. Rechevoj etiket v russkom obshchenii: teoriya i praktika. M., 2009.
22. Etika: enciklopedicheskij slovar' / pod red. R.G. Apresyana i A.A. Gusejnova. M., 2001.

\* \* \*

*Wish as the component of the Russian and Persian speech etiquette and as the component of the Iranian taarof: culturological approach*

*The article deals with the etiquette formulas of wishes in the Russian and Persian speech etiquette, supported by the national and cultural peculiarities of their people and the role of the special form of the etiquette behavior – taarof – in the Iranian linguoculture. The analysis demonstrated that the differences in the ways of the linguistic representation of the Russian and Persian etiquette wish are caused, first of all, by the cultural differences, while using the formulas of wish, and the differences in those situations of communication, where there is made a wish.*

**Key words:** *wish, speech etiquette, Persian, Russian, Iranian taarof, national and cultural specific character.*

(Статья поступила в редакцию 15.04.2022)

**ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

*Т.П. ЛУНИНА, Е.С. КОНОПКИНА  
(Липецк)*

**О НЕКОТОРЫХ  
СРЕДСТВАХ РЕАЛИЗАЦИИ  
ПЕРЕСКАЗЫВАТЕЛЬНОСТИ  
В ТЕКСТЕ (на материале романа  
Захара Прилепина «Обитель»)**

*Рассматриваются средства выражения пересказываемости на материале романа Захара Прилепина «Обитель». Категория пересказываемости подразумевает источник получения информации, определенный показатель чужой речи. Реализация пересказываемости в тексте осуществляется при помощи различных языковых единиц, среди которых важное место занимают вводные конструкции и ксенопоказатели – «де», «мол», «якобы».*



Ключевые слова: *пересказываемость, вводные конструкции, ксенопоказатели, источник сообщения, эвиденциальность.*

В современном языкознании несомненный интерес представляет категория пересказываемости в силу различных подходов лингвистов к ее изучению. На протяжении последних десятилетий исследователи рассматривают разные аспекты данной категории. Пересказываемость активно начала исследовать Н.А. Козинцева [7; 8], затем продолжили И.Б. Левонтина [11; 12], Е.Б. Крылова [10], Г.Ф. Лутфуллина [13; 14] и другие лингвисты. Еще в 1975 г. Р.О. Якобсон в работе «Лингвистика и поэтика» [19] рассматривает пересказываемость, хотя и не употребляет данный термин. Ученый говорит о коммуникативном процессе, в рамках которого адресант отправляет информацию адресату. Между адресантом и адресатом устанавливается определенный психологический контакт, позволяющий осуществлять коммуникацию. Р.О. Якобсон называет этот процесс контекстом, сообщением [Там же, с. 198]. Сеем предположить, что данный контекст является важной составляющей пересказываемости, поскольку включает в себя информацию, предназначенную для адресата. Коммуникативная

функция языка позволяет рассматривать пересказываемость как один из видов перевода, выделенных Р.О. Якобсоном. Данный перевод подразумевает определенную интерпретацию вербальных знаков посредством других знаков того же языка [20, с. 362]. В результате этого процесса одно сообщение перекодируется в другое, сохраняя смысл исходного высказывания. При таком переводе происходит пересказ сообщения. Таким образом, пересказываемость является разновидностью перевода. Сущность категории пересказываемости раскрывает Т.Г. Винокур [5, с. 99], рассуждая о вторичной коммуникации. Исследователь говорит о коммуникативном варианте речевого общения, называя его вторичным или удвоенным высказыванием, поскольку речь идет о двух адресантах. Это можно назвать пересказом чужой речи, который отличается грамматическими и лексическими особенностями. Следовательно, пересказываемость – это вторичная коммуникация.

Реализация категории пересказываемости в русском языке осуществляется при помощи различных средств, среди которых важное место занимают особые структурные компоненты. В данной статье обратимся к вводным конструкциям, а также к ксенопоказателям, которые авторы используют в современной литературе в качестве маркеров чужой речи, указывающих на принадлежность говорящему. Актуальность данной работы заключается в недостаточном изучении способов реализации пересказываемости в произведениях современной литературы, несмотря на активное исследование языка художественного текста в настоящее время. Рассмотрим функциональную значимость некоторых средств выражения пересказываемости на материале романа Захара Прилепина «Обитель».

Вводные конструкции обеспечивают формально-грамматическую и смысловую связанность высказывания и на уровне текста, и на уровне предложения, что играет важную роль при пересказываемости. Поскольку лингвисты, исследующие проблему вводности, для обозначения одного и того же понятия используют различные термины (*вводные единицы* [15], *вводные слова* [16], *вводные конструкции* [6], *вводные компоненты* [4]), в данной работе мы будем считать их синонимичными.

Основным значением вводных конструкций, которые рассматриваются в рамках пересказываемости, является указание на источник информации, отсылка к чужой речи. В ро-



мане «Обитель» для этой цели автор использует такие вводные компоненты, как *рассказывали, говорят, как тут говорят, как сказал*, которые обращают внимание не только на источник сообщения, но и на его характер и способ получения: *Или, как тут говорят, кант – везение* (с. 119)\*. *Лето в этом году было хоть и с перерывами на стылые дожди, но неожиданно долгое, и чайки чуть припозднились, разнежались, хотя, говорят, иной раз уже в августе собирали манатки* (с. 409).

Нередко восприятие информации слушателями обусловлено коммуникативной позицией говорящего, степенью его осведомленности, уверенности в том или ином факте. При пересказе чужой речи говорящий может соглашаться с ней либо не соглашаться, доверять или не доверять данной информации. Однако, по мнению В.С. Храковского, к созданию подобных сообщений говорящий не имеет никакого отношения [18]. В примере *Монах теперь смотрел в окно, будто бы ожидая рассвета – с рассветом, говорят, пропадает любая нечисть* (с. 274) передается общеизвестная мысль, которая используется говорящим для подтверждения собственного мнения, повышения своего авторитета посредством чужой информации [13]. В примере *А еще, говорят, вы далеко за полночь вдвоем с Эйхмансом пьете водку и обсуждаете огромные вопросы* (с. 395) акцент делается на неизвестности, даже определенной анонимности автора высказывания. С помощью вводных конструкций автор повествования передает также неуверенность говорящего в сообщаемой информации: *Сорокин, как говорили, был любитель придумчиво забавляться над лагерниками – хотя, стоит сказать, казров он не бил* (с. 69). Следовательно, семантика и функционирование вводных единиц зависят и от оценки говорящим источника сообщения, и от его отношения к передаваемой информации.

Вводные единицы, используемые автором в романе, относятся как ко всему высказыванию (*Говорят, его случайно застрелили купеческие гости, когда охотились* (с. 509)), так и к его части (*И баба с капустой угостила меня кочерыжкой – из душистой кади выловила, как волшебную рыбку! – грызи, говорит, щербатый, молочные доломаешь – новые вырастут* (с. 109)). В романе «Обитель» часто встречаются вводные односоставные предложения, которые и не подразумевают автора: *Тут примешивалось и другое, стыдное чув-*

*ство: белесого наверняка вытащили из карцера, где, как вечно рассказывали, творилось черт знает что – может быть, даже из той самой глинянки, которой пугал Жабра...* (с. 211). Грамматическое оформление подобных выражений часто происходит посредством неопределенно-личных конструкций: *Тебе, говорят, жена посылку прислала из Шемахи?* (с. 221); *Говорят, у тебя теперь новая должность?* (с. 237). Вводный показатель чужой речи может быть представлен двусоставным предложением: *Осип, кстати, совершенно не осознавал этой прелести: на общих работах в карантинной его продержали всего полторы недели и тут же определили в Йодпром – на производство, как он пояснил Артему, йода из морских водорослей* (с. 204); *Лесом вышел к каналу, который, как сказал Лажечников, соединяет Данилово озеро с Пертозером* (с. 69).

Для выражений, указывающих на чье-либо мнение как источник информации, характерно употребление словосочетаний с существительным в дательном падеже с предлогом *по* в рамках вводной единицы: *Бурцев, знал Артем по рассказам Василия Петровича, после Гражданской работал в варьете, потом где-то на административной должности* (с. 54). Заметим, что в зависимости от семантики существительного вводный компонент в подобных выражениях приобретает определенное специфическое значение: уверенность или неуверенность, достоверность или недостоверность, доверие или недоверие.

Достаточно интересное выражение пересказывательности представляют собой частицы *-де, мол и якобы*, которые, являясь эвиденциальными показателями, прямо или косвенно обозначают источник информации. Они позволяют говорящему ссылаться на чужую речь, мысль, отправляют к информатору. Конструкции с данными частицами придают субъективную направленность тому или иному сообщению, выражая отношение говорящего к содержанию высказывания. *Мол, -де и якобы* относят к ряду дискурсивных слов [3], поскольку они обеспечивают связность высказыванию. Н.Д. Арутюнова считает их знаками чужого голоса, отчуждаемой речи, чужого мира, ученый называет их ксенопоказателями [2]. К основным функциям этих частиц следует отнести обособление чужого высказывания от своего и обозначение другого лица как источника информации. Автор текста использует их для передачи речевых особенностей того или иного персонажа. Данные ксенопоказатели как бы отстраняют говорящего от по-

\* Примеры из романа З. Прилепина «Обитель» здесь и далее приводятся по изданию [17] с указанием страниц в круглых скобках.

зиции первоисточника. И.Б. Левонтина замечает, что эти слова передают различные оценки воспроизводимой речи, чаще отрицательные [11]. Эмоциональный аспект этих частиц имеет важное значение, поскольку он указывает на функционально-стилистическую принадлежность говорящего.

Наибольшую частотность среди ксенопоказателей в романе имеет частица *мол*. С точки зрения происхождения *мол* восходит к императиву от *молвити* [9, с. 721]. Эта частица предполагает некую отчужденность и используется для усиления разрыва между авторской и чужой речью. В то же время *мол*, отстраняясь от содержания, придает некую объективность информации. Как отмечает Е.В. Падучева, частица *мол* выражает цитирование [16]. Употребляя *мол*, говорящий предполагает и даже осознает достоверность пересказанного. Бесспорно, можно говорить о модальном значении частицы *мол*. Следует отметить, что при пересказываемости *мол* может отражать особенности разговорной речи: *Гляжу – и гроб уже для меня приготовлен: с... стоит, раскрыв зева-ло: залезай, мол, Афанаска, покатаю под землей* (с. 525). Из примера видно, что употребление свидетельствует о стилистической окраске определенного фрагмента речи.

Частица *мол* может употребляться в роли союза, находиться после него или союзного слова, может вклиниваться в чужую речь или заканчивать ее. В романе *мол* часто оформляется как вводное слово, выполняющее эту функцию: *Артем тоже обвел: да, мол, посторонние... толпятся...* (с. 399). Здесь *мол* отводится факультативная роль, ее удаление из текста не изменит смысла высказывания.

Следует отметить, что одним из основных значений *мол* является интерпретация поведения героя, его мыслительной деятельности, жестов, поступков. И.Б. Левонтина подчеркивает, что чужая речь может передаваться не через пересказывание, а посредством имитации речи [12]. В романе *мол* часто употребляется в конструкциях, не содержащих глаголы речи. Автор использует частицу *мол* не столько для пересказа чужой речи, сколько для передачи чужих мыслей: *Мезерницкий, своеобразно сложив губы, покивал: да, мол, неплохо* (с. 109); *Так как Артем все не отвечал, а лишь делал странные знаки глазами – мол, ем, все еще ем, и сейчас все еще жую, а теперь глотаю, – Василий Петрович решил ответить за него сам...* (с. 308). Здесь *мол* не передает чужое высказывание, а «интерпретирует неречевое поведение» [12, с. 55], передает смысл речеповеденческого акта, выявляет ре-

чеповеденческую цель. По мнению Н.Д. Арутюновой, речеповеденческая цель – это «не столько передача информации, сколько определенная поведенческая задача, предполагающая ответное действие» [1, с. 444]. Интересными для рассмотрения являются конструкции, в которых происходит максимальное сокращение информации, что характерно для языка современной литературы: *Дождался, пока ругань прекратится, поднял глаза и снова улыбнулся Артему: вот, мол, как* (с. 160); *Афанасьев скопился на Артема: что, мол, такое?* (с. 420).

Как было сказано выше, параллельно с частицей *мол* часто рассматривают *-де* и *якобы*, но в романе автор их мало использует. Можно отметить единичные случаи употребления частицы *-де*. Хотя данная частица потеряла значение самостоятельного слова, она передает чужую речь, чужие мысли. Частица *-де* часто примыкает к какому-либо самостоятельному слову в предложении, являясь энклитикой: *У Артема поначалу едва не свело челюсти в радостной улыбке: вот-де как я, – но он быстро понял, что радоваться тут нечему* (с. 211). Частица *-де* здесь имеет указательное значение, поскольку присоединяется к указательному местоимению. Она может многократно появляться в рамках одного предложения.

Функционально и семантически *-де* и *мол* сближаются с частицей *якобы*, которая наглядно демонстрирует сосуществование двух миров, реализующихся через антиномию «свое/чужое», выражая свою и чужую речь. *Якобы* передает некую осведомленность говорящего и его собственное отношение к тому или иному сообщению. В романе *якобы* появляется, но несколько в ином значении: *Несколько раз устраивал инсценировки расстрелов, в том числе выстраивал якобы для расстрела бывших сотрудников ЧК из третьей роты* (с. 649). К категории пересказываемости подобные конструкции можно отнести достаточно условно. Однако особенность данной частицы в том и заключается, что она указывает как на вторичность, так и на первичность определенной информации.

В романе пересказываемость выражается также посредством слова *слухи*, акцентирующем внимание на недостоверном источнике информации: *Ходят такие слухи... Будто бы он нашел в одной бумаге запись, что клад там, где след от третьей головы в полдень на Троицын день – и надо копать один сажень вглубь* (с. 283). В данной конструкции сам участник речевого акта не уверен в подлинности передаваемой информации, а следо-

вательно, он не несет ответственности за достоверность сообщаемого.

Таким образом, пересказывательность реализуется посредством различных структурных компонентов, выражая при этом как субъективно-эмоциональную оценочность чужого высказывания, так и нейтральность отношения к пересказанной информации. В романе Захара Прилепина «Обитель» для передачи чужой речи активно используются вводные конструкции, а также ксенопоказатели *мол*, *-де* и *якобы*.

### Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Показатели чужой речи *де*, *дескать*, *мол*. К проблеме интерпретации речеповеденческих актов // Язык о языке: сб. ст. М., 2000. С. 437–449.
2. Арутюнова Н.Д. Показатели чужой речи в русском языке: *де*, *дескать*, *мол* // Человеческий фактор в языке. Коммуникация. Модальность. Дейксис. М., 1992. С. 41–52.
3. Белова В.М. Частица «мол» как дискурсивное слово (на материале мемуаров монтажного типа) // Вестн. Череповец. гос. ун-та. 2011. № 2. Т. 2. С. 49–52.
4. Борисова В.А. О дифференциации вводных и вставных компонентов // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Филология. 2018. № 2. С. 236–239.
5. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. М., 1993.
6. Газаева Л.В. Изучение функционально-семантических классификаций вводных конструкций русского языка // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3(64). С. 109–111.
7. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) // Вопр. языкознания. 1994. № 3. С. 92–104.
8. Козинцева Н.А. К вопросу о категории засвидетельствованности в русском языке: косвенный источник информации // Проблемы функциональной грамматики: категории морфологии и синтаксиса в высказывании. СПб., 2000. С. 226–240.
9. Коптев М.В. Эволюция русских маркеров ренарратива: синтаксис или лексика? // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2014. Т. 10(2). С. 712–740.
10. Крылова Э.Б. Пересказывательность и средства ее выражения в датском языке // Скандинавская филология. 2011. № 3. С. 72–83.
11. Левонтина И.Б. Пересказывательность в русском языке // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. М., 2010. С. 284–289.
12. Левонтина И.Б. Об арсенале ксенопоказателей в русском языке // Вопр. языкознания. 2020. № 3. С. 52–77.
13. Лутфуллина Г.Ф. Прагматический потенциал категории пересказывательности как компонента поля косвенной эвиденциальности // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2018. Т. 4. № 1. С. 40–48.
14. Лутфуллина Г.Ф. Анализ функционирования глагола информирования для выражения категории пересказывательности в русском языке // Филология и человек. 2019. № 4. С. 58–59.
15. Пантелеева Е.А. Принцип деятельности как методологическая основа исследования вводных единиц в коммуникативно-прагматическом аспекте // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук. М., 2015. С. 168–17316.
16. Падучева Е.В. Эгоцентрические валентности и деконструкция говорящего // Вопр. языкознания. 2011. № 3. С. 3–18.
17. Прилепин З. Обитель. Роман. М., 2021.
18. Храковский В.С. Эвиденциальность, эпистемическая модальность, (ад)миративность // Эвиденциальность в языках Европы и Азии: сб. ст. памяти Н.А. Козинцевой. СПб., 2007. С. 600–632.
19. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против»: сб. ст. М.: Прогресс, 1975. С. 193–230.
20. Якобсон Р.О. О лингвистических аспектах перевода // Его же. Избранные работы. М., 1985. С. 361–368.

\* \* \*

1. Arutyunova N.D. Pokazateli chuzhoj rechi *de*, *deskat'*, *mol*. K probleme interpretacii rechapovedencheskih aktov // Yazyk o yazyke: sb. st. M., 2000. S. 437–449.

2. Arutyunova N.D. Pokazateli chuzhoj rechi v russkom yazyke: *de*, *deskat'*, *mol* // Chelovecheskij faktor v yazyke. Kommunikaciya. Modal'nost'. Dejksis. M., 1992. S. 41–52.

3. Belova V.M. Chastica «mol» kak diskursivnoe slovo (na materiale memuarov montazhnogo tipa) // Vestn. Cherepovec. gos. un-ta. 2011. № 2. T. 2. S. 49–52.

4. Borisova V.A. O differenciacii vvodnyh i vstavnyh komponentov // Vestn. Tver. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. 2018. № 2. S. 236–239.

5. Vinokur T.G. Govoryashchij i slushayushchij: varianty rechevogo povedeniya. M., 1993.

6. Gazeeva L.V. Izuchenie funkcional'no-semanticheskikh klassifikacij vvodnyh konstrukcij russkogo yazyka // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2017. № 3(64). S. 109–111.

7. Kozinceva N.A. Kategoriya evidencial'nosti (problemy tipologicheskogo analiza) // Vopr. yazykoznanija. 1994. № 3. S. 92–104.

8. Kozinceva N.A. K voprosu o kategorii zasvidetel'stvovannosti v russkom yazyke: kosvennyj istochnik informacii // Problemy funkcional'noj grammatiki: kategorii morfologii i sintaksisa v vyskazyvanii. SPb., 2000. S. 226–240.

9. Kopotev M.V. Evolyuciya russkih markerov renarrativa: sintaksis ili leksika? // Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskikh issledovanij. 2014. T. 10(2). S. 712–740.

10. Krylova E.B. Pereskazyvatel'nost' i sredstva ee vyrazheniya v datskom yazyke // Skandinavskaya filologiya. 2011. № 3. S. 72–83.

11. Levontina I.B. Pereskazyvatel'nost' v russkom yazyke // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii. M., 2010. S. 284–289.

12. Levontina I.B. Ob arsenale ksenopokazatelej v russkom yazyke // Vopr. yazykoznanija. 2020. № 3. S. 52–77.

13. Lutfullina G.F. Pragmaticheskij potencial kategorii pereskazyvatel'nosti kak komponenta polya kosvennoj evidencial'nosti // Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoj lingvistiki. 2018. T. 4. № 1. S. 40–48.

14. Lutfullina G.F. Analiz funkcionirovaniya glagola informirovaniya dlya vyrazheniya kategorii pereskazyvatel'nosti v russkom yazyke // Filologiya i che-lovek. 2019. № 4. S. 58–59.

15. Panteleeva E.A. Princip deyatel'nosti kak metodologicheskaya osnova issledovaniya vvodnyh edinic v kommunikativno-pragmaticheskom aspekte // Sovremennye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. M., 2015. S. 168–173.

16. Paducheva E.V. Egocentricheskie valentnosti i dekonstrukciya govoryashchego // Vopr. yazykoznanija. 2011. № 3. S. 3–18.

17. Prilepin Z. Obitel'. Roman. M., 2021.

18. Hrakovskij V.S. Evidencial'nost', epistemicheskaya modal'nost', (ad)mirativnost' // Evidencial'nost' v yazykah Evropy i Azii: sb. st. pamyati N.A. Kozincevoj. SPb., 2007. S. 600–632.

19. Yakobson R.O. Lingvistika i poetika // Strukturalizm: «za» i «protiv»: sb. st. M.: Progress, 1975. S. 193–230.

20. Yakobson R.O. O lingvisticheskikh aspektah perevoda // Ego zhe. Izbrannye raboty. M., 1985. S. 361–368.

*Considering the issue of the means of the implementation of retelling in the text (based on the novel “The Monastery” by Zakhar Prilepin)*

*The article deals with the means of the expression of retelling based on the novel “The Monastery” by Zakhar Prilepin. The category of retelling means the information source and the definite marker of the other speech. The retelling in the text is implemented with the help of the different linguistic units where there are emphasized the introductory constructions and xenomarkers – «де», «мол», «якобы».*

Key words: *retelling, introductory constructions, xenomarkers, message source, evidentiality.*

(Статья поступила в редакцию 16.04.2022)

**Е.А. ОРЛОВА**  
(Элиста)

**БЕЛЛЕТРИЗАЦИЯ «КАЛМЫЦКОГО» ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII – ПЕРВЫХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ XIX в.**

*Выявлен художественный потенциал этнографических материалов, посвященных культурно-историческим проблемам калмыцкого этноса (исследования И.Г. Георги, И.И. Лепёхина, Н.А. Нефедьева, А.М. Павлова, Н.И. Страхова и др.). В исследовательской дескрипции выделяются такие черты, как визуализация, элементы сюжетности, драматизация повествования, наличие авторского субъективизма, образно-стилистическая выразительность и др., позволяющие говорить о беллетризации научного дискурса как первооснове полновесного «калмыцкого» текста в русской словесности XIX в.*

Ключевые слова: *беллетризация, домысел, «калмыцкий» текст, рецепция, художественный нарратив, этнопортрет.*

Аспекты анализа инонационального дискурса различны. В качестве основных вычлняются географический, антропологический, исторический, лингвистический и пр. подходы, синтезированные в комплексных междисциплинарных исследованиях. Уже на начальном этапе становления российской этнографии стала возможной беллетризация документального материала, позволявшая в дальнейшем оформиться этнографическому направлению отечественной словесности как одному из значительных явлений литературного процесса XIX в. Данный процесс понимается нами как беллетризация естественно-научного текста, проявление и развитие его художественного потенциала.

Общеизвестно, что «беллетристика» (с фр. *belleslettres*) – синоним терминологического сочетания «язящая словесность». Однако в подавляющем большинстве случаев термин «беллетристика» используется для характеристики так называемого «легкого» развлекательного чтения, ориентированного на вкусы непритязательного читателя. В результате четко оформилась терминологическая оппозиция «беллетристика – классика».



Анализируя данный процесс, В.М. Маркович связывает дифференциацию понятий с историческим развитием словесного искусства, повлекшим углубление читательского опыта. Он утверждает, что разделение литературы на классику и беллетристику нередко происходит «задним числом». По мнению исследователя, беллетристическое произведение более «принадлежит» настоящему, в то время как классика «соединяет злободневность с непреходящим и универсальным» [11, с. 56].

Мы считаем, что формирование «калмыцкого» художественного дискурса произошло на основе этнографического материала и опирается, с одной стороны, на историческую синонимичность понятий «беллетристичность» и «художественность», но, с другой, исходим из беллетристики как чтения, призванного заинтересовать читательскую аудиторию, т. е. чтения «живого», увлекательного, стимулирующего читательскую любознательность. Существенно, что данный момент был отмечен В.Г. Белинским в рецензии на труд «Подробные сведения о волжских калмыках, собранные на месте Н. Нефедьевым» (1834). Подчеркивая точность и скрупулезность описаний, критик пишет об ученом сочинении как о книге, появление которой «должно радовать всякого благомыслящего читателя» «плавностью» и «приятностью» изложения: «Его книга может доставить пользу и удовольствие и записному ученому, и простому любителю чтения <...>». «Польза» и «удовольствие», доставляемые погружением в материал, воспринимались как противовес ложной занимательности «доморощенных Куперов» [2, с. 148].

Более того, стремясь дать «какое-нибудь понятие о изложении сей книги и трудностях», с которыми столкнулся автор, В.Г. Белинский воспроизводит красочный фрагмент, в котором Н.А. Нефедьев пишет о перенесенных им в калмыцких улусах «невьюгах зимней кочевой жизни». Например: занятия «письмоводством» проходили при «жестоком морозе в 25° и более»; чернила замерзали мгновенно не только в чернильнице, но и на кончике пера: «едва можно было успеть написать одну букву». Автор прибегает к самоиронии, характеризуя «все написанное» как «в прямом смысле мерзлую прозу» [12, с. 121].

Словосочетание «мерзлая проза» – не более чем метафора, но живость и образность этнографического повествования бесспорны. В.Г. Белинский, подошедший к книге Н.А. Нефедьева с позиций литературного критика,

чутко уловил это единство научной и художественной интенций. И речь может идти не только о Н.А. Нефедьеве. Традиционные методы научного поиска – это дескрипция, классификация, каталогизация, систематизация, семиотизация фактических данных и т. п. Но сверхцель исследователя – заинтересовать реципиента предметом изучения и вызвать его ответную реакцию.

По нашему мнению, методологическим и теоретическим ориентиром в выявлении художественного потенциала калмыцкого этнографического текста может быть уникальный труд отечественных медиевистов «Истоки русской беллетристики» (1970). Авторским коллективом, в который входили В.П. Адрианова-Перетц, Д.С. Лихачев, Л.А. Дмитриев, Я.С. Лурье, А.М. Панченко, О.В. Творогов и др., художественность напрямую отождествляется с беллетристичностью и распространяется на произведения средневековой письменности, не анализировавшиеся ранее с позиций художественной прозы: деловые документы, публицистику, назидательное чтение, памятники религиозно-философской мысли, церковно-служебной деятельности и т. п. «Литературовед, занимающийся вопросами зарождения литературы как искусства, особенно ясно ощущает ту грань, которая отделяет художественное произведение от нехудожественного» [9, с. 19]. Однако разделяющая граница, как и всякая граница, одновременно объединяет, и потому в «добеллетристический» период, как доказывают авторы, шло последовательное становление и развитие «свободного светского повествования», или «баснословия».

Согласно исследовательской концепции, определяющим показателем беллетризованного нарратива явилась установка на сюжетность. Поэтому книга имеет подзаголовок: *Возникновение жанров сюжетного повествования в древнерусской литературе*. Данный фактор обусловил критерии отбора анализируемого материала. Помимо сюжетно-фабульной вариативности, наиболее существенную роль играют четко выраженная авторская точка зрения на предмет описания, неожиданность ассоциаций, внимание к экзотическим деталям, элементы недоговоренности, допускающие читательский домысел, образно-стилистическая экспрессивность, динамизм повествования и пр. Совокупный «калмыцкий» этнографический текст позволяет наглядно проиллюстрировать названные и другие показатели.

Казалось бы, говорить о художественных интенциях академических трудов И.Г. Георги и П.С. Палласа некорректно по двум причинам. Во-первых, никаких сугубо художественных целей сами авторы никогда не преследовали; во-вторых, труды изначально создавались на немецком языке и лишь спустя некоторое время их переводы стали доступны русскоязычному реципиенту.

Тем не менее ни первое, ни второе обстоятельства не лишали научные разыскания занимательности. Объективность, непредвзятость и прагматизм не препятствовали проявлениям субъективизма, который выражался в выявлении острых и любопытных моментов, стимулирующих читательскую активность. Четырехтомный труд И.Г. Георги «Описание всех обитающих в Российском государстве народов, их житейских обрядов, обыкновений, одежд, жилищ, упражнений, забав, вероисповеданий и других достопамятностей» (1799) уже одним своим названием свидетельствовал об отсутствии бесстрастия. Что же касается переводов XVIII в., беспрецедентных в количественном отношении, то они часто являлись «испытательным полигоном» для совершенствования писательского мастерства и, подобно оригинальным произведениям «изящного искусства» (В.Г. Белинский), воспитывали читательскую аудиторию с не меньшим успехом.

В.И. Тюпа отмечает, что эстетическое отношение как основа художественности есть отношение социальное, «оно неустранимо предполагает солидарный “взгляд из-за плеча”», сознательную или бессознательную ориентацию на того, кто мог бы разделить «восхищение, умиление, сострадание или насмешку» автора, т. е. ощущение «потенциального адресата своих потенциальных творческих усилий» [19, с. 30]. Для И.И. Лепёхина, путешественника-натуралиста, участника академических экспедиций П.С. Палласа, подобная ориентация была сознательной и целенаправленной. Его многотомные «Дневные записки...», выходявшие частями с 1771 по 1823-й год, как замечено в предисловии, ориентированы именно «на любопытство» благосклонного читателя [10].

В нашем литературоведении четко оформилась оппозиция: *вербальное / визуальное, вербализация / визуализация*. Второй компонент оппозиционной пары стал предметом комплексного изучения со стороны представителей разных наук. Данный феномен рассматривается как суть «эйдетического мышления», реализация «творящей энергии» мысли,

основа научной и художественной креативности [5, с. 21]. Повышенным вниманием к проблеме объясняется популярность *экфрасиса*, иллюстрирующего взаимодействие словесного и изобразительного видов искусства.

Этнография дает в этом отношении богатейший материал. Так, в 1774–1775 гг. в Санкт-Петербурге выходило иллюстрированное периодическое издание «Открываемая Россия или собрание одежд всех народов в Российской Империи обретающихся». Его содержание составили так называемые костюмы Георги, т. е. серия гравюр, воспроизводящих популярную этнографическую коллекцию Кунсткамеры и иллюстрирующих «полевые» наброски ученого. Научно-познавательное значение такой костюмированной галереи огромно: красочные изображения, складывавшиеся в коллективный портрет многонациональной империи, были первым опытом изобразительной этнографии. «В XVIII в. этнографическое знание рождалось из наблюдений и последующих расспросов. Соответственно, оно упаковывалось сначала в “картинку”, а потом в “этнографическое письмо”», – констатирует исследователь [3, с. 54]. Показательно, что Н.А. Нефедьев, описывая не вполне понятные ему, православному христианину, буддийские ритуалы, опирался только на то, чему был очевидец, и даже прилагал рисунок с изображением молящихся калмыков, «снятый с натуры» [12, с. 173].

Подобная «привязка» научного нарратива к визуально конкретизированному образному знаку непосредственно соотносилась как с общими проблемами художественности, так и с вопросами занимательного повествования, т. е. с беллетризацией.

Если же прибегнуть к языку современной герменевтики, то речь может идти о постижении образа «другого» через материально-предметную репрезентацию ментальных понятий. Абстракции *национальная самобытность, национальный характер, национальный дух* и т. п. в своем визуальном наполнении получали не умозрачительные, но вполне конкретные пространственно-временные координаты, необходимые для становления художественной имагологии.

Конечно, в красочных этнопортретах И.Г. Георги отсутствовали психологические тонкости. В дальнейшем эта роль полностью перешла к художественной литературе, но исходные представления о национально-психологическом типе сформировались именно в пространстве этнографического дискурса.

Как правило, ученый-этнограф, намереваясь увлечь своими разысканиями максимально большее число реципиентов, не уклонялся от деталей, «потворствующих» эстетическим и житейским предпочтениям адресата. И.Г. Георги, например, описывая «лицемерие» калмыков, не преминул комплиментарно отозваться о калмычках: «Женский пол их лицом таков же, как и мужской, ростом мал, но кожа на лице весьма тонкая и, из бела, красна» [4, с. 9]. По замечанию П.С. Палласа, некоторые из калмыцких женщин «столь пригожи», что и в европейских городах не стали бы ими «гнушаться» [14, с. 456]. В повествовании Н.А. Нефедьева салонных дам, часто индифферентных к проблемам геополитики и статистики, вполне могли заинтересовать хлопоты зайсанга вокруг «премудренного сосуда» (самовара), связанные с желанием угостить гостя «русским чаем» [12, с. 175–177] и т. п. В подобных этнозарисовках содержатся микросюжеты, намеки на драматические перипетии с налетом комизма. И все это напрямую и полностью согласуется с установками писателя-беллетриста.

Конечно, нет оснований прибегать к преувеличениям: эстетический потенциал научных сочинений все же относителен. Тем не менее процесс внутреннего родства научной мысли и творческой фантазии существует активно, хотя и не всегда артикулируется.

С точки зрения синтеза информативно-документального и беллетристического начал интересно сочинение А.М. Павлова «О калмыках, кочующих в Астраханской степи» (1845). Автор, который как комедиограф и переводчик пользовался известностью в литературных кругах 1830–1840-х гг., был командирован в астраханские степи в качестве ревизора. Свою командировку он воспринимал как путешествие, отвечающее внутренней потребности узнать «неизвестные предметы». Калмыки же, на его взгляд, «по своим привычкам, склонностям, вероисповеданию, языку и образу жизни» были народом «занимательным», способным прогнать скуку, «обременявшую путешественника» [13, с. 3].

Поэтому закономерно, что активное авторское «я» с самого начала организует повествование и выступает как текстовая реальность, с чем обычно сталкивается филолог в процессе анализа художественного произведения. Не случайно также, что, уделяя основное внимание этнологическим подробностям, А.М. Павлов стремился «изнутри» понять своеобразие инонационального психотипа. По его словам,

«занимательнее же всего характер Калмыков». Калмык хладнокровен до тех пор, пока кто-либо не оскорбляет его честь, не претендует на его собственность, «свято» выполняет обещанное. Но в противных случаях обидчика ждет «неизбежное мщение». Калмыки «расчетливы при покупке товара», «сведущи в добrote», медлительны «при начатии дела», но «решительны в бою»; встречая гостя, «вникают в каждую малость» его биографии; в семейной жизни «довольно обходительны, несколько суровы, но снисходительны» [13, с. 27–28] и т. д.

Важен для А.М. Павлова и критерий визуальной красоты. Он подчеркивает, что «проворный и изгибистый калмык», «объезжающий лошадь, не только искусен, но и живописен» [13, с. 15–17]. Эстетическая изощренность проявляется и в «утонченном исследовании сокровенных видов». Имеются в виду любовные отношения: «амур стрелами своими жестоко поражает кочующие сердца» калмыцких юношей и девушек [Там же, с. 21].

Конечно, некоторые обычаи и ритуалы, с точки зрения русского человека, отличались необъяснимой странностью. Так, описывая похоронный обряд, затягивающий процесс захоронения на несколько дней, А.М. Павлов пишет о «необдуманной предусмотрительности» калмыков [Там же, с. 42]. Заметим: «необдуманная предусмотрительность» – это классический оксюморон, совершенно противопоставленный академическому научному дискурсу, но органичный для художественно-беллетристического контекста.

Болеетого, у Павлова есть зарисовка, напрямую выводящая на «Мертвые души» Н.В. Гоголя. В книге воспроизведен калмыцкий Собакевич, широкоплечий «Азиат», показывающий гостям «свое искусство вдоволь покушать». Он «в «четверть часа» уничтожил «с самодовольствием» целого барашка более 30 фунтов веса, причем процесс поглощения воссоздан в подробностях. «Правду сказать, что этот человек удивил бы Европейцев, а в особенности воздержанных и деликатных французов, которые без сомнения, почли бы его за медведя, а не за человека» [Там же, с. 26]. Гоголевский персонаж «омедведился» в русском захолустье, калмыцкий – в степном улусе. Само собой разумеется, что российскому читателю широкоплечий «Азиат» представляется «старым знакомым», встреча с которым была «отмечена *узнаванием*, некоей мгновенно возникающей концепцией» [6, с. 16].

Имя Н.В. Гоголя в данном контексте не случайно. В 1830-е гг. писателем была задумана книга «Земля и люди», в которую должен был войти очерк «Калмыки», написанный на основе труда Н.А. Нефедьева. Замысел не реализовался, но статья «О движении народов в конце V в.», в процессе работы над которой писателю понадобился калмыцкий материал, была опубликована в 1835 г. в сборнике «Арабески». Альманах объединял в единое целое эссе по истории, литературе и искусству с повестями «Невский проспект», «Портрет», «Записки сумасшедшего». Как замечает И.М. Губарев, «грандиозные картины, олицетворяющие жизнь великих эпох человечества <...>, оказались рядом с зарисовками мелочно-суетливой и фантастической по своей нелепости петербургской действительности» [7, с. 31].

Что касается исследования выдающегося ученого-востоковеда монаха Иакинфа (Н.Я. Бичурина) «Историческое обозрение ойратов или калмыков с XV столетия до настоящего времени» (1834), то его потенциально художественную энергетiku остро ощутил А.С. Пушкин. Знакомившийся с материалом в рукописи, он обратил внимание на страницы, посвященные исходу 169 тысяч волжских калмыков во главе с Убаши-ханом в Джунгарское ханство (1771). «Самым достоверным и беспристрастным известием о победе калмыков обязаны мы отцу Иакинфу, коего глубокие познания и добросовестные труды разлили столь яркий свет на сношения наши с Востоком», – замечено поэтом [15, т. 8, с. 293]. Он «с благодарностью» поместил в примечания к первой главе «Истории Пугачева» фрагмент неизданной книги Н.Я. Бичурина, т. е. погружался в мощную духовную стихию калмыцкого эпического откочевья параллельно с осмыслением истоков и природы русского бунта. Эта параллель, как и калмыцкая тема в «Капитанской дочке», – традиционный объект изучения на всех уровнях.

Наибольшие возможности для осмысления процесса беллетризации этнографического нарратива дает, на наш взгляд, трактат Н.И. Стрхова «Нынешнее состояние калмыцкого народа с присовокуплением калмыцких законов и судопроизводства» (1810). Известный литератор вошел в русскую словесность как издатель журнала «Сатирический вестник» (1790–1792) и автор сатирических сочинений «Карманная книжка для приезжающих на зиму в Москву...» (1791), «Переписка

Моды...» (1791) и «Плач Моды об изгнании модных и дорогих товаров...» (1793).

К ученым-этнографам сочинитель Стрхов никогда не принадлежал, но вышеназванный труд отразил тот малоизученный период его жизни, когда он, будучи в чине коллежского советника, в 1802 г. получил назначение на должность Главного пристава «при всем калмыцком народе». Нельзя сказать, чтобы Стрхов уклонялся от служебных обязанностей или тяготился ими, тем не менее его «попечительство» вызвало немало нареканий, вплоть до судебной тяжбы [8, с. 25–42].

Видимо, данными обстоятельствами можно объяснить преобладание малоутешительных впечатлений от калмыцких улусов в этнографическом сочинении. «...Народ забыл и совершенно не понимает, в чем точно состоит их вера» [18, с. 21]; духовные лица, сии «вредные чирья» от «испорченной народной крови», составляют «едва ли не *пятую часть*» [Там же, с. 26]. Или: песни калмыков «по унылому томному и протяжному голосу» открывают «плачевное» содержание [Там же, с. 33]; лекари – «ничто иное как народные умерщвители» [Там же, с. 35] и т. п. Казалось бы, «отвычка от войны» свидетельствует о миролюбии калмыков, что подчеркивалось большинством очевидцев. Но Стрховым дается другое объяснение. По его мнению, калмыки «почитают полезною не столько свою храбрость, сколько страшной их вид, зверское ядение убитых неприятелей, зжение селений, отгоны скота и грабительства» [Там же, с. 45]; кочевая жизнь «изображает собою настоящую жизнь первобытных времен» [Там же, с. 37].

Скажем прямо: подобная позиция не заслуживает ни понимания, ни поддержки. Она принципиально расходилась с установкой на объективность и лояльность И.Г. Георги, П.С. Палласа, Н.А. Нефедьева, о. Иакинфа, А.М. Павлова и соотносилась с нетерпимым отношением «просвещенных» европейцев к «отсталым туземцам». Бесспорно, от россиянина, к тому же должностного лица, можно было ожидать большей глубины, мудрости и такта в осмыслении проблем многонационального Отечества.

Однако не будем торопиться с критическими суждениями и выводами. «Достаточно долгое время некоторые аспекты повседневной жизни как российского общества в целом, так и калмыцкого общества в частности, оставались малоизученными. Исследователи обходили вниманием, прежде всего, “теневые”



стороны жизни общества...», – пишет современный историк [1, с. 166]. Кроме того, было бы нелепо оспаривать общеизвестное: у истоков русской литературы Нового времени стояла сатира, содержанием которой «служит выражение негодования или насмешки» (В.Г. Белинский).

Поэтому Н.И. Страхов не только не вступал в конфликт с отечественной традицией, но, напротив, поддерживал ее. Имидж государственного мужа (возможно, не вполне успешного) накладывался на имидж популярного писателя-сатирика, чьи «иносказательные» иронические «наставления и советы» основывались на логике *наоборот*, выступали в «*платье навыворот*». Конечно, по жанру научно-документальное сочинение не вписывалось в сатирический формат, но исходные посылки автора оставались прежними. Современная действительность, независимо от ее национальных устоев, воспринималась с позиций издателя «Сатирического вестника», остроумного автора «нравственных и критических сочинений», в которых «с истинной стороны открыты нрав, образ жизни и разныя смешныя и враждебныя сцены модного века». Разоблачение «вреда, пустоты и глупости оных», а также открытие истины, которая «для глаз неприятнее едкого дыма» [17, с. III–IV], – основа не только художественной, но и документальной рефлексии, что и отразилось в этнографическом сочинении.

Как доказывается в «Истоках русской беллетристики», потенциальная художественность нехудожественного текста проявляется прежде всего в зачатках сюжета, в зернах конфликта, способных развернуться в остро-сюжетное повествование. В связи с этим обратим внимание на следующий факт. Традиционно этнографические сочинения открываются систематизацией историко-географических сведений, как это было *до* и *после* Н.И. Страхова. Он же без всякой преамбулы начинает свое повествование с упоминания о «*побегах* в монгольские земли» [18, с. 5], уже с самого начала придавая повествованию драматический накал.

Аналогичная драматизация присуща описанию степного калмыцкого быта, нравов, обычаев, обрядов. Воображение российского читателя, например, может эпатировать сообщение о том, что «ежели из двух чьих жен, одна убивала другую, в таком случае на волю мужа отдавалось отрезать убившей только ухо, или заплатить родственникам убитой возмездие, положенное за убийство человека» [Там же, с. 52]. Никак не комментируя и лишь сухо

констатируя данный факт, автор, видимо, полагал, что мотивы этого деяния – поистине шекспировского масштаба – образованный читатель должен домыслить сам. Упование на читательский домысел, как отмечалось, – один из приемов писателя-беллетриста.

Другой пример. Неисчислимо множество гневных слов было сказано в русской литературе по поводу галломании, англomanии и прочих проявлений «нечистого» духа «слепого, жалкого, пустого подражания» (А.С. Грибоедов). Да и сам Страхов не скупился на филиппики: в остро злободневном сочинении «Переписка моды...» действие происходит «в *земле Подражательности*», где «почитаются важнейшею наукою *переделяться из людей в обезьяны*» [17, с. 8]. Аналогично и калмыцкий народ, по Страхову, является жертвой слепой приверженности к чужому: «простоту собственных своих нравов потерял, а из занятых ничего хорошего не перенял». Соседствующие армяне и татары значат для калмыков то же, что для европейцев французы [18, с. 31].

Сатирик всегда ищет скрытую пружину действий, стремясь сделать тайное явным. Поэтому разорение простолюдинов объясняется интригами, уходящими корнями в коварное интриганство: мало того, что богачи улуса одалживают за «непомерные проценты» – сам заемщик пишет «заемные обязательства» от имени соседа-бедняка. Да и долг взыскивается займодавцами и дважды, и трижды, и «по миновении» десяти и даже семнадцати лет [Там же, с. 28–30]. Вероятно, подобные факты действительно имели место, но вряд ли они были привычным будничным делом. И это тоже пример сатирической логики: выставить напоказ на фоне зримого и привычного нечто неординарное, часто экстравагантное, способное смутить и эпатировать читателя.

Присовокупив к этнографическим подробностям характеристику «калмыцких законов и судопроизводства», Н.И. Страхов часто прибегает к цифровой конкретике. За убийство человека взыскивается 1 000 овец; лишение жизни рабыни обходится в 27 скотин, как и побои, нанесенные отцу или матери; убийство дикой утки, воробья и собаки равноценно потере 1 лошади; неверность жены оценивается 5 скотинами и т. п. [18, с. 52–54]. Конечно, подобные нюансы судопроизводства «достойны замечания и любопытства», но способ изложения, благодаря которому социально-нравственные явления сводятся к бездушному количественно-цифровому показателю, приводит в замешательство. Однако он не случаен.

Аналогичный ход был еще в более масштабном варианте реализован Страховым-сатириком. Вот, например, как характеризовал он «покупку карет»: «Карета от 350 до 450 рублей называется изрядною и покупается теми, кои имеют за собою только 100 душ. Карета от 500 до 550 рублей составляет средственную и по расчислению принадлежит для тех, кои имеют от 250 до 350 душ. Карета от 600 до 650 рублей называется порядочною и покупается теми, у коих 400 или 500 душ...» [16, ч. 1, с. 48].

Многие этнографические описания построены по принципу выявления абсурдности происходящего. Так, говоря о распространности у калмыков некоторых заболеваний, в частности, одержимости «страхом, печалью, тоскою или задумчивостью» (видимо, депрессией. – *Е.О.*), Страхов пишет о несуразном способе их лечения. На больного возводится «напраслина» (обвинения в воровстве, причинении обиды и прочих преступлениях), «а вприбавок к тому же его нещадно бьют и секут» [18, с. 36–37]. Но абсурдное излечение «хворания по моде» было также осмеяно им двумя десятилетиями раньше в «Карманной книжке...». «...Поставьте за неперемное правило быть нездоровыми <...> По сем пошлите поскорее за доктором <...> разве из вас двух или трех человек переморит» [16, ч. 1, с. 66–67]. «Модю предписываемый обряд» сложился вопреки элементарному здравому смыслу и этическим нормам.

Возможно, сам Страхов менее всего помышлял о переносе сатирических инвектив на этнографический дискурс, однако их соотносительность прослеживается объективно. Чиновник-службист опирался на «приемы» искусственного в остроумии сочинителя. С одной стороны, такая опора предполагала искажение и гиперболизацию в подаче фактов, но с другой – оживляла изложение, вносила ярко выраженные беллетристические элементы. Как сказал А.С. Пушкин, «драматического писателя должно судить по законам, им самим над собою признанным <...>» [15, т. 10, с. 121]. Этот посыл, хотя и сформулирован поэтом по конкретному поводу, основан на понимании общих законов креативности.

Таким образом, художественная энергетика этнографического материала, с нашей точки зрения, бесспорна. Не менее безусловна его роль в формировании полновесного художественного «калмыцкого» текста в русской словесности XIX в.

## Список литературы

1. Батыров В.В. Очерки истории традиционной культуры калмыков последней трети XVIII – первой половины XIX вв. (по материалам фондов Национального архива Республики Калмыкии): моногр. Элиста, 2014.
2. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. М., 1953. Т. 1.
3. Вишленкова Е.А. Визуальное народоведение, или «Увидеть русского дано не каждому». М., 2011.
4. Георги И.Г. Описание всех обитающих в Российском государстве народов, их житейских обычаев, обыкновений, одежд, жилищ, упражнений, забав, вероисповеданий и других достопамятностей: в 4 ч. Ч. 4. СПб., 1799.
5. Герасимова И.А. Визуализация, творчество и культурные практики // Визуальный образ (Междисциплинарные исследования). М., 2008. С. 10–26.
6. Гинзбург Л. О литературном герое. Л., 1979.
7. Губарев И.М. «Петербургские повести» Гоголя. Ростов н/Д., 1968.
8. Зайонц Л.О. Две судьбы Николая Ивановича Страхова // Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение. VI (Новая серия): К 85-летию Павла Семеновича Рейфмана. Тарту, 2008. С. 25–42.
9. Истоки русской беллетристики: возникновение жанров сюжетного повествования в древнерусской литературе. Л., 1970.
10. [Лепехин И.И.] Дневные записки путешествия доктора и академии наук адъюнкта Ивана Лепехина по разным провинциям российского государства в 1768 и 1769 году. СПб., 1771.
11. Маркович В.М. К вопросу о различении понятий «классика» и «беллетристика» // Классика и современность. М., 1991. С. 53–67.
12. [Нефедьев Н.А.] Подробные сведения о волжских калмыках, собранные на месте Н. Нефедьевым. СПб., 1834.
13. Павлов А.М. О калмыках, кочующих в Астраханской степи. СПб., 1845.
14. Паллас П.С. Путешествие по разным провинциям Российского Государства: в 6 т. СПб., 1773–1788.
15. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. М., 1958. Т. 8, 10.
16. [Страхов Н.И.] Карманная книжка для приезжающих на зиму в Москву старичков и старушек, невест и женихов, молодых и устарелых девушек, щеголей, вертопрахов, волокит, игроков и проч., или Иносказательные для них наставления и советы, писанные сочинителем «Сатирического вестника» в 3 частях. Ч. 1. М., 1791.
17. Страхов Н.И. Переписка Моды, содержащая письма безруких Мод, размышления неодушевленных нарядов, разговоры бессловесных чепцов, чувствования мебели, карет, записных книжек, пуговиц и старозаветных манек, кунташей,

шлафоров, телогрей и пр. Нравственное и критическое сочинение, в коем с истинной стороны открыты нравы, образ жизни и разные смешные и важные сцены модного века. М., 1791.

18. Страхов Н.И. Нынешнее состояние калмыцкого народа, с присовокуплением калмыцких законов и судопроизводства, десяти правил их веры, молитвы, нравоучительной повести, сказки, пословиц и песни Савардин. СПб., 1810.

19. Тюпа В.И. Аналитика художественного (введение в литературоведческий анализ). М., 2001.

\* \* \*

1. Batyrov V.V. Ocherki istorii traditsionnoj kul'tury kalmykov poslednej treti XVIII – pervoj poloviny XIX vv. (po materialam fondov Nacional'nogo arhiva Respubliki Kalmykii): monogr. Elista, 2014.

2. Belinskij V.G. Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. M., 1953. T. 1.

3. Vishlenkova E.A. Vizual'noe narodovedenie, ili «Uvidet' russkogo dano ne kazhdomu». M., 2011.

4. Georgi I.G. Opisanie vsekh obitayushchih v Rossijskom gosudarstve narodov, ih zhitejskikh obryadov, obyknovenij, odezhd, zhilishch, uprazhnenij, zabav, veroispovedanij i drugih dostopamyatnostej: v 4 ch. Ch. 4. SPb., 1799.

5. Gerasimova I.A. Vizualizaciya, tvorcestvo i kul'turnye praktiki // Vizual'nyj obraz (Mezhdisciplinarnye issledovaniya). M., 2008. S. 10–26.

6. Ginzburg L. O literaturnom geroe. L., 1979.

7. Gubarev I.M. «Peterburgskie povesti» Gogolya. Rostov n/D., 1968.

8. Zajonc L.O. Dve sud'by Nikolaya Ivanovicha Strahova // Trudy po russkoj i slavyanskoj filologii. Literaturovedenie. VI (Novaya seriya): K 85-letiyu Pavla Semenovicha Rejfmmana. Tartu, 2008. S. 25–42.

9. Istoki russkoj belletristiki: Vozniknovenie zhanrov syuzhetnogo povestvovaniya v drevnerusskoj literature. L., 1970.

10. [Lepyohin I.I.] Dnevnye zapiski puteshestviya doktora i akademii nauk ad'yunkta Ivana Lepekhina po raznym provinciyam rossijskogo gosudarstva v 1768 i 1769 godu. SPb., 1771.

11. Markovich V.M. K voprosu o razlichenii ponyatij «klassika» i «belletristika» // Klassika i sovremennost'. M., 1991. С. 53–67.

12. [Nefed'ev N.A.] Podrobnye svedeniya o volzhskih kalmykah, sobrannye na meste N. Nefed'evym. Spb., 1834.

13. Pavlov A.M. O kalmykah, kochuyushchih v Astrahanskoj stepi. Spb., 1845.

14. Pallas P.S. Puteshestvie po raznym provinciyam Rossijskogo Gosudarstva: v 6 t. SPb., 1773–1788.


15. Pushkin A.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. M., 1958. T. 8, 10.

16. [Strahov N.I.] Karmannaya knizhka dlya priezhhayushchih na zimu v Moskvu starichkov i starushek, nevest i zhenihov, molodyh i ustarelyh devushek, shchegolej, vertoprahov, volokit, igrokov i proch., ili Inoskazatel'nye dlya nih nastavljeniya i sovery, pisannye sochinitelem «Satiricheskogo vestnika» v 3 chastyah. CH. 1. M., 1791.

17. Strahov N.I. Perepiska Mody, soderzhashchaya pis'ma bezrukih Mod, razmyshleniya neodushvelennyh naryadov, razgovory besslovesnyh chepcov, chuvstvovaniya mebelej, karet, zapisnyh knizhek, pugovic i starozavetnyh manek, kuntashej, shlaforov, telogrej i pr. Nравstvennoe i kriticheskoe sochinenie, v koem s istinnoj storony otkryty нравы, образ zhizni i raznye smeshnye i vazhnye sceny modnogo veka. M., 1791.

18. Strahov N.I. Nyneshnee sostoyanie kalmyckogo naroda, s prisovokupleniem kalmyckih zakonov i sudoproizvodstva, desyati pravil ih very, molitvy, нравouchitel'noj povesti, skazki, poslovic i pesni Savardin. SPb., 1810.

19. Тюпа В.И. Аналитика художественного (Введение в литературоведческий анализ). М., 2001.



***Fictionalization of the “Kalmyk” ethnographical discourse in the Russian philology of the second half of the XVIII<sup>th</sup> century – the first decade of the XIX<sup>th</sup> century***

*The article deals with revealing the fictional potential of the ethnographical materials, devoted to the cultural and historical issues of the Kalmyk ethnos (the studies of J. Georg, I.I. Lepekhin, N.A. Nefedyeva, A.M. Pavlova, N.I Strahova, etc.). In the research description there are revealed such traits as visualization, the elements of storytelling, the dramatization of narration, the existence of the author's subjectivity, the figurative and stylistic expressiveness, etc., allowing to consider the fictionalization of the scientific discourse of the fundamental principle of the full weight Kalmyk text in the Russian philology of the XIX<sup>th</sup> century.*

**Key words:** *fictionalization, fiction, the “Kalmyk” text, reception, fictional narrative, ethno-portrait.*

(Статья поступила в редакцию 12.03.2022)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Автайкина  
Лариса Юрьевна* – кандидат философских наук, доцент кафедры романской филологии Мордовского государственного университета им Н.П. Огарева. E-mail: lavtaykina@mail.ru
- Андронникова  
Ольга Олеговна* – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета. E-mail: andronnikova\_69@mail.ru
- Багдасарян  
Татьяна Олеговна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: deomitri93@mail.ru
- Баскакова  
Мария Александровна* – преподаватель кафедры иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: shhepina00@rambler.ru
- Бессолов  
Алик Тимофеевич* – преподаватель кафедры теории и методики футбола Волгоградской государственной академии физической культуры. E-mail: alik.besolov@mail.ru
- Буряковская  
Валерия Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vburyakovskaya@yandex.ru
- Вишневецкая  
Наталья Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного технического университета. E-mail: nvishnevezkaya@mail.ru
- Глебов  
Александр Александрович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Дедюхин  
Андрей Александрович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: andrewdedukhin@gmail.com
- Дедюхина  
Анна Геннадьевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: anna\_dedukhina@mail.ru
- Дмитриева  
Ольга Александровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dmoa@yandex.ru
- Дуань Ли* – аспирант кафедры методики преподавания РКИ Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: duanli@mail.ru



- Евсеева  
Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Военно-воздушной академии им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина. E-mail: dcnjr1995@mail.ru
- Ефремова  
Елена Николаевна* – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: elenalob@rambler.ru
- Зиньковская  
Анастасия Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: anastassiat@bk.ru
- Иванова  
Лариса Викторовна* – старший преподаватель кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: chigorinal@mail.ru
- Колмакова  
Валентина Васильевна* – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры документоведения и языковой коммуникации Донского государственного технического университета. E-mail: vvk1m07@mail.ru
- Колоколова  
Лидия Петровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: kollidia@rambler.ru
- Конопкина  
Елена Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: konopkina2012@mail.ru
- Коренецкая  
Ирина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для лингвистических направлений Псковского государственного университета. E-mail: irinallo@mail.ru
- Ли Дань* – кандидат филологических наук, доцент Цзилиньского университета иностранных языков. E-mail: lid120306@126.com
- Ли Минхуэй* – E-mail: dawaiminghuili@163.com
- Ли Юйхань* – аспирант Педагогического университета Центрального Китая (г. Ухань). liyuhan1995@mail.ru
- Лимарева  
Татьяна Федоровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: tatiana.limareva@yandex.ru
- Лукьянова (Гурская)  
Валентина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Одинцовский филиал). E-mail: vlukyuan0203@yandex.ru
- Лунина  
Татьяна Петровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: luninatatjana@bk.ru

- Мацевич  
Светлана Федоровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений Псковского государственного университета. E-mail: s\_matsevich@mail.ru
- Мищенко  
Анна Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, славянского и общего языкознания Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. E-mail: anutik-anutik18@mail.ru
- Морозов  
Александр Иванович* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: izvestia@vspu.ru
- Москавец  
Марина Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Одинцовский филиал). E-mail: moskavets@mail.ru
- Мухтарова  
Резеда Йолдызовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романогерманских языков и методик их преподавания Набережночелнинского государственного педагогического университета. E-mail: rezedamuh@gmail.com
- Мызгина  
Анастасия Викторовна* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: anastasia.myzgina@yandex.ru
- Напольских  
Надежда Борисовна* – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета. E-mail: nadja0501@mail.ru
- Носрати  
Ардалан Абдолкарим* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Исфаганского университета. E-mail: a.nosrati@fgn.ui.ac.ir
- Орлова  
Елена Александровна* – старший преподаватель кафедры русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: elena.orlova08@yandex.ru
- Пиджоян  
Лариса Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. E-mail: pidjoyan08@mail.ru
- Провоторова  
Наталия Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Луганского государственного педагогического университета. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Рогозная  
Нина Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры методики преподавания РКИ Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: nnrogoznaia@pushkin.institute
- Роженцова  
Лилия Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и методики Педагогического института Иркутского государственного университета. E-mail: rol14@mail.ru

- Романова  
Ольга Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного технического университета. E-mail: avarom75@list.ru
- Садовникова  
Надежда Олеговна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: nosadovnikova@gmail.com
- Сегал  
Наталья Александровна* – доктор филологических наук, доцент кафедры русского, славянского и общего языкознания Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. E-mail: natasha-segal@mail.ru
- Семкулич  
Дмитрий Витальевич* – адъюнкт Военного университета Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: sema1995@mail.ru
- Спачиль  
Ольга Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: spachil.olga0@gmail.com
- Столярчук  
Людмила Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: lisgender-vspu@mail.ru
- Суркова  
Елена Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного технического университета. E-mail: matteo2005@yandex.ru
- Сучилин  
Анатолий Александрович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики футбола Волгоградской государственной академии физической культуры. E-mail: suchilin.anatolij@yandex.ru
- Талалай  
Татьяна Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: tatiana2681@mail.ru
- Тарасов  
Анатолий Александрович* – кандидат технических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: spion09@mail.ru
- Татьяна  
Николаевна Астафурова* – доктор педагогических наук, профессор кафедры германской и романской филологии Волгоградского государственного университета. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Уварова  
Ирина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики Кубанского государственного медицинского университета Минздрава России. E-mail: mi46@rambler.ru
- Файзрахманова  
Лилия Мустафовна* – старший преподаватель кафедры романо-германских языков и методик их преподавания Набережночелнинского государственного педагогического университета. E-mail: liya2406@rambler.ru

*Фокин  
Александр Юрьевич*

– аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: fokin.1962@inbox.ru

*Хилюк  
Софья Олеговна*

– преподаватель кафедры философии, психологии и гуманитарных дисциплин Уральского юридического института МВД России. E-mail: s\_khilyuk@mail.ru

*Шалков  
Денис Юрьевич*

– кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Ростовского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации. E-mail: shalkovdenis@yandex.ru





## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Fokin* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: fokin.1962@inbox.ru
- Aleksandr Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Aleksandr Morozov* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: izvestia@vspu.ru
- Alik Bessolov* – Department of Theory and Teaching Methods of Football, Volgograd State Physical Education Academy. E-mail: alik.besolov@mail.ru
- Anastasiya Myzgina* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: anastasia.myzgina@yandex.ru
- Anastasiya Zinkovskaya* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: anastassiat@bk.ru
- Anatoliy Suchilin* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Football, Volgograd State Physical Education Academy. E-mail: suchilin.anatolij@yandex.ru
- Anatoliy Tarasov* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physical Education and Life Safety, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: spion09@mail.ru
- Andrey Dedyuhin* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: andrewdedukhin@gmail.com
- Anna Dedyuhina* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: anna\_dedukhina@mail.ru
- Anna Mishenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian, Slavic and General Language Studies, V.I. Vernadsky Crimean Federal University. E-mail: anutik-anutik18@mail.ru
- Ardalan Nosrati* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language and Literature, University of Isfahan. E-mail: a.nosrati@fgn.ui.ac.ir
- Denis Shalkov* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. E-mail: shalkovdenis@yandex.ru
- Dmitriy Semkulich* – Adjunct, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation. E-mail: sema1995@mail.ru

- Duan Li* – Post Graduate Student, Department of Teaching Methods of Russian Language as a Foreign Language, Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: [duanli@mail.ru](mailto:duanli@mail.ru)
- Elena Efremova* – PhD (Agriculture), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physical Education and Life Safety, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: [elenalob@rambler.ru](mailto:elenalob@rambler.ru)
- Elena Konopkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: [konopkina2012@mail.ru](mailto:konopkina2012@mail.ru)
- Elena Orlova* – Senior Lecturer, Department of Russian Language and General Language Studies, Russian and Foreign Literature, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: [elena.orlova08@yandex.ru](mailto:elena.orlova08@yandex.ru)
- Elena Surkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University. E-mail: [matteo2005@yandex.ru](mailto:matteo2005@yandex.ru)
- Irina Korenetskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Nonlinguistic Specialities, Pskov State University. E-mail: [irinallo@mail.ru](mailto:irinallo@mail.ru)
- Irina Uvarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics, Kuban State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: [mi46@rambler.ru](mailto:mi46@rambler.ru)
- Larisa Avtaykina* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Romance Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: [lavtaykina@mail.ru](mailto:lavtaykina@mail.ru)
- Larisa Ivanova* – Senior Lecturer, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: [chigorinal@mail.ru](mailto:chigorinal@mail.ru)
- Larisa Pidzhoyan* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Music Education, Bunin Yelets State University. E-mail: [pidjoyan08@mail.ru](mailto:pidjoyan08@mail.ru)
- Li Yuhan* – Post Graduate Student, Central China Normal University (Wuhan). E-mail: [dawaiminghuili@163.com](mailto:dawaiminghuili@163.com)
- Li Dan* – PhD (Philology), Associate Professor, Jilin International Studies University. E-mail: [lid120306@126.com](mailto:lid120306@126.com)
- Li Minghui* – E-mail: [dawaiminghuili@163.com](mailto:dawaiminghuili@163.com)
- Lidiya Kolokolova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: [kollidia@rambler.ru](mailto:kollidia@rambler.ru)
- Liliya Fayzrahmanova* – Senior Lecturer, Department of Romance and German Languages and their Teaching Methods, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. E-mail: [liya2406@rambler.ru](mailto:liya2406@rambler.ru)
- Liliya Rozhentsova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology and Methodology, Pedagogical Institute of Irkutsk State University. E-mail: [rol14@mail.ru](mailto:rol14@mail.ru)

- Lyudmila Stolyarchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lisingender-vspu@mail.ru
- Marina Moskavets* – 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: moskavets@mail.ru
- Mariya Baskakova* – Lecturer, Department of Foreign Language Professional Communication, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: shhepina00@rambler.ru
- Nadezhda Napolskih* – Post Graduate Student, Academic Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Studies, University of Tyumen. E-mail: nadja0501@mail.ru
- Nadezhda Sadovnikova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Professional Pedagogy and Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University. E-mail: nosadovnikova@gmail.com
- Nataliya Provotorova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Natalya Segal* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian, Slavic and General Language Studies, V.I. Vernadsky Crimean Federal University. E-mail: natasha-segal@mail.ru
- Natalya Vishnevetskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication. E-mail: nvishnevezkaya@mail.ru
- Nina Rogoznaya* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Teaching Methods of Russian Language as a Foreign Language, Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: nnrogoznaia@pushkin.institute
- Olga Andronnikova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University. E-mail: andronnikova\_69@mail.ru
- Olga Dmitrieva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dmoa@yandex.ru
- Olga Evseeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy. E-mail: djenjr1995@mail.ru
- Olga Romanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University. E-mail: avarom75@list.ru
- Olga Spachil* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: spachil.olga0@gmail.com

- Rezeda Mukhtarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance and German Languages and their Teaching Methods, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. E-mail: rezedamuh@gmail.com
- Sofya Khilyuk* – Lecturer, Department of Philosophy, Psychology and Humanities Studies, Ural Law Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. E-mail: s\_khilyuk@mail.ru
- Svetlana Matsevich* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Nonlinguistic Specialities, Pskov State University. E-mail: s\_matsevich@mail.ru
- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of German and Romance Philology, Volgograd State University. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Tatyana Bagdassaryan* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: deomitri93@mail.ru
- Tatyana Limareva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: tatiana.limareva@yandex.ru
- Tatyana Lunina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: luninatatjana@bk.ru
- Tatyana Talalay* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: tatiana2681@mail.ru
- Valentina Kolmakova* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (Philology), Professor, Department of Document Science and Language Communication, Don State Technical University. E-mail: vvk1m07@mail.ru
- Valentina Lukyanova (Gurskaya)* – 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: vlukyan0203@yandex.ru
- Valeriya Buryakovskaya* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vburyakovskaya@yandex.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)