



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№7 (170)  
2022



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**№7(170)**

НАУЧНЫЙ  
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**2022 г.**

ОСНОВАН  
в 2002 г.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

*Издатель:*  
ВГСПУ.  
Научное издательство  
ВГСПУ «Перемена»

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

ПИ № ФС77-80624  
от 15 марта 2021 г.

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

БУЛЬБЕНКО Е.С., ВЕЛИКАНОВА О.Н., КИСЛЯКОВА Е.Ю., ПОДГОРСКАЯ О.Н., РЕЗНИК Т.П., СКРЯБИНА О.Ю. Ино- язычная коммуникативная компетенция как основа про- фессионализма учителя иностранного языка .....	4
МАЛКИНА Е.А. Обучение будущих учителей английского языка инклюзивным лингвообразовательным практикам: технологический аспект .....	14
ПРОСКУРИНА Г.А. Лингводидактический потенциал элек- тронных образовательных ресурсов на платформе LMS Moodle в обучении студентов неязыкового вуза иностран- ному языку .....	18
ЛУКЪЯНОВА В.С., БОГДАНОВА Е.В. Межпредметная ин- теграция при обучении студентов экономических специ- альностей переводу с листа на базе экономических тек- стов, содержащих юридические терминологические вклю- чения .....	25
КОВАЛЕВА А.Г., ГУБИНА Д.И., ПОНОМАРЕВА Е.В., ТКАЧЕВА М.В. Междисциплинарная проектная деятельность на иностранном языке в профессиональной сфере (на при- мере Института радиотехники и информационных технологий Уральского федерального университета).....	32
КАСКОВА М.Е. Перспективы развития методики обучения иностранному языку в свете когнитивных исследований.....	38
ШУБИНА А.С. Формирование готовности будущих педаго- гов-психологов к профессиональной деятельности в циф- ровой среде на базе технопарка универсальных педагоги- ческих компетенций.....	44
МАГОМЕДОВА Н.Г., ПРИТЫЧЕНКО И.В. Современные тенденции развития этнокультурного образования сред- ствами этнопедагогики в Волгоградском государствен- ном институте искусств и культуры.....	51
ТИМОШЕНКО М.А. Особенности профилактики девиантно- го поведения несовершеннолетних в условиях школы за- крытого типа .....	55
ЮРОВА Ю.В. Правовое просвещение как важнейший эле- мент педагогической профилактики подростковой агрес- сии .....	60

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

*Научно-редакционный совет*

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

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### ЯЗЫКОЗНАНИЕ

- СОЛОДИЛОВА И.А. Префиксальные глагольные дериваты: процессы лексикализации .....65  
ХУ ЯНИСИНЬ. Культурные коннотации именованных травянистых и кустарниковых растений в русском языке .....72  
ДЕКАТОВА К.И. Дифференцирующая функция фразеологизмов в политическом дискурсе .....78  
КРЮКОВА И.В. Фразеологизация названий теле- и кинодискурса в современной массовой коммуникации .....82  
ЧЕСНОКОВА И.Д. Особенности лексикографии специальной современной русской астрономической лексики начала XXI в. ....88  
ФИНК Т.Е. Лингвопрагматические особенности валеологического медицинского дискурса .....93  
СОЛОВЬЕВА Ю.О. Журналист как агент популярно-юридического дискурса .....99  
ИВАНОВА Л.В., ТАЛАЛАЙ Т.С. О продуктивности немецких префиксов как способе глагольного словообразования (на материале современной рекламы) .....105  
МАРУНЕВИЧ О.В., ХЛЕБНИКОВА М.В. Деривационный потенциал суффиксации в американском варианте английского языка (на примере отэтнотимических глаголов).....107  
ФРАЙМАН В.Е. Ain't nothin' ye kan do: трудности и возможности социолингвистического исследования литературного диалекта .....112  
БАРЫШНИКОВА Г.В., КУЗНЕЦОВА В.В. Гендерная представленность номинаций лиц во французском разговорном языке .....116  
БРЫСИНА Е.В., ВЕДЕНЕЕВ А.М., СУПРУН В.И. Водяное городище как концепт: о комплексном изучении археологического памятника .....119  
ВАН ЦЗИНЬЛИН, ВАН ЧЭНЬИ. Ломоносоведение в Китае: состояние и перспективы развития .....125

### ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

- БОНДАРЕВА А.А. Речь Фетюковича в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» как пародия на судебное красноречие и судебный дискурс .....130  
КОРСУНСКАЯ А.Г. «Осенние» стихи Олега Охупкина и философия «пустоты» .....138  
ШУРУПОВА О.С., АРБУЗОВА В.Ю., СУШКОВА Н.А. Прецедентные тексты в смысловом пространстве романа Ш. Бронте «Джен Эйр» .....141  
ДЖАБРАИЛОВ НАСИБ ГУСЕЙН ОГЛЫ. Образ правителя в романе М.С. Ордубади «Меч и перо» .....147  
АЛИЗАДЕ АФЕР АЗЕР ГЫЗЫ. Микеланджело: от поиска совершенства к безмолвной гармонии (к вопросу об образе художника в мировой прозе).....152

Перевод на английский язык  
А.С. Караваевой.

Подписано в печать  
22.08.2022.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 20  
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  
ИП Миллер Андрей Георгиевич  
400066, Волгоград,  
пр. им. В.И. Ленина, 27.  
Заказ № 5/09/1

Выход в свет  
15.09.2022.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2022

## ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

БРЫСИНА Е.В. Международный форум русистов в Волго- граде.....	157
Сведения об авторах.....	160
Information about authors.....	164
Состав редакционной коллегии .....	168
Состав научно-редакционного совета.....	168
Editorial Staff .....	169

*Е.С. БУЛЬБЕНКО, О.Н. ВЕЛИКАНОВА,  
Е.Ю. КИСЛЯКОВА, О.Н. ПОДГОРСКАЯ,  
Т.П. РЕЗНИК, О.Ю. СКРЯБИНА  
(Волгоград)*

**ИНОЯЗЫЧНАЯ  
КОММУНИКАТИВНАЯ  
КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА  
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА\***

*Освещаются прикладные лингвистические и лингводидактические аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Рассматривая существующие трактовки ключевых понятий, авторы уточняют их формулировки, акцентируя внимание на полипарадигмальном рассмотрении коммуникативной компетенции. Представлены авторская трактовка объекта исследования и его перспективные задачи.*

*Ключевые слова: коммуникативная компетенция, научающая коммуникация, лингвокультурный код, учитель иностранного языка, синергетическая композиция, ядерные и периферийные признаки, критериальная база, уровни сформированности компетенции.*

Введение. Теория и практика современной коммуникативистики, как известно, антропоцентрична – в центре внимания находится человек «общающийся», языковая и коммуникативная личность. Специалисты находятся в постоянном поиске факторов, призванных обеспечить повышение эффективности коммуникации. При этом большое внимание уделяется институциональному дискурсу, в частности, в рамках проводимого нами исследования – педагогическому, т. е. в условиях обучения иностранному языку. Проблемой в данном случае нам видится вопрос о том, какие специфические конструкты, репрезентирующие коммуникативную личность учителя иностранного языка (ИЯ), могут лечь в основу эффективного педагогического целеполагания и выстраивания моделей подготовки учителей

ИЯ в вузе, а также непрерывного повышения их квалификации. Гипотезой исследования является предположение о том, что таким конструктом может эффективно выступать иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) учителя ИЯ, разрабатываемая нами в качестве исследовательского конструкта, отражающего многогранность ее сущности. При этом учитываются билингвальная профессионально-коммуникативная специфика педагогической деятельности, новейшие достижения лингвистической науки, а также существование корреляции между уровнями сформированности ИКК и этапами становления учителя ИЯ в вузе и в послевузовский период.

Наибольшее количество исследований коммуникативной компетенции на современном этапе находится в области лингводидактики и методики. Тем не менее все больший интерес проявляют исследователи-лингвисты, анализируя ИКК с позиций общей теории языка и теории коммуникации в частности. В рамках проводимого нами исследования мы стремимся объединить усилия методистов и лингвистов в целях выработки единого подхода к определению сущности, содержания структурных компонентов ИКК учителя ИЯ и модели ее формирования и развития.

Основные категории и методы исследования. Центральным понятием исследования является *коммуникативная компетенция* и ее видовые варианты: *иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная коммуникативная компетенция*. Важными сущностными категориями также выступают *языковая личность* и *коммуникативная личность*.

В данном исследовании применяются методы, характерные для фундаментального исследования гуманитарного профиля: гипотетико-дедуктивный и индуктивный (при построении логики исследования, определении ключевых понятий), методы дефиниционного, понятийного и компонентного анализа (при моделировании, дефиниционной интерпретации и анализе компонентной структуры понятия коммуникативной компетенции), синтез научных идей из разных отраслей знания, описательный метод, включающий наблюдение

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-413-340011.

ние, анализ, сопоставление и классификацию исследуемых компонентов коммуникативной компетенции, метод интроспекции, диагностические методики на основе написания эссе и дискуссии, приемы статистического анализа.

В настоящее время существует целый ряд исследований лингвистического и лингводидактического характера, которые сфокусированы на аспектном или монопарадигмальном рассмотрении коммуникативной компетенции. Она изучается в русле теории коммуникации такими лингвистами, как С. Биби, Я.А. Волкова, Ж.В. Зарицкая, Н.В. Казаринова, М.Л. Ковшова, В.В. Красных, О.И. Матяш, В.М. Погольша, Т.Г. Ренц, А.П. Сквородников, И.А. Стернин, С.С. Тахтарова, Г.Р. Шамьенова, В.И. Шаховский, М. Argyle, W.B. Brooks, M.J. Bennett, K.N. Cissna, P. Emmert, E. Sieburg и др.

Методическая трактовка коммуникативной компетенции представлена в научных исследованиях И.Л. Бим, М.Н. Вятютнева, Н.Д. Гальсковой, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Л.С. Зикиной, Р.П. Мильруд, И.Л. Плужник, В.В. Сафоновой, Е.Н. Солововой, А.В. Хуторского, А.Н. Щукина, Д. Хаймз и других ученых. Данные исследователи рассматривают иноязычную коммуникативную компетенцию как одну из ключевых, необходимых специалисту любой профессиональной области, «как способность и готовность личности к коммуникативному взаимодействию, как систему, элементами которой являются умения адекватного речевого и неречевого поведения, опирающиеся на знание социальных, культурно-исторических отношений данного общества, на фоновые и лингвистические знания, а также на способы компенсировать недостаточное владение иностранным языком» [11, с. 193].

В своем диссертационном исследовании Е.В. Солопова отмечает, что зарубежные исследователи рассматривают иноязычную коммуникативную компетенцию как способность человека понимать и воспроизводить иностранный язык не только правильно, но и в соответствии с социолингвистической ситуацией реальной жизни (М. Финоккиаро), как функциональное владение языком и выражение, интерпретацию и обговаривание значений, которые охватывают общение между двумя и более лицами, принадлежащими к одному или другому речевому сообществу, или между одним лицом и письменным или устным текстом (С. Савиньон) [14]. Отечественные исследователи (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и

др.) считают, что иноязычная коммуникативная компетенция – это способность полноценно общаться на иностранном языке в разнообразных ситуациях, что предполагает не только лингвистическую осведомленность и навыки использования языковых средств, но и наличие определенного состояния коммуникативной включенности-настроенности на общение, готовности к восприятию и пониманию партнеров, способности к адекватному, уместному и своевременному выражению своих мыслительных намерений.

И лингвисты, и методисты выделяют в структуре коммуникативной компетенции определенные субкомпетенции, число и названия которых варьируются, что свидетельствует об отсутствии единого понимания данного феномена.

Особую значимость коммуникативная компетенция приобретает для учителя, с учетом того факта, что обучение подрастающего поколения проходит через педагогическое общение, воздействие через взаимодействие. Специфика деятельности учителя иностранного языка позволяет вести речь об особом типе коммуникативной компетенции как способности и реальной готовности к *научающей коммуникации* на основе иноязычного кода.

Таким образом, проведенный анализ понимания ИКК в лингвистических и лингводидактических исследованиях позволяет выделить инвариантные признаки данной компетенции, подчеркнув ее роль в профессиональной коммуникации индивида с учетом характеристик научающей коммуникации. В рамках данной работы ИКК учителя ИЯ определяется как его готовность, включающая определенный набор знаний, умений, способностей, стратегий, обеспечивающих успешную профессиональную коммуникативную деятельность учителя как на вербальном, так и на невербальном уровне, направленную на формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции в своих учениках. Следовательно, ИКК учителя иностранного языка представляется нам в виде синергетической композиции общей коммуникативной, иноязычной коммуникативной и профессионально-коммуникативной компетенции педагога-билингва. Особая уникальность коммуникативной личности учителя ИЯ представлена, таким образом, фактом того, что в своей профессиональной деятельности он одновременно выступает в трех ипостасях: «как педагог, как квазимежкультурный коммуникативный партнер – некий эталон изучаемой лингвокультуры и, наконец, как чело-

век с собственным, только ему присущим стилем коммуникативного поведения» [16, с. 14].

Структура и уровневая организация ИКК учителя ИЯ. Для того чтобы рассматриваемый личностный конструкт смог выступить в роли основы для построения целенаправленного процесса аккультурации личности (в векторах социализации и индивидуализации), необходимо четко и дифференцированно представить его структуру в статике и динамике, выделив при этом ядерные и периферийные компоненты, их взаимосвязи, механизмы формирования и саморазвития. Для уточнения позиции по данной проблеме мы опирались на выделенные представителями различных наук о человеке параметры, описывающие коммуникативную деятельность индивида, а также его самого как человека «общающегося».

Согласно идее о триединстве коммуникативной, когнитивной и эмоциональной функций, характерном для мышления, языка и, добавим, культуры (Князева, 2000; Колыхалова, 1999; Дридзе, 1984; Соколов, 1989; Филимонова, 2001), говорящий находится в коммуникативном пространстве, он не может существовать вне общения с себе подобными и окружающим миром, содержание этого общения – культура, главный инструмент общения, передачи культуры – язык, но основные контуры коммуникации – когниции и эмоции. Поскольку общение интенционально направлено на передачу эмоционального и информационного посыла, можно утверждать, что коммуникативные партнеры находятся в когнитивно-эмоциональном лингвокультурном коммуникативном пространстве, взаимоконструируемом ими.

Говоря о межкультурной коммуникации в понимании Р. Ратмайр, отметим, что ее успех предполагает четыре основных компонента:

- 1) исходную психологическую установку партнеров (эмпатию и толерантность);
- 2) общие знания о культуре и законах коммуникации;
- 3) специальные знания о конкретной культуре и конкретном ИЯ;
- 4) владение партнерами вербальными и невербальными стратегиями интеракции и общения [12].

В.Б. Кашкин выделяет в качестве определяющих параметров коммуникативной личности мотивационный, включающий коммуникативные установки и потребности; когнитивный, предполагающий знание коммуни-

кативного кода, умения осуществлять интроспекцию и ауторефлексию (самонаблюдение и самоанализ), метакоммуникативные навыки, способность к адекватной оценке когнитивного и коммуникативного горизонта партнера, (мифы и предрассудки, стереотипы, верования) и функциональный, подразумевающий практическое владение вербальным и невербальным кодами, умение варьировать коммуникативные средства; построение дискурса в соответствии с нормами кода и правилами этикета [7]. Приведенные параметры и компоненты, как нам представляется, должны найти свое отражение в структуре ИКК.

Таким образом, мы находим основания для представления структуры ИКК учителя ИЯ в виде единства трех субкомпетенций:

- языковой;
- коммуникативно-прагматической;
- социокультурной.

Раскроем сущность каждой из названных субкомпетенций.

*Языковая субкомпетенция* обеспечивает готовность применять единицы и структуры языка в речевом общении на основе владения нормой и системой языка. Знаниевый аспект языковой субкомпетенции – система знаний о языке как об основном коммуникативном коде, его потенциале и богатстве лексических, грамматических и фонетических средств, знания о речевых жанрах. При этом «у учителя иностранного языка данная группа знаний имеет расширенный формат, поскольку включает знание двух семиотических кодов» [16].

Ведущую роль в языковой субкомпетенции играют коммуникативные умения. Помимо членения умений по видам речевой деятельности, представляется целесообразным также выделять общекоммуникативные умения грамотного языкового оформления речи, логичного построения высказывания, осуществления текстовой компрессии при создании вторичных текстов, осознанного и сбалансированного отбора невербальных и вербальных средств на основе дискурсивных характеристик ситуации, с учетом коммуникативных особенностей и интенций партнеров по общению (т. е. в первую очередь обучающихся). Важным умением также выступает широкое варьирование языковых средств и речевых жанров, в том числе при передаче собственного эмоционально-оценочного отношения к высказыванию.

Что касается еще одного компонента любой компетенции – способностей, то, как из-

вестно, они «определяют успешность выполнения той или иной деятельности» [1, с. 290], а также от них зависит приобретение знаний, умений и навыков. Несмотря на то, что, безусловно, все индивидуально-психологические особенности людей влияют на коммуникативное поведение, на наш взгляд, возможно выделить ведущие качества личности учителя ИЯ как коммуникативного партнера в общем смысле, квазиэталона иноязычной коммуникации и педагога-наставника. Так, для языковой компетенции, по нашему мнению, такими способностями будут коммуникативное/языковое чутье, экспрессивность и эмоциональность, языковое творчество. Такие способности, развитые в высокой степени, позволяют профессионалу пользоваться богатым репертуаром эмотивно-вербальных и невербальных средств общения. Отметим также гибкость и быстроту реакции, что частично помогает компенсировать дефицит языкового материала или недостатка понимания, а также делает возможным стратегически и жанрово разнообразно строить диалог.

*Коммуникативно-прагматическая субкомпетенция* отвечает за способность эффективно общаться в рамках конкретной коммуникативной ситуации и с определенными субъектами коммуникации. На основе сравнительно-сопоставительного анализа компонентной структуры ИКК в трактовках различных авторов (Н. Хомский, Д.И. Изаренков, В.В. Сафонова, M. Canale, M. Swain, S.J. Savignon и др.) полагаем, что возможно дальнейшее членение коммуникативно-прагматической субкомпетенции на три составляющие: когнитивно-коммуникативный, аллологический и лингвоэкологический компоненты [2, с. 18]. Первый компонент раскрывается через содержание таких коммуникативных категорий, как коммуникативная ситуация, коммуникативная норма, коммуникативные жанры, стратегии и тактики и т. д.

Связанный с предыдущим аллологический компонент представляет собой умение встать на позицию другого. Это умение предполагает конструирование Ино-образа коммуникативного партнера в каждый конкретный момент коммуникативной ситуации, и оно основывается на таких стратегиях межличностного взаимодействия, как взаимный тюнинг, прогнозирование поведения, избегание проекций собственной личности на коммуниканта, движение к благоприятному коммуникативному климату [15, с. 335–391; 17, с. 319–322; 18].

В результате наработок актуального для сегодняшнего дня направления лингвистики, рассматривающего аспекты экологизации общения (работы В.И. Шаховского, С.В. Ионовой, А.П. Сквородникова и др.), определяется сущность третьего микрокомпонента рассматриваемой коммуникативно-прагматической компетенции – лингвоэкологического. В его основе приоритет коммуникативного благополучия адресата, достигаемый с помощью стратегий и тактик амортизации конфликта, эмоционального балансирования, конfirmации (ориентации на Другого и его проблему) [5, с. 9–12; 10, с. 211–273].

Профессиональное коммуникативное поведение и собственно научающая коммуникация учителя иностранного языка выстраиваются на основе метазнаний о коммуникации: а) правил выстраивания коммуникативных отношений, типов и формата дискурса; б) знания существующих универсальных коммуникативных максим, стратегий общения и основных паттернов поведения в родной и инофонной лингвокультурах, а также их специфических отличий; в) знания правил, нормативов фатического общения, табу, стереотипов; г) знания основных лингвоэкологических и аллологических правил коммуникации [8, с. 4]. Помимо этого в данной субкомпетенции выделяются общекультурные энциклопедические знания, оперируя которыми учитель представляется в общении как интеллектуально развитая, интересная личность; аутознания о своем собственном коммуникативном потенциале, опора на осознанные собственные коммуникативные интенции и аксиологические доминанты; профессионально-коммуникативные знания способов коммуникативно-дидактического менеджмента, трансляции собственных лингвокультурных знаний учащимся.

В области причисляемых к коммуникативно-прагматической субкомпетенции умений значимостью обладают умения интеракции с коммуникативным партнером: сообразно правилам речевой культуры реализовывать фазы коммуникативного акта, а также умения рефлексивной и проспективной направленности («считать» коммуникативные интенции партнера, определяя не только когнитивный вес, но и эмоциональный фон сообщения, предугадать его возможную реакцию). Добавим в эту группу не менее важное умение доводить до сознания партнера суть своих коммуникативных интенций, причем на высоком уровне в двух планах общения: как интенций партнера по общению в общем смысле в рам-

ках созданной ситуации, так и интенций партнера, организующего и направляющего учебную коммуникацию.

Отмечая качества личности, значимые для коммуникативно-прагматической субкомпетенции, в первую очередь выделим среди них такие, как открытость и общительность, коммуникативный оптимизм, сопровождаемый определенным чувством юмора, а также эмпатию. При этом именно последнее вместе с тактичностью составляет ядро профессионально значимых личностных характеристик учителя ИЯ.

*Социокультурная субкомпетенция* подразумевает готовность вести межкультурный диалог на основе знаний о своей и иноязычной культуре. Культурный уровень учителя иностранного языка как коммуниканта определяют здесь знания реалий своей и иной лингвокультур: в первую очередь фоновые энциклопедические знания (историко-культурные, социокультурные, этнокультурные и семиотические) [6; 9], а также знания более высокого порядка психосоциolingвистического характера: существующие системы ценностей, эмоциональные доминанты, пресуппозиции, прецедентные феномены. Данная компетенция подразумевает сформированность таких неречевых коммуникативных умений, как: а) умение верно «прочитать» социально-культурный подтекст в общении с иноязычным собеседником; б) умение выбрать адекватные невербальные средства общения в условиях иноязычной среды. Коммуникативные умения, включаемые нами в социокультурную субкомпетенцию, таким образом, соотносятся, с одной стороны, с реализацией нормативов коммуникативного поведения, а с другой – с оперированием прецедентными текстами данной лингвокультуры.

Исходя из того, что при межкультурной коммуникации происходит переключение лингвокультурного кода, вхождение в пространство изучаемой лингвокультуры, аккультурация, а также сосуществование в ней, мы определяем первостепенную важность таких качеств личности, как толерантность, политкорректность, сенсibilitätь как на уровне конкретного партнера по общению, так и по отношению к иной лингвокультуре в целом. Именно данные маркеры социокультурной субкомпетенции позволяют минимизировать количество и степень коммуникативных неудач, даже если языковая картина мира коммуниканта характеризуется заметным количеством лакун.

Итак, ИКК учителя ИЯ может быть представлена в виде матричной структуры, состоящей из трех субкомпетенций, каждая из которых раскладывается на компоненты «знаний», «умений» и «способностей». Ниже остановимся на динамических характеристиках рассматриваемого объекта, что, как говорилось выше, приблизит нас к определению основ построения процесса подготовки и повышения квалификации учителя ИЯ.

По мере вхождения молодого человека в профессию, получения опыта квази-, а затем и профессиональной деятельности, по мере формирования у него личностного образа его профессии происходит переструктурирование компонентов ИКК вследствие приобретения ими профессиональной направленности. В результате ядерное, центральное положение начинают занимать определенные группы коммуникативных знаний, умений и способностей, тогда как другие отходят на периферийный план. Так, среди знаний, составляющих основу успешного выполнения профессиональных функций, должны быть знания, релевантные для межличностного, институционального и межкультурного общения. В коммуникативно-прагматической субкомпетенции это профессионально-коммуникативные знания о вербальных и невербальных способах построения диалога с обучающимися независимо от кода общения. Что касается умений, в этой же субкомпетенции центральное место занимают умения организации освоения учащимися ИКК, а именно: конструировать достаточно мотивированные ситуации иноязычного общения, тактично направлять и корректировать общение обучающихся на иностранном языке, оценивать учебные достижения, не смещая объект оценки на личность обучающегося и т. д.

Проблема выделения ядра и периферии в структуре ИКК учителя ИЯ выводит нас на задачу выявления внутренних движущих сил развития данного образования, а также возможных механизмов его формирования. Решению этой же задачи служит уточнение представлений о структуре ИКК в рамках диады «базис – надстройка». Так, невозможно представить, что человек, абсолютно не владеющий иностранным языком, обнаружит глубокие и системные умения, позволяющие ему вести межкультурный диалог (Заметим, что в меньшей степени это справедливо в отношении фоновых/историко-культурных и социокультурных знаний, которые все же могут обнаруживать-

ся достаточно автономно.) Таким образом, заключаем, что социокультурная субкомпетенция относится скорее к «надстройке» ИКК, в то время как языковая субкомпетенция выступает в роли «базиса», что также поддерживается тем фактом, что в современных реалиях иностранный язык массово начинают изучать дети во втором классе общеобразовательной школы, и применительно к возрасту 7–8-летнего ребенка невозможно говорить о скольконибудь выраженном уровне инокультурной и/или межкультурной эрудиции.

Итак, изложенное выше определяет преимущественные векторы развития ИКК учителя ИЯ:

1) движение в сторону дифференциации ядра данной компетенции, состоящего из знаний, умений и способностей с четко выраженной педагогической направленностью;

2) движение от формирования компонентов языковой субкомпетенции к наполнению и целостности коммуникативно-прагматической и социокультурной компетенций.

Заметим, что отдельно и строго иерархически данные субкомпетенции не формируются. Согласно личностно-деятельностному подходу, постулирующему неразрывную связь личности и деятельности [4], именно коммуникативная деятельность во всем ее многообразии и сложности является средством и условием формирования личностных структур. Поэтому формирование ИКК учителя ИЯ не может но-

силь простой, линейный характер. Чем больше опыта профессионально направленного коммуникативного взаимодействия накапливает студент – будущий педагог, тем выше синергетический эффект последующих этапов подготовки в плане формирования компонентов ИКК. Именно сформированные связи между различными компонентами ИКК учителя ИЯ составляют интегративную сущность рассматриваемого образования.

Выделенные структурные компоненты ИКК, а также представление о ее интегративной природе позволяет нам представить рассматриваемый объект в виде графической модели (рис. 1). Отметим, что специальное упрощение сущности ИКК допускается нами с учетом поставленных в проводимом исследовании целей.

Представленная на рис. 1 интегративная модель ИКК учителя ИЯ иллюстрирует тесную взаимообусловленность как ее компонентов (знания, умения, способности), так и ее субкомпетенций (языковая, коммуникативно-прагматическая, социокультурная). Цветовое различие секторов, возникающих в результате пересечения компонентных полей, свидетельствует также о качественном преобразовании структурных характеристик коммуникативной личности учителя ИЯ.

Общий центральный сектор представляет собой ядерные суммативные признаки ИКК, иными словами, ядро не просто механически



Рис. 1. Интегративная модель иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка

включает сумму каждого из компонентов/субкомпетенций, но предполагает их качественную трансформацию, взаимодополняемость, компенсаторность, а также гибкость и варьирование в различных коммуникативных научных ситуациях. Периферийные признаки не являются строго изолированными, привлечение пассивных знаний выступает необходимым условием стабильного развития ИКК.

Вышепредставленное помогает сформулировать позиции по основам определения критериальной базы, а также самих уровней сформированности ИКК.

Системные личностные образования, такие как компетенции, часто выступают предметом педагогических исследований, где для определения их сущностных и динамических характеристик успешно применяются положения целостного подхода, многие из которых разработаны учеными волгоградской научно-педагогической школы профессора В.С. Ильина [3, с. 190–193]. В рамках методологии данного подхода высшая ступень развития отношений зависимости определяется как единство, элементы которого должны выполнять его системы, действовать «как единое целое» [13]. Объекты, представляющие собой единство, демонстрируют самодостаточность, автономность, вызывая внутреннюю активность как противопоставленность окружению. В процессуальном аспекте модель строится на представлении о трех базовых уровнях с повышающейся степенью целостности рассматриваемого качества личности: нецелого, целого и оптимально целого.

На основе практических наблюдений в процессе преподавания иностранного языка в школе и вузе можно сделать вывод о том, что сбалансированность уровня развития микрокомпонентов в рамках субкомпетенций также свидетельствует о высоком уровне сформированности ИКК. Так, невозможно охарактеризовать уровень языковой субкомпетенции как высокий при западании одного из ее микрокомпонентов (например, неустойчивость грамматических навыков – частые ошибки базового уровня на фоне продвинутого владения речевыми умениями и богатого лексического запаса).

С учетом вышесказанного целесообразно выделить следующие критерии для определения уровня сформированности ИКК учителя ИЯ:

- полнота компонентного состава ИКК;

- согласованность уровней сформированности субкомпетенций ИКК;
- наличие связей между компонентами;
- устойчивость и действенность;
- степень дифференциации компонентов на «ядро – периферию» с учетом педагогической направленности ИКК.

На основе наблюдения, диагностических процедур, а также полученной целостным образом выделить три уровня сформированности ИКК учителя ИЯ: стартовый (начальный), средний (репродуктивный) и высокий (креативный). Опишем, какое наполнение получает рассматриваемая компетенция на каждом уровне, основываясь на выделенных критериях.

Первый уровень – стартовый (начальный). Поскольку мы рассматриваем профессионально-педагогическую ИКК, то стартовый момент ее формирования мы фиксируем как момент появления профессиональной ориентации молодого человека. Причем данная ориентация может возникнуть как на основе внешней мотивации (например, формально при выборе программы профессиональной подготовки), так и на основе внутреннего, осознанного в большей или меньшей степени интереса к профессии (интерес к педагогическому труду, педагогическая направленность личности). Соответственно, данный уровень более или менее соотносим с этапом поступления в вуз и начальной профессиональной подготовки на младших курсах. Первый уровень – это уровень «нецелого»: характеризуется фрагментарностью, случайностью компонентного состава трех входящих в состав ИКК субкомпетенций. Роль основы на данном уровне выполняет языковая субкомпетенция. Глубокие системные знания о языке отсутствуют, как не сформирована и готовность к осуществлению профессиональной коммуникации. Однако базовые умения языковой субкомпетенции позволяют осуществлять иноязычную коммуникацию на уровне *independent user*. В целом о начальном уровне можно сказать, что ИКК учителя ИЯ еще не имеет ядра, или процесс его формирования только «запускается» и никак не влияет на иноязычную коммуникацию в учебных или квазипрофессиональных ситуациях.

Второй уровень – средний (репродуктивный). Восхождение к данному уровню и его достижение – это специализированное, насыщенное профессиональной подготовкой обучение на старших курсах педагогического

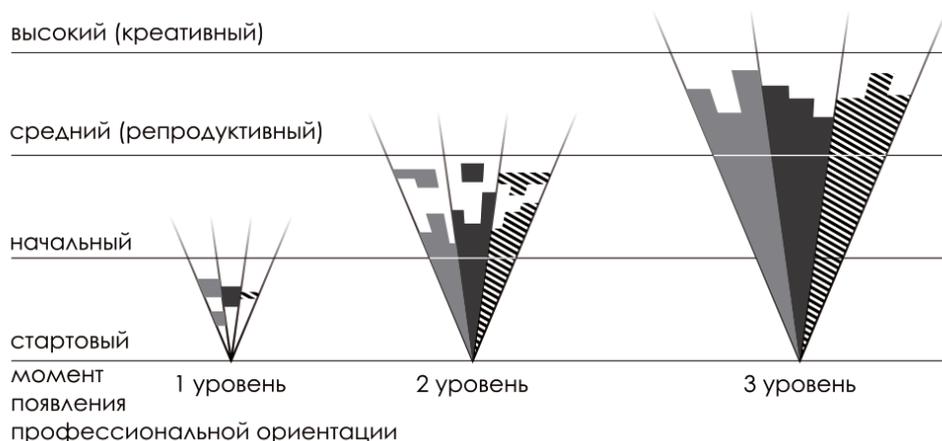


Рис. 2. Уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка

вуза и момент окончания программы профессиональной подготовки. Второй уровень мы уже можем характеризовать как уровень «целого», т. к. между сформированностью трех субкомпетенций появляется баланс в качественном и количественном соотношении – в его результате зарождаются и крепнут связи между компонентами, и таким образом формируется ядро ИКК. Знания, умения и способности студента-выпускника носят системный характер, а также обладают четко выраженной педагогической направленностью и поэтому выступают как базис для дальнейшего совершенствования, позволяют более эффективно встраивать вновь приобретаемые единицы знаний и умений профессионально-ориентированной ИКК. Тем не менее учитель (или будущий учитель) ИЯ, имея средний уровень сформированности ИКК, еще не может избежать затруднений в профессиональной коммуникации, например в новых ситуациях или в ситуациях повышенной сложности.

В целом относительно среднего уровня сформированности ИКК отметим, что накопленные компоненты интегрированы в единую систему, что обеспечивает начинающему учителю готовность осуществлять свою деятельность на уровне, предусмотренном профессиональным стандартом, т.е. в целом он готов к эффективной работе в школе.

Третий уровень – высокий (креативный). Данный уровень – уровень высокой сте-

пени взаимозависимости компонентов, уровень единства. Применяя методологию системно-целостного подхода при рассмотрении формирования каких-либо личностных образований, мы видим данный уровень в большей степени как идеал, образ учителя ИЯ, чья коммуникативная компетенция в профессиональной деятельности достигла совершенства. Вектор движения учителя ИЯ к данному идеальному представлению о себе как о профессионале начинается с момента начала педагогической деятельности и устремляется бесконечно вверх, т. к. мы знаем, что предела в совершенствовании личности не существует, свою коммуникативную компетенцию индивид может безгранично развивать на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Расширяющееся за счет приобретаемого опыта практической деятельности, самообучения и саморазвития, а также во время специально организованного обучения (повышения квалификации) ядро ИКК позволяет учителю ИЯ свободно и творчески строить свое коммуникативное поведение и коммуникативно-дидактический менеджмент, а также являться для учащихся эталонным носителем иноязычной лингвокультуры и привлекательной уникальной коммуникативной личностью. На данном уровне особую роль играют те компоненты ИКК, которые обеспечивают самостоятельное продвижение вперед, творческую самореализацию в профессиональной деятель-

ности: например, умения интроспекции и саморефлексии. ИКК креативного уровня характеризует зрелого опытного педагога, со сложившимся индивидуальным педагогическим коммуникативным стилем, достигшего уровня педагогического мастерства.

Рис. 2 наглядно представляет динамику формирования ИКК учителя ИЯ, а также его уровневую структуру. На рис. 2 представлено три рассматриваемых уровня ИКК учителя ИЯ. Для репрезентации данного личностного образования нами выбрана фигура перевернутой пирамиды, где условно выделяются три сектора входящих в ее структуру субкомпетенций (серая, черная и заштрихованная области). У фигур отсутствует верхний предел, что символизирует открытость системы, устремленность к самосовершенствованию. Фигура, представляющая первый уровень, преимущественно располагается между двумя нижними линиями, вертикаль между которыми представляет период между моментом зарождения профессиональной ориентации будущего учителя ИЯ и окончанием начального этапа вузовской подготовки.

Внутреннее поле первой фигуры характеризуется фрагментарной, случайной заливкой, символизирующей несложившееся ядро ИКК, ее нецелостную природу. Главная характеристика средней фигуры, представляющей второй уровень, – наличие сложившегося ядра ИКК. Эта область знаний, умений и способностей с зарождающимися и крепнущими связями, однако еще недостаточными для обеспечения готовности индивида к выполнению профессиональных функций на уровне, предписываемом стандартом.

Момент достижения наполненности ядра третьей горизонтальной линии носит промежуточный характер: это момент перехода со второго на третий уровень готовности к профессиональной деятельности в рамках требований стандарта соответствующей подготовки, момент окончания профессиональной подготовки по программе бакалавриата в идеальном его представлении. В пирамиде, изображающей 3-й уровень, происходит надстройка структуры ИКК, более сбалансированный прирост компонентов ее субкомпетенций, позволяющий творчески реализовываться в профессиональной коммуникации и бесконечно приближающий учителя ИЯ к уровню мастерства в профессии.

Выводы и перспективы исследования. ИКК может выступать в качестве

основы профессионализма учителя ИЯ, поскольку представляет собой синергию профессионально релевантных субкомпетенций: языковой, коммуникативно-прагматической и социокультурной, сформированность которых позволяет учителю выступить в качестве педагога-квазиносителя изучаемой лингвокультуры с присущим ему стилем коммуникативного поведения.

Такой подход к пониманию сущности ИКК учителя ИЯ отражает прикладной аспект филологического научного направления и в то же время служит отправной точкой для педагогического целеполагания и проектирования процесса подготовки и повышения квалификации учителя иностранного языка в условиях интернационализации современного языкового образования.

Исследование проводилось на базе Института иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета с учетом действующих образовательных стандартов высшего образования и предполагаемых ими современных средств и технологий профессиональной подготовки. Полученные научные результаты являются для коллектива авторов ориентиром при разработке учебных программ, методических рекомендаций, программ повышения квалификации, онлайн-курсов различной направленности.

Коллектив авторов ставит перед собой следующие перспективные задачи исследования:

- определить сферы реализации ИКК в профессиональной деятельности учителя ИЯ;
- уточнить особенности содержания обучения ИЯ в педагогическом вузе, учитывающие цели формирования ИКК будущего учителя ИЯ;
- разработать научно-методическое обеспечение процесса формирования ИКК учителя ИЯ.

#### Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Великанова О.Н., Кислякова Е.Ю. Проблема компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 6(139). С. 17–21.
3. Грачёв К.Ю. Современное развитие теории целостного учебно-воспитательного процесса // Итоги IX Российского методологического семинара памяти проф. В.С. Ильина «Целостный учебно-

- воспитательный процесс: исследование продолжается» (г. Волгоград, 26–28 янв. 2009 г.) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2009. № 4(38). С. 190–193.
4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М., 2001.
5. Ионова С.В. Эмотивная лингвистика: от глубин слова к широте социальных коммуникаций // Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: сб. науч. тр., посвящ. 75-летию проф. В.И. Шаховского Волгоград, 2013. С. 9–12.
6. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград, 2007.
7. Кашкин В.Б. Авторитетность как коммуникативная категория // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2007. № 5(23). С. 12–18.
8. Кислякова Е.Ю. Коммуникативная категория инакости: моногр. Волгоград, 2018.
9. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003.
10. Матяш О.И. Язык в межличностной коммуникации // Межличностная коммуникация: теория и жизнь: учебник для вузов. СПб., 2011. С. 211–273.
11. Панина Е.Ю. Рекламные тексты как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессионально-ориентированном чтении (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 1999.
12. Райтмар Р. Прагматика извинения: сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / пер. с нем. Е. Араловой. М., 2003.
13. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): моногр. СПб.; Волгоград, 1997.
14. Солопова Е.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников с применением компьютера в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2008.
15. Ухтомский А.А. От двойника к собеседнику // Его же. Доминанта. СПб., 2002. С. 335–391.
16. Черничкина Е.К., Подгорская О.Н., Резник Т.П. Интегративная модель иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 6(139). С. 14–17.
17. Шаховский В.И. Что такое эмоциональный тьюнинг в межличностном общении? // Гуманитарные знания в современном образовательном процессе: сб. науч. тр. Воронеж, 2009. С. 319–322.
18. Brooks W.B., Emmert P. Interpersonal Communication. Wm. C. Brown Company Publishers, 1980.
19. Velikanova O.N., Kislyakova E.Yu. Problema komponentnogo sostava inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 6(139). S. 17–21.
20. Grachyov K.Yu. Sovremennoe razvitiye teorii celostnogo uchebno-vozpitateľnogo processa // Itogi IX rossijskogo metodologicheskogo seminarā pamyati prof. B.S. Il'ina «Celostnyj uchebno-vozpitateľnyj process: issledovanie prodolzhaetsya» (g. Volgograd, 26–28 yanv. 2009 g.) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2009. № 4(38). S. 190–193.
21. Zimnyaya I.A. Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti. M., 2001.
22. Ionova S.V. Emotivnaya lingvistika: ot glubin slova k shirote social'nyh kommunikacij // Cheľovek v kommunikacii: ot kategorizacii emocij k emotivnoj lingvistike: sb. nauch. tr., posvyashch. 75-letiyu prof. V.I. Shahovskogo Volgograd, 2013. S. 9–12.
23. Karasik V.I. Yazykovye klyuchi. Volgograd, 2007.
24. Kashkin V.B. Avtoritetnost' kak kommunikativnaya kategoriya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2007. № 5(23). S. 12–18.
25. Kislyakova E.Yu. Kommunikativnaya kategoriya inakosti: monogr. Volgograd, 2018.
26. Krasnyh V.V. «Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'? M., 2003.
27. Mat'yash O.I. Yazyk v mezhlichnostnoj kommunikacii // Mezhlichnostnaya kommunikaciya: teoriya i zhizn': uchebnik dlya vuzov. SPb., 2011. S. 211–273.
28. Panina E.Yu. Reklamnye teksty kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii v professional'no-orientirovannom chtenii (na materiale nemeckogo yazyka): dis. ... kand. ped. nauk. Perm', 1999.
29. Rajtmar R. Pragmatika izvinieniya: sravnitel'noe issledovanie na materiale russkogo yazyka i russkoj kul'tury / per. s nem. E. Aralovoj. M., 2003.
30. Sergeev N.K. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: koncepciya i tekhnologii uchebno-nauchno-pedagogicheskikh kompleksov (voprosy teorii): monogr. SPb.; Volgograd, 1997.
31. Solopova E.V. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii mladshih shkol'nikov s primeneniem komp'yutera v processe obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Elec, 2008.
32. Uhtomskij A.A. Ot dvojnika k sobesedniku // Ego zhe. Dominanta. SPb., 2002. S. 335–391.
33. Chernichkina E.K., Podgorskaya O.N., Reznik T.P. Integrativnaya model' inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 6(139). S. 14–17.
34. Shahovskij V.I. Chto takoe emocional'nyj tyuning v mezhlichnostnom obshchenii? // Gumanitarnye znaniya v sovremennom obrazovatel'nom processe: sb. nauch. tr. Voronezh, 2009. S. 319–322.

\* \* \*



**Foreign language communicative competence as the basis of the professionalism of the foreign language teacher**

*The article deals with the applied linguistic and linguodidactic aspects of the development of the foreign language communicative competence of the foreign language teacher. Considering the current representations of the key concepts, the authors specify their descriptions, emphasizing the polyparadigmatic examination of the communicative competence. The authors present their representation of the study's object and its long-range objectives.*

**Key words:** *communicative competence, learning communication, linguocultural code, teacher of foreign language, synergetic composition, nuclear and peripheral features, criteria basis, levels of competence's development.*

(Статья поступила в редакцию 23.06.2022)

**Е.А. МАЛКИНА**  
(Москва)

**ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ИНКЛЮЗИВНЫМ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРАКТИКАМ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Описывается модель технологии обучения студентов инклюзивным лингвообразовательным практикам в условиях начального иноязычного образования. В данном контексте обосновывается положение о разделении инклюзивных практик на профессионально-коммуникативные и методические. Охарактеризован компонентный состав модели, включающей целевой, методологический, содержательный, технологический и рефлексивно-оценочный блоки.*



**Ключевые слова:** *инклюзия, многообразие, лингвообразовательная практика, иноязычное образование, английский язык, учитель иностранного языка.*

Современные требования к уровню сформированности ряда компетенций выпускника бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» аккумулируют целый

спектр знаний, умений, навыков, а также ценностных отношений, которыми должен овладеть будущий учитель, однако они не обеспечивают готовность студентов к обучению школьников в условиях инклюзивного образования, в частности иноязычного. Необходимо учитывать, что в нынешних реалиях каждый ученический класс становится инклюзивным, из чего мы можем предположить, что и процесс обучения иностранному языку (далее – ИЯ) также должен стать инклюзивным, отвечающим нуждам, потребностям и возможностям каждого. Как отмечает Е.Я. Орехова, университетское педагогическое образование призвано сохранять социально-ценностную миссию, роль движущей силы в преобразовании современного общества [4, с. 347], а одним из направлений этих преобразований выступает инклюзивное иноязычное образование. В этом контексте возникает противоречие между контурным и несистемным упоминанием инклюзии в нормативных документах, представляющих образовательные и профессиональные стандарты в области подготовки будущего учителя ИЯ, и очевидной потребностью в комплексном инклюзивном направленном обучении студентов языкового педагогического вуза, готовых и способных к выполнению этой социально-ценностной миссии.

Целью данной статьи является представление теоретической модели технологии обучения будущих учителей английского языка инклюзивным лингвообразовательным практикам в условиях начального общего образования.

Говоря об инклюзивно направленном обучении, подчеркнем значимость его практико-ориентированного и операционально-деятельностного характера, что определяет необходимость поиска активных форм, методов и приемов обучения ИЯ, воссоздающих или имитирующих контекст инклюзивного иноязычного образования. В научно-методической литературе интерес исследователей вызывает понятие инклюзивных практик, которые в своей основе имеют деятельностное ядро. Как отмечает А.В. Бахарев, инклюзивная практика – это «совокупность форм, методов и способов деятельности образовательной организации, которые направлены на социализацию и адаптацию в обществе обучающегося с особенностями развития, а также создание образовательной среды, способствующей гармонично-

му развитию детей независимо от их психологического состояния» [1, с. 69].

Преломляя понятие образовательных практик через призму лингводидактических исследований, считаем важным обратиться к статье Е.Г. Таревой. Мы разделяем позицию автора о том, что «лингвообразовательная практика – это положительный (ведущий к качественно преобразованию) инновационный опыт иноязычной подготовки (в общеобразовательной школе и в вузе), содержащий лингвообразовательные прецеденты, в основе которых лежат авторские замыслы организации субъектами образовательного процесса целенаправленных изменений в области иноязычного образования» [5, с. 293]. Это позволяет нам обратить внимание на значимость деятельностного компонента этого феномена при обучении ИЯ.

Рассмотрев и проанализировав оба определения, мы позволим себе предположить, что на стыке исследований в области педагогики, методики обучения ИЯ и лингводидактики образуется пространство для формирования нового конструкта или лингводидактического феномена – инклюзивных лингвообразовательных практик, ориентированных на поиск, присвоение и внедрение таких речевых действий, коммуникативных и социальных ролей студентов, которые позволят вовлекать учащихся вне зависимости от их физиологических, психических, социальных, культурных и других различий в процесс изучения ИЯ.

На наш взгляд, инклюзивные лингвообразовательные практики необходимо классифицировать на основе функций педагогического общения учителя ИЯ и соответствующих им речевых умений, а также условий применения практик. Это обусловлено тем, что в процессе обучения учитель использует ИЯ в качестве средства общения, которое возможно адаптировать под особенности каждого ученика. Данное основание позволяет нам говорить о профессионально-коммуникативных и методических инклюзивных практиках, которые способствуют формированию набора методических решений и более инклюзивному обучению ИЯ в начальной школе.

Конструируемая нами теоретическая модель технологии обучения студентов инклюзивным лингвообразовательным практикам (профессионально-коммуникативным и методическим) в условиях начального иноязычного образования имеет традиционную структуру, которая представлена пятью взаимосвязанными компонентами: целевым, методологи-

ческим, содержательным, технологическим и рефлексивно-оценочным.

*Целевой компонент* разработанной технологии ориентирован на обучение студентов инклюзивным лингвообразовательным практикам, соответствующим условиям обучения английскому языку в начальной школе. Стоит подчеркнуть, что в основу формулирования цели легло не только вышеобозначенное противоречие, но и спектр возрастных особенностей младших школьников, начинающих изучать ИЯ. Чем раньше контекст инклюзии становится нормой в образовательном пространстве, тем эффективнее и проще происходит искоренение любых форм стигматизации «Другого».

*Методологический компонент* включает в себя основания ряда подходов к обучению как базисных категорий методики, определяющих стратегию обучения ИЯ, а также систему требований, необходимых для правильной организации процесса обучения ИЯ – принципов обучения. К числу подходов, формирующих концептуальную базу технологии, мы отнесли ведущие идеи аксиологического, синергетического, интегративного, коммуникативного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов. Среди принципов мы выделяем общедидактические, методические и частные. Важнейшее значение для формирования концептуального ядра разработанной технологии имеют общедидактические принципы сознательности, активности, наглядности, доступности и посильности, воспитывающего и развивающего обучения, а также личностно ориентированной направленности. Методические принципы как положения, регламентирующие процесс обучения любому ИЯ в любых образовательных условиях, включают в себя принцип коммуникативной направленности обучения, опоры на индивидуальный коммуникативный и жизненный опыт обучающегося, направленности образовательного процесса на формирование у обучающегося устойчивой системы ценностных ориентаций.

Частными принципами, выявленными нами в ходе анализа и обобщения научно-методической литературы и характеризующими особый контекст инклюзивного иноязычного образования в условиях начальной школы, выступают принцип инклюзивно-деятельностной направленности профессионально-методической подготовки студентов, принцип универсального дизайна обучения ИЯ и принцип мультисенсорности при обучении ИЯ. Охарактеризуем каждый из них.

*Принцип инклюзивно-деятельностной направленности профессионально-методической подготовки студентов.* Содержание такой профессионально-методической подготовки должно включать в себя знакомство с современным пониманием концепции инклюзивного иноязычного образования, изучение особенностей основных категорий обучающихся в инклюзивном пространстве и закономерности овладения ими ИЯ (дети с нарушением зрения, дети с нарушением слуха, дети с расстройством аутистического спектра, дети с нарушением речи, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, дети из семей инوэтнических мигрантов и др.), учебное проектирование процесса обучения ИЯ в инклюзивном классе с использованием специальных подходов и вспомогательных (ассистивных) технологий. Деятельностная составляющая должна быть основана на многообразии организационных форм, методов и приемов обучения, формирующих спектр инклюзивных лингвообразовательных практик.

*Принцип универсального дизайна обучения ИЯ.* В инклюзивном классе у учащегося должна быть возможность отвечать любым доступным лингвистическим или экстралингвистическим актом (карточка, жест, движение, рисунок, фотография, звук и т. д.). Задача будущего учителя ИЯ – уметь универсализировать процесс обучения ИЯ. На первый взгляд может показаться парадоксальной идея универсализации при многообразии различий обучающихся, однако данный принцип предполагает овладение многообразием инклюзивных практик обучения лексике, фонетике, грамматике ИЯ для дифференциации материала, задач урока, способов презентации и контроля материала и т. д., чтобы образовательная среда стала универсальной, отвечающей запросам и возможностям каждого. Из этого мы можем выявить закономерность: чем выше степень дифференциации, тем комфортнее себя будет ощущать каждый ученик в инклюзивном классе.

*Принцип мультисенсорности при обучении ИЯ.* Среди инклюзивных практик особое место занимает повышение мультисенсорности образовательного процесса, поскольку опоры на ведущий анализатор при создании инклюзивной образовательной среды с учетом всего многообразия характеристик обучающихся в большинстве случаев недостаточно. Мультисенсорность сопряжена с воздействием на ряд анализаторов для получения «цель-

ного чувственного образа» изучаемой лексической единицы или грамматической конструкции, который формируется в результате столкновения и наслаивания сенсорных ощущений. Тактильные, кинестетические, вкусовые и обонятельные реакции могут наделять слова значениями, фонемы – дистинктивной ролью, грамматические конструкции – синтаксической функцией, т. к. их совокупность формирует запоминающийся целостный сенсорный опыт, что влечет за собой повышение прочности запоминания языкового материала, вовлеченности в процесс изучения ИЯ и положительно влияет на успешность реализации учеником своего коммуникативного намерения. Важной является закономерность: чем качественнее, разнообразнее и системнее реализация принципа мультисенсорности, тем значительно повышается универсальность инклюзивной образовательной среды.

*Содержательный компонент* технологии основан на материале, который формирует профессионально-коммуникативные инклюзивные практики, реализуемые студентами средствами ИЯ, либо создает условия для применения методических практик. На наш взгляд, содержание обучения должно включать в себя:

- языковой (лексический) материал, правила его оформления и навыки оперирования им (тематическая лексика по инклюзии и инклюзивному образованию, расширяющая профессиональный тезаурус учителя английского языка (inclusive language); важно обучать студентов использованию корректной и актуальной терминологии в сфере инклюзивного образования, следовать современным тенденциям в науке и образовании);

- сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации и программы их развертывания, коммуникативные и социальные роли, речевые действия и речевой материал (тексты, речевые образцы, позволяющие создавать контекст инклюзивного иноязычного образования в квазипрофессиональной деятельности); студентам может быть предложено адаптировать формулировку задания для конкретного ученика, спроектировать этап прослушивания аудио для слабослышащих учеников или разработать предтекстовые упражнения для младших школьников с дислексией и др. на английском языке.

Остановившись более подробно на *технологическом компоненте*, рассмотрим те формы, методы и средства обучения ИЯ, кото-

рые будут служить реализации сформулированной нами цели технологии. Наиболее целесообразными методами являются частично-поисковые, исследовательские и активные.

Частично-поисковый (эвристический) метод характеризуется тем, что преподаватель «не сообщает готовых решений и вместо изложения учебного материала в готовом виде подводит учащихся к “переоткрытию” формул, к самостоятельному формулированию определений» [3, с. 81]. Студентам может быть предложено объяснить разницу между такими парами слов, как *go – come, do – make, speak – talk, tall – high, play – game* и др. младшим школьникам с аутизмом, слабослышащим учащимся или ученикам, для которых русский язык является неродным и т. д. Поиск и обоснование алгоритмов действий (методических решений) в том или ином контексте способствует развитию профессионально-коммуникативных и методических умений студентов и, как результат, выработке и присвоению инклюзивных лингвообразовательных практик.

К числу исследовательских методов, безусловно, следует отнести метод проектов, который аккумулирует поиск информации для решения методических задач, включающих в себя проблемные ситуации. В качестве примера можно привести подготовку проекта по обеспечению оптимальной рассадки учеников инклюзивного класса на уроках английского языка (с учетом специфики предметной области «Иностранный язык», а также опоры на индивидуальные особенности младших школьников и закономерности овладения ими ИЯ с представлением проектов рассадки как конечного продукта).

Кейс-стади также является значимым методом инклюзивно направленного обучения студентов, который совмещает исследовательскую деятельность с проблемно-поисковой. Студенты погружаются в ситуацию, определяют проблему, ее причины, ищут возможные решения и прогнозируют потенциальный результат. В контексте иноязычного образования данный метод позволяет предположить, насколько эффективна будет та или иная лингвообразовательная практика при обучении лексике, фонетике или грамматике младших школьников в инклюзивном классе.

Активные методы становятся неотъемлемой частью разработанной технологии, поскольку, как отмечает О.А. Козырева, «в основу активного обучения положено воспроизводство (с той или иной степенью адекват-

ности) процессов, происходящих в реальной образовательной системе, и их моделирование» [2, с. 82]. Разделяя данную идею, мы считаем проведение со студентами ролевых игр одним из самых действенных методов, имитирующих контекст инклюзивного иноязычного образования. Так, ролевая игра “Parent-teacher conference” («Родительское собрание») предполагает разделение студентов на учителей ИЯ, родителей и представителей администрации школы, выступающих за введение основ инклюзивного иноязычного образования в «их» школе или против. При этом каждый участник готовит аргументы на английском языке на основе ранее изученных аутентичных материалов и ресурсов об инклюзии, анализирует тезисы других участников, погружаясь в квазипрофессиональный контекст.

*Рефлексивно-оценочный компонент* технологии позволяет получить обратную связь и выявить те методические лакуны, которые остались незатронутыми в рамках апробации технологии, с целью пересмотра, дополнения и расширения ее содержательного и/или технологического блоков. Для их выявления разрабатываются контрольно-измерительные и диагностические материалы. Студенты заполняют опросники, составляют чек-листы с перечнем особенностей определенной группы обучающихся, которые должны быть учтены при проектировании и планировании процесса обучения ИЯ в инклюзивном классе, а также выступают с рефлексивными эссе, в которых обозначают те проблемные зоны, которые они хотели бы улучшить с точки зрения своей профессиональной готовности.

Обобщая вышеизложенное, подчеркнем, что идеи инклюзии еще проходят этап становления в российской системе образования, в частности при обучении ИЯ, однако уже сейчас необходимо включать овладение арсеналом педагогических решений – инклюзивными лингвообразовательными практиками – в содержание вузовской подготовки будущих учителей ИЯ. Технологический аспект рассматриваемой проблемы обучения инклюзивным лингвообразовательным практикам включает в себя совокупность взаимосвязанных компонентов, реализуемых через целевой вектор обучения, методологические основания, инклюзивно ориентированное содержание обучения ИЯ, спектр разнообразных форм, методов и средств обучения ИЯ, а также контрольно-измерительные и диагностические материалы. Полагаем, что представленная теоретиче-

ская модель не останется без внимания при организации комплексного и системного инклюзивно направленного обучения студентов как профессионально-коммуникативным, так и методическим инклюзивным лингвообразовательным практикам.

### Список литературы

1. Бахарев А.В. Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2018.
2. Козырева О.А. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии в педагогическом университете // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2022. № 1(164). С. 75–85.
3. Левченко И.В., Ломакин М.А. Использование частично-поискового метода обучения с целью пропедевтики учебно-исследовательской деятельности учащихся // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер.: Информатика и информатизация образования. 2014. № 4(30). С. 79–84.
4. Орехова Е.Я., Данилова И.С. Настоящее педагогических университетов будущего // Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. науч. тр. М., 2021. С. 342–348.
5. Тарева Е.Г. Передовые лингвообразовательные практики как инновационные объекты научного исследования // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. 2015. № 4(18). С. 291–298.

\* \* \*

1. Baharev A.V. Razvitie inkluzivnyh praktik v istorii sovremennogo rossijskogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2018.
2. Kozyreva O.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya professional'noj podgotovki budushchih pedagogov k inkluzii v pedagogicheskom universitete // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2022. № 1(164). S. 75–85.
3. Levchenko I.B., Lomakin M.A. Ispol'zovanie chastichno-poiskovogo metoda obucheniya s cel'yu propedevtiki uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya // Vestn. Mosk. gor. ped. un-ta. Ser.: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2014. № 4(30). S. 79–84.
4. Orekhova E.Ya., Danilova I.S. Nastoyashchee pedagogicheskikh universitetov budushchego // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu: sb. nauch. tr. M., 2021. S. 342–348.
5. Tareva E.G. Peredovye lingvoobrazovatel'nye praktiki kak innovacionnye ob"ekty nauchnogo issledovaniya // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze: ezhegodnyj sbornik. 2015. № 4(18). S. 291–298.

### *Teaching future teachers of the English language of the inclusive linguistic and educational practices: technological aspect*

*The article deals with the description of the model of the technology of teaching the students of the inclusive linguistic and educational practices in the conditions of the primary foreign language education. In the context there is substantiated the point of dividing the inclusive practices into the professional-communicative and methodological ones. There is characterized the component composition of the model, including the objective, methodological, componential, technological and reflexive-evaluative blocks.*

**Key words:** *inclusion, variety, linguistic and educational practice, foreign language education, English language, foreign language teacher.*

(Статья поступила в редакцию 16.06.2022)

**Г.А. ПРОСКУРИНА**  
(Иркутск)

### **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ПЛАТФОРМЕ LMS MOODLE В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Освещается вопрос изучения лингводидактического потенциала электронных ресурсов на платформе LMS Moodle в обучении иностранному языку. Уточнена сущность понятия «электронный образовательный ресурс» в контексте обучения студентов неязыкового вуза деловому общению на иностранном языке.*

**Ключевые слова:** *деловое общение, лингвокультура, речекоммуникативное поведение, лингводидактический потенциал, дидактические свойства, методические функции, интерактивные элементы.*

Важнейшим направлением модернизации современной системы образования, в том числе языкового, является процесс информатизации, понимаемый как целенаправленный ор-

ганизованный процесс, способный обеспечить сферу образования методологией, технологией и практикой разработки и применения средств современных информационных и коммуникационных технологий, процесс, который ориентирован на достижение конечных целей обучения и воспитания [16, с. 9]. Использование цифровых технологий является значимым аспектом для повышения эффективности обучения студентов, а также важным элементом расширения содержания обучения благодаря неограниченному доступу к ранее недоступным материалам, в том числе аутентичным аудио- и видеоматериалам, и привлечению их к учебному процессу из альтернативных источников информации, находящихся в свободном доступе в сети Интернет [3; 7]. В настоящее время в педагогической практике электронное обучение применяется в качестве поддержки очной и заочной форм обучения, а также для реализации различных программ дополнительного образования.

С появлением новых средств коммуникации ученые и педагоги разрабатывают новые методики и технологии обучения, инновационные формы организации образовательного процесса в высшей школе, основанные на достижениях научно-технического прогресса. Применительно к обучению иностранным языкам применение новых цифровых технологий в качестве педагогического инструмента открывает широкие возможности для получения обновленных языковых знаний и использования их в процессе обучения студентов неязыкового вуза иноязычному общению. Как показывает анализ научной литературы, на сегодняшний день существует широкая палитра электронных средств, каждое из которых обладает определенным лингводидактическим потенциалом и способно создавать условия для формирования у студентов языковых навыков и развития умений во всех видах речевой деятельности [15]. Целью данного исследования является выявление лингводидактического потенциала электронных образовательных ресурсов, создаваемых на платформе LMS Moodle для обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку. Для реализации данной цели представляется необходимым решить следующие задачи: 1) конкретизировать сущность понятия «электронный образовательный ресурс» в контексте обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку; 2) выявить дидактические свойства и методические функции электронных образо-

вательных ресурсов, создаваемых на платформе LMS Moodle.

Следуя логике наших рассуждений, прежде всего необходимо конкретизировать понятие «электронный образовательный ресурс». Анализ научной литературы по исследуемой проблеме свидетельствует об имеющейся многообразии определений данного понятия. Так, некоторые отечественные исследователи определяют электронные образовательные ресурсы как ресурсы информационные, которые связаны с определенными фактами, знаниями, способными реализовываться в образовательной практике в виде совокупности цифровой, графической, текстовой, речевой, фото- и видеoinформации, представляющей собой систематизированный материал в конкретной научно-практической области знаний и способной обеспечить творческое овладение обучаемыми знаниями, умениями и навыками в этой области [1]. Другие исследователи конкретизируют данное понятие, характеризуя электронные образовательные ресурсы как научно-педагогические и учебно-методические материалы, представленные в виде электронных изданий или электронных средств образовательного назначения, которые реализуют дидактические возможности цифровых технологий [6, с. 4–5]. Третьи трактуют понятие «электронный образовательный ресурс» как комплексное средство обучения, представляющее собой предметно-ориентированную интерактивную среду [18]. В ряде других исследований под электронными образовательными ресурсами понимают учебные материалы, которые обладают интерактивным мультимедийным содержанием и воспроизводятся посредством компьютеров [13, с. 14]. Как следует из анализа имеющихся формулировок, сущность понятия «электронный образовательный ресурс» базируется на технологических характеристиках данного средства обучения, на способе предъявления и передачи информации и рассматривается в совокупности таких понятий, как «информационная образовательная среда», «дидактическая компьютерная среда», «учебные материалы», «мультимедийность», «компьютеры».

Зарубежные исследователи дают определение понятию «электронный образовательный ресурс», исходя из понимания их сущности как элементов знаний, используемых для достижения цели обучения [29, р. 40], как педагогического инструмента, который способствует более индивидуализированному, активному и совместному обучению [28, р. 2] или,

понимая электронные ресурсы как какую-либо инструкцию, которая передается на цифровом устройстве (например, настольном/портативном компьютере, планшете, смартфоне), включает в себя как содержание (т. е. информацию), так и методы обучения и которая предназначена для поддержки обучения и реализуется в форме печатного текста и изображений, таких как иллюстрации, фотографии, анимация или видео [27, р. 8]. Таким образом, становится очевидным, что точки зрения ученых не противоречат друг другу и понятие «электронный образовательный ресурс» возможно рассматривать в качестве и дидактического средства, и инструмента обучения, и как способ передачи информации, и как саму информацию, которую необходимо получить и усвоить.

Сказанное дает основание для уточнения понятия «электронный образовательный ресурс» в контексте обучения студентов неязыкового вуза деловому общению на иностранном языке. В данном исследовании электронный образовательный ресурс понимается как *дидактическое средство обучения, представляющее собой совокупность учебно-методических материалов (в виде речевой, графической, текстовой, фото-, видео- и другой информации), представленных в электронном виде, создаваемых и воспроизводимых посредством компьютера для решения задач обучения будущих бакалавров неязыкового профиля иностранному языку*. Как любые средства обучения, электронные образовательные ресурсы обладают определенными дидактическими свойствами и методическими функциями, позволяющими использовать их в образовательном процессе.

В научной литературе имеется немало работ, в которых учеными обосновываются дидактические преимущества современных информационных и коммуникационных технологий, на основе которых разрабатываются различные методики обучения иностранному языку [20–24]. Так, П.В. Сысоев – один из первых исследователей, кто рассмотрел дидактический потенциал цифровых технологий, в частности вики- и блог-технологий, в обучении иностранному языку. В качестве дидактического потенциала он рассматривает дидактические свойства и методические функции информационно-коммуникационных технологий [25; 26]. Под дидактическими свойствами П.В. Сысоев понимает «основные характеристики, признаки конкретных технологий, отличающие одни от других» [25, с. 122]. В качестве дидактических функций современ-

ных цифровых технологий ученый рассматривает «внешние проявления средств ИКТ, используемые в учебно-воспитательном процессе для реализации поставленных целей» [25, с. 122]. Вслед за П.В. Сысоевым вопрос о дидактическом потенциале современных информационно-коммуникационных технологий и возможности применения их в образовательном процессе исследовался во многих последующих научных работах. Был изучен дидактический потенциал средств синхронной видео-интернет-коммуникации для развития речевых умений студентов [9], всесторонне исследованы дидактические свойства вики-технологии в обучении иностранному языку для развития умений письменной речи [8; 10; 12; 14]. Следует отметить, что в своих работах исследователи выделяют в качестве приоритетных те дидактические свойства и функции, которые отвечают целям и задачам исследования и соответствуют определенной методике обучения аспекту языка или виду речевой деятельности. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что в рамках изучения различных учебных дисциплин одни и те же цифровые технологии демонстрируют функционирование разных методических функций. Вышесказанное дает основание сделать акцент в данном исследовании на тех дидактических свойствах и методических функциях электронных образовательных ресурсов, создаваемых на платформе LMS Moodle, которые имеют непосредственное отношение к процессу обучения студентов неязыкового вуза иностранным языкам.

Обобщив точки зрения ученых по данной проблеме, к дидактическим свойствам электронных образовательных ресурсов следует отнести: 1) *публичность* – ресурсы доступны всем участникам проекта, находящимся на расстоянии друг от друга; 2) *мультимедийность*, которая предоставляет возможность использования при создании контента ресурса материалов разного формата: текстового, графического, фото-, видео-, аудиоматериала; 3) *гипертекстовая структура*, позволяющая создавать внутренние и внешние гиперссылки; 4) *возможность доступа к истории создания документа*, которая позволяет преподавателю осуществлять мониторинг внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности обучающихся; 5) *авторство и модерация* – допускается единоличное или коллективное авторство, модерация ресурса осуществляется его автором или авторами [9; 11; 14; 22; 26].

Для решения второй задачи исследования был проведен анализ научно-педагогической

литературы, который позволил выделить ряд методических функций электронных образовательных ресурсов, способствующих реализации целей обучения студентов неязыкового вуза деловому общению на иностранном языке. Анализ научной литературы показал, что исследователи выделяют функции, которые являются универсальными для любых электронных образовательных ресурсов и ориентированы на решение различных задач обучения [5; 19]. Но некоторые исследователи выделяют частные функции электронных образовательных ресурсов, исходя из конкретных целей и задач обучения [17; 30]. Обобщив имеющиеся результаты, приходим к заключению, что для обучения студентов неязыкового вуза деловому общению на иностранном языке электронные образовательные ресурсы должны обладать особым набором функций, которые должны иметь качественно иное методическое наполнение, отличное от традиционного, что может способствовать более эффективному решению задач обучения студентов неязыкового вуза деловому общению на иностранном языке. Представляется необходимым более подробно остановиться на рассмотрении сущности данных функций.

Главенствующее место среди них занимает *методическая функция* [2; 5; 17; 19], поскольку именно она обуславливает использование электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе в целом. Сущность данной функции заключается в том, чтобы при использовании электронных образовательных ресурсов следовать основным принципам дидактики и целям обучения студентов иностранному языку в неязыковом вузе. Методическая функция предназначена для того, чтобы отражать основные идеи и принципы конкретной методики обучения, лежащих в основе электронных образовательных ресурсов, используемых в процессе обучения студентов деловому общению на иностранном языке. Данная функция проявляется также в возможности обеспечения дифференцированного обучения.

*Мотивирующая функция* [5; 19; 30] дает возможность формировать у обучающихся потребность в самостоятельном получении информации и необходимых лингвистических знаний, представляющих собой терминологию определенной предметной области, знаний в области особенностей реального речесообщения партнеров в различных ситуациях общения, знаний о культурологической специфике партнеров по общению, а также знаний в

конкретной предметной области на иностранном языке.

*Познавательная функция* [5; 19] во многом соотносится с функцией мотивирующей, т. к. отвечает за обогащение знаний обучающегося, с целью создания целостной системы сведений, характерных для профессионалов иной лингвокультуры, дает возможность расширения терминологического аппарата и сведений в конкретной предметной области на иностранном языке.

*Разъясняющая* [2], или *репетиторская* [17], *функция* обеспечивает наличие неограниченного количества подсказок, правил, пояснений, аутентичного дополнительного материала, к которому обучающиеся имеют возможность обратиться, осуществляя информационный поиск при использовании электронных образовательных ресурсов. Все это может способствовать устранению у будущих бакалавров незнаний различий в коммуникативном поведении двух деловых культур (своего и иного лингвосоциума), позволяет избежать культурного шока и дает возможность более успешному овладению учебным материалом.

*Гуманитарная функция* [2] является очень важной в процессе обучения деловому общению с коллегами, принадлежащими иной лингвокультуре. Она реализуется посредством создания положительного эмоционального фона самого процесса обучения деловому общению на иностранном языке; положительного отношения обучающихся к этой деятельности, которое формирует мотивацию для выполнения этой деятельности, что «вызывает у обучаемого определенные положительные эмоции, повышающие интерес к предмету, оказывает влияние на общее состояние учащегося и педагога» [4, с. 9].

*Интерактивная функция* [17] имеет особое значение в процессе обучения студентов деловому общению на иностранном языке. Благодаря реализации данной функции у обучающихся, во-первых, имеется возможность вступать в интерактивное взаимодействие в рамках обсуждаемых профессиональных вопросов посредством аудио- и видеоконференций не только со своими одноклассниками, но и с представителями других лингвокультур; принимать непосредственное участие в реализации различных проектов, предлагаемых не только преподавателем, но и глобальной сетью Интернет; общаться на иностранном языке с представителями иной лингвокультуры в режиме чата, индивидуально или с группой собеседников. Во-вторых, выполняя ряд интерактивных действий (просматривая и/или про-

слушивая учебные материалы, копируя их, обращаясь к тем или иным справочным материалам ресурса, отвечая на вопросы во время занятия, осуществляя навигацию по элементам контента), обучающийся может повышать эффективность своего сознания и развивать свою память.

*Эвристическая функция* [17; 19] способствует организации интеллектуальной деятельности обучающихся при решении коммуникативных задач делового общения; построению гипотез и проектов; моделированию самих ситуаций реального иноязычного общения профессионалов, а также коммуникативного поведения, свойственного представителям иной деловой лингвокультуры внутри этих ситуаций; способствует актуализации определенного опыта и комплекса знаний обучающихся, необходимых для решения конкретных коммуникативных задач иноязычного делового общения.

Для обобщения предъявляемой информации или учебного материала на иностранном языке в четко структурированном виде служит *системообразующая функция* [2]: материал разбит на учебные модули (темы). Структурирование учебного материала позволяет преподавателю выстраивать процесс обучения вариативно, индивидуально и в зависимости от конкретно поставленных задач обучения. Электронные образовательные ресурсы, используемые для обучения студентов неязыкового вуза деловому общению на иностранном языке, должны сочетать в себе различные виды наглядности, аудио- и видеоматериалы высокого качества исполнения для того, чтобы они были доступны обучающимся для восприятия и понимания и являться образцами иноязычных деловых дискурсов.

Таким образом, необходимо отметить, что электронные образовательные ресурсы, создаваемые на платформе LMS Moodle, обладают большим лингводидактическим потенциалом, который открывает новые возможности для решения задач по подготовке высококвалифицированных бакалавров различных направлений, способных и готовых осуществлять деловое общение с представителями иных лингвокультур. Дидактические свойства и методические функции электронных образовательных ресурсов LMS Moodle позволяют создавать определенные условия для реализации возможности иноязычного общения будущих бакалавров по профессиональным вопросам с представителями иной лингвокультуры в режиме реального времени; способство-

вать повышению уровня качества и эффективности иноязычной подготовки будущих бакалавров, способствовать формированию нового типа мышления, который отвечает требованиям современного постиндустриального общества; удовлетворению потребности обучаемых в лингвострановедческих знаниях, в которых он нуждается, независимо от его местонахождения, с использованием сети Интернет.

### Список литературы

1. Белоус Е.С. Интернет-порталы как средство обучения педагогов созданию электронных ресурсов в рамках повышения квалификации по информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
2. Воронина И.В. Методика использования электронных образовательных ресурсов как средства формирования коммуникативных умений у будущих учителей при изучении мультимедиа и интернет-технологий: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2018.
3. Гриншкун В.В. Информатизация как значимый компонент совершенствования системы подготовки педагогов // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. 2014. № 1(27). С. 15–22.
4. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Основные принципы и методики использования системы порталов в учебном процессе [Электронный ресурс]. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/343/688/1219/02.pdf> (дата обращения: 12.01.2021).
5. Даутова Б.В. Дидактические функции мультимедийных образовательных программ // Психодидактика высшего и среднего образования. Ч. II: материалы Шестой Всерос. науч.-практ. конф., Барнаул 28–30 марта 2006 г. Барнаул, 2006. С. 187–190.
6. Довгань В.В. Создание и использование электронного образовательного ресурса в составе информационно-методического обеспечения учебного процесса: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
7. Ефимов А.А. Роль интернет-технологий в организации самостоятельной работы студентов непрофильных вузов при изучении французского языка // Вестн. по педагогике и психологии Южной Сибири. 2021. № 1. С. 133–145.
8. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языкового вуза на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1(21). С. 74–82.
9. Ежиков Д.А. Методика развития речевых умений студентов на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
10. Забродина И.К. Методика развития социокультурных умений студентов посредством современных интернет-технологий (немецкий язык, специальность «Перевод и переводоведение»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.

11. Ильяхов М.О. Методические основы организации интерактивного обучения в сотрудничестве на базе технологии вики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
12. Кошляева Е.Д. Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса «Вики» (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
13. Миллер А.Л. Формирование ИКТ-компетентности учителей средствами электронных образовательных ресурсов в условиях дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015.
14. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
15. Николаенко И.С., Прибыткова А.А., Пустовалова Т.А. Генезис цифровых технологий в обучении студентов иностранному языку в условиях смешанного обучения // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26. № 194. С. 59–68. URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-59-68> (дата обращения: 02.03.2022).
16. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты [Электронный ресурс]. URL: [https://dlhum.spbstu.ru/pluginfile.php/138452/moodle\\_resource/content/1/](https://dlhum.spbstu.ru/pluginfile.php/138452/moodle_resource/content/1/) (дата обращения: 02.03.2022).
17. Романченко Т.Н. Электронный учебник как средство формирования информационной культуры студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2005.
18. Севастьянова С.А. Информационный образовательный ресурс: структура, содержание, применение в учебном процессе [Электронный ресурс] // Информационные технологии в образовании (ИТО-Поволжье-2006): материалы Междунар. науч.-практ. конф. URL: <http://ito.edu.ru/2006/Samara> (дата обращения: 05.04.2022).
19. Смыковская Т.К. Технология организации изучения в педвузе будущими учителями-предметниками дисциплин информатического цикла // Информационные технологии в образовательной среде современного вуза: материалы Междунар. науч.-метод. интернет-конф. Белгород, 2004. С. 131–132.
20. Соломатина А.Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов (английский язык, базовый уровень): дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
21. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 1–10.
22. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Разработка авторских учебных интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 8–16.
23. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4. С. 115–127.
24. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М., 2013.
25. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура, 2012. № 1. С. 120–133.
26. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3(23). С. 140–152.
27. Clark R.C., Mayer R.E. E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning, 4th ed., John Wiley Sons. Inc.: Hoboken, NJ, USA, 2016.
28. Fandino Fredy Geovanni Escobar, Velandia, Angela Juliette Silva. How an online tutor motivates E-learning English. Heliyon, 2
29. Frago-Diaz G. Olivia, Vitervo Lopez-Caballero, Juan, C. Rojas-Perez. On the Generation of E-Learning Resources Using Business Process. Natural Language Processing, and Web Services. IT Professional, 2021. Vol. 23, I. 2. P. 40–44. DOI: 10.1109/MITP.2021.3054640.
30. Safin I. Kh., Khasanova O.V., Karimova A.A., Semushina E.Y. and Shustova S.V. Speaking skills development in ESL E-learning educational environment. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, 2021. Vol. 25, n. esp. 1. P. 577–588. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.1.14998>.

\* \* \*

1. Belous E.S. Internet-portaly kak sredstvo obucheniya pedagogov sozdaniyu elektronnyh resursov v ramkah povysheniya kvalifikatsii po informatike: avtoref. dis. ... kand. pед. наук. М., 2013.
2. Voronina I.V. Metodika ispol'zovaniya elektronnyh obrazovatel'nyh resursov kak sredstva formirovaniya kommunikativnyh umenij u budushchih uchitelej pri izuchenii mul'timedia i internet-tehnologij: dis. ... канд. пед. наук. Volgograd, 2018.
3. Grinshkun V.V. Informatizatsiya kak znachimyj komponent sovershenstvovaniya sistemy podgotovki pedagogov // Vestn. Mosk. gor. ped. un-ta. 2014. № 1(27). S. 15–22.
4. Grigor'ev S.G., Grinshkun V.V., Krasnova G.A. Osnovnye principy i metodiki ispol'zovaniya sistemy portalov v uchebnom processe [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/343/688/1219/02.pdf> (дата обращения: 12.01.2021).
5. Dautova B.V. Didakticheskie funktsii mul'timedijnyh obrazovatel'nyh programm // Psihopedagogika vysshego i srednego obrazovaniya. Ch. II: materialy Shestoj Vseros. nauch.-prakt. konf., Barnaul 28–30 marta 2006 g. Barnaul, 2006. S. 187–190.
6. Dovgan' V.V. Sozdanie i ispol'zovanie elektronnoho obrazovatel'nogo resursa v sostave infor-

- macionno-metodicheskogo obespecheniya uchebnogo processa: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012.
7. Efimov A.A. Rol' internet-tehnologij v organizacii samostoyatel'noj raboty studentov nepro-fil'nyh vuzov pri izuchenii francuzskogo yazyka // Vestn. po pedagogike i psihologii YUzhnoj Sibiri. 2021. № 1. S. 133–145.
8. Evstigneeva I.A. Formirovanie diskursivnoj kompetencii studentov yazykovogo vuza na osnove sovremennyh internet-tehnologij // Yazyk i kul'tura. 2013. № 1(21). S. 74–82.
9. Ezhikov D.A. Metodika razvitiya rechevyh umenij studentov na osnove sredstv sinhronnoj video-internet-kommunikacii (anglijskij yazyk, neyazykovoj vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2013.
10. Zabrodina I.K. Metodika razvitiya sociokul'turnyh umenij studentov posredstvom sovremennyh internet-tehnologij (nemeckij yazyk, special'nost' «Perevod i perevodovedenie»): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012.
11. Il'yahov M.O. Metodicheskie osnovy organizacii interaktivnogo obucheniya v sotrudnichestve na baze tehnologii viki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2013.
12. Koshelyaeva E.D. Metodika razvitiya sociokul'turnyh umenij studentov posredstvom social'nogo servisa «Viki» (anglijskij yazyk, yazykovoj vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2010.
13. Miller A.L. Formirovanie IKT-kompetentnosti uchitelej sredstvami elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v usloviyah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2015.
14. Markova Yu.Yu. Metodika razvitiya umenij pis'mennoj rechi studentov na osnove viki-tehnologii (anglijskij yazyk, yazykovoj vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011.
15. Nikolaenko I.S., Pribytkova A.A., Pustovalova T.A. Genezis cifrovyyh tehnologij v obuchenii studentov inostrannomu yazyku v usloviyah smeshannogo obucheniya [Electronic resource] // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2021. T. 26. № 194. S. 59–68. URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-59-68> (data obrashcheniya: 02.03.2022).
16. Robert I.V. Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty [Elektronnyj resurs]. URL: [https://dlhum.spbstu.ru/pluginfile.php/138452/mod\\_resource/content/1/](https://dlhum.spbstu.ru/pluginfile.php/138452/mod_resource/content/1/) (data obrashcheniya: 02.03.2022).
17. Romanchenko T.N. Elektronnyj uchebnik kak sredstvo formirovaniya informacionnoj kul'tury studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2005.
18. Sevast'yanova S.A. Informacionnyj obrazovatel'nyj resurs: struktura, sodержanie, primenenie v uchebnom processe [Elektronnyj resurs] // Informacionnye tehnologii v obrazovanii (ITO-Polzhe-2006): materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. URL: <http://ito.edu.ru/2006/Samara> (data obrashcheniya: 05.04.2022).
19. Smykovskaya T.K. Tehnologiya organizacii izucheniya v pedvuze budushchimi uchitelyami-predmetnikami disciplin informaticheskogo cikla // Informacionnye tehnologii v obrazovatel'noj srede sovremennogo vuza: materialy Mezhdunar. nauch.-metod. internet-konf. Belgorod, 2004. S. 131–132.
20. Solomatina A.G. Metodika razvitiya umenij govoreniya i audirovaniya uchashchihsya posredstvom uchebnyh podkastov (anglijskij yazyk, bazovyj uroven'): dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011.
21. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Sovremennye uchebnye internet-resursy v obuchenii inostrannomu yazyku // Inostrannye yazyki v shkole. 2008. № 6. S. 1–10.
22. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Razrabotka avtorskih uchebnyh internet-resursov po inostrannomu yazyku // Inostrannye yazyki v shkole. 2009. № 2. S. 8–16.
23. Sysoev P.V. Blog-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku // Yazyk i kul'tura. 2012. № 4. S. 115–127.
24. Sysoev P.V. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v lingvisticheskom obrazovanii. M., 2013.
25. Sysoev P.V. Sovremennye informacionnye i kommunikacionnye tehnologii: didakticheskie svojstva i funkcii // Yazyk i kul'tura, 2012. № 1. S. 120–133.
26. Sysoev P.V. Viki-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku // Yazyk i kul'tura. 2013. № 3(23). S. 140–152.



***Linguodidactic potential of electronic educational resources at the platform LMS Moodle in the process of teaching the students of the non-linguistic university of the foreign language***

*The article deals with the issue of studying the linguodidactic potential of the electronic resources at the platform 'LMS Moodle' in the process of foreign language teaching. There is specified the essence of the concept "electronic educational resource" in the context of teaching the students of the non-linguistic university of the business communication in a foreign language.*

**Key words:** *business communication, linguistic culture, speech-communicative behavior, linguodidactic potential, didactic properties, methodological functions, interactive elements.*

(Статья поступила в редакцию 21.05.2022)

**В.С. ЛУКЬЯНОВА, Е.В. БОГДАНОВА**  
(Одинцово)

**МЕЖПРЕДМЕТНАЯ  
ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
ПЕРЕВОДУ С ЛИСТА НА БАЗЕ  
ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ,  
СОДЕРЖАЩИХ ЮРИДИЧЕСКИЕ  
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ  
ВКЛЮЧЕНИЯ**

*Рассматривается проблема повышения эффективности обучения переводу студентов неязыковых вузов. В рамках обучения переводу с листа обозначены проблемы перевода юридической терминологии в экономическом дискурсе. Описываются методы межпредметного интеграционного подхода при подготовке учебных материалов и работе с ними с учетом уровней сложности текстов и частотности профессиональной лексики. Сделан вывод об эффективности межпредметной интеграции при обучении экономическому переводу с листа.*

*Ключевые слова: межпредметная интеграция, дидактика отраслевого перевода, перевод с листа, экономический перевод, юридический термин.*

Технологии передачи информации и коммуникаций развиваются, меняется информационная среда, совершенствуется машинный перевод – все это требует пересмотра традиционных подходов к дидактике перевода и поиска новых решений. Эти и другие проблемы обучения переводу все чаще поднимаются на конференциях разных уровней и других дискуссионных площадках, например, таких как организованная в МГИМО-Одинцово международная научно-практическая конференция «Переводчик 2030: обучение профессионально ориентированному переводу в меняющемся мире» [9]. Высокий уровень переводческих компетенций сегодня требуется не только профессиональным переводчикам, но и отраслевым специалистам международного профиля [1; 17]. Так, в вакансиях большинства международных компаний [23] среди требований к соискателям может отсутствовать знание ИЯ, т. к. оно уже заложено имплицитно, поскольку вся отчетность ведется на языке головной компании. Все это диктует необходимость из-

менения в подходах и процессе обучения: традиционная методика дополняется использованием систем автоматического перевода (САТ), у отраслевых специалистов формируются навыки перевода, применяется ИИ. Практика последних лет обучения отраслевому, в частности экономическому, переводу показывает, что при изучении иностранного языка сложность для студентов представляет не только овладение профессиональной терминологической лексикой в своей сфере, но и понимание синтаксических связей на уровне предложения [19], а также лексика, представляющая собой маркировку той или иной культуры, стилистически окрашенная лексика [8] и лексика, принадлежащая к иному отраслевому дискурсу. В настоящем исследовании рассматривается проблема использования межпредметного интеграционного подхода в обучении студентов-экономистов работе с юридической терминологией при переводе с листа текстов отраслевой тематики в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык».

Актуальность исследования определяется требованиями к обучению студентов, обучающихся по направлению «Экономика», переводу лексических единиц юридического дискурса в текстах экономической тематики, а также недостаточной разработанностью методики обучения переводу юридических лексических включений в экономическом дискурсе, нехваткой адекватных лингводидактических материалов, высокой результативностью исследований в области профессионального отраслевого перевода и недостаточной их реализацией в теории и практике обучения переводу с листа в неязыковом вузе, а также существенным лингводидактическим потенциалом межпредметного подхода в области разработки приемов обучения отраслевому переводу и недостаточным его использованием для развития переводческих навыков будущих специалистов в области экономики.

Целью исследования является теоретическое обоснование, разработка и практическое подтверждение эффективности применения методов межпредметной интеграции и интегративного подхода при формировании переводческих навыков у студентов экономических специальностей, производящегося с применением специально отобранных текстов, содержащих профессионально-ориентированную юридическую лексику в экономическом дискурсе.

Теоретико-методологическую базу составили работы ученых в области педагогических исследований, актуализирующих инструментарий межпредметного подхода, в том числе А.И. Гурьева [2], А.И. Еремкина [3]; лингводидактических исследований перевода с листа В.Н. Комиссарова [4], Л.Л. Нелюбина, Е.Г. Князевой [13], Н.Н. Гавриленко [1], В.В. Сдобникова [16], С.С. Фраш [18], Е.С. Конаковой [5], а также в сфере обучения переводу юридической терминологии Е.В. Королевой [6], Т.П. Некрасовой [12], Т.П. Радиона [15].

В данном исследовании предпринята попытка расширить представление о методике обучения экономическому переводу с учетом фактора лексических включений мало знакомого дискурса. Предлагается теоретическое обоснование необходимости внедрения методов межпредметной интеграции в учебный процесс, предложены лингводидактические приемы работы с юридической терминологией. Предлагаемые методы интегративного обучения и вариативные задания могут применяться при разработке курса по экономическому переводу с листа, учитывающего необходимость работы с юридической терминологией, при обучении профессионально-ориентированному переводу в других специальностях, а также могут использоваться в процессе обучения отраслевому переводу студентов-экономистов, помогая им грамотно и с высокой степенью адекватности переводить вызывающие сложности юридические лексические включения, встречающиеся в экономических текстах, несмотря на то, что в рамках обучения по направлению подготовки «Экономика», студенты не изучают язык права как язык специальности. Однако юридический дискурс является своего рода рамками, в которых ведется любая экономическая деятельность, поэтому студенты-экономисты неизбежно столкнутся с ним в своей профессиональной деятельности. Существующие на настоящий момент теоретические работы, учебники и пособия [20] не решают задачу обучения студента-экономиста переводу юридического термина в силу того, что большая часть методической литературы ориентирована на студентов-лингвистов с соответствующей теоретической и практической базой, а целевой аудиторией учебников по переводу юридических текстов [7], как правило, являются лингвисты либо юристы. Сложившаяся ситуация делает особенно актуальной идею межпредметной интеграции, реализующейся на основе

межпредметных связей. А.И. Гурьев рассматривает межпредметные связи как основополагающий принцип дидактики, способствующий координации и систематизации учебного материала, формирующий у учащихся общенаучные (общепредметные) знания, умения, навыки и способы их получения в различных видах деятельности и реализующийся через систему нормативных функций и общих методов познания природы совместными усилиями учителей различных предметов [2]. На уровне преподавания отдельного предмета этот принцип выступает в качестве средства объединения предметных знаний в целостную систему, расширяющую пределы данного предмета с сохранением его качественных особенностей. Межпредметные связи предусматривают объединение предметных знаний в целостную систему, применение (создание ситуации для такового) знаний, умений и навыков, полученных в рамках одного предмета при изучении другого. Например, учебный план в МГИМО-Одинцово предусматривает, что знания студентов, обучающихся по экономическим специальностям, в области права формируются тремя теоретическими дисциплинами, две из которых («Международное право» и «Основы государства и права») осваиваются в 4-м семестре общим объемом 180 академических часов и одна («Предпринимательское право») изучается в 8-м семестре общим объемом в 72 академических часа. Эти дисциплины позволяют сформировать достаточную базу на русском языке, однако эквивалентная ей база на английском языке отсутствует, и важной функцией межпредметной интеграции здесь видится в том числе мотивационная, когда иностранный язык начинает восприниматься студентами как средство формирования их профессиональной компетенции.

Другой аспект практической стороны данной проблемы заключается в том, что, согласно принятой в МГИМО-Одинцово практике, в условиях учебной ситуации студенты выполняют перевод с листа с предварительной подготовкой, однако во время проведения рейтингового контроля (проводимого три раза в течение каждого семестра) перевод осуществляется без подготовки, что позволяет выявить реальные навыки и остаточные знания студентов по проработанной теме. Перевод с листа также является одним из экзаменационных заданий, поэтому развитие этого навыка у студентов имеет особую важность. Кроме того, перевод с листа является важной составной частью экзаменов на получение сертификата судебно-го переводчика как в Европе, так и в США.

По результатам как текущего рейтингового контроля, так и итогового экзаменационного было выявлено, что одним из препятствий при осуществлении перевода экономического текста с листа является наличие в текстах юридических лексических включений. Они фигурируют в текстах как в виде отдельных терминов, так и в форме устойчивых выражений, традиционно принятых в юридическом дискурсе. В текстах, предлагаемых студентам для перевода, соотношение лексических единиц, используемых в экономическом и юридическом дискурсах, выглядит следующим образом. В текстах по теме «Карьера» / *Careers*, «Сопровождение клиентов» / *Customer support*, «Деловая коммуникация» / *Business communication*: 75% «экономических» ЛЕ, 25 – «юридических». Тексты, связанные с производством и упаковкой продукции (*Products and packaging*), а также тексты о корпоративной культуре (*Corporate Culture*) и проектном управлении (*Project management*), тексты по маркетингу (*Marketing*) и переговорному процессу (*Negotiations*) содержат 70% «экономических» ЛЕ и 30% «юридических». В текстах о корпоративной социальной ответственности (*Corporate social responsibility*), а также о корпоративной реструктуризации и стратегиях, слияниях и поглощениях (*Company strategy. Restructuring. Mergers and Acquisitions*), международной торговле (*International Trade*) число «юридических» ЛЕ возрастает до 40%. В текстах по таким темам, как «Финансы и бухгалтерия» / *Finance and accounting*, «Инновации» / *Innovations*, «Цифровая экономика» / *Digital Economy* и «Энергетика» / *Energy* содержится меньше всего лексики из юридического дискурса – от 15 до 18%.

Среди факторов, осложняющих процесс обучения переводу с листа можно выделить не только наличие в тексте юридического лексического включения, но и необходимость иметь дело с достаточно сложными конструкциями, нетипичными для экономического дискурса [10], например: *Some states have changed the rules of the common law in order to provide that the majority of written contracts are presumed to have valid consideration* («Некоторые штаты изменили правила общего права, чтобы предусмотреть, что большинство письменных контрактов считаются имеющими действительное значение»).

Для проработки каждой из представленных выше тем изначально не только отбираются самые актуальные на текущий день тексты, но и выделяется наиболее частотная терминология, усвоение которой позволит снять

дальнейшие переводческие сложности. Исходя из принципа семантической сложности для восприятия юридической терминологии [10], а также не всегда однозначной семантической интерпретации лексической единицы, необходимо научить студента определять контекст употребляемого термина, осуществляя перевод с учетом контекстуальной информации.

Следует отметить, что в методических трудах, разработанных для студентов, специализирующихся в области экономики и менеджмента, юридической терминологии уделено недостаточное внимание: либо она ограничивается одной темой, либо дается просто отдельной ознакомительной сноской в виде переводческого комментария [14, с. 217]. В связи с вышесказанным представляется необходимым разработать методические подходы в работе с данной терминологией для успешного обучения студентов переводу с листа, понимаемому нами как устный перевод, осуществляемый на основе зрительного восприятия исходного письменного текста. По своей функциональной форме перевод с листа может быть полным или сокращенным (интерпретация), с подготовкой или без [11] с целью выработать навыки передачи содержащейся в оригинале информации в форме естественно звучащего текста на переводящем языке [16].

Представляется очевидным, что перевод с листа является отдельным, самостоятельным видом устного перевода, требующим специальной подготовки. Исследователи рассматривают зрительную опору (текст) как фактор, осложняющий процесс перевода [18], и приравнивают перевод с листа по сложности к синхронному переводу, вводимому на завершающем этапе обучения переводу [11]. При выполнении перевода с листа требуется добиться впечатления зачитываемого заранее переведенного текста [4, с. 381]. Выполнение такого требования возможно при сохранении равномерного темпа речи, избегании продолжительных пауз, умении быстро читать про себя (примерно 200 слов в минуту), членить текст на смысловые синтагмы, быстро распознавать рема-тематические связи и референциальные отношения в рамках не только предложения, но и самого текста.

Помимо общих требований, предъявляемых к процессу перевода с листа, следует отметить, что перевод с листа экономического текста обладает еще и рядом особенностей. Специфические жанровые, контекстуальные и терминологические особенности отраслевого перевода с листа требуют отдельного исследования не только в русле теории перевода,

но и с точки зрения переводческой дидактики [1], предполагающей соблюдение принципов научности, сознательности, систематичности, доступности и наглядности [13]. Исходя из этих принципов, предлагается использовать основанный на концепции Н.Н. Гавриленко интегративный подход, предназначенный для обучения переводу профессионально ориентированных текстов [1], способствующий формированию интегративной компетенции, в основу которой положена способность применения знаний, умений и навыков по основной специальности и смежным дисциплинам для использования их при переводе с листа профессионально-ориентированного экономического текста, содержащего юридическую терминологию. Основой этой концепции являются следующие принципы дидактики отраслевого перевода:

1) принцип отбора изучаемых юридических терминов, используемых в экономических новостных текстах, на основании частотности употребления, нормативности и семантической ценности;

2) интеграция лексических тем курса экономического перевода не только с параллельно изучаемыми по иностранному языку специальностями темами, но и с другими отраслевыми предметами;

3) предъявление учебного материала от простого к сложному;

4) использование аутентичного актуального материала, а не адаптированных учебных текстов;

5) обучение профессионально практикующим переводчиком либо преподавателем, который находится в постоянном профессиональном контакте как с экспертами в экономике, так и в юриспруденции;

6) принцип работы с использованием систем автоматического перевода, в соответствии с которым студентам демонстрируются как преимущества, так и недостатки данного вида переводческого ассистирования с дальнейшим обучением стратегии по использованию инструментов CAT;

7) принцип отказа от механического заучивания терминов (в первую очередь он выражен во внимательной работе с текстом, проведением контекстуального анализа и на его основании осуществлении подбора соответствующего эквивалента с целью избегания ошибок, например: *interest* – *интерес* / *процентная ставка*, *provision* – *положение, пункт договора* / *провизия* и т. д.).

В рамках опыта МГИМО-Одинцово на факультетах финансовой экономики и Меж-

дународного института энергетической политики и управления инновациями на этапе отбора учебных текстов происходит постоянная актуализация материала (все используемые учебные новостные тексты отражают реалии последних двух лет), обеспечивается присутствие изученных терминов в предъявляемых в дальнейшем текстах, упражнениях и в контрольных текстах, что способствует усвоению юридической терминологии в системе экономического дискурса. Обучение переводу юридической терминологии производится при работе с текстами малых объемов (примерно 600–800 п. з.), что помогает сформировать у студентов умение видеть контекст, в котором может с наибольшей вероятностью появиться юридическая терминология. Известно, что значительная часть данной терминологии обладает контекстуальным значением, поэтому ее адекватный перевод создает для студентов дополнительные трудности по ее идентификации. Например, при переводе статьи *NAFTA's Winners and Losers* [22], затруднения может вызвать перевод слова *provisions* (имеющее значение «поставки» и «положения договора») в предложении: *Nafta provisions will continue under the new accord*.

Принцип отказа от механического заучивания терминологии реализуется следующим образом: при подготовке к занятию учитывается специфика перевода с листа, который представляет собой стрессовую ситуацию, и с целью довести степень концентрации внимания до необходимого уровня, способствующего прочному усвоению юридической лексики и проведению контекстуального анализа, занятие структурируется следующим образом:

– предпереводческие упражнения, направленные на активизацию внимания, стимулирование переключения внимания и запоминания; снятие лексических трудностей (перевод чисел, дат, топонимов, изученных терминов);

– собственно переводческие упражнения – просмотр и перевод кратких (не больше 5 минут) видеофильмов по изучаемой теме, для снятия напряжения можно предложить на перевод отрывок из далекого от изучаемого студентами дискурса текст, содержащий, однако, лексику по теме (например, по теме “Negotiations” / «Переговоры» отрывок из мультфильма *The Little Mermaid* / «Русалочка» (1989): *The contract's legal, binding, and completely unbreakable even for you* («Договор законный, обязательный к исполнению и абсолютно нерасторжимый даже для тебя»)); собственно перевод текста (осуществляемый индивидуально, фронтально и в парах/группах);

– постперевод: редактирование текста перевода, аннотирование на двух языках и обобщение ошибок без указания имен в момент подведения итогов.

В рамках проработки определенной лексической темы, например *Corporate Social Responsibility* («Корпоративная социальная ответственность»), отдельным блоком выносятся тексты, содержащие значительную концентрацию юридических лексических включений. Работу в соответствии с вышеприведенными принципами иллюстрирует отрывок статьи *Elizabeth Holmes testifies she 'never' misled investors* [21] объемом в 116 слов, из которых 19 представляют собой юридические лексические включения, где выделяются общезначимые (*case, criminal, guilty*) и специальные юридические терминологические выражения (*pleaded not guilty to charges; faces 11 counts of wire fraud and conspiracy*). Данный текст был использован для актуализации уже изученной лексики, представляющей трудности. Работа над текстом производилась следующим образом.

*Предпереводческий анализ текста.* Данный анализ включает следующие этапы.

1. Снятие лексических сложностей (термины, метафоры, омонимы, эргонимы, топонимы, культуронимы).

2. Работа с содержанием проводится через проверку общего понимания текста посредством вопросов по основной идее, проблеме и выраженному автором мнению, а также более детального понимания отдельных фрагментов, например: в чем суть подзаголовка *Theranos founder Elizabeth Holmes testified she "never" lied to investors as her defence team rested its case in her criminal fraud trial* («Основатель Theranos Элизабет Холмс судят за мошенничество, ее защита изложила свою версию событий, при этом обвиняемая уверяет суд, что "никогда" не обманывала инвесторов»), каково мнение судей по поводу действий Элизабет Холмс.

*Работа по переводу текста* (рассмотрение возможностей и необходимости использования трансформаций, выделение оборотов и конструкций, необходимых для запоминания).

*Работа по закреплению и актуализации лексического материала* (составьте предложения, используя следующую лексику: *plead* («обращаться к суду»), *fraud* («мошенничество»), *prosecutors* («стороны обвинения»), *given that* («учитывая, что»)).

*Работа по актуализации лексико-грамматических переводческих навыков* по теме реализуется через обратный перевод (сначала

англоязычный текст переводится в письменном виде, затем с опорой на переведенный текст проводится перевод обратно на английский язык, при этом желательно быть готовым к проявлению вариативности в переводе, но только там, где это возможно).

*Постпереводческая работа:* редакция, корректура, сопоставительный анализ машинного перевода, редакция машинного перевода, обратный перевод, аннотирование на языке оригинала и языке перевода, выделение ключевых слов на языке оригинала и перевода.

После осуществления перевода с листа студентов просили рассказать, о чем новость, им были заданы вопросы по содержанию и значению ряда слов и выражений, чтобы убедиться в том, что перевод не был выполнен механически, бездумно. Из 150 опрошенных студентов 82% (123) студента справились с заданием на понимание текста, 91% (136) – перевели и дали адекватное определение изученной терминологии и 77% (115) продемонстрировали перевод с листа на хорошем и отличном уровнях, получив положительную оценку (выше 75 из 100%).

Опыт практической работы показывает, что во время проведения контроля переводческие сложности вызываются лексемами, не обязательно сложными семантически или по форме, частой проблемой является неспособность надолго сохранить переводческий ресурс, что приводит к значительным семантическим искажениям в переводе таких простых лексем, как *regulators* («регулирующие государственные органы»), *trial* («судебное разбирательство»), *fraud* («мошенничество»), *conspiracy* («сговор»). Регулярное обращение к пройденной терминологии позволяет снизить уровень стресса и его негативное воздействие на внимание и память. Учитывая специфику проведения контрольных мероприятий по переводу с листа, на экзамен выносятся тексты, в первую очередь отвечающие тематическим критериям и уровню сложности, что может минимизировать или даже исключить наличие юридических лексических включений в каждом билете. Однако наиболее приоритетной задачей является подготовка студента к будущей профессиональной деятельности, и с этой целью также практикуется регулярное обращение к юридическому термину. Важно приучить студентов к тому, что с юридическим дискурсом им придется взаимодействовать постоянно, независимо от того, встретится ли им конкретный термин на экзамене или нет.

Результаты апробации данных исследования. Данный подход был апро-

бирова́н при обучении 212 студентов Международного института энергетической политики и управления инновациями и факультета финансовой экономики Одинцовского филиала МГИМО и показал свою эффективность. Результаты контролируемого перевода: процент выполнения 80–100% по 13 академическим группам студентов 3-го курса (117 человек) и 12 академическим группам на 4-м курсе (95 человек).

**Выводы.** Необходимость пересматривать и адаптировать существующие и рекомендовавшие себя методы обучения переводу при подготовке специалиста в области экономики является стимулом для разработки новых подходов при обучении отраслевому переводу, учитывающих специфику условий обучения (преподавание перевода начинается на третьем курсе, тогда как на первом и втором курсах при обучении иностранному языку применяется коммуникативная методика, исключая использование первого языка), что должно быть отражено при разработке учебных материалов, а также при работе со студентами во время аудиторных занятий и во время внеурочной деятельности, и при проведении контроля. Реализуемая в обучении переводу с листа межпредметная интеграция, сочетающая в себе использование экономического и юридического дискурсов, является необходимым условием адекватного формирования содержания образования специалиста, а также поиска путей разрешения существующих противоречий между традиционными методами обучения и актуальными требованиями, предъявляемыми работодателем в дальнейшей профессиональной деятельности обучающегося.

### Список литературы

1. Гавриленко Н.Н. Основы дидактики переводческой деятельности: специальный / отраслевой перевод: моногр. М., 2021.
2. Гурьев А.И. Межпредметные связи в системе современного образования: моногр. / под ред. А.В. Усовой, А.В. Петрова. Барнаул, 2002.
3. Еремкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе. Харьков, 1984.
4. Конакова Е.С. Перевод с листа: экспериментальные исследования и методика обучения переводу // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. Н. Новгород, 2018. Вып. 8. С. 294–298.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М., 2011.
6. Королева Е.В. Трудности учебного перевода терминов и приемы их преодоления (на материале экономической и юридической терминологии): дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
7. Левитан К.М. Юридический перевод: основы теории и практики: учеб. пособие. М., 2011.
8. Лукьянова В.С. Особенности обучения переводу метафоры в экономическом тексте // Переводчик 2030: обучение профессионально ориентированному переводу в меняющемся мире: сб. науч. ст. Одинцово, 2022. С. 68–73.
9. Международная научно-практическая конференция «Переводчик 2030: обучение профессионально-ориентированному переводу в меняющемся мире» [Электронный ресурс]. URL: <https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/4305-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-perevodchik-2030-obuchenie-professionalno-orientirovannomu-pe-revodu-v-menyayushchemsya-mire> (дата обращения: 25.04.2022).
10. Милославская Д.И. Системное описание юридической терминологии в современном русском языке: системное описание юридической терминологии в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 2000.
11. Наймушин Б.А. О роли и месте перевода с листа в подготовке устного переводчика // Вестн. Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 8. С. 86–93.
12. Некрасова Т.П. Особенности перевода юридической терминологии с русского языка на английский язык: дис. ... канд. филол. наук. М., 2013.
13. Нелюбин Л.Л., Князева Е.Г. Переводоведческая лингводидактика: учеб.-метод. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2009.
14. Пичкова Л.С., Бочкова Ю.Л., Маслина И.Н., Пантюхина Л.В. Экономический английский – перевод и реферирование – теория и практика. М., 2015.
15. Радион Т.П. Специфика перевода юридической лексики // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: сб. ст. по итогам III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26–27 октября 2017 г. Минск, 2018. С. 154–160.
16. Сдобников В.В. Перевод и коммуникативная ситуация: моногр. 4-е изд., стер. М., 2022.
17. Степанова М.М., Лукьянова В.С. Формирование переводческой компетенции у студентов-экономистов при обучении иностранному языку // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26. № 191. С. 38–48.
18. Фраш С.С., Максютин О.В. Перевод с листа как самостоятельный вид перевода // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2010. № 4(94). С. 76–81.
19. Черниговская Т.В. Naturevs Nurture в усвоении языка // Теория развития: дифференциально-интегрирующая парадигма / сост. Н.И. Чуприкова. М., 2009. С. 205–222.
20. Юридические понятия и категории англо-американской системы права: Уровни В2–С2: в 2 ч. / И.Г. Федотова, Г.П. Толстопятенко, Н.В. Старосельская, И.А. Богданова. 3-е изд., доп. М., 2021.

21. Elizabeth Holmes testifies she 'never' misled investors [Electronic resource]. URL: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-59587919> (дата обращения: 25.04.2022).

22. Floyd D. NAFTA's Winners and Losers [Electronic resource]. URL: <https://www.investopedia.com/articles/economics/08/north-american-free-trade-agreement.asp> (дата обращения: 25.04.2022).

23. HeadHunter. Одноцово. Вакансии [Electronic resource]. URL: [https://odintsovo.hh.ru/vacancy/52073766?from=vacancy\\_search\\_list&hhtmFrom=vacancy\\_search\\_list&query=экономист](https://odintsovo.hh.ru/vacancy/52073766?from=vacancy_search_list&hhtmFrom=vacancy_search_list&query=экономист) (дата обращения: 25.04.2022).

\* \* \*

1. Gavrilenko N.N. Osnovy didaktiki perevodcheskoj deyatel'nosti: special'nyj / otraslevoj perevod: monogr. M., 2021.

2. Gur'ev A.I. Mezhpredmetnye svyazi v sisteme sovremennogo obrazovaniya: monog. / pod red. A.V. Usovoj, A.V. Petrova. Barnaul, 2002.

3. Eremkin A.I. Sistema mezhpredmetnyh svyazej v vysshej shkole. Har'kov, 1984.

4. Konakova E.S. Perevod s lista: eksperimental'nye issledovaniya i metodika obucheniya perevodu // Aktual'nye voprosy perevodovedeniya i praktiki perevoda. N. Novgorod, 2018. Vyp. 8. S. 294–298.

5. Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie: ucheb. posobie. M., 2011.

6. Koroleva E.V. Trudnosti uchebnogo perevoda terminov i priemy ih preodoleniya (na materiale ekonomicheskoy i yuridicheskoy terminologii): dis. ... kand. filol. nauk. M., 2005.

7. Levitan K.M. Yuridicheskij perevod: osnovy teorii i praktiki: ucheb. posobie. M., 2011.

8. Luk'yanova V.S. Osobennosti obucheniya perevodu metafory v ekonomicheskom tekste // Perevodchik 2030: obuchenie professional'no orientirovannomu perevodu v menyayushchemsya mire: sb. nauch. st. Odincovo, 2022. S. 68–73.

9. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Perevodchik 2030: obuchenie professional'no-orientirovannomu perevodu v menyayushchemsya mire» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/4305-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferenciya-perevodchik-2030-obuchenie-professionalno-orientirovannomu-perevodu-v-menyayushchemsya-mire> (дата обращения: 25.04.2022).

10. Miloslavskaya D.I. Sistemnoe opisanie yuridicheskoy terminologii v sovremennom russskom yazyke: sistemnoe opisanie yuridicheskoy terminologii v sovremennom russskom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2000.

11. Najmushin B.A. O roli i meste perevoda s lista v podgotovke ustnogo perevodchika // Vestn. Perm. nac. issled. politekhn. un-ta. Problemy yazykoznavaniya i pedagogiki. 2013. № 8. S. 86–93.

12. Nekrasova T.P. Osobennosti perevoda yuridicheskoy terminologii s russkogo yazyka na anglijskij yazyk: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2013.

13. Nelyubin L.L., Knyazeva E.G. Pervodovedcheskaya lingvodidaktika: ucheb.-metod. posobie. 3-e izd., pererab. i dop. M., 2009.

14. Pichkova L.S., Bochkova Yu.L., Maslina I.N., Pantyhina L.V. Ekonomicheskij anglijskij – perevod i referirovanie – teoriya i praktika. M., 2015.

15. Radion T.P. Specifika perevoda yuridicheskoy leksiki // Yazykovaya lichnost' i effektivnaya kommunikaciya v sovremennom polikul'turnom mire: sb. st. po itogam III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 26–27 okt. 2017 g. Minsk, 2018. S. 154–160.

16. Sdobnikov V.V. Perevod i kommunikativnaya situaciya: monogr. 4-e izd., ster. M., 2022.

17. Stepanova M.M., Luk'yanova V.S. Formirovanie perevodcheskoj kompetencii u studentov-ekonomistov pri obuchenii inostrannomu yazyku // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2021. T. 26. № 191. S. 38–48.

18. Frash S.S., Maksyutina O.V. Perevod s lista kak samostoyatel'nyj vid perevoda // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2010. № 4(94). S. 76–81.

19. Chernigovskaya T.V. Naturevs Nurture v usvoenii yazyka // Teoriya razvitiya: Differencionno-integriruyushchaya paradigma / sost. N.I. Chuprikova. M., 2009. S. 205–222

20. Yuridicheskie ponyatiya i kategorii anglo-amerikanskoj sistemy prava: Urovni V2–S2: v 2 ch. / I.G. Fedotova, G.P. Tolstopyatenko, N.V. Starosel'skaya, I.A. Bogdanova. 3-e izd., dop. M., 2021.

***Interdisciplinary integration in the process of teaching the students of the economic specialties of sight translation on the basis of the economic texts, including the legal terminological components***

*The article deals with the issue of increasing the efficiency of teaching the students of nonlinguistic universities to translate. In the context of teaching of sight translation there are identified the issues of the translation of the legal terminology in the economic discourse. There are described the methods of the interdisciplinary integrated approach while preparing the educational tools and working with them with the consideration of the difficulty levels of the texts and the frequency of the professional vocabulary. The authors conclude about the efficiency of the interdisciplinary integration while teaching of economic sight translation.*

**Key words:** *interdisciplinary integration, didactics of specialized translation, sight translation, economic translation, legal term.*

(Статья поступила в редакцию 19.05.2022)

**А.Г. КОВАЛЕВА, Д.И. ГУБИНА,  
Е.В. ПОНОМАРЕВА, М.В. ТКАЧЕВА**  
(Екатеринбург)

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ  
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
СФЕРЕ (на примере Института  
радиоэлектроники  
и информационных технологий  
Уральского федерального  
университета)**

*Представлены результаты проектной деятельности на иностранном языке в профессиональной сфере студентов Института радиоэлектроники и информационных технологий Уральского федерального университета. Описан подход к организации междисциплинарных проектов на иностранном языке, дано определение иноязычной коммуникативной и научно-исследовательской компетенций, представлены методика реализации проектов на иностранном языке и результаты опроса о значимости проектов преподавателей и студентов.*



Ключевые слова: *междисциплинарные проекты, иноязычная коммуникативная компетенция, научно-исследовательская компетенция, методика обучения иностранным языкам.*

Введение. Уральский федеральный университет успешно развивается как научно-образовательный и инновационный центр международного уровня. Поэтапное становление уникальных образовательных и научных направлений в вузе было заложено Программой развития УрФУ на 2010–2020 гг., которая была разработана в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 21 октября 2009 г. № 1172 «О создании федеральных университетов в Северо-Западном, Приволжском, Уральском и Дальневосточном федеральных округах». Основные задачи среди прочих предусматривали модернизацию образовательного процесса и научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности. Университет целенаправленно внедрял различные инновации в учебный и научно-исследовательский процессы. По словам ректора УрФУ В.А. Кокшарова, для университета важно так выстроить образовательный

процесс, чтобы студенты уже в ходе обучения понимали, чего от них ждет работодатель и что им понадобится в будущей профессии. В связи с этим и внедряется проектная форма обучения – в ближайшее время на нее перейдет весь университет [6]. Это было сказано в 2016 г., а сейчас методы проектного обучения не просто применяются в университете, но практико-ориентированные образовательные программы переводятся на проектное обучение, которое предусматривает тесное взаимодействие студентов и работодателей.

На сегодняшний день в университете накоплен большой опыт реализации междисциплинарных проектов, которые и легли в основу трансформации традиционного процесса обучения в профессиональной сфере.

Цель данной статьи – дать анализ реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке студентов Института радиоэлектроники и информационных технологий (ИРИТ – РтФ) УрФУ. Объектом исследования является процесс развития иноязычной коммуникативной и научно-исследовательской компетенций, необходимых в профессиональной сфере. Методика развития иноязычной коммуникативной и научно-исследовательской компетенций в профессиональной сфере является предметом исследования. В ходе исследования были применены следующие методы научного исследования: анализ научных исследований российских и зарубежных ученых, систематизация полученных данных, анализ учебных материалов, необходимых для развития указанных компетенций, внедрение результатов исследований в педагогическую практику и анализ результатов обучения.

Междисциплинарные проекты. В рамках модуля «Иностранный язык специальности», который включает дисциплины «Иностранный язык специальности» и «Проект по модулю», студенты старших курсов Института радиоэлектроники и информационных технологий УрФУ получают необходимые знания для реализации междисциплинарных проектов.

В основе освоения модуля «Иностранный язык специальности» заложены положения метапредметного подхода. Фундаментальные понятия концепции метапредметного подхода определены в работах А.В. Хуторского [13], А.Г. Асмолова [2, с. 151], Н.В. Громыко [4] и других ученых. Метапредметный подход предполагает переход от практики отдель-

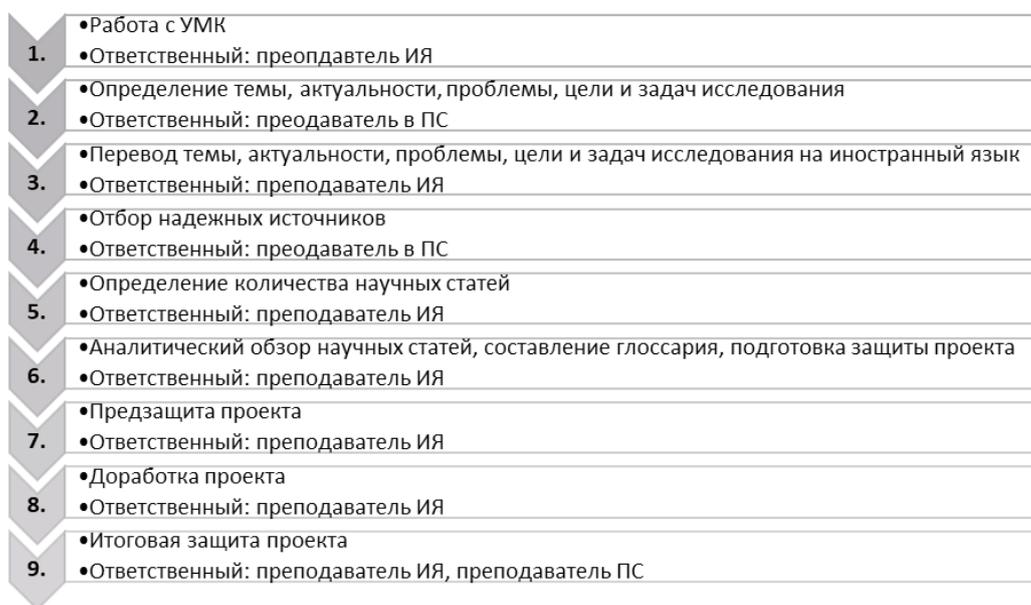


Рис. 1. Этапы реализации междисциплинарного проекта на ИЯ

ных дисциплин к объединению знания по различным дисциплинам в процессе метадеятельности. Данный подход позволяет достигать понимания связности отдельных этапов (или аспектов) профессиональной деятельности на примерах решения учебных заданий, соотносенных с конкретными ситуациями профессиональной деятельности. Более того, студенты получают собственные результаты учебной деятельности в конкретной дисциплине и продолжают работу с ними в других дисциплинах [5]. Междисциплинарные проекты дают возможность реализовать задачи метапредметного подхода на практике. Под междисциплинарными проектами следует понимать самостоятельную учебно-исследовательскую работу, которая подразумевает углубленное изучение некоторых проблем, относящихся к будущей профессиональной деятельности [10, с. 179]. Другими словами, междисциплинарные проекты являются способом расширения научного мировоззрения, который заключается в рассмотрении того или иного явления вне рамок одной дисциплины [11].

Цель модуля «Иностранный язык специальности» заключается в приобретении знания в профессиональной сфере посредством иностранного языка и научно-исследовательской работы. Таким образом, в процессе освое-

ния модуля происходит развитие иноязычной коммуникативной компетенции и научно-исследовательской компетенции в профессиональной сфере.

Методика реализации междисциплинарных проектов в ИРИТ – РтФ предусматривает несколько этапов и тесное взаимодействие преподавателей иностранного языка и профильных дисциплин. Каждый участник имеет свою роль и ответственность, что обеспечивает эффективность результатов обучения. Преподаватель иностранного языка несет ответственность за развитие иноязычной коммуникативной компетенции, преподаватели профильных дисциплин гарантируют качество материалов в профессиональной сфере. Необходимо также обеспечить развитие научно-исследовательской компетенции для реализации проекта. В связи с этим было принято решение разработать учебно-методический комплекс на иностранном языке, который направлен на получение знаний в области научно-исследовательской работы.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) *How to Master Scientific Skills in English*, разработанный преподавателями кафедры иностранных языков и перевода УрФУ, предусматривает приобретение знаний для работы с научными источниками, извлечения не-

Положительные результаты междисциплинарных проектов на ИЯ  
(по мнению преподавателей)

	Этап проекта	Результаты	Формируемая компетенция
1	Работа с УМК	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Получение базовых знаний НИР на ИЯ;</li> <li>• получение базовых знаний особенностей научного ИЯ</li> </ul>	Научно-исследовательская; иноязычная
2	Определение темы, актуальности, проблемы, цели и задач исследования	Формирование умений анализировать, делать выводы и строить высказывание на родном научном языке в профессиональной сфере	Научно-исследовательская
3	Перевод темы, актуальности, проблемы, цели и задач исследования на иностранный язык	Формирование словарного запаса в профессиональной и научной сферах на ИЯ	Иноязычная
4	Отбор надежных источников	Формирование умения работать с научной литературой в профессиональной сфере на ИЯ	Научно-исследовательская; иноязычная
5	Определение количества научных статей	Развитие умения работать с научной литературой в профессиональной сфере на ИЯ	
6	Аналитический обзор научных статей, составление глоссария, подготовка защиты проекта	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ознакомление с передовой информацией в выбранной области научных интересов;</li> <li>• формирование умения понимать и анализировать научный текст;</li> <li>• расширение словарного запаса в научной и профессиональной сферах;</li> <li>• формирование навыков письменной и устной речи на иностранном языке в профессиональной сфере</li> </ul>	Научно-исследовательская; иноязычная
7	Предзащита проекта	Формирование навыков публичных выступлений на ИЯ в профессиональной сфере	Научно-исследовательская; иноязычная
8	Доработка проекта	Развитие навыков письменной и устной речи на иностранном языке в профессиональной сфере	Научно-исследовательская; иноязычная
9	Итоговая защита проекта	Развитие и закрепление навыков публичных выступлений на ИЯ в профессиональной сфере	Научно-исследовательская; иноязычная

обходимой информации из научных источников на иностранном языке, написания научных работ и представления результатов исследований на различных научных мероприятиях [7]. Таким образом, были решены задачи развития иноязычной компетенции, т. к. содержание ЭОР дает базовые знания о методологии научных исследований и результатах их представления. Особенность ЭОР заключается еще и в том, что представленный контент объединяет лучшие практики научно-исследовательской работы российских и зарубежных ученых и практиков, что обеспечивает межкультурный компонент иноязычной коммуникативной и научно-исследовательской компетенций.

Задача междисциплинарного проекта в модуле «Иностранный язык специальности»

заключается в разработке определенной темы в профессиональной сфере на иностранном языке. Итогом проекта является научный доклад на иностранном языке с мультимедийной презентацией, который включает теоретическое и практическое изучение предмета исследования. Студенты изучают достоверные источники на иностранном языке, готовят аннотации прочитанных статей, составляют глоссарии профессиональной терминологии, формируют письменные и устные отчеты.

Реализация каждого этапа междисциплинарного проекта на иностранном языке предусматривает ответственность преподавателей иностранного языка и преподавателя в профессиональной сфере на различных его этапах (рис. 1).

Преподаватель иностранного языка несет большую ответственность за реализацию проекта, чем преподаватель в профессиональной сфере, что очевидно, поскольку модуль называется «Иностранный язык специальности». В связи с этим и сделан акцент на развитие иноязычной коммуникативной компетенции и научно-исследовательской компетенции средствами иностранного языка в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык специальности», а профессиональная направленность появляется в процессе реализации проекта по модулю.

В современной научно-методической литературе даны различные определения иноязычной коммуникативной [9; 3; 16] и научно-исследовательской [8; 12; 15] компетенций. Применительно к междисциплинарным проектам на иностранном языке в ИРИТ – РтФ мы рассматриваем иноязычную коммуникативную компетенцию как компетенцию, приобретенную в процессе организованного обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык специальности» по УМК *How to Master Scientific Skills in English* и способность личности к реализации коммуникативно целесообразных моделей иноязычного речевого поведения в стереотипных коммуникативных ситуациях [1]. Научно-исследовательскую компетенцию мы определяем как способность и готовность личности результативно применять имеющиеся знания, умения и опыт в ходе исследовательской деятельности и в процессе решения учебно-познавательных, предметных и профессиональных задач [14].

Таким образом, методика реализации междисциплинарных проектов направлена на развитие способности студентов осуществлять результативную исследовательскую деятельность на иностранном языке, используя научные источники на иностранном языке, и обсуждать результаты данной деятельности в профессиональной среде в устной и письменной формах на иностранном языке.

Результаты. Эффективность реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке зависит от профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка и преподавателя в профессиональной сфере студентов, плодотворного взаимодействия обоих преподавателей и студентов, выполнения всех этапов реализации междисциплинарных проектов. Положительные результаты реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке, отмеченные преподавателями, представлены в табл. на с. 34.

При анкетировании преподаватели указали на некоторые сложности при реализации проекта. Случается, что студент меняет тему проекта, это сбивает график выполнения этапов проекта. В одной академической группе обучаются студенты с различным уровнем владения иностранным языком, поэтому скорость реализации проекта в группе у студентов может быть различной, что создает сложности для преподавателя при контроле различных этапов проекта. Каждый студент реализует проект по индивидуальной теме, поэтому необходим индивидуальный подбор статей по каждой теме, отслеживание развития проекта по каждой теме, погружение в проблематику тем, что требует большого количества времени. Преподавателю иностранного языка особенно сложно в ситуации, если преподаватель в профессиональной сфере студентов не принимает активного участия в реализации проекта, или принимает его формально. В данном случае преподаватель ИЯ выполняет его функции на всех этапах проекта. В некоторых случаях это приводит и к сложности выбора источников информации, по некоторым темам только профильный специалист может помочь с выбором.

Опросы студентов демонстрируют заинтересованность в выполнении междисциплинарных проектов на иностранном языке. В опросе приняли участие студенты 3–4-х курсов ИРИТ – РтФ в весеннем семестре 2022 г. Студентам была предложена анкета со следующими вопросами:

1. Проект по дисциплине «Иностранный язык специальности» нужен?
2. Проект по дисциплине «Иностранный язык специальности» научил меня работать с научной литературой на ИЯ?
3. Проект по дисциплине «Иностранный язык специальности» расширил словарный запас в профессиональной сфере на русском языке?
4. Проект по дисциплине «Иностранный язык специальности» расширил словарный запас в профессиональной сфере на иностранном языке?

Результаты опроса показали высокую заинтересованность студентов в научно-исследовательских проектах на иностранном языке и эффективность проектов в будущей профессиональной деятельности (рис. 2).

Продолжая предложение «Проект по дисциплине “Иностранный язык специальности” помогает мне...», 48% студентов ответили:

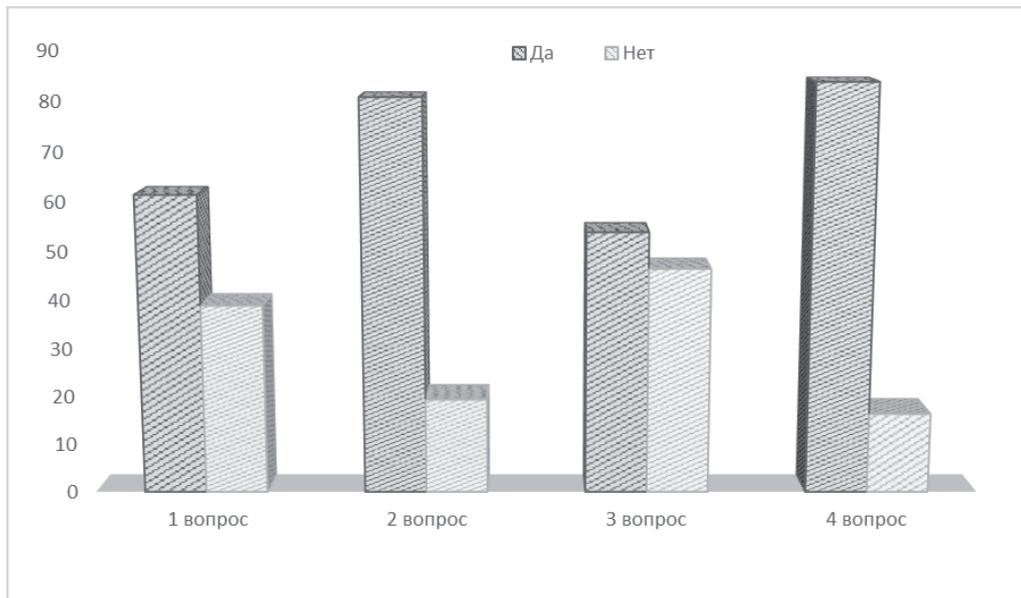


Рис. 2. Заинтересованность студентов в междисциплинарных проектах на иностранном языке

«Изучать иностранный язык». 33% утверждают, что «Лучше разбираться в профессиональной деятельности», около 10% объединили предыдущие два ответа. Высокие показатели положительных ответов свидетельствует об эффективном развитии иноязычной коммуникативной и научно-исследовательской компетенций.

**Выводы.** Реализация междисциплинарных проектов на иностранном языке требует тщательной теоретической и методической подготовки как преподавателей, так и студентов. Поэтапное выполнение проекта гарантирует эффективное взаимодействие преподавателей и студентов и развитие иноязычной коммуникативной и научно-исследовательской компетенций в профессиональной сфере. Предлагаемая методика может быть адаптирована для реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке не только для студентов ИРИТ – РтФ, но и для других технических и гуманитарных направлений.

### Список литературы

1. Алещанова И.В., Фролова Н.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза // *Современные проблемы науки и образования*. 2010. № 4. С. 87–90.

2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008.

3. Гейдт В.К., Лыкова Т.Р. К вопросу об иноязычной коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] // *Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»*. URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018005950> (дата обращения: 02.06.2022).

4. Громько Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников [Электронный ресурс]. URL: <http://1314.ru/node/24> (дата обращения: 20.05.2022).

5. Игнатова И.Г., Балашов А.Г., Соколова Н.Ю. Междисциплинарные проекты как способ формирования компетенций при реализации образовательных программ [Электронный ресурс] // *Высшее образование в России*. 2014. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinnyye-proekty-kak-sposob-formirovaniya-kompetentsiy-pri-realizatsii-obrazovatelnyh-programm> (дата обращения: 20.05.2022).

6. Илюхин Д. Карьерный рост гарантируем // *Уральский федеральный: изд. Урал. фед. ун-та им. первого Президента России Б.Н. Ельцина*. 2018. № 42. С. 3–5.

7. Ковалева А.Г., Зарифуллина Д.П., Губина Д.И., Ткачева М.В. Учебник иностранного языка для междисциплинарных научно-исследовательских проектов для обучения в очной и дистанционной форме // Педагогическое образование в России. 2020. № 5. С. 79–86.
8. Мишурина О.А., Чупрова Л.В., Муллина Э.Р. Научно-исследовательская работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций [Электронный ресурс] // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-3. С. 412–415. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9812> (дата обращения: 02.06.2022).
9. Панфилова В.М., Панфилов А.Н., Газизова А.И. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание // Фундаментальные исследования. 2015. № 2. Ч. 14. С. 3164–3169.
10. Скапцов Е.В. Формирование проектно-конструкторской компетенции курсантов военно-инженерных вузов: дис ... канд. пед. наук. Пермь, 2018.
11. Стафеев С.К., Ольшевская А.В. Междисциплинарные образовательные проекты на стыке науки и искусства: опыт разработки и первые результаты [Электронный ресурс] // Управление междисциплинарными проектами в инженерном образовании: планирование и выполнение. URL: [http://www.ac-raee.ru/files/io/m14/art\\_6.pdf](http://www.ac-raee.ru/files/io/m14/art_6.pdf) (дата обращения: 20.05.2022).
12. Фуртова Е.Н. Формирование компетенций студентов при выполнении научно-исследовательской работы [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курск. гос. ун-та. 2015. № 4(36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentsiy-studentov-pri-vypolnenii-nauchno-issledovatel'skoj-raboty> (дата обращения: 02.06.2022).
13. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. 2012. № 1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (дата обращения: 20.05.2022).
14. Шестак В.П., Шестак Н.В. Формирование научно-исследовательской компетенции и «академическое письмо» // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 115–119.
15. Bamett R. Improving higher Education: Total Quality Care. London: SHRE, Open University Press, 1992. P. 164.
16. Ospanova B.R., Azimbayeva Z.A. About the Role of Language and Communicative Competence in Training Experts [Electronic resource] // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 9. С. 33–34. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6391> (дата обращения: 02.06.2022).
1. Aleshchanova I.V., Frolova N.A. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov tekhnicheskogo vuza // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2010. № 4. С. 87–90.
2. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. i dr. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya / pod red. A.G. Asmolova. M., 2008.
3. Gejdt V.K., Lykova T.R. K voprosu ob inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii [Elektronnyj resurs] // Materialy X Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchnyj forum». URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018005950> (дата обращения: 02.06.2022).
4. Gromyko N.V. Mysledyatel'nostnaya pedagogika i novoe soderzhanie obrazovaniya. Metapredmety kak sredstvo formirovaniya reflektivnogo myshleniya u shkol'nikov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://1314.ru/node/24> (дата обращения: 20.05.2022).
5. Ignatova I.G., Balashov A.G., Sokolova N.Yu. Mezhdisciplinarnye proekty kak sposob formirovaniya kompetencij pri realizacii obrazovatel'nyh programm [Elektronnyj resurs] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnye-proekty-kak-sposob-formirovaniya-kompetentsiy-pri-realizatsii-obrazovatel'nyh-programm> (дата обращения: 20.05.2022).
6. Ilyuhin D. Kar'ernyj rost garantiruem // Ural'skij federal'nyj: izd. Ural. fed. un-ta im. pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'cina. 2018. № 42. С. 3–5.
7. Kovaleva A.G., Zarifullina D.P., Gubina D.I., Tkacheva M.V. Uchebnik inostrannogo yazyka dlya mezhdisciplinarnykh nauchno-issledovatel'skikh proektov dlya obucheniya v ochnoj i distancionnoj forme // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2020. № 5. С. 79–86.
8. Mishurina O.A., Chuprova L.V., Mullina E.R. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov kak sredstvo formirovaniya professional'nykh kompetencij [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2016. № 4-3. С. 412–415. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9812> (дата обращения: 02.06.2022).
9. Panfilova V.M., Panfilov A.N., Gazizova A.I. Inoyazychnaya kompetentnost' kak predmet issledovaniya: teoreticheskie podhody, sushchnost', struktura i soderzhanie // Fundamental'nye issledovaniya. 2015. № 2. Ч. 14. С. 3164–3169.
10. Skapcov E.V. Formirovanie proektno-konstruktor'skoj kompetencii kursantov voenno-inzhenernykh vuzov: dis ... kand. ped. nauk. Perm', 2018.
11. Stafееv S.K., Ol'shevskaya A.V. Mezhdisciplinarnye obrazovatel'nye proekty na styke nauki i iskusstva: opyt razrabotki i pervye rezul'taty [Elektronnyj resurs] // Upravlenie mezhdisciplinarnymi

proektami v inzhenernom obrazovanii: planirovanie i vypolnenie. URL: [http://www.ac-raee.ru/files/io/m14/art\\_6.pdf](http://www.ac-raee.ru/files/io/m14/art_6.pdf) (data obrashcheniya: 20.05.2022).

12. Furtova E.N. Formirovanie kompetencij studentov pri vypolnenii nauchno-issledovatel'skoj raboty [Elektronnyj resurs] // Uchenye zapiski. Elektронnyj nauchnyj zhurnal Kursk. gos. un-ta. 2015. № 4(36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentsiy-studentov-pri-vypolnenii-nauchno-issledovatel'skoj-raboty> (data obrashcheniya: 02.06.2022).

13. Hutorskoy A.V. Metapredmetnoe sodержanie i rezul'taty obrazovaniya: kak realizovat' federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty (FGOS) [Elektronnyj resurs] // Ejdos: internet-zhurnal. 2012. № 1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (data obrashcheniya: 20.05.2022).

14. Shestak V.P., Shestak N.V. Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetencii i «akademicheskoe pis'mo» // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 11. S. 115–119.



***Interdisciplinary project activities in a foreign language in the professional sphere (based on Institute of Radio Electronics and Information Technologies of Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin)***

*The article deals with the results of the project activities in a foreign language in the professional sphere of the students of Institute of Radio Electronics and Information Technologies of Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. There is described the approach to the organization of the interdisciplinary projects in a foreign language, there is given the definition of the foreign language communicative and scientific-research competencies. The authors present the methodology of the realization of the projects in a foreign language and the results of the inquiry of the significance of the projects of the teachers and students.*

**Key words:** *interdisciplinary projects, foreign language communicative competence, scientific and research competence, teaching methods of foreign language teaching.*

(Статья поступила в редакцию 06.06.2022)

**М.Е. КАСКОВА**  
(Москва)

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ КОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Описываются приемы, активизирующие сознательные и подсознательные процессы психики, методы активного запоминания для развития произвольной регуляции когнитивных процессов при обучении иностранному языку. Положительные результаты проведенного исследования и данные опроса участников подтвердили, что использование приемов мнемотехники улучшают память, тренируют внимание, повышают концентрацию и контроль над производимыми действиями.*



**Ключевые слова:** *память, внимание, иностранный язык, произвольная регуляция.*

Еще в 2018 г. Институт возрастной физиологии Российской академии образования Министерства просвещения Российской Федерации опубликовал Отчет о выполнении государственного задания, в котором указал на «неоднозначные преобразования различных аспектов произвольной регуляции когнитивных процессов и поведения у детей и подростков» [8]. В отчете представлены результаты исследования здоровья и развития подростков по следующим показателям: произвольная регуляция когнитивных процессов, коэффициент развития управляющих функций, значения общего интеллектуального развития и речи, сформированность различных аспектов речевого поведения и деятельность чтения.

Результаты междисциплинарных исследований Института возрастной физиологии свидетельствуют о неоднозначных преобразованиях различных аспектов произвольной регуляции когнитивных процессов и поведения к 15–17 годам. Именно на этом этапе развития возрастает эффективность рабочей памяти и усвоение программ деятельности, возможности произвольной регуляции общего уровня функционального состояния, прогрессивные изменения отмечаются в восприятии эмоций другого человека – важном факторе регуляции социального поведения. Однако по результатам исследований эффективность большинства компонентов произвольной органи-

зации деятельности демонстрирует значительный индивидуальный разброс, а по некоторым компонентам, связанным со способностью к переключению с одного вида деятельности на другой, обнаружено ее снижение в целом по группе испытуемых [8].

Безусловно, незрелость регуляторных структур мозга оказывает негативное влияние на способность длительно поддерживать внимание, выполнять определенную программу действий, а также на способность предвидеть и контролировать свои ошибки, что, в свою очередь, существенно влияет на эффективность обучения и в дальнейшем. О подобных проблемах в развитии молодежи пишут ведущие исследователи США и Европы, что отражено в Отчете Института возрастной физиологии (Camarata, Hughes and Ruhl, 1988; Fujiki, Brinton and Todd, 1996; Catts, 1997; Sanger, Nix and Belau, 1997, Reed, 2005, Snowling, 2005, Locke, Bogin, 2006) [8, с. 17, 12].

Согласно отчету, выпускник средней школы (к 17 годам), а значит, и студент 1-го курса демонстрирует среднюю скорость и эффективность лексического доступа, интеграции прагматических знаний и уровень репрезентации дискурса. При этой положительной динамике обладает средним уровнем абстрактного и концептуального мышления, слабым развитием интеллектуальной сферы, слухоречевой памятью, вербально-логического и абстрактного мышления; не показывает способность длительно поддерживать внимание, выполнять определенную программу действий, предвидеть и контролировать свои ошибки; имеет низкий уровень сформированности различных аспектов речевого развития и понимания текста [8].

Таким образом, полученные в 2018 г. научные результаты содержат новые сведения о возрастной динамике управляющих функций у молодежи к 17 годам, о структурно-функциональной организации мозга, о психофизиологической структуре интеллекта, особенностях функционального состояния и адаптации их к когнитивной деятельности различной интенсивности. Полученные данные должны быть использованы для формирования современных педагогических технологий, разработки методического сопровождения процесса обучения, обеспечивающих позитивное влияние на развитие различных аспектов произвольной регуляции когнитивных процессов и поведения учащихся. В связи с тем, что результаты исследования публикуются в ведущих международных и российских научных рецензируемых журналах, они являются фундаменталь-

ным научным продуктом, доступным широкому кругу специалистов: психологам, физиологам, преподавателям и педагогам.

Целью данной статьи является описание использования приемов, активизирующих сознательные и подсознательные процессы психики, а также методов активного запоминания для развития различных аспектов произвольной регуляции когнитивных процессов при обучении иностранному языку (далее ИЯ).

В конце 1920-х гг. выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский впервые предпринимает попытку систематического изучения высших форм памяти у детей. В результате исследования было доказано, что высшие формы человеческой памяти являются результатом проявления сложной психической деятельности, имеющей социальное происхождение. Л.С. Выготским были сформулированы этапы опосредованного запоминания как наиболее сложного вида памяти [1].

Природу памяти исследовал профессор А.Р. Лурия. В своей книге «Нейропсихология памяти», вышедшей в 1974 г. [6], ученый обобщил основные современные взгляды на природу памяти, рассматривая ее как систему:

- сложную и функциональную;
- активную по своему характеру;
- развертывающуюся во времени;
- разбивающуюся на ряд энергетических потенциальных звеньев;
- организованную на ряд иерархических уровней.

Изучение памяти, а также других когнитивных процессов продолжают российские ученые из Российской ассоциации искусственного интеллекта (РАИИ), Межрегиональной ассоциации когнитивных исследований (МАКИ), Российской ассоциации нейроинформатики (РАСНИ) и Российского физиологического общества им. И.П. Павлова (РФО) [9].

В настоящее время наметилось два подхода к изучению памяти. Один подход можно назвать психофизиологическим: начиная с анализа памяти человека на психофизическом уровне, исследование переходит затем к раскрытию ее нейронных механизмов. Другой подход принято называть собственно психологическим. В этом случае исследователь ставит перед собой задачу установить закономерности функционирования процессов памяти в самом общем виде [5].

Механизм функционирования памяти можно представить в виде цепи со следующими звеньями: *потребность, интерес > мотивация > внимание > концентрация > организация*. Согласно вышеизложенной схеме, за-

пускают механизм запоминания потребность или интерес. Они создают мотивацию, необходимую для привлечения внимания и для концентрации его на том, что желательно запомнить. Концентрация внимания поддерживается самим вниманием, и без нее никак нельзя гарантировать сохранение следов в памяти, утверждают исследователи. Отмечается важная роль степени ее концентрации в процессе запоминания и работа, совершаемая умом, когда достигнута концентрация внимания. Последнее условие правильного функционирования памяти состоит в достаточной структурной организации запоминаемого [5].

Интерес для педагогов и методистов представляет система запоминания «Джордано», созданная 1990 г., аккумулирующая опыт многолетних систематических разработок в области изучения естественных механизмов памяти мозга [3]. Ее практической основой служат принципы классической мнемотехники. Приемы запоминания, существующие в разных системах и школах памяти мира, были систематизированы, доработаны и объединены в одну целостную систему, дабы удовлетворять трем основным критериям: простоте, универсальности и эффективности.

Система «Джордано» направлена, прежде всего, на запоминание логически связанной информации. Согласно ей весь процесс запоминания разделяется на четыре этапа:

- кодирование элементов информации в зрительные образы в момент предъявления;
- собственно сам процесс запоминания, удержание в памяти, усвоение;
- запоминание последовательности через определение места информации в структуре языка;
- закрепление информации в мозге через припоминание – активное повторение.

Момент предъявления, знакомства с новым грамматическим явлением или лексической единицей очень важен, т. к. влияет на эффективность процессов восприятия, понимания и запоминания. При этом необходимо отдавать себе отчет в том, что изменились скорость и характер восприятия новой информации. Клиповое мышление – особенность современного человека воспринимать мир через короткие яркие образы и послания [4]. Поэтому предъявление нового материала должно быть организовано учителем ярко, образно, сжато, что поможет процессу кодирования информации, а значит, и удержанию в памяти нового элемента. Кроме того, первое предъявление материала должно опираться на особенно-

сти восприятия и запоминания, т. е. соответствовать следующим требованиям:

- 1) кодировка элементов информации в зрительные образы с опорой на наглядную информацию (таблицы, схемы, карточки и т. д.), на фонетические ассоциации, с использованием KEY WORD METHOD и т. д.;
- 2) создание логической связи с уже знакомыми явлениями;
- 3) представление в воображении зрительных образов, объектов, явлений пространственно-организованных и логически связанных;
- 4) наличие соответствующих стимулов для припоминания (название таблицы, схемы или предметы);

5) выделение ключевых слов при компрессии информации (мнемотехнические цепочки используются для их связи).

Приемов кодирования информации в образы довольно много, поэтому остановимся на наиболее подходящих для решения поставленных задач с точки зрения изучения ИЯ.

Приемы кодирования.

1. Подбор образов под абстрактные слова:

- время – часы;
- осень – кленовый лист;
- весна – букетик мимозы;
- зима – снежинка;
- лето – каникулы.

Следует заметить, что предлагаемые учителем образы не всегда будут соответствовать личным ассоциациям учащихся. Важно показать и объяснить ученикам метод запоминания. Так, для российских учащихся слово «весна» ассоциируется с букетиком мимозы, а для итальянцев *primavera* – это букетик ландышей.

2. Метод сжатия, компрессии информации. Этот метод применяется для кодирования в зрительные образы коротких текстовых отрывков: анекдотов, энциклопедических сведений, отдельных абзацев текста. В качестве примера можно привести задание, которое используется при работе с текстом: придумайте название к каждому абзацу/части текста.

3. При запоминании приемом «цепочка» образы связываются парами. Например, считалочка, состоящая из итальянских глаголов движения, которые спрягаются с *essere* в сложных временах:

- andare – venire;*
- arrivare – partire;*
- entrare – sortire.*

4. Выстраивание бинарных оппозиций соединяемых образов в каждой паре: *большой + маленький, сладкий + кислый, белый + черный.*

5. Запоминание с использованием приема «нумерации». Данный способ крайне эффективен в случае с определением последовательности действий, например при образовании сложных временных форм, выбора местоимения-дополнения и т. д. При этом совершенно неважно, будут ли применяться порядковые номера, буквы алфавита или что-то иное, главное – четкое соблюдение «пошаговой инструкции».

6. При запоминании последовательности образов приемом «матрешка» образы вкладываются друг в друга, как в знаменитой русской матрешке: маленький в большой. Так, при освоении темы «Итальянское Возрождение» для запоминания произведений гигантов этой эпохи прекрасно работает такая схема:

*Italia => Roma => Vaticano => Musei => Stanze => Raffaello;*

*Italia => Roma => Vaticano => SanPietro => Pietà => Michelangelo.*

7. Структурирование информации подразумевает способность быстро и качественно подготовить новый материал для хранения в долговременной памяти. От данной способности зависит прочность запоминания новой информации.

Приемы структурирования информации включают в себя смысловое деление, вычленение опорных пунктов, отражение смысловых опорных пунктов в зрительных образах (рисунки, схемы и т. д.), соотнесение с уже известными знаниями. Число смысловых опорных пунктов не должно превышать объема кратковременной памяти –  $7 \pm 2$  единицы. Лучше если их будет 5–7 [2]. Отмечаем, что каждый пункт будет обрастать клише, устойчивыми выражениями, что способствует не только эффективной работе над текстом, но и запоминанию информации, отраженной в его структуре и содержании.

Запоминание, припоминание, воспроизведение, узнавание, которые включаются в память, строятся на основе элементарной способности к запечатлению, удержанию в памяти и восстановлению данных по мере необходимости. Очень важно развивать эти способности на протяжении всего периода обучения, поскольку связи между зрительными образами, образованные естественным путем при чтении текста или сознательно, путем соединения образов в воображении, самопроизвольно разрушаются очень быстро.

Для этого следует прибегать к такой форме работы, как активное повторение, т. е. закрепление информации в мозге через припоминание. Белок, отвечающий за сохранение в

памяти новой информации, распадается через 4 часа, поэтому первое повторение через припоминание следует проводить не позднее данного временного промежутка, если мы хотим отправить новые знания в долговременную память [9]. С точки зрения организации активного повторения общеизвестна такая форма завершения урока, семинара, лекции, как «Подведение итогов». Отвечая на вопрос учителя: «Что нового вы узнали сегодня?» – учащиеся концентрируются на припоминании, при этом активизируется вторичная выработка белка, что способствует запоминанию и сохранению новой информации в долговременной памяти. Эта схема, безусловно, носит общий характер.

Для сохранения связей в мозге запомненные сведения необходимо повторять. В мнемотехнике под повторением понимается процесс многократного припоминания информации. Иначе говоря, сведения должны повторяться исключительно путем их припоминания на 1-й, 2-й, 4-й и 7-й день [3]. Процесс многократной активизации связей включает механизм поддержания этих связей, и они могут существовать в мозге длительное время при периодической активизации связей хотя бы один раз в полтора месяца [Там же].

Естественно, что в обучении используются и другие способы активизации процесса запоминания. Например, составление схем, графиков, планов, блок-схем, которые создаются совместно учителем и учащимися и дополняются по мере освоения материала.

Все вышеобозначенные методы направлены на повышение эффективности усвоения материала: усвоено то, что понято. Поэтому авторский метод ориентирован на особенности восприятия информации учащимися с учетом их психологических особенностей.

В психологии принято выделять 4 категории согласно каналам обработки информации: аудиалы, визуалы, кинестетики, дигиталы. Поскольку память напрямую связана с доминирующим каналом восприятия и обработки информации, для нас важно учитывать данный фактор.

В помощь аудиалам используются фонетические ассоциации, считалочки, песни, рифмовки и т. д. Кодировка элементов информации в зрительные образы с опорой на таблицы, схемы, карточки и т. д. активизирует канал восприятия информации с помощью зрения. Различные манипуляции с новыми словами, будь то приемы «цепочка», «матрешка» или создание бинарных оппозиций, способствуют эффективности усвоения для кинестетиков. Для дигиталов, у которых восприятие информа-

ции происходит в основном через логическое осмысление, подойдут приемы «нумерации» и структурирования информации.

Автор ставил перед собой задачу внедрения в методику обучения ИЯ знаний о мыслительных процессах с целью использования наработок психологов, физиологов в процессе обучения, развивая когнитивную сферу учащегося, т. е. память, внимание, контроль выполнения определенной программы действий. Для определения эффективности включения в курс обучения методов активного запоминания и регуляции было проведено опытное обучение. Эксперимент проводился среди студентов отделения «Лингвистика» ИИЯ РУДН, изучающих итальянский язык по программе бакалавриата в 2019/20 уч. г.

В начале обучения среди участников было проведено ознакомительное анкетирование на выявление уровня знаний о приемах запоминания, видах памяти, каналах восприятия новой информации, предпочитаемых способах ее восприятия и переработки. Целью данного опроса было собрать предварительные сведения об учащихся. В анкетировании приняли участие 26 студентов: 12 учащихся – группа 1 и 14 – группа 2.

Данные, полученные после статистической обработки и анализа, подтвердили наши предположения. Учащиеся имеют мало информации о видах памяти и приемах запоминания. О системе «Джордано» никто ничего не знает.

О видах памяти, о типах, на которые принято условно делить людей согласно каналам восприятия новой информации, знало большинство – 23 опрошенных (88,4%). Причинами подобных высоких показателей были изучение предмета «Психология» на первом курсе и вводная конференция по научно-исследовательской работе студентов (НИРС), в ходе которой был представлен доклад на соответствующую тему.

Результаты ознакомительного анкетирования не выявили неожиданностей при определении, к какому типу относятся участники опытного обучения. Наиболее распространенный тип — кинестетики (14 студентов, 53,8%), за ними идут визуалы (6 студентов, 23%), далее дигиталы (4 студента, 7,6%) и аудиалы (2 студента, 3,8%). Распределение по группам четырех категорий оказалось достаточно равномерным.

Осмысление итогов ознакомительного анкетирования привело нас к идее проведения ознакомительной беседы на тему: «Интенсив-

ные технологии обучения ИЯ: приемы запоминания». Данная беседа-обсуждение в объеме 2 аудиторных часов прошла в каждой группе.

В конце опытного обучения было проведено итоговое анкетирование, в котором приняли участие те же 26 студентов. Целью анкетирования было установление целесообразности и эффективности использования мнемотехнических приемов, методов активного запоминания для создания обширной и прочной языковой базы.

Обработанные анкеты показали, что студенты высоко оценили эффективность использованных мнемотехнических приемов. 66,6% учащихся из группы 1 сочли вышеизложенные методы как полезные и эффективные. Показатели группы 2 оказались еще выше – 78,5%.

При заполнении анкеты студентов просили распределить 100% среди выделенных приемов, а также дополнить пункт «Другое» информацией о том способе или методе, который не присутствует в перечне. Выбор учащихся группы 1 – запоминание с использованием приема «нумерации», на который приходится от 50 до 60%. Указывалось, что прием «нумерации» помогает в образовании сложных грамматических форм. Студенты расценивают этот прием в качестве инструкции, определяющей порядок действий.

Группа 2 выбрала прием «структурирование информации» – от 40 до 50%. В пункте «Другое» участники анкетирования указали работу со схемами и таблицами. Студенты высоко оценили схемы, разработанные преподавателем, что стало приятной неожиданностью. Выбрав прием «структурирование информации», студенты группы 2 отметили, что они чувствуют себя увереннее в работе с литературным текстом: большой объем информации их уже не пугает, выработалось толерантное отношение к незнакомой лексике.

Учащиеся единодушно отметили, что им стало легче управлять своим вниманием и степенью концентрации. Следование *правилам и приемам облегчает процесс усвоения новой информации* и изучение ИЯ, минимизирует количество ошибок. Запоминание новых лексических единиц проходит более успешно. Анкетирование и беседа-обсуждение позволили выявить тот факт, что использование мнемотехнических приемов и методов активного запоминания в процессе обучения расценивается студентами как возможность самосовершенствования в языке, свидетельствует о повышении уровня мотивации к изучению ИЯ.

Таким образом, использование в обучении мнемотехник, безусловно, помогает уско-

ритель и улучшить процесс усвоения материала посредством развития когнитивных функций, таких как память, внимание, регуляция действий при выполнении определенной учебной программы.

### Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2005.
2. Захарова Е.Ю. Роль памяти для запоминания информации. Основные методы и приемы запоминания английских слов [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/411300/> (дата обращения: 26.04.2022).
3. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» [Электронный ресурс]. URL: <http://mnemonikon.ru> (дата обращения: 26.04.2022).
4. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие. М., 2010.
5. Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте. СПб., 2002.
6. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. М., 1974–1976. Т. 1–2.
7. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург, 2001. URL: <http://www.linguanet.ru/> (дата обращения: 26.04.2022).
8. Отчет о выполнении государственного задания в 2018 году / Институт возрастной физиологии Российской академии образования» Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ivfrao.ru/science/publications/reports/files/report\\_gos zad\\_2018.pdf](http://www.ivfrao.ru/science/publications/reports/files/report_gos zad_2018.pdf) (дата обращения: 26.04.2022).
9. Первый Национальный конгресс по когнитивным исследованиям, искусственному интеллекту и нейроинформатике. Девятая международная конференция по когнитивной науке: сб. науч. тр.: в 2 ч. Ч. 1. 10–16 окт. 2020 г., Москва / отв. ред. В.Л. Ушаков, И.И. Русак, В.В. Климов, П.М. Балабан. М., 2021.
10. Петрусинский В. Игры для активного обучения. М., 2007.
11. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
12. Fujiki M., Brinton B., Todd C.M. Social Skills of Children With Specific Language Impairment 1996 – Language Speech and Hearing Services in Schools.

\* \* \*

1. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 2005.
2. Zaharova E.Yu. Rol' pamyati dlya zapominaniya informacii. Osnovnye metody i priemy zapo-

minaniya anglijskih slov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/411300/> (data obrashcheniya: 26.04.2022).

3. Kozarenko V.A. Uchebnik mnemotekhniki. Sistema zapominaniya «Dzhordano» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://mnemonikon.ru> (data obrashcheniya: 26.04.2022).
4. Koryakovceva N.F. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii: ucheb. posobie. M., 2010.
5. Lapp D. Uluchshaem pamyat' v lyubom vozraste. SPb., 2002.
6. Luriya A.R. Nejropsihologiya pamyati. M., 1974–1976. T. 1–2.
7. Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, ocenka / Departament po yazykovej politike, Strasburg, 2001. URL: <http://www.linguanet.ru/> (data obrashcheniya: 26.04.2022).
8. Otchet o vypolnenii gosudarstvennogo zadaniya v 2018 godu / Institut vozrastnoj fiziologii Rossijskoj akademii obrazovaniya» Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.ivfrao.ru/science/publications/reports/files/report\\_gos zad\\_2018.pdf](http://www.ivfrao.ru/science/publications/reports/files/report_gos zad_2018.pdf) (data obrashcheniya: 26.04.2022).
9. Pervyj Nacional'nyj kongress po kognitivnym issledovaniyam, iskusstvennomu intellektu i nejroinformatike. Devyataya mezhdunarodnaya konferenciya po kognitivnoj nauke: sb. nauch. tr.: v 2 ch. Ch. 1. 10–16 okt. 2020 g., Moskva / отв. red. V.L. Ushakov, I.I. Rusak, V.V. Klimov, P.M. Balaban. M., 2021.
10. Petrusinskij V. Iгры dlya aktivnogo obucheniya. M., 2007.
11. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 2000. № 2. S. 3–10.

### *Development prospects of the teaching methods of the foreign language in the context of the cognitive studies*

*The article deals with the techniques, activating the conscious and unconscious mental processes, and the methods of the active recall testing for the development of the voluntary regulation of the cognitive processes while teaching the foreign language. The positive results of the conducted study and the data of the questionnaire of the participants substantiated that the use of the techniques of the mnemonics improves the memory, practices the attention and increases the concentration and control of the activities.*

**Key words:** *memory, attention, foreign language, voluntary regulation.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2022)

**А. С. ШУБИНА**  
(Волгоград)

**ФОРМИРОВАНИЕ  
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ  
СРЕДЕ НА БАЗЕ ТЕХНОПАРКА  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

*Проанализирован опыт обучения будущих педагогов-психологов в образовательном пространстве технопарка универсальных педагогических компетенций. Рассмотрены теоретические основания, целевые ориентиры, содержание проекта «Малая родина как пространство взросления», направленного на формирование готовности студентов к работе в пространстве патриотических ценностей через осознание личного смысла малой родины средствами цифровых образовательных технологий.*



Ключевые слова: *малая родина, патриотическое воспитание, проектная деятельность, технопарк универсальных педагогических компетенций, цифровизация образования.*

Актуальность. Одним из актуальных направлений развития современного педагогического и психолого-педагогического образования является формирование готовности студентов к реализации профессиональной деятельности в цифровой среде современной школы. Этот вектор развития системы педагогического образования обусловлен не только объективным технологическим усложнением окружающей действительности, но и той существенной конкуренцией, которую создает открытая цифровая образовательная среда формальному школьному образованию.

Для формирования готовности будущих профессионалов системы образования к деятельности в цифровой образовательной среде Министерством просвещения РФ была сформирована программа модернизации педагогических вузов «Учитель будущего поколения России», в рамках реализации которой созданы межфакультетские технопарки универсальных педагогических компетенций.

Создание в педагогических вузах новых технологически насыщенных пространств актуализирует вопросы осмысления их дидакти-

ческого потенциала, содержательного наполнения, методического сопровождения деятельности технопарков, обмена опытом наиболее результативных практик. Отдельного обсуждения требует вопрос возможностей использования ресурсов технопарков для подготовки педагогов-психологов, в том числе ресурса междисциплинарных и метапредметных проектов в сотрудничестве с будущими педагогами. В связи с этим в центре внимания преподавателей педагогических вузов должны оказаться не только технические ресурсы, предоставляемые пространствами технопарков, но и осмысление содержательных приоритетов подготовки будущих профессионалов: каковы на сегодняшний день ключевые проблемы педагогического образования и как современная цифровая образовательная среда, в том числе новые образовательные пространства технопарков, может содействовать их решению?

Среди множества значимых приоритетов педагогического образования, актуальных в настоящее время, особо отметим повышенное внимание к проблемам решения современной школой воспитательных задач. Усиление воспитательной составляющей образования актуализировало вопросы интеграции воспитания в образовательный процесс и отказ от понимания воспитательной деятельности как исключительно системы внеурочных мероприятий. Аналогичные приоритеты обозначены и для педагогических вузов. Воспитательная деятельность в вузе должна реализовываться, прежде всего, через воспитательные возможности содержания учебных дисциплин (модулей) и практик.

В данной статье мы уделим более пристальное внимание анализу возможностей цифровой образовательной среды, в том числе ресурсов технопарков, в реализации одного из актуальных направлений воспитательной деятельности школы – патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности обучающихся.

Особая острота патриотической тематики, обусловленная сложившейся в мире ситуацией, провоцирует риски формализации патриотизма, когда он сводится к набору внешних знаковых показателей и формируется в основном за счет интенсивного режима системы просветительских мероприятий, связанных с передачей большого объема исторической, краеведческой и другой информации. Но включение этого знания в систему индивидуальных ценностей обучающегося возможно

только при условии его особого проживания, приобретения им личностного смысла. В связи с этим чрезвычайно важна роль педагога-психолога в процессе реализации линии патриотического воспитания: именно его задача во взаимодействии с педагогами предметных дисциплин проектировать такое содержание образовательных программ, исследовательских проектов школьников, которое способствовало бы формированию патриотизма «изнутри», не только через систему объективного знания, но через личностное отношение обучающихся, причастность и личностные смыслы.

Таким образом, пересечение указанных выше приоритетов педагогического образования определило направленность и содержание проекта «Малая родина как пространство взросления», реализованного нами на базе технопарка универсальных педагогических компетенций Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В реализации проекта приняли участие студенты 3-го курса профиля «Педагог-психолог» (факультет психолого-педагогического и социального образования) в рамках изучения модуля «Проектная деятельность педагога-психолога» при прохождении учебной практики по историко-культурному наследию региона.

Целеполагание и образовательные результаты. Целью реализации проекта является формирование у будущих педагогов-психологов готовности к работе в пространстве патриотических ценностей через осознание личностного смысла малой родины средствами цифровых образовательных технологий.

В процессе реализации проекта решается ряд задач, значимых для формирования готовности педагога-психолога к деятельности в цифровой среде современной школы, в том числе при включении его в реализацию программы воспитания школьников в направлении формирования патриотических ценностей и гражданской идентичности:

- освоение теоретических идей, описывающих психологический смысл пространства;
- формирование представлений о личностном смысле малой родины как пространства взросления;
- приобретение опыта работы в современной цифровой образовательной среде и навыков сетевого взаимодействия;
- освоение общих содержательных и технических требований к технологии создания видеосюжетов;
- приобретение опыта разработки сценария, съемки и монтажа видеofilьма;

- разработка критериев экспертной оценки видеоролика с точки зрения возможностей его дальнейшего использования в профессиональной деятельности;

- рефлексия приобретенного опыта, анализ возможностей его применения для решения профессионально значимых задач.

Стоит отметить, что проект позволяет решать задачу интеграции воспитательных задач вуза в образовательный процесс и реализует приоритеты, обозначенные в рабочей программе воспитания, разработанной в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, в том числе:

- использование воспитательных возможностей содержания учебного предмета;
- инициирование и поддержка исследовательской деятельности студентов в рамках реализации ими индивидуальных и групповых исследовательских проектов;
- включение в ОПОП материалов, направленных на воспитание традиционных российских духовно-нравственных ценностей, формирование у студентов на всех этапах образовательного процесса общероссийской гражданской идентичности, патриотизма, гражданской ответственности, чувства гордости за историю России [5].

В результате реализации программы практики на базе технопарка у студентов формируются следующие компетенции согласно ФГОС ВО по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»:

- способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4);
- способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-9) [6].

Опыт участия студентов в проектной деятельности позволяет сформировать их готовность к формированию личностных образовательных результатов обучающихся на всех ступенях общего образования согласно ФГОС, в том числе:

- становление ценностного отношения к своей Родине – России, осознание своей этнокультурной и гражданской идентичности, сопричастность к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края [7];
- осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, проявление интереса к познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России [8];

– российская гражданская идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину [9].

Основной замысел проекта заключается в том, что каждый студент создает видеоролик о месте, в котором прошло его взросление, раскрывая в нем личностный смысл малой родины. География проекта, реализованного нами, охватывает несколько регионов: Ростовская, Астраханская области, Республика Калмыкия, города Волгоград, Волжский, Волгоградская область (Новониколаевский, Новоаннинский, Жирновский, Котовский, Суровикинский, Городищенский районы).

Теоретические основания проекта связаны с осмыслением идеи малой родины как пространства первичной социализации. В том числе важными являются следующие идеи:

– малая родина ассоциируется с определенным местом, однако место как определенная географическая локация отмечается не само по себе, а как символ, обозначающий какое-либо событие, ситуацию или процесс, который важен для человека;

– несмотря на свою символичность, малая родина имеет под собой материальность географического пространства (места), в которое при желании можно вернуться, возобновив, например, прерванную с ним связь;

– малая родина в психологическом смысле может быть рассмотрена как совокупность воспоминаний и эмоций об определенном периоде жизни [2].

Разработка содержания сценария видеоролика, раскрывающего тему малой родины как пространства взросления, требует от студентов знакомства с некоторыми теоретическими исследованиями, раскрывающими идеи психологического смысла пространства.

В частности, чрезвычайно важными нам представляются идеи С.К. Нартовой-Бочавер, описывающей феномен психологического пространства личности. Автор понимает его как субъективно значимый фрагмент бытия, т. е. существенный, выделяемый из всего богатства проявлений мира и определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека [3]. Психологическое пространство включает в себя комплекс физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территория, предметы, привязанности, установки). Значимыми эти явления становятся благодаря обладанию личностным смыслом для субъекта.

Теоретические рамки содержания деятельности студентов в проектной деятельности заданы также исследованиями в области экологической психологии (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин и др.), в частности, понятием «привязанность к месту», которое определяется как по-

Таблица 1

Этапы реализации проекта «Малая родина как пространство взросления»

Этап реализации проекта	Содержание этапа	Ресурсы технопарка
Ориентировочный этап	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обсуждение замысла проекта;</li> <li>• теоретические основания проектирования в области пространства взросления;</li> <li>• определение требований к сценарию видеоролика, техническим характеристикам видео;</li> <li>• анализ видеокейсов;</li> <li>• обсуждение критериев экспертизы видеороликов</li> </ul>	Ротационная зона (мини-лекторий)
Этап проектирования	Разработка сценария видеоролика	Ротационная зона
Этап видеосъемки	Съемка сюжетов для видеоролика согласно разработанному сценарию	По месту жительства
Этап монтажа видеоролика	Создание завершеного видеоролика (монтаж, озвучивание и пр.)	Компьютерный класс Медиа студия
Этап презентации и экспертизы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Презентация видеороликов;</li> <li>• оценивание представленных роликов согласно разработанным критериям с использованием Google-форм</li> </ul>	Ротационная зона (мини-лекторий)
Рефлексивный этап	Обсуждение приобретенного опыта с точки зрения формирования профессионально значимых компетенций и решения задач психолого-педагогической деятельности	Коворкинг-пространство

Шаблон оформления сценария

Видеодорожка	Аудиодорожка 1	Аудиодорожка 2	Тайминг (в сек.)
Действие / визуализация (что происходит в кадре, видеоряд)	Текст (голос)	Звук в кадре, музыка (не голос)	Время каждой сцены (до смены следующего кадра)

ложительная эмоциональная ассоциация между людьми и окружающими их жилыми средами, ассоциация, которая создает чувства комфорта и безопасности [1].

В контексте рассмотрения проблемы пространства взросления важными являются исследования М. Осориной, рассматривающей особую феноменологию детского территориального поведения: как дети налаживают отношения с ландшафтом, какие места они посещают, что они там делают [4].

Технология реализации проекта. Для решения поставленных задач на базе технопарка универсальных педагогических компетенций ВГСПУ была разработана дорожная карта проекта, в которой описаны основные этапы его реализации (табл. 1). Итогом реализации этапа проектирования стал разработанный сценарий видеоролика, представленный в заданной форме (табл. 2).

Этап видеосъемки был реализован студентами в формате самостоятельной работы и требовал посещения места взросления. Двухнедельная длительность практики обеспечивала необходимый для этого временной ресурс.

Этап монтажа видеороликов в большинстве случаев не потребовал обращения студентов к специальным профессиональным программам, а был реализован средствами бесплатных приложений. На наш взгляд, такой вариант решения поставленной задачи приближает студентов к условиям реальной профессиональной деятельности, когда может не быть доступа к специальным программам. Кроме того, использование ресурсов видеопроектов в работе с детьми и подростками должно быть ориентировано на простые и доступные технологические возможности.

В результате реализации этапа демонстрации и проведения взаимной экспертизы видеороликов с использованием разработанных Google-форм получены обобщенные данные, позволяющие сравнить оценки по отдельным критериям и определить наиболее проблемные области в разработке видеопроектов.

Так, среди формально-технических критериев низкие баллы чаще встречались по показателям «Качество видео и монтажа» и «Качество звука».

Обозначенные технические проблемы хотя и не носили массового характера, но значительно влияли на восприятие готовых видеопроductов. Данная проблема вызвана, прежде всего, разными техническими характеристиками устройств видеозаписи, которые использовали студенты, а также уровнем развития умений ведения видеосъемки.

Обсуждение результатов оценивания в группе позволило прийти к нескольким важным выводам:

- необходимость более тщательного планирования и самоорганизации деятельности на всех этапах проекта (затягивание некоторыми студентами первых этапов, в том числе подготовки сценария, не позволили качественно организовать видеосъемку и монтаж);

- более внимательное отношение к техническим требованиям, которые позволяют обеспечить приемлемое качество видеоролика, в том числе разрешение 1920x1080 (1280x720), горизонтальное расположение видео, формат .mp4 (.mov), использование при съемке стабилизирующего устройства (например, штатива).

Среди содержательных критериев наиболее низкие баллы были получены по показателю «Соответствие сюжета теме проекта». Обсуждение результатов оценивания в группе показало, что в случае невысоких оценок речь шла скорее не о проблемах соответствия сюжета теме проекта, а о том, что авторам не всегда удалось реализовать свой замысел средствами видео. Эта проблема требует более тщательной подготовки и совместного обсуждения на этапе создания и прописывания сценария, в том числе видеоряда и сопровождающего его текста. Обобщение представленных студентами сюжетов позволяет выделить несколько типов логики построения сценария, которые позволяют отразить идею личностного смысла пространства взросления:

– прямой хронологический вариант построения сценария: линия жизни (от рождения к взрослению) с рассказом о смене мест взросления;

– обратный хронологический вариант построения от настоящего к прошлому (сейчас я такой, обладаю такими качествами, благодаря тому, что...);

– сосредоточение на одном важном периоде жизни и более подробный рассказ о пространстве взросления именно в этот период (чаще всего подростничество).

Кроме того, по итогам обсуждения были отмечены некоторые конкретные приемы, которые делали восприятие ролика интереснее для зрителя, в том числе:

Таблица 3

Трудности реализации проекта и пути их решения

Группа трудностей	Содержание трудностей	Пути решения
Организационные	Сложности организации поездки к месту взросления (временные, финансовые и пр.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формулирование альтернативных вариантов задания для студентов, не имеющих возможность выезда (например, «Университет как пространство моего взросления», «Мой Волгоград» и пр.).</li> <li>• Реализация проектного задания в микрогруппах с распределением ролей (подготовка и оформление сценария, съемка, монтаж и пр.)</li> </ul>
	Разные технические возможности реализации съемки видео	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тщательное изучение настроек видеосъемки на подготовительном этапе.</li> <li>• Реализация проектного задания в микрогруппах (возможность выбора устройства для съемки из имеющихся у участников группы)</li> </ul>
	Недостаточное соблюдение сроков реализации этапов проекта (например, затягивание подготовки сценария)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Определение более четких сроков реализации каждого этапа проектной работы.</li> <li>• Вынесение сложных этапов работы (в том числе подготовки сценария) в формат совместной работы</li> </ul>
Содержательные	Потеря фокуса на основной цели создания видеоролика – показать географическую локацию с точки зрения ее личностных смыслов и реализации задач взросления	Разработка онлайн-курса, сопровождающего реализацию проектной деятельности, в котором будут более подробно проанализированы психологические идеи пространства взросления
	Невыстроенная логика сценария, отсутствие единого замысла, сюжетной линии	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Большая сфокусированность в обсуждении видеокейсов на ориентировочном этапе проекта именно на логике построения сценария.</li> <li>• Определение условия съемки видеоролика только после просмотра и комментирования сценария преподавателем</li> </ul>
Эмоциональные	Нежелание демонстрировать видеоролик в формате совместного просмотра из-за высокой степени его личностной значимости для автора	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обозначение условия совместного просмотра видеоролика на ориентировочном этапе реализации проекта.</li> <li>• Обсуждение в группе психологического смысла эффекта подобного отказа и возможных вариантов работы с подобными ситуациями, возникающими в практике педагога-психолога</li> </ul>
	Сопrotивление взаимному оцениванию	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обозначение необходимости взаимного оценивания на ориентировочном этапе.</li> <li>• Обсуждение смысла приобретения опыта взаимного оценивания</li> <li>• привлечение для оценивания независимых экспертов</li> </ul>
	Выраженные эмоциональные реакции, преобладание терапевтического эффекта над образовательным	Разделение этапа просмотра видеороликов с обсуждением переживаний студентов и этапа содержательной рефлексии в направлении образовательной ценности проекта

– использование детских и семейных фотографий, которые отражают отдельные этапы взросления и ассоциируются с конкретными пространствами;

– использования приема «было – стало» (прежний вид пространства, сохранившийся на фото – современный вид);

– эпизодическое применение в фильме кадров, не снятых студентом самостоятельно, а заимствованных из открытых источников с указанием этого факта в титрах в конце фильма (в том числе масштабные панорамные съемки);

– эпизодическое использование в ролике приема интервью (с родителями, учителем и пр.).

Анализ итогов реализации проекта и перспективы развития. Обсуждение достижений и трудностей на рефлексивном этапе реализации проекта позволило определить ряд ключевых проблем и вместе с тем обозначить перспективы совершенствования технологии реализации проекта (табл. 3).

Некоторые из созданных студентами видеороликов доступны к просмотру в официальной группе технопарка ВГСПУ в социальной сети «ВКонтакте» по ссылке <https://vk.com/technopark.vspu>. Обобщая результаты реализации проекта «Малая родина как пространство взросления», приведем цитаты из эссе студентов, которое они готовили по итогам своего участия в проектной деятельности.

Малая родина является определенным символом взросления любого человека, в моем случае это было связано не столько с местом, сколько с людьми, которые были со мной рядом и разделяли тот или иной момент. Вернувшись в те места, вспоминая свое детство, я столкнулась с весьма противоречивыми чувствами внутри. С одной стороны, это приятная ностальгия и осознание своего пути, а с другой стороны, неимоверная грусть и принятие неимоверных потерь. Каждый предмет или даже само место имеет определенную силу, так как человек закладывает в это личностный смысл, полностью понятный только ему.

Этот проект интересен еще тем, что он полезен для нас не только в личностном плане, но и в профессиональном. Его можно использовать для развития личностных и метапредметных результатов у обучающихся.

Я еще больше осознала, какие теплые и светлые чувства вызывает у меня родной край и воспоминания из детства. Я представила, каким крошечным является город, в котором я родилась, по сравнению с целой страной, но каким родным и любимым! Я думаю, что любовь ко всей стране, воспи-

тание патриотизма должно начинаться с малого – с любви к своей малой родине.

Все, что я смогла показать, несомненно отражается на мне. Безумной красоты природа, которая учила меня чувству прекрасного. Исторически сложившиеся этнические качества моего народа, кочевого воинственного народа. Я вижу, безусловно, эти качества у себя. Мое свободолюбие, неприхотливость, непоколебимая вера в собственные силы, ярый оптимизм, активность, а также открытость и душевность. Я увидела, насколько тесно я связана со своим народом и природой. Мы одно целое.

Создать видеофильм про мою малую родину – это очень ответственное и трудоемкое задание, к которому я отнеслась с любовью, трепетом, всей душой, так как сделать небрежно у меня не получилось, ведь это история про меня, про мое взросление. Для меня было очень важно правильно упомянуть каждое местечко, которое меня воспитало, и ничего не забыть, чтобы правильно донести до зрителей мою идею, что связана с патриотизмом к своей малой родине.

Анализ опыта реализации проекта позволяет обозначить перспективы его дальнейшего развития.

1. Дальнейшее внедрение идей проекта в образовательный процесс при реализации ряда дисциплин и практик учебных планов по направлению «Психолого-педагогическое образование», в том числе:

– модуль «Психологическое просвещение в работе педагога-психолога» (дисциплина «Компьютерная коммуникация в организации психологического просвещения», производственная практика по модулю);

– модуль «Психологическое сопровождение воспитания и социализации обучающихся» (дисциплина «Психологическое сопровождение воспитательной деятельности педагога», производственная (воспитательная) практика).

2. Внедрение идей проекта в содержание воспитательной деятельности кураторов учебных групп.

3. Развитие идей проекта в направлении междисциплинарности и метапредметности, возможность трехстороннего содержательно-объединения идей психологических, исторических дисциплин и дисциплин, связанных с овладением студентами информационно-коммуникационными технологиями профессиональной деятельности.

4. Использование идей проекта в работе с обучающимися всех уровней образования для формирования личностных и метапредметных образовательных результатов согласно ФГОС, в том числе при реализации интегрированно-

го курса для старшеклассников «Россия – моя история».

5. Расширение сферы применения идей проекта (видеоролик с личностно значимым содержанием) при реализации задач экологической направленности, формировании ценностей здорового и безопасного образа жизни и пр.

### Список литературы

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д., 1996.
2. Миронов Д.В. Феномен малой родины через призму социальной феноменологии: опыт концептуализации [Электронный ресурс] // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2020. № 3(56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-maloy-rodiny-cherez-prizmu-sotsialnoy-fenomenologii-opyt-kontseptualizatsii> (дата обращения: 28.06.2022).
3. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности // Психологическая наука и образование. 2002. Т. 7. № 1. С. 35–41.
4. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2019.
5. Рабочая программа воспитания. Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Профиль «Педагог-психолог» [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.vspu.ru/files/programs/61cc098e3d34e1633e0f153d44994.pdf> (дата обращения: 20.06.2022).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-02-psihologo-pedagogicheskoe-obrazovanie-122/> (дата обращения: 20.06.2022).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 20.06.2022).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 20.06.2022).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 20.06.2022).

\* \* \*

1. Deryabo S.D., Yasvin V.A. Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya. Rostov n/D., 1996.

2. Mironov D.V. Fenomen maloj rodiny cherez prizmu social'noj fenomenologii: opyt konceptualizatsii [Elektronnyj resurs] // Obshchestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana). 2020. № 3(56). URL: <https://cyber>

[leninka.ru/article/n/fenomen-maloy-rodiny-cherez-pri-zmu-sotsialnoy-fenomenologii-opyt-kontseptualizatsii](https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-maloy-rodiny-cherez-pri-zmu-sotsialnoy-fenomenologii-opyt-kontseptualizatsii) (data obrashcheniya: 28.06.2022).

3. Nartova-Bochaver S.K. Ponyatie «psihologicheskoe prostranstvo lichnosti» i ego evristicheskie vozmozhnosti // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2002. T. 7. № 1. S. 35–41.

4. Osorina M.V. Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh. SPb., 2019.

5. Rabochaya programma vospitaniya. Napravlenie podgotovki 44.03.02 «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie». Profil' «Pedagog-psiholog» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://docs.vspu.ru/files/program/s/61cc098e3d34e1633e0f153d44994.pdf> (data obrashcheniya: 20.06.2022).

6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.02 «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-02-psihologo-pedagogicheskoe-obrazovanie-122/> (data obrashcheniya: 20.06.2022).

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (data obrashcheniya: 20.06.2022).

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (data obrashcheniya: 20.06.2022).

9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (data obrashcheniya: 20.06.2022).

### *Formation of the readiness of future educational psychologist to the professional activities in the digital environment on the basis of the technopark of the universal pedagogical competencies*

*The article deals with the analysis of the experience of teaching the future educational psychologists in the educational environment of the technopark of the universal pedagogical competencies. There are considered the theoretical basis, the target points and the content of the project “Small motherland as the environment of growing-up”, directed to the formation of the students' readiness to the work in the environment of the patriotic values in the process of the realization of the personal meaning of the small motherland by the means of the digital educational technologies.*

**Key words:** *small motherland, patriotic education, project activities, technopark of universal pedagogical competencies, digitalization of education.*

(Статья поступила в редакцию 21.05.2022)

**Н.Г. МАГОМЕДОВА, И.В. ПРИТЫЧЕНКО**  
(Волгоград)

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ  
РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ  
ЭТНОПЕДАГОГИКИ  
В ВОЛГОГРАДСКОМ  
ГОСУДАРСТВЕННОМ ИНСТИТУТЕ  
ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ**

*Анализируются особенности реализации этнокультурного образования в учебном процессе Волгоградского государственного института искусств и культуры. Рассматривается потенциал средств этнопедагогике, помогающих в становлении будущего специалиста. Выявляются противоречия в практике организации процесса обучения, а также предлагаются формы трансляции этнокультурного образования в вузе искусств и культуры.*



Ключевые слова: этнокультурное образование, средства этнопедагогике, народная культура, этнокультурный компонент, вуз искусств и культуры.

Главной задачей высшего образования, построенного на основе этнокультурного подхода, является прежде всего знакомство с культурой и ценностями своего народа, формирование личности новой формации, становление этнопедагогически компетентного специалиста. В данном контексте справедливо утверждение Е.И. Артамоновой, отметившей, что «без фундаментальных знаний о культуре своего народа и народов мира невозможно полноценное развитие гражданского общества и человека-гуманиста» [1, с. 68]. Действительно, когда студенты изучают историю, культуру, традиции, обычаи народов России, то у них появляется возможность определить место и роль родной культуры среди культур других народов.

Актуальность исследуемого нами вопроса особенно значима в рамках Указа Президента РФ, объявившего 2022 г. Годом культурного наследия народов России. В.В. Путин подчеркнул необходимость «популяризации народного искусства и сохранения культурных традиций... культурной самобытности всех народов и этнических общностей» [5].

Обращение на государственном уровне к проблемам важности сохранения культурных традиций подчеркивает очевидную роль выс-

шего образования, и особенно миссии вузов культуры и искусств, в сохранении и в пропаганде исторического, культурного и духовного наследия страны.

Данное направление деятельности вузов культуры и искусств достаточно реализовано в рамках этнокультурного образования (далее ЭКО), которое по мнению Т.И. Баклановой, есть «целенаправленный процесс воспитания и обучения на материале и средствами этнической (т. е. народной) культуры, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...» [2, с. 3].

Методологической базой исследования являются различные подходы к анализу проблем ЭКО в вузе. Термин ЭКО, введенный в научный оборот в 1990-х гг. Т.И. Баклановой, получил дальнейшее развитие в работах других авторов (А.Ю. Белогурова [3], Г.Н. Волкова [4], А.Б. Панькина [6], В.К. Шаповалова [7], Ф.Г. Ялалова [8] и др.).

Основная цель современного этапа развития ЭКО – приведение его содержания и направлений в соответствие с требованиями современной жизни, в частности формирование творчески мыслящих людей, обращающихся к народной культуре для решения профессиональных задач, стоящих перед будущим специалистом.

На наш взгляд, в практике ЭКО существует целый ряд противоречий между целым рядом факторов:

- необходимостью сохранения и приумножения материального наследия этносов на основе народной культуры и отсутствием соответствующей единой программы, помогающей использовать ее средства в системе высшего образования;
- потребностью общества в этнокультурном образовании и воспитании студентов вузов и недостаточным уровнем осознания важности этой проблемы самими студентами;
- реальными возможностями этнокультурного образования и воспитания в деятельности учреждений высшего образования и недостаточным использованием этих возможностей в реальной практике.

Выделенные противоречия определяют необходимость решения важной педагогической проблемы, заключающейся в необходимости поиска эффективных направлений образовательного процесса с применением средств этнопедагогике: народных песен и музы-

ки; народных танцев; народных промыслов и декоративно-прикладного творчества; народных игр и состязаний; народного театра; национальной кухни; праздников. Все это, на наш взгляд, поможет студентам вузов продуктивно использовать возможности этнопедагогики в своей профессиональной деятельности. Например, организовывать непрерывный педагогический процесс приобщения обучающихся к этнической культуре (или культурам) в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования на основе взаимодействия с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой информации.

На современном этапе в процессе обучения в вузе искусств и культуры необходимо учитывать значимость средств этнопедагогики в содержании ЭКО. Так, учебный план Волгоградского государственного института искусств и культуры (далее ВГИИК) показывает, что основами этнокультуры студенты овладевают на занятиях по педагогике народного художественного творчества. Дисциплина читается для специальностей факультета искусств и художественного творчества. В рамках данных занятий студенты изучают особенности деятельности специалиста по организации ЭКО с включением этнокультурного компонента, рассматривают особенности создания этнокультурной среды в образовательных учреждениях культуры. Все это позволяет сделать процесс ЭКО познавательным, эмоционально насыщенным, вызывающим чувство удовлетворения от соприкосновения с ценностями народной культуры. Происходит процесс формирования умений и навыков собственной творческой деятельности студентов, что позволяет им проявлять себя и добиваться успехов в освоении духовно-нравственных ценностей этноса средствами этнопедагогики, названными нами выше.

В рамках курса «Методика преподавания профессиональных дисциплин» студенты специальности «Руководитель студии декоративно-прикладного творчества» разрабатывали поурочные планы занятий по специальным предметам с включением этнокультурного компонента. Они проводили анализ программы «Изобразительное искусство» с целью выявления содержания компонентов народного творчества в каждом классе общеобразовательной школы. Так, они создавали проект «Сказочно-былинный жанр» (ИЗО, 7-й класс). Цель урока – сформировать представление о живописи на примере творчества

В. Васнецова и И. Билибина такими средствами этнопедагогики, как былина и сказка.

На занятиях по хореографии для постановки народного танца предоставляется информация о народном костюме, традициях, что способствует наиболее качественной передаче национального характера в танце. Данные проекты носят этнопедагогический характер, т. к. они наполнены соответствующим содержанием – элементами духовной, бытовой культуры этноса, особенностями устного народного творчества.

Особо выделим тот факт, что во ВГИИК действует «Областной центр казачьей культуры» и фольклорный ансамбль «Станица» под руководством профессора О.Г. Никитенко. Главной задачей центра является изучение и сохранение подлинного этнографического материала, связанного с жизнью донских казаков. Взаимодействию центра, объединяющего деятельность различных казачьих центров Волгоградской области, успешно способствует актуальный в период пандемии дистанционный формат.

В состав данного центра входит народный вокальный ансамбль «Исток», участниками которого являются дети от 9 до 14 лет, обучающиеся в Центральной школе искусств при ВГИИК. Школьники проявляют интерес к истории своего народа, приобщаются к казачьим традициям, расширяют знания о жизни казачества Волгоградской области.

Этнокультурной подготовкой в центре занимаются студенты кафедр теории народной культуры и народного инструментального исполнительства. В этом процессе задействованы и обучающиеся кафедр социально-культурной деятельности и режиссуры. Студенты данных кафедр осваивают особенности национально-регионального компонента и принимают участие в организации мероприятий Областного центра казачьей культуры.

Эти примеры наглядно отражают современную картину внедрения этнокультурного образования в учебном процессе ВГИИК. Нам был интересен факт включения элементов ЭКО в образовательный процесс, который показывает, что на практике все же недостаточно используются возможности средств этнопедагогики.

На наш взгляд, для эффективной трансляции содержания ЭКО необходимы еще и другие формы, способствующие развитию содержания этнокультурного образования. Среди них выделим следующие.

1. Интегративные занятия этнокультурного содержания. Благодаря привлечению произведений фольклора они не только способствуют комплексному освоению народного искусства, но и повышают уровень подготовки специалиста в области художественного творчества. Так, содержание занятий по хореографии помогает соединять разные элементы этнокультуры, а методика их проведения способствует реализации разнообразной художественной деятельности студентов (например, с разыгрыванием народно-бытовых или обрядовых ситуаций).

2. Курсы по выбору, посвященные изучению этнокультуры в комплексе ее элементов, имеют особое значение в профессиональной подготовке, т. к. позволяют учитывать современные требования и потребности общества и вуза в квалифицированных кадрах. Курсы могут осуществляться за счет вариативного регионального компонента учебного плана вуза. Преподаватель вуза, разрабатывая курс по выбору, имеет возможность ориентироваться на личность в организации занятий в системе ЭКО и практиковать проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, используя средства этнопедагогике. Организация таких занятий с введением традиционных, интерактивных, проектно-исследовательских и коммуникативных методов позволит студенту увидеть, что это не просто набор определенных средств этнопедагогике, а также не только реставрация того, что ранее было утрачено. Они исследуют и экспериментируют, любят творчески подходить к новому, им интересен сам ход анализа, способы доказательства. Работая над творческими проектами («Межкультурный диалог в школе», «Национальная культура и подросток», «Этнопедагогика детства у разных народов», «Использование народных традиций в семейном воспитании», «Народное искусство в детском досуге» и др.), разрабатывая игры (игра-соревнование «Кто больше знает», игровой конкурс «Угадай-ка», интеллектуально-познавательная игра для детей и родителей «Народные праздники и мы» и др.), будущие специалисты могут прийти к выводу, что «возрождение» народных традиций и обычаев – это не только включение в учебный процесс народных игр, хороводов, национальных костюмов и т. п. Они могут прийти к выводу, что задачи этнокультурной подготовки нельзя понимать только как приобщение к национальной культуре и возрождению ее элементов. Мы считаем, что это необходимо для

того, чтобы народные педагогические традиции не были преданы забвению на современном этапе, чтобы их творческое возрождение вполне справедливо воспринималось как своего рода инновационный феномен. При этом каждый педагог способен разработать несколько курсов и включить их в банк данных образовательного учреждения (методического объединения), обновляя содержание по мере необходимости.

3. «Дни погружения в этнокультуру» (в рамках студенческой «Недели науки и творчества ВГИИК»). Все участники недели «погружаются» в этнокультурную и этнопедагогическую среду через диалог о традициях, обычаях и нравах этносов. Это дает возможность студентам соприкоснуться с особенностями культуры народов, проживающих на территории Волгоградской области, что является эффективной формой освоения содержания ЭКО. В результате диалога, совместного обучения, коллективного сотворчества, взаимодействия всех участников мероприятия, в процессе выступлений с докладами, их обсуждением, бесед, показов и диспутов осуществляется своего рода взаимопонимание и взаимообогащение. Стоит отметить, что в проведении данного мероприятия будут задействованы все студенты вуза, в том числе и те, которые не изучают дисциплины этнокультурологического цикла.

Перечисленные формы трансляции ЭКО дают возможность познакомить студентов вуза с отечественным фольклором как средством этнопедагогике, позволяют увидеть сходство и различие между народами, накопить знания о традиционной и современной культуре. Именно здесь должны быть сосредоточены краеведческий, методический, дидактический и игровой материал. Ожидаемый нами результат – это этнокультурное развитие личности будущего специалиста.

Наряду с названными выше формами трансляции ЭКО можно также предложить ряд рекомендаций для вузов искусств и культуры:

- формирование будущего специалиста через введение обязательного курса ЭКО по всем направлениям и специальностям вуза;
- проведение ежегодных мероприятий (например, этнофестиваля), посвященных Дню народного единства;
- организация взаимодействия в рамках социального партнерства с землячествами (или диаспорами), проживающими на территории региона;

– установка контактов с творческими этноколлективами региона и России.

В заключение отметим, что современные тенденции развития ЭКО являются сложным педагогическим явлением, интегрирующим в себе проблемы изучения этнокультуры, а также современные подходы к его педагогической реализации средствами этнопедагогика. Безусловно, необходима дальнейшая разработка научно-практической базы этнопедагогика в рамках содержательных и прикладных аспектов – это позволит нам усовершенствовать учебно-воспитательный процесс в вузе и повысит качество подготовки будущего специалиста в области искусств и культуры.

### Список литературы

1. Артамонова Е.И. Аксиологические основания отечественного высшего образования // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы: материалы I Всерос. пед. конгресса: в 4 ч. М., 2007. Ч. 2. С. 68.
2. Бакланова Т.И. О введении в научный оборот и современных определениях понятий «этнохудожественное образование» и «этнокультурное образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://noosphere.ru/pubs/882601.pdf> (дата обращения: 07.03.2022).
3. Белогуров А.Ю. Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX–XXI веков: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2003.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М., 1999.
5. О проведении в Российской Федерации Года культурного наследия народов России: указ Президента РФ от 30 декабря 2021 г. № 745 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112310115> (дата обращения: 20.03.2022).
6. Панькин А.Б. Проектирование национально-региональных образовательных систем на основе принципа этнокультурной коннотации: дис. ... д-ра пед. наук. Элиста, 2002.
7. Шавовалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования: дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 1997.
8. Ялалов Ф.Г. Этнодидактика: моногр. М., 2002.
9. стемы: материалы I Всерос. пед. конгресса: в 4 ч. М., 2007. Ч. 2. С. 68.
10. 2. Baklanova T.I. O vvedenii v nauchnyj oborot i sovremennyh opredeleniyah ponyatij «etnoхудожественное образование» i «etnokul'turnoe образование» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://noosphere.ru/pubs/882601.pdf> (data obrashcheniya 07.03.2022).
11. 3. Belogurov A.Yu. Stanovlenie i razvitie etnoregional'nyh obrazovatel'nyh sistem v Rossii na rubezhe XX–XXI vekov: special'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogikii obrazovaniya»: dis. ... d-ra ped. nauk. Pyatigorsk, 2003.
12. 4. Volkov G.N. Etnopedagogika: ucheb. dlya stud. sred. i vyssh. pед. ucheb. zavedenij. M., 1999.
13. 5. O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda kul'turnogo naslediya narodov Rossii: ukaz Prezidenta RF ot 30 dekabrya 2021 g. № 745 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112310115> (data obrashcheniya: 20.03.2022).
14. 6. Pan'kin A.B. Proektirovanie nacional'no-regional'nyh obrazovatel'nyh sistem na osnove principa etnokul'turnoj konnotacii: dis. ... d-ra ped. nauk. Elista, 2002.
15. 7. Shavovalov V.K. Etnokul'turnaya napravlenost' rossijskogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. Stavropol', 1997.
16. 8. Yalalov F.G. Etnodidaktika: monogr. M., 2002.



### ***Modern tendencies of the development of the ethnocultural education by the means of Ethnopedagogy in Volgograd State Institute of Arts and Culture***

*The article deals with the analysis of the peculiarities of the realization of the ethnocultural education in the educational process in Volgograd State Institute of Arts and Culture. There is considered the potential of the means of Ethnopedagogy that help in the establishment of the future specialist. There are revealed the contradictions in the practice of the organization of the educational process, and the authors suggest the forms of the translation of the ethnocultural education in the university of Arts and Culture.*

**Key words:** *ethnocultural education, means of Ethnopedagogy, folklife culture, ethnocultural component, university of Arts and Culture.*

\* \* \*

1. Artamonova E.I. Aксиологические основы отечественного высшего образования // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы: материалы I Всерос. пед. конгресса: в 4 ч. М., 2007. Ч. 2. С. 68.

(Статья поступила в редакцию 22.05.2022)

**М.А. ТИМОШЕНКО**  
(Волгоград)

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ  
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ  
В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ЗАКРЫТОГО  
ТИПА**

*Рассматриваются некоторые методы и формы профилактики девиантного поведения, применяемые педагогами в работе с трудными подростками, находящимися в учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа.*



Ключевые слова: *воспитание, профилактика, мотивация, девиантное поведение, школа закрытого типа, ресоциализация, реабилитационный маршрут, бонусы.*

Одной из самых социально значимых задач, стоящих перед обществом, является снижение роста преступлений и правонарушений среди несовершеннолетних и повышение эффективности процесса их профилактики. Профилактика противоправного поведения несовершеннолетних является неотъемлемой частью социализации личности. Необходимость внесения изменений в существующую систему профилактики противоправного поведения и правового образования назрела давно и подтверждается это статистическими данными. Несмотря на то, что в последние три года в России отмечается незначительное снижение подростковой преступности, ее показатели продолжают оставаться весьма тревожными и высокими. По данным Следственного комитета РФ в 2021 г., несовершеннолетние совершили более 10 тыс. преступлений. Из них: 58,6% – хищения и кражи, 11,9% – связанные с распространением наркотиков, 9,2% – угоны автомобильного транспорта, 3,5% – изнасилования и насильственные действия, 1,6% – убийства [6]. Как правило, в основе мотивов преступлений, совершенных подростками, просматривается стремление молодежи любыми путями обогатиться либо получить желаемое.

Сегодня преступность активно молодеет и прирастает умением. С учетом этого государство вынуждено искать достойные пути выхода из этой сложной ситуации. Сегодня в российском обществе наблюдается противоречие,

при котором на возросшую потребность граждан в стабильной и безопасной жизни нет достаточно эффективного механизма по ее удовлетворению.

Система правонарушений, как и система правового образования, на наш взгляд, также в полной мере не отвечает сложившимся реалиям и потребностям. Недостаточно эффективно работают система реабилитации и ресоциализации несовершеннолетних, находящихся в учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа. Традиционная знаниево-просветительская парадигма закрытого образовательного заведения для подростков с уже сформировавшимся ядром личности, усвоивших «нормы и принципы» полукриминального или криминального мира, не приносит должного положительного результата, ожидаемого и обществом, и родителями несовершеннолетних.

Особую остроту сегодня приобрела проблема детей с асоциальным поведением, увеличивается число подростков, употребляющих психотропные и психоактивные вещества. Особым видом асоциального поведения подростков является агрессивное поведение. Среди основных причин, по которым дети совершают правонарушения: уверенность в безнаказанности, плохая общественная работа с несовершеннолетними, желание вести праздную жизнь, безработица, стремление выделиться среди сверстников, разрушение семьи, семейное насилие, алкоголизм родителей, неполные семьи.

Однако ни один из приведенных факторов не является доминирующим, но в совокупности они создают ситуации, когда семьи становятся неспособными воспитывать детей [1, с. 172]. Причины девиантного поведения подробно рассматривались в работах зарубежных ученых: А. Маслоу и К. Роджерса [3–5]. По мнению К. Роджерса, причинами отклоняющегося поведения являются искаженные представления о себе, противоречивый внутренний конфликт потребности в самореализации и зависимости от оценок со стороны внешнего мира. Оказать помощь проблемной личности возможно, если стимулировать процесс самоактуализации, создавая при этом необходимые для этого условия. Основные принципы психотерапии К. Роджерса – это искренний интерес к личности, безусловное положительное принятие человека и безоговорочное отношение к нему.

Основополагающая идея теории А. Маслоу – это иерархия потребностей от низших к более высшим. Самой высшей потребностью является потребность в самоактуализации. Поведение человека в обществе во многом зависит от удовлетворения врожденных потребностей, которые реализуются под влиянием социальных условий. Высшие потребности активизируются только тогда, когда удовлетворены более низшие. Потребность в самоактуализации лишь у незначительного числа людей является свершившейся, у других она существует как способность. Самоактуализирующиеся личности – идеал нормальной личности. Как отмечает А. Маслоу, одной из причин девиантного поведения является блокировка процесса самоактуализации. Причинами блокировки процесса самоактуализации могут являться следующие факторы: разочарование в базовых ценностях; индивидуальная фиксация на потребностях низкого уровня; недоразвитие высших потребностей; неудовлетворенность социальным положением, дискомфортные и неудовлетворительные жизненные условия. В соответствии с этим, если нормальная самоактуализация через любовь, творчество и духовность невозможна, то личность начинает активно самовыражаться через девиантное поведение.

Причины правонарушений кроются и в самой природе человека. Современное поколение детей воспитывается родителями, взросление и становление которых пришлось на последнее десятилетие XX в. Это те годы, когда в обществе игнорировались и подменялись нормы права, размывалось содержание моральных и духовных ценностей. Поэтому в большинстве своем удовлетворение подростками своих базовых потребностей в том микросоциуме, в котором они находятся, реализуются противоправным способом. Интересы общества со своими правилами, законами и ограничениями желаний и свобод у определенной части несовершеннолетних не входят в систему ценностей и ориентиров, которыми руководствуются современные подростки. Их система ценностей сильно отличается от общепринятой, которая, надо прямо отметить, отвергается ими.

Действующая сегодня система профилактики противоправного поведения, по нашему мнению, в своем содержании максимально гуманна. Она предусматривает проведение ряда неоднократных воспитательных бесед, вынесение предупреждений, предостережений и

других сдерживающих факторов. Этим преследуется вполне благая цель – удержать подростка от окончательного вставания на противоправный путь. К сожалению, все меры, начиная с многочисленного количества воспитательных бесед, внушений и предупреждений подростка от субъектов профилактического воздействия и заканчивая постановкой на учет, не оказывают должного воздействия на объект профилактики. Эти действия не причиняют подростку никакого ощутимого урона. Финансовых и материальных потерь нет. Штраф выносят родителям. В большинстве случаев это даже способствует определенному повышению авторитета данного подростка среди сверстников.

После того как субъекты профилактики на местах исчерпают все свои ресурсы воздействия и влияния, подросток, имеющий проблемы с законом, может быть направлен по решению суда в Центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел (ЦВСНП). Срок нахождения в данном учреждении – до 30 суток. Пребывание в ЦВСНП может быть неоднократным. Но даже в этом случае подросток не всегда попадает в специальное учреждение закрытого типа.

Неудовлетворительные воспитательные условия в семьях, недостаточная помощь родителям со стороны педагогов, некачественная подготовка специалистов, ведущих воспитательную работу в детских учреждениях, являются определенными причинами роста подростковой преступности. Профилактика правонарушений несовершеннолетних рассматривается в современных условиях не как изолированный комплекс мер, а как необходимая часть воспитательной работы, призванная обеспечить решение общих задач социализации и правового воспитания подрастающей личности. Национальная стратегия действий в интересах детей предусматривает создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия. Но есть в этой ситуации оборотная сторона. Зачастую можно наблюдать, когда подросток, нарушивший закон, получает наказание в виде условного лишения свободы или в виде обязательных, исправительных работ, штрафа (при наличии у несовершеннолетнего самостоятельного заработка или имущества) либо вовсе освобождается от наказания. В результате фактически теряется последний шанс на профессиональную ресоциализацию и исправ-

ление судьбы. Он остается в той же социальной среде, уличной компании, которая подвела к скамье подсудимых. В результате он может попасть на скамью повторно и уже не сможет отделаться легким испугом.

Наряду с этим всегда существовала и существует альтернатива – направление подростка, вступившего в конфликт с законом, в школу закрытого типа. За период нахождения в данном образовательном учреждении он получает возможность усвоить общепринятые модели поведения, приобрести иные жизненные ориентиры, пройти социально-психологическую и педагогическую реабилитацию, чтобы не ошибиться повторно. Однако в нашем обществе до сих пор присутствует ошибочное суждение, что специальная школа – это своего рода тюрьма, попадание и нахождение в ней ломает судьбу ребенка. Однако, по нашему мнению, это совсем не так. Выпускники спецшколы часто констатируют, что многие их друзья по уличной компании, которые не попали в спецшколу, давно уже находятся в местах лишения свободы. И здесь уже трудно что-то исправить.

Государственное казенное общеобразовательное учебно-воспитательное учреждение «Октябрьская школа закрытого типа» осуществляет свою деятельность на территории Волгоградской области с сентября 1971 г. В данное учебно-воспитательное заведение поступают подростки, которые на момент совершения преступления не достигли возраста уголовной ответственности. Попадают они сюда только на основании приговора суда, за различные нарушения положений действующего уголовного законодательства, как правило, за преступления против собственности и преступления против личности.

Деятельность педагогического коллектива данной спецшколы ориентирована не на исполнение наказания, а на выработку особого педагогического подхода, в конечном итоге приводящего к реабилитации каждого несовершеннолетнего правонарушителя. В учреждении созданы необходимые условия для психологического комфорта воспитанников и дальнейшей их успешной ресоциализации. Это забота, опека и патронаж воспитателей, профессиональная помощь психолога и социального педагога, спортивные занятия, кружки по интересам, привитие трудовых навыков. К каждому ребенку при этом используется индивидуальный подход. Большое внимание педагоги уделяют выявлению причин и усло-

вий, способствующих совершению подростками правонарушений и преступлений; формам правового просвещения несовершеннолетних; организации и проведению досуговых и оздоровительных мероприятий; обучению воспитанников коммуникативной грамотности, моделям ненасильственного поведения при разрешении конфликтных ситуаций.

За более чем полувековой период работы ГКОСУВУ «ОШЗТ» накоплен богатый практический опыт работы по профилактике и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних. В своей деятельности педагоги опираются на труды известных ученых в области педагогики и психологии (А.С. Макаренко, Л.С. Выготский, А.Г. Маслоу, Я.Л. Обухова и др.). В школе наблюдается «психологизация» всей системы работы с воспитанниками. Это само по себе положительное явление относится и к использованию диагностики форм и причин девиантного поведения, приводящих к противоправному поведению, и к все более интенсивному введению в практику социализации и реабилитации форм активного социально-психологического обучения и взаимодействия.

Начекается тенденция к использованию современных индивидуализированных форм работы. Здесь имеется в виду не только традиционное понимание индивидуального подхода, в рамках которого формы и методы профилактики противоправного поведения, социализации и реабилитации несовершеннолетнего подбираются, исходя из его индивидуальных психических и физических особенностей. В школе разрабатываются индивидуальные реабилитационные маршруты (планы, программы) несовершеннолетних. По нашему мнению, данный опыт заслуживает обобщения и распространения. Несовершеннолетние, вступившие в конфликт с законом, а особенно те из них, которые находятся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, обладают определенными интеллектуальными и личностными особенностями. Эти особенности учитываются в методической составляющей (тренинги, занятия, консультации и т. д.). Большое внимание уделяется правовому образованию подростков, т. к. пробелы в нем – это основная причина попадания в спецшколу.

Это целостная динамичная система, которая сопровождает подростка от момента попадания его в школу до самого выпускного дня. Индивидуальный маршрут подростка, отража-

емый в карте динамики развития, имеет продолжительность от одного года до трех лет, в зависимости от срока, на который он помещен. Успешность пребывания подростка в учреждении зависит от усвоения и принятия им правил и норм поведения в школе, которые подобны законам общества. Система основана на гуманистических традициях педагогики и соответствует существующим требованиям «о необходимости создания в школе условий для постепенного становления жизненных ориентаций школьников, которые проявляются в осознанном нравственном выборе линии своего поведения, действий, поступков» [2, с. 37]. Этим требованиям соответствуют все подготовленные в спецшколе локальные акты, которые регулируют систему поощрения и наказания воспитанников, а также различные методики, применяемые в работе с подростками. Хороший положительный эффект дают правовые образовательные методики, созданные в форме игры.

В современном социуме много недостоверной информации, и ее трудно отличить от правды. Даже взрослые люди, имеющие определенный жизненный опыт, часто теряются в ее потоке, что говорить о детях, сознание которых только начинает формироваться. Взрослые обязаны помочь детям, особенно подросткам, разобраться во всем. Сегодня в первую очередь нужны достоверные знания законов своей страны, правильная их интерпретация. Для этого в учреждении достаточно успешно применяется настольная игра-навигатор «Я – Человек», разработанная А.В. Шадриным [7]. В данной игре подросткам в доступной форме рассказывается о законах страны, ответственности за свои поступки, нравственных понятиях, человеческих отношениях, патриотизме, любви к своему Отечеству, гуманизме, уважение старших, друг друга. В навигаторе «Я – Человек» предлагаются к рассмотрению различные складывающиеся жизненные ситуации. Подросток принимает те или иные решения и получает их экспертную оценку. В результате ребенок начинает понимать, где правда, а где ложь, и как себя вести в той или иной складывающейся жизненной ситуации, какую нести гражданскую ответственность.

Однако наибольший эффект в этом плане приносит авторская разработка педагогического коллектива учреждения – Положение о повышении мотивации и стимулировании воспитанников «Ступени успеха». Данное положение действует в спецшколе более трех

лет и успешно зарекомендовало себя в реабилитационном пространстве учреждения. Целью введения данной системы в школе являлась оптимизация реабилитационной деятельности учреждения через формирование правового сознания подростков. Решаемые при этом задачи разнообразны и многогранны: совершенствование мотивационной сферы воспитательного процесса; стимуляция подростка на личностный рост. Немаловажная задача – открыть и показать каждому подростку резервы его личности, сформировать навыки и привычки, поощряемые окружением и обществом в целом. В игровой форме строится парадигма, зависимости успеха подростка в коллективе сверстников и педагогов от каждодневного внутреннего труда над собой. Система «Ступени успеха» в условиях школы закрытого типа является для подростка надежным ориентиром, дающим не только навыки нравственного поведения, но и элементы финансовой грамотности. Накопление определенной суммы бонусов предоставляет право подростку распорядиться ими по своему усмотрению. Ребенок может направить их на получение определенного перечня благ и поощрений. Это дополнительное посещение компьютерной комнаты, тренажерного и спортивного зала.

Бонусы могут быть также использованы на получение вполне социализированных полномочий и прав: помещение фотографии на Доску почета, выдвижение кандидатуры воспитанника на должность командира отряда, увольнение за территорию школы, дополнительные дни к каникулам, досрочное освобождение (при достижении необходимого уровня поведения и прилежания, отсутствии противоречий с нормами закона). Бонусы начисляются воспитаннику за успехи в учебе, дисциплине, общественно полезном труде, проявление уважения, помощь взрослым, сверстникам и т. п.

Все воспитанники, пребывающие в школе, чтобы начать получать бонусы, должны успешно сдать зачет по теоретическому курсу новичка. Предварительно (за время нахождения на карантине) подростки изучают правила поведения воспитанников и Положение «Ступени успеха» с прилагаемой парадигмой бонусов.

Бонусы, начисляемые воспитанникам, делятся на ситуативные и ежедневные. Ежедневные выставляются каждый день индивидуально, ситуативные – в зависимости от наступления или ненаступления позитивной/негатив-

ной ситуации. Бонусы учитываются педагогами в специальном журнале учета бонусов. Каждый воспитанник в дневнике учета домашних заданий ведет учет своих бонусов самостоятельно. В конце дня дежурный воспитатель подводит итоги полученных бонусов. Учет коллективных бонусов, например за хорошую работу на уроке всего класса, ведет командир отряда и распределяет их по итогам четверти среди воспитанников на свое усмотрение с учетом заслуг каждого.

Положение «Ступени успеха» вступает в законную силу после принятия на заседании педагогического совета школы, принятия на общем собрании воспитанников школы и утверждения приказом директора школы. Данное положение не отменяет существующую в школе систему поощрения и дисциплинарной ответственности, а только дополняет и детализирует ее. Понятно, что система поощрения и наказания подростка должна исходить из максимально прозрачного и понятного для него свода правил, за соблюдение или нарушение которых следует вполне предсказуемая и внятная реакция коллектива педагогов.

Место и статус подростка в спецшколе (в обществе себе подобных) должно находиться в прямой зависимости от его действий или бездействий. Правильные действия должны поощряться и стимулироваться, в том числе бонусами, неправильные – наказываться и порицаться, в том числе лишением бонусов. Вместе с тем система ценностей подростка, равно как и понятие правильности/неправильности поведения, может сильно отличаться от общепринятых. В качестве иллюстрации приведем пример: двенадцатилетний подросток был направлен в школу закрытого типа по решению суда за совершение противоправных действий, предусматривающих ответственность по ст. 158 (кража) Уголовного кодекса РФ. Подросток в основном воровал спиртные напитки. Проводимые воспитательные беседы и меры воздействия на него субъектов профилактики не приносили желаемого результата. Однако педагоги школы в дальнейшем выяснили, что единственной ежедневной задачей подростка было любой ценой раздобыть деньги на алкоголь или украсть из магазина бутылку водки, чтобы отдать ее отцу. Таким образом подросток защищал мать и свою младшую сестренку от глумлений и жестоких побоев, которые ежедневно устраивал им его отец, когда ему было нечего выпить. Перед ребенком стояла сложная ситуация морального выбо-

ра: кража или страдания и унижение матери и сестры. Поэтому так важно для реабилитации таких подранков гуманно перестроить или выстроить заново общепринятую систему ценностей, приемлемую обществом, находящуюся в рамках правового поля. А затем уже в стенах школы как в маленькой модели мира, через познание своего внутреннего мира, путем создания ситуаций успеха помочь подростку «монетизировать» свои сильные качества, победить негативные, чтобы обрести веру в себя. Все подростки, поступающие в школу, уже доказали всем, что они способны на поступок, пусть пока в негативной коннотации. Задача педагогов школы – дополнить их биографии поступками в позитивном плане. Понятно, что для этого подростку еще необходимо избавиться от криминальных установок и ценностей.

Поиск инноваций и применение их в повседневной практике призваны изменить существующую статистику деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений. Необходима организация исследовательской работы и опытно-экспериментальная работа как с целью получения новых знаний об учебно-воспитательном процессе, так и их применения, для изменения педагогической практики, исходя из научно обоснованных педагогических идей и технологий. Но пока мы находимся в начале этого пути и говорим о предпринимаемых попытках анализа специфики состояния этого процесса на текущий момент.

### Список литературы

1. Глава СКР заявил о большом количестве подростковых преступлений [Электронный ресурс]. URL: <https://lenta.ru/news/2021/12/28/bastryk-in/?ysclid=l6bzfq8mah434168246> (дата обращения: 14.04. 2022).
2. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Диагностика. Профилактика. Коррекция: учеб. пособие для психологических специальностей учреждений, обеспечивающих получение высшего образования. Минск, 2004.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. 3-е изд. М., 2013.
4. Роджерс К. Гуманистическая психология: теория и практика: избранные труды по психологии / под ред., [авт. вступ. ст. и сост.] А.Н. Сухова. М., 2013.
5. Роджерс К., Ролло М., Харольд А. Теория и практика экзистенциальной психологии. М., 2018.
6. Тимошенко М.А., Шляхтурова И.В. Педагогические принципы формирования социально-правовой компетентности детей-сирот в интернатных

учреждениях // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 12. Ч. 3. С. 172–174.

7. Шадрин А.В., Суйкова О.А. Социально-психологическая игра-навигатор «Я-человек» как средство правового просвещения подростков // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 1. С. 141–146.

\* \* \*

1. Glava SKR zayavil o bol'shom kolichestve podrostkovykh prestuplenij [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lenta.ru/news/2021/12/28/bastrykin/?ysclid=16bzfq8mah434168246> (data obrashcheniya: 14.04. 2022).

2. Kondrashenko V.T. Deviantnoe povedenie u podrostkov. Diagnostika. Profilaktika. Korrekciya: ucheb. posobie dlya psihologicheskikh special'nostej uchrezhdenij, obespechivayushchih poluchenie vyshego obrazovaniya. Minsk, 2004.

3. Maslou A. Motivaciya i lichnost' / per. s angl. T. Gutman, N. Muhina. 3-e izd. M., 2013.

4. Rodzhers K. Gumanisticheskaya psihologiya: teoriya i praktika: izbrannye trudy po psihologii / pod red., [avt. vstup. st. i sost.] A.N. Suhova. M., 2013.

5. Rodzhers K., Rollo M., Harol'd A. Teoriya i praktika ekzistencial'noj psihologii. M., 2018.

6. Timoshenko M.A., Shlyahurova I.V. Pedagogicheskie principy formirovaniya social'no-pravovoj kompetentnosti detej-sirot v internatnyh uchrezhdeniyah // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 12. Ch. 3. S. 172–174.

7. Shadrin A.V., Sujkova O.A. Social'no-psihologicheskaya igra-navigator «Ya-chelovek» kak sredstvo pravovogo prosveshcheniya podrostkov // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya. 2021. № 1. S. 141–146.

### ***Specific features of the prevention measures of the deviant behavior of the juvenile in the conditions of the school of the closed type***

*The article deals with some methods and forms of the prevention measures of the deviant behaviour, used by the teachers in the work with the troubled teenagers in the educational institutions of the closed type.*

Key words: *education, prevention measures, motivation, deviant behaviour, school of closed type, resocialization, rehabilitation route, bonuses.*

(Статья поступила в редакцию 18.05.2022)

**Ю.В. ЮРОВА**  
(Владимир)

### **ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИИ**

*На основе анкетирования педагогических работников школ и вузов по вопросам предупреждения агрессии среди подростков рассматривается проблема недостаточного правового просвещения подростков как одна из причин проявления агрессии. Делается вывод о том, что систематическое и последовательное разъяснение сущности и последствий неправомерного поведения позволит снизить уровень подростковой агрессии.*

Ключевые слова: *агрессия, подросток, школа, педагог, учитель, профилактика, предупреждение, ответственность.*

Введение. Актуальность темы исследования. Приходится констатировать, что сегодня проблема профилактики подростковой агрессии является безусловно злободневной. События, происходящие в последнее время в российских школах, нередко напоминают сюжеты боевиков. Например, в Ярославской области восьмиклассница избила учительницу из-за замечания [1], в Ульяновске подросток ранил ножом в живот классного руководителя, а в Екатеринбурге подросток ударил педагога молотком по голове [2] – школьные будни регулярно попадают в криминальные сводки. Однако оценивать такие события через призму осуждения не всегда правильно, поскольку они зачастую являются следствием отсутствия воспитательного воздействия на подростка, его неспособности адекватно оценивать происходящую ситуацию, непонимания последствий своих действий. Возможно, вспышки агрессии подростков – крик о помощи, на который необходимо обратить внимание.

Обзор литературы по теме исследования. Особенности, причины, способы предупреждения и профилактики агрессии подростков становились объектом изучения многих исследователей из разных научных областей: психологии, педагогики, криминологии, социологии, биологии, медици-

ны. Это подчеркивает многогранность изучаемой проблемы и необходимость использования междисциплинарного подхода к ее изучению. Вместе с тем в рамках настоящего исследования акцент сделан на особенностях восприятия данной проблемы педагогическими работниками школ и вузов, поскольку в своей повседневной деятельности они активно взаимодействуют с подрастающим поколением и могут дать оценку их действий на основе постоянных наблюдений. Проблема агрессии подростков через призму различных плоскостей рассматривалась в педагогических работах К.А. Гербута, О.М. Овчинникова, Е.М. Поповой, Л.Н. Тетерятниковой, В.А. Фролова, Н.В. Черниковой и др. Указанными исследователями предложены различные программы профилактики девиантного поведения младших подростков, школьников, обучающихся в старших классах, обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях. Однако постоянно меняющаяся политическая и экономическая ситуация в стране влияет на агрессию подростков, обостряя эту проблему современного общества. Важно понимать, что подростки – это будущее поколение, которому необходимо привить уважительное отношение к другим людям, терпимость и понимание к окружающим с учетом современных реалий жизни. Изложенное определило цель исследования – выявление современных и эффективных способов профилактики агрессии подростков. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) провести анализ педагогической литературы по профилактике агрессии подростков;
- 2) изучить мнения современных педагогов относительно причин и превенции подростковой агрессии.

Материалы и методы исследования. В рамках настоящего исследования были использованы теоретические (изучение результатов диссертационных исследований педагогов по рассматриваемой теме) и эмпирические (анкетирование действующих учителей средних школ и педагогов высших школ) методы. В эмпирическом исследовании приняли участие 30 учителей средних школ (в возрасте от 40 до 55 лет, стаж педагогической работы 15–20 лет) и 30 преподавателей высших школ (в возрасте от 35 до 45 лет, стаж педагогической работы 5–10 лет). Анкетирование представляло собой экспертный опрос. Основным вопросом исследования был «Что, на Ваш взгляд, является причиной агрессии современ-

ных подростков?». Шкала была построена в открытой форме и не предполагала никаких ответов, респонденты были свободны при выборе ответа на поставленный вопрос.

Теоретическая значимость исследования заключается в анализе его результатов, позволяющих расширить предметное поле в сфере изучения педагогической профилактики агрессивного поведения, специализировав исследовательский процесс в зависимости от вида образовательной организации, на базе которой предполагается применять профилактические программы.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы преподавателями разных учебных заведений (классными руководителями, кураторами учебных групп) в профилактике агрессии подростков.

Результаты исследования. Согласно результатам опроса, основными причинами агрессии подростков (автор статьи обобщил причины в отдельные группы и ранжировал их по степени популярности у респондентов) являются (см. рис. на с. 62):

- 1) недостатки семейного воспитания – 63%;
- 2) неправильная организация свободного времени – 28%;
- 3) эмоциональная нестабильность подростка – 25%;
- 4) средства массовой информации – 23%;
- 5) незнание последствий агрессии – 15%;
- 6) низкий социальный статус подростка – 8%.

При этом, если отдельно рассматривать результаты опроса по двум выборкам, то мнение педагогов выглядит следующим образом. Учителя средних школ выделяют следующие причины агрессии:

- 1) недостатки семейного воспитания – 73%;
- 2) эмоциональная нестабильность подростка – 50%;
- 3) средства массовой информации – 26%;
- 4) незнание последствий агрессии – 13%;
- 5) низкий социальный статус подростка – 10%.

По мнению преподавателей высших школ, причинами агрессии подростков являются:

- 1) неправильная организация свободного времени – 56%;
- 2) недостатки семейного воспитания – 53%;
- 3) средства массовой информации – 20%;
- 4) незнание последствий агрессии – 13%;

5) низкий социальный статус подростка – 6%.

Таким образом, с помощью опроса определены основные причины агрессии подростков, по мнению действующих педагогов. Вместе с тем мнения представителей разных школ существенно отличаются друг от друга, что может быть обусловлено различными агентами социализации, характерными для разных возрастных категорий подростков.

**Обсуждение.** Анализируя результаты экспертного опроса, можно сделать следующие выводы. По мнению большинства представителей средних школ, агрессия подростков в первую очередь связана с недостатками семейного воспитания, отсутствием должного внимания к проблемам подростка со стороны старшего поколения.

Педагоги всегда выделяли недостатки семейного воспитания как одну из основных причин девиантного поведения подростков. Данные исследования проводились кандидатом педагогических наук Л.Н. Тетерятниковой [5, с. 10]. Кроме того, автор статьи также изучал аспекты семейного воспитания, влияющие на агрессию подростка, и предлагал варианты решения данной проблемы [7, с. 95]. Возможно, педагоги средних школ указывают на проблему семейного воспитания, т. к. они сами больше взаимодействуют с родителями, знают проблемы семьи и видят их последствия в поведении подростка.

По мнению большей части представителей высших школ, агрессия подростка – результат неправильной организации его свободного времени, необходимость вовлечения его в социально активную деятельность, например спорт, различные кружки по интересам. Преподаватель высшей школы Т.В. Киселева проводила исследование на тему «Свободное время подростка как психолого-педагогическая проблема» [3, с. 24]. В ходе исследования было установлено, что подростки, занимающиеся в учреждениях дополнительного образования, менее склонны к вспышкам агрессии, чем лица, которые не занимаются ни в секциях, ни в центрах детского творчества. Аналогичные выводы сформулированы также представителем высшей школы К.Е. Фоминим в ходе исследования на тему влияния свободного времени на социально дезадаптированных подростков [6, с. 414].

Важно отметить, что обе группы респондентов указывают на пагубное влияние средств массовой информации, информационно-телекоммуникационной сети Интернет на агрессивность юного поколения. Это касается как новостной ленты, так и различных компьютерных игр, которые сейчас пропагандируют жестокость и грубость. Данная проблема также исследовалась рядом ученых. По мнению кандидата педагогических наук Н.В. Кравченко, родительский контроль за сайтами, которые посещают их дети, имеет огромное значе-

**Распределение ответов респондентов на вопрос о том, что является причиной агрессии современных подростков**



ние для профилактики деструктивного поведения подростков [4, с. 153].

Вместе с тем одной из важных причин агрессии школьников является незнание последствий неправильного и некорректного поведения. Данному аспекту необходимо уделить должное внимание.

В рамках настоящего исследования были проведены встречи с подростками, обучающимися в средних классах общеобразовательной школы, на которых до подростков была доведена информация о формах юридической ответственности. В ходе бесед подросткам было разъяснено, что является административным правонарушением, уголовным преступлением, за что они могут понести дисциплинарную, гражданскую, административную и уголовную ответственность. Эта информация вызвала интерес у подростков. Важно отметить, что большей части подростков на момент мероприятия исполнилось 14 лет. При этом они не знают, к каким последствиям может привести их агрессия, не понимают, что выражение своих эмоций нецензурными словами в общественных местах является мелким хулиганством и влечет административную ответственность, что за совершение убийства и распространение наркотических средств назначаются схожие сроки уголовного наказания в виде лишения свободы.

В ходе анкетирования преподаватели как средних, так и высших школ обозначили значение мероприятий по доведению до подростков указанной информации. При этом они отметили, что данные сведения желательно доводить с помощью сотрудников правоохранительных органов, которые на постоянной основе работают с трудными подростками. Кроме того, школьникам (начиная с 8-го класса) можно проводить экскурсии в изоляторы временного содержания или исправительные учреждения, чтобы наглядно демонстрировать, к чему могут привести приступы агрессии.

Таким образом, в рамках школьных мероприятий преподавателям необходимо доводить до обучающихся подростков информацию об ответственности за их неправильное поведение начиная с 10–11 лет, чтобы к 14 годам они полностью знали и понимали, к чему могут привести их действия. К данным мероприятиям также нужно привлекать представителей органов внутренних дел, уголовно-исполнительной системы, прокуратуры и иные субъекты профилактики, которые могут на примерах пояснить указанную информацию. В рамках воспитательной работы с подрост-

ками можно демонстрировать видеофильмы о том, как содержатся несовершеннолетние осужденные в воспитательных колониях или специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа. Информация об ответственности несовершеннолетних также должна быть размещена на информационных стендах школ и иных учебных заведений, чтобы каждый мог с ней ознакомиться.

Данному профилактическому методу в настоящее время уделено мало внимания. Однако понимание подростка того, что является правонарушением, какая ответственность за него может наступить, могли бы предупредить его агрессивные реакции.

**Заключение.** Проблема агрессии современных подростков является важной и актуальной в настоящее время. Причины агрессии подростков могут быть абсолютно разными, вызванными как объективными, так и субъективными причинами. Учителя средних школ в рамках предупреждения агрессии подростков больше внимания уделяют необходимости организации семейного воспитания. Представители же высших школ указывают на необходимость вовлечения подростка в различные спортивные секции, кружки по интересам, участие в различных патриотических организациях, которые будут занимать их свободное время и смогут научить чему-то полезному. Вместе с тем незнание подростком мер ответственности за проявленную агрессию также является важной причиной их деструктивного поведения. Доведение до подростков мер ответственности за их агрессивные действия является важным мероприятием по их профилактике. При этом желательно вовлекать сотрудников правоохранительных органов и наглядно демонстрировать меры ответственности за агрессивные действия.

#### Список литературы

1. В Ярославской области восьмиклассница избивала учительницу из-за замечания [Электронный ресурс]. URL: <https://www.yar.kp.ru/daily/27375/4568159/> (дата обращения: 01.05.2022).
2. Где найти управу на неадекватных подростков, которые травят учителей [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20200303/1566994117.html> (дата обращения: 03.05.2022).
3. Киселева Т.В. Свободное время подростка как психолого-педагогическая проблема // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 15. С. 21–25.
4. Кравченко Н.В. Влияние информационных интернет-ресурсов на современных подростков и

молодежь // Трансформация войны в условиях глобализации мира: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием, Омск, 23 апр. 2021 г. / под общ. ред. П.Е. Кобзаря. Омск, 2021. С. 152–157.

5. Тетерятникова Л.Н. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения младших подростков в общеобразовательных учреждениях. автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2009.

6. Фомин К.Е. Структура и содержание свободного времени социально дезадаптированных подростков // Социальная политика и социология. 2009. № 10(52). С. 414–421.

7. Юрова Ю.В. Влияние семейного воспитания на уровень агрессии подростка // Социальные отношения. 2021. № 4(39). С. 95–100.

\* \* \*

1. V Yaroslavskoj oblasti vos'miklassnica izbila uchitel'nicu iz-za zamechaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.yar.kp.ru/daily/27375/4568159/> (data obrashcheniya: 01.05.2022).

2. Gde najti upravu na neadekvatnyh podrostkov, kotorye travyat uchitelej [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ria.ru/20200303/1566994117.html> (data obrashcheniya: 03.05.2022).

3. Kiseleva T.V. Svobodnoe vremya podrostka kak psihologo-pedagogicheskaya problema // Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2010. № 15. S. 21–25.

4. Kravchenko N.V. Vliyanie informacionnyh internet-resursov na sovremennyh podrostkov i molodezh' // Transformaciya vojny v usloviyah globalizacii mira: materialy Vseros. nauch. konf. s mezhdunar.

uchastiem, Omsk, 23 apr. 2021 g. / pod obsheh. red. P.E. Kobzarya. Omsk, 2021. S. 152–157.

5. Teteryatnikova L.N. Social'no-pedagogicheskaya profilaktika deviantnogo povedeniya mladshih podrostkov v obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2009.

6. Fomin K.E. Struktura i sodержanie svobodnogo vremeni social'no dezadaptirovannyh podrostkov // Social'naya politika i sociologiya. 2009. № 10(52). S. 414–421.

7. Yurova Yu.V. Vliyanie semejnogo vospitaniya na uroven' agressii podrostka // Social'nye otnosheniya. 2021. № 4(39). S. 95–100.



***Legal education as the important element of the pedagogical prevention measures of the teenagers' aggression***

*The article deals with the issue of the insufficient legal education of the teenagers as one of the reasons of the aggression's origin based on the questionnaire of the pedagogical staff of the schools and universities, concerning the prevention measures of the aggression of the teenagers. There is concluded that the systematic and consistent explanation of the essence and results of the misbehaviour will allow to reduce the level of the teenagers' aggression.*

**Key words:** *aggression, teenager, school, educator, teacher, prevention measures, note of warning, responsibility.*

(Статья поступила в редакцию 18.06.2022 )



**ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

**И.А. СОЛОДИЛОВА**  
(Оренбург)

**ПРЕФИКСАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ  
ДЕРИВАТЫ: ПРОЦЕССЫ  
ЛЕКСИКАЛИЗАЦИИ**

*Представлены результаты исследования процессов лексикализации и идиоматизации, которым подвергаются префиксальные глагольные дериваты, на материале немецкого языка. Основные результаты и выводы иллюстрируются на примере глагола ausschließen.*

Ключевые слова: *глагольные дериваты, префиксация, пропозиция, когнитивный, членность семантической структуры, лексикализация, идиоматизация, внутренняя форма.*

Функционализм как магистральное направление, определяющее научную мысль второй половины XX в., позволил лингвистам взглянуть на язык как на интегративную систему, обусловленную, с одной стороны, когнитивной способностью человека, а с другой – его потребностью в социальной интеграции, и, таким образом, сформулировать ключевую идею о мотивированности языковой формы главными функциями языка – когнитивной и коммуникативной. Развитие когнитивного и коммуникативного подхода, логично объединившихся в когнитивно-дискурсивный, предопределило переосмысление не только лексических категорий (лексического формата языкового знания в терминологии и понимании Н.Н. Болдырева), но и более частных категорий грамматики, а также словообразовательных процессов и механизмов.

Рассмотрение словообразовательных единиц с позиций когнитивно-дискурсивного подхода к пониманию языка оправдано их сущностью – являть собой формат представления языкового знания, которое, отражая онтологию языка, тем не менее всегда связано со спецификой национально обусловленного

знания о мире. Словообразовательные категории и процессы существуют в языке для передачи концептуального содержания на уровне пропозициональных отношений. Объективируя пропозициональную структуру как определенный формат знания, словообразовательная единица возникает в языке по определенным законам словообразовательного моделирования и встраивается тем самым в функционально сложенную систему когнитивной переработки, сортировки и упорядочивания поступающей человеку информации. В этом смысле роль словообразовательных средств в формировании языковой картины мира не менее значима, чем роль лексических концептов в своеобразии их лингвостилистического оформления и грамматических концептов, задающих своего рода каркас, а все вместе – национально обусловленный способ смыслообразования и смысловыражения. Отвечая на запросы дискурсивной деятельности человека, словообразование, таким образом, не только удовлетворяет потребности языковой системы в новых средствах номинации, но и влияет на сам процесс формирования мысли и выражения смысла. Обращаясь к словам Е.С. Кубряковой, можно сказать, что грамматические и словообразовательные категории «обеспечивают языку выход за пределы непосредственного наблюдения и отражают воистину беспредельные возможности языка» [10, с. 13].

В этой связи широко распространенное в лингвистике 1960-х – 1970-х гг. изучение активности и регулятивности словообразовательных типов с точки зрения их формального моделирования оказалось недостаточным для объяснения как самого выбора модели, т. е. мотивов номинации, так и дальнейших процессов лексикализации (функционирования словообразовательной единицы) и шире – выявления национальной специфики фрагментов языковой картины мира, объективируемых словообразовательной системой.

Современная дериватология все больше приходит к пониманию значимости когнитивного фактора в процессах словообразования, поскольку, как и все остальные номинативные единицы, словообразовательные создаются «для объективации и последующей фикса-

ции в языке определенной структуры знания или отражения и оценки определенного фрагмента мира» [9, с. 52]. Этот процесс гораздо шире акта номинации (= момента наречения), являющегося лишь конечной точкой в многофакторном и многоэтапном процессе словообразовательного языкотворчества, в котором человек, во-первых, устанавливает на основе сравнения определенные отношения между отдельными, значимыми для него фрагментами окружающего мира, во-вторых, соотносит полученные знания с имеющимися в языке средствами номинации (лексическими и морфологическими средствами, моделями, способами) и, в-третьих, заполняет соответствующую запросам и целям номинации словообразовательную модель конкретными лексическими и морфологическими средствами. Таким образом, и в словообразовательном процессе речь идет о переводе некоторого ментального содержания в языковое, в результате чего, несмотря на использование уже имеющих в языке единиц, возникает ЛЕ с *новой* смысловой структурой. Новая семантика изначально представлена в виде определенной структуры, т. е. обладает свойством членимости, в силу выделяемости семантически значимых компонентов, фиксируемых лексико-морфологическими средствами. Отношения компонентов внутри семантической структуры задаются выбором словообразовательной модели и в типизированном варианте отражают отношения между референциальными объектами. Приобретая форму однословного знака, словообразовательная единица сохраняет тем не менее высокую информационную и семантическую насыщенность и, обретая емкую форму объективации смысла, способна в итоге наилучшим образом удовлетворять дискурсивные потребности коммуникации.

Производная единица фиксирует внимание на наиболее значимых (для субъекта номинации) деталях номинируемого объекта, определяющих выбор лексико-морфологических средств, которые в совокупности со словообразовательной моделью формируют внутреннюю форму слова, прозрачную на начальном этапе функционирования ЛЕ и подвергающуюся со временем процессам лексикализации, идиоматизации и демотивации.

Когнитивный подход к изучению семантики словообразовательной единицы и семантических процессов, которым она подвергается (см. работы Е.С. Кубряковой, Л.А. Араевой, И.В. Евсеевой, П.А. Катышева, М.А. Осадчего и др.), предполагает рассмотрение

производного слова с синтаксических позиций, а именно в рамках теории пропозиции и использования пропозициональной структуры в качестве модели когнитивной единицы памяти, структурно-содержательной единицы сознания (концепта). Пропозициональная структура или структурно-логическая схема (существуя в науке наряду с другими моделями: фреймом, образ-схемой, сценарием, гештальтом, полевой моделью концепта) служит в данном случае представлению и упорядочиванию некоторого знания, подлежащего языковой объективации в виде модели *события* «как определенной области нашего опыта, в которой вычлениются элементы – аргументы и базовый предикат, связывающий эти аргументы...» [2, с. 54]. Правомерность использования пропозиции, а также фрейма в качестве моделей описания семантики словообразовательных единиц обосновывается все большим числом лингвистических исследований в этой области (см, например, [1; 2; 4; 5; 7; 8; 10–12]), утверждающих в целом тот факт, что производное слово объективирует пропозициональные структуры знания. Правила объективации задаются словообразовательным моделированием, т. е. наличием в языке продуктивных словообразовательных моделей и деривационных средств. Как и лексические единицы, деривационные средства также объективируют некоторое знание – результат концептуализации и категоризации окружающего мира и языка. Выводимость этого знания обеспечивается членимостью семантической структуры, базирующейся на прозрачности внутренней формы. По справедливому замечанию авторов статьи [11, с. 36] со ссылкой на мнение Е.С. Кубряковой, «наличие внутренней формы у производного слова отнюдь не безразлично для его использования, и рефлексы особой организации передаваемых ими значений можно наблюдать именно в сочетаниях этого слова в живой речи». Именно в речи мы наблюдаем влияние композиционного характера семантики на сочетаемость производного слова, а также обратный процесс – снижение композиционности (членимости) и стирание внутренней формы, обусловленное свертыванием пропозициональной структуры, элиминацией ее компонентов.

Наш исследовательский интерес в рамках обозначенной проблематики был направлен на префиксальные глагольные дериваты и процессы лексикализации и идиоматизации, которым подвергаются в большей или меньшей степени все производные слова. Данная про-

блема изучалась нами на материале современного немецкого языка, в частности на материале текстов статей немецкого журнала Spiegel. Корпус для исследования составили глаголы с приставками *aus-*, *ein-*, *er-*, *ver-* как наиболее частотными среди префиксальных глаголов (что было определено с помощью метода сплошной выборки и количественного подсчета). Для дальнейшего сужения исследовательского корпуса были отобраны наиболее употребительные глаголы с указанными приставками. Результаты проведенного анализа представлены в рамках данной статьи на примере глагола *ausschließen*.

Анализ семантики префиксальных дериватов на предмет выявления степени интенсивности процессов лексикализации и идеоматизации строился на совокупности двух методов: 1) семантической – обращение к внутренней форме деривата, что предопределило необходимость использования этимологического анализа непосредственных составляющих, и 2) синтаксической – свертывание лексического и словообразовательного значения деривата в логико-синтаксическую структуру – пропозицию (см. также в исследовании [5]).

Глагол *ausschließen* образован путем присоединения приставки *aus-* к основе *schließen*. Изучение механизма семантического развития словообразовательной единицы *ausschließen* предопределяет необходимость обращения к первичному (основному) значению словообразовательных элементов или, иными словами, ко внутренней форме глагола. Этот анализ позволяет выделить в качестве мотивов названия и образования данной ЛЕ два признака, определяемых на основе семантики непосредственно составляющих – глагола *schließen* и префикса *aus-*. Первый актуализирует признак ‘закрывать что-либо, делая его недоступным для внешнего мира’ (ср. ahd. *sliozan* – ‘verschanzen’ (окапывать что-либо (рвом), замыкая объект внутри (рва) (DWDS)), второй, восходя к одноименному предлогу и его прототипическому – пространственному – значению, актуализирует признак ‘направление изнутри наружу’ (‘bezeichnet die Richtung von innen nach außen’) (DWDS). Взаимодействие семантик непосредственно составляющих внутри новой ЛЕ привело к их трансформации: являясь переходным глаголом, *ausschließen* обозначает действие, которое направлено на некий объект, находящийся не внутри (именно это имплицитно внутренняя форма глагола *schließen* – см. этимологическое значение выше), а снаружи, при этом префикс *aus-* те-

ряет семантику ‘направление изнутри наружу’, сохраняя лишь признак ‘снаружи’. Таким образом, рождается новое значение, которое в его типизированном варианте можно было бы описать как ‘оставлять какой-либо объект снаружи, отделяя его от некоторого пространства, которое огораживается или замыкается, становясь недоступным для объекта’.

Знакомство с лексикографическими источниками позволило установить следующие значения, в которых сегодня употребляется глагол *ausschließen*: 1) „durch Verschließen der Tür jemandem den Zutritt unmöglich machen“ (*Sie konnte nicht ins Haus, man hatte sie ausgeschlossen.*); 2) „aus einer Gemeinschaft entfernen“ (*Sie schloss ihn aus der Partei aus.*); 3) а. „nicht teilhaben lassen“ (*Arbeiter nicht von der Vermögensbildung ausschließen.*), б. „ausnehmen, nicht mit einbeziehen“ (*Sie lobte alle, ohne einen auszuschließen.*); 4) „etw. unmöglich machen“ (*jeden Zweifel, Irrtum ausschließen*); 5) aus Druckwesen: „durch Füllen mit Ausschluss (2) die genaue Zeilenlänge herstellen“ (*Zeilen ausschließen*) [Duden].

Глагол *ausschließen* обнаружен в исследуемых нами текстах в 14 контекстах (см. (1) – (14)) и реализует в них лишь два значения из указанных в Duden – ‘ausnehmen, nicht mit einbeziehen’ (‘исключать, не включать’) и ‘etw. unmöglich machen’ (‘делать что-либо невозможным’). Следует отметить, что данные значения очень близки в рамках контекстуального употребления, так что в некоторых случаях очень сложно провести четкую границу между ними. Как показал анализ, в отличие от значения ‘etw. unmöglich machen’, которое интерпретируется достаточно однозначно, определение или фиксация значения ‘ausnehmen, nicht mit einbeziehen’ связано с вакантными позициями, которые данное значение открывает: [ausnehmen – *woher?* (‘исключать – откуда’) / nichteinbeziehen – *wohin* (‘не включать – куда’)]. Контекст употребления позволяет определить в качестве элемента, заполняющего данную позицию, сему ‘die Listedermöglichen Varianten / diemöglichen Varianten’ (‘список возможных вариантов / возможные варианты’), что очень сближает интерпретацию двух значений в контексте.

Проследим реализацию указанных значений в анализируемых текстах.

Значение ‘etw. unmöglich machen’ реализуется особенно четко в сложноподчиненных предложениях с придаточным дополнения в конструкции *es ist (nicht) auszuschließen* (‘(не) исключено’) / *es kann (nicht) ausgeschlossen*

werden ('(не) может быть исключено'). Этому способствует, вероятно, синонимичность синтаксической конструкции *etw. ist unmöglich*. Следующие четыре текстовых фрагмента иллюстрируют данную ситуацию.

(1) *Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass Gluten in dem Produkt enthalten ist* (URL: <https://www.lanuv.nrw.de/verbraucher/aktuelles/verbraucherwarnungen>). – 'Не исключено, что глютен содержится в этом продукте' (здесь и далее перевод наш. – И.С.).

(2) *Und es ist nicht ausgeschlossen, dass sich in erkrankten Nervenzellen eine Vielzahl an Giftstoffen aus der Umgebung anlagern* (URL: <https://www.quarks.de/gesundheitsso-schaedlich-ist-aluminium-wirklich/>). – 'Не исключено, что в больных нервных клетках накапливается большое число ядовитых веществ из окружающей среды'.

(3) *SPIEGEL: Hat ein Bewerber im Fall von Diskriminierung die Möglichkeit, sich in ein Unternehmen einzuklagen? Mahnhold: Nein, das ist ausgeschlossen* (URL: <https://www.spiegel.de/karriere/bewerber-ab-sagen-worauf-arbeitgeber-achten-muessen-a-1295415.html>). – 'Шпигель: Есть ли у претендента на место возможность в случае дискриминации подать жалобу на предприятие? Манхольд: Нет, это исключено'.

(4) *Blair <...> ist sich sicher, dass Johnson schon sehr bald mindestens eines seiner zentralen Versprechen brechen wird, die er mit Blick auf den Brexit gegeben hat. Dass es dem neuen britischen Regierungschef gelingen werde, ein völlig neues Austrittsabkommen mit Brüssel zu verhandeln, sei unter den obwaltenden Umständen auszuschließen, denn Johnson habe «sich selbst in die Ecke manövriert* (URL: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/tony-blair-zum-brexid-die-menschen-wollen-nur-noch-dass-der-albtraum-aufhoert-a-1278473.html>). – 'Блэр уверен, что Джонсон уже скоро нарушит по крайней мере одно из своих основных обещаний, которое он дал в отношении Брексита. Чтобы новому главе британского правительства удалось заключить с Брюсселем совершенно новое соглашение по выходу, по мнению Блэра, в сложившихся условиях исключено, так как Джонсон «сам загнал себя в угол»'.

Для выявления значения, реализуемого в приведенных примерах глаголом *ausschließen*, мы воспользовались методом субституции. Во всех четырех случаях возможна замена глагола *ausschließen* на наречие *unmöglich* или *möglich* при опущении отрицания:

(1) \**Es kann nicht unmöglich sein, dass Gluten in dem Produkt enthalten ist.*

(2) \**Und es ist möglich, dass sich in erkrankten Nervenzellen eine Vielzahl an Giftstoffen aus der Umgebung anlagern.*

(3) \**Nein. Das ist unmöglich, dass ein Bewerber im Fall von Diskriminierung [...].*

(4) \**Es ist unter den obwaltenden Umständen unmöglich, dass es dem neuen britischen Regierungschef gelingen werde [...].*

Лексическая замена позволяет выявить семантические нюансы, отличающие употребление глагола *ausschließen* в указанных контекстах. В первом – это модус предположения (модальный глагол *können* усиливает семантику неопределенности), во втором – модус возможности (наличие вариантов), в третьем и четвертом – модус невозможности и, следовательно, отсутствие вариантов.

В остальных текстовых фрагментах (см. далее) возможна, на наш взгляд, двойная интерпретация, что доказывает замена глагола *ausschließen* и на 'etw. unmöglich machen', и на 'ausnehmen, nicht mit einbeziehen'.

(5) *CDU-Landeschef Kretschmer dagegen wird nicht müde zu betonen, jede Zusammenarbeit mit den Rechtsaußen auszuschließen* (URL: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/news-angela-merkel-pegida-ursula-von-der-leyen-sachsen-recer-tayyip-erdogan-a-1276289.html>). – 'Лидер Христианско-демократического союза в Саксонии Кретчмер, напротив, не устает подчеркивать, что любое сотрудничество с правыми исключено'.

Трансформация инфинитивной конструкции в прямую речь, т. е. в слова господина Кретчера, возможна в двух вариантах: \*,*Jede Zusammenarbeit mit den Rechtsaußen ist ausgeschlossen.* ("Любое сотрудничество с правыми исключено") и \*,*Wir schließen jede Zusammenarbeit mit den Rechtsaußen aus.* ("Мы исключаем любое сотрудничество с правыми"). В зависимости от варианта возможны следующие интерпретации семантики глагола *ausschließen*: 1) *Jede Zusammenarbeit mit den Rechtsaußen ist unmöglich* 2) *Wir beziehen die Zusammenarbeit mit den Rechtsaußen in die möglichen Varianten der Zusammenarbeit / in die geplante Zusammenarbeit nicht mit ein.*

(6) *Bei Einnahme größerer Mengen des Tees könne eine gesundheitliche Beeinträchtigung nicht ausgeschlossen werden...* (URL: <https://www.cleankids.de/author/cleankids-magazin/page/68?cookie-state-change>) – 'При приеме чая в больших количествах якобы не исключены отрицательные последствия для здоровья'.

\**Eine gesundheitliche Beeinträchtigung ist nicht unmöglich / ist in die Liste der möglichen Nebenfolgen mit eingezogen.*

(7) *Aus Blairs Sicht spricht daher vieles für ein weiteres Brexit-Referendum - auch wenn Johnson das bereits mehrfach ausgeschlossen hat* (URL: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/tony-blair-zum-brexid-die-menschen-wollen-nur-noch-dass-der-albtraum-aufhoert-a-1278473.html>).

www.spiegel.de/politik/ausland/tony-blair-zum-brexitt-die-menschen-wollen-nur-noch-dass-der-albtraum-aufhoert-a-1278473.html). – ‘С точки зрения Блэра, многое говорит о последующем референдуме о Брексите, даже если Джонсон это уже много раз исключил’.

*\*Jonson hat das unmöglich gemacht / nimmt das in die Liste der möglichen Varianten (der weiteren Entwicklung) nicht auf (= ausnehmen).*

(8) *Allerdings schließt die Rechtslage Ansprüche aus, solltendie Vorfahren von Prinzen von Preußen seitdem nationalsozialistischen Systemerheblich Vorschub» geleistet haben* (URL: <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/hohenzollern-brandenburg-stellt-ultimatum-im-streit-ueber-entschaedigungszahlungen-a-1278484.html>) – ‘В любом случае правовое положение исключает претензии, пусть предки принца Пруссии в свое время и способствовали значительно национал-социалистической системе’.

*\*Allerdings macht die Rechtslage Ansprüche unmöglich. / Ansprüche werden nicht mit einbezogen.*

(9) *Erst vor zwei Tagen wollte der Mecklenburger Innenminister Lorenz Caffier (CDU) im Fall „Nordkreuz“ nicht von rechtsextremen Todeslisten sprechen: Eine Gefahr für die in den Unterlagen verzeichneten Menschen und Organisationen sei «aktuell ausgeschlossen»* (URL: <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/feindeslisten-von-rechtsextremen-das-problem-der-deutschen-politik-heisst-nazi-ignoranz-a-1278726.html>) – ‘Ведь только два дня назад министр внутренних дел Мекленбурга Лоренц Каффье (ХДС) не хотел говорить о «списке смертников» правых экстремистов в связи с Нордкрюц: «Опасность для указанных в документах людей и организаций “в настоящее время исключена”»’.

*\*Eine Gefahr ist unmöglich gemacht / ist ausgenommen.*

(10) *Sie < die Initiative «Zukunft Sachsen» > hat alle 60 CDU-Direktkandidaten gefragt, ob sie eine Koalition mit der AfD nach der Wahl ausschließen* (URL: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/news-angela-merkel-pegida-ursula-von-der-leyen-sachsen-recep-taayir-erdogan-a-1276289.html>) – ‘Она <Инициатива «Будущее Саксонии»> задала вопрос всем 60 прямым кандидатам от ХДС, исключают ли они после выборов они возможность коалиции с AfD’.

*\*ob sie eine Koalition mit der AfD unmöglich machen / ob sie eine Koalition mit AfD (von Koalitionsmöglichkeiten) ausnehmen.*

(11) *Die „New York Times“ zitiert einen nicht namentlich genannten Ermittlungsbeamten mit der Aussage, dass kein Szenario ausgeschlossen werde, man aber wisse, dass es sich nicht um eine kriminelle Tat gehandelt habe* (URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/notre-dame-kathedrale-war-nach-feuer-dem-einsturz-nahe-a-1277704.html>) – ‘«Нью Йорк Таймс» приводит высказывание одного следователя, не называя имени, что ни один сценарий не исключается, но известно, что о преступлении речь не идет’.

*\* kein Szenario ist ausgenommen / alle Szenarien sind mit einbezogen / sind möglich.*

(12) *Mit dem Begriff wird eine Notfalllösung bezeichnet, die nach dem Brexit Warenkontrollen – und damit wieder aufflammende Unruhen – an der nordirisch-irischen Grenze ausschließen soll* (URL: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/tony-blair-zum-brexitt-die-menschen-wollen-nur-noch-dass-der-albtraum-aufhoert-a-1278473.html>) – ‘Этим понятием обозначается экстренное решение, которое после Брексита должно исключить контроль товаров – и тем самым вновь вспыхнувшие беспорядки – на североирландской границе’.

*\*eine Notfalllösung macht Warenkontrollen unmöglich / lässt Warenkontrollen in die Liste der möglichen Maßnahmen nicht mit einbeziehen (‘)*

(13) *Nun ein Sprengstoffanschlag auf die Wohnung einer Linken-Politikerin im sächsischen Zittau, es heißt, eine politische Motivation könne nicht ausgeschlossen werden* (URL: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/news-a-1278405.html>) – ‘Теперь взрыв в квартире политика левой партии в саксонском Циттау, значит, что политические мотивы вероятно не исключены’.

*\*eine politische Motivation ist nicht ausgenommen / könne nicht unmöglich gemacht werden (‘)*

(14) *Ich <Milton> würde weder eine von Corbyn geführte Regierung unterstützen, noch eine konservative Minderheitsregierung; es sei denn, sie schließt einen No-Deal-Brexit aus* (URL: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/parlamentswahl-in-grossbritannien-ex-tory-politiker-treten-gegen-eigene-partei-an-a-1299551.html>) – ‘Я бы не поддерживал ни правительство Корбина, ни консервативное правительство меньшинства; если только оно не исключит Брексит без сделки’.

*\*die Regierung macht einen No-Deal-Brexit unmöglich / bezieht einen No-Deal-Brexit nicht mit ein (‘)*

Анализ текстовых фрагментов позволяет сделать вывод, что сохранение пропозициональной структуры, свойственной первичному значению глагола *ausschließen* (наличие субъекта действия, объекта действия и самого действия, заключающегося в ограничении субъектом некоторого объекта (в широком смысле) от других имеющих место или возможных объектов (которые могут быть названы или пониматься из контекста)), способствует сохранению внутренней формы исследуемого глагола и, соответственно, его семантической членности. При этом, чем точнее сохраняются все характеристики актантов и прежде всего в отношении субъекта действия (*одуш. лицо*), тем прозрачнее внутренняя форма. Действие, описываемое в данном случае глаголом *ausschließen*, мыслится именно как действие, исходящее от некоторого субъекта и

направленное на некоторый объект, что позволяет семантике глагола сохранять «родство» с заложением в основу соответствующего концепта представлением, несмотря на свою метафоричность. Это относится к следующим текстовым фрагментам:

(5) субъект действия – *CDU-Landeschef Kretschmer*, объект действия – *jede Zusammenarbeit mit den Rechtsaußen*;

(7) субъект действия – *Jonson*, объект действия – *ein weiteres Brexit-Referendum*;

(10) субъект действия – *CDU-Direktkandidaten*, объект действия – *eine Koalition mit der AfD*;

(14) субъект действия – *die Regierung*, объект действия – *einen No-Deal-Brexit*.

Любое отклонение от изначальной пропозиции, когда субъект действия не является одушевленным лицом (текстовые фрагменты (8) и (12)) или, более того, ее изменение: субъект действия вообще не назван (используется двучленный пассив (6), (11), (13) или конструкция *sein + zu + inf.* (9)) обуславливают изменение и в представлении (ситуации), описываемой глаголом *ausschließen*, и во внутренней форме глагола (ее размывание), усиливая процессы лексикализации и идиоматизации и снижая, соответственно, членимость структуры. В проанализированных нами текстовых фрагментах эти процессы достигают наибольшей интенсивности в конструкциях одночленного пассива (см. (1), (2), (3)), в которых названо лишь действие, субъект действия не мыслится вообще, а объектом действия является некоторая ситуация, описываемая в придаточном предложении. Сокращение и размывание пропозициональной структуры приводит к тому, что глагол *ausschließen* в конструкциях одночленного пассива (*es wird / ist (nicht) ausgeschlossen*) значительно трансформирует свою семантику, не обозначая уже некоторое действие, а формируя центр *модуса*, через призму которого воспринимается описываемая в придаточном предложении ситуация (диктум). Таким образом, в предложениях такого рода мы имеем дело с диктумом и его модальной рамкой, или пропозициональным отношением. Именно это и обеспечивает синонимичность семантики глагола *ausschließen* (именно в конструкции *es wird / ist ausgeschlossen*) и выражения *unmöglich sein*.

Анализ семантики глагольного деривата *ausschließen* в его наиболее употребительных значениях, зафиксированных нами в текстах немецкого журнала *Spiegel*, позволяет конста-

тировать прямую корреляцию между *стиранием внутренней формы глаголы и изменениями пропозициональной структуры*, свойственной первичному (изначальному для данного деривата) значению. Метафоричность употребления (использование лексической единицы для описания иной ситуации), безусловно, также сказывается на процессах идиоматизации. Тем не менее сохранение пропозициональной структуры, т. е. всех или большинства актантов (даже если они заполняются не типичными для первичного значения семантическими элементами, а метафорически переосмысленными) способствует и сохранению внутренней формы, и членимости словообразовательной единицы (ср. использование *ausschließen* в значении ‘ausnehmen, nicht mit einbeziehen’) в отличие от случаев редуцирования пропозициональной структуры до одной позиции – самого действия, что в итоге приводит к полной потере статуса пропозиции и трансформации ее в модус, модальную рамку, пропозициональное отношение.

Проведенное нами исследование глагольного деривата немецкого языка *ausschließen* имело целью выявление факторов и механизмов, способствующих стиранию членимости структуры и формированию единого, не членимого на отдельные составляющие значения. Данное исследование основывалось на понимании языкового знака как продукта когнитивной и коммуникативной деятельности человека. Это понимание обусловило необходимость обращения к методу описания «от внутренней формы ЛЕ (семантики непосредственно составляющих) к ее актуальному значению». Использование данного метода позволило выявить изначальную пропозициональную структуру глагола. Сравнение изначальной пропозиции и пропозиции каждого нового семантического варианта и сопоставление результатов с актуальными контекстами употребления позволило нам сделать следующий вывод: процессы лексикализации и идиоматизации находятся в отношениях прямой зависимости от изменения изначальной пропозициональной структуры глагола. Чем значительнее эти изменения, тем ниже порог членимости, тем выше идиоматизация семантики (неразложимость на семантику составляющих). Значительными для указанных процессов являются изменения, связанные с редуцированием составляющих структуры – актантов (слотов), а не изменения их характеристик, т. е. наполнителей слотов. Последнее, например, метафорическое переосмысление ак-

тантов, безусловно, также способствует формированию единой семантики, но сохранение самой структуры – числа актантов (составляющих пропозиции) обеспечивает в значительной степени сохранение членности словообразовательной единицы. И наоборот, редуцирование структуры в результате исчезновения некоторых ее составляющих (вакантных позиций) способствует процессам лексикализации и идиоматизации. Максимальные изменения зафиксированы при сокращении структуры до одной вакантной позиции – самого действия, что в итоге приводит к элиминации статуса пропозиции и трансформации ее в модальную рамку. Этот вывод полностью укладывается в одно из основополагающих положений фрейм-теории Ч. Филлмора, согласно которому фреймы, представляя собой определенный набор вакантных позиций, или слотов, систематически управляют контекстуализацией выражений их активизирующих.

Достоверность сделанных выводов, доказательством чего является, с одной стороны, применимость используемого метода описания семантики для всех семантических вариантов и возможность построения единой модели, а с другой – непротиворечивость сделанным ранее выводам в рамках уже принятых лингвистикой семантических теорий (фреймовая теория Ч. Филлмора) позволяют нам говорить о возможности и целесообразности экстраполировать используемые в исследовании методы и принципы описания и шире – научный подход – на изучение других языковых категорий вне зависимости от их типа (лексического, грамматического, лексико-грамматического или модусного). Особое значение в этой связи приобретает практическое использование результатов исследования в области методики преподавания немецкого языка, в частности, в разработке по принципу «единой логики» методов семантизации лексики и объяснения полисемии, а также приемов и техник усвоения учебного материала, сложного в силу несоответствия схемам родного языка и многообразия семантических вариантов (лишь кажущегося, исходя из представленности в современных лексиконах).

#### Список лексикографических источников

Duden – Rechtschreiberwörterbuch der deutschen Sprache [Electronic resource]. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/ausschließen>.

DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprach [Electronic resource]. URL: <https://www.dwds.de/wb/schließen>.

#### Список литературы

1. Араева Л.А. Словообразовательный тип: моногр. М., 2009.
2. Араева Л.А., Евсеева И.В. Словообразование и синтаксис: типы пропозициональных структур // Сибирский филологический журнал. 2010. № 4. С. 145–150.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную семантику: курс лекций: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. 4-е изд., испр. и доп. Тамбов, 2014.
4. Евсеева И.В. Когнитивное моделирование словообразовательной системы русского языка: на материале комплексных единиц: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово, 2011.
5. Евсеева И.В. Производное слово как единица хранения знания, структурированного во фрейм // Вестн. Челяб. гос. ун-та. Сер.: филология, искусствоведение. 2011. Вып. 56. № 20(235). С. 86–93.
6. Илюхина Н.А. О проекциях ментальной структуры на язык и речь (на примере концепта-пропозиции) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2021. № 1. С. 70–79.
7. Казак М.Ю. Интегративная теория словообразовательного гнезда: грамматическое моделирование; квантовые аспекты; потенциал; прогнозирование: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Белгород. 2004.
8. Катышев П.А. Полимотивация и смысловая многомерность словообразовательной формы: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово, 2005.
9. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.
10. Кубрякова Е.С. Образы мира в сознании человека и словообразовательные категории как их составляющие // Изв. РАН. Сер. литературы и языка. 2006. Т. 65. № 2. С. 3–13.
11. Нагель О.В., Темникова И.Г., Верхотурова Н.А. Когнитивные исследования языка и методология обучения иноязычному дискурсу (словообразовательный аспект) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 2(039). С. 33–39.
12. Осадчий М.А. Пропозиционально-фреймовое моделирование гнезда однокоренных слов (на материале русских народных говоров): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2007.

\* \* \*

1. Araeva L.A. Slovoobrazovatel'nyj tip: monogr. M., 2009.
2. Araeva L.A., Evseeva I.V. Slovoobrazovanie i sintaksis: tipy propozicional'nyh struktur // Sibirskij filologičeskij zhurnal. 2010. № 4. S. 145–150.
3. Boldyrev N.N. Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnyu semantiku: kurs lekcij: ucheb.

posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij. 4-e izd., ispr. i dop. Tambov, 2014.

4. Evseeva I.V. Kognitivnoe modelirovanie slovoobrazovatel'noj sistemy russkogo yazyka: na materiale kompleksnykh edinic: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Kemerovo, 2011.

5. Evseeva I.V. Proizvodnoe slovo kak edinica hraneniya znaniya, strukturirovannogo vo frejm // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. Ser.: filologiya, iskusstvovedenie. 2011. Vyp. 56. № 20(235). S. 86–93.

6. Plyuhina N.A. O proekciyah mental'noj struktury na yazyk i rech' (na primere koncepta-propozicii) // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2021. № 1. S. 70–79.

7. Kazak M.Yu. Integrativnaya teoriya slovoobrazovatel'nogo gnezda: grammaticheskoe modelirovanie; kvantovye aspekty; potencial; prognozirovanie: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Belgorod. 2004.

8. Katyshev P.A. Polimotivaciya i smyslovaya mnogomernost' slovoobrazovatel'noj formy: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Kemerovo, 2005.

9. Kubryakova E.S. Yazyk i znanie: na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira. M., 2004.

10. Kubryakova E.S. Obrazy mira v soznanii cheloveka i slovoobrazovatel'nye kategorii kak ih sostavlyayushchie // Izv. RAN. Ser. literatury i yazyka. 2006. T. 65. № 2. S. 3–13.

11. Nagel' O.V., Temnikova I.G., Verhoturova N.A. Kognitivnye issledovaniya yazyka i metodologiya obucheniya inoyazychnomu diskursu (slovoobrazovatel'nyj aspekt) // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2014. № 2(039). S. 33–39.

12. Osadchij M.A. Propozitional'no-frejmovoe modelirovanie gnezda odnokorenykh slov (na materiale russkikh narodnykh govorov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kemerovo, 2007.

### ***Prefixal verbal derivatives: the processes of lexicalization***

*The article deals with the results of the study of the processes of lexicalization and idiomatization. The prefixal verbal derivatives are impacted by them based on the German language. The fundamental results and conclusions are illustrated at the example of the verb 'ausschließen'.*

**Key words:** *verbal derivatives, prefixation, proposition, cognitive, divisibility of semantic structure, lexicalization, idiomatization, inner form.*

(Статья поступила в редакцию 30.05.2022)

**ХУ ЯНИСИНЬ**  
(Москва)

### **КУЛЬТУРНЫЕ КОННОТАЦИИ ИМЕНОВАНИЙ ТРАВЯНИСТЫХ И КУСТАРНИКОВЫХ РАСТЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ\***

*Рассмотрены стереотипно-символические значения русских лексем, называющих травянистые и кустарниковые растения, с целью выявления их лингвокультурной специфики, указаны эталоны сравнения, передающиеся через данные фитонимы, установлены их культуруносные смысловые содержания в русской лингвокультуре.*

**Ключевые слова:** *коннотация, культурная коннотация, трава, кустарники, лингвокультурологический анализ.*

Термин «коннотация» происходит от латинских слов *con* 'вместе' и *noto* 'отмечаю, обозначаю' [6] и употребляется во многих гуманитарных науках: логике, семиотике, философии, культурологии и т. п. Постановка и разработка проблемы коннотации в сфере языкознания в первую очередь связаны с изучением семантики и прагматики. Особое внимание этому понятию уделяется в таких аспектах, как лексикографический (Ю.Д. Апресян, Э. Дж. Уотли и др.), стилистический (Т.Г. Винокур, К.А. Долинин, и др.), психолингвистический (В.В. Красных, А.А. Леонтьев и др.) и лингвокультурологический (В.Н. Телия, В.А. Маслова и др.).

В XIX в. в русле лексикографии сложились два толкования термина «коннотация»: «добавочный» (модальные, оценочные и эмоционально-экспрессивные элементы лексических значений, включаемые непосредственно в толкование слова) и «узаконенная в данной среде оценка вещи или иного объекта действительности, обозначенного данным словом, не входящая непосредственно в лексическое значение слова» [1, с. 157–158]. Как отмечает Ю.Д. Апресян, жесткого разграничения между этими пониманиями не проведено, и термин «коннотация» используется в русских и зарубежных филологических трудах недифференцированно [Там же].

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

Эталоны сравнения, передающиеся через названия кустарников и трав

Характеристики	Растения	Примеры употребления
Горький	полынь	<i>Это он сказал <b>горькие, как полынь</b>, слова: «Мир – это маскарад: лицо, одежда, голос – все подделка; каждый хочет казаться не таким, каков он в самом деле, каждый обманывается, и никто не узнает себя (И. Долгополов. Гойя в Эрмитаже)</i>
Зыбкий	тростник	<i><b>Зыбкий, как тростник</b>, помешанный наклонился к Бабаеву, и дразнящей детской насмешкой ворвались в него глухие, быстрые слова (С.Н. Сергеев-Ценский. Бабаев)</i>
Курчавый	папоротник	<i>– У меня <b>волос курчавый, как папоротник</b>, – рассказывал повар одному из секретарей райкома, давая ему пощупать свои волосы, – яичко, как в гнездышке, лежит (Фазиль Искандер. Сандро из Чегема)</i>
Мягкий	лен	<i>Азин оглаживал теплые, <b>мягкие, как лен, волосы</b> Евы, и слушал ее, и смотрел на блестящие из сумерек глаза (А.И. Алдан-Семенов. Красные и белые)</i>
Светлый	лен	<i>Это была маленькая малышка в белом халатике, с бледным лицом и <b>светлыми, как лен, волосами</b> (Н. Носов. Незнайка в Солнечном городе)</i>
Серый	лен	<i>Куда-то делась золотые оттенки кожи и волос, которыми он любовался даже... Чуть не сказал – сейчас. <b>Аська была как лен, почти серая</b>. Рука, протянутая к телу, отдернулась сама собою (Н.Б. Черных. Слабые, сильные)</i>
Слабый	тростник	<i>Я вспоминал слова Паскаля: <b>человек слаб, как тростник</b>; любой порыв ветра может его сломить; но этот тростник мыслит, и даже если вся вселенная обрушится на него, она не сможет этого отнять (Г.С. Померанц. Записки гадкого утенка)</i>
Стойкий	бамбук	<i>Японский характер очень гибок, податлив, но вместе с тем <b>стойк, как бамбук</b> (В. Овчинников. Ветка сакуры)</i>
Тонкий	камыш тростник	<i>У скотинки <b>ноги тонкие, как камыш в протоке</b>, чуть не ломаются (Г. Садулаев. Таблетка)</i> <i>Или я давно не видел его тела: затянутый в свои курточки и узкие джинсы, он казался <b>тонким, как тростник</b> (З. Зиник. На безрыбье, или Принцип неопределенности)</i>
Хрупкий	папирус	<i>Лиризм стал тонок и богат оттенками, атмосфера <b>хрупка и прозрачна, как папирус</b>, символика неназойлива и трогательно наивна (В. Кичин. Галактика мировой души. Восток и Запад спорят на Московском фестивале)</i>
Худой	тростник крапива	<i><b>Она высокая, но худющая, как тростник</b>. Не знаю, что мне делать (Наши дети: Дошколята и младшие школьники (форум, 2005))</i> <i>– <b>Худой человек, как крапива</b>: сам незнаю зачем живет да других еще жжет... (С.Т. Семенов. Односельцы)</i>

Под коннотациями лексемы Ю.Д. Апресян понимает «несущественные, но устойчивые признаки выражаемого ею понятия, которые воплощают принятую в данном языковом коллективе оценку соответствующего предмета или факта действительности». Он также подчеркивает, что эти признаки не входят непосредственно в лексическое значение слова и не являются следствиями или выводами из него [1, с. 160].

В «Большой советской энциклопедии» дается определение коннотации как «сопутствующего значения языковой единицы, которое включает дополнительные семантические или

стилистические функции, устойчиво связанные с основным значением в сознании носителей языка» [2, с. 31].

По мнению К.А. Долинина, стилистическое значение языковой единицы есть «значение коннотативное, элементарная клетка плана содержания той коннотативной системы, которая надстраивается над системой данного естественного языка» [3, с. 58]. Исследователь утверждает, что первичное денотативное значение слова не может во всех случаях объяснить его стилистическое значение (коннотативное содержание), коннотативное содержание «складывается в первую очередь из сведе-

ний о жанре общения и, следовательно, о ролях партнеров, а также об их взаимоотношениях» [3, с. 51].

В лингвокультурологическом аспекте коннотация рассматривается как «семантическая доля значения, дополняющая сведения об объективно существующей реалии сведениями о ее национальной специфике, что и вызывает соответствующий речевой эффект» [8, с. 3]. В данном аспекте более активно употребляется термин «культурная коннотация», который ввела В.Н. Телия в 1993 г. [11].

Культурная коннотация – это «интерпретация денотативного или образно мотивированного аспектов значения языкового знака в категориях культуры, предполагающая выявление связи образа, лежащего в основе номинативной единицы языка (слова или фразеологизма), со стереотипами, символами, эталонами, мифологемами и другими знаками национальной и общечеловеческой культуры, освоенной народом – носителем языка» [10, с. 145]. Культурная коннотация считается базовым понятием в лингвокультурологии, поскольку, как отмечает В.А. Маслова, именно культурная коннотация придает культурно значимую маркированность значениям языковых единиц, символам или метафорам, а также смыслу всего текста, в котором они употребляются [4, с. 56].

В данной статье мы вслед за В.Н. Телией рассмотрим культурную коннотацию как «способ выражения национальной общечеловеческой культуры» [9, с. 214], сделаем попытку описать стереотипное, символическое и образное значение названий некоторых трав, кустарников и полукустарников и выявим их коннотативное содержание в русской лингвокультуре. Отбор исследуемых единиц осуществляется методом направленной выборки из «Русского семантического словаря» под редакцией Н.Ю. Шведовой [7]. В качестве иллюстративного материала привлечены цитаты из Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) [5]. В результате сбора лексем для анализа было отобрано 14 культурно-окрашенных единиц: *бамбук, бузина, камыш, крапива, лен, олеандр, осока, папирус, крыжовник, папоротник, перекати-поле, плевел, полынь, тростник*. Анализ контекстов употреблений данных слов в Национальном корпусе русского языка позволил выявить некоторые эталоны сравнения (табл. на с. 73).

Как можно заметить по данным таблицы, в сравнительных конструкциях с помощью но-

минации травянистых и кустарниковых растений часто изображается образ человека. На первый план выступают признаки стройности, тонкости, что закреплено в таких единицах, как *тростник, камыш и крапива*, причем они сопоставляются не только с человеком в целом, но и с частями человеческого тела. Кроме того, с травянистыми растениями сравниваются и человеческие волосы. Большинство ассоциаций основано на сходстве цвета. Из таблицы также видно, что некоторые названия растений способны передавать несколько характеристик. Например, когда лексема *лен* используется для описания человеческих волос, акцент может быть сделан на его цвете (светлые, серые) или состоянии (мягкие), лексема *тростник* может быть использована для обозначения признаков ‘тонкий’, ‘слабый’, ‘худой’, ‘зыбкий’ и т. д.

Далее рассмотрим некоторые конкретные растения в этой группе.

#### {БАМБУК}

По данным анализа, бамбук часто используется для обозначения ‘чего-либо, что быстро растет или появляется из ниоткуда’, см.: *Власти же КНР надеются, что новые мегаполисы, возводимые в чистом поле, на пустом берегу, будут расти стремительно, как бамбук, за десяток лет превращаясь в города с миллионным населением* (А. Волков. Лучао и новые города Китая); *Редчайшей породы, хотя и маленькая... но ведь собаки растут быстро, как бамбук!* (Л.М. Леонов. Скутаревский).

При описании человеческих качеств бамбук употребляется как символ стойкости: *Японский характер очень гибок, податлив, но вместе с тем стоек, как бамбук* (В. Овчинников. Ветка сакуры).

Кроме того, бамбук иногда используется в качестве метафоры человеческого позвоночника в связи со схожей с ним формой: *Хребет костенеет вместе со всеми связками и дисками. На снимке он похож на бамбук. Все это дело, конечно, страшно болит и не лечится* (А.К. Смирнов. Кузница милосердия).

#### {БУЗИНА}

Высказывание *В огороде бузина, а в Киеве дядька* широко употребляется в речи и обозначает нелогичное рассуждение, несвязанные вещи: *Я не мог понять логики ее письма, получалось что-то типа: в огороде бузина, а в Киеве дядька* (А. Шиманский. Австралия глазами русского, или Почему верблюды там не плюются); *В огороде бузина, а в Киеве дядька – к чему связывать эти два факта, кото-*

рые на самом деле никак не связаны между собой? (В.Ф. Турчин. Феномен науки. Кибернетический подход к эволюции); – *Значит, – сказал Иона Овсейч, – правая рука не знает, что делает левая: в огороде – бузина, в Киеве – дядька* (А. Львов. Двор).

**{КАМЫШ}**

Анализ примеров употребления лексемы *камыш* в различных контекстах позволил выявить следующие использования.

Метафора для обозначения тонких конечностей человека: *У скотинки ноги тонкие, как камыши в протоке, чуть не ломаются* (Г. Садулаев. Таблетка); *Смотри, Джалэддин: ведь он – как камыш тонкий, и руки, как у девушки...* (С.Д. Мстиславский. Крыша мира).

Описание человека низкого социального статуса и плохого нравственного и психологического состояния: *А все почему – не было больше богатырей и сравнивать не с кем, остались мужики – лапотники голоштаные, бояре жаднопузые, попищи мордохарие, челядь княжья завидующая, подлыгальная, да и прочие остальные, не людины, а человечешки, как камыш болотный* (С. Чугунов, Р. Волков. Былина о богатыре Спиридоне Илиевиче).

Описание чего-либо шатающегося: *Я лишь слегка толкнул его плечом, и дядюшка отлетел и закачался как камыш* [Е.П. Дубровин. В ожидании козы].

Описание чего-либо в больших количествах: *Пешие ратники этой линии, бесчисленные, как камыши в дельте Волги, стояли стеной, опустившись на одно колено и прикрываясь щитами* (А.И. Красницкий. Князь Святослав).

**{КРЫЖОВНИК}**

Под влиянием одноименного рассказа А.П. Чехова *крыжовник* употребляется как символ «идиллической, пасторальной жизни»: *А у дачников Чехова появилась демократичная ирония: комары, водка, закуска и крыжовник как символ того, что жизнь удалась* (Саша Денисова. Озадаченные); *А если нельзя – освобождай совсем, к чертовой матери! – Ах, вот как ты заговорил... Куда ж ты пойдешь, интересно? Крыжовник выращивать? Мемуары писать? – Пойду в музей. Экскурсоводом* (Г. Полонский. Доживем до понедельника).

Кроме того, *крыжовник* часто используется при описании цвета глаз, см.: *Помнила некрасивую еврейку с большим носом и ее необыкновенно красивого сынишку, кудрявенького, с глазами как крыжовник* (В.М. Шапко. Грузок, what is it горка and липка?); *Дети влю-*

*бились в приходящую красавицу с прозрачными и пушистыми, как крыжовник, глазами со всем зоологическим бессердечием, на которое были способны* (М.Л. Степнова. Татина Татитеевна); *У нее были зеленоватые, как крыжовник, глаза и детская шея, золотистая от загара* (В.Ф. Панова. Сентиментальный роман).

**{ТРОСТНИК}**

В стихотворении Ф.И. Тютчева при помощи лексемы *тростник* создается образ человека, который ропщет на судьбу: *Певучесть есть в морских волнах, / Гармония в стихийных спорах, / И стройный мусикийский шорох / Струится в зыбких камышах. / Невозмутимый строй во всем, / Созвучье полное в природе, / Лишь в нашей призрачной свободе / Разлад мы с нею сознаем. / Откуда, как разлад возник? / И отчего же в общем хоре / Душа не то поет, что море, / И ропщет мыслящий тростник?* (Ф.И. Тютчев. Певучесть есть в морских волнах...).

Высказывание «мыслящий тростник» характеризует человека как слабое создание природы, которое лишь умеет мыслить: *Давно матерел Андрей Иванович в обрядах заплочных, а в интриге политической был гибок, как мыслящий тростник* (Ю. Давыдов. Синие тюльпаны); – *Мыслю, понимаю, – отвечал я, успокоившись. – Мыслящий тростник, – говорил Саша. Этот был в очках и на еврея маленько смахивал* (Е. Попов. Мыслящий тростник).

Анализ контекстов позволил также обобщить образ тростника следующим образом.

Тонкий: *Или я давно не видел его тела: затаянутый в свои курточки и узкие джинсы, он казался тонким, как тростник* (Зиновий Зиник. На безрыбье, или Принцип неопределенности).

Худой: *Она высокая, но худющая, как тростник. Не знаю, что мне делать* (Наши дети: Дошколята и младшие школьники (форум, 2005)).

Слабый: *Я вспоминал слова Паскаля: человек слаб, как тростник; любой порыв ветра может его сломить; но этот тростник мыслит, и даже если вся вселенная обрушится на него, она не сможет этого отнять* (Г.С. Померанц. Записки гадкого утенка).

Коллеблющийся: *Природные его данные совсем не соответствуют ни царю, ни Эдипу: он мал, он как дитя, гибнущее под ударами судьбы, как тростник гнется под натиском ветра – без борьбы, без сопротивления* (С.М. Волконский. Мои воспоминания); *Я жил, как тростник, колеблемый ветром,*

вдыхая морскую влагу, греясь на солнце и не смея оторваться от этого илистого берега (Г.И. Чулков. Морская царевна).

{КРАПИВА}

Природная характеристика крапивы обусловила использование сравнения *расти как крапива*, что обозначает ‘расти быстро и просто, не требуя ухода для выращивания’: *Мы должны быть благодарными! мы не смеем быть неблагодарными! Но Петрушкино дело – совсем иное. Вырос он, что называется, как крапива растет: солнышком палило, дождичком поливало – он и рос* (М.Е. Салтыков-Щедрин. Глуповское распутство); *Растет наш брат, можно сказать, как крапива растет около забора: поколь солнышко греет – ну, и ладно; а не пригреет – худая трава из поля вон* (М.Е. Салтыков-Щедрин. Губернские очерки).

{ЛЕН}

Как было упомянуто выше, лексема *лен* повсеместно используется при описании цвета волос и бровей: *Михаил был родом из Белоруссии, с белыми, как лен, волосами и бровями* (И. Стрелкова. Похищение из провинциального музея); *В волосах рыжих, черных, каштановых, светлых, как лен, – в ливне света играли и плясали, рассыпали искры драгоценные камни* (М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита).

Кроме того, анализ показывает, что лексема *лен* также может использоваться для обозначения человека, который бледен и находится в плохом состоянии: *Как правило, все дети должны быть беленькими, как лен, а глаза голубые* (Рина Зеленая. Разрозненные страницы); *Куда-то делись золотые оттенки кожи и волос, которыми он любовался даже... Чуть не сказал – сейчас. Аська была как лен, почти серая. Рука, протянутая к телу, отдернулась сама собою* (Н.Б. Черных. Слабые, сильные).

{ОСОКА}

В художественной литературе часто используют словосочетание *заросший осокой* для обозначения заброшенного, полуразрушенного места: *Ручей зарос осокой, потерял свой звонкий голос, перестал быть таинственным созданием леса* (М.И. Сайтов. Островки); *Без еды, питья. Благо рядом росла осока. Я выдергивала осоки и высасывала сок из нижних сочных стеблей* (В. Колесникова. Такая вот военная тайна).

{ПАПИРУС}

В связи с тем, что люди делали из этого растения бумагу и писали на ней, можно встретить использование лексемы *папирус*

для обозначения книги: *На папирусе был некий религиозный текст, из которого видно, что тогдашние копты считали Иисуса женатым человеком* (О реинкарнации: коллективный форум); – *Возьми, – сказал он и, помолчав, прибавил: – Ты, как я вижу, книжный человек, и незачем тебе, одинокому, ходить в нищей одежде без пристанища. У меня в Кесарии есть большая библиотека, я очень богат и хочу взять тебя на службу. Ты будешь разбирать и хранить папирусы, будешь сыт и одет* (М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита).

{ПЕРЕКАТИ-ПОЛЕ}

Анализ употребления данной лексемы в различных контекстах подтверждает, что растение *перекати-поле* метафорически употребляется в русском языке для обозначения:

– бездомного человека, которому негде жить: *Нет, не завидует, потому что знает: он совсем не тот, кто ей для счастья нужен, он – бродяга, перекати-поле, к устойчивости домашнего очага не способен, а тот, кто ее ждет, «он иной»!* (Н.И. Ильина. Дороги и судьбы); *Я как перекати-поле: оно вроде бы никому не надобно, ан нет, худо в степу без ейного* (Ким Балков. Балалайка); *Временуцики в своей стране, они живут одним днем, чувствуют себя перекати-полем... И это, государь, далеко еще не все!* (Н. Дежнев. Принцип неопределенности); *Я – моток перекати-поля без корней, мое ежедневное бытие – жрать, е...ть и убивать...* (И.С. Колпаков. Дальний свет);

– людей, которые не приняты родиной или потеряли свою родину: *Мы не хотим быть перекати-полем, без корней, без имен, без Родины и без веры!* (Архиепископ Александр (Могилев). Беседа); *Иначе говоря, нам нужны преданные сыны Отечества, вросшие в него корнями, а не какие-то там перекати-поле* (Легион по имени Вавилон).

{ПЛЕВЕЛ}

Анализ употребления лексемы *плевел* в различных контекстах позволил выявить следующие значения.

Описание чего-либо, что быстро растет: *Миф о санскритологе вырос, как плевелы; полеш гряде, выполол, – вдруг крапивица выросла под носом: так рос санскрит, проходимый сперва с Поржезинским, потом в Посаде, в эпоху, когда Миша, таясь, проходил «пути посвящения»; факт овладения санскритом – перевод «Гориваниши», которая – не переведена.* (Андрей Белый. Начало века).

Обозначение плохого качества (противопоставляется лексеме *зерно*, которая обознача-

ет что-либо хорошее): *Они умели взглядывать-ся в жизнь, отличать в ней зерна от плевел, умели владеть стихом, инструментом, голо-сом для песни* (А. Городницкий. И жить еще надежде); *Его огромная информированность о положении дел в стране и войсках в соче-тании с житейской мудростью и железной логикой суждений частенько спасала многих генштабистов от поспешных или однобоких выводов, помогала отделять зерна от плевел* (В. Баранец. Генштаб без тайн).

### {ПОЛЫНЬ}

Как показывают данные корпуса, лексе-ма *полынь* широко употребляется как эталон *горького*. С одной стороны, это может быть горечь вкуса: *Каждый день он будет лежать над Рагомором на Пьяной Скале и размыш-лять о вечном; ветер будет приносить с лу-гов хмельной коктейль ароматов, и сладость меда на губах будет смешиваться с горьким вкусом полыни* (Н. Желунов. Рагомор). С дру-гой стороны, лексему *полынь* можно использо-вать для описания горечи жизни: *Это он ска-зал горькие, как полынь, слова: «Мир – это ма-скарад: лицо, одежда, голос – все подделка; каждый хочет казаться не таким, каков он в самом деле, каждый обманывается, и никто не узнает себя»* (И. Долгополов. Гойя в Эрми-таже); – *Им не съестъ всего до самой смерти, а наша жизнь горька, как полынь* (А.П. Ладин-ский. Анна Ярославна – королева Франции).

Таким образом, проведенный анализ по-зволил сделать выводы о том, что названия травянистых и кустарниковых растений в це-лом создают впечатление хрупкости и слабо-сти в текстах русской лингвокультуры. В от-личие от деревьев, которые часто ассоцииру-ются со свойством стабильности, кустарники и травы считаются зыбкими, непрочными. Од-нако анализ показывает также, что в русских народных представлениях эти растения обла-дают высокой жизнеспособностью. Это свой-ство отражается в двух аспектах: во-первых, кустарники и травы растут очень быстро, во-вторых, они могут выживать в суровых усло-виях, что порождает множество метафориче-ских употреблений их наименований в рус-ской речи.

### Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Коннотации как часть праг-матики слова // Его же. Избранные труды: в 2 т. М., 1995. С. 156–176.
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / под ред. А.М. Прохорова. 3-е изд. М., 1973.

3. Долинин К.А. Стилистика французского языка. М., 1987.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 25.05.2022).
6. Российский энциклопедический словарь: в 2 кн. / под ред. А.М. Прохорова. М., 2000.
7. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1998.
8. Телия В.Н. Коннотативный аспект семанти-ки номинативных единиц. М., 1986.
9. Телия В.Н. Русская фразеология. Семанти-ческий, прагматический и культурологический ас-пекты. М., 1996.
10. Телия В.Н., Опарина Е.О. Культурная кон-нотация как способ воплощения культуры в язы-ковой знак // Вестн. культурологии. 2011. № 1(56). С. 145–148.
11. Телия В.Н. Культурно-национальные кон-нотации фразеологизмов (от мировидения к миро-пониманию) // Славянское языкознание: XI Между-нар. съезд славистов. М., 1993. С. 302–314.

\* \* \*

1. Апресян Ю.Д. Konnotacii kak chast' prag- matiki slova // Ego zhe. Izbrannye trudy: v 2 t. М., 1995. S. 156–176.
2. Bol'shaya sovetskaya enciklopediya: v 30 t. / pod red. A.M. Prohorova. 3-e izd. М., 1973.
3. Dolinin K.A. Stilistika francuzskogo yazyka. М., 1987.
4. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. М., 2001.
5. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elekt- ronnyj resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (data obrashcheniya: 25.05.2022).
6. Rossijskij enciklopedicheskij slovar': v 2 kn. / pod red. A.M. Prohorova. М., 2000.
7. Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovyy slo- var', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij / pod red. N.Yu. Shvedovoj. М., 1998.
8. Teliya V.N. Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic. М., 1986.
9. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanti- cheskij, pragmaticheskij i kul'turologicheskij aspekty. М., 1996.
10. Teliya V.N., Oparina E.O. Kul'turnaya kon- notaciya kak sposob voploshcheniya kul'tury v yazy- kovoju znak // Vestn. kul'turologii. 2011. № 1(56). S. 145–148.
11. Teliya V.N. Kul'turno-nacional'nye konnota- cii frazeologizmov (ot mirovideniya k miroponima- niyu) // Slavyanskoe yazykoznanie: XI Mezhdunar. s#ezd slavistov. М., 1993. S. 302–314.

### **Cultural connotations of the grass and shrub plants in the Russian language**

*The article deals with the stereotyped and symbolic meanings of the Russian lexical units, naming the grass and shrub plants, aimed at revealing their linguistic and cultural specific features. There are indicated the comparison standards, conveying through these phytonyms. The author determines their cultural and semantic content in the Russian linguistic culture.*

Key words: *connotation, cultural connotation, grass, shrubs, linguistic and cultural analysis.*

(Статья поступила в редакцию 13.06.2022)

**К.И. ДЕКАТОВА**  
(Волгоград)

### **ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

*Описываются возможности реализации дифференцирующей функции фразеологических единиц в политическом дискурсе. Политические фразеологизмы рассматриваются как специализированные вербальные семиотические средства разграничения идеологически «своих» и «чужих» в политической коммуникации.*

Ключевые слова: *политический дискурс, фразеология, дифференциальная функция.*

В современных лингвополитических исследованиях не вызывает споров положение о том, что интенциональной основой политического дискурса является борьба за власть, определяющая такие дискурсивные функции, как «интеграция и дифференциация групповых агентов политики» [13, с. 9]. Первостепенной целью участников политических событий, борющихся за власть, является объединение своих сторонников и определение границ, за которыми находятся «чужие». Не менее важной целью оказывается объяснение со-

ратникам, почему находящиеся за политико-идеологической границей являются «чужими» и почему с ними необходимо непримиримо бороться. Отделение «своих» от «чужих» – это часть политического противоборства. Для достижения этой цели используются как невербальные (карикатуры, дискредитирующие символы других партий, чуждых политических сил, идеологических врагов и др.), так и вербальные семиотические единицы, способные выполнять дифференцирующую функцию в политической коммуникации. Изучению структурных, семантических и функциональных особенностей данных единиц посвящено немало научно-исследовательских работ в рамках современной политической лингвистики (О.С. Иссерс, Е.И. Шейгал, М.А. Бойко, И.С. Выходцева, Н.А. Красильникова, С.Л. Сахно, Е.А. Пудова, О.Ю. Поляков, О.А. Полякова и др.).

Семиотические единицы, используемые в политическом дискурсе для противопоставления «своих» и «чужих», могут быть специализированными и неспециализированными средствами дифференцирующей вербализации [13, с. 161]. Специализированными средствами вербализации являются языковые единицы, которые выполняют функцию разграничения «своих» и «чужих» вне зависимости от дискурсивного контекста. Например, неспециализированными средствами дифференцирующей вербализации являются слова, в семантическую структуру которых входят смысловые элементы ‘противник’, ‘не свой’, ‘чуждый’ и т. п. (политический *оппонент*, *враг*, *конкурент*, *агрессор* и др.), местоимения *они*, *те*, *другие* и т. п.

Политические фразеологизмы можно отнести к неспециализированным средствам дифференцирующей вербализации, т. е. к знакам, которые в определенной (политической) коммуникации приобретают способность указывать на демаркационную линию между идеологически близкими и чуждыми политическими силами [3; 4].

Например, фразеологизм *партия власти* – ‘в многопартийной системе: партия способная в большинстве случаев диктовать ход законодательного процесса в парламенте, при открытой поддержке деятельности президента, как правило, участвующая в формировании правительства’ [11, с. 124], – может использоваться как в контекстах, в которых устойчивая единица выполняет номинативную функцию (1), так

и в контекстах, в которых ведущей становится дифференциальная функция (2).

(1) *«Статус правящей партии, партии власти, заключается не в том, чтобы править, а в том, чтобы слушать, служить народу»*, – сказал российский лидер, обращаясь к единороссам (Комс. правда. 2019. 23 нояб.).

(2) *«В целом мы считаем, – сказал далее Г.А. Зюганов, – что партия власти разрушает элементарную стабильность и раскалывает общество. Сегодня в нашем обществе долларовые миллионеры и миллиардеры уже захватили 90% национального богатства. На всех остальных осталось 10%. То есть разрушается средний класс* (выступление Г.А. Зюганова 18 сентября 2016 г. в Центральном Штабе КППРФ по выборам).

В первом фрагменте фразеологизм *партия власти* употребляется для номинации ведущей политической силы, имеющей большинство в парламенте, во втором фрагменте данный фразеологизм является маркером чуждой политической силы, приобретая в речи лидера КППРФ негативные коннотативные смыслы.

Политические фразеологизмы используются как средство указания на идеологически «чужого» разного уровня политического противостояния: «чужим» может быть внешний и внутренний политический оппонент [1, с. 57]. Внешними оппонентами оказываются представители других государств, например: *Что штампует империя лжи: фейки и битва на информационном поле боя* (Комс. правда. 2022. 15 марта). Фразеологизм *империя лжи* – «наименование США» – используется в речи политика не просто для номинации политического оппонента, но для яркого выражения негативного отношения к идеологически «чужому».

Внутренними политическими оппонентами могут быть представители других конкурирующих партий, политических сил (3), государственные институты, чиновники (4) или концептуально близкие, возможно, даже «свои», но придерживающиеся иного взгляда на определенные политические вопросы, политические реалии (5) [Там же]. Политические фразеологизмы нередко используются для наименования внутренних политических оппонентов:

(3) *Несмотря на кадровые революции, России еще долго придется выносить всякого рода гениальных популистов и “красных” директоров – от Курска и Брянска до Кемерово. И вряд ли этот процесс закончится до 2008 года. Но тем не менее, главный резуль-*

*тат уже есть. Россия окончательно встала – не только в Москве – на путь капитализма* (Моск. комсомолец. 2003. 21 янв.).

Фразеологизм *красные директора* – ‘(директора предприятий), назначенные на руководящие должности в советское время и оставшиеся на своих постах до настоящего времени, ставшие губернаторами’ [11, с. 82], – используется политическим обозревателем либеральной газеты для характеристики представителей идеологически чуждых сил – коммунистов, заявивших о своих политических взглядах еще в советский период.

(4) *Уважаемые участники высокого собрания, позвольте называть вас именно так, потому что у нас сегодня не съезд, – сразу содался бизнесмен. Он пояснил, что съезд состоялся накануне, когда «кремлевские кукловоды» руками Андрея Дуняева и Андрея Богданова без ведома лидера зарегистрировали своих делегатов и взяли под контроль мандатную комиссию* (Известия. 2011. 15 сент.).

Используя фразеологизм *кремлевские кукловоды* – ‘депутаты, губернаторы, чиновники, политические силы, используемые президентом и ключевыми фигурами его администрации как марионетки для достижения каких-либо целей’ [11, с. 85], – лидер всероссийской правоцентристской политической партии «Правое дело» М. Прохоров охарактеризовал вражеские политические силы, связанные с кремлевской администрацией.

(5) *Пока ты, провокатор, о Новороссии треплешь, наша красная буржуазия в поте лица зарабатывает миллиарды ради государства российского, внедряется в западную элиту, денно и ночью разлагает ее изнутри!* (Завтра. 2018. 4 янв.).

Политический фразеологизм *красная буржуазия* – ‘об обуржуазившихся представителях партийной номенклатуры (в странах бывшего социалистического лагеря)’ [7, с. 299] – позволил автору блога «старейшей патриотической газеты» «Завтра» выразить свое негативное отношение к коммунистам, отрекшимся от важнейших постулатов коммунистической идеологии.

Внутренним политическим оппонентом может оказаться и чужая социальная группа. Так, политолог «Газеты.гу» для номинации идеологически чуждой ему части российского общества избирает фразеологизм *агрессивно-послушное большинство* – ‘о толпе, группе людей, собрании, готовых во имя внушенных им людей или стадного чувства совершать любые поступки, принимать любые, даже опасные решения’ [9, с. 62]: *Итак, три основных силы,*

три основных актора готовятся к схватке за перемены и само будущее России. Во-первых, в настроениях широких народных масс все еще доминирует сталинско-брежневское **агрессивно-послушное большинство**. В последнее десятилетие это подавляющее большинство служило базой поддержки действующей власти, но теперь, как видно, все больше задумывается о «новом царе». В целом это крайне деструктивная и темная сила, пассивная и легко манипулируемая, способная стать добычей очередного опасного популиста (Газета.ру. 2019. 20 нояб.).

Вербальное дифференцирование политических сил, в котором используются политические фразеологизмы, может быть эксплицитным и имплицитным [2]. Эксплицитное разделение на идеологически «своих» и «чужих» оказывается возможным в высказываниях, содержащих пейоративные политические фразеологизмы – единицы, в семантике которых содержится негативный оценочный компонент. Так, использование фразеологизма *коварный Альбион* – ‘о внешней политике Англии, неуклонно преследующей только свои национальные цели, ради которых она может идти на отказ от ранее достигнутых договоренностей, союзных договоров и т. д.’ [14, с. 352], – в семантической структуре которой содержатся смыслы, объективирующие негативную оценку, не оставляет сомнений в том, что автор высказывания открыто относит внешнего политического оппонента к стану врагов: *Более четырех веков коварный Альбион ведет необъявленную войну против Москвы* (Комс. правда. 2018. 24 марта).

Эксплицитное указание на идеологически «чужих» нередко осуществляется с помощью негативной характеристики действий оппонента. Так, сторонники В.В. Жириновского, непримиримые противники коммунистов, в общественно-политической газете «ЛДПР» характеризуют действия своего политического оппонента, используя модифицированный фразеологизм *распад (развал) СССР* – ‘разрушение единства, целостности Союза ССР путем создания суверенных, независимых государственных образований, не связанных между собой в составе единого государства’ [10, с. 182], – который позволяет открыто осудить ошибки идеологически «чуждого» политика: *Таким образом, для расчистки политического поля Зюганов предает своих, сначала Горбачёва, затем ГКЧП, после всего помогает Ельцину развалить СССР и создать псевдооппозиционную партию КППФ* (ЛДПР. 2021. № 8(374)).

Имплицитное указание на идеологически «чужих» возможно в высказываниях с политическими фразеологизмами, семантика которых не содержит эксплицитной негативной оценки. Дифференциальную функцию такие фразеологические единицы начинают выполнять в том случае, когда они либо модифицируются, либо оказываются в контексте, который способствует формированию или активации имплицитных смыслов, указывающих на «чужого». Например, в нижеследующем фрагменте статьи автора, придерживающегося правых взглядов, фразеологизм *вертикаль власти (властная вертикаль)* – ‘жесткая система государственного управления, основанная на безусловном подчинении нижних уровней управления верхним’ [11, с. 27] – модифицируется, утрачивая оценочную нейтральность, превращаясь в единицу, эффективно выполняющую дифференцирующую функцию: *Попытки правительства Примакова в этой ситуации восстановить «сломанную вертикаль» центральной власти пока не увенчались успехом в силу экономического развала. Правительство не функционирует там, где власть центра является краеугольным камнем, – в вооруженных силах, в судах и в деле сбора налогов* (Правда. 1999. 25 марта).

Расширение компонентного состава фразеологической единицы *вертикаль власти* за счет компонента «сломанный» позволило автору статьи выразить негативное отношение к пришедшим к власти политическим оппонентам. Интересно, что модификация данного фразеологизма, в результате которой в компонентный состав вводится наименование политического оппонента или его политических атрибутов, преобразует его в устойчивую единицу, эксплицитно указывающую на «чужого», как это происходит в модифицированных фразеологизмах *единороссовская вертикаль, кремлевская вертикаль, красная вертикаль*, например: *По сути дела, кремлевская «вертикаль» самоизолировалась от десятков тысяч терпящих бедствие предприятий и миллионов, нуждающихся в помощи сограждан* (Правда. 2020. 8 апр.); *Ценно то, что в Подмоскowie сложилась внушительная «красная вертикаль», включающая депутатов начиная от Госдумы до органов местного самоуправления. Однако это становится и поводом для особого давления со стороны власти, чему требуется активно противостоять. Конкурентная борьба кандидатов в депутаты обостряется* (Правда. 2015. 20–21 окт.);

Нам сказали, что сломался насос, – продолжает В.И. Анисимов. – Мол, он работал в неполном режиме, из-за чего и вышел из строя. Но вопрос в другом: чего стоит вся эта «единороссовская» вертикаль власти, если даже вопрос устранения неполадок в такой важнейшей системе жизнеобеспечения, как водопровод, местное самоуправление начинает решать только после визита высокопоставленных персон из столицы республики? (Правда. 2016. 2–3 февр.).

ИмPLICITное отделение «чужих» от «своих» иногда осуществляется с помощью оценочно нейтральных фразеологизмов, помещенных в контекст, частично изменяющий семантику устойчивой единицы. Например, в газете «Правда», транслирующей взгляды сторонников правых политических партий Российской Федерации, автор использует фразеологизм *властные структуры* – ‘государственные органы и общественные организации, находящиеся у власти, осуществляющие руководство страной’ [6, с. 321], – для номинации представителей правящей партии. Данный нейтрально-оценочный фразеологизм в контексте характеристики негативных действий представителей чуждых политических сил подвергается семантической модификации: семантическая структура устойчивой единицы пополняется смыслами отрицательной оценки, что позволяет ей выполнить дифференцирующую функцию: *...за последние десятилетия властные структуры абсорбировали в себя не только людей некомпетентных, вороватых и безнравственных, но и подчас даже настоящие «человеческие отбросы», в том числе отъявленных преступников* (Правда. 2019. 1–4 февр.).

Фразеологизмы с положительной оценкой в семантической структуре тоже способны выполнять дифференцирующую функцию, латентно указывая на идеологически «чужого». Это оказывается возможным в тех случаях, когда устойчивая единица помещается в контекст, в котором она превращается в средство выражения иронии: *Гуд бай, коммунистическая Америка! Плыви в свое ужасное «светлое будущее». Глядящие на тебя с того света вожжи мирового пролетариата с умилением радостно машут тебе вслед ярко-алыми пионерскими галстуками* (ЛДПР. 2021. № 5(371)).

Фразеологическая единица *светлое будущее* – ‘о счастливом грядущем (обычно коммунизме)’ [9, с. 70], – являющаяся одной из ярчайших вербализаций коммунистической идеологии, в тексте статьи сторонника Ли-

берально-демократической партии употребляется с определением «ужасное» (*светлое будущее*). Такой контекст преобразует фразеологизм с положительной оценкой в единицу, которая позволяет выразить негативное отношение к идеям политических врагов.

Таким образом, политические фразеологизмы выступают в политическом дискурсе весьма эффективным средством выражения как положительного, так и отрицательного отношения к участникам политической коммуникации. Устойчивые единицы нередко используются политическими оппонентами в идеологическом противостоянии, поскольку они позволяют эмоционально охарактеризовать недостатки политических врагов или иронично намекнуть на ошибки политических конкурентов. Дальнейшее исследование функциональных особенностей политических фразеологизмов в целом и их дифференцирующей функции в частности – это одно из перспективных направлений политической фразеологии, в рамках которого открывается возможность изучения важнейшей семиотической оппозиции политического дискурса «свой – чужой».

#### Список литературы

1. Богомазова В.В. Коммуникативная категория «чуждость» в судебном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2015.
2. Гейко Н.Р., Сирипля М.А. ИмPLICITные оценки в политическом дискурсе // Вестн. Брян. гос. ун-та. 2016. № 2(28). С. 164–166.
3. Декатова К.И. Манипулятивная функция политических фразеологизмов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 5(138). С. 111–115.
4. Декатова К.И. Фразеологическое значение как средство изучения политической картины мира // Жизнь фразеологии – фразеология в жизни. Кострома, 2018. С. 70–78.
5. Иссерс О.С. Речевое воздействие. М., 2009.
6. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: в 2 т. / сост. Т.Н. Буцева, Е.А. Левашов, Ю.Ф. Денисенко, Н.Г. Стулова, Н.А. Козулина, С.Л. Гонобоблева; отв. ред. Т.Н. Буцева. СПб., 2009. Т. 1.
7. Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: в 3 т. / под ред. Т. Н. Буцевой (отв. ред.) и Е.А. Левашова. СПб., 2014. Т. 2.
8. Поляков О.Ю., Полякова О.А. Имагология: теоретико-методологические основы. Киров, 2013.
9. Русская фразеология: историко-этимологический словарь / сост. А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова. 3-е изд., испр. и доп. М., 2005.

10. Словарь перестройки [1985–1992] / В.И. Максимов и др. СПб., 1992.
11. Словарь современного жаргона российских политиков и журналистов / А.В. Моченов, С.С. Никулин, А.Г. Ниясов, М.Д. Савваитова. М., 2003.
12. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. М., 2006.
13. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000.
14. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений: более 4000 статей / авт.-сост. В. Серов. М., 2005.

\* \* \*

1. Bogomazova V.V. Kommunikativnaya kategoriya «chuzhdost» v sudebnom diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2015.
2. Gejko N.R., Sirivlya M.A. Implicitnye ocenki v politicheskom diskurse // Vestn. Bryan. gos. un-ta. 2016. № 2(28). S. 164–166.
3. Dekatova K.I. Manipulyativnaya funkciya politicheskikh frazeologizmov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 5(138). S. 111–115.
4. Dekatova K.I. Frazeologicheskoe znachenie kak sredstvo izucheniya politicheskoy kartiny mira // Zhizn' frazeologii – frazeologiya v zhizni. Kostroma, 2018. S. 70–78.
5. Issers O.S. Rechevoe vozdejstvie. M., 2009.
6. Novye slova i znacheniya. Slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 90-h godov XX veka: v 2 t. / sost. T.N. Buceva, E.A. Levashov, Yu.F. Denisenko, N.G. Stulova, N.A. Kozulina, S.L. Gonobobleva; otv. red. T.N. Buceva. SPb., 2009. T. 1.
7. Novye slova i znacheniya: slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 90-h godov XX veka: v 3 t. / pod red. T. N. Bucevoj (otv. red.) i E.A. Levashova. SPb., 2014. T. 2.
8. Polyakov O.Yu., Polyakova O.A. Imagologiya: teoretiko-metodologicheskie osnovy. Kirov, 2013.
9. Russkaya frazeologiya: istoriko-etimologicheskij slovar' / sost. A.K. Birih, V.M. Mokienko, L.I. Stepanova. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2005.
10. Slovar' perestrojki [1985–1992] / V.I. Maksimov i dr. SPb., 1992.
11. Slovar' sovremennogo zhargona rossijskikh politikov i zhurnalistov / A.V. Mochenov, S.S. Nikulin, A.G. Niyasov, M.D. Savvaitova. M., 2003.
12. Chudinov A.P. Politicheskaya lingvistika: ucheb. posobie. M., 2006.
13. Shejgal E.I. Semiotika politicheskogo diskursa: dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2000.
14. Enciklopedicheskij slovar' krylatyh slov i vyrazhenij: bolee 4000 statej / avt.-sost. V. Serov. M., 2005.

### **Differential function of phraseological units in the political discourse**

*The article deals with the potential of the implementation of the differential function of the phraseological units in the political discourse. The political phraseological units are considered as the specialized verbal semiotic means of the differentiation of ideologically “ours” and “others” in the political communication.*

**Key words:** *political discourse, phraseology, differential function.*

(Статья поступила в редакцию 18.05.2022)

**И.В. КРЮКОВА**  
(Волгоград)

### **ФРАЗЕОЛОГИЗАЦИЯ НАЗВАНИЙ ТЕЛЕ- И КИНОДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Рассматривается специфика перехода ключевых имен собственных теле- и кинодискурса (названий телесериалов, телепередач, кинофильмов и имен их героев) в состав фразеологии русского языка. Показаны механизмы поэтапной фразеологизации и пути развития многозначности у названий теле- и кинодискурса постсоветского периода. Охарактеризованы процессы дефразеологизации данных названий как проявление игрового начала в российской массовой коммуникации.*

**Ключевые слова:** *фразеологизация, постсоветский период, коммуникативное описание, многозначность, дефразеологизация.*

Среди проблем, связанных с языковыми изменениями XXI в., актуальными остаются проблемы обновления фразеологического корпуса русского языка. Фразеологизация представляет собой особый лингвистический процесс, в ходе которого происходит переосмысление базового словосочетания, основанное на сравнении, метафоре, гиперболы, метонимии, эвфемизме, алогизме и т. д. [3, с. 17].

Появление новых фразеологизмов, как и любых других единиц лексической системы языка, всегда связано с общественно-политическими преобразованиями, появлением чего-то нового или изменением отношения к чему-либо старому. Как отмечает Н.Ф. Алефиренко, неологизация фразеологического корпуса языка – это результат лингвокреативной деятельности синергетически перестраивающегося языкового сознания, «его лингвопрагматическая адаптация к новым ценностно-смысловым приоритетам, своеобразная ономазиологическая реакция языка на стремительные изменения социокультурного пространства» [1, с. 208].

В этой связи особую актуальность приобретает исследование новой фразеологии постсоветского периода, времени кардинальных преобразований в жизни нашей страны – от смены общественного строя в 1991 г. до наших дней. Появление новой фразеологии, характерная особенность языка этого периода, не раз привлекала внимание исследователей. При этом исследуются механизмы фразеологизации преимущественно свободных словосочетаний под влиянием как языковых, так и социокультурных факторов [1; 3; 9 и др.]. Однако основные признаки фразеологизмов (воспроизводимость, семантическая емкость, частота употребления в переносном значении) в этот период фиксируются не только у свободных словосочетаний, но и у устойчивых, к которым в частности относятся названия кинофильмов и имена их героев, названия телесериалов и телепередач, занимающих ключевые позиции в теле- и кинодискурсе последних тридцати лет. Они изначально относятся к целостным многокомпонентным фразеологическим образованиям, однако обнаруживают способность к дальнейшему развитию переносных значений.

Основная причина становления в принципе любого фразеологизма – актуальность обозначаемых реалий. Начиная с повсеместного открытия в начале 1990-х гг. видеосалонов, в которых демонстрировались голливудские фильмы, и показа по телевидению первых зарубежных сериалов, в массовом сознании носителей русского языка закрепились названия «*Богатые тоже плачут*», «*Рабыня Изаура*», «*Звездные войны*», «*День сурка*», «*Властелин колец*», «*Игра престолов*», «*Доктор Хаус*» и др. Развитие телевидения, появление новых жанров и высокорейтинговых телепрограмм сделало узнаваемыми и широко ис-

пользуемыми для эмоциональной характеристики предпочтений массового адресата многие названия телепередач – «*Сам себе режиссер*», «*Комеди Клаб*», «*Поле чудес*», «*Фабрика звезд*» и др.

Для выявления механизмов формирования у подобных названий новых фразеологических значений необходим отбор текстового материала, отражающий особенности их функционирования в естественной языковой среде. Базовым источником материала стал Национальный корпус русского языка – основной, газетный, региональный и устный подкорпус [7]. Хронологическое расположение контекстов употребления имен теле- и кинодискурса постсоветского периода в этом общедоступном ресурсе поиска русских текстов помогает определить этапы фразеологизации: первое появление названия телепередачи или кинофильма; периоды его наибольшей функциональной активности сначала в рамках теле- кинодискурса, а потом и за его пределами, абсолютизация определенных дифференциальных признаков и формирование переносного значения, развитие многозначности, движение от конкретного значения к абстрактному, угасание некоторых значений и формирование новых. Для подтверждения полученных результатов к материалу из Национального корпуса русского языка добавлялись фрагменты из других текстов массовой коммуникации трех последних десятилетий. Так был сформирован корпус из более чем 1 000 достаточно разнообразных контекстов, в сумме отражающих процессы фразеологизации общеизвестных названий теле- и кинодискурса.

При анализе механизмов фразеологизации мы использовали комплексную методику коммуникативного описания, которая включает последовательное применение нескольких методов:

1) контекстуального анализа – для определения разовых фразеологических значений в отдельных контекстах и последующего обобщения нескольких похожих значений, зафиксированных во многих контекстах с однотипным языковым окружением;

2) компонентного анализа – для выявления по каждому фразеологизированному названию набора семантических признаков, характерных для его функционирования в постсоветский период;

3) стилистического анализа – для характеристики возможностей использования новых фразеологизмов в качестве образного средства;

4) лингвистического сопоставления – для установления семантической динамики данных названий на разных этапах их существования в рамках рассматриваемого периода [6].

Анализ показал, что при фразеологизации названий теле- и кинодискурса актуализируется определенный дифференциальный признак, который характеризует человека или его образ жизни, дает социальную оценку месту или определенным событиям. При этом практически каждое название обнаруживает способность к развитию нескольких значений, номинирующих различные, иногда противоположные, качества одного и того же денотата.

Характеристика человека прежде всего затрагивает его профессиональные качества или увлечения. Например, *доктор Хаус* – это не только циничный грубый врач. *Каждый современный врач – немного доктор Хаус? <...> Я думаю, что этот сериал сработал немного иначе: он легализовал образ врача-циника, врача-мизантропа* (Lenta.ru, 27.11.2020). Это еще и хороший диагност: *Ричард Шеперд – немного доктор Хаус <...> конек Шеперда – ножевые ранения: по форме раны он может точно определить, каким режущим предметом она была нанесена* (Lenta.ru, 11.04.2019); *Индиана Джонс* – это не только искатель сокровищ. *Здесь охоту за сокровищами уже много лет ведет геолог Андрей Рацко – русский Индиана Джонс в Танзании* (Моск. правда. 2006. 22 сент.). Так в переносном значении можно назвать исследователя, любителя истории: *Ведущий – молодой актер Вячеслав Гармаш – выступает в роли такого себе украинского Индианы Джонса, которого волнуют тайны прошлого – легендарные фигуры Хмельницкого, Сирка, воровки Соньки-Золотой Ручки, Сталина, Ленина и многих других* (Зеркало недели. 2009. 5 дек.). При этом, как видно из последнего примера, для подобных фразеологизмов потенциально характерна ироничная эмоциональная оценка профессиональных увлечений человека.

Следует отметить, что значения многозначного фразеологизма не всегда находятся в синхронных отношениях друг с другом, что отражает этапы фразеологизации названий телепередач, кинофильмов и киногероев. Так, при характеристике человека на первом этапе фразеологизации названия прослеживается его непосредственная связь с проблематикой телепередачи или сюжетом кинофильма. Например, фразеологизм *сам себе режиссер*, образованный от названия популярной телепе-

редачи, первоначально употреблялся в значении ‘тот, кто обходится без помощи профессионалов в новом для себя деле’: *Я сам себе режиссер. В 1991 году на пустом месте организовал собственную фирму, где был поначалу и директором, и единственным работником* (Байкал. вести. 2001. 27 янв.). Данное значение опосредованно связано с концепцией телепередачи, которая была посвящена любительским видеороликам. Однако постепенно эта связь утрачивается, наблюдается расширение значения. В текстах более позднего периода данный фразеологизм теряет ассоциативную связь с непрофессионалом, осваивающим новое дело, и используется для обобщенной характеристики человека с независимым стилем поведения, нередко с отрицательной коннотацией. *Менять каждые четыре года власть в гигантском государстве абсурдно. Если наше тело начнет жить не по монархическому принципу, где царь – всему голова, а по демократическому, где каждый член сам себе режиссер, – наступит паралич* (Комс. правда. 2006. 28 марта); *Если бы каждый был сам себе режиссер, общество как единое целое было бы невозможно* (Проект Россия. Выбор пути, 2007).

Связь с сюжетом популярного в конце 1980-х гг. мексиканского телесериала, с судьбой главной его героини отражена в первоначальном значении фразеологизма *рабыня Изаура* – ‘тот, кто находится в подчинении, в условном рабстве’: *Этакая современная рабыня Изаура, добровольно выбравшая судьбу птички в золотой клетке* (Труд-7. 2003. 4 авг.). Это значение практически вышло из употребления, на смену ему пришло другое, ироничное, не связанное с забытым сюжетом – ‘тот, кто занимается непосильной работой’: *Ой, ой, – издевается Нинка, – ну, просто рабыня Изаура. – А что? Сколько километров в день накручиваю своими ногами, тяжёлые сумки таскаю, на даче паху* (И. Мальцева. Билет в одну сторону). Этот фразеологизм отмечен в «Словаре русского арго» с еще более широким ироничным негативным значением ‘дура, идиотка’: *Чего я тебе, рабыня Изаура, что ли, по восемь часов за зарплату работать?* [5].

Социальная оценка образа жизни отражена во фразеологизме *день сурка* – ‘однообразная жизнь, рутина, застой’, образованного от названия известной американской кинокомедии, герой которой попал во временную петлю и долго не мог из нее выбраться. Он доста-

точно частотен не только в разговорной речи и массовой коммуникации, но и в профессиональной речи маркетологов и психологов: *Необходимо было мощное лекарство, а потому мне пришлось самостоятельно выработать защитный комплекс против унылого дня сурка* (П. Панда. Копирайтер, расти! О продающих текстах и профессиональном росте); *Что делать, если ваша жизнь – бесконечный «день сурка». Психологи рассказали ТАСС, где взять силы, чтобы выбраться из рутины, и всегда ли застой в жизни – это плохо* (ТАСС. 2020. 30 янв.).

Образ жизни богатых людей, у которых есть свои проблемы и беды, характеризует фразеологизм *Богатые тоже плачут*. Он был образован от названия бразильского телесериала, популярного в нашей стране в конце 1980-х гг. *Им стрессы не страшны? – Я вас уверяю: богатые тоже плачут. Никто не застрахован от болезни: ни бедные, ни средний класс, ни «новые русские»* (Труд-7. 2006. 10 окт.). За прошедшие годы название сериала вошло в русскоязычные словари, оно используется «как формула шутливого утешения тех, кто завидует богатым людям, поскольку и последние не избавлены от разного рода проблем» [8, с. 50]. В рассмотренном материале у данного фразеологизма преобладает ироничное значение: *Конечно, богатые тоже плачут. Например, спрос на зарубежную недвижимость у новых русских упал в два с половиной раза по сравнению с докризисными годами* (Моск. комсомолец. 2016. 27 июня).

Оценку событий содержат названия масштабных медиапроектов *«Звездные войны»* и *«Игра престолов»*. Первое широко используется в отечественной журналистике при характеристике любого публичного противостояния, конфликта, ставшего достоянием широкой общественности: *Футбольная Европа, наблюдая за «звездными войнами» «Реала», задалась резонным вопросом: откуда у Переса в период мирового кризиса такие деньги?* (Сов. спорт. 2009. 16 июня); *Мы ожидали, что выборы в Химках станут увлекательнейшим шоу, ареной борьбы титанов, звездными войнами и взрывом мозга* (Известия. 2012. 20 сент.). А второе – в политическом дискурсе в значении ‘борьба за власть, передел сфер влияния’: *Не осталось никаких сомнений в том, что американцы активно включились в украинскую «игру престолов»* (Известия. 2014. 20 февр.); *Китай не намерен играть в «игру престолов» на мировой арене. Такое заявление*

*сделал глава Министерства иностранных дел КНР Ван И* (Lenta.ru, 25.09.2019).

Подобная оценка какого-либо публичного события зачастую негативна, что становится особенно очевидным при использовании названия на протяжении нескольких лет в достаточно устойчивых антитезных конструкциях. Так, фразеологизм *Камеди Клуб* (*Comedy Club*), образованный от названия популярной юмористической телепередачи, на протяжении ряда лет встречается в однотипных контекстах в качестве инструмента социальной оценки неуместных глупых шуток в официальных ситуациях: *Такое впечатление, что это не выборы, а Comedy Club* (Новый регион 2. 2007. 3 дек.); *Сложилось впечатление, что это не конкурс красоты, а «Камеди Клуб»!* (Комс. правда. 2013. 7 июня).

Не менее значимой оказывается и эмоциональная оценка места как некоего условного пространства, в котором происходят те или иные события. В этом значении особенно показательны названия телепередач. *«Поле чудес»* – ‘место, в котором раздают подарки, призы’: *А после подведения итогов самые умные и сообразительные школьники будут награждены памятным подарками. Такое вот дубненское «Поле чудес»* («Встреча» (Дубна), 04.02.2003.); *«Фабрика звезд»* – ‘место, в котором формируются таланты в какой-либо сфере’, как правило, уже далекой от соревнования молодых эстрадных исполнителей: *Баскетбольная «Фабрика звезд» открыла для широкой общественности десятки имен, звучащих сегодня на матчах мужской и женской Суперлиги* (Комс. правда. 2005. 6 окт.); *С уходом Чавеса Латинская Америка перестала являться политической фабрикой звезд* (Известия. 2014. 5 февр.); *«Ералаш», по сути, стал первой своеобразной фабрикой звезд для самых маленьких* (Lenta.ru, 11.09.2019).

Отмеченные характеристики становятся новыми значениями фразеологизмов, отдельные из которых, как было отмечено выше, уже зафиксированы лексикографическими источниками.

Следует также отметить и дефразеологизацию названий теле- и кинодискурса. По определению В.П. Жукова, дефразеологизация представляет собой процесс, в ходе которого прежде семантически опустошенные компоненты приобретают самостоятельные переносные значения. Она наступает тогда, когда «компоненты (или один из компонентов в двучленных образованиях) приобретают

полную семантическую самостоятельность и преобразуются в слова с отвлеченным системным значением» [4, с. 77]. Иначе говоря, все словосочетание или отдельное слово в составе фразеологизма возвращается к своему первичному значению. Это процесс, обратный фразеологизации, при которой, как было показано выше, слова в словосочетании семантически преобразуются и теряют исходное значение, не выводимое из отдельных компонентов устойчивого словосочетания.

В основе процесса дефразеологизации – явление языковой игры, которое по праву считается стилиобразующей чертой современной массовой коммуникации. По словам Т.А. Гридиной, «в основе языковой игры лежит стремление достичь определенного эффекта эстетического воздействия (чаще всего комического) путем нарушения нормативного канона восприятия языковых единиц, творческого нестандартного использования языковых средств» [2, с. 5]. Экспликацию внутренней формы фразеологизма можно рассматривать как нестандартный креативный способ использования языковых средств.

Например, фразеологизм *кошмар на улице Вязов*, образованный от названия знаменитого американского фильма ужасов, употребляется в значении, не выводимом из его второго компонента (*улица Вязов*) – ‘то, что выводит из состояния равновесия, повод для тревоги и беспокойства’. *Главной сенсацией стала катастрофа экс-чемпиона мира Веселина Топалова: он «ушел в минус» – проиграл две партии. Для Топалова, претендующего на звание лучшего шахматиста мира, это хуже кошмара на улице вязов* (Комс. правда. 2007. 27 февр.). Однако этот фразеологизм на протяжении ряда лет фиксируется в значении, построенном на игровой дефразеологизации второго компонента названия – ‘то, что наносит вред деревьям’: *Кошар на улице вязов* (заголовок). *Опасный и прожорливый вредитель – вязовый пилильщик обосновался в зеленых насаждениях города Саяногорска в Хакасии* (Красноярский рабочий. 2002. 13 июля); *150 молодых здоровых деревьев принес в жертву владелец подольского автосервиса. Кошмар на улице вязов* (Моск. комсомолец. 2016. 24 марта). Так под влиянием контекста происходит буквализация исходных слов фразеологизма.

Такая буквализация бывает многозначной при возвращении исходного значения многозначного слова, одного из компонентов фра-

зеологизма. Например, название культовой кинотрилогии «*Властелин колец*», снятой по одноименному роману Дж.Р.Р. Толкина, приобрело переносное значение ‘тот, кто почувствовал безграничную власть над другими’. *GM посчитала себя «властелином колец»* – о незаконных увольнениях сотрудников на заводе GM (РБК daily, 03.16.2010); *57-летний мужчина под градусом храбрости, видимо, возомнил себя властелином колец* – о пьяном дебошире на борту самолета (ТРК Златоуст, 11.12.2020).

Между тем это название на протяжении последних двадцати лет достаточно регулярно подвергается дефразеологизации, построенной на обыгрывании нескольких значений лексемы *кольцо*. Название *Властелин колец* активно используется в сильной позиции заголовка в разнообразных публикациях, посвященных:

1) городам, в которых проводятся Олимпийские игры *Афины-2004: Властелины колец* (Нов. газ. 2004. 2 сент.); *Властелин колец. Из всех городов мира Лондон собрал больше всех олимпийских колец: до нынешних Игр главное спортивное шоу планеты проходило в британской столице дважды – в 1908 и в 1948 годах* (Огонек. 2012. 23 июля);

2) городам с большим количеством кольцевых автомобильных дорог, чаще о Москве: *Властелин колец и национальная идея – заголовки статьи о строительстве в Москве третьего транспортного кольца* (Рос. вести. 2003. 22 янв.); *Властелин колец* – заголовок статьи о строительстве большого кольца Московского метрополитена (Лит. газ. 2016. 7 апр.);

3) спортсменам, добившимся успехов в виде спорта, в котором используются кольца: *Покажем американцам, кто властелин колец?* – заголовок статьи о чемпионате мира по баскетболу (Комс. правда. 2002. 29 авг.); *Карельский «властелин колец»* – заголовок статьи о гимнасте из Карелии (Sports.ru, 16.06.2012);

4) успешным ювелирам: *Властелин колец* (заголовок). *18-летний барнаулец Дмитрий Колныков не парень, а золото: простой, обаятельный, трудолюбивый. И профессию себе выбрал самую драгоценную, он – будущий ювелир!* (Алт. правда. 2009. 5 июня); *Армянский «Властелин колец» из Стамбула, покоривший Леди Гагу и Рианну* (заголовок); *Стамбульский армянин Севан Бичакчи считается одним из самых признанных в мире мастеров ювелирного дела* (Русарминфо, 19.05.2018).

Так в процессе фразеологизации и дефразеологизации названия теле- и кинодискурса

меняют сферу функционирования, постепенно отдаляясь от теле- и кинодискурса, в котором первоначально употреблялись.

Подводя итог сказанному, заметим, что у широко известных названий теле- и кинодискурса достаточно быстро формируются все признаки фразеологизма:

– устойчивость состава и формы компонентов;

– смысловая целостность;

– общеизвестность;

– воспроизводимость;

– переносное значение.

Кроме того, все рассмотренные названия обладают признаком новизны, т. к. не встречаются в речи непосредственно предшествующего периода. Это позволяет определить их как фразеологические неологизмы. На протяжении последних тридцати лет наблюдается обогащение переносных значений и их закрепление путем многократных повторений новых фразеологизмов в современной массовой коммуникации, что определило наметившуюся тенденцию лексикографической фиксации подобных названий теле- и кинодискурса.

#### Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм: моногр. М., 2008.
2. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург, 1996.
3. Жуков А.В. Переходные фразеологические явления в русском языке / Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Н. Новгород, 1996.
4. Жуков В.П. Русская фразеология: учеб. пособие для филол. спец. вузов. М., 1986.
5. Елистратов В.С. Словарь русского арго, 2002 [Электронный ресурс]. URL: <http://gramota.ru/slovari/argo/?page=21&alpha=%C0> (дата обращения: 27.05.2022).
6. Крюкова И.В. Коннотативные имена собственные постсоветского периода: методика коммуникативного описания // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер.: Филология и искусствоведение. 2021. № 2. С. 43–53.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 27.05.2022).
8. Серов В.В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений: более 4000 ст. М., 2005.
9. Шипицына Г.М. Инновационные процессы во фразеологии русского языка // Урал. филол. вестн. Сер.: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2014. № 1. С. 100–110.

1. Alefirenko N.F. Frazeologiya v svete sovmennyyh lingvisticheskikh paradigim: monogr. M., 2008.

2. Gridina T.A. Yazykovaya igra: stereotip i tvorchestvo. Ekaterinburg, 1996.

3. Zhukov A.V. Perekhodnye frazeologicheskie yavleniya v russkom yazyke / Novgor. gos. un-t im. Yaroslava Mudrogo. N. Novgorod, 1996.

4. Zhukov V.P. Russkaya frazeologiya: ucheb. posobie dlya filol. spec. vuzov. M., 1986.

5. Elistratov V.S. Slovar' russkogo argo, 2002 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://gramota.ru/slovari/argo/?page=21&alpha=%C0> (data obrashcheniya: 27.05.2022).

6. Kryukova I.V. Konnotativnye imena sobstvennye postsovetskogo perioda: metodika kommunikativnogo opisaniya // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser.: Filologiya i iskusstvovedenie. 2021. № 2. S. 43–53.

7. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (data obrashcheniya: 27.05.2022).

8. Serov V.V. Enciklopedicheskij slovar' krylatyh slov i vyrazhenij: bolee 4000 st. M., 2005.

9. Shipicyna G.M. Innovacionnye processy vo frazeologii russkogo yazyka // Ural. filol. vestn.. Ser.: Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa. 2014. № 1. S. 100–110.

#### *Phraseology of naming units of television and film discourse in the modern mass communication*

*The article deals with the specific features of the transfer of the key proper nouns of the television and film discourse (the naming units of TV series, cinematographic films and the names of their characters) in the content of the phraseology of the Russian language. There are demonstrated the mechanisms of the gradual phraseology and the ways of the development of the polysemy of the naming units of the television and film discourse of the post-Soviet period. There are characterized the processes of the dephraseology of these names as the manifestation of the playing origin in the Russian mass communication.*

**Key words:** *phraseology, post-Soviet period, communicative description, polysemy, dephraseology.*

(Статья поступила в редакцию 19.05.2022)

**И.Д. ЧЕСНОКОВА**  
(Волгоград)

### ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКОГРАФИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ АСТРОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НАЧАЛА XXI в.

*Рассматривается современное состояние русской лексикографии астрономической области знания: с точки зрения принципов лексикографирования описываются и анализируются особенности астрономических лексикографических изданий специальной лексики современного русского языка 2000–2022 гг.; акцентируется внимание на изданиях сети Интернет, отражающих потребность в фиксации и систематизации средствами лексикографии специальной астрономической лексики современного русского языка.*



Ключевые слова: *специальная лексика, астрономия, лексикография, переводные словари, специальная астрономическая лексика.*

На сегодняшний день упорядочение специальной лексической системы и ее адекватное представление в различных лексикографических изданиях приобретает все большее значение для развития науки и образования, эффективного взаимопонимания специалистов. Разделение лексикографии на теоретическую и практическую определяет рассмотрение и изучение общих принципов составления лексикографических источников с одной стороны и отбор материала различного рода для справочников, словарей и энциклопедий как источников конкретных областей научного знания, так и универсальных изданий – с другой [10]. Теоретическая лексикография охватывает комплекс проблем, связанных с разработкой макро- и микроструктуры словаря. Микроструктура включает в себя принципы отбора лексики, объем и характер словника и принцип расположения материала; микроструктура, в свою очередь, представляет собой структуру словарной статьи, типы словарных определений, соотношения разных видов информации о слове, описание общей типологии словарей и создание словарей новых типов [23]. Фиксация и отражение динамики специальной лексической системы является неотъемлемой и одной из важных задач как практической, так и теоретической лексикографии.

В современной отечественной лингвистике (С.В. Гринев-Гриневиц, А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, К.Я. Авербух, М.Н. Кожина, В.М. Лейчик и др.) специальная лексика чаще всего рассматривается как особая лексическая подсистема национального языка определенной структуры, сущностной характеристикой которой является область применения, а именно – специальная область научных знаний и профессиональной деятельности человека.

Основу специальной лексики составляют термины и номены [36; 39]. К сущностным признакам первых относится их использование для наименования понятий, содержательная точность, наличие дефиниции. Проблема разграничения терминов и номенов освещена в работах А.А. Реформаторского [24], О.С. Ахмановой, Г.Н. Агаповой [42], В.В. Кондрашова [15], Т.Л. Канделаки [12] и др. Номены представляют собой единицы номенклатуры, связанные с обозначением единичных понятий в определенной области конкретной науки. Для номена основная функция – номинативная, для термина – сигнификативная. В структуре специальной лексики существуют также следующие единицы: предтермины, квазитермины, прототермины, терминоиды. Особой проблемой терминологии и исследований в области специальной лексической системы является принадлежность к системе профессионализмов [40]. Мы включаем в систему специальной астрономической лексики профессионализмы, находящиеся на периферии данной подсистемы. Таким образом, мы рассматриваем специальную лексическую систему как лексическую подсистему национального языка, обозначающую понятия специальной области знания, науки или профессиональной деятельности человека, что определяет сущностную характеристику данной системы – ограниченность употребления и основную функцию ее единиц – сигнификативную – как обозначение понятий специальной области знания. Данная подсистема включается в литературный язык терминологией и нормированными единицами и выходит за рамки литературного языка внелитературными элементами.

Рассмотрение современной специальной астрономической лексики современного русского языка, т. е. специальной лексической системы астрономии, неразрывно связано с вопросом определения области данного научного знания и дисциплинарного состава на-

уки астрономии. Астрономия включает следующие разделы: астрометрию, астрофизику, радиоастрономию, звездную астрономию, небесную механику, космологию и др. Астрономия также изучает и разрабатывает способы использования наблюдений небесных тел для практических нужд (служба времени, определение географических координат и азимутов на земной поверхности, ориентация ИСЗ и межпланетных станций по звездам и т. п.) [6]. В связи со сложной динамической структурой астрономического знания с целью его лингвистического изучения нам видится целесообразным рассмотреть науку астрономии как системы дисциплин, изучающих Вселенную в целом и раскрывающую всесторонние аспекты ее исследований.

Первой особенностью фиксации единиц современной астрономической лексики (2000–2022 гг.) в лексикографических источниках отметим малое количество подобных изданий. Поиски в каталогах Российской гуманитарной библиотеки, Российской национальной библиотеки показали наличие 11 изданий [26], именуемых авторами словарями, тематически относящимися к астрономической области знания, и 40 источников, именуемых энциклопедиями [27]. Анализ каталогов книжных магазинов, в том числе и интернет-площадок, также подтверждает небольшое количество изданий, издаваемых за последние 20 лет. Алгоритм поиска в каталогах включал определенный период даты изданий (2000–2022 гг.), язык изданий (русский язык) и ключевые слова (*астрономия, словарь, энциклопедия*).

Большая часть изданий *переводные* – это вторая особенность астрономической лексикографии современного русского языка. Двумя более язычными словарями мы будем называть переводными, а переведенные издания с иностранных языков на русский язык – переведенными. К первым относится, например, «Специальный англо-русский и русско-английский словарь по контролю космического пространства и космическому мусору» С.С. Вениаминова [7], «Русско-английский астрономический словарь» А.К. Муртазова [20], «Французско-русский русско-французский словарь с произношением» С.А. Матвеева [19], «Астрономические термины (ингушско-русский и русско-ингушский словарь)» К. Нурдина [22].

Составление большей части переводных и переведенных изданий, на наш взгляд, является следствием определенных экстралингвистических факторов. Геополитическая ситуация, сложившаяся с 60-х гг. XX в., масштабное

развитие астрономической науки и профессиональное освоение космоса того времени явились причинами формирования большого пласта астрономической специальной лексики русского происхождения, единицы которой активно фиксировались в словарных изданиях середины XX в. и переводились на другие языки: Ш.Х. Яр-Мухамедов «Русско-киргизский словарь астрономических терминов» [41], Р.Э. Гусейнов «Словарь астрономических терминов: русско-азербайджанско-английский» [9], А.А. Михайлов «Немецко-русский астрономический словарь» [21] и др. В первой же четверти XXI в. центр развития астрономических дисциплин полностью сместился в англоязычный мир. В связи с активной деятельностью научных астрономических сообществ (National Aeronautics and Space Administration, European Space Agency, International Space Station, Space X, International Astronomical Union и др.), официальным языком большей части которых является английский, развитие современной астрономической лексики происходит на базе английского языка, следовательно, в русском языке активизируется процесс заимствования. Таким образом, значительная часть существующих изданий являются не только переводными, но и переведенными с других языков. К последним можно отнести «Тайны вселенной. Астрономия и космос» Л. Майлса, А. Смита [18], «Иллюстрированный словарь практической астрономии» К. Китчина [14].

Принцип преемственности лексикографических изданий в переводных и переведенных современных астрономических словарях и энциклопедиях является главенствующим [10]. Тем не менее специалисты в области астрономической науки отмечают, что данные издания часто не могут считаться научно достоверными в части отражения верного перевода. В.Г. Сурдин приводит пример подобных явлений: «...термину “brown dwarf” уже около 40 лет, а до сих пор нет его однозначного эквивалента на русском: обычно используют – “коричневый карлик”, но встречается и “бурый карлик”. Совершенно уникальный пример дает термин “multiverse”: сейчас в ходу более дюжины (!) его русских переводов, из которых в качестве основного мы выбрали “сверхвселенная”. Подобную неоднозначность всегда следует иметь в виду» [35].

Второй принцип – прагматическая обусловленность изданий – связан с характеристикой особенности *адресатов* большей части современных источников. В первую очередь следует отметить, что узкоспециализиро-

ванных изданий для профессионального сообщества издано чрезвычайно мало. Практически все рассмотренные нами издания адресованы широкому кругу лиц (школьники, студенты, любители). Это в первую очередь дву- и многоязычные словари, словари астрономов, энциклопедические словари, энциклопедии и справочники, в том числе переведенные с иностранных языков. Отмечается также наличие лексикографических разделов в учебных пособиях по астрономии и ряда смежных с ней дисциплин, а также в научно-публицистических астрономических и астрофизических изданиях [4; 14; 16–18; 20; 28; 37–38].

В связи с вопросом авторства становится актуальной специфическая реализация принципа значительной роли субъективного фактора при создании словарей, что представляет собой следующую особенность лексикографической фиксации специальной лексики. Отмечается значительное количество *анонимных электронных ресурсов*, в которых астрономы-любители, профессиональные астрономы и иные пользователи сети Интернет создают тексты, подобные статьям словарей и энциклопедий, включаемые в том числе и в отдельные ветки на интернет-форумах, что обусловлено развивающейся популяризацией астрономии, тесной взаимосвязью профессиональной науки с любительской, а также малым количеством актуальных профессиональных изданий. Одни ресурсы фиксируют в основном профессионализмы и жаргонизмы, другие – термины и номены, в том числе переводные. К первым можно отнести порталы, где сбор и фиксацию лексического материала осуществляют любители:

- сайт Одесского общества любителей астрономии [29];
- портал «Астромиф. История и мифология созвездий» [3];
- «Астрофорум» – астрономический портал [5];
- Киевский клуб любителей астрономии (портал на русском языке) [13];
- Глоссарий портала Astronet [8];
- Altair.ru (словарь астрономических терминов) [32];
- сборник онлайн-словарей русского языка (астрономический словарь терминов, энциклопедия) [30] и др.

Отметим, что подобные ресурсы не только формально, но и содержательно схожи с различного рода словарями и справочниками, однако отнести их к полноценным лексикогра-

фическим источникам не представляется возможным.

Ресурсы, в большей части своей содержащие фиксацию терминов и номенов, создаются на профессиональных площадках. К ним можно отнести «Словарь космических терминов на сайте Роскосмоса» [25]; перечень словарных статей астрономических терминов на странице Государственного астрономического института им. П.К. Штенберга [31]. Последние издания также являются анонимными, поэтому о вопросе о их научности остается открытым.

Лексикографический принцип нормативности в отборе и подаче лексики в современных астрономических изданиях реализуется в полной мере в переводных словарях и редко встречающихся одноязычных словарях терминов, например в «Толковом астрономическом словаре» Л.В. Жукова [11]. О нормативности и системности в отборе материала в энциклопедиях, энциклопедических словарях невозможно говорить в полной мере в связи с ограниченным количеством русскоязычных современных изданий.

На сегодняшний день большую часть изданий, фиксирующих специальную астрономическую лексическую подсистему, составляют энциклопедические словари и энциклопедии. Например, наиболее полной является «Большая энциклопедия астрономии» В.Г. Сурдина [35]. В данной энциклопедии приведены более 25 000 статей с подробными толкованиями более чем 2 500 специальных лексических единиц из широкого диапазона астрономических наук (от астробиологии до ядерной астрофизики), присутствуют разнообразные приложения. Издание рассчитано на школьников, студентов, учителей, журналистов и переводчиков. Содержанием энциклопедии являются все типы специальных астрономических лексических единиц, представленных в алфавитном порядке, – термины, номены, профессионализмы, в том числе эпонимы и имена собственные, однако системность представления материала отсутствует.

Таким образом, в современной лексикографии русского языка (2000–2022 гг.) наблюдается малое количество систематизированных профессиональных лексикографических изданий из астрономической области знания, большая часть из них представляет собой переводные или переведенные с английского языка словари, справочники и энциклопедии, созданные на основе словарей, изданных во второй половине XX в. Особое место зани-

мают анонимные ресурсы в сети Интернет, содержательно и формально схожие с лексикографическими изданиями. Их возникновение (в том числе техническая поддержка актуальности платформ их публикаций) и популярность отражают потребность профессионального и любительского астрономического сообщества в фиксации специальной астрономической лексики, а также лингвистическом исследовании астрономической терминологии, что подтверждает актуальность практической лексикографии специальной астрономической лексики современного русского языка.

### Список литературы

1. Авербух К.Я. Общая теория термина. М., 2006.
2. Астрогалактика [Электронный ресурс]. URL: <https://astrogalaxy.ru/> (дата обращения: 09.07.2022).
3. Астромиф. История и мифология созвездий [Электронный ресурс]. URL: <http://www.astromyth.ru/Astronomy/Slang.htm> (дата обращения: 09.07.2022).
4. Астрономия: века XXI / ред.-сост. В.Г. Сурдин. 3-е изд., испр. и доп. Фрязино, 2019.
5. Астрофорум – астрономический портал [Электронный ресурс]. URL: <https://astronomy.ru/forum/index.php> (дата обращения: 09.07.2022).
6. Большой энциклопедический политехнический словарь. М., 2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://find-info.ru/doc/dictionary/big-polytechnical/index.htm> (дата обращения: 09.07.2022).
7. Вениаминов С.С. Специальный англо-русский и русско-английский словарь по контролю космического пространства и космическому мусору. М., 2018.
8. Глоссарий [Электронный ресурс] // Астронет: [сайт]. URL: <http://www.astronet.ru/db/glossary/> (дата обращения: 09.07.2022).
9. Гусейнов Р.Э., Бабаев Б., Ахмедов Г. Словарь астрономических терминов: русско-азербайджанско-английский. Баку, 1989.
10. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка: учеб. пособие. М., 2008.
11. Жуков Л.В. Толковый астрономический словарь. СПб., 2021.
12. Канделаки Т.Л. К вопросу о номенклатурных переименованиях // Вопросы разработки научно-технической терминологии: сб. ст. / ред. коллегия: Р.Я. Грабис (отв. ред.) и др. Рига, 1973. С. 60–70.
13. Киевский клуб любителей астрономии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.astroclub.kiev.ua/forum/index.php?action=forum> (дата обращения: 09.07.2022).
14. Китчин К. Иллюстрированный словарь практической астрономии. М., 2006.
15. Кондрашов В.В. О характере и системности единиц военной номенклатуры в странах английского языка // Актуальные вопросы лексикологии. Новосибирск, 1971. С. 67–69.
16. Космос. Все о звездах, планетах, космических странниках / отв. ред. С.С. Мирнова. М., 2014.
17. Лапина И. Астрономия. Энциклопедия. М., 2013.
18. Майлс Л., Смит А. Тайны вселенной. Астрономия и космос. М., 2002.
19. Матвеев С.А. Французско-русский русско-французский словарь с произношением. М., 2020.
20. Муртазов А.К. Русско-английский астрономический словарь. Рязань, 2010.
21. Немецко-русский астрономический словарь / ред. А.А. Михайлов. М., 1975.
22. Нурдин К. Астрономические термины (ингушко-русский и русско-ингушский словарь). Назрань, 2015.
23. Пустошило Е.П. Лексикология. Фразеология. Лексикография: учебно-методический комплекс по русскому языку для студентов педагогических специальностей. Гродно, 2011.
24. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология? // Вопросы терминологии (материалы Всесоюзного терминологического совещания). М., 1961. С. 46–62.
25. Роскосмос. Словарь космических терминов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.roscosmos.ru/dictionary/224/> (дата обращения: 09.07.2022).
26. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rsl.ru/> (дата обращения: 09.07.2022).
27. Российская национальная библиотека [Электронный ресурс]. URL: <https://nlr.ru/> (дата обращения: 09.07.2022).
28. Рут М.Э. Словарь астрономов: Звездное небо по-русски. М., 2010.
29. Сайт одесского общества любителей астрономии [Электронный ресурс]. URL: <http://astropodes.com/issues/astronomy-slang/> (дата обращения: 09.07.2022).
30. Сборник онлайн-словарей русского языка. Астрономический словарь терминов, энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dicsonline.ru/slovary/astronomicheskij-slovar> (дата обращения: 09.07.2022).
31. Словарь / Sternberg Astronomical Institute Moscow University [Электронный ресурс]. URL: [http://www.sai.msu.su/EAAS/Universe\\_and\\_us/1num/v1pap20.htm](http://www.sai.msu.su/EAAS/Universe_and_us/1num/v1pap20.htm) (дата обращения: 09.07.2022).
32. Словарь астрономических терминов. Altair.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://altair.ru/news/slovar-astronomicheskikh-termion/> (дата обращения: 09.07.2022).
33. Стилистический энциклопедический словарь русского языка: словарь / Л.М. Алексеева, В.И. Аннушкин, Е.А. Баженова и др.; под ред. М.Н. Кожинной. М., 2003.

34. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории / отв. ред. Т.Л. Канделаки. 6-е изд. М., 2012.
35. Сурдин В.Г. Большая энциклопедия астрономии: более 2 500 астрономических терминов: самое полное современное издание. М., 2012.
36. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под. ред. С.В. Гринев-Гриневича. М., 2008.
37. Фейгин О.О. Современная энциклопедия Вселенной. М., 2014.
38. Феоктистов Л.А. Большая энциклопедия астрономии. М., 2009.
39. Шелов С.Д. О языковой природе термина // Научно-техническая информация. 1982. Сер. 2. Вып. 9. С. 1–6.
40. Шелов С.Д., Лейчик В.М. О классификации профессиональной лексики // Известия РАН. Сер. Литературы и языка. 2012. Т. 71. № 2. С. 3–6.
41. Яр-Мухамедов Ш.Х. Русско-киргизский словарь астрономических терминов. Фрунзе, 1965.
42. Akhmanova O., Agapova G. (eds.) Terminology Theory and Method. M., 1974.
- \* \* \*
1. Averbuh K.Ya. Obshchaya teoriya termina. M., 2006.
2. Astrogalaktika [Elektronnyj resurs]. URL: <https://astrogalaxy.ru/> (data obrashcheniya: 09.07.2022).
3. Astromif. Istoriya i mifologiya sozvezdij [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.astromyth.ru/Astronomy/Slang.htm> (data obrashcheniya: 09.07.2022).
4. Astronomiya: veka XXI / red.-sost. V.G. Surdin. 3-e izd., ispr. i dop. Fryazino, 2019.
5. Astroforum – astronomicheskij portal [Elektronnyj resurs]. URL: <https://astronomy.ru/forum/index.php> (data obrashcheniya: 09.07.2022).
6. Bol'shoj enciklopedicheskij politekhnicheskij slovar'. M., 2004 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://find-info.ru/doc/dictionary/big-polytechnical/index.htm> (data obrashcheniya: 09.07.2022).
7. Veniaminov S.S. Special'nyj anglo-russkij i russko-anglijskij slovar' po kontrolyu kosmicheskogo prostranstva i kosmicheskomu musoru. M., 2018.
8. Glossarij [Elektronnyj resurs] // Astronet: [sajt]. URL: <http://www.astronet.ru/db/glossary/> (data obrashcheniya: 09.07.2022).
9. Gusejnov R.E., Babaev B., Ahmedov G. Slovar' astronomicheskikh terminov: russko-azerbajdzhansko-anglijskij. Baku, 1989.
10. Dubichinskij V.V. Leksikografiya russkogo yazyka: ucheb. posobie. M., 2008.
11. Zhukov L.V. Tolkovyj astronomicheskij slovar'. SPb., 2021.
12. Kandelaki T.L. K voprosu o nomenklaturnyh pereimenovaniyah // Voprosy razrabotki nauchno-tekhnicheskoy terminologii: sb. st. / red. kol.: R.Ya. Grabis (otv. red.) i dr. Riga, 1973. S. 60–70.
13. Kievskij klub lyubitelej astronomii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.astroclub.kiev.ua/forum/index.php?action=forum> (data obrashcheniya: 09.07.2022).
14. Kitchin K. Illyustrirovannyj slovar' prakticheskoy astronomii. M., 2006.
15. Kondrashov V.V. O haraktere i sistemnosti edinic voennoj nomenklatury v stranah anglijskogo yazyka // Aktual'nye voprosy leksikologii. Novosibirsk, 1971. S. 67–69.
16. Kosmos. Vse o zvezdah, planetah, kosmicheskikh strannikah / otv. red. S.S. Mirnova. M., 2014.
17. Lapina I. Astronomiya. Enciklopediya. M., 2013.
18. Majls L., Smit A. Tajny vselennoj. Astronomiya i kosmos. M., 2002.
19. Matveev S.A. Francuzsko-russkij russko-francuzskij slovar' s proiznosheniem. M., 2020.
20. Murtazov A.K. Russko-anglijskij astronomicheskij slovar'. Ryazan', 2010.
21. Nemecko-russkij astronomicheskij slovar' / red. A.A. Mihajlov. M., 1975.
22. Nurdin K. Astronomicheskie terminy (ingushsko-russkij i russko-ingushskij slovar'). Nazran', 2015.
23. Pustoshilo E.P. Leksikologiya. Frazеologiya. Leksikografiya: uchebno-metodicheskij kompleks po russkomu yazyku dlya studentov pedagogicheskikh special'nostej. Grodno, 2011.
24. Reformatskij A.A. Chto takoe termin i terminologiya? // Voprosy terminologii (Materialy Vsesoyuznogo terminologicheskogo soveshchaniya). M, 1961. S. 46–62.
25. Roskosmos. Slovar' kosmicheskikh terminov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.roscosmos.ru/dictionary/224/> (data obrashcheniya: 09.07.2022).
26. Rossijskaya gosudarstvennaya biblioteka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.rsl.ru/> (data obrashcheniya: 09.07.2022).
27. Rossijskaya nacional'naya biblioteka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://nlr.ru/> (data obrashcheniya: 09.07.2022).
28. Rut M.E. Slovar' astronomimov: Zvezdnoe nebo po-ruski. M., 2010.
29. Sajt odesskogo obshchestva lyubitelej astronomii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://astrodes.com/issues/astronomy-slang/> (data obrashcheniya: 09.07.2022).
30. Sbornik onlajn-slovarej russkogo yazyka. Astronomicheskij slovar' terminov, enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.dicsonline.ru/slovary/astronomicheskij-slovar> (data obrashcheniya: 09.07.2022).
31. Slovar' / Sternberg Astronomical Institute Moscow University [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.sai.msu.su/EAAS/Universe\\_and\\_us/1num/v1pap20.htm](http://www.sai.msu.su/EAAS/Universe_and_us/1num/v1pap20.htm) (data obrashcheniya: 09.07.2022).

32. Slovar' astronomicheskikh terminov. Altair.ru [Elektronnyj resurs]. URL: <https://altair.ru/news/slovar-astronomicheskikh-termirov/> (data obrashcheniya: 09.07.2022).

33. Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' ruskogo yazyka: slovar' / L.M. Alekseeva, V.I. Annushkin, E.A. Bazhenova i dr.; pod red. M.N. Kozhinoj. M., 2003.

34. Superanskaya A.V., Podol'skayam N.V., Vasil'eva N.V. Obshchaya terminologiya: Voprosy teorii / otv. red. T.L. Kandelaki. 6-e izd. M., 2012.

35. Surdin V.G. Bol'shaya enciklopediya astronomii: bolee 2 500 astronomicheskikh terminov: samoe polnoe sovremennoe izdanie. M., 2012.

36. Terminovedenie: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod. red. S.V. Grinev-Grinevicha. M., 2008.

37. Fejgin O.O. Sovremennaya enciklopediya Vselennoj. M., 2014.

38. Feoktistov L.A. Bol'shaya enciklopediya astronomii. M., 2009.

39. Shelov S.D. O yazykovoj prirode termina // Nauchno-tehnicheskaya informaciya. 1982. Ser. 2. Vyp. 9. S. 1–6.

40. Shelov S.D., Lejchik V.M. O klassifikacii professional'noj leksiki // Izvestiya RAN. Ser. Literatury i yazyka. 2012. T. 71. № 2. С. 3–6.

41. Yar-Muhamedov Sh.H. Russko-kirgizskij slovar' astronomicheskikh terminov. Frunze, 1965.

*The peculiarities of the lexicography of the special modern Russian astronomy vocabulary of the beginning of the XXI century*

*The article deals with the modern position of the Russian lexicography of the astronomy field of knowledge: from the perspective of the principles of the lexicography there are described and analyzed the peculiarities of the astronomy lexicographical editions of the special vocabulary of the modern Russian language of 2000–2022. There are emphasized the publications of the Internet, reflecting the need in fixation and systematization by the means of the lexicography of the special astronomy vocabulary of the modern Russian language.*

**Key words:** *special vocabulary, astronomy, lexicography, translation dictionaries, special astronomy vocabulary.*

(Статья поступила в редакцию 29.05.2022)

**Т.Е. ФИНК**  
(Москва)

**ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА**

*Анализируются лингвопрагматические особенности валеологического медицинского дискурса. Устанавливаются его функции, называется ключевой концепт, определяются две основные речевые стратегии – стратегия убеждения и стратегия внушения, которые реализуются при помощи инструктирующей, разъясняющей тактик, а также тактики сопереживания пациенту. Указываются различные вербальные и невербальные средства реализации данных тактик.*

**Ключевые слова:** *дискурс, валеологический дискурс, публицистический дискурс, медицинский дискурс, концепт, стратегия.*

Здоровье является ключевой ценностью современного общества. В настоящее время наблюдается повышенный интерес к вопросам профилактики болезней и к здоровому образу жизни. Этим обусловлена актуальность изучения дискурса о здоровом образе жизни. В работах по журналистике и теории коммуникации были проведены исследования функциональных, тематических, жанровых, а также типологических особенностей данного дискурса [9; 11].

В лингвистике были описаны некоторые лингвопрагматические особенности валеологического публицистического дискурса [2]. В данное время представляется важным выявить и изучить разновидности валеологического публицистического дискурса.

Валеологический публицистический дискурс, или дискурс о здоровом образе жизни, – это совокупность медиатекстов, предметной областью которых является здоровье. Важнейшим подвидом валеологического публицистического дискурса является валеологический медицинский дискурс, посвященный проблемам медицины. Валеологический медицинский дискурс до сих пор не становился объектом лингвистического исследования.

Предметной областью валеологического медицинского дискурса является преимущественно физическое здоровье. Главными целя-

ми данного дискурса являются информирование о строении организма, о заболеваниях, об их симптомах и возможных последствиях, донесение до адресата важности профилактики, популяризация новых методов исследования и лечения в медицине, развитие мотивации у адресата заниматься своим здоровьем.

Главными функциями валеологического медицинского дискурса являются *информационная, популяризаторская, побудительно-инструктирующая, превентивная (предупреждающая адресата о возможных заболеваниях)*. Валеологический медицинский дискурс институционален: он представляет институт средств массовой информации. Агентами выступают СМИ, в частности журналисты, работающие совместно с приглашенными экспертами, а клиентами – массовая аудитория, заинтересованная в здоровом образе жизни.

В валеологическом медицинском дискурсе происходит только опосредованное (косвенное) общение между участниками дискурса. Адресант валеологического медицинского дискурса не несет ответственности за опубликованные. Вся ответственность за какие-либо действия, совершенные по рекомендациям адресанта, ложится на адресата.

Ключевым концептом в валеологическом медицинском дискурсе является концепт «здоровый организм» – ментальная структура, в которой отражена и зафиксирована часть знаний, представлений и культурного опыта социума и индивида в целом о правильном функционировании всех систем органов человека. Этот дискурс имеет ряд пересечений с медицинским дискурсом, являющимся одним из наиболее изученных дискурсов [1; 3–5; 7; 8; 10].

С медицинским дискурсом валеологический медицинский дискурс сближает наличие одинаковой высшей ценности – здоровья, общей глобальной цели – оказание помощи человеку при возникновении у него проблем со здоровьем, наличие элементов суггестии и психотерапевтического воздействия, пресуппозиций у адресата, т. е. минимальных общих знаний об устройстве человеческого тела и медицины, медицинской терминологии, директив совета, рекомендации и инструкции и др.

Валеологический медицинский дискурс имеет сходства и с публицистическим дискурсом. Публицистическому дискурсу свойственна оценочность, стилиевой «эффект новизны», «рекламность», персонификация и интимизация изложения, документально-фактографическая точность, аргументированность [6].

Эти черты присущи и валеологическому медицинскому дискурсу.

Основными стратегиями в валеологическом медицинском дискурсе являются стратегии убеждения и внушения, направленные на побуждение адресата к поддержанию и укреплению физического здоровья. Стратегия убеждения заключается в том, что адресант апеллирует к логике адресата, обращается к его критическому суждению, а стратегия внушения состоит в том, что адресант влияет на психику адресата: вызывает ощущения и эмоциональные состояния.

Стратегия убеждения реализуется при помощи инструктирующей и разъясняющей тактик, а стратегия внушения – при помощи тактики сопереживания пациенту.

Инструктирующая тактика состоит в том, что адресант предлагает адресату некий алгоритм поведения, которому последний должен следовать, столкнувшись с проблемами со здоровьем. Адресант называет, к какому врачу следует пойти, перечисляет возможные способы лечения и материалы, используемые для этого, рассказывает о эффективных препаратах и лекарствах. Данная тактика реализуется при помощи следующих языковых единиц.

1. Номинации специализаций врачей. Адресант называет, какие врачи могут помочь вылечить болезнь. Например, окулист (*Augenarzt*) занимается болезнями глаз, стоматолог (*Zahnarzt*) – проблемами с зубами, невролог (*Neurologe*) помогает привести нервную систему в порядок.

2. Имена собственные, а также лексические единицы, обозначающие ученые степени врачей. Адресант сопровождает публикуемые материалы комментариями специалистов: он цитирует их. Адресант называет имена врачей, их научную степень и место работы, иногда указывает и профессиональный опыт для большей убедительности в правдивости предлагаемой информации. Например: *Dr. Andrea Flemmer, Diplom-Biologin und Ernährungswissenschaftlerin aus München; Dr. med. Dr. rer. Nat. Bernhard Uehleke, Spezialist für Naturheilkunde, Abteilung Klinische Naturheilkunde der Charité Berlin im Immanuel-Krankenhaus; die Hamburger Gynäkologin Dr. Katrin Schaudig von der Deutschen Gesellschaft für Gynäkologie und Geburtshilfe; Dr. Rolf Ostendorf Facharzt für Haut- und Geschlechtskrankheiten und Phlebologe am ZENTderma in Mönchengladbach; Prof. Dr. Matthias Karst, Leiter der Schmerz-*

*balanz der Medizinischen Hochschule Hannover; Dr. med. Harald Herget, Arzt für Naturheilverfahren im mittelhessischen Lich.*

3. Названия способов лечения и материалов, используемых для лечения. Адресант рекомендует адресату самые эффективные методы лечения и описывает их. Это могут быть безобидные способы лечения, например, таблетки (*Tabletten*), кремы (*Cremes*), настойки (*Tinkturen*), растворы (*Lösung*), пенки (*Schaum*). В случае проблем с волосами может быть эффективна и пересадка волос (*Haartransplantation*) и т. д.

Если речь идет о проблемах с зубами, то адресант использует лексику из области стоматологии: имплантаты (*Implantate*), протезы (*Prothesen*), мосты (*Brücke*), пломбы из амальгамы (*Amalgam*), композитные зубные пломбы (*Kompositkunststoffe*), пломбы из цемента (*Zemente*) и компромера (*Kompromere*). Если адресант рассказывает о проблемах с сердцем, то уже речь идет о более серьезных способах лечения, например о стентировании: *Stents im Herzen*.

Для описания способов лечения, использующихся в случае сложных, запущенных болезней ЖКТ, адресант использует названия операций (операция с замочной скважиной (*Schlüssellochchirurgie*), операция с установкой магнитного сфинктерного имплантата (*das LINX-Antirefluxsystem*) и т. д.), а для описания лечения рака – термины из области онкологии (лучевая терапия (*Strahlentherapie*) и химиотерапия (*Chemotherapien*) и др.).

4. Названия лекарств. Адресант называет препараты, с помощью которых можно вылечить болезнь. Он использует терминологию из области фармакологии. Например, бисфосфонаты (*Bisphosphonate*), препараты, содержащие кортизон (*Kortisonpräparate*), иматиниб и трастузумаб (*Imatinib und Trastuzumab*), противорвотные препараты (*Antiemetika*) и т. д.

5. Словообразовательные средства. Адресант использует словообразовательные средства, чтобы привлечь внимание адресата на то, что является важным в вопросах лечения, а также на то, что может нести опасность для организма.

А. Приставка *anti-*. Приставка *anti-* призвана привлечь внимание к тем средствам, которые действуют эффективно против чего-либо (микробов, бактерий, болезней и т. д.): *Äußerlich angewendet wirkt das natürliche Heilmittel antientzündlich, abschwellend und schmerzlindernd.*

Б. Лексические единицы *Entzündung* и *krank, krankhaft, Krankheit*. Адресант использует данные лексические единицы для указания на то, что может быть потенциально опасным для организма, например вызвать воспаление в организме и, соответственно, ухудшить здоровье. Например, адресант перечисляет продукты, способствующие воспалительным процессам (*Lebensmittel, die Entzündungsprozesse fördern können*) или называет типичные признаки воспаления: покраснения и припухлости (*Typische Entzündungszeichen: die Stelle wird warm, rot und schwillt an*).

В статье про синдром раздраженного кишечника адресант пишет о том, что колоноскопия и исследования крови не всегда показательны и не всегда выявляют наличие болезни, поэтому требуется провести ряд дополнительных исследований, чтобы обезопасить себя: *...und der Gemeinsamkeit, dass bei einer Darmspiegelung oder Blutuntersuchung nichts Krankhaftes zu finden ist.*

6. Средства побуждения. Адресант использует средства побуждения, чтобы проинструктировать адресата, как следует поступить в тех или иных ситуациях, связанных со здоровьем. Этому служат следующие единицы.

А. Глагол *achten auf*, обозначающий «обращать внимание». Данный глагол призван обратить внимание адресата на насущную проблему со здоровьем, которую необходимо решить. Например: *achten auf einen gefüllten Magen; zudem achten Sie auf eine ausreichende Zinkversorgung.*

Б. Модальные глаголы *sollen, können, dürfen*. Адресант валеологического медицинского дискурса использует модальные глаголы *sollen, können, dürfen*, чтобы дать совет и предостеречь адресата. Он часто также употребляет глаголы в форме конъюнктива, тем самым убирая категоричность высказываний и выражая пожелания: *sollten sie Schlafmangel vermeiden, Opiate sollten wegen ihrer Wirkung auf Herzschlag und Atmung nicht mit Schlafmittel kombiniert werden.*

Разъясняющая тактика состоит в том, чтобы рассказать простым языком адресату о работе организма, сделать информацию более доступной: назвать органы или части тела, перечислить, за какие процессы они ответственны, как функционируют, какие могут возникнуть с ними проблемы и что является их причиной.

Выбор этой тактики объясняется популяризаторской функцией валеологического ме-

дицинского дискурса. Тактика реализуется при помощи следующих шагов.

1. Определения. Адресант дает определения понятиям, которые будут упомянуты в тексте. Например, в статье про сердце дается определение сердцу и его составляющим: *Das Herz ist das sensibelste Organ des Körpers; Stents im Herzen – winzigen Röhrchen, die seine Adern offen halten sollen; Kollateralen – kleinen Adern, die Blut über Umleitungen an der Engstelle vorbeiführen, Faustgroß ist unser wichtigster Muskel.*

2. Пояснения. Адресант дает пояснения адресату. Они характеризуются большим количеством глаголов, описывающих динамику процесса. Например: *Ist er gesund und den Körper im Ruhezustand, schlägt er 60- bis 80-mal pro Minute. Bei Anstrengung steigt die Frequenz auf bis zu 200 Schläge. Der Druck, mit dem das Herz das Blut in den Körper pumpt, ist etwa so stark wie die Kraft, die nötig ist, um einen Tennisball etwas zusammenzudrücken. Nachdem das Blut die Organe versorgt hat, fließt es in die rechte Herzhälfte. Von dort pumpt der Muskel er zur Lunge, die es mit Sauerstoff versetzt und Kohlendioxid herausfiltert. Das angereicherte Blut strömt zurück ins Herz, diesmal in die linke Hälfte, von dort geht es zurück in den Körperkreislauf. Selbst im Ruhezustand drückt unsere Pumpe in jeder Minute etwa fünf Liter Blut in die Gefäße.*

Адресант зачастую передает слово экспертам, профильным врачам, дающим пояснения. Как правило, они имеют научную степень в области медицины. Например, специалист, врач, кандидат медицинских наук рассказывает, что провоцирует заболевание: *Mundgeruch wird mikrobiell betrachtet hauptsächlich von der Gruppe der Laktobazillen, Streptokokken und von Pilzen wie C. albicans ausgelöst. Gegen diese Bakterienstämme und auch Pilze wirken ätherische Öle nachweislich antimikrobiell.*

Адресант также использует следующие средства для более подробного разъяснения.

А. Активное употребление синонимов. Адресант валеологического медицинского дискурса для объяснения адресату сложных понятий активно использует и синонимы, по большей части контекстуальные. Например, адресант называет сердце (*Herz*) маленьким мощным органом (*das kleine Power-Organ*), рассеянный склероз (*Multiple Sklerose*) – аутоиммунным заболеванием (*Autoimmunleiden*), насморк (*Schnupfen*) – самой распространенной болезнью в мире (*die häufigste Malaise der*

*Welt*), а медикаменты (*Medikamente*) – таблетками (*die Pillen*) и лекарствами (*die Arzneien*).

Б. Использование средств образности. Адресанты валеологического медицинского дискурса часто прибегают к средствам образности. Самым частым средством выразительности в данном дискурсе являются метафоры и сравнения. Адресанты используют аллегории и символы, обозначающие

- тело: *Gottes Tempel (Körper)*;
- органы: *Sitz der Gefühle (Leber)*;
- суставы: *Meister (das Schultergelenk)*;
- болезни: *das Land, in dem Rotz und Wasser fließen (Schnupfen)*, *der Begleiter (der Erreger)*;
- голос: *der wichtigste Ausdruck unserer Persönlichkeit, ein Echo der Seele (unsere Stimme)*;
- движение: *Balsam für die Seele (Bewegung)*.

Адресанты часто олицетворяют:

- боль: *dem Schmerz ins Gesicht lachen*; *Die Schmerzen strahlen in Ober- und Unterarm*; *Die Pein machte Pause*;
- болезни: *Die Krankheit schwebt wie ein Damoklesschwert*; *Die Krankheit kann sich verschlechtern oder eine neue entstehen*; *Das Rhinovirus wächst und gedeiht*; *Die Viren haften an Händen*;
- тело: *Der Körper kann sie lange dulden, binnen einiger Wochen bewältigt der Körper sein Problem*;
- органы или части тела: *Selten hat eine Klientin (die Leber) ihn so beeindruckt: Ihre Arbeit ist unersetzlich, ihre Regenerationskraft legendär*; *Die Augen, die Gleichgewichtsorgane, die Nerven aus den Beinen melden*; *Das Gewebe quillt auf und reagiert extrem druckempfindlich*; *Trainierte Muskeln fischen zudem mehr Cholesterin, Blutfette und Zucker aus der Blutbahn*;
- лекарства: *Die Pille beseitigt prompt die Beschwerden*;

– состояния и образ жизни: *Ruhe schadet*; *Ein Schutzverhalten verschlimmert den Schwindel*; *Ruhe und Schonung verzögern den Verlauf der Genesung*; *Ein ungesunder Lebensstil hinterlässt sein zerstörerisches Werk.*

Для большей наглядности материала адресанты используют сравнения:

- тела с инструментом: *Der Körper ist wie ein Instrument, das warmgespielt werden muss*;
- тормозной колодкой: *Sie hält ihr Körper fest wie ein Bremsklotz*;
- предложения с ножом: *Sie hört den Satz, der ihr in den Körper fährt wie ein Messer*;

– спасательным кругом: *An diesen Satz krallt sie sich fest wie an ein Rettungsseil;*

– вирусом со слепыми пассажирами, проходящими по самолету: *Sie ventilieren als blinde Passagiere durch Flugzeuge;*

– насморк с его старшей «сестрой», гриппом: *Der gemeine Schnupfen ist vielleicht nicht so sexy wie seine große Schwester* и т. д.

В. Невербальные элементы (фотографии или рисунки органов или частей тела). Адресант использует невербальные элементы: рисунки или фотографии, чтобы показать наглядно, как выглядит организм изнутри.

Например, адресант хочет рассказать про строение зубного аппарата. Он публикует подробный рисунок трех зубов и при помощи стрелок подписывает, из каких элементов они состоят (Stern №5/2014, Dossier Starke Zähne).

Стратегия внушения реализуется при помощи тактики сопереживания пациенту. Тактика сопереживания пациенту состоит в том, чтобы вселить в адресата надежду на скорейшее выздоровление. Для этого адресант рассказывает реальные истории о том, как конкретный человек смог вылечиться от подобной болезни.

Адресант представляет всю историю излечения с самого начала: как зовут героя, что с ним случилось, как он себя чувствовал, какой был переломный момент, когда он понял, что больше так не может жить, как он смог победить болезнь и как он себя чувствует после пережитого. Адресант, рассказывая данную историю, обращается к адресату: «У тебя все получится».

Рассмотрим реализацию данной тактики на примере статьи «Man greift nach jedem Strohalm», опубликованной в журнале «Stern. Gesundleben» в № 4 за 2017 г. Данная тактика реализуется следующими шагами.

1. Представление героя. Адресант представляет героя, о котором будет рассказ. Это всегда реальный человек, который смог изменить свою жизнь в лучшую сторону. Адресант часто использует имена собственные, географические названия, а также номинации профессий для большей убедительности.

Например, адресант вводит героя: это инженер из Люнебургской пустоши, уже пять лет страдающий от синдрома раздраженного кишечника: *Ein Bauingenieur aus der Lüneburger Heide erzählt, wie er seine chronischen Schmerzen überwand.*

2. Описание эмоционального состояния героя. Адресант описывает эмоциональное со-

стояние героя во время болезни. Адресант использует глагол *sich fühlen*, существительное *Gefühl*, а также прилагательные и наречия для описания чувств и эмоций героя. Это призвано воздействовать на эмоции адресата, чтобы он смог понять, как себя чувствовал человек во время болезни.

В рассматриваемой статье герой, с одной стороны, радовался, т. к. врачи ничего серьезного не находили, с другой стороны, он чувствовал себя брошенным и разочарованным. Адресант использует глагол *sich fühlen*, а также прилагательные и наречия *froh, ernsthaft, alleingelassen, frustriert*: *Einerseits war ich froh, nicht ernsthaft krank zu sein, andererseits habe ich angefangen zu grübeln: Haben die Ärzteetwas übersehen, sind sie überhaupt kompetent? Ich fühlte mich alleingelassen und war ziemlich frustriert.*

3. Описание ухудшения состояния. Адресант описывает состояние героя перед переломным моментом, когда герой окончательно понимает, что надо что-то менять в жизни и заняться своим здоровьем. Обычно герой плохо себя чувствует как физически, так и морально. Данный шаг может быть реализован при помощи лексических единиц *Krampf* и *Schmerz*.

Лексическая единица *Krampf* является «маячком», сигнализирующим о том, что может быть потенциально опасным для организма. Например, адресант пишет о том, что вредные вещества могут долгое время оставаться в пищеварительном тракте и быть причиной метеоризма, чувства переполнения или судорог: *Es bleibt länger im Verdauungstrakt und kann dort Blähungen, Völlegefühl oder Krämpfe verursachen.*

С помощью лексической единицы *Schmerz* адресант также указывает на то, что может быть болезненным или стать причиной боли. Например, адресант предупреждает, что каждая боль может стать хронической, именно поэтому надо сразу реагировать на любые болезненные ощущения: *Jeder Schmerz kann chronisch werden.*

4. Переломный момент. Адресант называет то, что сильно повлияло на героя, после чего он решил бороться со своим заболеванием. Это могут быть совершенно разные триггеры: авария, встреча, госпитализация, разговор и т. д.

В рассматриваемой статье герой получил на работе предупреждение. Ему выписали больничный лист, и он вплотную занялся своим здоровьем.

Для этого шага характерно употребление глаголов *bekommen* и *erhalten*: *Im Sommer vergangenen Jahres erhielt ich auf der Arbeit eine Abmahnung, weil ich bei einem Projekt das Budget leicht überzogen hatte, was bereits aus meiner ständigen Überlastung resultierte. Das hat mich sehr getroffen. Ich bekam plötzlich extremen Schwindel, Kopfschmerzen. Ich wurde krankgeschrieben, und es begann eine Odyssee von Arzt zu Arzt.*

5. Решение проблемы. В данной тактике адресант, как правило, использует глаголы *sich entschließen* или *beschließen*, существительные *Entscheidung*, *Beschluss*, *Entschluss*, чтобы рассказать о том, какое решение принял герой: *Ich habe mir nach dem Test sehr lange den Kopf darüber zerbrochen und nun für mich beschlossen, dass ich mich von dem Ergebnis nicht unter Druck setzen lassen will.*

В рассматриваемой статье адресант называет решение проблемы: разговоры с психологом наедине и в группе, упражнения на расслабление и на внимательность, много движения: *Die Therapie – psychologische Einzel- und Gruppengespräche, Entspannung- und Achtsamkeitstraining, Bewegung – hat mir sehr geholfen.*

6. Психологическое и физическое состояние героя после решения проблемы. Адресант отвечает на три вопроса: что данная болезнь помогла понять герою, что с тех пор в нем изменилось и как он сейчас себя чувствует. Это важно, т. к. адресат после ответов на данные вопросы может сделать выводы для себя и понять, как ему следует поступить.

Для реализации данного шага используются лексические маркеры времени, например *früher*, *damals*, *ehemals*, чтобы рассказать о позиции героя раньше и *jetzt*, *heute*, *zurzeit*, *heutzutage*, *momentan* для описания его мыслей в настоящем времени: *Früher dachte ich – typisch Techniker: Durch Krankheit ist bei mir ein Schalter umgelegt, und der muss halt so schnell wie möglich wieder zurück. Heute weiß ich, dass das so nicht geht und ich sehr viel Geduld mit mir haben muss... Das Beste aber ist, dass ich jetzt viel mehr als früher in meinem Körper zu Hause bin.*

Для этого шага также характерно употребление прилагательных и наречий *froh*, *glücklich*, *erleichtert*, *zufrieden*, а также существительных *Freude*, *Glück*, *Erleichterung*, *Zufriedenheit* для описания чувств героя после выздоровления.

В результате проведенного анализа можно прийти к выводу, что валеологический медицинский дискурс является важным подвидом

валеологического публицистического дискурса, вобравшим в себя черты медицинского и публицистического дискурсов. Его ключевым концептом является концепт «Здоровый организм», а основными стратегиями являются стратегии убеждения и внушения, реализующиеся при помощи инструктирующей, разъясняющей тактик, а также тактики соперничества пациенту. Данное исследование может представлять интерес для дискурсологии и прагмалингвистики.

### Список литературы

1. Акаева Э.В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2007.
2. Анисимова Е.Е., Финк Т.Е. Лингвопрагматический аспект публицистического дискурса о здоровом образе жизни (на примере немецкоязычных журналов «Women's Health» и «Stern. Gesundheit») // Вестн. Моск. ун-та. 2020. № 4. С. 87–99.
3. Барсукова М.И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007.
4. Бейлинсон Л.С. Характеристики медико-педагогического дискурса: на материале логопедических рекомендаций: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2001.
5. Бейлинсон Л.С. Функции институционального дискурса // Вестн. Иркут. гос. лингв. ун-та. 2009. № 3. С. 142–147.
6. Воронцова Т.А. Элементарная стилистика: учеб.-метод. пособие. Ижевск, 2008.
7. Гончаренко Н.В. Суггестивные характеристики медицинского дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007.
8. Казакова Д.В. Категория комического в медицинском дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2013.
9. Капкова Ю.В. Журналы о здоровом образе жизни: функциональные, тематические и жанровые особенности: дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
10. Сидорова Н.Ю. Коммуникативное поведение неравностатусных субъектов медицинского дискурса: на материале немецкого языка: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2008.
11. Чукаева Н.А. Медицинские журналы на медиарынке Германии (типологические особенности и современные тенденции развития): дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.

\* \* \*

1. Akaeva E.V. Kommunikativnye strategii professional'nogo medicinskogo diskursa: dis. ... kand. filol. nauk. Omsk, 2007.
2. Anisimova E.E., Fink T.E. Lingvopragmaticheskiy aspekt publicisticheskogo diskursa o zdravomom

obraze zhizni (na primere nemeckoyazychnyh zhurnalov «Women's Health» i «Stern. Gesundleben») // Vestn. Mosk. un-ta. 2020. № 4. S. 87–99.

3. Barsukova M.I. Medicinskij diskurs: strategii i taktiki rechevogo povedeniya vracha: dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2007.

4. Bejlinson L.S. Charakteristiki mediko-pedagogicheskogo diskursa: na materiale logopedicheskikh rekomendacij: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2001.

5. Bejlinson L.S. Funkcii institucional'nogo diskursa // Vestn. Irkut. gos. lingv. un-ta. 2009. № 3. S. 142–147.

6. Voroncova T.A. Elementarnaya stilistika: ucheb.-metod. posobie. Izhevsk, 2008.

7. Goncharenko N.V. Suggestivnye karakteristiki medicinskogo diskursa: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2007.

8. Kazakova D.V. Kategoriya komicheskogo v medicinskom diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Krasnoyarsk, 2013.

9. Kapkova Yu.V. Zhurnaly o zdorovom obraze zhizni: funkcionallye, tematicheskie i zhanrovye osobennosti: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2005.

10. Sidorova N.Yu. Kommunikativnoe povedenie neravnostatusnyh sub»ektov medicinskogo diskursa: na materiale nemeckogo yazyka: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2008.

11. Chukaeva N.A. Medicinskie zhurnaly na mediarynke Germanii (tipologicheskie osobennosti i sovremennye tendencii razvitiya): dis. ... kand. filol. nauk. M., 2010.

### ***Linguopragmatic specific features of valeological medical discourse***

*The article deals with the linguopragmatic specific features of the valeological medical discourse. There are determined its functions, there is mentioned the key concept, there are defined two basic speech strategies – the strategy of persuasion and the strategy of suggestion, that are implemented with the help of the instructing and explaining tactics and the tactics of empathizing with the patient. The author denotes the different verbal and nonverbal means of the implementation of these tactics.*

**Key words:** *discourse, valeological discourse, publicistic discourse, medical discourse, concept, strategy.*

(Статья поступила в редакцию 13.06.2022)

**Ю.О. СОЛОВЬЕВА**  
(Москва)

### **ЖУРНАЛИСТ КАК АГЕНТ ПОПУЛЯРНО-ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

*Рассматриваются особенности популяризации правовых знаний в текстах современных российских СМИ. Описываются лингвистические и экстралингвистические средства, используемые профессиональными коммуникаторами для правового просвещения массовой аудитории и катализации в обществе интереса к вопросам права. Подчеркивается необходимость элиминирования терминологических и фактических ошибок в статьях правовой тематики.*

**Ключевые слова:** *популярно-юридический дискурс, профессиональный коммуникатор, популяризация права, жанр, вербальные/невербальные эмблемы дискурса.*

Многие современные исследователи отмечают усиление роли профессиональных коммуникаторов в популяризации научных, в том числе правовых, знаний (Абрамов, 2014; Барканова, 2015; Воронцова, 2014; Дьякова, 2011; Гуторова, 2019; Потапов, 2018; Силанова, 2016; Соцуро, 1997). По наблюдению Р.Н. Абрамова, «теперь не ученый находится на информационной вершине системы популяризации науки, а представитель медиасферы, по своему усмотрению переупаковывающий научное знание в популярные форматы» [1, с. 120]. Необходимость изменения традиционных моделей популяризации в соответствии с требованиями современности признается на высоком государственном уровне и актуализируется в программах профессиональной подготовки журналистов.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности популяризации правовых знаний в текстах современных российских СМИ, а также лингвистические и экстралингвистические средства, используемые профессиональными коммуникаторами для катализации интереса адресата к вопросам права. Для достижения поставленной цели в статье проведен контент-анализ публикаций правовой тематики журналов «Человек и закон» и «Российский адвокат» за 2013–2018 гг., а также правовых рубрик электронных изданий «Российская Газе-

та», «Новые известия», «Коммерсантъ» и «Газета. Ru» за 2015–2022 гг.

Прежде всего необходимо упомянуть, что журналист, пишущий статьи правовой тематики, может выступать либо в роли адаптатора юридических текстов-источников, помогая широкой аудитории неспециалистов разобраться в сложной терминологии и понять суть того или иного юридического документа, либо в роли популяризатора, прививая адресату интерес к вопросам права. В первом случае журналист выступает агентом медийного юридического дискурса (юридического медиадискурса), во втором – агентом популярно-юридического дискурса. Несмотря на то, что вышеупомянутые дискурсы являются «гибридами» юридического дискурса и демонстрируют пересечение на уровне агентов, они имеют разные целевые установки, а их тексты характеризуются специфическими эмоционально-смысловыми доминантами и жанрово-стилистическими особенностями.

М.А. Силанова полагает, что юридический медиадискурс – это «специфическая сфера пересечения права и медиа, которая нацелена на трактовку и интегрирование буквы закона в повседневную действительность» [13, с. 104–105]. А.А. Дьякова считает целью текстов юридического дискурса, адаптированных к условиям медийного дискурса, не только информирование населения о текущих изменениях в правовой сфере, но и оценку, а также освещение этих событий под определенным углом зрения, что позволяет журналисту манипулировать сознанием читателя [7, с. 81].

Учитывая существенное влияние журналистов на общественное мнение, особое значение приобретает компетентное толкование ими норм права. Как мы уже упоминали, на журналиста, работающего с правовой тематикой, накладываются определенные обязательства. В частности, он должен быть хорошо осведомлен в вопросах устройства, функционирования и текущих изменений правовой системы, о которой пишет/рассказывает. По мнению Л.В. Соцуру, «от уровня компетентности и правосознания толкователя или адаптатора, коим выступает журналист в данном случае, зависит в конечном итоге эффективность коммуникации» [14, с. 20].

Компетентное толкование права не означает его профессионально-юридическое толкование. Разъяснение журналистом сущности правовых норм, по сути, не влечет за собой обязательных формально-юридических

последствий. Однако, как полагает Л.В. Соцуру, «неофициальное толкование, переплетаясь, а порой конкурируя с официальным толкованием, формирует ту интеллектуально-волевую и нравственно-юридическую среду, из которой правоприменители и другие заинтересованные лица черпают свои представления о законности и справедливости юридического дела» [14, с. 20]. Мы полностью согласны с этим мнением и полагаем, что, хотя создаваемые профессиональными коммуникаторами вторичные тексты, служащие толкованию текстов-источников, не обладают присущей последним юридической силой, они жизненно важны для урегулирования отношений между членами общества.

Для того чтобы не совершать ошибок в трактовке юридических документов и уметь разбираться в запутанных юридических казусах, журналист может обратиться за разъяснениями к специалистам либо изучить специальную литературу. Однако особое внимание в данной связи должно уделяться подготовке журналистов, занимающихся правовым просвещением. По сути дела, речь идет о юридическом медиаобразовании, которое, как полагает Е.В. Барканова, приобретает особую актуальность в современных условиях, т. к. включает в себя не только информирование граждан об их правах и обязанностях (правовое просвещение), но и пропаганду правовых знаний как основы упорядочивания отношений между членами социума (популяризацию правовых знаний) [2, с. 1].

Представители СМИ должны владеть основами юридических знаний прежде всего для того, чтобы минимизировать конфликтность в обществе, находить способы разрешения информационных споров, не нарушая прав, свобод и законных интересов субъектов. Для решения данной задачи в федеральные государственные образовательные стандарты по направлению подготовки «Журналистика» включены компетенции, имеющие целью формирование правовых знаний, навыков и умений действия в правовом поле [11, с. 262].

В настоящее время только федеральные каналы и крупные издательские дома могут себе позволить содержать в штате специалистов (юристов), которые осуществляли бы профессиональную экспертизу материалов журналистов, работающих с правовой тематикой. Отсутствие необходимой «внешней» экспертизы и специальной юридической подготовки, игнорирование изменений в россий-

ском законодательстве и правовой науке зачастую приводят к терминологическим погрешностям и фактическим ошибкам в журналистских текстах.

К числу распространенных ошибок, фигурирующих во многих статьях правовой тематики, можно отнести употребление словосочетаний *открытие/закрытие уголовного дела*. В соответствии с уголовно-процессуальным законодательством РФ, уголовные дела *возбуждаются*, а не *открываются* и *приостанавливаются* или *прекращаются*, а не *закрываются*: *В Самаре открыто уголовное дело из-за массового отравления в кадетском корпусе МВД РФ* [5]; *Обратившийся же в Верховный суд с жалобой гражданин счел, что, если уголовное дело в отношении человека было **закр**ыто – и неважно по каким основаниям – фигурировать в его биографии это никак не должно* [10].

Еще одной распространенной терминологической неточностью является использование словосочетаний *пьяная езда / пьяное вождение* и *езда / вождение в нетрезвом виде* вместо *управления транспортным средством в состоянии опьянения* (ст. 12.8 КоАП РФ). Подобная компрессия термина, безусловно, служит его лучшему пониманию, но, с другой стороны, вводит в заблуждение читателя-неспециалиста, который может посчитать эти словосочетания терминологическими единицами. Рассмотрим примеры таких неточностей: *Какие законы регулируют ответственность за **пьяную** езду, как определяют состояние опьянения, какой штраф предусмотрен за вождение **в нетрезвом виде** и можно ли опротестовать лишение прав?* [12]; ***Пьяное вождение** в России считается серьезным правонарушением. Наказание за **езду в нетрезвом виде** регулируется ст. 12.8 Кодекса об административных правонарушениях...* [Там же]; *Первым в России водителем, которого повторно поймали за **пьяную** езду, стал именно Архипенко* [9]; *В России впервые осужден лишенный ранее водительских прав за **пьяное вождение** автомобилист, который снова сел за руль **в нетрезвом виде*** [Там же].

Чтобы избежать подобных ошибок, журналист на стадии подготовки материала должен обязательно консультироваться с юристом или обращаться за соответствующими разъяснениями к сотрудникам пресс-служб правоохранительных органов.

Помимо информационной функции, реализуемой в представленных выше примерах,

правовая журналистика выполняет также не менее значимую просветительскую функцию. Невозможно представить себе современную популяризацию правовых знаний без задействования медийного пространства, в котором происходит процесс медиатизации юридических терминов и концептов. Функции популяризаторов науки чаще всего берут на себя ученые, однако они не обладают навыками профессиональных коммуникаторов (журналистов). Популяризация правовых знаний способствует трансляции социокультурного опыта, а журналист в этом случае выступает в роли медиатора между представителями института науки и членами общества.

Е.В. Барканова выделяет два вида журналистики: научную (разновидность специальных научных коммуникаций) и научно-популярную (разновидность журналистского творчества) [2, с. 1]. Как полагает ученый, цель научной журналистики состоит в пропаганде науки, а научно-популярной – в переводе специальной научной информации на язык массовой аудитории (адаптации) [Там же]. Журналист-популяризатор ретранслирует научные знания, объясняя сложную специальную терминологию понятным для неспециалистов языком. При этом перед ним стоит непростая задача катализировать интерес читательской аудитории, которая сегодня имеет возможность получать и обмениваться специальной информацией без посредников [Там же, с. 3]. Н.А. Гуторова в данной связи также отмечает, что развитие информационных технологий способствует тому, что перестает ощущаться необходимость в посреднике между учеными и массовой аудиторией [6, с. 72].

В задачи журналиста-популяризатора правовых знаний входят умения отбирать достоверную информацию, отличая ее от лженаучной, а также адаптировать эту специальную информацию к восприятию широкой аудиторией неспециалистов, изменяя семантику и синтаксис научного дискурса. Работа популяризаторов неизбежно связана с риском искажения специальной информации при переводе научного текста в научно-популярный формат. По признанию самих журналистов-популяризаторов, используемые ими яркие метафоры и наглядные аналогии не могут полностью компенсировать научный стиль языка. Р.Н. Абрамов в данной связи полагает, что «профессионализм научного журналиста заключается в искусстве семантического лави-

рования между строгим научным языком и интересами и запросами широкой аудитории, ожидающей захватывающих историй из мира науки» [1, с. 116].

Рубрики журналов, имеющих целью правовое просвещение граждан, подходят к решению соответствующих задач системно, интегрируя правовую информацию в тексты разных жанров. По наблюдению Н.А. Гуровой, «развитие специализированных изданий, в основном в сети Интернет, способствует обновлению жанровой структуры научной журналистики, в том числе за счет журналистского расследования» [6, с. 66]. Правовой журналист может проводить свое собственное расследование криминального происшествия с целью доказать чью-то невиновность или привлечь внимание к истинному преступнику, предлагая свою точку зрения на происходящее, или же может всесторонне изучить какой-то актуальный правовой вопрос, чтобы доступным языком представить аудитории результаты проведенного исследования.

Статьи жанра «журналистское расследование» представлены в ряде выпусков журнала «Человек и закон» – ежемесечного научно-популярного издания общественно-политической, правовой и публицистической направленности, много лет занимающегося правовым просвещением граждан нашей страны («Тайна гибели вице-адмирала Холостякова», «На основе архивных документов», «Дело их кровавых рук» и т. д.): *Вся страна была потрясена особо тяжким преступлением, которое в июле 1983 года произошло в Москве. В квартире на Тверском бульваре были убиты прославленный вице-адмирал в отставке Георгий Никитич Холостяков и его жена Наталья Васильевна Сидорова – вдова легендарного командира 3-го боевого участка противодесантной обороны Новороссийской военно-морской базы Цезаря Львовича Куникова, по-смертно удостоенного в 1943 году звания Героя Советского Союза* [15, с. 47]; *На сегодня можно считать неоспоримо установленным тот факт, что первым российским органом предварительного следствия в его современном понимании явилась канцелярия под руководством гвардии майора М.И. Волконского, образованная 25 июля 1713 г. Петром I* [4, с. 56].

В целях популяризации правовых знаний журналистами часто практикуется изложение исторических сведений в реферативном варианте, использование личных архивов и мемуа-

ров, а также интервью с экспертами – известными адвокатами, судьями и др. Жанр интервью помогает агенту опосредованно вводить и объяснять юридические термины и концепты адресату, чей интерес катализируется личностью интервьюируемого. Приведем несколько примеров из интервью корреспондента журнала «Человек и закон» с адвокатом С.Н. Радченко:

– *Что для вас значит понятие «правовое государство»?*

– *Я профессиональный юрист, поэтому для меня это понятие имеет четкую правовую формулировку и никак иначе. Правовое государство – это такое государство, в котором закон господствует во всех сферах общественной жизни, защита прав граждан осуществляется судом и имеет место взаимная ответственность как государства, так и личности* [16, с. 43];

– *Что является адвокатской тайной?*

– *Любые сведения, связанные с оказанием адвокатом юридической помощи своему доверителю. Адвокат не может быть вызван и допрошен в качестве свидетеля об обстоятельствах, ставших ему известными в связи с обращением к нему за юридической помощью или в связи с ее оказанием* [Там же, с. 45].

Расширение фоновых знаний адресата осуществляется также посредством отсылок к прецедентным текстам/персоналиям и включения нарратива личного опыта интервьюируемого эксперта: *Вот мудрое высказывание всемирно известного французского адвоката, Шарля-Александра Лашо на эту тему: «Истинный адвокат должен соединять в себе качества самые противоположные; ему нужны и здравый смысл, и воображение, и сердце: человек слова и человек дела, он должен быть отважен, добр и бескорыстен»* [16, с. 44]; *Мне запомнилось одно уголовное дело, результат по которому, как говорят адвокаты-корифеи, с учетом нашей обвинительной судебной системы, бывает только один раз* [Там же, с. 44].

В интервью с известным адвокатом Анной Бутыриной корреспондент просит рассказать о наиболее запомнившемся или самом курьезном деле, справедливо полагая, что представленная таким образом правовая информация больше заинтересует адресата-неспециалиста и лучше ему запомнится:

– *Может быть, расскажете о своем первом деле или о том, которое запомнилось больше всего?*

– Каждое дело по-своему уникально, но **больше всего мне запомнился уголовный процесс с участием присяжных** <...> Подзащитным было предъявлено обвинение в **приготовлении и соучастии к совершению убийства с применением оружия**. Как следовало из материалов дела, подсудимые наняли исполнителя и передали ему оружие с целью физического устранения их давнего знакомого, который «перешел» им дорогу в бизнесе [3, с. 20];

– А курьезы в практике случались?

– Пару лет назад мне довелось защищать одного очень известного человека <...> Больница, где он находился, была оцеплена полицейскими с автоматами, к нему никого не пускали. Долгие объяснения с полицейскими о своем законном праве пройти к подзащитному на основании удостоверения и ордера, звонки в вышестоящие инстанции оказались безуспешными <...> И, как часто бывает в критических ситуациях, в голову пришла неожиданно мысль – переодеться в костюм медсестры <...> Его [доверителя] дело, которым пришлось заниматься и дальше, было благополучно прекращено, но **тот больничный вояж «медсестры» вспоминается с улыбкой** [Там же].

Как мы видим, правовая информация органично интегрирована в текст интервью, а использование информантом вербальных «эмблем» [8, с. 184–185] в виде терминов и лексико-фразеологических единиц (*уголовный процесс с участием присяжных, подзащитным, предъявлено обвинение, приготовлении и соучастии к совершению убийства с применением оружия, подсудимые, с целью физического устранения, дело <...> прекращено и т.д.*) позволяет адресату однозначно соотнести ситуацию с областью юриспруденции.

Необходимо отметить, что журналисты также активно прибегают к использованию невербальных «эмблем», актуализирующих в сознании адресата необходимые ассоциации с институтом права. Так, интервьюируемый адвокат С.Н. Радченко снят на фоне флага Федеральной службы исполнения наказаний с изображением учрежденного Указом Президента геральдического знака – изображения золотого двуглавого орла с поднятыми вверх крыльями, увенчанного одной большой и двумя малыми коронами. Анна Бутырина сфотографирована на фоне статуи богини Фемиды – универсального символа правосудия.

Таким образом, проведенное исследование показало значительную роль журналистов

в популяризации права и повышении уровня правовой грамотности граждан нашей страны. В профессиональной подготовке современных коммуникаторов особая роль отводится юридическому медиаобразованию, которое позволяет журналистам избегать терминологических неточностей и фактических ошибок в создаваемых ими текстах правовой тематики.

Популяризация правовых знаний осуществляется напрямую и опосредованно в журналистских расследованиях, реферативных изложениях исторических сведений с использованием личных архивов и мемуаров, а также в интервью с известными личностями – агентами института права. Катализация интереса и расширение фоновых знаний адресата осуществляются посредством отсылок к прецедентным текстам/персоналиям и апелляции к личному опыту интервьюируемого эксперта. В текстах СМИ правовой тематики активно задействованы вербальные и невербальные «эмблемы» юридического дискурса.

#### Список литературы

1. Абрамов Р.Н. Профессионализация научной журналистики в России: сообщество, знание, медиа // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2014. № 1(25). С. 111–123.
2. Барканова Е.В. Популяризация истории как медийная проблема // Уч. зап. Новгор. гос. ун-та им. Ярослава Мудрого. 2015. № 2. С. 1–4.
3. Баскакова Е. Во всем – разумная достаточность // Рос. адвокат. 2013. № 6. С. 18–23.
4. Борбат А., Александрова О. На основе архивных документов // Человек и закон. 2017. № 1. С. 55–60.
5. В Самаре открыто уголовное дело из-за массового отравления в кадетском корпусе МВД РФ [Электронный ресурс] // Новые известия. URL: <https://newizv.ru/news/incident/23-05-2022/v-samare-otkryto-ugolovnoe-delo-iz-za-massovogo-otravleniya-v-kadetskom-korpuse-mvd-rf> (дата обращения: 02.06.2022).
6. Гуторова Н.А. Взаимодействие расследовательской и научной журналистики при создании медиатекстов // Вестн. С.-Петерб. гос. ун-та. Язык и литература. 2019. Т. 16(1). С. 66–74.
7. Дьякова А.А. Основные характеристики функциональных типов текстов юридического дискурса, адаптированных к условиям медийного дискурса // Lingua mobilis. 2011. № 6(32). С. 79–86.
8. Карасик В.И. Языковое проявление личности. Волгоград, 2014.
9. Ломакин Д. Первая судимость за пьяную езду [Электронный ресурс] // Газета.ру. 2015.

30 июля. URL: [https://www.gazeta.ru/auto/2015/07/30\\_a\\_7662425.shtml](https://www.gazeta.ru/auto/2015/07/30_a_7662425.shtml) (дата обращения: 15.06.2022).

10. Петров И. Россияне не смогут скрыть уголовное прошлое, даже если дело было закрыто [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2016/01/19/dela-site.html> (дата обращения: 11.06.2022).

11. Потапов Ю.А. Правовая грамотность журналиста: постановка проблемы и пути решения // Журналистика XXI века: в координатах исторического времени: материалы Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2018. С. 258–264.

12. Пьянство за рулем: все о последствиях вождения в нетрезвом виде в 2021 году [Электронный ресурс] // Коммерсантъ. 2021. 27 окт. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5040275> (дата обращения: 23.05.2022).

13. Силанова М.А. Медиатизация юридических терминов в дискурсе современных СМИ: дис. ... канд. филол. наук. М., 2016.

14. Соцуро Л.В. Неофициальное толкование норм российского права // Социальные и гуманитарные науки: Государство и право. 1997. С. 19–22.

15. Тарасов А. Тайна гибели вице-адмирала Холостякова // Человек и закон. 2017. № 1. С. 47–54.

16. Терещук Н. Лучшая защита – это защита законом // Человек и закон. 2018. № 3. С. 43–46.

\* \* \*

1. Abramov R.N. Professionalizatsiya nauchnoj zhurnalistiki v Rossii: soobshchestvo, znanie, media // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. 2014. № 1(25). S. 111–123.

2. Barkanova E.V. Populyarizatsiya istorii kak medijnaya problema // Uch. zap. Novgor. gos. un-ta im. Yaroslava Mudrogo. 2015. № 2. S. 1–4.

3. Baskakova E. Vo vsem – razumnaya dostatochnost' // Ros. advokat. 2013. № 6. S. 18–23.

4. Borbat A., Aleksandrova O. Na osnove arhivnyh dokumentov // Chelovek i zakon. 2017. № 1. S. 55–60.

5. V Samare otkryto ugolovnoe delo iz-za massovogo otravleniya v kadetskom korpuse MVD RF [Elektronnyj resurs] // Novye izvestiya. URL: <https://newizv.ru/news/incident/23-05-2022/v-samare-otkryto-ugolovnoe-delo-iz-za-massovogo-otravleniya-v-kadetskom-korpuse-mvd-rf> (дата обращения: 02.06.2022).

6. Gutorova N.A. Vzaimodejstvie rassledovatel'skoj i nauchnoj zhurnalistiki pri sozdanii mediatekstov // Vestn. S.-Peterb. gos. un-ta. Yazyk i literatura. 2019. T. 16(1). S. 66–74.

7. D'yakova A.A. Osnovnye harakteristiki funkcional'nyh tipov tekstov yuridicheskogo diskursa, adaptirovannyh k usloviyam medijnogo diskursa // Lingua mobilis. 2011. № 6(32). S. 79–86.

8. Karasik V.I. Yazykovoe proyavlenie lichnosti. Volgograd, 2014.

9. Lomakin D. Pervaya sudimost' za p'yanuyu ezdu [Elektronnyj resurs] // Gazeta.ru. 2015. 30 iyulya. URL: [https://www.gazeta.ru/auto/2015/07/30\\_a\\_7662425.shtml](https://www.gazeta.ru/auto/2015/07/30_a_7662425.shtml) (дата обращения: 15.06.2022).

10. Petrov I. Rossiyane ne smogut skryt' ugolovnoe proshloe, dazhe esli delo bylo zakryto [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2016/01/19/dela-site.html> (дата обращения: 11.06.2022).

11. Potapov Yu.A. Pravovaya gramotnost' zhurnalista: postanovka problemy i puti resheniya // Zhurnalistika XXI veka: v koordinatah istoricheskogo vremeni: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. SPb., 2018. S. 258–264.

12. P'yanstvo za rulem: vse o posledstviyah vozhdeniya v netrezvom vide v 2021 godu [Elektronnyj resurs] // Kommersant. 2021. 27 okt. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5040275> (дата обращения: 23.05.2022).

13. Silanova M.A. Mediatizatsiya yuridicheskikh terminov v diskurse sovremennyh SMI: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2016.

14. Socuro L.V. Neoficial'noe tolkovanie norm rossijskogo prava // Social'nye i humanitarnye nauki: Gosudarstvo i pravo. 1997. S. 19–22.

15. Tarasov A. Tajna gibeli vice-admirala Hoolostyakova // Chelovek i zakon. 2017. № 1. S. 47–54.

16. Tereshchuk N. Luchshaya zashchita – eto zashchita zakonom // Chelovek i zakon. 2018. № 3. S. 43–46.



### ***Journalist as the agent of the popular and legal discourse***

*The article deals with the peculiarities of the popularization of the legal knowledge in the texts of the modern Russian mass media. There are described the linguistic and extralinguistic means, used by the professional communicators for the education of the mass audience in the law and the catalyzation of the interest to the legal issues in the society. The author emphasizes the necessity of the elimination of the terminological and factual errors in the articles of the legal topic.*

**Key words:** *popular and legal discourse, professional communicator, popularization of law, genre, verbal/nonverbal emblems of discourse.*

(Статья поступила в редакцию 18.06.2022)

Л.В. ИВАНОВА, Т.С. ТАЛАЛАЙ  
(Оренбург)

**О ПРОДУКТИВНОСТИ  
НЕМЕЦКИХ ПРЕФИКСОВ  
КАК СПОСОБЕ ГЛАГОЛЬНОГО  
СЛОВООБРАЗОВАНИЯ  
(на материале современной  
рекламы)**

*Освещается вопрос префиксального глагольного словообразования в текстах немецкой рекламы. Рассматриваются немецкие глаголы, образованные путем префиксального словообразования. Анализируются немецкие рекламные информационные тексты на предмет частотности использования в них глаголов, образованных префиксальным способом, и на предмет выявления наиболее продуктивных глагольных префиксов.*



Ключевые слова: префиксация, глагольное словообразование, рекламные информационные тексты, глагольная семантика, дискурсивный подход.

Префиксация является одним из способов обогащения словарного состава немецкого языка. Префиксация играет большую роль, чем суффиксация в глагольном словообразовании немецкого языка, поскольку количество глагольных приставок значительно больше, чем глагольных суффиксов, продуктивными из которых на сегодняшний день остаются *-el-*, *-ier-*, *-er*. Глагольные префиксы реализуют себя в словообразовательной функции, образуя при этом новые лексические единицы с новой семантической нагрузкой [1, с. 312]. Многие префиксы обладают многозначностью, однако принадлежат единой системе взаимосвязанных значений.

Глагольные префиксы по форме могут быть схожи с предлогами, как *um* – *umgeben*, *entgegen* – *entgegenwirken*, *entlang* – *entlangfahren* принимают при этом предложную семантику. Например: *Es **um**gibt unsere Haut wie eine natürliche Schutzschicht, die uns vor äußeren Umwelteinflüssen bewahrt: das Hautmikrobiom; Gleichmäßiger Teint wirkt vorhandenen Pigmentflecken **entgegen*** (nivea.de); *Dank Augmented Reality Technologie sehen Sie die Navigation auf der Fahrbahn genau dort, wo Sie **entlang**fahren oder **abbiegen** müssen* (volkswagen.de).

В современном немецком языке существует несколько продуктивных глагольных пре-

фиксов. Основу представляют пять предложных (*durchlaufen*, *hintergehen*, *ueberschreiben*, *umstellen*, *untergraben*) и пять морфологизированных префиксов (*bestuhlen*, *entgiften*, *erarbeiten*, *verlegen*, *zersiedeln*) [2, с. 256]. В ходе исследования было выявлено, что наибольшей продуктивностью из вышеперечисленных префиксов обладают префиксы *hinter-*, *über-*, *unter-*, *be-*, *ent-*, *er-*, *ver-*. Наряду с данными префиксами продуктивными оказались также префиксы *vor-*, *aus-*, *an-*. Например: *Das Gesichtswasser duftet angenehm frisch und **hinter**lässt ein sauberes und belebtes Hautgefühl; Das neue NIVEA MEN Eau de Toilette macht Ihren Duft komplett. Es ist sorgfältig auf die NIVEA MEN Creme und das Protect & Care Deodorant abgestimmt. Dadurch **über**lagern sich die Düfte nicht: Sie ergänzen sich perfekt* (nivea.de); *Das Auto begrüßt Sie und **über**setzt Hinweise Ihrer Infotainment- und Assistenzsysteme in Lichtsignale, die Sie entspannter durch den Verkehr leiten; Die Auslieferung erfolgt beim Händler Ihrer Wahl. Dort können Sie sich bei einer Probefahrt natürlich auch davon **über**zeugen, ob Ihr Wunschfahrzeug das richtige für Sie ist; Als Sondermodell bekommt der T-Cross noch mehr Besonderheiten, als er ohnehin schon hat. Mit dem „UNITED“ Badge etwa setzt er ein klares Zeichen für Sportlichkeit, das man nicht **über**sehen kann* (volkswagen.de); *Der frische Herrenduft verbindet Eleganz mit Modernität, Dynamik mit Laissez-Faire ein maskuliner Fougère-Duft, der die Individualität mit Lebendigkeit und Wärme **unter**streicht; Die Formel mit 0% Alkohol\*, Kamille und Mandelöl spendet der Haut Feuchtigkeit, beruhigt die Haut sofort und beugt Irritationen und Stoppel-Juckreiz **vor**: Sensitive All-In-One Balsam Gesicht & 3-Tage Bart; Gerötete, trockene und beanspruchte Hautpartien werden entspannt, Hautirritationen gelindert und Juckreiz **vorge**beugt* (nivea.de); *Unsere Jahreswagen von Volkswagen und unsere Gebrauchtwagen sind der beste Beweis dafür, dass diese Regel nicht unbedingt **zutreffen** muss; Und mit dem optionalen R-Line „Exterieur“ Paket mit schwarz genarbtem Kühlerschutz- und Lüftungsgitter mit „R-Line“-Logo und den 17-Zoll-Leichtmetallrädern „Bonneville“<sup>45</sup> sieht der Polo UNITED dabei sogar noch dynamischer **aus**; Wie ein Weltmeisterstern auf der Brust: Die „UNITED“- Plakette auf der B-Säule weist den Sharan UNITED als exklusives Fahrzeug **aus**; Wie die Finanzierung für Ihr Wunschfahrzeug im Detail **aus**sehen kann, entnehmen Sie bitte den Beispielrechnungen im PDF; Mit weni-*

gen Klicks können Sie sich Ihr Fahrzeug direkt online **aussuchen** und unverbindlich reservieren; Für alle, die dann am liebsten nicht mehr **aussteigen** möchten, gibt es vor Ort attraktive Leasingangebote von Ihrem Händler; Sprechen Sie einfach Ihren Volkswagen Partner **an** oder finden Sie Ihr Wunschfahrzeug online in der Autosuche; Mit dem Licht und Sicht Paket hat man auch in Dunkelheit alles Wichtige im Blick und mit Design-Elementen, wie den Sitzbezügen in Aktionsdesign „Waveform“ fühlt sich jede Fahrt dynamischer **an**; Ihren Touareg eHybrid aufzuladen ist einfach: Schließen Sie das Ladekabel an eine Steckdose zu Hause oder an einer öffentlichen Ladestation **an** (volkswagen.de); Das NIVEA Streichelzart Pflege-Öl **verwöhnt** Ihr Baby und spendet intensive Feuchtigkeit (nivea.de); Sagen Sie einfach „Hallo ID.“ - und das System wird Sie **verstehen** (volkswagen.de); Die Duftkreation besticht durch ihren Akkord aus transparenten Blumennuancen, weißen Gewürznoten und holzigen Tönen, die perfekt mit der Sinnlichkeit warmer Haut **verschmelzen**; Es ist dabei besonders pflegend, schützt das Haar und **verbessert** die Kämmbarkeit; Zusammen mit Kinderärzten und Dermatologen **entwickelt** Hautverträglichkeit klinisch und dermatologisch **bestätigt**; Gerötete, trockene und beanspruchte Hautpartien werden **entspannt**, Hautirritationen gelindert und Juckreiz vorgebeugt; In seiner Kopfnote **entfacht** NIVEA SUN Eau de Toilette mit frischen grünen Noten einen belebenden Kick; Das Ergebnis ist eine köstliche Kreation mit leichtem „Suchtfaktor“, der man sich nicht **entziehen** kann: NIVEA SUN Eau de Toilette (nivea.de); **Behalten** Sie den Blick auf der Straße und steuern Sie ganz einfach per intuitiver Sprachbedienung z. B. das Radio, das optionale Navigationssystem oder Ihr Telefon; Wenn Sie die Anhängervorrichtung gerade nicht **benötigen**, können Sie sie mit wenigen Handgriffen unter den Stoßfänger klappen, sodass diese nicht mehr sichtbar ist (volkswagen.de); Ohne Konservierungsstoffe **beruhigt** sofort gerötete, trockene und beanspruchte Hautpartien und lindert Juckreiz (nivea.de); Sobald Sie die Sprachbedienung nutzen, **erhalten** Sie per ID (volkswagen.de); 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; Ihr Hobby **erfordert** eine umfangreiche Ausrüstung (volkswagen.de).

Настоящее исследование направлено на анализ немецких рекламных информационных текстов на предмет частотности использования в них глаголов, образованных префиксальным способом и на предмет выявле-

ния наиболее продуктивных глагольных префиксов. Префиксальные глаголы были отобраны методом сплошной выборки из рекламных информационных текстов, расположенных на официальных сайтах компаний Nivea и Volkswagen. В исследованном материале были отобраны глаголы, образованные префиксальным и беспрефиксальным способами, и проанализированы на предмет их употребительности в рекламном тексте. В результате анализа было выявлено, что 34% глаголов было образовано беспрефиксальным способом, а 66% – префиксальным. Глаголы, образованные беспрефиксальным способом, составляют меньшинство. Среди них встречаются глаголы, образованные суффиксальным способом, с помощью суффиксов *-el-*, *-ier-*, *-er*, самым продуктивным из которых является суффикс *-ier-*. Например: *Flecken werden aufgehellt und die Größe reduziert*; *Nach 10 Jahren intensiver Forschung und der Prüfung von mehr als 50.000 Inhaltsstoffen hat NIVEA einen neuen, hocheffektiven Wirkstoff für die Reduzierung von Pigmentflecken entwickelt: LUMINOUS630®*; *Kreieren Sie Ihre eigene NIVEA Cremedose* (nivea.de).

Среди глаголов, образованных префиксальным способом, были выявлены глаголы, образованные с помощью приставок *ent-*, *gegen-*, *vor-*, *aus-*, *ver-*, *um-*, *auf-*, *ab-*, *ein-*, *los-*, *hin-*, *zurück-*, *entlang-*, *hinzu-*, *dar-*, *weg-*, *höher-*, *drauf-*, *wider-*. Например: *Gleichmäßiger Teint wirkt vorhandenen Pigmentflecken entgegen*; *Das leichte CELLULAR LUMINOUS630® Anti-Pigmentflecken Intensiv Serum reduziert Pigmentflecken, welche durch Sonne, Alter oder hormonelle Veränderungen wie die Schwangerschaft oder die Menopause entstanden sind und beugt deren Neuentstehung vor*; *Einfach Bild hochladen, Botschaft auswählen und fertig*; *Erfrischendes Gesichtswasser Normale und Mischhaut versorgt die Haut mit Feuchtigkeit*; *Es umgibt unsere Haut wie eine natürliche Schutzschicht, die uns vor äußeren Umwelteinflüssen bewahrt: das Hautmikrobiom*; *Eine samtige, pudrig-warme Basisnote rundet das sinnliche Dufterlebnis ab*; *Pure & Sensitive Intensiv-Crème lässt sich leicht auftragen* (nivea.de); *Mit der besonderen Garantieleistung sind Sie für die Zukunft gut aufgestellt* (volkswagen.de); *Sie zieht schnell ein, versorgt die Haut mit intensiver Feuchtigkeit und schützt sie vor dem Austrocknen* (nivea.de); *Obwohl er ein Kleinwagen ist, denkt man beim Polo UNITED ganz klar etwas anderes, denn dank seiner 15"-Zoll-Leichtmetallräder "Dublin" reiht er sich bei den Großen nahtlos ein*; *Geben Sie beim Start ihr Anknüpfziel in der Navigation ein und star-*

ten die Routenführung bei eingeschaltetem Hybridmodus, so wird das Zusammenspiel vom Verbrenner- und Elektroantrieb über die Gesamtstrecke optimiert; Jetzt heißt es nur noch: **Abholen** und **losfahren**; Damit sind Sie nämlich nicht nur smart unterwegs, sondern auch bis zu 5 Jahre **abgesichert**; Der T-Cross UNITED ist bereit für alles, was ihm **abverlangt** wird; Übrigens: der Herstelleranteil (iHv 3.000 €) wird direkt vom Netto-Kaufpreis des Fahrzeugs **abgezogen**; Optische Highlights, technische Extras und attraktive Leasingangebote: Jedes der insgesamt zehn UNITED Sondermodelle liefert gute Gründe, genauer **hinzuschauen**; Bequem morgens ins Büro fahren, vorher noch die Kinder zügig in die Schule bringen und abends **zurückfahren** – mit einer Batterieladung grundsätzlich kein Problem; Dank Augmented Reality Technologie sehen Sie die Navigation auf der Fahrbahn genau dort, wo Sie **entlangfahren** oder **abbiegen müssen**; Das Besondere hierbei: Zum Fahrzeugleasing kommen jetzt praktische Dienstleistungen **hinzu**; Ein besonderes Highlight stellt das Zusammenspiel zwischen der Navigationsführung und der Antriebssteuerung im Hybridmodus **dar**; Manchmal kann man kaum **wegschauen**; Die 17-Zoll-Leichtmetallräder "Dublin"<sup>15</sup> in Schwarz mit glanzgedrehter Oberfläche lassen die Herzen aller Fußball- und Fahrzeugfans **höherschlagen** (volkswagen.de); Bei Ihrer Fotodose handelt es sich um ein Foto, welches mit einem dünnen Plastikdeckel auf den NIVEA MEN Creme Deckel **draufgesetzt** ist; Die lässige Männlichkeit spiegelt sich auch im dunkelblauen minimalistischen Flakon und der schicken blauen Dose **wider** (nivea.de).

Таким образом, результаты исследования показали, что большинство глаголов в информационных рекламных текстах, отобранных нами для анализа, образованы префиксальным способом, что подтверждает его продуктивность в современном немецком языке. Среди выявленных глагольных префиксов наиболее продуктивными оказались *ent-*, *aus-*, *ver-*, *auf-*, *ab-*.

#### Список литературы

1. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка / под ред. Т.В. Строевой. 2-е изд., испр. М., 2007.
2. 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.

#### Productivity of the German prefixes as the method of the verbal word formation (based on the modern advertisement)

The article deals with the issue of the prefixal verbal word formation in the texts of the German advertisement. There are considered the German verbs, formed by the prefix word formation. The authors analyze the German advertising information texts for the frequency of using the prefixed verbs in them and identifying the most productive verb prefixes.

Key words: *prefixation, verbal word formation, advertisement information texts, verb semantics, discursive approach.*

(Статья поступила в редакцию 23.06.2022)

О.В. МАРУНЕВИЧ, М.В. ХЛЕБНИКОВА  
(Ростов-на-Дону)

#### ДЕРИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СУФФИКСАЦИИ В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (на примере отэтнонимических глаголов)

Анализируются словообразовательные модели глаголов американского варианта английского языка, мотивированных этнонимом. Привлечение лексикографических источников и иллюстративного материала позволило сделать вывод, что наиболее продуктивными аффиксами являются суффиксы *-ize* (*Germanize, Americanize*) и *-fy* (*Russify, Frenchify*), семантика которых соответствует русскому префиксу *о-/об-* (*офранцузить, объевропеить*).

Ключевые слова: *деривационный потенциал, словообразование, суффиксация, этноним, отэтнонимический глагол, семантика.*

Введение. В связи с тем, что каждая единица языка обладает деривационным потенциалом, иными словами, способностью образовывать новые слова по уже существующим словообразовательным моделям, данная проблема становилась темой исследования

многих отечественных авторов [1–3; 5; 7; 9; 12; 17; 18]. При этом в лингвистике сложилось широкое и узкое понимание данного термина. В широком смысле под «деривационным потенциалом» понимается «устойчивая совокупность наличных ресурсов, накопленных словообразовательной системой в процессе ее становления и обуславливающих способность (возможность) этой системы к оптимальному функционированию и развитию» [7, с. 14–15]. Согласно Е.В. Васильевой, деривационный потенциал слова заключается в его способности к образованию новых лексических единиц, определяемой его принадлежностью к определенной ЛСГ и не зависящей ни от ограниченной языковой системы, ни от его индивидуальных семантических и структурных особенностей [4, с. 28]. В узком понимании это «деривационные возможности отдельного элемента словообразовательной системы» [13, с. 15], а также мотивационный потенциал, проявляющийся в способности лексемы мотивировать производные в словообразовательном гнезде на данном временном срезе [5, с. 12].

Изучение деривационного потенциала слова может осуществляться как на примере конкретной части речи (существительное, прилагательное, глагол и др.), так и на примере отдельной лексико-семантической группы (глаголы с семой «эмоция», локативные существительные, прилагательные со значением цвета и т. д.). В этом плане нам кажется перспективным и актуальным изучение деривационного потенциала глаголов, мотивированных этнонимами, в американском варианте английского языка. Во-первых, это связано с тем, что в этнически маркированных лексемах любого языка так или иначе репрезентируется информация о системе ценностей народа, актуализируются особенности восприятия окружающей действительности, эксплицируется отношение к представителям иных этнических групп [11, с. 78]. Во-вторых, анализ научной литературы по проблеме показал отсутствие работ, посвященных этой теме в английском языке, хотя имеются сходные исследования, выполненные на базе русского, украинского и немецкого языков [8; 14–16]. Все вышеперечисленное детерминирует актуальность и новизну настоящего исследования.

Материалы и методы исследования. Наше исследование, прежде всего, основано на принципе системности, занимающем важное место в определении девиационного потенциала английских этнонимических глаголов. На всех этапах работы при-

менялся индуктивный метод, в соответствии с которым исследование двигалось в направлении «от анализа конкретного материала – к обобщениям и выводам». Все теоретические положения обоснованы и проиллюстрированы примерами. При отборе языкового материала использовалась методика сплошной выборки; метод словарных дефиниций; методика компонентного анализа; структурно-словообразовательная методика; методика контекстологического анализа.

Материалом для исследования послужили этнонимические глаголы американского варианта английского языка, зафиксированные в «Американском толковом словаре английского языка» Ноа Уэбстера. Методом сплошной выборки нами было извлечено 78 глаголов, мотивированных этнонимами, выявлены их значения и этимология. Корпус иллюстративного материала включает в себя тексты таких американских изданий, как *New York Times*, *New York Times Magazine*, *Washington Post*, *Chicago Tribune* и *Forbes*.

Результаты исследования. Как показывает проведенное исследование, наиболее активным аффиксом американского варианта английского языка является суффикс *-ize*, при помощи которого образуются глаголы со значением ‘cause to be or conform to or resemble’; ‘cause to be formed into’; ‘subject to a (specified) action’ [21] (‘придание каких-либо свойств или качеств’; ‘превращение в кого или что-либо’; ‘становление (в результате действия) каким-либо’ (здесь и далее перевод наш. – *О.М., М.Х.*)).

Согласно данным авторитетного «Американского толкового словаря английского языка» Ноа Уэбстера, суффикс *-ize* является одним из самых продуктивных начиная с конца XVI в. В 2006 г. *New York Times Magazine* назвал этот суффикс «словом года», а американцев – *Ization Nation*, подсчитав, что количество глаголов, образованных путем сложения основы существительного / прилагательного с суффиксом *-ize*, растет в геометрической прогрессии [23].

Считается, что основой *-ize* послужил суффикс среднефранцузского периода *-iser*, введенный в английский язык драматургом Елизаветинской эпохи Томасом Нэшем (1567–1601) для уменьшения количества односложных слов, которыми изобилует английский язык того времени. В настоящее время данный суффикс используется для образования:

- технических терминов (*catabolize, sterilize, oxidize, carbonize*);

- глаголов, мотивированных существительными и прилагательными (*final – finalize, civil – civilize, agony – agonize, pressure – pressurize*);

- глаголов, образованных от имен собственных (Thomas Bowdler – bowdlerize, Friedrich Anton Mesmer – mesmerize, Louis Pasteur – pasteurize, Luigi Galvani – galvanize);

- глаголов, мотивированных этнонимами, например *Orientalize* – ‘перенять черты или привычки восточных народов’; *Polonize* – ‘заставить приобрести польские обычаи или взгляды; заставить соответствовать польским культурным образцам или государственной политике; изменить (слово или выражение) для его соответствия правилам написания или произношения, характерным для польского языка’: *The Bush administration’s response to 9/11 has been characterized alternatively as aggressively Orientalized and as blunt resurgence of promise of a “humble” foreign policy that would avoid his predecessors’ mistakes* (Bush Revolution: The Remaking of America’s Foreign Policy, Chicago Tribune); *Russian officialdom, however, nearly always regarded the tsar’s Catholic subjects as either Poles, Polonized, or under Polish influence – and in any case highly suspect in their loyalty to the Russian state* (The Patriarch, the Pope and an Old Play From Russia’s Geopolitical Playbook, Forbes).

Семантика ряда отэтнонимических глаголов отличается от указанных выше. Так, помимо значений ‘американизировать’ и ‘подчинить что-то (например, территорию) политическому, культурному или экономическому влиянию США’ глагол *Americanize* обозначает ‘принимать в гражданство США’: *Such criticisms are routinely bound up in allegations that Trudeau has been “Americanized” – that the problems he believes to be plaguing his country are actually American problems with no relevance to Canada* (Has Justin Trudeau been ‘Americanized’ – or is he just left-wing?, Washington Post); *“Birds of Passage” are immigrants who come to America to earn as much money as quickly as possible before returning home. As a rule, they have little interest in being Americanized* (What Makes an American?, New York Times).

Глагол *Romanize* имеет четыре значения: а) ‘латинизировать’; б) ‘писать или печатать латиницей’; в) ‘обращать в католичество’; г) ‘переходить в католичество’: *Peking will become “Beijing” and Chairman Mao Tse-tung’s name “Mao Zedong” in new standard Romanized spellings will be adopted by the Chinese Government* (Peking to Be ‘Beijing’ In New Romanized

Form, New York Times); *The real change began in the 19th century when “Romanized” or “papalized” Catholicism and especially the First Vatican Council (1869–1870) proclaimed papal primacy and infallibility* (It’s Time for the Catholic Church to Stop the Canonization of Popes, Washington Post).

Глагол *Scotticize* обозначает ‘заставить соответствовать характеристикам шотландского варианта английского языка’, тогда как значение ‘становиться шотландцем’ имеет глагол *scotchify*: *In Pennsylvania, many of the older French surnames which have been passed down over generations have become Scotticized and greatly vary from the original; for example, Dieppe and its variants* (‘I’m from here.’ How a more diverse population will change America, Washington Post); *Nonetheless, it is from this stereotype that we get dime-pinching fictional baron Scrooge McDuck (the existence of Andrew Carnegie probably helped cement Disney’s decision to Scotchify their character)* (‘DuckTales’ is back. Yes, ‘DuckTales.’ Woo-oo, Washington Post).

В целом необходимо отметить корреляцию вышеуказанных суффиксов *-ize* и *-fy*, последний из которых обозначает *make similar to* («сделать похожим на») и восходит к суффиксу среднеанглийского периода *-fien*: *Germanize = Germanify, Anglicize = Anglify, Dutchize = Dutchify* и т. д.: *Education Department expressed his belief that the only way to keep the East Indies close and loyal to the Netherlands was to Dutchify the natives* (Southeast Asia Among the World Powers, Chicago Tribune); *Monitoring the conflict from Washington, D.C., Secretary of State William Marcy quipped that the United States had become “considerably Russified”* (No Eternal Enemies: America’s Once And Future Entente With Russia, Forbes).

Следует заметить, что этнонимы как основа словообразовательных процессов в американском варианте английского являются обширным материалом для исследования, в том числе и в сопоставительном аспекте. Так, если в английском языке глаголы, мотивированные этнонимом, образуются путем добавления суффиксов *-ize* и *-fy*, то в русском языке в подавляющем большинстве – по типичной для русского глагола словообразовательной парадигме образования переходных глаголов от имен существительных и прилагательных при помощи приставки *о-* (*об-*) [6]. Одним из значений приставки *о-* (*об-*) является значение ‘новое качество, которое «указывает на появление у Y-а качественно (а не просто количе-

ственно) нового свойства, состояния (= характеристики, принадлежащей объектам другого класса), или переход Y-а в радикально новое положение» [10, с. 69]. По мнению О.А. Старовойтовой, количество глаголов, образованных по вышеуказанной модели, насчитывается несколько десятков (*обаширить(ся)*, *о(б)-татарить(ся)*, *офранцузить(ся)*, *о(б)японить(ся)*, *обамериканить(ся)* и др.). При этом практически все они – лексические новации XIX в., что, с точки зрения автора, является вполне закономерным и объяснимым, «если принять во внимание многочисленные проблемы полиэтнического социума и межэтнических взаимодействий внутри российского государства в XIX в., проблемы взаимоотношений России и одного из важнейших геополитических регионов мира – Европы, а также других стран и континентов» [16, с. 512].

В отличие от русского языка, английские этнонимические глаголы датируются XVI–XVIII вв. Например, глагол *Frenchify* появился в английском языке в 1590-х гг. [19]. В 1740 г. родоначальник «чувствительной» литературы Сэмюэль Ричардсон в предисловии к роману «Памела, или Вознагражденная добродетель» умолял редактора не офранцузивать солидный английский слог (*Frenchify our English solidity into froth and whip-syllabub*) [22, р. 9]. Появившийся в начале XVII в. непреходный глагол *Romanize* в 1620-х гг. приобрел значение «следовать римским обычаям», а в 1630-х гг. – «принимать католичество». Глагол *Americanize* первоначально являлся окказионализмом. Впервые он прозвучал в 1797 г. в речи одного из отцов-основателей США, губернатора штата Нью-Йорк Джона Джея: *I wish to see our people more Americanized, if I may use that expression; until we feel and act as an independent nation, we shall always suffer from foreign intrigue* [20, р. 648].

**Заключение.** Подводя итоги, следует подчеркнуть, что этноним как лексическая единица американского варианта английского языка обладает огромным деривационным потенциалом. С помощью суффиксов этнонимы способны приобретать дополнительные значения при сохранении семантической мотивированности. Так, этнонимические производные с суффиксом *-ize* содержат в своей семантической структуре признак придания каких-либо свойств или качеств объекту, актуализированный присоединением данного суффикса к основе. При этом образность этнонимических глаголов способствует тому, что они достаточно быстро переходят из разряда окказионализмов в число узуальных лек-

сических единиц. К сожалению, объем настоящей работы не позволил нам рассмотреть такие словообразовательные модели, как суффикс прилагательных *-ish* (*Gipsyish*), суффиксы существительных *-ion* (*Americanization*), *-ism* (*Frenchism*) и *-ry* (*Irishry*), что открывает новые горизонты для дальнейших исследований в области этнонимической лексики.

### Список литературы

1. Артюхова С.В. Словообразовательный потенциал глаголов с семой «эмоция» в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2005.
2. Белякова Г.В. Словообразовательная категория суффиксальных локативных существительных в современном русском языке. Астрахань, 2007.
3. Буянова Л.Ю. Терминологическая деривация в языке науки: когнитивность, семиотичность, функциональность. 2-е изд., стереотип. М., 2011.
4. Васильева Е.В. Деривационный потенциал, или словообразовательные возможности слова: проблема определения термина // Научный диалог. 2017. № 12. С. 21–24. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-12-21-34.
5. Дурнева А.В. Деривационный потенциал непроизводных прилагательных: на материале лексико-семантической парадигмы со значением «характеристика телосложения человека»: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2001.
6. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. М., 2022.
7. Каде Т.Х. Словообразовательный потенциал суффиксальных типов русских существительных: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 1993.
8. Калиущенко В.Д. Глаголы, мотивированные этнонимами, в немецком, русском и украинском языках // *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica*. 2016. № 1. С. 64–69.
9. Кононенко А.П., Маруневич О.В. Лингвопрагматический потенциал неморфемных процессов словообразования в современном русском и английском языке // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2020. № 3(146). С. 153–158.
10. Кошелев А.Д. О концептуальных значениях приставки *о-/об-* // *Вопр. языкознания*. 2004. № 4. С. 68–101.
11. Маруневич О.В. Концепт «иностранец»: лингвокогнитивный и аксиологические аспекты (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2009.
12. Свечкарева Я. В. Деривационный потенциал номинаций времен года в динамическом аспекте: на материале русского языка XI–XX вв.: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2007.
13. Свечкарева Я.В. О деривационном потенциале слов как языковой категории // *Вестн. Том. гос. ун-та*. 2006. № 300. С. 15–16.

14. Старовойтова О.А. И за деньги русака немцы офранцузят (к вопросу описания отэтнонимных глаголов в историческом словаре // Материалы метаязыкового семинара ИЛИ РАН. СПб., 2020. С. 139–151.
15. Старовойтова О.А. Семантика и функциональный потенциал префиксальных отэтнонимных глаголов в русском языке XIX в. // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Язык и литература. 2019. Т. 16. № 2. С. 272–290.
16. Старовойтова О.А. Функционирование глаголов, мотивированных этнонимами, в русском языке XIX века // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2013. Т. 9. № 2. С. 511–529.
17. Хлебникова М.В. Словообразовательные модели антонимов // Транспорт-2014: Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. Ростов н/Д., 2014. С. 306–307.
18. Шкуропацкая М.Г. Деривационный потенциал слова и его речевая реализация (на материале имен прилагательных со значением цвета в русском языке) // Филология и человек. 2016. № 2. С. 191–201.
19. Этимологический словарь английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 02.06.2022).
20. Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 02.06.2022).
21. Richardson S. Pamela or, Virtue Rewarded [Electronic resource]. URL: <http://www.public-library.uk/ebooks/73/17.pdf> (дата обращения: 05.06.2022).
22. Safire W. Pretexting // New York Times Magazine. 2006, September 24 [Electronic resource]. URL: [https://www.nytimes.com/2006/09/24/magazine/24wwln\\_safire.html](https://www.nytimes.com/2006/09/24/magazine/24wwln_safire.html) (дата обращения: 07.06.2022).
23. Jay J. The Selected Papers of John Jay, 1794–1798. University of Virginia Press, 2020. Vol. 6 [Electronic resource]. URL: <https://library.columbia.edu/libraries/rbml/units/jayprint/about.html> (дата обращения: 08.06.2022).
- \* \* \*
1. Artyuhova S.V. Slovoobrazovatel'nyj potencial glagolov s semoj «emociya» v sovremennom russkom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. Mahachkala, 2005.
2. Belyakova G.V. Slovoobrazovatel'naya kategoriya suffiks'al'nyh lokativnyh sushchestvitel'nyh v sovremennom russkom yazyke. Astrahan', 2007.
3. Buyanova L.Yu. Terminologicheskaya derivaciya v yazyke nauki: kognitivnost', semiotichnost', funkcional'nost'. 2-e izd., stereotip. M., 2011.
4. Vasil'eva E.V. Derivacionnyj potencial, ili slovoobrazovatel'nye vozmozhnosti slova: problema opredeleniya termina // Nauchnyj dialog. 2017. № 12. С. 21–24. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-12-21-34.
5. Durneva A.V. Derivacionnyj potencial neprozvodnyh prilagatel'nyh: na materiale leksiko-semanticheskoj paradigmy so znacheniem «karakteristika teloslozheniya cheloveka»: dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2001.
6. Zemskaya E.A. Sovremennyy russkij yazyk. Slovoobrazovanie. M., 2022.
7. Kade T.H. Slovoobrazovatel'nyj potencial suffiks'al'nyh tipov russkikh sushchestvitel'nyh: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Krasnodar, 1993.
8. Kaliushchenko V.D. Glagoly, motivirovannye etnonimami, v nemeckom, russkom i ukrainskom yazykah // Studia Germanica, Romanicaet Comparatistica. 2016. № 1. S. 64–69.
9. Kononenko A.P., Marunevich O.V. Lingvopragmaticheskij potencial nemorfemnyh processov slovoobrazovaniya v sovremennom russkom i anglijskom yazyke // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 3(146). S. 153–158.
10. Koshelev A.D. O konceptual'nyh znacheniyah pristavki o-/ob- // Vopr. yazykoznanija. 2004. № 4. S. 68–101.
11. Marunevich O.V. Koncept «inostranec»: lingvokognitivnyj i aksiologicheskie aspekty (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. Pyatigorsk, 2009.
12. Svechkareva Ya. V. Derivacionnyj potencial nominacij vremen goda v dinamicheskom aspekte: na materiale russkogo yazyka XI–XX vv.: dis. ... kand. filol. nauk. Tomsk, 2007.
13. Svechkareva Ya.V. O derivacionnom potenciale slov kak yazykovoj kategorii // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2006. № 300. S. 15–16.
14. Starovojtova O.A. I za den'gi rusaka nemcy ofrancuzyat (k voprosu opisaniya otetnonimnyh glagolov v istoricheskom slovare // Materialy metazykovogo seminar ILI RAN. SPb., 2020. S. 139–151.
15. Starovojtova O.A. Semantika i funkcional'nyj potencial prefiks'al'nyh otetnonimnyh glagolov v russkom yazyke XIX v. // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Yazyk i literatura. 2019. Т. 16. № 2. С. 272–290.
16. Starovojtova O.A. Funkcionirovanie glagolov, motivirovannyh etnonimami, v russkom yazyke XIX veka // Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskikh issledovanij. 2013. Т. 9. № 2. С. 511–529.
17. Hlebnikova M.V. Slovoobrazovatel'nye modeli antonimov // Transport-2014: Mezhdunar. науч.-практ. конф.: в 4 ч. Ростов н/Д., 2014. С. 306–307.
18. Shkuropackaya M.G. Derivacionnyj potencial slova i ego rechevaya realizaciya (na materiale imen prilagatel'nyh so znacheniem cveta v russkom yazyke) // Filologiya i chelovek. 2016. № 2. С. 191–201.
19. Etimologicheskij slovar' anglijskogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.etymonline.com> (data obrashcheniya: 02.06.2022).

***Derivational potential of suffixation  
in the American English  
(based on the ethnonymic verbs)***

*The article deals with the analysis of the word-forming models of the verbs of the American English, motivated by the ethnonyms. The involvement of the lexicographical sources and the illustrative material allowed to conclude that the most productive affixes are the suffixes -ize (Germanize, Americanize) and -fy (Russify, Frenchify), their semantics compares the Russian prefix 'о-/об-' (офранцузить, объевропеить).*

**Key words:** *derivational potential, word formation, suffixation, ethnonym, ethnonymic verb, semantics.*

(Статья поступила в редакцию 21.06.2022)

**В.Е. ФРАЙМАН**  
(Санкт-Петербург)

***AIN'T NOTHIN' YE KAN DO:  
ТРУДНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ  
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО  
ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО  
ДИАЛЕКТА***

*Обсуждается вопрос эффективности привлечения литературного диалекта – способа репрезентации языковой вариативности в художественной литературе – в социолингвистических исследованиях. Рассматриваются различные подходы к возможностям использования художественной литературы в целом как материала социолингвистического анализа, а также опыт исследователей, работающих в данном направлении.*

**Ключевые слова:** *литературный диалект, социолингвистика, художественная литература.*

Тема художественной репрезентации языковой вариативности, что обозначается термином *литературный* (или *художественный*) *диалект*, на материале англоязычной прозы получила распространение преимущественно среди западных лингвистов [5–18]. В отечественной филологии данная тема разрабатывается в основном на материале русскоязыч-

ной литературы, как, например, диалектизмы в произведениях А.С. Пушкина [1; 2], Н.В. Голя, М.А. Шолохова и др.

Наиболее раннее исследование литературных репрезентаций диалекта относится к диалектологии и было проведено Дж. Краппом в рамках его работы, посвященной диалектам США, с соответствующим названием *English Language in America* [12]. В главе, именуемой *Literary dialect*, автор рассматривает подробно афроамериканские и индейские наречия, а также прочие разновидности, такие как новоанглийские или югозападные, при этом обходя стороной стилистические функции и эффекты. Пользуясь аппаратом диалектологии, он разделяет выбранные примеры на общий разговорный, общий низко-разговорный и местный диалект [12, p. 235]. Хотя с точки зрения современной реальности сложно оценить, на каком основании такие примеры, как *s'pose*, *don't* или *an'*, отнесены к общеразговорным, а такие, как *designin'* и *agin*, – к низко-разговорным. Как отмечает Эллис, данной работе не хватало сопоставления с реальными лингвистическими данными, в результате чего диалектная речь в литературе воспринималась как достоверный источник данных о языковой вариативности [7, p. 128]. Действительно, в работе Краппа отсутствует вопрос о соответствии художественной языковой вариативности реальной социолингвистической обстановке – вопрос, который был поднят уже в последующие годы. Тридцатью годами позже С. Айвз, анализируя диалектизмы в творчестве Дж. Харриса, представил более обоснованный анализ. Он стремится дать ответ критикам, которые усматривали недостаток разнообразия в изображении различных диалектов в американской литературе, видя в этом отражение недостатка реальной языковой вариативности [11, p. 88]. Для того чтобы показать наличие диалектного разнообразия в литературе, Айвз описывает речь дядюшки Ремуса, затем сопоставляя ее с речью белых сельских южан из другого произведения Харриса. Для обоснования своих наблюдений он ссылается на классическое исследование Г. Курата по диалектам восточных Штатов. Вывод, к которому приходит автор, заключается в том, что писателю удалось показать различные виды ЛД на примере выбранных этнических групп. Тем не менее автор не обращается к реальным данным и не анализирует методы Харриса по сбору материала, вместо этого ограничиваясь субъективным предположением, что писатель “must have listened

keenly and sympathetically, for he caught the various aspects of folk speech in great detail" [11, p. 96] («...должно быть, он слушал с глубоким вниманием и симпатией, ибо ему удалось уловить различные стороны народной речи с ее тонкостями» (здесь и далее перевод. – В.Ф.)).

Когда литературная репрезентация диалектизм привлекла внимание социолингвистов, появились сравнительные эксперименты с целью проверки художественной прозы как источника данных по языковой вариативности. Например, работа Пети [14] сосредоточена на отдельном диалекте, а именно гавортском диалекте Йоркшира, как он изображен в романе *Wuthering Heights* сестер Бронте. Пети проводит сравнительный анализ диалектной речи в романе с речью реальных респондентов из Йоркшира. Такой же подход на материале одного произведения выбирает Соренсен [15], которая анализирует шотландский английский в произведении В. Скотта *In the Heart of Middleton*. Шотландскому диалекту также посвящена работа Л. Хьюитт [9], охватывающая творчество Дж. Гальта и К. Джонсона в сравнении с реальными данными по географии шотландских диалектов.

Следуя новой тенденции, ряд ученых предложили рассматривать литературу как дополнительный материал социолингвистического исследования, помимо традиционных методов опроса и интервью, утверждая, что художественный текст подчиняется тем же законам социального взаимодействия, что и в действительности. В частности, Р. Фаулер рассматривал литературу как элемент социальной коммуникации: "Literary texts should be put on a par with other texts and regarded as socially situated ('enabled and necessitated') discourse" [Ibid.] («Художественные тексты следует поместить наравне с прочими текстами и рассматривать как социально опосредованный дискурс»). В свою очередь, Л. Хьюитт предлагает идти от социолингвистики к литературе: "Sociolinguistics, which focuses on the description, interpretation and explanation of language varieties, is an approach which is potentially useful in studying literary texts" [Ibid., p. 17] («Социолингвистика, в центре которой находится описание, толкование, и объяснение языковых разновидностей, может быть полезна при изучении художественных текстов»). При этом немецкий лингвист К. Майр отметил осознание необходимости со стороны исследователей художественной литературы более тщательного изучения нестандартных речевых репрезентаций [13, с. 103]. Дж. Салливан, автор работ по вариативности ирландских диалектов, видит в ЛД

возможность изучения реальной вариативности в диахроническом срезе. На материале галльской разновидности и ее исторического изменения автор сопоставил изменения в способах художественной репрезентации ирландской речи с изменениями в ирландском английском языке и его отклонением от британского стандарта [17]. В художественной репрезентации диалектной речи Салливанна ходит источник материала по реконструкции диалектов: "The features of a literary variety are, in at least some cases, based on actual dialect phenomena and ought not be considered as fictitious as linguistic critics have often alleged them to be <...> The use of literary dialect in linguistic reconstruction, for example, permits an examination of the different types of linguistic features which seem to characterize an emergent variety during the different stages of its development" [Ibid., p. 212] («Черты, которыми наделена та или иная диалектная разновидность в литературе, хотя бы иногда основаны на явлениях, присутствующих в реальных диалектах, и потому не стоит их считать настолько вымышленными, насколько их видят критики <...> Например, привлечение литературного диалекта в целях языковой реконструкции позволяет изучать различные лингвистические черты, которые могут характеризовать новую языковую разновидность на разных стадиях ее развития»).

С другой стороны, имеются наблюдения, говорящие не в пользу социолингвистического подхода, по крайней мере относительно викторианской литературы. С. Фергюсон (1998) утверждает, что произведениям этого периода свойственно противоречивость в репрезентации диалекта, и не только одного периода, но и в целом ЛД неизбежно характеризуется приблизительностью и неточностью по сравнению с реальной обстановкой [8, p. 3]. В романах Ч. Диккенса, Ш. Бронте и Т. Харди она обнаруживает несоответствия речи персонажей их реальному социальному положению, как в случае с Оливером Твистом, который, проводя детство в среде малообразованных людей, говорит на стандартном английском. Фергюсон описывает это явление как «передача языка персонажа в более стандартном виде, чем социальное положение персонажа» [Ibid, p. 6]. В качестве метода исследования она выбирает сравнительно-дескриптивный анализ произведений вышеупомянутых авторов. Сравнение производится и внутри каждого отдельного произведения, когда сопоставляются диалектные вариации на фоне стандартной речи. Более того, отношение между диалектом и стан-

дартом в романах составляет основу работы Фергюсон. В то же время, не отрицая полностью социолингвистический фактор и признавая опосредованность ЛД социолингвистической реальностью, автор вводит понятие “*ficto-linguistics*”, под которым она подразумевает социолингвистическую систему, помещенную внутри художественного произведения, имеющую отклонения от реальной языковой вариативности и действующую по альтернативным образцам [8, p. 3]. Другими словами, «фиктолингвистика» выражает некую «охудожествленную» языковую действительность, образное выражение диалектов и вариантов. Говоря о героине романа Харди, она отмечает: “*Tess’s ficto-linguistic system... like all ficto-linguistic systems, is only coherent and recognizable when the languages of the other characters and the narrator are considered as well*” [Ibid., p. 15] («Фиктолингвистическая система, характеризующая язык Тесс, как и все фиктолингвистические системы, обретает отчетливую форму, только когда в расчет берутся языки других действующих лиц, включая язык автора»).

Данное видение литературной репрезентации языковой вариативности подпадает под литературоведческое понятие художественного образа, определяемого в «Словаре литературоведческих терминов» как «форма отражения действительности искусством, конкретная и вместе с тем обобщенная картина человеческой жизни, преобразуемая в свете эстетического идеала художника, созданная при помощи творческой фантазии» [3, с. 241]. Диалект, изображенный в литературном произведении, действует как обобщенный образ диалекта реального; он не идентичен ему, но приближен к нему, являясь частным в роли общего. Например, отрицание *ain’t* может использоваться автором в качестве обобщающего маркера южных диалектов. В частности, в романе Г.Б. Стоу *Uncle Tom’s Cabin* – классический пример репрезентации диалектного разнообразия – *ain’t* фигурирует как в речи белых плантаторов, так и невольников, включая самого Тома, в одной из его ключевых фраз: “*There ain’t no more ye can do!*” («Ничего вам уж больше не сделать!»). Другой пример – написание *kan* вместо *can* в речи героя, что намекает на его необразованность. Соответственно, социолингвисту, желающему исследовать реальные диалекты через литературу, придется работать не с реальностью, а с ее эстетизированной разновидностью, что ставит под сомнение валидность данных. Наконец, значимым в исследовании Фергюсон является факт

того, что в анализ произведений включена литературная критика, которая является отражением социолингвистических ожиданий, контрастирующих с тем, что отражено в романах.

В настоящее время литературная репрезентация диалектов продолжает активно исследоваться в западной лингвистике с привлечением новых методов. А. Беркетт рассмотрела диалектные формы в *Uncle Tom’s Cabin*, используя количественный анализ. Подобно Айвзу в случае с Дж. Харрисом, она выступает в защиту Г.Б. Стоу, подвергшейся критике за ее «неточное и непостоянное» изображение негритянских диалектов (McDowell 1931, см.: [6, p. 159]). Хотя Беркетт не отрицает наличие диалектного непостоянства в речи вымышленных говорящих, она утверждает, что это лишь отражение реальной языковой обстановки. На примере глаголов с *-ing* и разговорной формы *-in* она строит таблицу частотности, в которой представлены случаи употребления таких глаголов в речи нескольких персонажей, и определяет, что каждый из этих персонажей использует один из двух видов вариативности: а) преобладание разговорной единицы; б) наличие только стандартной единицы. Например, в речи тетушки Хлои встречаются процентов указанных глаголов – это формы с *-in* [Ibid, p. 163]. Для научного обоснования автор приводит социолингвистические данные по негритянской речи, изложенные в работе Г. Бэйли (1991) по афроамериканскому произношению, где представлено то же самое соотношение, что означает, что сами носители диалектов варьируют фонетические и грамматические формы в зависимости от ситуации. На основе данных наблюдений делается вывод о том, что Г.Б. Стоу с высокой точностью изобразила диалекты в своей книге. Таким образом, преимущество работы Беркетт в том, что она сравнивает репрезентации диалекта с реальными социолингвистическими данными. С другой стороны, иногда прослеживается некоторый субъективизм в выражении похвалы в адрес знаменитой писательницы.

Наконец, недавно был расширен круг методик исследования, и на передний план была выдвинута роль социального дейксиса в анализе диалектизмов в литературе. Стокуэлл (2020) рассматривает репрезентации диалектов с позиции их дейктических свойств, а именно социального контекста, в который помещен текст. Согласно Стокуэллу, детерминантами данного социального позиционирования выступают не только персонажи, но и автор, а также читатель [16, p. 359]. Подразумевается, что личность автора, его языковые и социальные ха-

рактические налагают отпечаток на то, каким образом передается вариативность речи, в то время как личность читателя влияет на восприятие им диалектно-маркированной речи. Исследователь выдвигает критерии анализа, в котором читатель играет одну из ключевых ролей, в отличие от тех подходов, в центре которых всегда персонаж. Сталкиваясь с языковой вариативностью в тексте, читатель начинает производить ментальный процесс позиционирования героев согласно их социальному статусу и классу, таким образом формируя определенный тип восприятия [16, р. 368–369]. Значимым в данном методе представляется то, что ученый эффективно проецирует на литературу такие феномены социолингвистики, как аккомодация, и социолингвистические переменные – стереотипы и маркеры, определяя их не как вымышленные явления, а как исходящие извне – от автора и читателя, например, когда автор лишь выбирает наиболее характерные черты того или иного диалекта и вводит их в речь персонажа в виде стереотипов и маркеров (безназальное *-in'* в речи чернокожих) [Ibid., р. 363]. Такое же наблюдение делает Зангер, когда говорит об «обобщенно характеризующем средстве»: “That is, a speech pattern identified by one or another spelling or syntactical pattern or by a signal like ‘Begorra!’ or ‘Massa’ or ‘Mon Dieu!’ as belonging to a group for which there exists a popular stereotype...” [18, р. 40] («То есть речевой образец, чья принадлежность к стереотипно воспринимаемой группе людей распознается посредством того или иного синтаксического образца, а также посредством сигналов, таких как “Бегорра!” (восклицание в речи ирландцев) или “Масса” (диалектная форма от *Master* в речи невольников), или “Мондью!”»).

Можно подытожить замечанием Стокуэлла о том, что в основном социолингвистически ориентированные работы по литературной репрезентации диалектизмов касаются определения точности и правдоподобности [16, р. 359]. Новым полем исследования представляется изучение ЛД в более широком социолингвистическом контексте с вниманием на социолингвистические переменные как проявление авторских установок. К тому же все упомянутые публикации схожи в том, что они исследуют нестандартные разновидности на фоне стандартного языка. Следовательно, проведенные исследования ученых указывают на применимость аппарата социолингвистики к анализу литературного диалекта и потенциал данного художественного средства в извлечении социолингвистических явлений.

## Список литературы

1. Виноградов В.В. Язык Пушкина. Пушкин и история русского литературного языка. М., Л., 1935.
2. Касаткин Л.Л., Касаткина Р.Ф. Псковские диалектизмы в сказке «Конек Горбунок» как свидетельство авторства А.С. Пушкина // Смыслы, тексты и другие захватывающие сюжеты. М., 2012. С. 273–287.
3. Мясников А.Ф. Художественный образ // Словарь литературоведческих терминов / под ред. Л.И. Тимофеева и С.В. Тураева. М., 1974. С. 245–248.
4. Фрайман В.Е. Языковая вариативность как художественный элемент в британской и американской литературе XIX–XX веков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10(64): в 3 ч. Ч. 2. С. 163–167.
5. Blake N.F. A History of the English Language. Palgrave, NY, 1996.
6. Burkette A. The use of literary dialect in Uncle Tom’s Cabin [Electronic resource] // Language and Literature. 2001. No. 10(2). P. 158–170. URL: <https://doi.org/10.1177/0963-9470-20011002-03>.
7. Ellis M. Literary Dialect as Linguistic Evidence: Subject-Verb Concord in Nineteenth-Century Southern Literature // American Speech. Durham: Duke University Press, 1994. Vol. 69. No. 2. P. 128–144.
8. Ferguson S.L. Drawing Fictional Lines: Dialect and Narrative in the Victorian Novel [Electronic resource] // Style. 1998. No. 32(1). P. 1–17. URL: <http://www.jstor.org/stable/42946406> (дата обращения: 23.04.2022).
9. Hewitt L.A. A sociolinguistic approach to the study of literary dialect in the work of John Galt and Christian Johnstone. PhD thesis. Glasgow, 14<sup>th</sup> February 1992 [Electronic resource]. URL: <http://theses.gla.ac.uk/4327/1/1992HewittPhD.pdf> (дата обращения: 04.10.2020).
10. Hodson J. Developments in literary dialect representation in British fiction 1800–1836 [Electronic resource] // Language and Literature. 1981. No. 22(4). P. 315–332. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0963947013497876> (дата обращения: 12.09.2018).
11. Ives S. Dialect differentiation in the stories of Joel Chandler Harris // American Literature. 1955. No. 27.1. P. 88–96.
12. Krapp G.P. The English Language in America. NY, 1925 [Electronic resource]. URL: <https://archive.org/details/englishlanguagei013912mbp> (дата обращения: 14.03.2016).
13. Mair Ch. A Methodological Framework for Research on the Use of Nonstandard Language in Fiction // Arbeiten Aus Anglistik und Amerikanistik. 1992. No. 17. P. 103–123.
14. Petyt K.M. The study of dialect: an introduction to dialectology. Boulder, 1980.

15. Sorensen J. Strange Orthography and Singular Diction: Scott's Use of Scots in The Heart of Midlothian [Electronic resource] // English Literature and the Other Languages. Leiden, The Netherlands: Brill, 1999. URL: [https://doi.org/10.1163/9789004484238\\_008](https://doi.org/10.1163/9789004484238_008) (дата обращения: 23.04.2022).

16. Stockwell P. Literary dialect as social deixis // Language and Literature. 2020. No. 29.4. P. 358–372.

17. Sullivan J.P. The Validity of Literary Dialect: Evidence from the Theatrical Portrayal of Hiberno-English Forms [Electronic resource] // Language in Society. 1980. No. 9(2). P. 195–219. URL: <http://www.jstor.org/stable/4167139> (дата обращения: 12.04.2022).

18. Zanger J. Literary Dialect and Social Change [Electronic resource] // American Studies. 1966. No. 7(2). P. 40–48. URL: <https://journals.ku.edu/amerstud/article/view/2203> 17.10.2018 (дата обращения: 12.04.2022).

\* \* \*

1. Vinogradov V.V. Yazyk Pushkina. Pushkin i istoriya russkogo literaturnogo yazyka. Academia. M., L., 1935.

2. Kasatkin L.L., Kasatkina R.F. Pskovskie dialektizmy v skazke «Konek Gorbunok» kak svidetel'stvo avtorstva A.S. Pushkina // Smysly, teksty i drugie zahvatyvayushchie syuzhety. M., 2012 S. 273–287.

3. Myasnikov A.F. Hudozhestvennyj obraz // Slovar' literaturovedcheskih terminov / pod red. L.I. Timofeeva i S.V. Turava. M., 1974. S. 245–248.

4. Frajman V.E. Yazykovaya variativnost' kak hudozhestvennyj element v britanskoj i amerikanskoj literature XIX–XX vekov // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 10(64): v 3 ch. Ch. 2. S. 163–167.

### ***Ain't nothin' ye can do: the difficulties and potential of the sociolinguistic study of the dialectal words in the fiction literature***

*The article deals with the issue of the efficiency of the involvement of the literary dialect – the way of the representation of the language variation in the fiction literature – in the sociolinguistic studies. There are considered the different approaches to the potential of the use of the fiction literature as the material of the sociolinguistic analysis and the experience of the researchers, working in the given direction.*

**Key words:** *literary dialect, sociolinguistics, fiction literature.*

(Статья поступила в редакцию 16.05.2022)

**Г.В. БАРЫШНИКОВА, В.В. КУЗНЕЦОВА**  
(Волгоград)

### **ГЕНДЕРНАЯ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ НОМИНАЦИЙ ЛИЦ ВО ФРАНЦУЗСКОМ РАЗГОВОРНОМ ЯЗЫКЕ**

*Исследуются лексические единицы разговорного французского языка, называющие представителей женского и мужского пола. Анализируемые наименования чаще закрепляют патриархальную картину восприятия мира и выражают гендерные образы и стереотипы: женщина представлена «глазами» мужчины и практически все ее наименования носят андроцентричную оценку. В связи с изменениями гендерных ролей в современном обществе активно появляются номинации для обозначения нового приобретенного трансгендерного статуса.*

**Ключевые слова:** *гендерный стереотип, мужские и женские номинации, разговорный французский язык, патриархальная картина мира.*

Лингвистическая парадигма гендерных исследований за последнее время нашла свою нишу среди штудий, в центре которых находится не просто человек как нечто обобщенное, средняя социолингвистическая величина, но как мужчина или женщина с определенным набором отличительных психофизиологических, социальных, поведенческих, культурных, эмоциональных моделей своей репрезентации в обществе. Гендерные характеристики, стереотипы, образы находят непосредственное выражение в вербальном и невербальном поведении языковой личности, в языке, на различных его уровнях, в разных жанрах и стилях.

Целью настоящей статьи является анализ гендерной номинации во французском разговорном языке, изучение закреплённости мужских и женских образов в разговорной лексике французского языка.

В качестве объекта исследования мы рассматриваем разговорную лексику французского языка. Разговорная речь и просторечие характеризуются неформальным и непринужденным отношением между участниками, не кодифицируются, не закрепляются в ортологических источниках, именно поэтому они наиболее полно, точно и без особой цензуры отражают эмоциональное восприятие жизни обществом.

Предметом исследования выступает семантика номинаций представителей женского и мужского пола, репрезентирующих гендерные образы и стереотипы в разговорном французском языке.

В качестве материала исследования мы обратились к словарям Larousse (*Français argotique et populaire*) и словарю разговорной лексики французского языка Е.Ф. Гриневой и Т.Н. Громовой. В ходе исследования нами были использованы следующие методы: метод дефиниционного анализа, сопоставительный метод, прием целенаправленной выборки.

Теоретики феминистской идеологии исходят из того, что женщине для психологического и социального выживания в обществе необходимо обрести в нем свою идентичность, т. е. быть адекватно отображенной, идентифицированной в языке данного социокультурного сообщества. Обращает на себя внимание неравномерная представленность в языке лиц разного пола [5]. Так, языковая картина мира характеризуется андроцентричностью, основанной на мужской точке зрения, исходящей от лица мужского субъекта, где женское предстает главным образом в роли объекта, в роли «другого», «чужого», «вторичного» и противопоставляется «...традиционной культуре как культуре идеологически мужской» [4, с. 20–21].

Немаловажным является факт того, что в гендерной картине французского разговорного языка находит свое выражение маскулинно-ориентированная культура, что обусловило формирование мужской роли как более предпочтительной. Мужская идентичность в связи с этим является отправной точкой, некоей нормой, а женская определяется через нее. Следовательно, гендерные идентичности находятся между собой в неравных, иерархических отношениях, где вторичной, зависимой является женская.

Как отмечают исследователи, женщины более склонны, чем мужчины, к поддержанию норм языка и стремлению к соблюдению в речи языковых правил [2], поэтому употребление диалектов, инвективной лексики, а также кличек, прозвищ считается прерогативой мужчин, использование же обценной лексики, брани женщинами почти повсеместно ощущается как некая измена своему гендерно закрепленному статусу.

На основании проведенного дефиниционного анализа мы отмечаем, что в словарях разговорной лексики закреплено в два раза боль-

ше женских номинаций, чем мужских, а численное преобладание среди женских номинаций асимметрично в пользу отрицательной маркированности лексических единиц.

Во французском разговорном языке женщина представлена «глазами» мужчины, и, соответственно, практически все наименования женщины носят сугубо субъективную андроцентричную оценку. Мужчины по-прежнему оценивают внешний вид женщины; так, в качестве положительного образа чаще всего обращает на себя внимание красивая «игрушка» с длинными ногами (*une pépée, une pouliche, une minette, une Julie* и др.), при акцентировании негативного отношения к ней подчеркиваются либо черты женщины легкого поведения (*une punaise, une put, une putasse, une gisquette, une rouchie*), либо набор архетипного образа «баба» (*une bonzesse, une dou doune, une fumelle, une tyyesse*). Замечено, что в большинстве случаев мужчины дают номинации представительницам женского пола, основываясь на восприятии образа через зрительный анализатор, т. к. он является для них ведущим чувственным каналом. В данном случае мужское восприятие является отражением универсального гендерного стереотипа во французском обществе и языке.

Необходимо отметить, что во французском разговорном языке гендерные поведенческие стратегии также носят эротический характер и подчеркивают еще один гендерный стереотип: традиционно женщине отводят роль объекта мужского вожделения (*un beau morceau – лакомый кусочек*), а мужчине – роль соблазнителя (*un matou – бабник, un tombeur de femmes – соблазнитель, бабник, un chaud lapin – волокита, ловелас*). Однако в последнее время в связи с изменением гендерных ролей в социуме, в языке фиксируются контрверсии привычного взгляда на общество: женщина начинает охоту на мужчин (*le prix de Diane – приз охотницы Дианы*), а мужчина меняет свой привычный поведенческий образ (*un gâcheur – кривляка, ломака*).

Несмотря на то, что сегодня европейское общество, в том числе и французское, демонстрирует, на наш взгляд, радикальную толерантность по отношению к возникшим изменениям в социокультурной парадигме «мужчина – женщина» и допускает в обществе «мену» гендерных поведенческих ролей, французский язык, разрешая некоторые изменения и фиксацию определенных социальных феноменов, не торопится поддаваться скоро-

сти обрушившихся на него «гендерных новостей». Язык активно рефлексивирует, но пока сохраняет зафиксированную патриархальную установку: в нем прочно закрепились стереотипы, согласно которым женщине присущи многие пороки, поэтому номинация мужчины женским обозначением несет в себе негативную оценку (*une femmelette* – женоподобный). Употребление существительного мужского рода для номинации лиц женского пола является, как правило, выражением положительной аксиологической оценки: *une pote* – друг, товарищ (в приведенном примере артикль женского рода сопровождает существительное женского рода, тем самым указывая на лицо человека). Эта особенность была давно отмечена лингвокультурологами, причем она универсальна почти для всех языковых сообществ (ср. в русском языке: *баба* по отношению к мужчине и *свой парень* – по отношению к женщине).

Согласно патриархальной традиции, мужчина должен быть мужественным, сильным, вирильным, иначе он подвергается резкой критике за свою сексуальную ориентацию (*un pédé, un englandé, un empara, un maquereau, un pétanqueur, un bique, un bouc* и др.). Семантическое разнообразие онимов мужского пола превосходит количество номинаций женщин нетрадиционной ориентации, оно достаточно скромно и значительно уступает мужским (*une gouine, une guinasse, une vrille*). Однако при анализе лексем мы отметили, что лица женского пола, изменившие свою ориентацию на мужскую, называют себя по мужскому типу – *un gay*. Наименования же лиц мужского пола, признающих за собой женский тип поведения, по своей внутренней форме и словообразованию являются лексемами женского рода: *une tapette, une affiche, une tante, une flotte, une biche*. В приведенных примерах мы видим соответствие артикля существительному. Таким образом, номинант принимает на себя, на свою «новую» гендерную сущность языковые правила французской грамматики. Замечено, что в сравнении с русским языком для обозначения лиц нетрадиционной сексуальной ориентации французский разговорный язык применяет более разветвленный номинативный аппарат как по количеству, так и по качеству, превращая первичные номинации нейтрального регистра языка с отсутствием коннотации (*мухобойка, афиша, тетя*) в приращенные смыслы с отрицательной коннотацией разговорного языка и аргю.

Следует также отметить, что во французском разговорном языке находит свое подтверждение еще один гендерный стереотип, согласно которому мужчина представлен в привычном патриархальном взгляду деловом качестве, как профессионал своего дела. Именно поэтому мы находим достаточно много слов, относящихся к его профессиональной деятельности (*un patron* – командир корабля (в самолете), *un bidel* – начальник отдела кадров или предприятия, *un caroubleur* – взломщик, *un cloporte* – консьерж, *un guincheur* – танцор и др.). Женщина же, напротив, в первую очередь представлена по «основной», социальной своей функции – как жена (*une moitié, une belette, une bergère, une souris, une négifrane*), мать (*une mama, une lapine*), любовница (*une langouste, une môme*). Такая представленность женщин во французском разговорном языке подвергается критике со стороны ярых сторонников феминистского движения, которые видят женщину не только и не столько как хранительницу домашнего очага или объект мужского внимания, но как личность, реализующую свои амбиции в профессиональной деятельности. Однако не стоит забывать, что образ женщины во французском языке создан мужчиной, и все качества, которыми наделена женщина во французском языке, – это, как мы уже отмечали выше, те качества, которые в женщине хочет видеть мужчина.

Заслуживают также интереса и отдельного рассмотрения во французском разговорном языке номинации женщин легкого поведения. С одной стороны, представительницы этой «профессии» получают в разговорном регистре уничижительную окраску и порицаются лицами мужского пола. В самих наименованиях женщины (*une couche-partout, un paillason, une gouge*) мы можем констатировать пренебрежение и резко отрицательную коннотацию обозначенных лексем. С другой стороны, представительницы этого субсоциума не теряют своего «престижа» и популярности, продолжая существовать в наши дни, отвечая потребностям и запросам мужчины. Этот факт подтверждается смысловым содержанием и самой номинацией данного рода занятий: *une professionnelle, une amazone, une respectueuse*. Метафоры, лежащие в основе этих номинаций, подчеркивают положительную маркированность данных онимов.

Итак, проведенный анализ показывает, что во французском разговорном языке женщина и женские образы идентифицируются и пред-

ставлены прежде всего с мужской точки зрения, следовательно, данный стиль французского языка проявляет явную маскулинизированность и андроцентричность. Несмотря на растущие в последнее время изменения гендерных поведенческих ролей в социуме, с концептуальной точки зрения язык пока медленно их абсорбирует и в целом сохраняет зафиксированную патриархальную установку.

#### Список литературы

1. Гринева Е.Ф., Громова Т.Н. Словарь разговорной лексики французского языка. М., 2000.
2. Goroshko O. Differentiation in Male and Female Speech Styles. Budapest, Praga, 1999 [Electronic resource]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/343952492.pdf> (дата обращения: 10.06.2022).
3. Dictionnaire du français argotique et populaire [Electronic resource]. URL: <https://archive.org/details/francoiscaradedictionnairedufrancaisargotiqueetpopulairefranceloisirslarousse2005/page/n19/mode/2up?view=theater> (дата обращения: 07.06.2022).
4. Kristeva J. Polilogue. Paris, 1977.
5. Pusch L., Sookee. Feminismus und Sprache: ein Gespräch. Herausgeber, 2021.

\* \* \*

1. Grineva E.F., Gromova T.N. Slovar' razgovornoj leksiki francuzskogo yazyka. M., 2000.

#### *Gender representation of the nomination of the persons in the colloquial French language*

*The article deals with the lexical units of the colloquial French language, naming the representatives of the male and female kinds. The analysed naming units often establish the patriarchal picture of the comprehension of the world and express the gender images and stereotypes: the woman is presented through the eyes of the man and nearly all its naming units have an androcentric assessment. In the context of the changes of the gender roles in the modern society the nominations for the definition of newly acquired transgender status are actively appearing.*

**Key words:** *gender stereotype, male and female naming units, colloquial French, patriarchal picture of world.*

(Статья поступила в редакцию 18.05.2022)

**Е.В. БРЫСИНА, А.М. ВЕДЕНЕЕВ,  
В.И. СУПРУН  
(Волгоград)**

#### **ВОДЯНСКОЕ ГОРОДИЩЕ КАК КОНЦЕПТ: О КОМПЛЕКСНОМ ИЗУЧЕНИИ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО ПАМЯТНИКА\***

*Рассматриваются исторические, географические, биологические, культурологические, лингвистические (этимологические) составляющие концепта археологического памятника Водянского городища. Впервые предлагается этимология топонима Бездеж. Делается вывод о том, что понять роль этого места в истории страны и человечества, его этнокультурные связи и закономерности существования, современное положение на земной поверхности можно лишь при комплексном изучении, при учете всех характеристик памятника.*

**Ключевые слова:** *Водянское городище, Бельджамен, Бездеж, концепт, Дубовка, балка, смородина.*

В настоящее время термин *концепт* используется в различных гуманитарных науках: логике, психологии, когнитивистике, семантике, лингвокультурологии, литературоведении и др. В каждой из них в него вкладывается свое понимание, но общим является утверждение, что концепт – ментальная единица, элемент сознания, «зерно первосмысла, семантический “зародыш” слова» [13, с. 50]. Концепты образуют «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [1, с. 37].

Водянское городище – археологический памятник золотоордынского времени – представляет особое культурное явление, которое может быть рассмотрено как концепт. Ю.С. Степанов пишет: «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. <...> Концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [31, с. 43]. Водянское городище является такой ячейкой культуры, в его описании могут быть исторические, географические, биологиче-

\* Исследование осуществлено в рамках внутривузовского гранта ВГСПУ по комплексному изучению Водянского городища.

ские, культурологические и лингвистические характеристики объекта.

Исторический аспект описания памятника затрагивает анализ сведений о Золотой Орде, Улуг-Улусе (Великая Страна, Великое Государство), Улусе Джучи (Страна Джучи) – средневековом многонациональном государстве, расположенном на землях Центральной Евразии, в котором на основе тюркского этноса были объединены множество разных племен, народов и стран во главе с династией Джучидов, названной по имени старшего сына Чингисхана Джучи (1182–1227). В 1207–1266 гг. оно входило в состав Монгольской империи, а затем при хане Менгу-Темире получило полную самостоятельность, хотя и сохраняло формальную зависимость от имперского центра [15; 23; 25; 35].

Историко-археологический аспект изучения памятника предполагает рассмотрение истории раскопок городища и определения его связей с золотоордынскими поселениями. В археологии этот объект известен давно [32]. В январской книжке Журнала Министерства внутренних дел за 1838 г. была опубликована короткая заметка «Водянское городище», в которой сообщалось, что на впадающей в Волгу речке Водяной видны остатки каменных зданий какого-то татарского селения или небольшого городка, где находят татарские монеты, кольца и пр. [8]. Видимо, это была первая фиксация закрепившегося затем в научном мире археологического топонима *Водянское городище*, образованного от гидронима. Речек *Водяных*, *Водянок* и т. п. на территории восточных славян большое количество. Они свидетельствуют о наличии в реке постоянного водотока в отличие от пересыхающих. Только на территории Волгоградской области отмечено четыре речки и балки *Водяных*, три *Водянки*, по одной *Водянской* и *Водиной* [14, с. 83–84]. Упомянутая в заметке речка *Водяная* ныне именуется *Водянка* [Там же].

В 1884 г., выступая на VI Археологическом съезде в Одессе, известный русский медик-педиатр, профессор, заведующий кафедрой детских болезней Казанского университета и при этом историк-энтузиаст, нумизмат Н.А. Толмачёв (1823–1901), рассказал, как он во второй половине сентября 1854 г. побывал в Дубовке и посетил городище, где местный сторож подарил ему 96 подобранных здесь старинных татарских монет, которые Николай Александрович передал «для определения» знатоку, страстному любителю нумизматики, секретарю правления и казначею Казанского уни-

верситета В.К. Савельеву (1810–1882). Только 58 из этих монет Владимир Константинович смог идентифицировать, они были чеканены в Сарае, Новом Сарае и Гюлистане с 1321 по 1360 г. [33]. О коллекциях монет Н.А. Толмачёва писали известный русский геолог, палеонтолог, географ и археолог Александр Антонович Штукенберг (1844–1901) [38], а также современные казанские исследователи И.М. Миргалеев и Х.З. Багаутдинова [20].

В своем докладе Н.А. Толмачёв предположил, ссылаясь на текст арабского историка и географа XIV в. Абульфеда (Абу-л-Фида), что Водянское городище является развалинами Бельджамена. Он цитирует отрывок из сочинения араба (курдского происхождения), в котором упоминается *деревня Бельджамен*, а также приводит транскрипции этого топонима на немецкий, латинский и французский языки из текстов переводов Х.Д. Френа, И.Я. Рейске и Ж.Т. Рено: *Beldschemen*, *Balgaman*, *Baldjaman* [33, с. 95].

Известный российский археолог, профессор Башкирского государственного университета Нияз Абдулхакович Мажитов (1933–2015) предположил, что топоним *Бельджамен* переводится как «город дубов» [18, с. 142], его поддержал один из ведущих исследователей Золотой Орды и русско-ордынских отношений XIII–XV вв. Вадим Леонидович Егоров [11, с. 109], с тех пор эта информация стала кочевать по книгам, статьям, а теперь и сайтам Интернета. Ни в тюркских, ни в арабском, ни в персидском языках нет созвучного слова для названия дуба: тур. *meşe*, татар., башк. *имән*, чуваш. *юман*, казах. *емен*, кирг. *эмен*, азерб. *palıd*, араб. *البوط* [blut], перс. *بلوط* [blut], Этимология топонима *Бельджамен* нуждается в дополнительном исследовании.

Географические характеристики концепта *Водянское городище* определяют его положение на земной поверхности. Оно находится в Волгоградской области в 2 км севернее Дубовки. Дубовский район расположен на юго-востоке Восточно-Европейской равнины, в юго-западной части Приволжской возвышенности, на правом берегу реки Волги.

Дубовка была основана «поселителем и наборщиком» Яковом Ивановичем Житковым в 1722 г.; он привез 115 семей и расселил их по речкам Дубовке, Иловле и двум Пичугам. О своей деятельности Я.И. Житков доложил 20 июня 1722 г. императору Петру I во время его пути по Волге в Персидский поход. Вторая встреча с императором произошла у поселителя в ноябре 1722 г. в Царицыне при возвра-

щении Петра I из Персидского похода. Якову было указано, чтобы в числе жителей Дубовки были только черкасы (малороссы), а если прибудут великороссы, то их «под страхом жестокого наказания» следует возвращать на прежнее место жительства.

Но это указание не было исполнено, в Дубовке поселились великороссы. По распоряжению царицынского коменданта подполковника П.Ф. Кольцова в ноябре – начале декабря 1728 г. подполковник Протасов «тое Дубовку уже разорил и сжег и ничего жилья не оставил» [24]. Поэтому годом основания Дубовки официально считается 1734 г., когда по указу самодержицы Анны Иоанновны было основано новое поселение: «Записавшихся в Царицынскую линию донских казаков <...> поселить по Волге, где прежде была слобода Дубовка». Сюда было переселено 1 057 семей (донских казаков – 520 семей; днепровских черкасов донских – 537 семей).

Однако потомков этих первопоселенцев следует искать не здесь, а на Северном Кавказе, куда они были переселены по указу императрицы Екатерины II от 5 мая 1776 г. [19, с. 248; 24, с. 48; 26]. Волгоградский историк А.В. Курышев убедительно доказал, что это переселение было связано не с участием казаков в восстании под предводительством Емельяна Пугачёва, а в связи с присоединением Крыма и Кубани, переносом границы государства на Терек [16].

Во многих публикациях топоним *Дубовка* возводится к названию дерева *дуб* или к такому же наименованию особой лодки [19, с. 248]. Второе предложение стоит отклонить, в топонимии нет моделей образования единиц от названий предметов. Первая версия верна косвенно: ойконим был образован от гидронима, а река действительно была названа по растущим по ее берегам дубам. Гидроним фиксируется в документах задолго до основания поселения. Название является типичным для славянской гидронимии и ойконимии. На территории проживания славян имеется 12 рек с названием *Дубовка* и бесчисленное количество населенных пунктов с таким же топонимом.

Отметим, что в упомянутой выше заметке Журнала МВД поясняется в сноске значение слова *балка*: «В здешнем крае овраги, или буераки называются *балками*» [8, с. 6], что говорит о восприятии в то время лексемы как диалектизма. Ранее в Словаре Академии российской (1789) было дано такое определение этому слову: «в южных странах называют у нас

сим именем ущелья гор или узкие долины» [27, с. 89]. Указание на территориальное ограничение распространения слова приведено в дефиниции слова *балка* в словаре XVIII в.: «узкая долина, овраг (на юге России, на Украине)» [29, с. 132]. Это восприятие сохранялось до середины XX в.: в первом томе Словаря современного русского литературного языка, называемом в научных кругах Большим академическим словарем, у этого слова дана помета *обл.* [30, с. 256]. Слово *балка* было включено в Словарь русских народных говоров: «долина, ложбина, длинный и широкий овраг в степи» с первой фиксацией в Новооскольском уезде Курской губернии в 1852 г. [28, вып. 2, с. 82]. Подробно описывает это слово В.И. Даль в своем словаре: «Дол, долина, раздел, ложбина, балчук, длинный и широкий природный овраг. В степях Мал<ой> и Нов<ой> Руси *балки* образовались не между гор, которых нет, а между двух степных кряжей; балки пролегают такими же грядами, отрогами и рассохами, как в других местах горы. В *балках* ближе до воды, можно устроить греблю, бывает и кустарник, и там охотнее селятся» [9, с. 43]. Он отмечает южное распространение слова и считает его татарским [Там же]. М. Фасмер считает тюркскую этимологию ненадежной, отмечает некоторые родственные слова в индоевропейских языках, но отсутствие сходных лексем в других славянских языках приводит его к формулировке: «Точную этимологию слова определить весьма трудно» [34, с. 115].

В новом издании Большого академического словаря какая-либо помета или указание на территорию распространения слова *балка* отсутствует: «длинный и широкий овраг (обычно с поросшими травой, кустарником склонами); ложбина, лощина» [5, с. 356]. У деривата *балочка* дана помета *разг.* [Там же, с. 364]. Если при первом слове приводятся цитаты из «Тараса Бульбы» Н.В. Гоголя и «Молодой гвардии» А.А. Фадеева, что можно отнести по языку к территории юга России и Украины, то второе слово сопровождается примерами из произведений уроженца Москвы С.А. Баруздина и родившегося в Вологодской губернии В.Ф. Тендрякова, что говорит об употреблении слова не только на юге. В Большом толковом словаре современного русского языка лексема *балка* приводится также без указания на ограниченное распространение с небольшим изменением в дефиниции по сравнению с БАС [6, с. 57].

Вызывает большой интерес топоним *Бездеж*. В.Л. Егоров утверждает, что «именно

Бельджамен русские и называли Бездежем, что косвенно подтверждает анализ различных летописных данных» [11, с. 109–110].

Известно, что в Бельджамене был русский поселок [21; 22]. В.Л. Егоров и М.Д. Полубояринова обнаружили во время раскопок, что в самом начале существования города русский квартал занимал всю прибрежную часть городища, вытянувшись вдоль Волги. В раскопках на кладбище найдены черепа славянского типа, большое количество русской керамики [10].

О *Бездеже* упоминают русские летописи XIV в.: в 1319 г. тело князя Михаила Тверского, убитого по приказанию Узбек-хана, привезли в Бездеж. В 1346 г. летопись сообщает о «черной смерти» – чуме: «бысть казнь от Бога на люди над восточной страной, в Орде и Орнате и Сарае и в Бездеже». В этом же году князь холмский Всеволод Александрович, возвращаясь из Орды в Тверь, встретился в Бездеже с едущим в Орду своим дядей, князем кашинским Василием Михайловичем [3, с. 283–284]. В 1361 г. ордынский князь «Тогай, иже от Бездежа, той убо Наручад и всю ту страну взял и там о себе пребываше». *Наручад* был на земле мордвы, с 1313 по 1395 г. *Наручадская Орда* находилась под властью Золотой Орды, ее столица Мохши находилась в 2 км от впадения реки Шелдаис в Мокшу, ныне там расположено село *Наровчат* Пензенской области [2].

Лингвистический (этимологический) анализ топонима позволяет утверждать, что *Бездеж* образован с помощью притяжательного суффикса \*-ь от древнего славянского имени *Бездед* (\*dj > ж). Антропоним, вероятно, давался ребенку, родившемуся в семье после кончины основателя рода, или безродному подкидышу, сироте. Местечко Бездеж было в Гродненской губернии (ныне агрогородок в Дрогичинском районе Брестской области). В Чехии имеется готический замок Бездез (*Bezdež*) с названием того же происхождения (в чешском языке сочетание \*dj > z). От антропонима с другими суффиксами образованы топонимы *Бездедовичи* (Витебская область), *Бездедово* (Московская область) [37, с. 80, 98], что говорит о популярности этого имени у славян. Возможно, конечно, что русские приспособили к своему языку какое-то близкозвучное тюркское название, как, например, гидроним *Сарысу* превратили в *Царицу*, но в источниках не обнаруживается никакой предшествующий топоним, похожий по звучанию на *Бездеж*.

Биологические (ботанические и зоологические) характеристики памятника определяются растительностью и наличием животных на территории городища и в его окрестностях. Историки утверждают, что в момент основания Бельджамена по берегам балок и Волги росли дубы. В настоящее время ботаники констатируют, что в составе растительности в районе Водянского городища дуба черешчатого (*Quercus robur*) не отмечается.

Н.М. Шанский считает, что слово *дуб* возникло как табуистическое наименование дерева от того же корня, что и *дупло*, болг. *дупка* ‘дыра, нора, яма’. Слово *дуб* заменило несохранившееся *перкъ*, замена произошла из-за того, что это дерево было обиталищем бога Перуна-громовержца, имя которого нельзя было произносить [36, с. 79]. Похожая табуистическая замена произошла, например, с названием медведя у славян: вместо слова, восходящего к индоевропейскому корню \*ǵr̥ko- (лат. *ursus*, валлийск. *arth*, албан. *ariu*, греч. αρκούδα, армян. արք [arge], авест. *arešo*), возникла эвфемистическая замена ‘тот, кто ест мед’ [36, с. 182; 34, т. 2, с. 589]. Для германцев древнее название медведя также стало табу, вместо него они стали употреблять слово со значением ‘бурое животное’: нем. *der Bär*, люксемб. *De Bier*, дат., норв. *bære*, швед. *bära*, англ. *bear*, нидерланд., африкаанс *beer*, исланд. *björn*, идиш *באַר* [ber].

По балкам растут тополь, вяз, ива, лох, боярышник и другие деревья. Встречается также *смородина* золотистая, которую обычно называют лесной, дикой смородиной или *дикушей* [28, вып. 8, с. 65]. Само название этого кустарника образовано от корня \*smord-/smrd-, обозначающего в праславянском языке ‘сильный запах’. Впоследствии только названия кустарника и его сильно пахнущей ягоды в древнерусском языке сохранили исходное значение, а другие дериваты приобрели негативную семантику ‘отвратительный запах, зловоние’: укр. *сморід*, белор. *смурод*, болг., серб., рус. *смрад*, хорв., словен. *smrad*. В русских диалектах встречается слово *смород* ‘1. Неприятный запах, вонь, смрад. 2. Дым, чад’ [28, вып. 39, с. 42]. Краткое прилагательное *смород* включено в поговорку *Молод, да смород, а и стар, да басок* [9, с. 52]. Второе значение Ф.И. Буслаев обнаружил в тексте русской народной песни: «Без дыму, без смороду, без чаду *кудрявова*» [7, с. 74].

Бессуффиксальный вариант названия растения *сморода* использовался русичами в ка-

честве имени, отсюда фамилия *Сморodin*. От этого же корня образованы названия двух рек, впадающих в озеро Эльтон: *Большая Сморода* и *Меньшая Сморода* [17, с. 408]. Как отмечает побывавший в этих местах в начале июня 1769 г. Иван Иванович Лепёхин (1740–1802), притоки Эльтона издают сильный запах: «ил сильно пахнет серною печенкою» [Там же, с. 407], что и стало причиной возникновения гидронимов. Впоследствии в результате утраты в литературном языке слова *смород* и дегитимологизации названия в гидронимы была вставлена асемантическая эпентеза [г], ныне реки называются *Большая* и *Малая Сморода* [14, с. 286–287].

На территории городища и в окрестностях находится растительность, характерная для степной зоны. Здесь растут типчак, тысячелистник, чертополох, молочай, шалфей, донник, солодка, житняк и другие степные травы. Но главным растением территории является *полынь*. Ее ботаническое название *Artemisia* является латинской транскрипцией древнегреческого слова *ἀρτεμισία*, которое образовано от прилагательного *ἀρτεμής* «здоровый». Уже древние греки знали лечебные свойства травы и применяли ее для повышения аппетита и улучшения пищеварения. В народной латыни *полынь* называли *absinthium*, это слово латиняне тоже взяли у греков от *ἀψίνθιον*, а греки получили его от персов. Французы настойку полыни на спирту называли *absinthe* < *extrait d'absinthe*, у этого напитка была сложная история появления, запрета и легализации [39; 40]. Слово *absent* было заимствовано русскими у французов [6, с. 24].

Животный мир Водянского городища и его окрестностей представлен кабанами, зайцами, лисицами, волками, сусликами, хорьками, ежами, ящерицами, жабами, черепахами, дрофами, утками, чайками, перепелками, цаплями, синицами, воробьями, куропатками, дятлами, воронами, сороками и др. Из рыб в Волге водятся сомы, лещи, судаки, караси, карпы и др. В траве, на деревьях и кустарниках можно встретить клещей, пилильщиков, комаров, муравьев, кузнечиков, дыбок, разных бабочек – от капустниц, голубянок до павлиньего глаза, пауков и даже иногда каракуртов. Каждое из этих животных и насекомых обладает интересными культурологическими и лингвистическими характеристиками, которые, наряду с перечисленными выше, в целом входят в концепт археологического памятника Водянского городища. Понять роль этого

места в истории региона, страны и человечества, его этнокультурные связи и закономерности существования, современное положение на земной поверхности и будущее развитие можно лишь при комплексном изучении, при его рассмотрении как концепта, при учете всех характеристик памятника.

### Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1999.
2. Балабанова М.А. Палеодемографическая характеристика Водянского городища эпохи Золотой Орды (по материалам христианизированной части кладбища) // Нижневолжский археологический вестник / отв. ред. А.С. Скрипкин. Волгоград, 2014. Вып. 14. С. 102–111.
3. Бездеж // Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. Спб., 1891. Т. III. С. 283–284.
4. Белорыбкин Г.Н. Мохши // Пензенская энциклопедия. М., 2001. С. 354.
5. Большой академический словарь русского языка. Л., 2004. Т. 1.
6. Большой толковый словарь русского языка / сост. и глав. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998.
7. Буслаев Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства. Т. I: Русская народная поэзия. Спб., 1861.
8. Водянское Городище // Журнал Министерства внутренних дел. 1838. Ч. XXVII. № 1. Смесь. С. 5–6.
9. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1955. Т. 1.
10. Егоров В.Л., Полубояринова М.Д. Археологические исследования Водянского городища в 1967–1971 гг. // Города Поволжья в Средние века. М., 1974. С. 39–79.
11. Егоров В.Л. Историческая география Золотой Орды в XIII–XIV вв. М., 1985.
12. Ильина О.А. Историческая топография и локализация золотоордынских городов Нижнего Поволжья: дис. ... канд. ист. наук. Волгоград, 2006.
13. Колесов В.В. Философия русского слова. СПб., 2002.
14. Крюкова И.В., Супрун В.И. Реки и водоемы Волгоградской области: гидронимический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. Волгоград, 2009.
15. Кульпин Э.С. Золотая Орда. М., 1998. 2-е изд. М., 2007.
16. Курышев А.В. Волжское казачье войско и повстанческое движение под предводительством Е. Пугачёва // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. 2004. Сер. 4. Вып. 9. С. 54–72.
17. Лепехин И.И. Дневные записки путешествия доктора и Академии наук адъюнкта Ивана Лепехина по разным провинциям Российского государства, 1768 и 1769 году. Спб., 1771.

18. Мажитов Н.А. Южный Урал в XII–XIV вв. М., 1977.
19. Минх А.Н. Историко-географический словарь Саратовской губернии. Т. 1: Южные уезды: Камышинский и Царицынский. Вып. 2 / печ. под наблюд. А.А. Прозоровского и С.А. Щеглова / А.Н. Минх. Саратов, 1898. С. 209–278.
20. Миргалеев И.М., Багаутдинова Х.З. Каталог из прошлого: описание собрания монет профессора Н.А. Толмачёва // Археология Евразийских степей (Казань). 2017. № 6. С. 147–148.
21. Мыськов Е.П. Русский поселок и русский квартал Водянского городища // Материалы по археологии Волго-Донских степей. Волгоград, 2001. Вып. 1. С. 250–261.
22. Мыськов Е.П. Русское кладбище Водянского городища // Нижневолжский археологический вестник. Волгоград, 2001. Вып. 4. С. 123–135.
23. Мыськов Е.П. Политическая история Золотой Орды (1236–1313 гг.). Волгоград, 2003.
24. Самойлов Г.П., Супрун В.И. Рождение Дубовки // Вопросы краеведения: Волгоград, 1991. Вып. 1. С. 46–51.
25. Сафаргалиев М.Г. Распад Золотой Орды. Саранск, 1960.
26. Селезнёв П.И. Дубовка. Эхо далекое и близкое. Волгоград, 1999.
27. Словарь Академии российской. Спб., 1789. Ч. 1.
28. Словарь русских народных говоров. М.; Л., 1965–.
29. Словарь русского языка XVIII века. Л., 1984. Вып. 1.
30. Словарь современного русского литературного языка. М.; Л., 1950. Т. 1.
31. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.
32. Сухорукова Е.П., Кяшко А.В., Лапшин А.С., Мыськов Е.П. История изучения Водянского городища // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2010. № 8(52). С. 57–61.
33. Толмачёв Н.А. О Водянском городище в Саратовской губернии // Труды VI Археологического съезда в Одессе (1884 г.). 1889. Т. IV. С. 91–95.
34. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева; под ред. и с предисл. Б.А. Ларина. 2-е изд., стер. М., 1986–1987.
35. Фёдоров-Давыдов Г.А. Общественный строй Золотой Орды. М., 1973.
36. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка. М., 1994.
37. Шрамченко А.П. Справочная книжка Моковской губернии. М., 1890.
38. Штукенберг А.А. О коллекциях проф. Н.А. Толмачёва // Изв. Казан. о-ва археологии, истории и этнографии. Казань, 1901. Т. 17. Вып. 2-3.
39. Adams J. Hideous Absinthe: A History of the Devil in a Bottle. London; New-York: I.B. Tauris, 2004.
40. Delahaye M.-Cl. L'Absinthe, histoire de la Féeverte. Paris, 1983.
- \* \* \*
1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. М., 1999.
2. Balabanova M.A. Paleodemograficheskaya karakteristika Vodyanskogo gorodishcha epohi Zolotoj Ordy (po materialam hristianizirovannoj chasti kladbishcha) // Nizhnevolzhskij arheologicheskij vestnik / otv. red. A.S. Skripkin. Volgograd, 2014. Vyp. 14. S. 102–111.
3. Bezdezh // Enciklopedicheskij slovar' F.A. Brokgauza i I.A. Efrona. Spb., 1891. Т. III. S. 283–284.
4. Belorybkin G.N. Mohshi // Penzenskaya enciklopediya. М., 2001. S. 354.
5. Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka. L., 2004. Т. 1.
6. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / sost. i glav. red. S.A. Kuznecov. SPb., 1998.
7. Buslaev F.I. Istoricheskie ocherki russkoj narodnoj slovesnosti i iskusstva. Т. I: Russkaya narodnaya poeziya. SPb., 1861.
8. Vodyanskoe Gorodishche // Zhurnal Ministerstva vnutrennih del. 1838. Ch. XXVII. № 1. Smes'. S. 5–6.
9. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. М., 1955. Т. 1.
10. Egorov V.L., Poluboyarinova M.D. Arheologicheskie issledovaniya Vodyanskogo gorodishcha v 1967–1971 gg. // Goroda Povolzh'ya v Srednie veka. М., 1974. S. 39–79.
11. Egorov V.L. Istoricheskaya geografiya Zolotoj Ordy v XIII–XIV vv. М., 1985.
12. P'ina O.A. Istoricheskaya topografiya i lokalizaciya zolotoordynskih gorodov Nizhnego Povolzh'ya: dis. ... kand. ist. nauk. Volgograd, 2006.
13. Kolesov V.V. Filosofiya russkogo slova. SPb., 2002.
14. Kryukova I.V., Suprun V.I. Reki i vodomu Volgogradskoj oblasti: gidronimicheskij slovar'. 2-e izd., pererab. i dop. Volgograd, 2009.
15. Kul'pin E.S. Zolotaya Orda. М., 1998. 2-e izd. М., 2007.
16. Kuryshchev A.V. Volzhskoe kazach'e vojsko i povstancheskoe dvizheniem pod predvoditel'stvom E. Pugachyova // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. 2004. Ser. 4. Vyp. 9. S. 54–72.
17. Lepekhin I.I. Dnevnye zapiski puteshestviya doktora i Akademii nauk ad'yunkta Ivana Lepekhina po raznym provinciyam Rossijskogo gosudarstva, 1768 i 1769 godu. Spb., 1771.
18. Mazhitov N.A. Yuzhnyj Ural v XII–XIV vv. М., 1977.

19. Minh A.N. Istoriko-geograficheskiy slovar' Saratovskoy gubernii. T. 1: Yuzhnye uезdy: Kamyshinskiy i Caricynskiy. Vyp. 2 / pech. pod nablyud. A.A. Prozorovskogo i S.A. Shcheglova / A.N. Minh. Saratov, 1898. S. 209–278.

20. Mirgaleev I.M., Bagautdinova H.Z. Katalog iz proshlogo: opisaniye sobraniya monet professora N.A. Tolmachyova // Arheologiya Evrazijskih stepej (Kazan'). 2017. № 6. S. 147–148.

21. Mys'kov E.P. Russkiy poselok i russkiy kvartal Vodyanskogo gorodishcha // Materialy po arheologii Volgo-Donskih stepej. Volgograd, 2001. Vyp. 1. S. 250–261.

22. Mys'kov E.P. Russkoe kladbishche Vodyanskogo gorodishcha // Nizhnevolzhskiy arheologicheskij vestnik. Volgograd, 2001. Vyp. 4. S. 123–135.

23. Mys'kov E.P. Politicheskaya istoriya Zolotoj Ordy (1236–1313 gg.). Volgograd, 2003.

24. Samojlov G.P., Suprun V.I. Rozhdenie Dubovki // Voprosy kraevedeniya: Volgograd, 1991. Vyp. 1. S. 46–51.

25. Safargaliev M.G. Raspad Zolotoj Ordy. Saransk, 1960.

26. Seleznyov P.I. Dubovka. Ekho dalekoe i blizkoe. Volgograd, 1999.

27. Slovar' Akademii rossijskoj. Spb., 1789. Ch. 1.

28. Slovar' russkih narodnyh govorov. M.; L., 1965–.

29. Slovar' russkogo yazyka XVIII veka. L., 1984. Vyp. 1.

30. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. M.; L., 1950. T. 1.

31. Stepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2004.

32. Suhorukova E.P., Kyashko A.V., Lapshin A.S., Mys'kov E.P. Istoriya izucheniya Vodyanskogo gorodishcha // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2010. № 8(52). S. 57–61.

33. Tolmachyov N.A. O Vodyanskom gorodishche v Saratovskoy gubernii // Trudy VI Arheologicheskogo s#ezda v Odesse (1884 g.). 1889. T. IV. S. 91–95.

34. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / per. s nem. i dop. O.N. Trubacheva; pod red. i s predisl. B.A. Larina. 2-e izd., ster. M., 1986–1987.

35. Fyodorov-Davydov G.A. Obshchestvennyj stroj Zolotoj Ordy. M., 1973.

36. Shanskiy N.M., Bobrova T.A. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 1994.

37. Shramchenko A.P. Spravochnaya knizhka Moskovskoy gubernii. M., 1890.

38. Shtukenberg A.A. O kollekcijah prof. N.A. Tolmachyova // Izv. Kazan. o-va arheologii, istorii i etnografii. Kazan', 1901. T. 17. Vyp. 2-3.

### ***Vodyansky settlement as the concept: the complex study of the archeological monument***

*The article deals with the historical, geographical, biological, culturological and linguistic (etymological) components of the concept of the archeological monument Vodyansky settlement. There is firstly suggested the etymology of the toponym Bezdezh. There is concluded that it is possible to realize the role of the place in the history of the country and humanity, its ethnocultural contacts and regularities of the existence, the modern location at the earth surface only during the complex study and the consideration of all the characteristics of the monument.*

**Key words:** *Vodyansky settlement, Beljamen, Bezdezh, concept, Dubovka, balka, currant.*

(Статья поступила в редакцию 16.06.2022)

**ВАН ЦЗИНЬЛИН**  
(Чанчунь, КНР)

**ВАН ЧЭНЬИ**  
(Тяньцзинь, КНР)

### **ЛОМОНОСОВОВЕДЕНИЕ В КИТАЕ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

*Дается обзор ломоносововедения в Китае, определяется особое место ломоносововедения в лингвистическом и переводческом аспектах. Существующие в Китае работы по ломоносововедению в основном имеют историко-описательный характер. При этом аналитический метод и сравнительное изучение грамматики М.В. Ломоносова и стилистики русского языка особенно актуальны для подготовки высококачественных русистов в Китае.*

**Ключевые слова:** *М.В. Ломоносов, Китай, ломоносововедение, теория трех стилей, лингвистический аспект, переводоведение.*

Значение деятельности М.В. Ломоносова для развития науки России и мира высоко. Он известен своими достижениями в области естественных наук, однако ученый сделал

большой вклад и в филологию: написал первую российскую грамматику, разработал систему стихосложения, создал теорию «трех штилей», изложил важные положения по переводу и переводовелению. Именно М.В. Ломоносов придал русскому языку мировое значение, благодаря ему наука заговорила на русском языке и была постепенно освоена российской культурой. Однако оценка Михаила Васильевича Ломоносова как российского и мирового гения, выдающегося ученого началась только в начале XX в. А в Китае начали обращать внимание на его труды только после создания Нового Китая. Первые публикации об ученом в КНР появились в 1951 г.

Путем сплошной выборки китайских публикаций в самом популярном поисковом сайте Китая «Байду» на слово «Ломоносов» мы получили 763 результата. Как оказалось, на самом деле многие опубликованные статьи касались событий, связанных с Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова, а также конкурсов по разным дисциплинам наук, именуемым в честь ученого. Публикаций, посвященных самому М.В. Ломоносову, обнаружилось всего 64. Среди них были 28 статей о его биографии, годах учебы и успехах в процессе обучения, 22 статьи о его открытиях и достижениях в естественных науках, 9 статей, посвященных исследованию вопросов, связанных с языковыми, литературными и философскими проблемами в истории русской филологии, 5 статей о достижениях М.В. Ломоносова в области педагогических наук.

Что касается жанров этих статей, то большинство из них были научно-популярными текстами ознакомительного характера. Многие публикации были посвящены рассказу о его настойчивости в преодолении трудностей в процессе учебы и его открытиях в разных отраслях науки. Публикации о жизненном пути и годах учебы Ломоносова в основном были повествовательного характера с целью воспитания китайских школьников путем поиска ответа на вопрос: «Как закаляться и как стать ученым и патриотом для страны?». Эти статьи имеют дидактическое значение.

Эти научно-популярные тексты в основном публиковались в учебных журналах, которые в свою очередь имеют цель популяризации знаний какой-то отрасли среди китайских школьников. В то же время эти публикации в основном были переводными текстами из каких-либо российских источников. Среди всех этих статей мало было публикаций, посвященных теоретическому анализу с точки

зрения конкретной отрасли науки. Были опубликованы следующие статьи: «Основоположник научной геологии – М.В. Ломоносов» Ма Ваньцзюнь [23], «Ломоносов – это Петр Первый в истории науки России» Цай Банхон, Ай Шанхуа [18], «Основоположник химии Ломоносов» Чунь Вэй [11], «Предшественник современной науки России Ломоносов» Хуан Хао [24], «Ломоносов и мореходство» Чжан Биндэ [13] и др.

В области изучения российской педагогики и формирования педагогической концепции России китайские ученые в основном ограничивались представлением его вклада в образование через программу учреждения Московского университета. Были опубликованы 3 статьи в научных журналах и некоторые книги русских и китайских авторов, в которых были описаны успехи и открытия Ломоносова в разных гуманитарных и естественных науках, в том числе и в российской педагогике. Эти книги были изданы и переизданы в 1958, 1962, 1980 и 1984 гг. в разных китайских издательствах. Авторами были русские и китайские ученые: среди русских авторов были В.В. Кудрявцев, М.И. Сизов, М.М. Муратов, их труды были переведены на китайский язык; о Ломоносове писали также китайские авторы Чжу Чэнгуан и Сян Ло в соавторстве с Сун Чжи. В этих изданиях подробно описывались этапы научной деятельности Ломоносова и его достижения в естественнонаучных отраслях, благодаря им Ломоносов стал известен среди широких масс жителей Китая. В Китае научная деятельность М.В. Ломоносова как ученого-энциклопедиста, его вклад в развитие российской науки и системы образования благодаря научно-популярным журналам стали известны с 50-х гг. XX в.

Ломоносов как великий гуманист добился больших успехов в истории, лингвистике, философии, его называли отцом современного русского языка. Он подчеркивал исконно богатый и чистый русский язык, сближал литературный язык с разговорной русской речью. Велика его роль в развитии русского литературного языка, в написании первой российской грамматики.

Однако, кроме научно-популярных статей, были подготовлены и серьезные научные работы о достижениях М.В. Ломоносова в области естественных наук, адресованные специалистам определенной сферы. Эти статьи были опубликованы в специальных научных журналах. Их авторами в основном являются китайские ученые соответствующей отрасли науки. Но были и русские ученые, которые

публиковали свои статьи на английском языке в китайском научном журнале [6]. Об открытиях М.В. Ломоносова в естественных науках были научные статьи, написанные русскими и китайскими специалистами в соавторстве.

Наряду с вышеупомянутыми статьями о научных достижениях русского ученого, с начала 1950-х гг. в Китае были изданы переведенные на китайский язык книги русских авторов, посвященные М.В. Ломоносову, его научным открытиям и вкладу в развитие русской философии, науки и культуры: Г.С. Васецкий (1953), Б.Г. Кузнецов (1954). Эти книги были посвящены жизни и деятельности великого русского ученого Михаила Васильевича Ломоносова, разносторонности его исследований.

Следует отметить, что многие открытия Ломоносова-естественника сейчас уже не сохраняют своей актуальной научной значимости, поскольку они превратились в аксиомы, а аксиомы не цитируются в научных исследованиях. В Китае естественно-научные достижения Ломоносова чаще упоминаются в работах по истории русской науки, публикациях о его биографии, ориентированных на школьников для ознакомления с историей науки России и воспитания у них стремления к научным поискам.

В истории русской культуры вклад Ломоносова, филолога, гуманитария, был неоспоримым. Он сделал приоритетные открытия в области филологии: написал первую российскую грамматику и дал русскому народу прекрасную систему стихосложения, детально разработав теоретически и воплотив в практике своего поэтического творчества ритмику, строфику и другие элементы русской версификации (в том числе подготовил появление и «онегинской строфы» Пушкина) [4]. Его труды внесли вклад в освоение целых пластов научной лексики, а также в представления о стилистическом многообразии языковых средств русского языка, которое отражалось как в письменных текстах, так и в риторике. Ломоносов как историческое явление, связанное с предыдущим и последующим периодами в развитии русской литературы, завершил период национальных песен и начал новый этап, ввел в новую сферу поэзии [1, с. 54]. С.В. Чернов обобщил вклад М.В. Ломоносова в создание современного русского литературного языка: «Определены нормы русского литературного языка, его элементы и формы языка; намечен аналитический метод при изучении живого языка; даны руководящие указания относительно сравнительного

изучения славянских наречий; теоретически и практически положены основания для стилистического развития русской литературной речи; заложены основы русского научно-технического языка и определены основания для его последующего развития» [5, с. 110].

В Китае филологическое ломоносововедение на данный момент отразилось всего лишь в 9 статьях, опубликованных в научных журналах. Среди исследований, посвященных филологическому ломоносововедению, 3 статьи касались классической риторической теории, теории стилей и стилистики на лексическом и грамматическом уровнях. В статье Мэн Яодэна «Снова о поэтическом значении теории трех стилей Ломоносова», которая была опубликована в китайском научном журнале «Русская литература и искусство», рассматривались взгляды Ломоносова о трех стилях языка. Автор статьи на основе анализа теории трех стилей Ломоносова выяснил, что эта теория состоит из двух пластов: три лексических стиля и три жанровых категории. Он рассматривал генетическую связь теории трех стилей с античной риторикой и поэтикой и с точки зрения поэтического анализа описывал пути развития российской риторики, классической литературы и русского литературного языка XVIII в. Кроме того, автор в этой статье охарактеризовал влияние теории трех стилей на дальнейшее развитие русской литературы и на формирование национальной русской поэтики [17].

В статье Тан Сунбо «Воззрение Ломоносова на стилистику» представлена история создания Ломоносовым теории трех стилей, описывается история возникновения теорий Ломоносова по стихосложению, грамматике и риторике, анализируется связь между риторикой, красноречием и стилями. В то же время автор статьи подчеркивал важность познания научных воззрений Ломоносова по стилистическим вопросам для понимания истории русского языка и решения вопросов, связанных с созданием системы стилистики, вызывающей широкую дискуссию в филологических кругах [7].

В статье Чэнь Цзе «Ломоносов и создание русского литературного языка» автор подробно описывал, когда и какими методами Ломоносов начал изучать российскую грамматику и какие материалы были использованы им в своих теоретических исследованиях, какие морфологические и синтаксические особенности ученый определил в русском литературном языке и т. д. [22].

Ли Фаюань в своей статье «О функциональных стилях русского языка» коротко

представил историю исследования функциональных стилей в русской филологии и упомянул о том, что изучение функциональных стилей восходит к XVIII в. и тесно связано с именем Ломоносова, он также дал обзор истории возникновения теории трех стилей. Автор указал, что в течение более 100 лет после появления теории М.В. Ломоносова в русской филологии исследование функциональных стилей русского языка было ограничено результатами этой теории, которая не получала достойного продолжения [14].

В Китае были также опубликованы 3 статьи, посвященные лингвофилософским аспектам теории Ломоносова. Две статьи подготовила профессор Цзян Хон из Фуданьского университета в соавторстве со своими аспирантами: «Ломоносов в истории лингвистической философии России» (написана в соавторстве с аспиранткой Ци Фанси) [9]; «Механизмы формирования российской лингвистической философии и ее специфика» (в соавторстве с аспиранткой Ван Юньтин) [8]. В этих статьях авторы рассматривали роль Ломоносова в формировании лингвистической философии в России, указывая, что «Российская грамматика» М.В. Ломоносова не только играла важную роль в формировании общенационального русского языка, но и оказывала существенное влияние на становление и дальнейшее развитие российской лингвистики. В первой статье авторы выявили, что лингвистическая философия является одним из направлений современной аналитической философии, а формирование российской лингвистической философии тесно связано с теорией Ломоносова. Авторы указали, что «Российская грамматика» Ломоносова играла важную роль в формировании и развитии философско-лингвистической идеи России и стала движущей силой в возникновении русской лингвистической философии. При создании единого общенационального языка Ломоносов установил общее понятие о человеческом языке, давая философское осмысление принципа языка человека, который он использовал в создании «Российской грамматики». Ученый указал, что в каждом языке содержатся уникальные национальные элементы, которые опираются на общие языковые нормы. На основе этого принципа Ломоносов разделил грамматику на общую и специальную. Общая грамматика описывается как общеполитическое понятие языка человечества, что включает в себя общие грамматические категории, существующие во всех языках. А специальная грамматика определяет правила для русского языка. Ломоно-

сов, опираясь на рационалистические взгляды на язык, используя рационалистическую, эмпирическую и материалистическую методологию, системно, всесторонне и в динамике рассматривал грамматику русского языка. Именно в этом была выявлена глубокая лингвофилософская концепция М.В. Ломоносова. Авторы статьи считают, что взгляды ученого на язык являются одновременно рационалистическими и материалистическими, что характеризовало влияние естественно-научного метода исследования и европеизма того времени. Авторы подчеркнули, что мнение Ломоносова о взаимосвязи языка и мышления напрямую способствовало становлению российской лингвистической философии, а также стало символом ее формирования.

В публикациях других китайских авторов, касающихся вклада Ломоносова в филологию, были обсуждены вопросы эволюции стилистики и грамматики современного русского языка в сравнительном и сопоставительном плане с его теоретическими взглядами. Ученый в этих исследованиях описывался как основоположник современной русской филологии, и эти сведения во всех публикациях часто буквально повторялись (Чжан Хуайсэн, Чжи Ючан, Сунь Ханьцзюнь, Чэнь Юн, Фань Минмин [12; 18; 10; 21; 16]).

Развитие естественных и гуманитарных наук в начале и середине XVIII в. дало возможность познакомиться с публикациями и образцами литературного творчества других стран, поэтому М.В. Ломоносов понимал значимость перевода как деятельности и осознавал потребность современного ему общества переводить значительные художественные и научные произведения с французского, немецкого, греческого, латинского и других языков. Ученый много переводил и редактировал переводы своих современников [3, с. 70–71]. Основные положения переводоведческих представлений ученого заключаются в следующем: во-первых, идея переводимости, т. е. способности русского языка передавать особенности оригинала, независимо от того, с какого языка перевод выполняется; во-вторых, стилистическое и жанровое разнообразие произведений на русском языке (в рамках теории «трех стилей»), которое позволяло уравнивать отношения тождественности между языком оригинала и русским языком с учетом функционального стиля; в-третьих, практические замечания о частных переводческих трудностях, возникающих при передаче некоторых особенностей оригинала: рифмы (в случае работы с поэтическим текстом), имен и обращений с француз-

ского языка на русский, отдельных грамматических явлений (использование деепричастия в языке перевода) [2].

Переводческое ломоносоведение в Китае было представлено лишь в двух публикациях. Первая показала практику перевода двух стихотворений М.В. Ломоносова, выполненных известным китайским переводчиком Ян Кайсянем: «Вечернее размышление о Божием Величестве» и «Утреннее размышление о Божием Величестве» [15]. Эти два стихотворения остаются единственными опубликованными переводами произведений М.В. Ломоносова на китайский язык.

Анализу переводческой мысли Ломоносова и его отношения к Китаю была посвящена статья Янь Годуна «Отношение Ломоносова к Китаю» [20]. В этой статье автор рассмотрел отношение Ломоносова к Китаю и его роль в продвижении перевода древнекитайских шедевров на русский язык в XVIII в., а также его инициативу в расширении российско-китайских отношений в XVIII в. С этого периода Российская империя начала отправлять миссии в Пекин. Первая из них подготовила группу русских синологов-переводчиков. Потом они стали работать в Петербургской императорской академии наук и Министерстве иностранных дел России. Во времена Екатерины II в России стали интенсивно узнавать Китай и китайскую культуру. Отношение Ломоносова к Китаю в какой-то степени отразило общие взгляды на Китай тогдашнего российского общества [20, с. 90]. Благодаря Ломоносову книга «八旗通志» («Обстоятельное описание происхождения и состояния маньчжурского народа и войска, в восьми знаменах состоящего») была переведена на русский язык и стала важным результатом развития китаеведения в России XVIII в. Во многих своих одах М.В. Ломоносов выражал свое восхищение китайской керамической техникой.

Итак, как мы видим, имя Ломоносова занимает почетное место в истории России по всем наукам, однако в Китае его очень мало знают, китайские работы по ломоносоведению в основном имеют историко-описательный характер, остаются большие лакуны в анализе его грамматической системы и связи с нормами грамматики современного русского языка, было мало уделено внимания анализу его од с точки зрения теории «трех стилей» и вариативности церковнославянского и древнерусского языков, а также недооценены его взгляды на переводоведение и опыт его перевода литературных произведений. В Китае совершенно не исследована его переписка с совре-

менниками. В этом мы видим актуальность исследования творчества М.В. Ломоносова в Китае и перспективу ломоносоведения в нашей стране. Следует отметить, что в преподавании русского как иностранного аналитический метод и сравнительное изучение грамматики Ломоносова и истории стилистики русского языка имеют особое значение в рамках подготовки высококачественных русистов в китайских вузах.

### Список литературы

1. Аксаков К.С., Аксаков И.С. Ломоносов в истории русской литературы и русского языка // Литературная критика. М., 1981. С. 30–248.
2. Голубкова О.Н. Оценка качества перевода художественного произведения в исторической перспективе // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2019. № 5. С. 129–133.
3. Голубкова О.Н. Теоретические и практические вопросы перевода в работах М.В. Ломоносова // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2021. № 5. С. 68–74.
4. Марков В. М. Ломоносов и русская строфика // Очерки по истории русского языка и литературы XVIII века (Ломоносовские чтения) / отв. ред. В.М. Марков. Казань, 1967. Вып. I. С. 135–159.
5. Чернов С.В. История гениальности в России. Кн. 1: Университет всея Руси: о М.В. Ломоносове. М., 2017.
6. M.V.罗蒙诺索夫金刚石矿床的某些特征 // 《地学前缘》 / Earth Science Frontier. 1999. Vol 6. № 1.
7. 唐松波. 罗蒙诺索夫的修辞观//当代修辞学, 1986年第2期, 53–54页。
8. 姜宏, 王云婷. 俄罗斯语言哲学的形成机理及特点//吉林师范大学学报, 2021年第2期, 88–94页。
9. 姜宏, 齐芳溪. 俄罗斯语言哲学史中的罗蒙诺索夫//社会科学战线, 2018年第9期, 261–265页。
10. 孙汉军. 文化视角下的中俄文学修辞的几个差异//外语与外语教学, 2008年第1期。
11. 崇威. 化学的始祖——罗蒙诺索夫//《科学大众》, 1951年第10期。
12. 张会森. 苏联的修辞学研究//国外语言学, 1983年第4期。
13. 张秉德. 罗蒙诺索夫与航海//《航海》, 1981年第10期。
14. 李发元. 关于俄语功能语体//当代修辞学, 1994年第6期, 4–6页。
15. 杨开显. 罗蒙诺索夫诗二首//俄罗斯文艺, 1995年第4期, 52–53页。
16. 樊明明. 俄罗斯的发展历史与现状//解放军外国语学院学报, 2007年第1期。
17. 蒙曜登. 罗蒙诺索夫“文体三品说”诗学价值重议//俄罗斯文艺, 2017年第2期, 92–100页。
18. 蔡邦宏, 艾尚华. 罗蒙诺索夫——俄国科学史上的彼得大帝//《科学大众》, 2015年第8期。

19. 鄧友昌. 18世纪俄国语言学研究概要//解放军外国语学院学报, 2010年第2期。

20. 闫国栋. 罗蒙诺索夫的中国观//俄罗斯文艺, 2011年第2期, 90–94页。

21. 陈勇. 俄罗斯语言哲学发展史观//解放军外国语学院学报, 2015年第6期。

22. 陈洁. 罗蒙诺索夫与俄罗斯标准语的确定//山东外语教学, 1995年第3期, 13-15-53页。

23. 马万钧. 科学地质学奠基者米.瓦.罗蒙诺索夫//《中国地质》, 1988年第9期。

24. 黄浩. 俄国近代科学的先驱——罗蒙诺索夫//《小学时代》, 2003年第6期。

\* \* \*

1. Aksakov K.S., Aksakov I.S. Lomonosov v istorii russkoj literatury i russkogo yazyka // Literaturnaya kritika. M., 1981. S. 30–248.

2. Golubkova O.N. Ocenka kachestva perevoda hudozhestvennogo proizvedeniya v istoricheskoj perspektive // Sovremennaya nauka: Aktual'nye problemy teorii i praktiki. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2019. № 5. S. 129–133.

3. Golubkova O.N. Teoreticheskie i prakticheskie voprosy perevoda v rabotah M.V. Lomonosova // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2021. № 5. S. 68–74.

4. Markov V.M. Lomonosov i russkaya strofika // Oчерки по истории русского языка и литературы XVIII века (Lomonosovskie chteniya) / отв. red. V.M. Markov. Kazan', 1967. Вып. I. S. 135–159.

5. Chernov S.V. Istoriya genial'nosti v Rossii. Kn. 1: Universitet vseya Rusi: o M.V. Lomonosove. M., 2017.

### ***Lomonosovovedenie in the People's Republic of China: current state and development trends***

*The article deals with the review of lomonosovovedenie in the People's Republic of China, there is emphasized lomonosovovedenie in the linguistic and translational aspects. The current works of lomonosovovedenie in the People's Republic of China have a historical and descriptive nature. The analytical method and the comparative study of the grammar of M.V. Lomonosov and the stylistics of the Russian language are currently important for training the high-quality specialists in the Russian philology in the People's Republic of China.*

**Key words:** *M.V. Lomonosov, the People's Republic of China, lomonosovovedenie, the theory of three styles, linguistic aspect, the theory of translation.*

(Статья поступила в редакцию 15.06.2022)

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

**А.А. БОНДАРЕВА**  
(Ростов-на-Дону)

### **РЕЧЬ ФЕТЮКОВИЧА В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ» КАК ПАРОДИЯ НА СУДЕБНОЕ КРАСНОРЕЧИЕ И СУДЕБНЫЙ ДИСКУРС**

*Рассматривается речь адвоката Фетюковича из романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» как пародия на судебный дискурс и судебное красноречие, которая позволяет писателю противопоставить суд присяжных церковному суду. Сделан вывод, что характер подобного противопоставления отражает тенденции, восходящие к русской литературе XVII в. и к традициям древнерусской смеховой культуры.*

*Ключевые слова:* пародия, судебный дискурс, красноречие, Достоевский, «Братья Карамазовы».

Одним из следствий Судебной реформы 1864 г. стало возникновение в России суда присяжных, который вскоре превратился в уникальную коммуникативную площадку [34]. За работой нового общественного института пристально следил Ф.М. Достоевский. В его художественных и публицистических работах можно обнаружить многочисленные рассуждения о суде, изображение адвокатов и судебных заседаний. В данной статье предпринимается попытка рассмотреть речь адвоката Фетюковича из романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» как пародию на судебное красноречие и судебный дискурс.

1. Наблюдения Достоевского о суде присяжных. Источники образа адвоката Фетюковича. Суд над Дмитрием Карамазовым – кульминационный момент романа. Известно, что Достоевский большое внимание уделял достоверности изображаемого им процесса и в ходе работы часто консультировался со своим другом А.А. Штакеншнейдером, юристом и прокурором Харьковского окружного суда [4, с. 394; 5, с. 349]. Реалистичности описаний, вероятно, способствовала и другая осо-

бенность работы Достоевского над текстами: В.В. Розанов, основываясь на личных беседах с А.Г. Достоевской, говорил о любви писателя «вставлять в свои романы кусочки действительности» [25, с. 573–574]. При этом Розанов отмечал, что из действительности были взяты преимущественно второстепенные персонажи, в то время как главные герои романов, как правило, оставались «выразителями колеблющегося и тоже раздваивающегося мирозерцания самого Достоевского» [Там же, с. 575], что подтверждает схожесть монологов главных героев и монологов самого автора в «Дневнике писателя» [Там же, с. 576].

Исследователи в разное время отмечали, что «столичная знаменитость» Фетюкович мог иметь реальных прототипов. С наибольшей вероятностью ими послужили В.Д. Спасович и – как полагал Л.П. Гроссман [3, с. 39] – П.А. Александров, защищавший в 1878 г. Веру Засулич, на слушаниях по делу которой Достоевский присутствовал лично [2, с. 53].

В.Д. Спасовича Достоевский подвергал жесткой критике, основанием для которой был, в частности, оправдательный приговор по «Делу Кронеберга»: усилиями В.Д. Спасовича подсудимый был признан невиновным в избиении ребенка. Достоевский откликнулся на это дело во второй главе «Дневника писателя» за февраль 1876 г., в серии очерков «По поводу дела Кронеберга», «Нечто об адвокатах вообще», «Речь г-на Спасовича. Ловкие приемы» и др. В них Достоевский разбирает речь В.Д. Спасовича, стараясь показать, как адвокату удалось при помощи «словечек» [10, с. 60] совершить «чрезвычайно смелый <...> наскок на совесть присяжных» [Там же, с. 57].

Справедливости ради следует сказать, что Достоевский негативно относился не только к Спасовичу, но и к адвокату в целом. Он осуждал приемы и аргументы, которыми пользовались защитники, считал их деструктивными и противоречащими христианству. Наиболее известен и показателен в этом смысле очерк «Среда», опубликованный в «Дневнике писателя» за 1873 г., где Достоевский подверг критике распространенную среди присяжных поверенных практику объяснять преступления, даже самые тяжкие, негативным влиянием среды [11]. В этом же очерке можно найти небольшую по объему, но полную иронии пародию на защитительные речи адвокатов, чью работу в целом Достоевский характеризовал как ложь против совести и нравственности [Там же, с. 23].

Нами был сделан акцент на «Деле Кронеберга» с целью показать, как пристально Достоевский следил за судебными разбирательствами и как откликался на них в своих работах. В этой связи будет нелишним также сказать об уже упомянутом деле Веры Засулич, на котором Достоевский присутствовал лично. Как писал Л.П. Гроссман [3], Достоевский использовал детали слушаний для описания суда над Дмитрием Карамазовым. Параллели прослеживаются не только между обстановкой обоих слушаний, но и между участниками процессов: в чертах судьбы угадывается А.Ф. Кони, в чертах прокурора – К.И. Кесель; в Фетюковиче читатель может увидеть не только В.Д. Спасовича, но и адвоката П.А. Александрова – отдельные приемы и даже фрагменты его защитительной речи Достоевский целиком перенес в речь Фетюковича [Там же, с. 37–39].

«Братья Карамазовы» были последним романом Достоевского, и это дает основания полагать, что в нем – и в речи Фетюковича в частности – нашли отражения накопленные за всю жизнь наблюдения Достоевского о суде, судебной риторике и судебном дискурсе в целом.

2. *Судебный дискурс и феномен литературной пародии.* За основу в рамках исследования мы возьмем определение дискурса, предложенное Н.Д. Арутюновой: «Дискурс <...> – связанный текст в совокупности с экстралингвистическими <...> факторами; речь, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие <...>. Д. – это речь, “погруженная в жизнь”» [14, с. 136–137]. Существует множество определений дискурса, однако именно это, на наш взгляд, позволяет наиболее полно отразить тот факт, что для дискурса важна не только характерная лексика, особые дискурсивные маркеры на разных уровнях языка, но и аспекты внеязыковой реальности: ситуация общения, положение говорящего и слушающего, прагматика речи – словом, все то, что в риторике называют «риторической ситуацией» [31].

Ранее в статье мы упомянули, что пореформенный дискурс был институциональным. Здесь нам бы хотелось пояснить, что под «институциональным дискурсом» мы не имеем в виду «общение базовой пары статусно неравных участников коммуникации» [13], а понимаем его в более широком смысле как общение в рамках одного общественного института.

Суд присяжных второй половины XIX – начала XX в., несмотря на более позднее по сравнению с другими европейскими странами возникновение, развился чрезвычайно быстро и дал начало русской судебной риторике, которая, благодаря прочным связям с русской литературной традицией, дала уникальные образцы ораторского мастерства [35]. Однако новый институт оказался влиятельным не только в риторическом, но и в политическом плане: вероятно, в силу царившего тогда общественного климата адвокаты в своих речах затрагивали широкий спектр общественных, и нравственных, и политических вопросов, которые могли быть прямо или даже косвенно связаны с рассматриваемым уголовным делом. События частной жизни и детали преступлений, к которым они приводили, воспринимались адвокатами как следствие проблем более высокого уровня, как симптомы общественно-политических болезней России. Все это сделало дискурс института суда присяжных очень мощным и влиятельным.

Как мы уже упомянули в первой части статьи, пореформенный судебный дискурс нашел отражение в художественной литературе, а это, в свою очередь, приводит нас к необходимости сказать несколько слов о художественном дискурсе. Попытки дать определение художественному дискурсу до сих пор вызывают значительные затруднения, которым немало способствуют проблемы соотношения естественного и художественного языка [19], разграничения понятий «дискурс» и «текст» (см., например: [33]), а также тот факт, что определить художественный дискурс исключительно по лингвистическим признакам бывает практически невозможно [32]. Тён ван Дейк отмечал, что зачастую художественные произведения на языковом уровне несущественно отличаются от других типов дискурса, поэтому художественный дискурс в первую очередь должен определяться по прагматическому критерию [Ibid.].

Художественный дискурс вторичен: с одной стороны, он вбирает в себя все существующие типы дискурсов, а с другой – является результатом переосмысления и рефлексии над первичными дискурсами. Ю.М. Лотман, размышляя над особенностями языка искусства, писал, что он делает содержательными формальные стороны естественного языка [19, с. 28]. Вероятно, то же самое справедливо и для элементов других дискурсов, используемых автором художественного текста: они

не просто становятся частью формы, узнаваемыми элементами естественной коммуникации, но и наполняются специфическим содержанием.

Воспроизводя особенности конкретного дискурса, автор художественного текста может прибегать к пародии, и здесь мы снова сталкиваемся с целым рядом теоретических сложностей.

Во-первых, возникает вопрос о границах этого понятия. Как правило, под пародией подразумевается «комическое подражание художественному произведению или группе произведений» [15, с. 722], которое «строится на нарочитом несоответствии стилистических и тематических планов художественной формы» [Там же]. То есть имеется в виду *литературная* пародия. Однако некоторые исследователи, в частности В.Я. Пропп [24], а вслед за ним – В.П. Москвин [21], высказывали идею о том, что литература – далеко не единственный объект пародии, и пародироваться могут явления, находящиеся за пределами стилей, жанров и литературных направлений, т. е. литературы как таковой\*. Эта точка зрения кажется нам очень привлекательной, ведь, строго говоря, судебная речь и судебный дискурс, пародируемые Достоевским в «Братьях Карамазовых», находятся за пределами литературы.

Во-вторых, возникает вопрос о разграничении пародии и стилизации. Этой проблеме уделял пристальное внимание Ю.Н. Тынянов: он полагал, что грань между пародией и стилизацией может размываться, однако главная разница между этими явлениями заключается в характере соотносительности со «вторым» – стилизуемым или пародируемым – планом, который непременно должен быть узнаваем. При стилизации оба плана соответствуют друг другу; в случае же пародии «обязательная невязка обоих планов, смещение их» [27, с. 9]. Стилизация, комически мотивированная, становится пародией [Там же].

Для пародии характерно использование шаблонов; в сюжетную схему могут вводиться неожиданные детали, которые разрушают ее или остраивают; включаться целые выражения из «первоисточника» [30]. Как мы увидим далее, эти, а также некоторые другие элементы присутствуют и в речи Фетюквича.

\* У В.Я. Проппа: «Пародирование состоит в имитации внешних признаков любого жизненного явления (манер человека, приемов искусства и пр.), чем совершенно затмевается или отрицается внутренний смысл того, что подвергается пародированию» [24, с. 63].

3. *Речь Фетюковича как пародия.* Описание выступления адвоката Фетюковича начинается в главе «Речь защитника. Палка о двух концах». И уже в самом первом абзаце мы сталкиваемся с отмеченной В.Я. Проппом имитацией манер человека. Достоевский так описывает первое впечатление от ораторской манеры Фетюковича: «В начале речи говорил как-то раскидчиво, как будто без системы, схватывая факты наразбив, а в конце концов вышло целое. <...> Но на второй половине речи как бы вдруг изменил и тон и даже прием свой и разом возвысился до патетического, а зала как будто ждала того и вся затрепетала от восторга» [7, с. 153].

В простом и неловком начале речи защитника Дмитрия Карамазова угадывается ораторская манера В.Д. Спасовича. Современники не раз отмечали, что в первые минуты слушатели бывали разочарованы «королем русской адвокатуры»: «...когда он, заикаясь и переваливаясь, начинает свою речь, в зале <...> раздается шепот недоумения. Первые фразы его речи неприятно поражают слух. Они вялы, неуклюжи и производят впечатление тяжелой работы. <...> Но проходит несколько минут, и перед вами развертывается дивная художественная поэма, богатая яркими красками, оригинальными картинками, неожиданными сравнениями, поражающая остроумием и силой обобщающего анализа» [20, с. 235]. Пародийна и манера Фетюковича двигаться, его поза. Однако здесь видны черты другого адвоката – П.А. Александрова. Достаточно подробно эту деталь описал Л.П. Гроссман [3].

В начале своей речи Фетюкович обращается к психологии. В суде присяжных конца XIX – начала XX в. психология играла значительную роль: адвокаты анализировали причины преступления, психологическое состояние фигурантов дела, их характеры и склонности, типы, к которым они принадлежали. Вероятно, такое внимание к типам, характерам и внутреннему состоянию человека является следствием того, что судебное красноречие и дискурс суда присяжных в целом находились под влиянием русской реалистической литературы XIX в. [35]. Умение тонко анализировать вопросы психологии чрезвычайно ценилось и ставилось адвокату в заслугу. Достоевский пародирует эту черту судебного дискурса, превращая рассуждение Фетюковича о психологии в казуистику: он не предлагает ничего нового, а лишь «переворачивает» доводы прокурора. Вопросы психологии становятся «пал-

кой о двух концах», они могут свободно интерпретироваться оратором в зависимости от его личных целей.

Разбирая обстоятельства дела, Фетюкович постепенно увлекается. Его речь становится эмоциональнее, он все чаще использует гипофоры, но они существенно отличаются тех, которые использовались в современном Достоевскому суде присяжных. В речах адвокатов гипофоры выступали преимущественно или как способ ответить на возможные возражения оппонента и усилить собственную аргументацию, или как инструмент, позволяющий структурировать речь и перейти к следующей ее части [35].

Достоевский в своей пародии на судебный дискурс нагнетает этот прием: вопросы быстро сменяют друг друга, ответа на большинство из них не следует; если Фетюкович отвечает на них, то отвечает поспешно, его мысль перескакивает с одного предмета на другой. Речь становится динамичнее, и появляется ощущение, что это Фетюкович раздваивается, начинает говорить сам с собой и будто забывает об аудитории. Рассуждая о событиях преступления, он часто использует форму первого лица множественного числа («Спрашивается, для чего же мы так сделали? А вот именно потому и сделали, что нам горько стало, что мы человека убили...» [7, с. 155]) и тем самым становится и объектом, и субъектом собственной речи.

Раздвоение Фетюковича созвучно и с другими художественными текстами Достоевского, о мотиве двойничества в творчестве которого неоднократно писали исследователи (см., например: [28]). Здесь можно вспомнить, например, Макара Девушкина из «Бедных людей» или Якова Голядкина из повести «Двойник», которые отвечают не на потенциальные вопросы и комментарии собеседника, а на свои собственные мысли, это разговор не с реальным оппонентом, а с самим собой. Примечательно, что подобное раздвоение можно найти не только в художественных, но и в публицистических работах Достоевского – это особенно хорошо заметно на примере «Дневника писателя».

Когда Фетюкович увлекается, он активно использует чужую речь, которая, однако, лишена диалогической природы настоящих серmocинаций, которые можно обнаружить в речах реальных адвокатов конца XIX – начала XX в. Он, будто театральный актер, читающий по ролям, эмоционально разыгрывает чу-

жую речь, а временами даже передразнивает прокурора.

Нагнетание семантики театра – один из наиболее ярких элементов пародии, которые мы видим в речи Фетюковича. Оно приводит к остранению [29], которое усиливает пародию и, вероятно, обнажает ее. Речи прокурора и адвоката несут явный отпечаток театральности, чему немало способствуют вставки с описанием реакции публики, аплодисментов и упоминание клакеров\*. Пародия становится злой, ядовитой и почти глумливой.

В финале речи Фетюковича Достоевский так описывает реакцию публики: «Здесь оратор был прерван рукоплесканиями неукротимыми, почти исступленными. <...> ...аплодировали и махали платками оратору даже сзади сидевшие на особых стульях сановные лица, старички со звездами на фраках...» [7, с. 171]. Л.П. Гроссман полагал, что эти аплодисменты были списаны Достоевским с аплодисментов, которые раздавались в зале суда во время слушаний дела Веры Засулич и которые с большим трудом удавалось прекращать судье [3, с. 39].

Сам Достоевский не одобрял бурные реакции публики в залах суда, об этом можно судить по заметке «По поводу дела Кронеберга» из «Дневника писателя» за февраль 1876 г.: «...аплодировать решению присяжных, по моему, публике не следовало, а аплодисмент, говорят, раздался» [9, с. 51]. Такое поведение, очевидно, неприемлемо для зала суда, где рассматривается дело об убийстве и решается судьба человека. Достоевский со злой иронией показывает в романе, что поиск правды становится для публики зрелищем, а для адвоката – возможностью показать себя.

Патетика речи Фетюковича, горячо одобряемая публикой, достигает своей высшей точки, когда адвокат обращается к вопросам этики, христианства и нравственности, пытается определить, что вообще подразумевается под «отцеубийством» и кого можно считать

«отцом». Здесь Достоевский делает пародию максимально прозрачной и яркой.

Двенадцатая глава четвертой части заканчивается восклицанием Фетюковича: «Но я хочу быть правдивым и искренним до конца. Будем же все искренни!» [7, с. 167]. И тут же читатель видит заглавие тринадцатой главы – «Прелюбодей мысли». Происходит слом, «раскрывающий внутреннюю несостоятельность того, что пародируется» [24, с. 64]. Далее комизм лишь усиливается, причем не только потому, что Фетюкович начинает говорить о христианстве и нравственности, – в контексте всей защитительной речи чрезвычайно странным и неуместным выглядит само решение Фетюковича говорить об «отцеубийстве».

В предшествующих главах адвокат убеждает присяжных, что Дмитрий Карамазов невиновен, потому что не было самого преступления. Цепочка рассуждений адвоката отражена Достоевским в названии соответствующих глав: «Денег не было. Грабежа не было», «Да и убийства тоже не было». Эти заглавия тоже достаточно комичны и отсылают к существовавшей в действительности практике адвокатов конца XIX – начала XX в. ставить под сомнение сам факт преступления\*\*. Такая стратегия использовалась в тех случаях, когда преступления совершались в условиях неочевидности или же причинно-следственные связи событий, которые могли привести к совершению преступления, не были достаточно прочными. Так, например, поступал П.А. Александров в речи по делу об убийстве Сарры Модезде [1].

Однако в финале речи Фетюкович неожиданно начинает говорить о том, что Дмитрий Карамазов заслуживает снисхождения, потому что убийство Федора Павловича можно считать «отцеубийством» лишь по предрасудку: Карамазов-старший недостойн был называться «отцом», а потому Дмитрий, который получил плохое воспитание, имел право считать своего отца чужим человеком и даже врагом [7, с. 168, 171]. Здесь мы, с одной стороны, видим пародию на использование топоса среды в речах адвокатов конца XIX – начала XX в., а с другой – возникающее колоссальное

\* В европейском сознании клакерство в первую очередь связано с театром. Однако примечательно, что в период античности клакерство имело место не только в театре, но и в судах и комициях [36, с. 62]. Плиний Младший в одном из писем рассказывал о распространеннейшей практике приглашать на суд центумвиров слушателей, которые за вознаграждение должны были поддерживать конкретного оратора. Их восхваления Плиний считал неприличными даже для театра, а саму практику расценивал как один из признаков упадка красноречия [23, с. 35].

\*\* Приведенные заглавия, вероятно, отсылают нас к «Дневнику писателя» за 1876 г., где можно встретить следующую фразу: «Не было истязания, не было никакой обиды ребенку!» [8, с. 57]. Достоевский приводит ее как прямую речь, однако в тексте речи В.Д. Спасовича этих слов нет [26].

противоречие: Фетюкович оправдывает преступление, факт которого только что полностью отрицал. Достоевский нагромождает ораторские приемы и тактики, доводя их почти до абсурда\*. Возникающий диссонанс не снимает даже сказанная перед этим фраза «Это только предположение, повторяю, я ни на миг не сомневаюсь в его невинности, но уж так и быть, предположу, что мой подсудимый виновен в отцеубийстве...» [7, с. 167]. В устах «прелюбодее мысли» она производит обратный эффект, и к концу речи адвоката складывается впечатление, что, напротив, он *верит* в виновность Дмитрия Карамазова.

Как мы уже сказали, комичность в тринадцатой главе достигается Достоевским также за счет рассуждений Фетюковича о морали, вере и христианстве. Адвокат цитирует апостола Павла («Отцы, не огорчайте детей своих» [Там же, с. 169]) и Христа, возводя себя при этом едва ли не на один с ним уровень («Распятый человеколюбец, собираясь на крест свой, говорил: “Аз есмь пастырь добрый, пастырь добрый полагает душу свою за овцы, да ни одна не погибнет...” Не погубим и мы души человеческой!» [Там же]).

При этом Фетюкович как бы выходит за рамки зала суда и обращается ко всей России: «Недаром эта трибуна дарована нам вышешо волей – с нее слышит нас вся Россия. Не для здешних только отцов говорю, а ко всем отцам восклицаю...» [Там же, с. 170]. Реальные адвокаты, особенно в рамках слушаний по резонансным политическим и общественным делам, часто обращались к темам и вопросам, которые имели государственное и общественное значение, что нередко вызывало недовольство со стороны властей [12, с. 14]. Достоевский, пародируя судебный дискурс и судебное красноречие, делает эту деталь в речи Фетюковича поразительно неуместной и чрезвычайно похожей на проповедь.

Рассуждения Фетюковича о религии и суде кажутся особенно интересными, если рассматривать их в контексте всего произведения. «Судебная ошибка», последняя, двенадцатая книга романа, целиком посвящен-

\* Адвокаты конца XIX – начала XX века в некоторых случаях действительно предлагали присяжными переосмыслить суть преступлений. Как правило, это делалось в том случае, если факт преступления был очевиден и не оставалось ничего другого, кроме как добиваться более мягкого наказания. Например, Федор Никифорович Плевако, защищая П.П. Качку, обвинявшуюся в убийстве, обращал внимание присяжных, что преступление было совершено в состоянии аффекта [22].

ная убийству Федора Павловича Карамазова и суда над Дмитрием, переключается с первой частью, в которой Достоевский описывает встречу Карамазовых со старцем Зосимой и, в частности, обсуждение статьи Ивана Карамазова о церковном суде.

Тихий, немногословный старец, живущий в монастырском уединении и избегающий внимания, отвергает государственный суд и поддерживает идею церковного суда, который не может сосуществовать ни с каким другим судом, («суд церкви есть суд единственно вмещающий в себе истину») [6, с. 60]. Наступление суда церкви и обращение общества в церковь представляется Зосимой как идеальный, утопический мир, который рано или поздно воплотится в реальность [Там же, с. 61].

Эпизод со старцем и сцена суда над Дмитрием Карамазовым обрамляют роман и отражают два совершенно противоположных взгляда на суд. Первый – это идеальный церковный суд, о котором говорит Зосима и который поддерживает сам Достоевский. Второй – суд присяжных, государственный суд, превращающийся в театр с публикой, аплодисментами, клакерами, ораторами-актерами, которые идут против совести и морали.

Изображение этих двух миров наводит на мысль, что пародия на судебный дискурс в «Братьях Карамазовых» отражает специфические черты пародии в романе Достоевского, унаследованные от древнерусских пародий и социально заостренной демократической литературы XVII в.

Д.С. Лихачев в работе «Смех в Древней Руси» писал, что смеховой мир всегда связан с раздвоением, «смех открывает в одном другое – не соответствующее» [18, с. 45]. Древнерусский мир пародии раздваивался на настоящий, культурный мир и ненастоящий, кромешный мир, где «наизнанку выворачиваются настоящие вещи, понятия, идеи...» [16, с. 21]. При этом антимир «противостоит не обычной реальности, а некой идеальной реальности» и лучшим ее проявлениям [Там же]. Однако, продолжает Д.С. Лихачев в статье «Бунт кромешного мира», после череды потрясений, выпавших на долю русского народа в XVII в., смеховой мир претерпел существенные трансформации: «Кромешный мир стал активным, пошел в наступление на мир действительный и продемонстрировал неупорядоченность его системы, отсутствие в нем смысла, справедливости и устроенности. <...> Эта “критика” мира благополучия стала возможна благодаря

тому, что нелепый, крошечный мир стал миром действительным, реальным, своим, близким, а мир упорядоченный и благополучный – чужим» [17, с. 63]. Старый смеховой мир перестал быть смешным, стал трагическим и страшным.

В «Братьях Карамазовых» в качестве благополучного мира выступает мир старца Зосимы и церковного суда; этот мир правилен, но нереален. В качестве антимира – мир Фетюковича и суда присяжных; он реальный, но нелепый.

Как взаимодействуют эти два мира в романе «Братья Карамазовы»? На наш взгляд, у Достоевского можно обнаружить сразу две тенденции. Одна из них восходит к литературе XVII в. и состоит в том, что «реальный» антимир суда присяжных (либеральный по своей сути) демонстрирует враждебность к благополучному «нереальному» миру, воплощенному в мировоззрении старца Зосимы. Эта враждебность угадывается и в критических репликах «либерала», «вольнодумца и атеиста» Миусова во время обсуждения статьи Ивана Карамазова, и в призывах Фетюковича подвергать все анализу и не принимать на веру то, чему повелевает верить религия.

Вторая тенденция восходит к смеховой культуре Древней Руси, где антимир служил восхвалению идеального мира. Достоевский, пародируя судебный дискурс и судебное красноречие, остроя его посредством нагнетания семантики театра, делает его в глазах читателя абсурдным, показывает его несостоятельность. Тем самым подчеркивается идеальный мир церковного суда.

Вероятно, отчасти именно таким сложным взаимодействием мира и антимира в романе «Братья Карамазовы» можно объяснить своеобразие пародии у Достоевского, сочетающей в себеходящее до гротеска комическое и трагическое.

**4. Выводы.** В ходе работы над заключительной частью «Братьев Карамазовых» Достоевский активно использовал накопленные за долгие годы наблюдения о суде присяжных и судебном дискурсе, который пародировался в речи Фетюковича. Комический эффект здесь достигается за счет избыточного использования риторических приемов и стратегий, характерных для речей адвокатов конца XIX – начала XX вв., а также нагнетания семантики театра. В результате суд присяжных предстает перед читателем как театральное зрелище, где адвокат и публика совершенно забывают

об истинных целях суда. Поиск истины и решение судьбы человека уходят на второй план, уступая место неуместной патетике и проповедям «прелюбодея мысли».

Эпизоды с описанием суда перекликаются с первой частью романа и рассуждениями старца Зосимы о церковном суде. Характер противостояния церковного и государственного суда позволяет предположить, что в романе Достоевского нашли отражение элементы древнерусской смеховой культуры и демократической культуры XVII в.

### Список литературы

1. Александров П.А. Дело Сарры Модебадзе // Судебные речи известных юристов в 2 т. / сост. Г.М. Резник. М., 2015. Т. 1. С. 263–316.
2. Волгин И.Л. Последний год Достоевского: исторические записки. 4-е изд., испр. и доп. М., 2010.
3. Гроссман Л.П. Достоевский-реакционер. М., 2015.
4. Достоевская А.Г. Воспоминания / вступ. ст., подгот. текста, прим. И.С. Андриановой и Б.Н. Тихомирова. М., Берлин, 2015.
5. Достоевский Ф.М. А.Г. Достоевской. 8(20)–9(21) июля 1874 г. // Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1986. Т. 29 (I). С. 347–351.
6. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. Книги I–X // Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1976. Т. 14.
7. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. Книги XI–XII. Эпилог // Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1976. Т. 15.
8. Достоевский Ф.М. Нечто об адвокатах вообще. Мои наивные и необразованные предположения. Нечто о талантах вообще и в особенности // Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1981. Т. 22. С. 52–57.
9. Достоевский Ф.М. По поводу дела Кронеберга // Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1981. Т. 22. С. 50–52.
10. Достоевский Ф.М. Речь г-на Спасовича. Ловкие приемы // Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1981. Т. 22. С. 57–63.
11. Достоевский Ф.М. Среда // Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1980. Т. 21. С. 13–23.
12. Казанцев С.М. «Судебная республика» в царской России // Суд присяжных в России: Громкие уголовные процессы 1864–1917 гг. Л., 1991. С. 3–20.
13. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмоциональные аспекты / ред. В.И. Карасик. Волгоград, 1998. С. 185–197.
14. Лингвистический энциклопедический словарь / ред. В.Н. Ярцев. М., 1998.

15. Литературная энциклопедия терминов и понятий / ред. А.Н. Николюкин. М., 2001.
16. Лихачев Д.С. «Смеховой мир» Древней Руси // «Смеховой мир» Древней Руси. Л., 1976. С. 9–32.
17. Лихачев Д.С. Бунт кромешного мира // «Смеховой мир» Древней Руси. Л., 1976. С. 57–75.
18. Лихачев Д.С. Раздвоение смехового мира // «Смеховой мир» Древней Руси. Л., 1976. С. 45–57.
19. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970.
20. Ляховецкий Л.Д. Характеристика известных русских судебных ораторов с приложением избранных речей каждого из них. СПб., 1897.
21. Москвин В.П. Лингвистическая стилизация и пародия // Русская речь. 2004. № 2. С. 45–57.
22. Плевако Ф.Н. Дело П.П. Качки, обвиняемой в убийстве дворянина Байрашевского // Избранные речи. М., 2010. С. 386–396.
23. Плиний Младший. Письма Плиния Младшего. Книги I–X / Плиний Младший. М., 1982.
24. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. М., 1976.
25. Розанов В.В. О происхождении некоторых типов Достоевского (Литература в переплетении с жизнью) // Собрание сочинений: в 30 т. М., 1996. Т. 7. С. 573–594.
26. Спасович В.Д. Речи присяжного поверенного В.Д. Спасовича в защиту Кронеберга // Суд присяжных в России: Громкие уголовные процессы 1864–1917 гг. / ред. С.М. Казанцев. Л., 1991. С. 188–209.
27. Тынянов Ю.Н. Достоевский и Гоголь (к теории пародии) // Сборник по теории поэтического языка. Петроград, 1921.
28. Чижевский Д.И. К проблеме Двойника // О Достоевском / ред. А.Л. Бем. М., 2007.
29. Шкловский В.Б. Искусство как прием // О теории прозы. М., 1929. С. 7–24.
30. Эйхенбаум Б.М. О литературе. Работы разных лет. М., 1987.
31. Bitzer L. F. The Rhetorical Situation // *Philosophy and Rhetoric*. 1968. № 1. P. 1–14.
32. Dijk T.A. van. *Studies in The Pragmatics of Discourse*. Hague, Paris, New York, 1981.
33. Fairclough N. *Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis // Discourse & Society*. 1992. Vol. 3(2). P. 193–217.
34. Khazagerov G.G., Bondareva A.A. Rhetorical platforms and the development of the Russian literary language: judicial oratory // *Communication Studies*. 2019. Vol. 6 (2). P. 292–304.
35. Khazagerov G.G., Bondareva A.A. *Fyodor Dostoevsky and Forensic Oratory // Communication Studies*. 2021. Vol. 8(4). P. 659–670.
36. Vanderbroeck P.J.J. *Popular Leadership and Collective Behavior in the Late Roman Republic (ca. 80–50 B.C.)*. Amsterdam, 1987.
- \* \* \*
1. Aleksandrov P.A. Delo Sarry Modebadze // *Sudebnye rechi izvestnyh yuristov v 2 t.* / sost. G.M. Reznik. M., 2015. T. 1. S. 263–316.
2. Volgin I.L. *Poslednij god Dostoevskogo: istoricheskie zapiski*. 4-e izd., ispr. i dop. M., 2010.
3. Grossman L.P. *Dostoevskij-reakcioner*. M., 2015.
4. Dostoevskaya A.G. *Vospominaniya / vstup. st., podgot. teksta, prim. I.S. Andrianovoj i B.N. Timomirova*. M., Berlin, 2015.
5. Dostoevskij F.M. A. G. *Dostoevskoj*. 8(20) – 9(21) iyulya 1874 g. // *Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. L.*, 1986. T. 29 (I). S. 347–351.
6. Dostoevskij F. M. *Brat'ya Karamazovy. Knigi I–X // Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. L.*, 1976. T. 14.
7. Dostoevskij F.M. *Brat'ya Karamazovy. Knigi XI–XII. Epilog // Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. L.*, 1976. T. 15.
8. Dostoevskij F.M. *Nechto ob advokatah vobshche. Moi naivnye i neobrazovannye predpolozheniya. Nechto o talantah vobshche i v osobennosti // Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. L.*, 1981. T. 22. S. 52–57.
9. Dostoevskij F.M. *Po povodu dela Kroneberga // Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. L.*, 1981. T. 22. S. 50–52.
10. Dostoevskij F.M. *Rech' g-na Spasovicha. Lovkie priemy // Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. L.*, 1981. T. 22. S. 57–63.
11. Dostoevskij F.M. *Sreda // Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. L.*, 1980. T. 21. S. 13–23.
12. Kazancev S.M. «Sudebnaya respublika» v carskoj Rossii // *Sud prisyazhnyh v Rossii: Gromkie ugolovnye processy 1864–1917 gg.* L., 1991. S. 3–20.
13. Karasik V.I. *O kategoriyah diskursa // Yazykovaya lichnost': sociolingvisticheskie i emotivnye aspekty / red. V.I. Karasik*. Volgograd, 1998. S. 185–197.
14. *Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / red. V.N. Yarcev*. M., 1998.
15. *Literaturnaya enciklopediya terminov i ponyatij / red. A.N. Nikoljukin*. M., 2001.
16. Lihachev D.S. «Smekhovej mir» Drevnej Rusi // «Smekhovej mir» Drevnej Rusi. L., 1976. S. 9–32.
17. Lihachev D.S. *Bunt kromeshnogo mira // «Smekhovej mir» Drevnej Rusi*. L., 1976. S. 57–75.
18. Lihachev D.S. *Razdvoenie smekhovogo mira // «Smekhovej mir» Drevnej Rusi*. L., 1976. S. 45–57.
19. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. M., 1970.
20. Lyahoveckij L.D. *Harakteristika izvestnyh russkih sudebnyh oratorov s prilozheniem izbrannoj rechi kazhdogo iz nih*. SPb., 1897.

21. Moskvina V.P. Lingvisticheskaya stilizatsiya i parodiya // Russkaya rech'. 2004. № 2. S. 45–57.

22. Plevako F.N. Delo P.P. Kachki, obvinyaemoj v ubijstve dvoryanina Bajrashevskogo // Izbrannye rechi. M., 2010. S. 386–396.

23. Plinij Mladshij. Pis'ma Pliniya Mladshego. Knigi I–X / Plinij Mladshij. M., 1982.

24. Propp V.Ya. Problemy komizma i smekha. M., 1976.

25. Rozanov V.V. O proiskhozhdenii nekotoryh tipov Dostoevskogo (Literatura v perepletanii s zhizn'yu) // Sbornik sochinenij: v 30 t. T. 7. M., 1996. S. 573–594.

26. Spasovich V.D. Rechi prisyzhnogo poverennogo V.D. Spasovicha v zashchitu Kroneberga // Sud prisyzhnyh v Rossii: Gromkie ugolovnye processy 1864–1917 gg. / red. S.M. Kazancev. L., 1991. S. 188–209.

27. Tynyanov Yu.N. Dostoevskij i Gogol' (k teorii parodii) // Sbornik po teorii poeticheskogo yazyka. Petrograd, 1921.

28. Chizhevskij D.I. K probleme Dvojnika // O Dostoevskom / red. A.L. Bem. M., 2007.

29. Shklovskij V.B. Iskustvo kak priem // O teorii prozy. M., 1929. S. 7–24.

30. Ejhenbaum B.M. O literature. Raboty raznyh let. M., 1987.



***The speech of Fetyukovich in the novel “The Karamazov Brothers” by F.M. Dostoevsky as the parody of the juridical oratory and the juridical discourse***

*The article deals with the speech of the attorney Fetyukovich in the novel “The Karamazov Brothers” by F.M. Dostoevsky as the parody of the juridical discourse and the juridical oratory that allows the writer to oppose the jury court to the religious court. There is concluded that the character of such opposition reflects the tendencies of the Russian literature of the XVII<sup>th</sup> century and the traditions of the Old Russian comic culture.*

Key words: *parody, juridical discourse, oratory, Dostoevsky, “The Karamazov Brothers”.*

(Статья поступила в редакцию 21.05.2022)

**А.Г. КОРСУНСКАЯ**  
(Санкт-Петербург)

**«ОСЕННИЕ» СТИХИ  
ОЛЕГА ОХАПКИНА  
И ФИЛОСОФИЯ «ПУСТОТЫ»**

*Творчество петербургского поэта О.А. Охупкина относится к периоду русского андеграунда. Наиболее известные читателю тексты поэта были созданы в период 1960–1980-х гг. Именно эти годы ознаменовались в литературном и жизненном пути Охупкина знакомством с астрофизиком Н.А. Козыревым. Под влиянием научных взглядов Козырева сформировались некоторые особенности поэтики литературного наследия Охупкина: следы научной концепции ученого об энергии и ходе времени есть во многих текстах поэта.*



Ключевые слова: *астрофизика, время, «осенние» стихи, подтекст, философская лирика, философия «пустоты».*

Творческое наследие Охупкина мало исследовано современным литературоведением, и сложность заключается не только в том, что поэт принадлежал к кругу авторов самиздата, чьи произведения мало известны широкой публике, но и в том, что анализ художественных произведений поэта возможен только в контексте мировоззрения его уникальных современников. Так, философия поэзии Охупкина неразрывно связана с научными взглядами и открытиями известного отечественного астрофизика Н.А. Козырева.

Исследование совокупности текстов Охупкина, в которых отражено представление поэта о закономерностях смены времен года, становится предметом специального исследования впервые. Изучение «осенних» текстов поэта представляется актуальным, т. к. способствует формированию целостного представления об особенностях поэтики Охупкина. Под «осенними стихами» в представленной работе понимаются стихотворные тексты, в которых отражена осень, как временной период.

Знакомство с Козыревым пришлось на один из наиболее плодотворных творческих периодов Охупкина – это 1960–1980-е гг. Несмотря на значительную разницу в возрасте в 36 лет, ученого и поэта связывали теплые дружеские отношения. Охупкин посвятил Козыреву ряд произведений, в том числе первую лирическую книгу «Ночное дыхание» (1966–

1968). В личном архиве поэта сохранился титульный лист этой книги с посвящением:

Н.А. Козыреву –  
светлому гению моей жизни  
с любовью  
посвящаю\*.

Под влиянием научных взглядов Козырева сформировались и определились некоторые особенности поэтики литературного наследия Охапкина: «Олег Охапкин вслед за своим другом астрофизиком Н.А. Козыревым считал время энергией, нелинейно соединяющей одно реальное событие с другим. Поэтому Событие имеет свойство длиться, оно есть всегда, оно, таким образом, существует в вечности» [4, с. 4]. «Следы» научной концепции Козырева об энергии и о ходе времени отражены в значительном количестве текстов поэта:

И чудно так вдоль берега в плаще  
Брести неспешно, слушая невольно  
Весь этот мир, которому не больно,  
Ход времени, состав земных вещей,  
Как осень изменяет их спокойно.

Во мне же собирается покой –  
Подробное медлительное время.  
И рост волос вдруг ощущает темя,  
И ветерок тоскующий, морской,  
И бытия божественное бремя [Там же, с. 80].

Времена года – зима, лето, весна, осень – со специфическим для них колоритом и настроением представлены во многих текстах Охапкина, однако для стихотворений поэта, отражающих разные временные периоды года, характерно наличие философского подтекста:

Чем пристальней глядишь в зенит небес,  
Тем явственней с тобой вздыхает лес,  
Когда, раскинув руки по корням,  
Ты тишину следишь по целым дням.

Тогда в душе ни облачка, и ты,  
Как бы упал, как падают листья,  
Пока осенний опадает куст, –  
К земле припал – всей плотью к тайне уст  
[Там же, с. 78].

Таким образом, Охапкин стремился к осмыслению закономерностей движения временного цикла, что могло быть связано с теорией Козырева о физических свойствах времени: «Несравненно более глубоким является представление естествознания, согласно кото-

рому течение времени всегда существует, но, чтобы его обнаружить, нужны причинные связи, то есть соответствующий прибор, которым и являются неравновесные системы <...>. Если время представляет собой физическое явление, то изучать его свойства надо в физической лаборатории путем специально поставленных опытов» [2, с. 404].

По свидетельству современников, Козырев в 1960–1970-х гг. читал в Ленинграде открытые лекции, где рассматривал в контексте разработанной им гипотезы об энергии времени закономерность смены времен года. Одним из посетителей лекций являлся поэт Охапкин. Именно осень Козырев считал наиболее энергетически наполненным временем в году. Осени, в свою очередь, особое значение придавал и Охапкин.

Ученый на открытых лекциях говорил о том, что в осенний период природа находится на пике своего возрастания, наполнения и созревания. Та цель, к которой движется весь растительный мир на протяжении зимы, весны и лета, достигается. И именно на этой максимальной точке растения сбрасывают плоды:

И осенью мне дивно хорошо.  
Я чувствую во всем теченье мысли:  
И в шорохе густом отживших листьев,  
И в том, что год почти уже прошел,  
А может быть, и жизни срок исчислен [4, с. 81].

Это путь обновления и освобождения от накопленной энергии, а также подготовки к новому временному циклу: «Результаты опытов показывают, что организующее начало, которое вносит активное свойство времени, оказывает на системы влияние очень малое в сравнении с обычным разрушающим ходом их развития. Поэтому не удивительно, что это жизненное начало было пропущено в системе наших научных знаний. Но будучи малым, оно в природе рассеяно повсюду, и поэтому необходима только возможность его накопления <...>. Такая возможность осуществляется в организмах, поскольку вся жизнедеятельность противодействует обычному ходу разрушения систем. Способность организмов сохранять и накапливать это противодействие, вероятно, и определяет великую роль биосферы в жизни Земли» [2, с. 390].

Интерес к смене времен года Охапкин стремился реализовать в большой форме – лирической книге. Так в 1971–1972 гг. была создана поэтом лирическая книга «Времена года», к сожалению, в полном объеме не сохра-

\* Личный архив О.А. Охапкина хранится у вдовы поэта Т.И. Ковальковой; материалы, представленные в статье, публикуются с ее разрешения.

нившаяся и в большей степени утраченная. В личном архиве поэта сохранились вероятные названия разделов книги: «Повечерье», «Зимний лед», «Медленное лето», «Тень», «Свет весенний», «Пора вечерняя», «Осень», «Медитация», «Наедине с осенью» и др. (личный архив О.А. Охапкина).

В 2014 г. вышел посмертный сборник стихотворений поэта «Философская лирика» [4], изданный вдовой поэта Т.И. Ковальковой. Данный сборник имеет четырехчастное деление в соответствии с четырьмя календарными временами года. Согласно структуре книги, подготовленной Ковальковой, философия поэзии Охапкина оказывается тесно связанной с осмыслением годовичного цикла смены времен года.

В 1971 г. Охапкин написал один из наиболее известных текстов «В среде пустот». По времени создания текст совпадает с периодом написания ранее указанной лирической книги «Времена года», поэтому можно предположить, что стихотворение «В среде пустот» входило в один из ее разделов – «Осень»:

... И вот уже и осень подошла.  
Ужасная, стоит не шелохнется  
В пустотах страха пустошь тишины.  
В пустотах краха жуть не шевельнется,  
Лишь грусть осатанелая метнется  
В пустот-разруху, в пот проруху, в сны,  
Да снов мосты в пустотах сожжены  
[Там же, с. 72].

Представляется, что данное стихотворение является одним из ключевых в творчестве Охапкина, т. к. в нем просматривается судьба и мироощущение целого поколения.

Ощущение пустоты явилось одной из характерных особенностей искусства XX в. «Пустота» затронула практически все области искусства: живопись (выставка Кляйна «Пустота» и пр.), музыку (пьеса «4'33"» Джона Кейджа и пр.) и, безусловно, литературу («Поэма конца» эгофутуриста Василиска Гнедова и пр.). Все эти произведения формально являли собой пустоту: «Но именно в XX веке противоречивость феномена пустоты выразилась наиболее грубо и впечатляюще» [3, с. 57].

«Пустота» же у Охапкина связана с пониманием и ощущением времени как эпохи и времени как физического явления в контексте научных взглядов Козырева:

Влиянье Сатурна, Луны  
Сомнамбул деревьями вяжет.

И то, что под пыткой расскажет  
Безумец – ноябрьские сны <...>

И Время заржавевший ход  
Часов понукает со скрипом,  
А солнце прозрачным полипом  
Едва циферблат достает [4, с. 84].

О «пустоте» 1960–1970-х гг. говорил один из современников Охапкина поэт И.А. Бродский в «Нобелевской лекции»: «Оглядываясь назад, я могу сказать, что мы начинали на пустом – точнее, на пугающем своей опустошенностью месте, и что скорей интуитивно, чем сознательно, мы стремились именно к воссозданию эффекта непрерывности культуры, к восстановлению ее форм и тропов, к наполнению ее немногих уцелевших и часто совершенно скомпрометированных форм нашим собственным, новым или казавшимся нам таковым, современным содержанием» [1, с. 6].

Лирический сюжет стихотворения «В среде пустот» просматривается сквозь ключевые слова стихотворения по мере того, как они вводятся: *осень, пустоты, тишина, сны, память*. Осенью в природе образуется естественная пустота, которая не является спокойной – это «пустоты страха», «пустошь тишины», «пустот-разруха» и пр. Природное опустение осени – это необходимый этап к предстоящему расцвету, но это ожидание, связанное с утратой и последующим обретением, всегда тревожно. С прошлым возможна связь через сны: «Да снов мосты в пустотах сожжены» [4, с. 72].

В «среде пустот», равно как и в смене временного цикла, определяющая роль принадлежит времени. Ход времени ход невозможно остановить, но именно время обладает уникальным свойством ощущаться по-разному, то замедляя, то ускоряя свой ход. Время обладает способностью невозвратно уходить, осуществляя тем самым свой ход:

В среде пустой стою, как осенило,  
Постигнутый осенней тишиной.  
Пейзажа нет. Ничто не заменило  
Того, что в сердце память затемнило  
И, расточив себя, ушло иной  
Дорогою – незримой, но земной [Там же, с. 73].

В этих строках представлен ход времени: движение необратимое, «незримое», «растрачиваемое», но измеряющее земное бытие.

Философская поэзия Охапкина оказалась тесно связана с концепцией об энергии времени Козырева. Взгляды ученого затронули не только сугубо научную область, но были восприняты Охапкиным как мировоззрение. Поэт

стремился к осмыслению глобальных природных закономерностей сквозь призму физических свойств времени: его «осенние» стихи явились воплощением данных размышлений в художественной форме.

#### Список литературы

1. Бродский И.А. Набережная неисцелимых: Тринадцать эссе. М., 1992.
2. Козырев Н.А. Избранные труды. Л., 1991.
3. Козырьков В.П. Социокультурные аспекты пустоты // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2012. № 1(25). С. 57–64.
4. Охупкин О.А. Философская лирика. СПб., 2014.

\* \* \*

1. Brodskij I.A. Naberezhnaya neiscelimyh: Triadcat' esse. M., 1992.
2. Kozyrev N.A. Izbrannye trudy. L., 1991.
3. Kozyr'kov V.P. Sociokul'turnye aspekty pustoty // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. Ser.: Social'nye nauki. 2012. № 1(25). S. 57–64.
4. Ohapkin O.A. Filosofskaya lirika. SPb., 2014.

#### **“Autumn” poems by Oleg Okhapkin and the philosophy of “nothingness”**

*The creative work of St. Petersburg poet O.A. Okhapkin concerns the period of the Russian underground. The most famous texts of the poet were created in the period of the 1960–1980s. In these years of the literary and life path O.A. Okhapkin got acquainted with the astrophysics – N.A. Kozyrev. Under the influence of the scientific views of N.A. Kozyrev there were formulated some peculiarities of the poetics of the literary heritage of O.A. Okhapkin: the traces of the scientific concept of the researcher about the energy and the progress of the time are noticed in many texts of the poet.*

**Key words:** *astrophysics, time, “autumn” poems, subtext, philosophical lyrics, philosophy of “nothingness”.*

(Статья поступила в редакцию 22.05.2022)

**О.С. ШУРУПОВА, В.Ю. АРБУЗОВА,  
Н.А. СУШКОВА**  
(Липецк)

#### **ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ В СМЫСЛОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОМАНА Ш. БРОНТЕ «ДЖЕН ЭЙР»**

*Изучаются прецедентные феномены, упоминаемые в романе Ш. Бронте «Джен Эйр» и способствующие созданию особого смыслового пространства романа. Выявляется круг прецедентных текстов, подвергается анализу их роль в раскрытии характера главной героини романа и передаче ее романтического мироощущения.*

*Ключевые слова:* *прецедентный текст, роман «Джен Эйр» Ш. Бронте, «Жизнь английских птиц» Бьюика, «История Расселаса, принца Абиссинии» Джонсона, «Мармион» В. Скотта, апокалипсис, романтизм, мироощущение героев.*

В настоящее время достаточно большой интерес у исследователей языка вызывают прецедентные феномены, т. е. тексты, имена, высказывания, составляющие культурный фон социума. В последнее время появилось большое количество работ, посвященных исследованию прецедентных феноменов в речи ряда великих писателей на материале созданных ими текстов. Немаловажным представляется также исследование прецедентных феноменов, играющих определенную роль в смысловом пространстве того или иного художественного текста и способствующих созданию как речевого портрета того или иного персонажа, так и культурного фона общества, изображенного в данном тексте.

Цель данной статьи – выявить и описать ключевые для текста романа «Джен Эйр» прецедентные феномены. Данный роман можно с уверенностью признать одним из наиболее значимых произведений английской классики, оказавшим влияние не только на дальнейшее творчество англоязычных писателей, но и на русскую литературу. Достаточно упомянуть, что он стал одной из тех книг, которые Ф.М. Достоевский читал в заключении в Петропавловской крепости и которые, думается, оказали определенное влияние на его дальнейшее творчество. «В “Отечественных записках” английский роман чрезвычайно хорош», – отзывался писатель о произведении Ш. Бронте (цит. по: [11, с. 229]).

О влиянии этого романа на свое творчество упоминала и М.И. Цветаева, назвавшая «Джен Эйр» «настольным романом всех наших бабушек и матерей» [12, с. 267]. В то же время современный американский исследователь У. Дерезевиц, вспоминая годы учебы в аспирантуре, заявил: «Наша группа... разделилась на два лагеря... Однажды нам задали подготовить лекцию по одному из романов XIX века. Существует много отличных произведений того периода, но почти все аспиранты предпочли либо “Гордость и предубеждение”, либо “Джен Эйр”... Мы не просто выбирали тему лекции, мы декларировали свою веру, личные убеждения...» [6, с. 95].

Думается, что текст, получивший столь значительное признание и продолжающий оказывать влияние на большое количество современных читателей, достоин внимательного изучения, которое, по убеждению И.А. Есаулова, невозможно без обращения к «культурной грибнице» текста [7]. По его мнению, исследователь художественного текста должен стремиться через его изучение и интерпретацию к уровню понимания, т. е. к открытию в тексте «культурного бессознательного: сформированного той или иной духовной традицией типа мышления, порождающего целый шлейф культурных последствий» [Там же, с. 19]. Одним из ключей к пониманию художественного текста являются получившие в нем отражение прецедентные феномены, анализ которых позволяет воссоздать культурный фон, на котором происходит действие в романе, и осмыслить речь и поступки персонажей, которые обращаются к данным феноменам. Их использование в речи, по мнению ученых, «служит для актуализации хранящегося в сознании носителей языка инварианта восприятия прецедентного имени ...» [8, с. 66]. Представляя собой лаконические формулировки значимых для данной культуры идей и представлений, конденсируя сложные образы, прецедентные феномены вызывают в сознании читателя ряд ассоциаций, вовлекают его в процесс размышления над текстом и его интерпретации.

Прецедентные феномены, исследование которых позволяет восстановить культурный фон того общества, в котором жила и работала Ш. Бронте, а также постичь смысл ее романа, можно классифицировать следующим образом: прецедентные имена; прецедентные высказывания (например, цитаты из Библии); прецедентные ситуации и прецедентные тексты. В пределах данной статьи хотелось бы выявить круг прецедентных текстов, т. е. про-

изведений, названия которых упоминаются в романе и которые отражают определенную систему взглядов и ценностей, характерных для героев романа и помогают постичь их мироощущение. По убеждению У. Дерезевица, «в романе Шарлотты Бронте... – типичной романтической истории взросления – это и эмоции преодолевают все препятствия» [6, с. 95]. В центре романтического произведения всегда находится яркая, исключительная личность, вступающая в конфликт с пошлым обществом или даже со всем земным миром, противостоящая его законам и установлениям и зачастую трагически одинокая. В произведении перед читателем разворачивается история жизни такой личности, и прецедентные тексты, упоминаемые в произведении, способствуют более глубокому пониманию характера героини и ее желаний и стремлений. Важными для духовного становления Джен Эйр являются несколько книг, названия которых упомянуты в нем. Так, в детстве она находит в чтении утешение, книги хотя бы на время отвлекают девочку от безрадостной действительности в доме враждебно относящихся к сиротке Ридов. Именно они предопределяют развитие романтической личности, которая будет противостоять жестокому к ней миру и, несмотря на свою слабость и незащищенность, не подчинится людям, которые будут пытаться управлять ею. Однако любимые девочкой книги, казалось бы, не слишком соответствуют мироощущению романтически настроенной личности. Упомянутые в романе книги, которые читала юная Джен Эйр, скорее подошли бы для воспитания человека эпохи Просвещения. Можно отметить, что уже в первой главе романа героиня погружается в чтение своего рода энциклопедии. Однако читатель сразу узнает, что «самый текст мало интересовал» [3, с. 4] ребенка. Отгородившись занавеской от всего мира, Джен просматривает «Жизнь английских птиц» Бьюика (“*Bewick’s History of British Birds*” [14, р. 4]), однако важно отметить, что героиня романа искажает настоящее название книги. Томас Бьюик не является автором научного текста, не интересующего девочку. Он иллюстратор, мастер гравюры на дереве, создававший изображения птиц для естественно-научных изданий «Общая история четвероногих» и «История птиц Британии» (эта книга включала два тома: «Наземные птицы» и «Водоплавающие птицы»). Мы не знаем, какой именно том попал в руки Джен, для которой ни точное название книги, ни собственно научное содержание текста не имели значение. Вместо того

чтобы черпать из трактата о птицах, гнездящихся в Англии, знания, девочка с увлечением рассматривает картинки. Более того, ее интересуют не изображения птиц, а “vignettes... the rock standing up alone in a sea of billow and spray... the broken boat stranded on a desolate coast... the cold and ghastly moon glancing through bars of cloud at a wreck just sinking” [14, p. 4] («виньетки в тексте: утес, одиноко стоящий среди пенящегося бурного прибоя; разбитая лодка, выброшенная на пустынный берег; призрачная луна, глядящая из-за угрюмых туч на тонущее судно» [3, с. 4]). По замечанию А. Борисенко, «нет никакого текста, который бы соответствовал этим картинкам. Это именно виньетки, которые просто присутствуют в тексте для красоты» [1]. Таким образом, Ш. Бронте показывает нам, как детское воображение романтически преображает окружающий мир, отвергая сухое, прозаичное, научное и выделяя лишь яркое и вызывающее трепет. Романтический пейзаж, как подчеркивает Б.Г. Реизов, «не столько ласкает глаз четкостью линий и мягкостью колорита, сколько действует на воображение» [10, с. 39]. Ребенок с упоением рассматривает изображения одинокого утеса, морских просторов, зловещих существ. И уже эти картинки как бы предсказывают судьбу Джен – романтической героини, которая уже в детстве отличается от других: одинокий утес, корабль, затерянный в морских просторах, разбитая лодка на пустынном берегу, одинокий могильный камень становятся символами романтического одиночества, которое ожидает Джен Эйр в будущем.

Позже читатель узнает, что девочка успела прочесть «Историю Рима» Оливера Голдсмита («*Goldsmith's History of Rome*» [14, p. 6]) и «составила себе собственное представление о Нероне, Калигуле и других тиранах» [3, с. 7] (“had formed my opinion of Nero, Caligula, etc.” [14, p. 6]). Но и эта книга, напоминающая учебник истории и призванная снабдить ребенка знаниями о Древнем Риме, служит для девочки источником не столько сведений об императорах, сколько вдохновения на борьбу с тиранией. Как отмечает Е.А. Маймин, романтический интерес к истории – это «интерес к сказке, но сказке, имеющей особое, субстанциональное значение и наделенной всеми видимыми приметами реального» [9, с. 10]. Как настоящий романтик, Джен ищет в глубине веков не быть, не то, что происходило в действительности, а желаемое. Она “had drawn parallels in silence” [14, p. 6] («втай-

не занимается сравнениями» [3, с. 7]) Нерона и Калигулы с ненавистным ей двоюродным братом Джоном Ридом, который постоянно обижает девочку. Можно отметить, что в романтическом творчестве отчетливо выделяются две главных темы, и одна из них – тема «мировой скорби». Романтики ощущают не только порочность «лежащего во зле» мира, но и невозможность что-либо изменить в ходе событий. Другая тема связана с борьбой, бунтарством, протестом против всего низкого и бесчеловечного и утверждением свободы человеческой личности. Еще будучи ребенком, Джен Эйр остро чувствует и порочность окружающих, и желание бороться с бесчеловечным отношением семейства Ридов. Интересно, что детское сравнение испорченного мальчишки с Нероном оказывается пророческим, и поскольку Джон Рид будет впоследствии вести порочную жизнь, станет причиной несчастья своей матери и покончит с собой, как и римский император, о судьбе которого еще ребенком читает героиня романа.

Любимой книгой маленькой Джен является роман Дж. Свифта «Путешествия Гулливера», поскольку девочка убеждена, что там говорится о действительных происшествиях: “I considered it a narrative of facts” [14, p. 15]. Пафос просветительского романа, направленного на обличение пороков английского общества, ребенок не воспринимает, поскольку юную читательницу интересуют поиски лилипутов и великанов, в существовании которых она нисколько не сомневается. Книжки, окружающие ее в доме тетушки Рид, как бы противостоят романтическим устремлениям. Они скорее предназначены для воспитания человека эпохи Просвещения, интересующегося науками и верящего в светлое будущее человечества. Однако после того как с девочкой обходятся особенно жестоко и несправедливо, книга теряет в ее глазах свою прелесть. Само направление «романтизм», представлявшее собой не просто некую моду, но особое мироощущение или, как писал В. Гюго, «факт ума, факт цивилизации, факт духовной жизни» [5, с. 368], возникло в связи с острой неудовлетворенностью ходом истории, с разочарованием в окружающем. Мечты о светлом будущем оказались разрушены, лицемерие и пошлость тех, кто, прикрываясь доводами разума, творил зло, стали восприниматься как бессилие самого разума, и потому романтики видели ближайший путь к истине не в рациональном постижении действительности, не в науч-

ном прогрессе или просвещении, а в поэтическом откровении. Ш. Бронте раскрывает отношения романтика с миром на примере своей маленькой героини и ее читательских предпочтений: познавшая подлость и лицемерие семейства Ридов Джен уже не может восхищаться Свифтом, как раньше.

Характерно, что практически никто из слуг в доме миссис Рид не сочувствует страдающему ребенку. По мнению камеристки Эббот, девочка-сирота “less than a servant” [14, p. 7] («хуже прислуги» [4, с. 8]), поскольку не работает. Мнение служанки совпадает с тем рациональным взглядом на жизнь, который романтики презирали. С точки зрения обывателя, «Джен, девочку у которой нет ни приданого, ни яркой внешности» ждало незавидное будущее – «быть компаньонкой... Вот все будущее, которое миссис Рид видела для Джен, и именно к этому будущему она и пыталась ее подготовить... С точки зрения миссис Рид она не наносит Джен никакого физического, а значит, и фактического вреда. Душевные терзания Джен ей просто не понятны» [2]. Однако читательские предпочтения Джен иллюстрируют совершенно иное миропонимание девочки, которая отвергает навязываемые ей рациональные стереотипы, даже, казалось бы, в ущерб себе.

Еще одной книгой, упоминаемой на страницах романа, становится «Расселас», роман ученого, составителя толкового словаря английского языка С. Джонсона, который читает встретившаяся Джен в Ловудском приюте девочка по имени Элен Бернс. Анализируя совпадающие детали романов «Джен Эйр» Ш. Бронте и «Ярмарка тщеславия» У. Теккерея, И. Шайтанов отмечает, что «Ребекка начинает свой самостоятельный путь, вышвырнув в окно кареты словарь доктора Джонсона – этот символ классического образования; и Джен начинает с неприятия того же автора, чей чувствительный роман... читает ее будущая подруга Элен Бернс... Нет, в характере самой Джен читатель не найдет сентиментальной... покорности, смирения» [13, с. 383]. Это философский роман о невозможности счастья на земле. Его герой, принц Абиссинский Расселас, сбегает из так называемой Счастливой долины в большой мир на поиски настоящего счастья, но не обретает его и принимает решение вернуться домой. Для романа С. Джонсона характерны сентименталистские идеи о том, что неестественное, подчиненное лживым ценностям общество не может сделать челове-

ка счастливым. Важно отметить, что маленькой Джен книга “looked dull to my trifling taste; I saw nothing about fairies, nothing about genii; no bright variety seemed spread over the closely-printed pages” [14, p. 41] («показалась скучной, там не было ничего ни про фей, ни про эльфов, а страницы сплошного убогистого текста не сулили ничего занимательного» [3, с. 40]). Впоследствии уже ставшей взрослой героине романа Ш. Бронте покажется мучительно тесным и скучным и замкнутый мир Ловуда, где, казалось бы, девушка могла наслаждаться спокойной, а главное «деятельной» [Там же, с. 68] жизнью среди близких по духу людей.

Девушка получила достойное с точки зрения людей ее эпохи воспитание, “had given in allegiance to duty and order” [14, p. 72] («приучилась к выполнению своего долга и к порядку» [3, с. 68]). Но Ш. Бронте показывает, что жизнь по расписанию вполне удовлетворяет Элизу Рид, которая все делает по часам и читает только молитвенник, но совершенно не соответствует стремлениям Джен. Романтически настроенная личность, подобно Расселасу, будет стремиться изменить свою судьбу, вырвавшись сначала из дома тетушки Рид, затем из скучного, размеренного мира школы-пансиона: “My world had for some years been in Lowood; my experience had been of its rules and systems; now I remembered that the real world was wide” [14, p. 72] («В течение ряда лет мой мир был ограничен стенами Ловуда: я ничего не знала, кроме его правил и обычаев. Теперь же я вспомнила, что мир необъятен» [3, с. 69]). Более того, Джен не будет до конца удовлетворять ни мирная жизнь в усадьбе Торнфильд, которую она будет вести там до знакомства с мистером Рочестером ни скромный сельский коттедж, где она будет вести трудовую жизнь деревенской учительницы. Описывая жизнь Джен, Ш. Бронте упоминает детали, характерные для эпохи сентиментализма: тихий уголок, привычный круг хорошо знакомых, добродетельных людей, сад, где можно любоваться природой (неслучайно Джен подробно описывает и сад Ловуда, и парк Торнфильда), мирное кладбище, где под зеленым холмиком покоится дорогая подруга Элен Бернс. Однако девушку не удовлетворяет размеренная жизнь – она стремится к чему-то большему, как и Расселас, и, в отличие от принца Абиссинского, она отыщет свое счастье. Подчиненный определенным правилам, обязанностям, понятиям и привычкам человек, по мысли Ш. Бронте, имеет право выйти за границы

того тесного мира, где он оказался, попытаться обрести нечто новое.

Однако произойти это может лишь с Божьего соизволения. Джен Эйр молится об обретении “liberty, change, stimulus” [14, p. 73] («свободы, нового стимула, перемены» [3, с. 69]) и, как Расселас, получает возможность встретиться с новыми людьми, увидеть свет и оценить его. Стоит отметить, что впоследствии героиня отвергнет несколько возможностей покинуть Англию, казалось бы, заманчивых для романтически настроенного человека, готового бросить миру вызов: Джен откажется и от отъезда на континент с мистером Рочестером, поскольку «недолговечный рай» [Там же, с. 355], который он ей предложил, греховен, и от подвижнического миссионерского труда в Индии с Сент-Джоном. Для героини романа Ш. Бронте счастье, в отличие от Расселаса, оказывается возможным, но обретает она его лишь тогда, когда доказывает что заслуживает его.

На судьбу Джен Эйр указывает упоминаемая в романе книга, которую читает уже взрослая героиня. Она увлекается поэзией (так, в ее ящике, помимо необходимых для изучения и преподавания языков французских книг и немецкой грамматики, скрывается «томик Шиллера» [Там же, с. 311]). Поэму В. Скотта «Мармион» ей приносит в подарок Сент-Джон, и, поскольку она называет книгу “genuine” [14, p. 329] («блистательной» [3, с. 313]) и даже благодаря ее строкам забывает «бурю ради музыки стиха» [Там же, с. 318] (“I soon forgot storm in music” [14, p. 333]), можно сделать вывод, что это произведение писателя-романтика в полной мере соответствует взглядам и вкусам Джен Эйр. Упоминание этого прецедентного для читателя Викторианской эпохи текста неслучайно: главный герой поэмы Мармион отдаленно напоминает мистера Рочестера, поскольку оба персонажа идут на подлый поступок ради обретения возлюбленной. Мармион клеветает на добродетельного сэра де Вильтона, чтобы получить его невесту Клару, мистер Рочестер лжет Джен, скрывая от нее существование своей жены. В обоих случаях правда открывается и солгавший человек подвергается суровому наказанию. Однако если Мармион погибает, то мистер Рочестер, ослепший, ставший калекой и потерявший свое поместье, вновь обретает зрение после раскаяния в своем греховном поступке. «Мармион» заканчивается соединением влюбленных, и Джен Эйр тоже суждено обрести семейное счастье.

Весь текст роман «Джен Эйр» пронизан упоминаниями Библии, которая, разумеется, является настольной книгой и маленькой Джен, и взрослой гувернантки мисс Эйр. Героиня романа предстает как глубоко верующий человек, который в сложные моменты вновь и вновь обращается к Богу и считает непосланные им трудности наказанием за свои прегрешения. Так, Джен Эйр осознает, что, полюбив мистера Рочестера, поставила его между собой и своей верой. “I could not, in those days, see God for His creature; of whom I had made an idol” [14, p. 242] («В те дни я не видела Бога за его созданием, ибо из этого создания я сотворила себе кумира» [3, с. 231]), – говорит она. Уже в детстве Джейн Эйр признается, что любит “Revelations, and the Book of Daniel, and Genesis and Samuel, and a little bit of Exodus, and some parts of Kings and Chronicles, and Job and Jonah” [14, p. 26] («Откровение, и книгу пророка Даниила, книгу Бытия, и книгу пророка Самуила, и про Иова, и про Иону» [4, с. 26]). Девочка тем не менее искренне отмечает, что ей интересны и дороги лишь некоторые части Библии. В ответ на вопрос сурового священника Брокльхерста, любит ли она псалмы, героиня отвечает отрицательно. Это, вероятно, связано с тем, что детей, в том числе и Джен, заставляли заучивать стихи из псалмов наизусть (об этом упоминает и мистер Брокльхерст), а Джен упорно сопротивляется давлению со стороны других людей.

Таким образом, ее отношение к Библии отличается от формального почитания всего текста, характерного для мистера Брокльхерста и подобных ему людей. Многие персонажи романа, люди викторианской эпохи, регулярно обращаются к Библии, например почтенная старушка экономка Фэйрфакс каждый день читает «свою утреннюю порцию Библии» [3, с. 222] (“her morning portion of scripture” [14, p. 232]). Однако для Джен этот прецедентный текст – не только часть ежедневного молитвенного правила. Она, в отличие от благонамеренной, но заурядной миссис Фэйрфакс, не делит Библию на порции и остро ощущает поэзию библейских строк. Так, автор подчеркивает, что особенное впечатление на героиню романа производит двадцать первая глава Апокалипсиса, которую ей читает Сент-Джон и в которой описываются «новая земля и новое небо» (“the new heaven and the new world” [Ibid., p. 369]), ожидающие праведников после Страшного Суда. Именно Апокалипсис, который, в отличие от Евангелия и других библей-

ских текстов, никогда не читают за церковным богослужением, является любимой частью Библии для маленькой Джен, о чем она сообщает мистеру Брокльхерсту. Уже в начале книги это упоминание прецедентного текста является ключом к характеру героини, совершенно не готовой подчиняться правилам и предписаниям, которые ей предлагает система. В конце романа после чтения Апокалипсиса героиня получает знак о том, что ей нельзя покориться воле Сент-Джона, находит мистера Рочестера и обретает с ним семейное счастье.

Роман кончается, однако, не описанием тихого счастья четы Рочестеров, а упоминанием о переписке Джен с Сент-Джоном, который все же отправился в Индию проповедовать христианство и в последнем письме которого вновь звучит цитата из Библии. “My Master,” he says, ‘has forewarned me. Daily He announces more distinctly, – “Surely I come quickly!” and hourly I more eagerly respond, – “Amen; ever so come, Lord Jesus!” [14, p. 401] («“Мой Господин, – пишет он, – предупредил меня. Ежедневно он возвещает все яснее: “Ей, гряди скоро!” и ежечасно все более жаждущая отзываюсь: “Аминь! Ей, гряди, Господи Иисусе!”» [4, с. 254]). Судя по всему, идеалом для героини все же остается самоотверженное служение Богу, на которое решился Сент-Джон, отказавшийся от семьи и дома. Романтические герои, одинокие, не похожие на окружающих, осознающие несправедливость мироустройства и испытывающие из-за этого глубокую боль, вынуждены либо бороться с ним, либо искать спасения в смирении перед Богом, который дарует человеку «новую землю и новое небо». Упоминания о книгах, которые читают и цитируют персонажи романа, позволяют Ш. Бронте в полной мере выразить это мироощущение.

Прецедентные тексты, которые читает и цитирует Джен Эйр, позволяют автору романа не только воссоздать атмосферу первой половины XIX в., показать, на какой литературе воспитывались тогда люди, какие книги были настольными для думающего и тонко чувствующего человека той эпохи, но и выразить характерное для его героини романтическое понимание мира. Джен Эйр жаждет сохранить хотя бы относительную свободу от бремени существования среди пошлого и бесцветного, и каждая книга, которую героиня принимает или с которой внутренне спорит, способствует раскрытию смысла произведения. Использование прецедентных феноменов позволи-

ло Ш. Бронте выразить в романе «Джен Эйр» неприятие серой, будничной действительности, описать сложность внутреннего мира, казалось бы, маленького и незаметного человека и поделиться с читателем мечтой о прекрасной, романтически настроенной личности и достойной ее жизни.

#### Список литературы

1. Борисенко А. Расшифровка Ш. Бронте «Джен Эйр» [Электронный ресурс]. URL: <https://arzamas.academy/materials/1820> (дата обращения: 17.05.2022).
2. Братство последних романтиков. Так ли плоха была миссис Рид, и почему она воспитывала Джейн Эйр именно так [Электронный ресурс]. URL: [https://zen.yandex.ru/media/the\\_last\\_romantics\\_brotherhood/tak-li-ploha-by-la-missis-rid-i-pochemu-ona-vospityvala-djein-eir-imenno-tak-61ef99358013521864798750](https://zen.yandex.ru/media/the_last_romantics_brotherhood/tak-li-ploha-by-la-missis-rid-i-pochemu-ona-vospityvala-djein-eir-imenno-tak-61ef99358013521864798750) (дата обращения: 17.05.2022).
3. Бронте Ш. Джейн Эйр / пер. с англ. И. Гуровой. М., 2005.
4. Бронте Ш. Джен Эйр / пер. с англ. В. Станевич. М., 1989.
5. Гюго В. Вильям Шекспир // Собрание сочинений: в 15 т. М., 1956. Т. 14. С. 258–401.
6. Дерезевец У. Уроки Джейн Остин: как шесть романов научили меня дружить, любить и быть счастливым. М., 2017.
7. Есаулов И.А. Русская классика: новое понимание. СПб., 2017.
8. Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9: Филология. 1997. № 3. С. 62–75.
9. Маймин Е.А. О русском романтизме. Книга для учителя. М., 1975.
10. Реизов Б.Г. Вальтер Скотт // Скотт В. Собрание сочинений: в 20 т. М.; Л., 1960. Т. 1. С. 5–44.
11. Сараскина Л.И. Достоевский. М., 2013.
12. Цветаева М.И. Мой Пушкин // Ее же. Избранное. М., 1989. С. 267–299.
13. Шайтанов И. «Джэн Эйр» – роман классической эпохи // Ш. Бронте. Джен Эйр / пер. с англ. В. Станевич. М., 1989. С. 381–383.
14. Bronte Ch. Jane Eyre. L., 1992.

\* \* \*

1. Borisenko A. Rasshifrovka Sh. Bronte «Dzhen Ejr» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://arzamas.academy/materials/1820> (data obrashcheniya: 17.05.2022).
2. Bratstvo poslednih romantikov. Tak li ploha byla missis Rid, i pochemu ona vospityvala Dzhejn Ejr imenno tak [Elektronnyj resurs]. URL: [https://zen.yandex.ru/media/the\\_last\\_romantics\\_brotherhood/tak-li-ploha-by-la-missis-rid-i-pochemu-ona-vospityvala-dj](https://zen.yandex.ru/media/the_last_romantics_brotherhood/tak-li-ploha-by-la-missis-rid-i-pochemu-ona-vospityvala-dj)

ein-eir-imenno-tak-61ef99358013521864798750 (data obrashcheniya: 17.05.2022).

3. Bronte Sh. Dzhhejn Ejr / per. s angl. I. Gurovoj. M., 2005.

4. Bronte Sh. Dzhhejn Ejr / per. s angl. V. Stanevich. M., 1989.

5. Gyugo V. Vil'yam Shekspir // Sobranie sochinenij: v 15 t. M., 1956. T. 14. С. 258–401.

6. Derezevic U. Uroki Dzhhejn Ostin: kak shest' romanov nauchili menya družhit', lyubit' i byt' schastlivym. M., 2017.

7. Esaulov I.A. Russkaya klassika: novoe ponimanie. SPb., 2017.

8. Krasnyh V.V., Gudkov D.B., Zaharenko I.V., Bagaeva D.V. Kognitivnaya baza i precedentnye fenomeny v sisteme drugih edinic i v kommunikacii // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 9: Filologiya. 1997. № 3. S. 62–75.

9. Majmin E.A. O russkom romantizme. Kniga dlya uchitelya. M., 1975.

10. Reizov B.G. Val'ter Skott // Skott V. Sobranie sochinenij: v 20 t. M.; L., 1960. T. 1. С. 5–44.

11. Saraskina L.I. Dostoevskij. M., 2013.

12. Cvetaeva M.I. Moj Pushkin // Ee zhe. Izbrannoe. M., 1989. S. 267–299.

13. Shajtanov I. «Dzhhejn Ejr» – roman klasicheskoj epohi // Sh. Bronte. Dzhhejn Ejr / per. s angl. V. Stanevich. M., 1989. S. 381–383.

### ***Precedent texts in the semantic space of the novel “Jane Eyre” by Sh. Bronte***

*The article deals with the study of the precedent phenomena, mentioned in the novel “Jane Eyre” by Sh. Bronte and supporting the creation of the special semantic space of the novel. There is revealed the circle of the precedent texts, there is analysed their role in uncovering the character of the lead character of the novel and transferring her romantic attitude.*

**Key words:** *precedent text, novel “Jane Eyre” by Sh. Bronte, Bewicks History of British Birds, the History of Rasselas, Prince of Abissinia by Samuel Johnson, Marmion by W. Scott, Apocalypse, Romantic movement, characters attitude.*

(Статья поступила в редакцию 16.05.2022)

### ***ДЖАБРАИЛОВ НАСИБ ГУСЕЙН ОГЛЫ (Баку, Азербайджан)***

### **ОБРАЗ ПРАВИТЕЛЯ В РОМАНЕ М.С. ОРДУБАДИ «МЕЧ И ПЕРО»**

*Рассматриваются образ и характер одного из ведущих персонажей романа М.С. Ордубади «Меч и перо» Атабека Мухаммеда, его роль в общественно-политической жизни страны. Между Атабеком Мухаммедом как историческим лицом и его образом в романе «Меч и перо» есть определенное несоответствие. Писатель создал образ Атабека Мухаммеда как отрицательного героя и сделал основной акцент на его недостатках, поскольку, согласно требованиям литературы соцреализма, правителей не принято было изображать положительными.*

**Ключевые слова:** *реализм, народ, правитель, образ, трагедия.*

В романе «Меч и перо» М.С. Ордубади создал богатую галерею образов таких исторических лиц, как Низами, Фахреддин, Мехсети, Хагани, Абуль-Ула, Фелеки Ширвани, Рена, Гатиба, Сяба, Атабек Мухаммед, Кызыл Арслан, Тогрул, Абубекр, Озбек и др. Особо следует подчеркнуть выразительные образы Мухаммеда Джахан Пахлавана и Кызыл Арслана. По словам Явуза Ахундлу, «оба правителя верой и правдой служат делу усиления могущества и величия своей родины» [2, с. 95].

Историки на основе достоверных фактов доказывают, что Атабек Мухаммед был сильным и опытным правителем. Как известно из истории, благодаря личным способностям Атабека Мухаммеда, а также применяемым им административным мерам возрос политический авторитет государства, оживилась экономика страны, азербайджанские города превратились в крупные торговые центры на Ближнем Востоке. Мухаммед Джахан Пахлаван «поддерживал деятелей науки и искусства, в стране проводилось много реставрационных работ» [1, с. 536]. По словам Зии Буньятова, «Азербайджанские Атабеки (в особенности, Джахан Пахлаван и Кызыл Арслан) покровительствовали поэтам, архитекторам, инженерам и строителям, врачам и представителям науки» [3, с. 255].

Тем не менее историческая личность покровительствующего поэтам Атабека Мухаммеда как правителя не соответствует его худо-

жественному образу в романе М.С. Ордубади. Мехти Гусейн правильно отмечает, что «информация историка, опирающаяся на факты, отличается и будет отличаться от информации писателя, то есть от событий, показанных в художественном произведении» [7, с. 415]. В этой статье мы будем рассматривать роль и деятельность Атабека Мухаммеда как исторического деятеля и правителя не таким, каким он был в действительности, а таким, каким его изобразил в своем романе М.С. Ордубади.

По мнению Али Султанлы, М.С. Ордубади «в своем повествовании мало придерживался исторической реальности» [6, с. 402]. Явуз Ахундлу, напротив, считает, что «Ордубади прекрасно знал историю и был верен историческим событиям и фактам» [2, с. 98]. А по мнению Ф. Везировой, в романе «Меч и перо» автор «действовал более свободно. Он умело объединил исторические факты с вымыслом и сочетал историчность с художественностью» [4, с. 109]. На наш взгляд, слова последних двух исследователей больше соответствуют действительности, и события, изображенные в произведении, более объективно характеризуют XII век.

Личность Атабека Мухаммеда в романе «Меч и перо» является противоречивой. Писатель почти ничего не говорит о детстве и юности Атабека, и основное внимание уделяет зрелым годам его жизни, периоду его правления. Автор знакомит читателя с ним в самом начале романа и показывает, как он после смерти азербайджанского правителя Эльдяниза занимает его место. По мнению историка З. Бунятова, «как только весть о смерти великого Атабека достигла Джахан Пахлавана, он немедленно отправился из Хамадана в Нахичевань и взял под свой контроль государственную сокровищницу и собственность трона» [3, с. 73]. Этот период был очень тяжелым для Азербайджана, и внутренние войны изнурили народ.

В начале романа не описывается ни характер, ни положение Атабека, и автор ограничивается беглой информацией о нем. Собрав армию из азербайджанцев и аранцев, Атабек Мухаммед ведет длительную войну с Аг Сунгер Ахмадом за Табриз и Марагу и в конце концов добивается желаемого. Он издает указ отпраздновать эту победу с особым торжеством. Эта победа, как указывает М.С. Ордубади, досталась Атабеку Мухаммеду ценой большого кровопролития. Правитель Гянджи и его гонцы насильно сгоняли народ на улицы, чтобы

торжественно отметить эту победу. Как отмечает автор, «по настроению гянджинцев было видно, что победу, добытую ценой жизни тысяч азербайджанцев, они воспринимают не как народную победу, а как торжество одного человека» [8, с. 6]. Повествователь упоминает, что среди народа не существовало ни одного человека, в душе которого была бы хоть частица любви к Атабеку Мухаммеду, потому что для укрепления своей власти и овладения тронном он пожертвовал жизнью не только иранцев и иракцев, но и азербайджанцев.

Как видно, в этой части романа Атабек как правитель показан не с лучшей стороны. Его деятельность не вызывает симпатии у читателя, потому что, по словам повествователя, все эти кровопролитные трагедии произошли по его вине.

Для того чтобы удержать в руках древнюю столицу Азербайджана Хамадан, Атабек Мухаммед готовится к нападению на государство Рей. Повествователь опять отмечает, что на фоне всех этих событий нельзя было не заметить негативное отношение народа к халифу и Атабеку Мухаммеду. Интересно то, что в произведении не слышен голос самого героя, о нем говорится устами других персонажей. Например, Эмир Инандж говорит: «Мало надежды на то, что Атабек Мухаммед вернется с персидских земель победителем» [Там же, с. 67]. Иногда автор повествует о героизме Атабека устами Тохтамышша: «Не считайте сыновей Эльдегеза бездарными. Не будем говорить об энергии и храбрости Атабека Мухаммеда, его брат Кызыл Арслан – один из выдающихся политиков на Востоке. Сейчас Атабеки воюют в государствах на территории Персии. Однако, несомненно, они победят» [Там же].

Один из главных героев романа – Фахреддин – негодовал, видя, как стремление народа к свободе подавляется арабскими копиями, персидскими мечами. Мужественный человек был растерян и не знал, что предпринять. Он был просто беспомощен перед действиями Атабека.

В главе романа, которая называется «Атабек Мухаммед» во время изображения героя автором не было использовано никаких высоких эпитетов. Поэтому портрет Атабека Мухаммеда получился расплывчатым, а характер не до конца понятным для читателей. Однако в эпизоде его встречи с видными поэтами Азербайджана он предстает перед нами как меценат и ценитель азербайджанской поэзии.

М.С. Ордубади описывает, как во время посещения Северного Азербайджана Атабек Мухаммед пожелал встретиться с видными поэтами Низами, Мехсети ханум, Хагани, внесшими бесценный вклад в сокровищницу азербайджанской литературы. Он произносит хвалебные речи в их адрес. Увидев, как бедно живут Низами и Мехсети, и в какой роскоши проживают рабыни и танцовщицы во дворце, Атабек Мухаммед был сильно огорчен. «Вчера вечером, глядя на драгоценности и наряды танцовщиц Эмира, – говорит он, – я вспомнил о том, что Низами и Мехсети ханум существуют лишь благодаря молоку одной тощей коровенки» [8, с. 230]. Правитель пригласил обоих поэтов на встречу и принял их с глубоким уважением и благосклонностью. Описывая эти события, повествователь отмечает, что правитель не мог позволить себе и дальше сидеть на троне, сразу встал и поприветствовал их. Он поцеловал руку Мехсети ханум и также за руку поздоровался с Низами. Естественно, уважение правителя к поэтам и поэзии М.С. Ордубади расценивает как уважение к азербайджанскому народу, его культуре, литературе. Одним словом, в этой части мы еще раз становимся свидетелями того, какое уважение и почтение испытывает Атабек Мухаммед к культуре и литературе азербайджанского народа.

Иногда создается впечатление, что для М.С. Ордубади важным является именно духовный мир человека, а не исторические события. Он изображает Атабека Мухаммеда в разных ситуациях, с различных позиций, на фоне военных и исторических событий, в сложных и экстремальных ситуациях, чтобы глубже и всесторонне раскрыть его характер. В течение всего романа мы становимся свидетелями того, как часто меняется его характер в зависимости от настроения и под воздействием различных обстоятельств. Он предстает перед нами то честолюбивым, добросовестным и верным своему слову правителем, то человеком, находящимся в плену своих страстей и падким на развлечения. Автор всесторонне раскрыл внутренний мир Атабека, его мировоззрение, политические взгляды, и все это позволяет говорить об Атабеке как о сильной личности.

Новый этап в эволюции характера Атабека Мухаммеда начинается, когда он встречается внуку халифа Гатибу, являющуюся дочерью правителя Гянджи Эмира Инанджа. Пленившись красотой Гатибы, он хочет жениться на ней, не подозревая о том, какие беды эта

женщина принесет ему. Он хочет породниться с халифом и внутренне успокоиться. «Это будет способствовать росту его славы и поможет ему одержать победу над теми, кто правит в соседних странах, прикрываясь, как щитом, покровительством халифа. Возможно, таким образом он расширит свои владения» [8, с. 243]. Атабек Мухаммед ставит свою личную выгоду выше национальных интересов. Он совсем забыл о национальных интересах, о будущем своего народа. Красота Гатибы ослепила Атабека Мухаммеда и околдовала его. Вина Атабека заключается в том, что он полюбил разгул и чрезмерно увлекся им. Он не смог избавиться от мимолетных и легких увлечений. Возможно, это было одной из самых слабых и главных черт его характера. Он решил жениться, не вникнув в суть условий Гатибы. «Женские чары и чувственная страсть, – пишет М.С. Ордубади, – непобедимая сила, перед которой не устоять даже самым стойким и мужественным сердцам» [Там же, с. 248]. Действительно, именно эта сила сломила волю Атабека Мухаммеда и пошатнула основы его будущей жизни. При первой встрече Атабека Мухаммеда с Гатибой он клянется ей в том, что разделит вместе с ней власть. «Прекрасная девушка будет драгоценным камнем в моей короне. Я не буду делать ничего без ее согласия» [Там же, с. 246], – говорит он ей. Убедившись, что Атабек, поддавшись чувствам, согласится на любые ее условия, Гатиба ставит перед ним семь условий. Хотя они не нравятся Атабеку, он все равно соглашается. Это и приводит к трагедии.

Как видно из главы «Свадьба», Атабек Мухаммед предстает перед нами человеком, который руководствуется не умом и логикой, а чувствами. Сначала, увидев, что представительство Азербайджана во главе с его братом Кызыл Арсланом еще не прибыло на свадебное торжество, он сердится, в его душе зарождаются дурные чувства. Увидев пустующие места азербайджанского представительства, он говорит про себя: «Отныне нашей дружбе наступил конец. Нет у меня больше брата и союзника. Сразу же после свадьбы двину на Азербайджан иракские, рейские и персидские войска. Мое сердце не успокоится, пока в Азербайджане не будет сменено правительство» [Там же, с. 250]. Вдруг приходит весть о прибытии гостей из Азербайджана. В одно мгновение лицо Атабека Мухаммеда меняется, он забывает про свои невеселые мысли и от радости не знает, что делать. «Теперь уже ни-

что не омрачало его счастья» [8, с. 250]. Хотя прибытие представительства было не по душе многим, особенно Гатибе и ее отцу, для Атабека оно было очень важным. Несмотря на то, что Кызыл Арслан сам не смог приехать, он прислал письмо и подарки, чтобы поздравить брата. После ознакомления с письмом радости Атабека не было предела. Здесь опять даётся его монолог: «Энергичный, мудрый, благородный, прозорливый политический деятель и одновременно нежный, любящий брат!» [Там же, с. 252]. Все это говорит о непостоянстве его характера.

У Атабека рождается сын от Гатибы. Хотя вся страна радуется этому событию, в честь него проводятся большие празднества, сам Атабек относится к этому очень холодно. Он постоянно живет с чувством тайного недовольства: достигнутые успехи, великие победы, высокие звания не радуют его, ибо мысли о Гатибе омрачают его радость и отравляют жизнь. Как человек и правитель он не был свободным и счастливым, т. к. был бессилён перед нею. Даже в самые возвышенные моменты своей жизни мысль о Гатибе (о ее существовании) превращает его радость в горечь. Он потерял веру в будущее. В стране создается такая ситуация, когда становится непонятным, кто же управляет ею: Атабек Мухаммед или Гатиба? На именинах он внимательно смотрит на сына и думает: «Сразу видно, весь в мать. Какое неприветливое личико!» [Там же, с. 271]. Он называет сына Гютлюг, а Гатиба добавляет Инандж, их сын получает имя Гютлюг Инандж. Несмотря на то, что Атабек не сильно радуется рождению сына, в его честь он приказывает отреставрировать гробницы выдающихся личностей, выделить пятнадцать тысяч золотых на нужды бедняков и т. д.

Но Атабек не назначает сына наследником трона, что сильно злит Гатибу. Здесь повествователь от себя передает мысли героя: «С этой женщиной было явно невозможно жить. Она никогда не бывала довольна. Ей было мало той власти и тех почестей, которые ей дал Хамадан. Она хотела чего-то большего! Теперь Атабек считал свою женитьбу на дочери Эмира большой политической ошибкой. Предчувствие говорило ему, что эта женщина и ее сын принесут султанату много горя. И он втайне ругал себя» [Там же, с. 267].

Одним из достоинств Атабека Мухаммеда является то, что он, не принимая во внимание условия брака с Гатибой, говорит правду прямо ей в лицо и поступает так, как счита-

ет нужным. Он упрекает Гатибу за ее неправильные действия. Атабек говорит Гатибе, что для спокойствия своего отца Эмира Инанджа она может разрушить большую страну, которой правит. Далее события развиваются таким образом, что в стране начинается восстание и всех виновников, в том числе и отца Гатибы вешают.

Характер Атабека Мухаммеда является противоречивым, и нельзя до конца понять его позицию. С одной стороны, он защищает и высоко ценит азербайджанцев, а с другой – хочет наказать их. Писатель одну из слабых сторон характера Атабека Мухаммеда видит в его готовности к кровопролитию, уничтожению подданных. После восстания в Гяндже он думает про себя: «Подданных, которые бунтуют, а затем просят прощения, надо уничтожать! Те, кто сегодня восстал против местного правительства, завтра могут поднять бунт против центральной власти» [8, с. 299]. Поэтому вещь о том, что Атабек с большой армией может напасть на Северный Азербайджан беспокоит Кызыл Арслана, который не может переубедить Атабека отказаться от этой мысли.

Атабек, проигнорировав советы брата, дает приказ начать войну против азербайджанцев. При этом он думает не о народе, не о национальных интересах, а о личной выгоде, будущем господстве и поступает сообразно своим желаниям.

Однако план Атабека Мухаммеда наказать мятежников Гянджи не удастся, поскольку все население Арана полностью готово к войне. Они соединяются с Фахреддином и Сейидом Алааддином и не дают войскам Атабека войти в Гянджу. Войско Атабека терпит поражение.

Самой впечатляющей частью произведения является глава «Шахматы», где описывается, как Атабек Мухаммед играет в шахматы со своим братом Кызыл Арсланом, когда идет война и гибнут люди, что, в свою очередь, свидетельствует о равнодушии и жестокости Атабека по отношению к людям. Но Кызыл Арслан оказался более опытным и дальновидным: он победил в игре, и война пошла по его плану, Атабек проиграл и игру, и войну. Значит, игра в шахматы имеет здесь символический характер и служит раскрытию характера героя.

Другая сторона характера Атабека Мухаммеда раскрывается в его отношениях с Гезель. Ш.И. Гусейнова правильно отмечает, что «для раскрытия внутреннего, нравственного мира персонажей писатель часто поль-

зуются диалогами и монологами, а также размышлениями героев как литературным приемом» [5, с. 58]. С этой точки зрения диалог, состоявшийся между Атабеком и Гезель, служит более глубокому раскрытию духовных качеств героя. Решительность, умные и прямолинейные вопросы Гезель ставят Атабека в тупик. Когда он предлагает ей выйти за него замуж, Гезель ставит перед ним условие. В отличие от условий Гатибы, преследующих личную выгоду, условия Гезель связаны с будущим Азербайджана. Гатиба была далека от национальных основ, чужда им, а Гезель – выходец из народа. Гезель говорит Атабеку: «Тот, кто любит меня, должен любить и мой народ. Человек, которому я отдаю свою руку, не может быть врагом моего народа. Поймите, ведь я родилась на этой земле, среди этих людей! Хекмдару следует знать наш обычай: человек, давший слово и нарушивший его, становится нашим заклятым врагом. Как быть в том случае, если вы нарушите обещание?» [8, с. 329]. Атабек клянется, что выполнит ее условия. Посредством этого диалога автор передает внутренний мир, духовный облик Атабека, и те изменения, которые под влиянием Гезель происходят в его мировоззрении и характере. «Слова Гезель заставили Атабека призадуматься. Он начал понимать, что живет среди славного народа – смелого, честного, непреклонного» [Там же, с. 327].

Итак, характер Атабека Мухаммеда во многом раскрывается в его отношении к двум женщинам – Гатибе и Гезель. Любовь к Гезель также свидетельствует об эволюции характера Атабека, о его сближении с народом. Брак Атабека Мухаммеда с Гезель предотвратил многие события. Атабек передумал нападать на азербайджанцев. Под влиянием Гезель и ее условий, он отказался от этой мысли, словно пришел в себя, осознал свои ошибки. Автор отмечает, что «теперь он больше, чем когда-либо понимал, что походы его армии на Азербайджан были большим политическим просчетом. Он был готов презирать себя» [9, с. 13]. По настоянию Гезель Атабек не стал воевать с аранцами и принял меры по восстановлению с ними вечного мира и братской связи. Сближение с народом способствует тому, что он начинает по-другому относиться к Фахреддину.

В эпизоде игры в «мяч и чоуган», увидев героизм, смелость, джигитство и, наконец, мастерство Фахреддина, он испытывает чувство гордости и говорит правителям, находя-

щимся рядом с ним: «Азербайджанец!.. Мой подданный!.. Герой!.. У этого народа славная история» [8, с. 70]. Видя героизм Фахреддина, он говорит себе: «На свете нет Турана – есть Азербайджан!» [Там же, с. 71].

Как было отмечено выше, по сравнению с историческими событиями в произведении преобладают изображения характеров и личностей. Психологическое состояние, внутренний мир героев изображаются с мельчайшими деталями, тогда как сценам сражений отводится мало места. Автор стремится выдвинуть на первый план человеческие и духовные качества своих героев и прежде всего Атабека Мухаммеда.

Таким образом, проблема справедливо-го правителя в этом произведении разрешена не до конца, и положительный герой М.С. Ордубади не нашел здесь своего художественного воплощения. Но извилистые пути, пройденные им, допущенные ошибки, его недостатки как правителя выдвигаются в романе на передний план, и события, связанные с ним, становятся основным предметом повествования. В действительности, М.С. Ордубади не удалось создать образ идеального, справедливого правителя.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что в изображении деятельности Атабека Мухаммеда писатель отошел от исторической истины. Руководствуясь требованиями соцреализма, он не охарактеризовал Атабека Мухаммеда как полностью положительного героя и идеального правителя. Тем не менее создание образа такого правителя, как Атабек Мухаммед, можно считать смелым поступком для советского писателя.

Хотя художественный образ Атабека слабее его исторического образа как правителя, хотя в произведении и нарушен принцип соответствия романной и исторической жизни Атабека Мухаммеда, он останется в нашей памяти как богатырь Джахана.

### Список литературы

1. Азербайджанская советская энциклопедия: в 10 т. Баку, 1982. Т. VI. С. 536.
2. Ахундлу Я. Азербайджанский исторический роман: стадии, проблемы (1930–2000). Баку, 2005.
3. Буньятов З. Азербайджанское государство Атабеков (1136–1225-е гг.). Баку, 2007.
4. Везирова Ф.М.С. Ордубади. Баку, 1970.
5. Гусейнова Ш.И. Современность романа «Меч и перо» М.С. Ордубади. Баку, 2009.
6. История литературы Азербайджана. Баку, 1957. Т. III.

7. Мехти Г. Произведения. Литературно-критические статьи (1926–1947). Баку, 1979. Т. 9.
8. Ордубади М.С. Меч и перо. Исторический роман: в 2 кн. Баку, 1973. Кн. I.
9. Ордубади М.С. Меч и перо. Исторический роман: в 2 кн. Баку, 1974. Кн. II.

\* \* \*

1. Azerbajdzhanskaya sovetskaya enciklopediya: v 10 t. Baku, 1982. T. VI. S. 536.
2. Ahundlu Ya. Azerbajdzhanskij istoricheskij roman: stadii, problemy (1930–2000). Baku, 2005.
3. Bun'yatov Z. Azerbajdzhanskoe gosudarstvo Atabekov (1136–1225-e gg.). Baku, 2007.
4. Vezirova F.M.S. Ordubadi. Baku, 1970.
5. Gusejnova Sh.I. Sovremennost' romana «Mech i pero» M.S. Ordubadi. Baku, 2009.
6. Istoriya literatury Azerbajdzhana. Baku, 1957. T. III.
7. Mekhti G. Proizvedeniya. Literaturno-kriticheskie stat'i (1926–1947). Baku, 1979. T. 9.
8. Ordubadi M.S. Mech i pero. Istoricheskij roman: v 2 kn. Baku, 1973. Kn. I.
9. Ordubadi M.S. Mech i pero. Istoricheskij roman: v 2 kn. Baku, 1974. Kn. II.

*The image of the ruler  
in the novel “Sword and Pen”  
by M.S. Ordubadi*

*The article deals with the image and character of one of the leading characters of the novel “Sword and Pen” by M. S. Ordubadi (Atabek Muhammad) and his role in the social and political life of the country. There is a certain discrepancy between the Atabek Muhammad as a historical person and his image in the novel “Sword and Pen”. The writer described the image of Atabek Muhammad as a negative hero and emphasized his shortcomings, because according to the requirements of the literature of socialist realism the authors didn't have to depict the rulers as the positive persons.*

Key words: *realism, people, ruler, image, tragedy.*

(Статья поступила в редакцию 20.06.2022)

**АФЕР АЛИЗАДЕ АЗЕР ГЫЗЫ**  
(Баку, Азербайджан)

**МИКЕЛАНДЖЕЛО: ОТ ПОИСКА  
СОВЕРШЕНСТВА К БЕЗМОЛВНОЙ  
ГАРМОНИИ (к вопросу об образе  
художника в мировой прозе)**

*Предпринята попытка выявить видение Микеланджело Буонарроти в мировой прозе. Устремления, творческие принципы, поиски и обретения одного из величайших мастеров резца привлекают внимание таких известных писателей, как Р. Роллан, К. Шульц, И. Стоун. Им интересны духовное величие человека эпохи Возрождения, сила его ума и таланта.*

Ключевые слова: *Ренессанс, творчество, скульптура, камень, гармония.*

Неизменна ли сущность человека, и каков градус его нравственной устойчивости? Муки созидания, осознание скульптором своего предназначения как творца, метафизическая природа человеческого одиночества – вопросы, интересующие Романа Роллана в «Жизни Микеланджело» (1907). Тернистый путь к идеалу, затаенная обида и ущемленное самолюбие, невольное восхищение талантом Рафаэля, вера в собственное превосходство, болезненное стремление к богатству и полное равнодушие к роскоши и элементарным жизненным удобствам, убогое существование находят воплощение на страницах книги французского романиста. Писателю важны, на первый взгляд, кажущиеся второстепенными детали быта, которые делают понятным сущность человека и художника. Во Флоренции, а позже в Риме сходятся пути трех титанов эпохи Возрождения. Микеланджело и Леонардо получают заказ на роспись стен в зале заседаний Синьории. Изумленному взору Рафаэля перед палатой Веккьо предстает «Давид» Микеланджело. Изваяние, ставшее символом Ренессанса, исполинской мощью ошеломляет молодого Рафаэля. Микеланджело, в душе уважающий и признающий художника из Урбино, с честью вбирающего в себя все лучшее у великих мастеров, видит в нем феномен. Однако со свойственной ему прямоотой довольно скудно выражает свое мнение о нем: «Не думаю, что он хоть раз брал в руки молот каменотеса или резец скульптора. Так что делить мне с ним равным счетом нечего» [3, с. 177].

Микеланджело у Роллана – образ трагический, в котором отразились сложные психологические и социальные коллизии времени. С трагической остротой он переживает свое отчуждение. Он неприспособлен к практической жизни. У него нет вокруг понимающей и помогающей ему устойчивой среды. При всех своих многочисленных связях с влиятельными людьми он продолжает оставаться одиноким и предоставленным самому себе. Сосредоточивая внимание на конкретных этапах жизни скульптора, Роллан в основу романа ставит мысль о тщетности земного существования человека вообще. Эта мысль заслоняет, на наш взгляд, величие духа Микеланджело и уводит от его истинного облика. По Роллану, весь творческий путь великого мастера пластики – это несложившиеся отношения с эпохой, коллегами, заказчиками, друзьями.

Одной из интереснейших работ о великом представителе эпохи Возрождения является неоконченный роман чешского писателя Карела Шульца «Камень и боль» («В садах меდიцейских», 1942; «Папская месса», 1943). Роман описывает породившее по силе мысли и характеру титанов итальянское Возрождение в период его высшего расцвета (конец XV – начало XVI веков). Перед взором читателя предстают творческие муки Микеланджело и его сложные отношения с эпохой. Замысел произведения был подсказан Шульцу мемуарами и сонетами прославленного скульптора, а также историческими фактами, почерпнутыми в книгах.

Главный герой романа – Ренессанс, период великих творческих свершений, историческая эпоха, в которой создавались грандиозные шедевры, закладывались основы современных наук, отвергались средневековые догмы, рушились моральные ограничения. Шульц убедительно воссоздает быт и нравы эпохи, знакомит с яркой исторической личностью – монахом и реформатором Джироламо Савонаролой, насыщает текст именами таких знаменитых художников, как Беноццо Гоццоли, Козимо Росселли, Перуджино, Доменико Гирландайо, Лоренцо ди Креди, Сандро Боттичелли, Джованни Болтраффио. В романе оживают мастерская-боттега Андреа дель Верроккьо, живописца, скульптора и золотых дел мастера, входящего в Гильдию ювелиров, а также специализирующаяся на глазурованной терракоте мастерская Луки и Андреа делла Роббиа.

Великий художник, скульптор и архитектор эпохи Возрождения видит в камне не просто материал для творчества. Правда и фило-

софия жизни скрыты в ударах молотка по камню. Стоит только дотронуться до его холодной поверхности ладонью, сильными и мозолистыми руками скульптора, как чувствуются многоголосие горной породы, исходящие от нее жар, мощь и звук. Камень полифоничен. Когда Микеланджело работает над мраморным гигантом, вся Тоскана слышит удары его резца. В руках гения мрамор становится прозрачным и пластичным, божественным и плотским. Это творческо-созидательный тандем ваятеля и камня, объятый единым чувством созидательного страдания, а связующие нити камня со скульптором – это осмысление жизни, беседа о мироздании.

Писателем мастерски передан конфликт между двумя титанами – Микеланджело и Леонардо. Микеланджело у Шульца открыто признает свою ненависть к Леонардо, но скрывает причины презрения. Выдающийся художник и ученый осознает истину, сводящуюся к тому, что своим присутствием он мешает другим. Леонардо считают колдуном с еретическим взглядом на вещи, в его творениях видят бесчестье. Недруги и посредственные художники пытаются занять его место и выставить на передний план свои работы, но нелегко занять нишу гения. Леонардо достойно принимает недружелюбие, клевету и интриги завистников, преследование придворной знати, однако ему очень горько от неприязни к нему Микеланджело: умудренный жизнью мастер с болью в душе понимает, что эта же участь изгнанника, живущего милостями правителей, создающего свои совершеннейшие произведения в угоду им, постигнет и самого скульптора. Немыслимо измерение глубины таланта. Дух художника нельзя подчинить мещанским потребностям. Леонардо предпочитает бежать на чужбину, оставляя за собой неоконченные произведения, потому что не видит для себя свободы для творческого волеизъявления. Это не бегство от времени, поскольку никому не дано убежать безнаказанно от времени, а еще больше – от самого себя. Это зов духа. «Мы, два отшельника, которые могли бы так много сказать друг другу, не можем этого сделать... Что-то разделяет нас... чего нам, как видно, никогда не устранить», – сожалеет Леонардо [7, с. 554]. «Где-то есть точка, из которой все исходит и в которую все возвращается... события, жизни и судьбы, смерть, искусство, порок, добро и зло – единый источник всего... сколько раз мне казалось, что я уже близко к нему! Я знаю, мы ни в чем не сходны с вами в искусстве, но это не так важ-

но... У меня свои неоконченные произведения... у вас будут свои, так же как сейчас там у вас полон угол картонов с набросками тел и отдельных частей, плодами мучительных, изнуряющих часов работы, знаю, вы стремитесь к сверхчеловеческому, а то и к нечеловеческому... а я всегда останусь с человеком и с тем, что познаю своими чувствами...», – заключает художник [7, с. 557–558].

Шульц оригинально и художественно убедительно показывает столкновение двух мировоззрений. Он использует прием композиционного контраста. Образы даются в противопоставлении. Герои контрастны в отношении к искусству, творчеству, призванию, жизни, быту.

Поединок двух титанов Возрождения – это битва Мысли и Действия, мыслящего и вдумчивого художника и деятельного скульптора. Для Леонардо важно смотреть вглубь явлений, мыслить, проникнуть и познать. Человек, познавая мироздание, находит совершенство в творческом процессе. Для Микеланджело же человек, действуя, обретает цельность. Леонардо и Микеланджело кажутся, что они теснят друг друга. Однако у каждого свой путь и предназначение. Искусство есть проводник к великим тайнам, и постичь искусство можно только при сочетании работы мысли с делом.

Совершенно в другом ключе выдержан роман американского писателя Ирвинга Стоуна «Муки и радости» (1961). В книге, написанной Стоуном, о чем пойдет речь чуть ниже, суть ссоры между ними заключается в том, что Леонардо, недооценивая значение и возможности скульптуры, ставит живопись намного выше. Считавший ваяние механическим искусством, Леонардо в живописи находит философское, утонченное созерцание мира. «Скульптура менее интеллектуальна, чем живопись; ей недостает, по сравнению с живописью, столь многих естественных качеств. Я потратил на скульптуру годы и говорю вам по своему опыту: живопись куда более трудное дело, и в ней можно достигнуть большего совершенства» [6, т. 7, с. 37]. Уничижительно-презрительный отзыв о скульптуре со стороны такого авторитета, как Леонардо, для Микеланджело, чувствующего себя больше ваятелем, чем художником, было равносильно пытке – он мог повредить общественной оценке его творений.

Преимущество живописи над ваянием подчеркивается Леонардо и в «Воскресших богах». «Главное отличие этих двух искусств заключается в том, что живопись требу-

ет больших усилий духа, ваяние – тела. Образ, заключенный, как ядро, в грубом и твердом камне, ваятель медленно освобождает, высекая из мрамора ударами резца и молота, с напряжением всех телесных сил, с великою усталостью, как поденщик, обливаясь потом, который, смешиваясь с пылью, становится грязью; и лицо у него замазано, обсыпано мраморною белою мукою, как у пекаря, одежда покрыта осколками, точно снегом, дом наполнен камнями и пылью. Тогда как живописец в совершенном спокойствии, в изящной одежде, сидя в мастерской, водит легкою кистью с приятными красками», – заключает Леонардо [4, с. 173–174].

Перед Микеланджело неоглядные дали распаивает именно скульптура, передающая действительность во всей подлинной полноте. «Ему была нужна рукопашная с камнем: резец, грызущий мрамор, осколки, разлетающиеся при каждом ударе молотка, эти стальные сверла, которые вибрируя, погружались в инертную массу. Ему нравилась рабочая сторона искусства скульптора», – пишет Брион [1]. Врезаясь в тело, камень робко покоряется любому его прикосновению. Дрожь, передающаяся от резца и молотка, доставляет ему особый трепет, возвышенное озарение и ликующее изнеможение.

В трактовке Шульца Микеланджело более мрачен, нелюдим, неистов, надменен и скрытен. Роллан, характеризуя Микеланджело, особо выделяет его сломленность, одиночество, «нерешительность в искусстве» [5, с. 81]. Стоун несколько смягчает ожесточение, бесцеремонность, придирчивость и неуживчивость Микеланджело, сменив их на отрешенность и бесконечную усталость души.

Биографические романы Стоуна вызывают интерес глубокой проницательностью автора, содержательностью и вниманием к заволакуванному и уважением масштабным по значимости достойным личностям. Среди его героев – Винсент Ван Гог («Жажда жизни»), Джек Лондон («Моряк в седле»), Джон Нобл («Страстное путешествие, или Жизнь художника»), Авраам Линкольн («Любовь вечна»), Зигмунд Фрейд («Страсти ума»), Генрих Шлиман («Греческое сокровище»), Чарльз Дарвин («Происхождение»), Камилль Писсарро («Пучины славы») и др. Стоун создает направленные на раскрытие внутреннего мира неординарных личностей необыкновенные книги, каждая из которых заслуживает отдельного рассмотрения. Галерея литературных пор-

третов – выражение стоуновского представления о культурном и нравственном потенциале человека духа и интеллекта. Биографический роман «Муки и радости» рассказывает непростую историю жизни и творчества Микеланджело. Исследователь творчества писателя Т.Е. Комаровская, высоко оценивая это произведение, называет его «гимном искусству и человеку» [2, с. 96]. Действительно, линия жизни скульптора, прослеживаемая в книге, потрясает охватом и описанием событий и рассматривается на фоне конкретных исторических обзоров эпохи. Суровый и справедливый, не привыкший к компромиссам и полумерам, Микеланджело всегда идет до конца. Производят впечатление его сила духа и глубина мысли, неудержимое желание реализовать свои способности и понимание в сочетании с естественной для выдающегося ума интеллектуальной честностью и честностью перед собой, четкое понимание ответственности за данные поручения. Выполняющий свою работу с максимальной самоотдачей гениальный художник от Бога!

Роман Стоуна охватывает широкий временной диапазон – от подростка до состоявшегося мужчины. Любивший жизнь во всей ее полноте, воспринимающий ее не как испытание, а как благо, Микеланджело и в смерти видит не конец, а естественный исход и завершение земного пути.

Микеланджело присуще умение выразить мысли в камне, заранее прочувствовать и видеть заключенную в нем форму, раскрывать его естественные изгибы, согласовывать все элементы и части скульптурной композиции. Камень живой, а не молчаливый и неподвижный: он вечен. Камень – некий абсолюте, способный сохранить совершенство в столетиях. В нем – отклик божьего замысла. Он закрывает камень на ночь, прикрывая от лучей луны (ибо камень мог дать трещину), держит в тепле и укутывает мешковиной. С чувством преклонения разговаривает с камнем: обрабатывая и придавая наделенными тонкой чувствительностью руками величественные очертания, чувствует его характер, прочность, упругость, цвет. Камень, в свою очередь, уступая любви и участию, с благодарностью отзывается на каждое соприкосновение, каждый удар резца и стук молотка. Пытаясь показать универсальное в камне, добиваясь совершенства изваяния не только спереди, но с любой точки обзора Микеланджело постигает сокровенные глубины человеческого тела. Работая над

«Битвой кентавров», высекая три яруса фигуры, глубже отступающие внутрь рельефа, не нарушая простоты и естественных пропорций фигур, все больше восхищается человеком, его красотой и выразительностью.

Неуемное желание показать все величие и драматизм мужского тела, жажда тесать и рубить мрамор и достичь при этом совершенных линий, плавных изгибов, объемности, воздушности, изящества, бесконечной пространственной глубины приводят Микеланджело в мертвецкую. Получив право доступа к телам нарушителей закона, нищих и неопознанных умерших, он исследует устройство человеческого тела, чтобы добиться анатомической точности. «Проводя долгие часы наедине с мертвецами, он словно наблюдает жизнь за пределами этой инертной плоти, во всем ее могуществе и красоте», – подчеркивает в своей книге «Микеланджело» Б. Марсель [1]. Ему важен каждый изгиб, цвет мускулов, кожи и жира.

Скульптура сама по себе глубоко волнующая сила. Обращаясь к религиозной теме в «Оплакивании Христа», он изображает в натуральный рост двух человеческих существ, избранных Всевышним на страдание, – хрупкую, но достаточно сильную Марию, держащую безжизненное тело взрослого сына на коленях. Он выражает чувства матери к своему дитя, ее глубокую печаль и сострадание. Высекая из белого каррарского камня образ святой Богородицы, яснее представляя себе облик Иисуса, он ходит в еврейский квартал, вглядывается в прохожих, сливается с толпой, запоминает характерные иудейские лица и фигуры людей, их движения, второпях зарисовывая их облик.

Анализ наиболее ярких в художественно-содержательном аспекте прозаических произведений позволяют выявить самобытность образа Микеланджело. Настоящий художник совершенно асоциален. Ему необходима погруженность в безмятежное спокойствие, без которой немислимо божественное откровение. Однако также ему необходима одержимость движением на недвижимом камне, динамика в статике, что и приводит к внутреннему равновесию.

### Список литературы

1. Брион М. Микеланджело [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=161014&p=1> (дата обращения: 09.04.2022).
2. Комаровская Т.Е. Творчество Ирвинга Стоуна. Минск, 1983.
3. Махов А.Б. Рафаэль. М., 2011.

4. Мережковский Д.С. Собрание сочинений в четырех томах. Воскресшие боги. Леонардо да Винчи. Роман. М., 1990, Т. 2.

5. Роллан Р. Жизни великих людей: Жизнь Бетховена; Жизнь Микеланджело; Жизнь Толстого / пер. с фр.; под ред. Б. Песиса. Минск, 1986.

6. Стоун И. Муки и радости. Роман о Микеланджело // Его же. Собрание сочинений в тринадцати томах / пер. с англ. Н. Банникова. М., 2003. Т. 7.

7. Шульц К. Камень и боль. Роман / пер. с чешского Д. Горбова. М., 1987.

\* \* \*

1. Brion M. Mikelandzhelo [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=161014&p=1> (data obrashcheniya: 09.04.2022).

2. Komarovskaya T.E. Tvorchestvo Irvinga Stouna. Minsk, 1983.

3. Mahov A.B. Rafael'. M., 2011.

4. Merezkovskij D.S. Sobranie sochinenij v chetyrekh tomah. Voskresshie bogi. Leonardo da Vinci. Roman. M., 1990, Т. 2.

5. Rollan R. Zhizni velikih lyudej: Zhizn' Bethovena; Zhizn' Mikelandzhelo; Zhizn' Tolstogo / per. s fr.; pod red. B. Pesisa. Minsk, 1986.

6. Stoun I. Muki i radosti. Roman o Mikelandzhelo // Ego zhe. Sobranie sochinenij v trinadcati tomah / per. s angl. N. Bannikova. M., 2003. Т. 7.

7. Shul'c K. Kamen' i bol'. Roman / per. s cheshskogo D. Gorbova. M., 1987.



***Michelangelo: from the search of perfection to the quiet harmony (considering the issue of the image of the artist in world prose)***

*The article deals with the attempt to bring to light the worldview of Michelangelo Buonarroti in world prose. The intensions, creative principles, searches and attainments of one of the greatest masters of the chisel draw the attention of many famous writers, such as R. Rolland, K. Schultz, I. Stone. They are interested in the spiritual greatness of a Renaissance man, the strength of his mind and talent.*

**Key words:** *Renaissance, creativity, sculpture, stone, harmony.*

(Статья поступила в редакцию 21.05.2022)



**Е.В. БРЫСИНА**  
(Волгоград)

### МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФОРУМ РУСИСТОВ В ВОЛГОГРАДЕ

23 мая 2022 г., когда весь славянский мир готовился отмечать День славянской письменности и культуры, научное сообщество преподавателей русского языка и литературы провело на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета Международную научно-практическую конференцию «Русский язык в мире: современные вызовы и новые перспективы распространения». Перед началом конференции зарубежных участников принял ректор ВГСПУ проф. А.М. Коротков. Состоялась плодотворная беседа о перспективах сотрудничества ВГСПУ с вузами-партнерами в различных странах, о новых направлениях деятельности вуза по подготовке педагогических кадров для региона, страны, ближнего и дальнего зарубежья.

Открыл конференцию песнями на белорусском и польском языках этнографический ансамбль студентов и преподавателей Института русского языка и словесности ВГСПУ «Слово славное». Поддержала выступление русских филологов-славистов преподаватель Калькуттского университета (Индия) Лили Банерджи, спев известную песню Д.Ф. Тухманова на слова М.И. Ножкина «Я люблю тебя, Россия». Эмоциональный тон конференции был задан, и ее работа продолжилась. После приветственных выступлений проректора по научной работе ВГСПУ проф. С.Ю. Глазова, генерального секретаря МАПРЯЛ, исполнительного директора РОПРЯЛ Н.В. Бруновой, президента Волгоградского института гражданского общества И.А. Прихожан, директора Института русского языка и словесности ВГСПУ проф. Е.В. Брысиной, других гостей и участников форума создалась особая рабочая атмосфера делового сотрудничества, что позволило каждому выступающему донести до слушателей свои научные идеи и предложения.

Русский язык сегодня, отметила в своем приветственном слове И.А. Прихожан, – это не только область научных изысканий и предмет

изучения. Приверженность к русскому языку – это выражение гражданской позиции, своей причастности к великой русской культуре. Именно сейчас международное сообщество русистов может стать основой того стратегического диалога, который понесет дальше традиции высокой культуры и укрепит оптимистическое, дружеское, справедливое взаимоотношение людей всех национальностей.

Выступление Н.В. Бруновой было посвящено вопросам популяризации русского языка в мире, проблемам, которые с этим связаны, трудностям и в то же время широким перспективам, ожидающим русистов, готовых включиться в эту работу. Своеобразным продолжением этого доклада стал доклад В.И. Супруна и Е.В. Брысиной о привлекательности русского языка и путях ее повышения, где были отмечены параметры привлекательности языка, его связь с культурой, политикой и экономикой страны. Еще раз было обращено внимание на богатство и неограниченные возможности русского языка в реализации коммуникативных целей.

В этом же ключе прозвучал коллективный доклад президента Ассоциации русистов Словакии (АРС) проф. Эвы Колларовой, вице-президентов АРС доктора наук Милана Буйняка и референта АРС доктора наук Екатерины Борисовой «Новый словацкий цифровой учебник как перекресток культур».

Участники конференции активно включились в работу по обсуждению насущных вопросов, связанных с современным состоянием, условиями функционирования и перспективами развития русского языка. А.В. Коротышев, директор секретариата РОПРЯЛ и МАПРЯЛ, в докладе «Русский язык в Центральной Азии: социальный заказ и современные вызовы» на примере республики Узбекистан подробно представил языковую ситуацию в данном регионе, обозначил и проанализировал вызовы, влияющие на образовательный процесс: неоднородный уровень владения русским языком у городского и сельского населения; неоднородный характер навыков и умений у школьных преподавателей русского языка, комплекс социальных проблем и др. В докладе не только было рассмотрено положение русского язы-

ка в системе образования в Узбекистане, но и обозначены стратегические цели его распространения в Центрально-Азиатском регионе, представлен целый ряд образовательных проектов, направленных на распространение и укрепление там позиций русского языка.

В докладе доктора наук, доцента Калькуттского университета Лили Банерджи были раскрыты традиционные формы обучения иностранным языкам и представлены новые перспективы распространения русского языка в современной Индии. Русский язык широко представлен в Восточно-Азиатском регионе. Директор института иностранных языков Чанчуньского университета (КНР) проф. Ван Цзинлинь рассказала о развитии ломоносоведения в Китае. Эти исследования являются свидетельством неугасающего интереса китайских ученых к русской истории, культуре и науке. Ломоносов, считают в Китае, – это Петр Первый в науке. Для китайских учащихся он пример инициативного, самоотверженного, преданного науке и своей стране патриота.

Многие участники конференции говорили о взаимодействии русского языка с родным и влиянии этого процесса на экономическую, политическую, культурную жизнь своей страны. В докладе профессора Витебского университета им. П.М. Машерова А.М. Мезенко был раскрыт синхронно-диахронический аспект становления белорусской урбанонимии под влиянием русского языка. Профессор Донецкого национального университета В.И. Теркулов в своем докладе постарался уточнить понятие «родной язык» и выделить параметры его определения, а профессор Луганского государственного аграрного университета В.Г. Фоменко представила русский язык как средство гражданско-патриотического воспитания в образовательном пространстве современного вуза.

В докладах У.К. Кадыркуловой (Киргизия), Т.В. Сенькевич (Беларусь), А.А. Губаевой (Россия) и др. ученых были отмечены некоторые трудности в преподавании русского языка иностранным студентам, представлены различные формы реализации инновационных технологий в образовании, рассмотрена проектная деятельность как стратегия в образовательном пространстве вуза.

Доклады целого ряда ученых были посвящены конкретным проблемам функционирования разных языковых единиц: структурно-семантические особенности фразеологических милитаризмов представлены в совместном докладе А.А. Соколовой и Н.А. Фатеевой

(Тюмень), опыт системного описания художественного стиля раскрыл проф. В.П. Москвин (Волгоград), особенности речевого этикета в социальных сетях рассмотрела молодая исследовательница Д.Ю. Каторгина из Луганского государственного педагогического университета (ЛНР). О проекте как стратегии в образовательном пространстве вуза говорила декан филологического факультета Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина (Беларусь) Т.В. Сенькевич.

Многие участники конференции отразили в своих докладах лингвокультурологический потенциал русского языка, его способность аккумулировать и репрезентировать культурно-исторические сведения о жизни его носителей. Наиболее наглядно это проявляется при рассмотрении отдельных аспектов региональных картин мира. На материале воронежской антропонимии рассмотрены флора и фауна в докладе Л.Н. Верховых, доцента Борисоглебского филиала Воронежского государственного университета (Россия), а красоту человека в языке народа раскрыла в своем докладе доцент ВГСПУ Е.В. Кузнецова, обратив внимание на диалектные лексемы со значением «красивый» в говорах Волгоградской области. Доцент Донецкого национального университета (ДНР) М.Н. Панчехина подробно оповестила слушателей об особенностях разработки словарных статей для авторского «Словаря лингвокультурем в поэзии метареализма».

Реализация различных свойств и качеств языковых единиц осуществляется в процессе их функционирования. Доклады многих участников конференции как раз и были посвящены этим вопросам. Источником изучения самых разных языковых единиц и их функций для многих участников конференции послужили художественные тексты: на материале комедии А.Н. Островского «Свои люди – сочтемся» профессор М.Ф. Шацкая (ВГСПУ) рассмотрела приемы манипулирования в речи героя-мошенника Лазаря Подхалюзина; в семантическом аспекте изучила и представила на суд слушателей ономастическое пространство повести Бориса Петровича Екимова «Пиночет» доцент Т.П. Слесарева из Витебского государственного университета (Беларусь).

Помимо трех пленарных заседаний на конференции работало несколько секций, на которых были заслушаны и обсуждены доклады молодых исследователей России, Китая, Донбасса, Молдавии. Сообщения молодых и опытных ученых касались особенно-

стей функционирования языковых единиц в текстах разных типов: публицистических, научных, художественных, оригинальных и переводных (С.Н. Абдуллаев, В.В. Дашинский, О.В. Сальнова, Вэн Цзятун, Ю. Денисова, Ду Сянь, Цзянь Линлинь, Е. Москаленко, Е. Зуева, Ю. Колчанова, Е. Егорушина, Чжоу Цзини др.); рассматривались параметры культуры современной русской речи, обсуждались акцентологические особенности речи местных жителей и др.

Подводя итоги международной конференции, посвященной функционированию рус-

ского языка в современных условиях, председатель оргкомитета проф. В.И. Супрун поблагодарил всех участников за активную содержательную работу, равнодушие отношение ученых к состоянию и перспективам развития русского языка и культуры славянских народов, отметил глубину и содержательную цельность прочитанных докладов и выразил надежду на регулярность подобных встреч, обратив внимание на их безусловную теоретическую, социальную и прагматическую значимость, их роль в формировании социально-культурной позиции современного ученого-лингвиста.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Арбузова  
Виктория Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: arbvictoria@mail.ru
- Афер Ализаде Азер гызы* – доктор философии по филологии, доцент Азербайджанской государственной академии художеств (Азербайджан). E-mail: ras-asa88@rambler.ru
- Барышникова  
Галина Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. E-mail: barychnikova@bk.ru
- Богданова  
Евгения Вячеславовна* – преподаватель кафедры английского языка Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России. E-mail: e.bogdanova@odin.mgimo.ru
- Бондарева  
Анна Александровна* – аспирант кафедры русского языка Южного федерального университета. E-mail: bondareva-anna@yandex.ru
- Брысина  
Евгения Валентиновна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: filolog@vspu.ru
- Бульбенко  
Елена Сергеевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Волгоградской академии МВД России. E-mail: twins04@mail.ru
- Ван Цзиньлин* – доктор филологических наук, директор Института иностранных языков Чанчуньского университета. E-mail: izvestia@vspu.ru
- Ван Чэньи* – E-mail: izvestia@vspu.ru
- Веденеев  
Алексей Михайлович* – кандидат биологических наук, проректор по воспитательной работе Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vedvgpu@mail.ru
- Великанова  
Ольга Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: olgavelikanova@yandex.ru
- Губина  
Диляра Ильшатовна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета им. первого президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: dilechka93@mail.ru
- Декатова  
Кристина Ивановна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dekatovaki@mail.ru

- Джабраилов  
Насиб Гусейн оглы* – доктор философии по филологии, доцент кафедры истории русской литературы Бакинского славянского университета (Азербайджан). E-mail: ras-asa88@rambler.ru
- Иванова  
Лариса Викторовна* – старший преподаватель кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: chigorinal@mail.ru
- Каскова  
Маргарита Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов. E-mail: 37margo@rambler.ru
- Кислякова  
Евгения Юрьевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kisjen@rambler.ru
- Ковалева  
Александра Георгиевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета им. первого президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: tkachevamv@mail.ru
- Корсунская  
Анастасия Геннадьевна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Военного института физической культуры. E-mail: akulik1@yandex.ru
- Крюкова  
Ирина Васильевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kryukova-irina@ya.ru
- Кузнецова  
Вилена Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: v.kouznetsova@inbox.ru
- Лукьянова  
Валентина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России. E-mail: v.lukyanova@odin.mgimo.ru
- Магомедова  
Наида Ганатиевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры библиотечно-информационной деятельности Волгоградского государственного института искусств и культуры. E-mail: magomedova\_n\_g@mail.ru
- Малкина  
Евгения Андреевна* – ассистент Института иностранных языков Московского городского педагогического университета. E-mail: MalkinaEA@mgpu.ru
- Маруневич  
Оксана Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Ростовского государственного университета путей сообщения. E-mail: oks.marunevich@mail.ru

- Подгорская  
Ольга Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: olga.podgorskaya@rambler.ru
- Пономарева  
Елена Владиславовна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета им. первого президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: Helenponomareva@mail.ru
- Притыченко  
Ирина Васильевна* – кандидат педагогических наук. E-mail: irina.pritychenko@mail.ru
- Проскурина  
Галина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Иркутского национального исследовательского технического университета. E-mail: proskurina\_gale@mail.ru
- Резник  
Татьяна Павловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: azartat@yandex.ru
- Скрябина  
Ольга Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: olgaskriabina@mail.ru
- Соловьева  
Юлия Олеговна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: solovieva-julia2009@yandex.ru
- Солодилова  
Ирина Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: solodilovaira16@gmail.com
- Супрун  
Василий Иванович* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: suprun@vspu.ru
- Сушкова  
Наталья Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: sushkovanatalia@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
- Тимошенко  
Михаил Анатольевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры права и методики преподавания права Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tma1954@mail.ru

- Ткачева  
Марина Викторовна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета им. первого президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: tkachevamv@mail.ru
- Финк  
Татьяна Евгеньевна* – соискатель кафедры грамматики и истории немецкого языка Московского государственного лингвистического университета. E-mail: t-fink@mail.ru
- Фрайман  
Василий Евгеньевич* – старший преподаватель кафедры социального и естественного образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: freimanvas@gmail.com
- Хлебникова  
Мария Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Ростовского государственного университета путей сообщения. E-mail: kle\_ma@mail.ru
- Ху Янисинь* – аспирант кафедры русского языка Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Университета МГУ – ППИ в Шэньчжэне. E-mail: huyangyixin@gmail.com
- Чеснокова  
Ирина Дмитриевна* – ассистент кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: chesnokowair@gmail.com
- Шубина  
Анна Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: shubina-as@yandex.ru
- Шурупова  
Ольга Сергеевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: shurupova2011@mail.ru
- Юрова  
Юлия Витальевна* – аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. E-mail: yurovayulua@mail.ru



## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Afer Alizadeh Azer* – Advanced PhD (Philosophy) in Philology, Associate Professor, Azerbaijan State Academy of Fine Arts (Azerbaijan). E-mail: ras-asa88@rambler.ru
- Aleksandra Kovaleva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. E-mail: tkachevamv@mail.ru
- Aleksey Vedeneev* – PhD (Biology), Pro-Rector of Discipline Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vedvgpu@mail.ru
- Anastasiya Korsunskaya* – PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language, Military Institute of Physical Training. E-mail: akulik1@yandex.ru
- Anna Bondareva* – Post Graduate Student, Department of Russian Language, Southern Federal University. E-mail: bondareva-anna@yandex.ru
- Anna Shubina* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: shubina-as@yandex.ru
- Dilyara Gubina* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. E-mail: dilechka93@mail.ru
- Elena Bulbenko* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. E-mail: twins04@mail.ru
- Elena Kislyakova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kisjen@rambler.ru
- Elena Ponomareva* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. E-mail: Helen-ponomareva@mail.ru
- Evgeniya Bogdanova* – Lecturer, 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: e.bogdanova@odin.mgimo.ru
- Evgeniya Brysina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: filolog@vspu.ru
- Evgeniya Malkina* – Assistant, Institute of Foreign Languages, Moscow City University. E-mail: MalkinaEA@mgpu.ru

- Galina Baryshnikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd Institute of Management – branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: barychnikova@bk.ru
- Galina Proskurina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages #2, Irkutsk National Research Technical University. E-mail: proskurina\_gale@mail.ru
- Hu Yangyixin* – Post Graduate Student, Department of Russian Language, Lomonosov Moscow State University, Shenzhen MSU – BIT University. E-mail: huyangyixin@gmail.com
- Irina Chesnokova* – Assistant, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: chesnokowair@gmail.com
- Irina Kryukova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kryukova-irina@ya.ru
- Irina Pritychenko* – PhD (Pedagogy). E-mail: irina.pritychenko@mail.ru
- Irina Solodilova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: solodilovaira16@gmail.com
- Jabrayilov Nasib Huseyn* – Advanced PhD (Philosophy) in Philology, Associate Professor, Department of Russian Literature History, Baku Slavic University (Azerbaijan). E-mail: ras-asa88@rambler.ru
- Kristina Dekatova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dekatovaki@mail.ru
- Larisa Ivanona* – Senior Lecturer, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: chigorinal@mail.ru
- Margarita Kaskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, People’s Friendship University of Russia. E-mail: 37margo@rambler.ru
- Marina Tkacheva* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. E-mail: tkachevamv@mail.ru
- Mariya Hlebnikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Rostov State Transport University. E-mail: kle\_ma@mail.ru
- Mikhail Timoshenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Law and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tma1954@mail.ru
- Naida Magomedova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Library and Information Activity, Volgograd State Institute of Arts and Culture. E-mail: magomedova\_n\_g@mail.ru

- Natalya Sushkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: sushkovanatalia@yandex.ru
- Oksana Marunevich* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Rostov State Transport University. E-mail: oks.marunevich@mail.ru
- Olga Podgorskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: olga.podgorskaya@rambler.ru
- Olga Shurupova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Language, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: shurupova2011@mail.ru
- Olga Skryabina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: olgaskriabina@mail.ru
- Olga Velikanova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: olgavelikanova@yandex.ru
- Tatyana Fink* – Postgraduate Degree Seeker, Department of Grammar and the History of German Language, Moscow State Linguistic University. E-mail: t-fink@mail.ru
- Tatyana Reznik* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: azartat@yandex.ru
- Tatyana Talalai* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: tatiana2681@mail.ru
- Valentina Lukyanova* – 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: v.lukyanova@odin.mgimo.ru
- Vasiliy Frayman* – Senior Lecturer, Department of Social and Natural Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: freimanvas@gmail.com
- Vasiliy Suprun* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: suprun@vspsu.ru
- Victoriya Arbuzova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: arbvictoria@mail.ru
- Vilena Kuznetsova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: v.kouznetsova@inbox.ru
- Wang Jinling* – Advanced PhD (Philology), Head of Institute of Foreign Languages, Changchun University. E-mail: izvestia@vspsu.ru
- Wang Chenyi* – E-mail: izvestia@vspsu.ru

*Yuliya Solovyeva*

– PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Lomonosov Moscow State University. E-mail: solovieva-julia2009@yandex.ru

*Yuliya Yurova*

– Post Graduate Student, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University. E-mail: yurovayulua@mail.ru



## СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

### Главный редактор

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

### Зам. главного редактора:

*Е.И. Сахарчук*, д-р пед. наук, проф.

*В.И. Супрун*, д-р филол. наук, проф.

### Редакционная коллегия:

*Т.Н. Астафурова*, д-р пед. наук, проф.

*Д. Бергс-Винкельс*, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

*Е.В. Брысина*, д-р филол. наук, проф.

*С.Г. Воркачëв*, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

*А.Х. Гольденберг*, д-р филол. наук, проф.

*Е.В. Данильчук*, д-р пед. наук, проф.

*К.И. Декатова*, д-р филол. наук, доц.

*Л.В. Жаравина*, д-р филол. наук, проф.

*В.В. Зайцев*, д-р пед. наук, проф.

*В.И. Карасик*, д-р филол. наук, проф. (Москва)

*А.А. Кораблев*, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

*М.В. Корепанова*, д-р пед. наук, проф.

*А.М. Коротков*, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

*О.А. Кравченко*, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

*Н.А. Красавский*, д-р филол. наук, проф.

*Л.П. Крысин*, д-р филол. наук, проф. (Москва)

*С.В. Крючков*, д-р физ.-мат. наук, проф.

*М.Ч. Ларионова*, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

*О.А. Леонтович*, д-р филол. наук, проф.

*Г.Б. Мадиева*, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

*Е.В. Мецерьякова*, д-р пед. наук, проф.

*Л.А. Милованова*, д-р пед. наук, проф. (Москва)

*В.М. Мокиенко*, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

*М.В. Николаева*, д-р пед. наук, доц.

*М. Олейник*, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

*С.В. Перевалова*, д-р филол. наук, доц.

*Н.С. Пурьшева*, д-р пед. наук, проф. (Москва)

*Л.Н. Савина*, д-р филол. наук, доц.

*А.Н. Сергеев*, д-р пед. наук, проф.

*В.В. Сериков*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

*Т.К. Смыковская*, д-р пед. наук, проф.

*Г.П. Стефанова*, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

*Н.Е. Тропкина*, д-р филол. наук, проф.

*А.П. Тряпицына*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

*А.А. Фокин*, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

*К. Хенгст*, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

*Цзиньлин Ван*, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

*Э.Ф. Шафранская*, д-р филол. наук, доц. (Москва)

*В.Г. Щукин*, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

## СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

*А.М. Коротков*, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

*Н.К. Сергеев*, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,  
проф., засл. работник высшей школы РФ

*В.В. Зайцев*, д-р пед. наук, проф.

*Е.И. Сахарчук*, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

*В.И. Супрун*, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

*М.В. Великанов*, отв. секретарь редколлегии

## EDITORIAL STAFF

### Chief Editor

*Nikolay Sergeev*, Academician of the Russian Academy of Education,  
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

### Deputy chief editor

*Elena Sakharchuk*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor  
*Vasily Suprun*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Tatiana Astafurova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor  
*Dagmar Bergs-Winkels*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)  
*Evgenia Brysina*, Advanced PhD (Philology), Professor  
*Sergey Vorkachev*, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)  
*Arkady Goldenberg*, Advanced PhD (Philology), Professor  
*Elena Danilchuk*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor  
*Kristina Dekatova*, Advanced PhD (Philology), Associate Professor  
*Larisa Zharavina*, Advanced PhD (Philology), Professor  
*Vladimir Zaitsev*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor  
*Vladimir Karasik*, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)  
*Alexander Korablev*, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)  
*Marina Korepanova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor  
*Alexander Korotkov*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor  
*Oksana Kravchenko*, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)  
*Nikolay Krasavsky*, Advanced (Philology), Professor  
*Leonid Krysin*, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)  
*Sergey Kryuchkov*, Advanced PhD (Physics and Math), Professor  
*Marina Larionova*, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)  
*Olga Leontovich*, Advanced PhD (Philology), Professor  
*Gulmira Madieva*, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)  
*Elena Meshcheryakova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor  
*Lyudmila Milovanova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)  
*Valery Mokienko*, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)  
*Marek Olejnik*, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)  
*Marina Nikolaeva*, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor  
*Svetlana Perevalova*, Advanced PhD (Philology), Associate Professor  
*Natalia Puryшева*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)  
*Larisa Savina*, Advanced PhD (Philology), Associate Professor  
*Aleksey Sergeev*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor  
*Vladislav Serikov*, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)  
*Tatyana Smykovskaya*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor  
*Galina Stefanova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)  
*Nadezhda Tropkina*, Advanced PhD (Philology), Professor  
*Alla Tryapitsyna*, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)  
*Alexander Fokin*, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)  
*Hengst Karlheinz*, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)  
*Jinling Wang*, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)  
*Eleonora Shafranskaya*, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)  
*Vasily Schukin*, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)