



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№8 (171)
2022



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№8(171)

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.

КОРОТКОВ А.М., ЗЕМЛЯКОВ Д.В., КАРПУШОВА О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования.....	4
СЕРГЕЕВ А.Н., ЧАНДРА М.Ю. Онлайн-сообщество учащихся как коллективный субъект образовательной деятельности.....	11
КОЗИНА О.В., МЯСНИКОВА О.В. Организация фасилитирующего поведения педагога в условиях дистанционного обучения.....	16
МАТВИЕНКО Л.М. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку: особенности и перспективы.....	22
ПУТИЛО О.О., САВИНА Л.Н. Использование онлайн-доски в школьном литературном образовании.....	28
ГВОЗДЕВА А.В., АСЕЕВА А.Р. Теоретические основы использования интерактивных технологий в обучении.....	33
АФАНАСЬЕВА И.Г. Проектно-ориентированная модель формирования универсальных компетенций будущих специалистов в условиях цифровой трансформации экономики.....	38
ДРУЖИНИНА Р.В. О некоторых путях организации коммуникативного взаимодействия студентов при обучении иностранному языку в вузе.....	49
КУРОЧКИНА О.С. Практическое использование ТРИЗ-педагогики в формировании нравственных ориентиров младших школьников.....	55
ПЫЛЕНОК М.В., ШОРАГЯН А.М., ЯКОВЛЕВА А.А. Проблема коррекции дислексии у младших школьников в науке и педагогической практике.....	60
БУЛЫГИНА Ю.В. Готовность будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся: диагностика, ориентиры развития.....	65

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. Смыжовская
Г.П. Стефанова
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
А.А. Фокин
К. Хенгст (Германия)
Цзиньлиан 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

ШЕСТАК Л.А. «Люди речисты»: современный русский язык официального и повседневного общения	73
АСТАФУРОВА Т.Н., СКРЫННИКОВА И.В. Современная российская идентичность сквозь призму дискурсивных метафор	77
АЛЕЩЕНКО Е.И., ШАЦКАЯ М.Ф., ФАТЕЕВА Ю.Г. Приемы манипулирования в речи героев-мошенников (на материале комедий А.Н. Островского)	83
ГУН ЦЗИНСУН. Закономерности образования составных предлогов в современном русском языке	93
ТИШИНА Е.В. Проблематика изучения слов клича и отгона животных: предварительные замечания	98
КУЗНЕЦОВА Е.В. Прилагательные со значением 'красивый' в говорах Волгоградской области: комплексный анализ	101
ФИЛАТОВА И.М. Динамика лексической системы чирской группы донских говоров Волгоградской области	105
КОТОВ А.А., МУХИНА Е.А. Об эпитетах в русских духовных стихах (на материале сборника Н. Варенцова)	112
ВАН ХАНЬ. Образная номинация социума в современной русской прессе	117
ХРАМУШИНА О.С. Систематизация метаплазмов и смежных тактик в современной русской поэзии	121
КУЗНЕЦОВА В.В., ОСТРИНСКАЯ Н.Н. Анализ образного и аксиологического аспектов фрейма «Расставание»	129
ДЕДЮХИНА А.Г. Англоязычная лексема <i>online</i> в современном русском языке: классификационные группы	134
МАСЛОВА И.Б., КСИДА А. Билингвальное коммуникативное поведение арабоязычных мигрантов: особенности вербальных реакций на комплимент	137
БАЛАБАЕВА Ю.Е., ПРОФАТИЛОВА С.М. Лингвокультурологический анализ развития значения немецкой национально-культурной номинации <i>Gugel</i>	143
ЗИМИНА Н.В. Речевые стратегии и тактики в тексте выступления канцлера ФРГ Олафа Шольца на пресс-конференции 21 декабря 2021 г.	149
КУЗЕВАНОВА Е.С. Особенности семантической и словообразовательной структуры наречий и глаголов полусуффиксальных дериватов в современном английском языке	154
ЛОПАТИНА М.Ю. Лексико-семантическая ассимиляция нидерландских заимствований тематической группы 'Food and Drink' в английском языке	157
КУЗЬМИНА И.С. Структурно-функциональные особенности компаративных конструкций в англоязычных произведениях для детей	162

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
20.09.2022.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 26,2
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 № 20/09/1

Выход в свет
10.10.2022.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

БОРИСОВА И.М. Графическая композиция стиха в русской силлабической поэзии XVII–XVIII вв.....	167
ПРОКУРОВА Н.С., ПРОКУРОВА С.В. «Вечные вопросы» уголовного права на страницах произведений Ф.М. До- стоевского	172
ЖАРАВИНА Л.В. Филологические интенции религиозно-фи- лософской мысли (В.Н. Тростников)	178
ТРОПКИНА Н.Е., ВАН ТЯНЬЦЗЯО. Образ Китая в лирике С.М. Третьякова	183
РЯБЦЕВА Н.Е., ТРОПКИНА Н.Е. Пространство детства в цик- ле стихов Инны Кабыш «Золотое сечение».....	187



КРАСАВСКИЙ Н.А. О теории коммуникативных типажей: состояние и перспективы развития (рецензия на кни- гу: Волкова Я.А., Панченко Н.Н. Коммуникативные ти- пажи: опыт системного описания: моногр. Волгоград: Пе- ремена, 2022. 162 с.)	191
ШЕЙКО А.М. Лингвистика для любопытных: I Междунаро- дная научная студенческая конференция «Любопытное в лингвистике, переводоведении, лингводидактике».....	194
Сведения об авторах.....	198
Information about authors.....	203
Состав редакционной коллегии	207
Состав научно-редакционного совета.....	207
Editorial Staff	208

**А.М. КОРОТКОВ, Д.В. ЗЕМЛЯКОВ,
О.А. КАРПУШОВА**
(Волгоград)

**МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕТЕВОМ
ФОРМАТЕ В УСЛОВИЯХ
ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВУЗА С РЕГИОНАЛЬНОЙ
СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ***

Представлена методика подготовки педагогов к совместно-распределенной деятельности в сетевом формате, основу которой составляет поэтапное формирование опыта сетевого взаимодействия. Научно обоснованы этапы формирования: вхождение в сетевое профессиональное взаимодействие, репродуктивное сетевое взаимодействие, продуктивное сетевое взаимодействие. Даны характеристики целевого, содержательного и процессуального компонентов методики.

Ключевые слова: *методика, совместно-распределенная деятельность, сетевое взаимодействие, готовность педагогов к совместно-распределенной деятельности в сети, совместность деятельности.*

Одной из актуальных проблем повышения качества образования, его соответствия возникающим историческим вызовам и, как следствие, новым запросам общества является преодоление обозначенного Министерством Про-

свещения РФ разрыва «между быстро меняющимися требованиями к системе образования и недостаточной скоростью изменений в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров, которая должна обеспечивать соответствие этим требованиям» [6, с. 5]. Одной из причин такого разрыва, на наш взгляд, является сложившаяся разрозненность в деятельности субъектов системы образования: учителей, преподавателей и студентов педагогических вузов, органов управления в образовании и т. д. В массовой практике каждый учитель достаточно автономно, «в одиночку» решает вопросы качества образования, эпизодически (на курсах повышения квалификации, методических семинарах и т. д.) обновляя свои знания и умения, зачастую вовсе не имеет или имеет слабые представления о научно-методических инновациях, предлагаемых науками об образовании, разработками педагогических вузов. Это же можно отнести и к актуальному эффективному опыту решения конкретных профессиональных задач практическими работниками, своими коллегами. Учитель-практик крайне редко включается в процесс совместного целеполагания, планирования, реализации профессиональной деятельности, анализа ее результатов. Педагогические вузы, в свою очередь, тоже далеко не всегда нацелены на научно-методическое сопровождение школьной практики и решения актуальных вопросов обучения и воспитания.

Низкая совместность прилагаемых усилий (вуза и школы, преподавателя и учителя) ведет к тому, что и изменения носят локальный, местечковый характер, в целом не затрагивая региональную систему образования. Повышение качества образования, поиск механизмов его обновления, обеспечение трансфера научных инноваций в педагогическую практику возможно в условиях интеграции субъектов региональной системы образования в соответствии с установками и идеями национального проекта «Образование», Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения РФ на 2021–2024 гг. [6], где педагогические вузы выступают системообразующим отраслевым сегмен-

* Статья подготовлена в ходе исследований по проектам, которые реализуются при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственных заданий: «Разработка целевой модели интеграции педагогических вузов с региональной системой образования (предлагается реализация в сетевом формате)» (дополнительное соглашение от 11.04.2022 № 073-03-2022-132/3 к соглашению от 13.01.2022 № 073-03-2022-132); «Методика организации проектной деятельности школьников в рамках инфраструктуры нацпроекта “Образование” в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений региона» (дополнительное соглашение от 01.06.2022 № 073-03-2022-132/4 к соглашению от 30.05.2022 № 073-00093-22-03).

том, обеспечивающим устойчивость подготовки кадров для системы образования и развитие научного потенциала педагогического образования. Интеграция педагогических вузов с региональными системами образования позволит повысить эффективность и расширить практику совместно-распределенной деятельности субъектов образовательного процесса в регионе, объединив усилия всех участников системы непрерывного педагогического образования для консолидированного, оперативного и качественного решения задач на всех уровнях образования: довузовском, вузовском, послевузовском.

Необходимым условием интеграции субъектов образовательного процесса и образовательных организаций является единое региональное образовательное пространство, формирование которого, на наш взгляд, не только наиболее эффективно, но единственно возможно в сетевом формате взаимодействия. Это обусловлено преимуществами сетевого взаимодействия, в том числе профессионально: нивелированием проблемы территориальной разрозненности, фокусированием участников на развитие необходимых компетенций, доступностью единого содержания контента, привлечением к совместной деятельности неограниченного количества участников, в том числе экспертов по предметным областям, возможностью формирования профессиональных объединений для совместного решения конкретных задач, например создания образовательных продуктов, реализации проектов с большим количеством участников и др.

В исследованиях последних лет предприняты попытки изучения разных аспектов сетевого взаимодействия в педагогической сфере. Так, описан опыт повышения квалификации учителей и распространения педагогических инноваций в сетевом формате [2]; рассмотрена структура сетевого взаимодействия вузов и службы занятости [8]; представлена модель подготовки будущих учителей начальных классов на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования [7].

Сетевое взаимодействие в сфере образования как система связей, «позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования», или как «способ деятельности по совместному ис-

пользованию ресурсов» [1, с. 123] предъявляет определенные требования к компетенциям педагога. Наряду с традиционными профессиональными компетенциями для учителя как субъекта сетевого взаимодействия актуальны компетенции совместно-распределенной деятельности в сетевом формате – навыки ее реализации и организации на основе целесообразного использования современных цифровых технологий обучения и воспитания с учетом специфики современного детства и требований цифрового общества. При этом цифровые технологии уже достаточно активно встраиваются педагогами в образовательный процесс. Как показывают результаты проведенного нами в 2021/22 уч. г. анкетирования, примерно 30% учителей строят процесс обучения, используя преимущественно традиционные технологии, 70% опрошенных педагогов в равной степени применяют и традиционные технологии, и ИКТ.

Опыт показывает, что, несмотря на растущий спрос, потенциал цифровых технологий в образовательной практике в полной мере не используется. Слабо распространена практика сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса с применением цифровых технологий. В то же время есть все основания утверждать, что готовность педагогов к совместно-распределенной деятельности в сети является необходимым условием создания единого регионального образовательного пространства, интегрирующим педагогический вуз и систему образования региона.

Говоря о сетевом взаимодействии, мы рассматриваем сеть в ее триединстве:

- социальная сеть, включающая всех субъектов образовательного процесса (преподаватели и студенты вуза, педагоги и обучающиеся общеобразовательных организаций и т. д.);
- институциональная сеть, состоящая из юридических лиц, участвующих в образовательном процессе (общеобразовательные организации, организации дополнительного образования, педагогический университет, органы управления образованием и т. д.);
- информационно-коммуникационная сеть – современное техническое обеспечение коммуникации субъектов взаимодействия (сеть Интернет, необходимое оборудование и программное обеспечение) [4].

При рассмотрении готовности педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности в условиях интеграции региональной системы образования и педагогического вуза

мы исходили из традиционного с точки зрения психологии и педагогики (М.И. Дьяченко, Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, В.Д. Шадриков, А.А. Деркач, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Д.Н. Узнадзе и др.) понимания готовности к деятельности как совокупности свойств личности и способов жизнедеятельности субъекта, обеспечивающих эффективное вхождение в эту деятельность и ее реализацию.

Опираясь на системно-деятельностный подход в профессиональной подготовке педагогов, ориентирующий на формирование у них мотивации профессиональных действий, системы знаний и конкретных способов реализации деятельности, мы выделяем в структуре готовности педагогов к совместно-распределенной деятельности в сети несколько компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный. С позиции совместно-распределенной деятельности как системы, гармонично сочетающей автономные действия субъектов (самостоятельное целеполагание, преобразование действий, моделирование, самоконтроль и самооценку) и совместные действия субъектов (верифицирование целей, взаимную координацию действий, моделирование и поиск новых способов организации совместной деятельности) [5], сформированность всех компонентов готовности следует рассматривать по критериям высокой автономности и высокой совместности деятельности субъектов образовательного процесса. Поскольку традиционно профессиональная деятельность педагогов характеризуется достаточно высоким уровнем автономности и низким уровнем совместности, при рассмотрении мотивационно-ценностного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов готовности педагогов к сетевому взаимодействию правомерно сместить акцент на природу и характеристики совместности деятельности как целенаправленного объединения усилий субъектов образования при решении общей задачи. Рассмотрим подробнее каждый компонент.

Мотивационно-ценностный компонент проявляется в интересе педагогов к совместно-распределенной деятельности в сети, иницировании такого взаимодействия с партнерами, в их стремлении к поиску наиболее эффективного решения профессиональных задач в условиях профессионального сетевого взаимодействия, в потребности повышать свою квалификацию и обмениваться опытом в широком профессиональном сообществе.

Когнитивный компонент отражает систему приобретенных педагогом знаний о возможностях совместно-распределенной деятельности, разнообразии и целесообразности использования современных информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих эффективность решения профессиональных задач в условиях сетевого взаимодействия.

Операционально-деятельностный компонент выражается в сформированности способов и навыков совместно-распределенной деятельности: владении информационно-коммуникационными технологиями для совместного решения профессиональных задач; освоении различных ролевых позиций (обучающегося, эксперта, создателя образовательного контента, автора и организатора образовательного проекта и т. д.); переносе этого опыта на широкий круг образовательных задач.

Формирование мотивационной, когнитивной и операционально-деятельностной готовности учителей к сетевому взаимодействию, на наш взгляд, должно осуществляться по универсальной методике, реализуемой педагогическими вузами с учетом специфики регионального компонента. На основе исследования механизмов формирования готовности обучающихся к взаимодействию в компьютерной среде, проведенного А.М. Коротковым [5], нами разработана методика подготовки педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности в интегрированном региональном образовательном пространстве. Основу методики составляет поэтапное формирование у педагогов умений и навыков реализации и организации сетевого взаимодействия, включающее этап вхождения в сетевое профессиональное взаимодействие, этап репродуктивного сетевого взаимодействия и этап продуктивного сетевого взаимодействия в единстве и преемственности целевых, содержательных и процессуальных компонентов сменяющих друг друга этапов.

Этап вхождения в сетевое профессиональное взаимодействие предполагает формирование у педагогов представления о принципах, механизмах, методике организации образовательного процесса в сети, его преимуществах. На этом этапе педагог включен в сетевой образовательный процесс в качестве обучающегося.

Этап репродуктивного сетевого взаимодействия нацелен на воспроизведение педагогами полученных на предыдущем этапе зна-

ний и способов действий в конкретной деятельности в сетевом формате. Педагог на этом этапе включен в уже организованную преподавателями вуза или другими педагогами сетевую образовательную деятельность в качестве учителя. Он использует готовый контент, выработанные и апробированные другими способы действия, следуя определенному алгоритму и методическим рекомендациям.

Этап продуктивного сетевого взаимодействия предполагает переход учителей от управляемого сетевого взаимодействия к самостоятельному проектированию и организации профессиональной деятельности в сети, в том числе совместно с коллегами и преподавателями вуза.

Целевой компонент методики, являющийся системообразующим, представляет собой целеполагание, которое определяет ожидаемые результаты формирования готовности педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности на каждом этапе – от эпизодического интереса, фрагментарных знаний, частичного участия до сформировавшихся устойчивых мотивов, способов, определяющих смысл сетевого профессионального взаимодействия.

Содержательный компонент методики представлен принципами, методами, технологиями организации сетевого педагогического взаимодействия на основе единого верифицированного образовательного контента. Именно на базе такого контента возможно создание сетевого образовательного пространства, в котором интегрируются профессиональные образовательные структуры и сообщества, строятся и развиваются новые формы сетевого партнерства и взаимодействия общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций в соответствии с положениями, изложенными в национальном проекте «Образование», Программе развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения РФ на 2021–2024 гг., концепциях преподавания учебных предметов и дисциплин в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы. Содержание работы с единым верифицированным образовательным контентом меняется от этапа к этапу в зависимости от поставленных целей.

Процессуальный компонент методики предполагает активную деятельность педагогов в специально организованных профессио-

нальных ситуациях с постепенным увеличением совместности деятельности в сетевом формате. Эти ситуации меняются в соответствии с этапом формирования готовности педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности: от совместного сетевого изучения образовательного контента до совместного проектирования и организации образовательного процесса в сетевом формате.

Рассмотрим, как целевой, содержательный и процессуальный компоненты реализуются на каждом этапе подготовки педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности.

Целями деятельности педагогов на этапе вхождения в сетевое профессиональное взаимодействие являются знакомство с эффективной практикой организации образовательной деятельности в сети, лучшими методиками коллег и преподавателей педагогического вуза; освоение принципов, методов, инструментов построения образовательной деятельности в сети.

Содержанием, на котором педагоги осваивают принципы, методы и технологии организации сетевого взаимодействия, является верифицированный сетевой образовательный контент, разработанный преподавателями вуза специально для вхождения педагогов в сетевое профессиональное сообщество. Контент включает определенное учебное содержание в том виде, в котором оно предлагается обучающимся, и методическое содержание, поясняющее педагогам принципы и логику построения учебного материала в сетевом формате, назначение использованных ИКТ, специфику их применения на том или ином этапе учебной деятельности и т. п.

Например, в методической части образовательного контента представлена методика смешанного обучения как сочетание онлайн-занятий с очными по типу перевернутого класса, где онлайн-занятие, выстроенное в логике структуры учебной деятельности, предложенной В.В. Давыдовым [3], является этапом самостоятельного изучения материала, подготовкой к очному взаимодействию. На примере конкретных онлайн-занятий учителям показано педагогически целесообразное применение ИКТ в реализации каждого компонента учебной деятельности; возможности цифровой образовательной среды, проблемного обучения, проектных и исследовательских методов.

Деятельность педагогов на этом этапе организуется в ситуации совместного сетевого освоения содержания, принципов и мето-

дики построения единого верифицированного образовательного контента. В этих ситуациях совместно-распределенной деятельности субъектами взаимодействия выступают преподаватели вуза в качестве обучающихся и учителя в роли обучающихся. Совместность в деятельности на этапе вхождения учителей в сетевое профессиональное взаимодействие проявляется в двух аспектах: как совместность с преподавателями вуза – авторами контента, экспертами и как совместность с другими учителями, осваивающими единый контент, принимающими участие в сетевом обсуждении и взаимном оценивании, экспертировании эффективности сетевого образовательного процесса с позиции обучающегося.

На этапе репродуктивного сетевого взаимодействия в качестве основной цели мы определили формирование у педагогов компетенций целесообразного использования готовых сетевых ресурсов для организации образовательного процесса и взаимодействия с широким профессиональным сообществом (коллегами, преподавателями вуза, студентами-практикантами, молодыми педагогами) в сети. На этом этапе педагог осваивает компетенции, позволяющие ему вместе с обучающимися интегрироваться в сетевое взаимодействие, организованное другими педагогами и преподавателями вуза на базе других организаций; осуществлять экспертизу сетевого образовательного процесса с позиции учителя; участвовать в качестве педагога базовой образовательной организации педагогического вуза в практической подготовке студентов, выступая для них наставником; включаться в работу по согласованию форм, содержания требований к результатам подготовки педагогических кадров, обновлению механизмов оценки качества педагогического образования.

Содержанием, на котором педагоги формируют навыки целесообразного использования готовых сетевых ресурсов для организации образовательного процесса и взаимодействия с широким профессиональным сообществом, является верифицированный сетевой образовательный контент, разработанный преподавателями вуза, например, для организации системной предметной и профориентационной работы, реализации программ дополнительного образования детей на базе «Точек роста», вузов, организаций дополнительного образования, музеев, центров технологической поддержки образования, детских технопарков и т. п.

На этом этапе образовательный контент также включает учебное содержание в том виде, в котором оно предлагается обучающимся, и систему методических рекомендаций по организации смешанного обучения: сопровождению онлайн-занятий, созданию на их основе очных занятий, которые являются логическим продолжением онлайн-занятия в режиме «здесь и сейчас», позволяющим учащимся давать друг другу обратную связь, обмениваться впечатлениями, осуществлять рефлексию самостоятельной работы в онлайн-формате, отрабатывать навыки и умения, сформированные на основе знаний, полученных при прохождении онлайн-занятия.

Формирование навыков целесообразного использования готовых сетевых ресурсов для организации образовательного процесса и взаимодействия с широким профессиональным сообществом осуществляется в ситуации совместной сетевой преподавательской деятельности. Субъектами взаимодействия на этом этапе являются учителя и обучающиеся образовательных организаций, студенты, преподаватели вуза.

Совместность в деятельности на этапе использования педагогами готовых сетевых ресурсов для организации образовательного процесса и взаимодействия с широким профессиональным сообществом проявляется в большом количестве связей между субъектами. Так, учитель, выступая в своей непосредственной профессиональной роли, совместно с коллегами в сетевом формате реализует ту или иную образовательную программу (проект, курс, часть дисциплины), обменивается опытом организации образовательного процесса, строит очные уроки на основе единого контента онлайн-занятий, доступного и обучающимся, опосредованно взаимодействует с преподавателями вуза, опираясь на их методические рекомендации по реализации сетевого образовательного контента, в качестве наставника и эксперта сопровождает практическую подготовку студентов, которая интегрирована в онлайн-курс. Школьники, осваивающие единый верифицированный контент дисциплины, как участники одного сетевого класса, также включены в несколько сетевых интеракций: с учителем, контролирующим их успешность в освоении онлайн-курса, реализующим очные уроки на основе онлайн-контента, со сверстниками, в том числе из других классов, образовательных организаций региона при выполнении интерактивных сетевых заданий, с пре-

подавателями вуза, которые при разработке онлайн-курса, идентифицируя с обучающимися, предвосхищали их возможные образовательные трудности, вопросы. Студенты, выполняя в рамках практической подготовки задания, встроенные в общий онлайн-контент, также реализуют разноплановую совместность в деятельности. Опосредованно, через разработанный онлайн-контент практической подготовки, они взаимодействуют с преподавателями вуза, получают от учителей экспертную оценку выполненных в сети заданий, а также обратную связь от учеников. Преподаватель вуза на этом этапе связан со всеми участниками сетевого взаимодействия как автор онлайн-курса, включающего и учебное содержание, и организационно-методическое сопровождение деятельности учителей, школьников, студентов.

Целью этапа продуктивного сетевого взаимодействия мы считаем формирование у педагога компетенций создания цифрового образовательного контента, в том числе совместно с коллегами, преподавателями вуза (сценариев сетевых курсов, отдельных учебных занятий, внеклассных мероприятий, кейсов практико-ориентированных педагогических ситуаций для сетевых психолого-педагогических и предметных профильных классов, «Точек роста»); экспертизы сетевого образовательного процесса с точки зрения его организатора; наставничества для студентов педвузов, молодых педагогов. На этом этапе у педагогов появляется возможность выявлять, обобщать и диссеминировать лучший педагогический опыт, представлять его широкому профессиональному сообществу. Например, учителя могут принимать участие в разработке педагогических кейсов, критериев оценки качества образования в школе для системы переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, являться соорганизаторами системы стажировок и наставничества для молодых педагогов.

Содержанием для освоения педагогами принципов, методов и технологий организации сетевого взаимодействия на этапе продуктивного сетевого взаимодействия также является верифицированный сетевой образовательный контент, включающий онлайн-курс как объект совместного анализа с целью его дальнейшего совершенствования, обогащения новым содержанием, формами и приемами работы, а также разработанные преподавателями вуза методические рекомендации для педаго-

гов по самостоятельному проектированию нового сетевого образовательного контента как основы интеграции в сети.

Принципиальное отличие деятельности педагогов на этапе продуктивного сетевого взаимодействия от предыдущих этапов состоит в том, что здесь они выступают в роли создателей, авторов сетевого контента. Анализ готового цифрового учебного материала они осуществляют с позиции не только пользователя, но в большей мере с позиции автора, конструктора нового контента, планирующего шаги по его развитию, включению дополнительных педагогически целесообразных заданий, фрагментов или целых занятий, модулей. Субъекты совместной деятельности – педагоги и обучающиеся образовательных организаций, студенты и преподаватели вуза – на этом этапе также включены в совместную образовательную деятельность. Школьники являются активными пользователями учебного онлайн-содержания, соавторами которого могут выступать как их непосредственный учитель, так и другие педагоги и преподаватели вуза. Учитель как активный разработчик цифрового образовательного контента взаимодействует не только с учащимися, но и с коллегами, преподавателями вуза, самостоятельно иницилируя сетевой формат совместной деятельности или присоединяясь к функционирующей рабочей группе, а также со студентами, дополняя содержание их практической подготовки и психолого-педагогических дисциплин актуальными педагогическими кейсами, методическими рекомендациями. Студенты в условиях сетевого взаимодействия не только получают обратную связь по результатам своей практической подготовки, но и под руководством преподавателей вуза совместно с практикующими учителями принимают участие в разработке цифрового контента для школьников, например, создают элементы занятий или целые занятия для психолого-педагогического класса, по конкретному предметному профилю, сетевые образовательные проекты для «Точек роста», школьных технопарков и т. д. Преподаватели вуза, изначально выступая организаторами сетевого взаимодействия, на этом этапе являются как координаторами, так и участниками совместно-распределенной деятельности, соавторами нового цифрового контента.

Таким образом, подготовка к профессиональной деятельности в условиях интеграции педагогического вуза и региональной системы

образования как приоритетной задачи национального проекта «Образование», Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения РФ на 2021–2024 гг., ориентирована на формирование у педагогов мотивационно-ценностной, когнитивной и операционально-деятельностной готовности к совместно-распределенной деятельности в сетевом формате.

Основу методики подготовки педагогов к совместно-распределенной деятельности в сети составляет поэтапное формирование у них опыта реализации и организации сетевого взаимодействия, включающее этап вхождения в сетевое профессиональное взаимодействие, этап репродуктивного сетевого взаимодействия и этап продуктивного сетевого взаимодействия в единстве и преемственности целевых, содержательных и процессуальных компонентов. Представленная в статье методика носит концептуальный характер и может быть использована для проектирования подготовки педагогов к реализации и организации конкретных сетевых научно-образовательных проектов.

Коллективом исследователей Волгоградского государственного социально-педагогического университета методика подготовки педагогов к совместно-распределенной деятельности в сетевом формате была успешно апробирована при реализации сетевых научно-образовательных проектов: «Организация, внедрение и сопровождение научно-исследовательских, образовательных и просветительских сетевых проектов с использованием современных информационных технологий» и «Психолого-педагогический класс». Опыт апробации будет опубликован в следующем выпуске журнала «Известия ВГПУ».

Список литературы

1. Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике // Сборник статей Всероссийской научной конференции «Педагогика в современном мире» (Санкт-Петербург, 14–15 марта, 2011 г.). СПб., 2011. С. 123–129
2. Гончарова Н.Ю. Сетевое взаимодействие педагогов как средство формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2009.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: моногр. М., 1996.

4. Земляков Д.В., Карпушова О.А. Сетевой формат психолого-педагогического класса: опыт интеграции очной и онлайн форм организации обучения [Электронный ресурс] // Грани познания. Педагогические науки. 2021. № 6(77). С. 160–164. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1638448552.pdf> (дата обращения: 23.06.2022).

5. Коротков А.М. Готовность старшеклассников к учебной деятельности в компьютерной среде: методология, теория и практика формирования: моногр. Волгоград, 2003.

6. Об утверждении Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021–2024 годы [Электронный ресурс]: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 29.10.2020 № Р-118. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=802438#fs4UPFTs0qNJKOC5> (дата обращения: 23.06.2022).

7. Осяк С.А., Газизова Т.В., Колокольникова З.У. [и др.]. Сетевое взаимодействие в педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: http://zdorovie-seti.moy.su/B/statja_s_a-osjak_i_dr_.pdf (дата обращения: 23.06.2022).

8. Панкратова Т.Б. Сетевое взаимодействие учреждений высшего профессионального образования и службы занятости по адаптации выпускников на рынке труда: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2011.

* * *

1. Glubokova E.N., Kondrakova I.E. Setevoe vzaimodejstvie v sfere obrazovaniya kak razvivayushchiysya process v teorii i praktike // Sbornik statej Vserossijskoj nauchnoj konferencii «Pedagogika v sovremennom mire» (Sankt-Peterburg, 14–15 marta, 2011 g.). SPb., 2011. С. 123–129

2. Goncharova N.Yu. Setevoe vzaimodejstvie pedagogov kak sredstvo formirovaniya informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti uchitelya v sisteme povysheniya kvalifikacii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Novokuzneck, 2009.

3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya: monogr. M., 1996.

4. Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Setevoy format psihologo-pedagogicheskogo klassa: opyt integracii ochnoj i onlajn form organizacii obucheniya [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. Pedagogicheskie nauki. 2021. № 6(77). S. 160–164. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1638448552.pdf> (data obrashcheniya: 23.06.2022).

5. Korotkov A.M. Gotovnost' starsheklassnikov k uchebnoj deyatel'nosti v komp'yuternoj srede: metodologiya, teoriya i praktika formirovaniya: monogr. Volgograd, 2003.

6. Ob utverzhdenii Programmy razvitiya pedagogicheskikh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya, nahodyashchihysya v vedenii Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii, na 2021–2024 gody [Elektronnyj resurs]: rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 29.10.2020 № R-118. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=802438#fs4UPFTs0qNJKOC5> (data obrashcheniya: 23.06.2022).

7. Osyak S.A., Gazizova T.V., Kolokol'nikova Z.U. [i dr.]. Setevoe vzaimodejstvie v pedagogicheskom obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 1-1. URL: http://zdorovie-seti.moy.su/B/statja_s_a-osjak_i_dr..pdf (data obrashcheniya: 23.06.2022).

8. Pankratova T.B. Setevoe vzaimodejstvie uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya i sluzhby zanyatosti po adaptacii vypusknikov na rynke truda: dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk, 2011.

Training methodology of teachers to the professional activities in the network format in the context of the integration of the pedagogical university with the regional system of education

The article deals with the training methodology of the teachers to the co-distributed activities in the network format that is based on the gradual formation of the experience of the networking cooperation. There are scientifically substantiated the stages of the formation: the inclusion in the networking professional cooperation, the reproductive networking cooperation and the productive networking cooperation. The authors present the characteristics of the target, content-related and processual components of the methodology.

Key words: teaching methods, co-distributed activities, networking cooperation, teachers' readiness to co-distributed activities in network, jointness of activities.

А.Н. СЕРГЕЕВ, М.Ю. ЧАНДРА
(Волгоград)

ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВО УЧАЩИХСЯ КАК КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Охарактеризована специфика онлайн-сообществ учащихся как коллективного субъекта образовательной деятельности. Определены критерии для уровневого оценивания сформированности онлайн-сообщества учащихся как коллективного субъекта образовательной деятельности. Разработаны и содержательно раскрыты показатели для такого оценивания.

Ключевые слова: образовательные онлайн-сообщества учащихся, образовательная деятельность, коллективный субъект, критерии и показатели сформированности.

В условиях перехода образовательных организаций «от обучения, ограниченного рамками классно-урочной системы – к обучению в различных средах и пространствах, включая сетевое, а также дополненную и виртуальную реальность» [2, с. 31] актуализируется проблема формирования и развития коллективного субъекта образовательной деятельности обучающихся. Если ранее данная проблема изучалась в контексте специфики взаимодействия учителя с учащимися, педагога с воспитанниками, преподавателя со студентами в учебно-воспитательном процессе образовательной организации, то в настоящее время исследователями (Е.Д. Патаракин, А.Н. Сергеев, И.Р. Сушков и др.) затрагивается такой ее аспект, как становление виртуального коллективного субъекта совместной образовательной деятельности в сетевых сообществах Интернета [4–8; 10].

В исследованиях Е.Д. Патаракина явно прослеживается идея о широких возможностях сети Интернет в удовлетворении потребности современного человека в информации, коммуникации, обучении, совместной коллективной деятельности, сотрудничестве. Автор отмечает, что люди чаще всего приходят в сеть

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ».

(Статья поступила в редакцию 02.06.2022)

Интернет в поисках информации, но остаются они в сети благодаря тем отношениям, которые складываются между ними и другими людьми, и благодаря таким сетевым сообществам, в которых они могут общаться по интересам, обмениваться знаниями и помогать друг другу [4].

В работах И.Р. Сушкова и Н.С. Козловой проведен анализ влияния интернет-пространства на личность, на основе которого авторами сделаны выводы о существовании потребности индивидуального субъекта в социальной идентичности, самопрезентации и самоопределении себя в виртуальном сообществе, в «становлении себя виртуальным коллективным субъектом» [10, с. 75].

Наши собственные исследования [6; 8; 9; 11] также приводят нас к выводу о том, что существуют теоретико-методологические основания для обращения к компьютерной сети не только как к технической системе, которая обеспечивает новые способы информационной деятельности людей, но и как к особому социально-образовательному пространству – «онлайн-сообществу», в котором реализуется возможность формирования коллективного субъекта образовательной деятельности учащихся.

Отметим, что далеко не каждую группу людей, объединенных в онлайн-сообщество, можно рассматривать как коллективный субъект. Коллективный субъект – это, прежде всего, общность, команда, группа взаимосвязанных и взаимодействующих людей, объединенных общими интересами, целями и ценностными ориентациями [11], действующая как единое целое в значимых социальных ситуациях, осуществляющая разные виды активности (деятельность, общение, познание и др.), в том числе преобразовывающая эти ситуации и саму себя, а также осознающая, что именно она является источником этих действий и преобразований [1].

По мнению А.Л. Журавлева, о коллективном субъекте деятельности можно говорить, когда группа, проявляя свою активность в совместной деятельности, способна обеспечить ее целенаправленность, мотивированность, интегрированность, структурированность, согласованность, результативность [3].

Придерживаясь данной позиции, полагаем, что коллективной субъект образовательной деятельности учащихся возникает тогда, когда онлайн-сообщество, состоящее из индивидуальных субъектов деятельности, способ-

но самостоятельно выполнить следующие элементы деятельности:

- выработать ценностно-смысловые ориентиры совместной образовательной деятельности, разделяемые всеми участниками онлайн-сообщества;

- обеспечить заинтересованность индивидуальных субъектов в коллективной образовательной деятельности и возникновение у них потребности в самореализации себя в коллективе;

- наполнить жизнедеятельность онлайн-сообщества виртуальными образовательными событиями (образовательные проекты, онлайн-курсы, сетевые конференции, конкурсы, олимпиады, мастер-классы, виртуальные экскурсии и пр.), реализуемыми совместно с помощью информационно-коммуникационных технологий;

- согласовать коллективное взаимодействие (распределить ответственность между участниками онлайн-сообщества за конечный результат образовательной деятельности, обеспечить возможность каждому участнику проявить собственную субъектность, занять различные субъектные позиции (роли) в процессе коллективной образовательной деятельности и достигнуть ее результатов;

- создать эмоциональное единство внутри онлайн-сообщества (осознания субъектами своей принадлежности к коллективу, переживания чувства «Мы» и общегрупповых эмоций от совместной деятельности);

- организовать коллективную рефлексию (самооценка коллективным субъектом результатов совместной образовательной деятельности, своих сильных сторон, проблемных областей и возможностей для дальнейшего развития онлайн-сообщества).

Рассматривая образовательные онлайн-сообщества учащихся, мы имеем в виду не стихийно сформировавшиеся сетевые интернет-сообщества учащихся, а управляемые со стороны педагогов группы учащихся, межличностное взаимодействие в которых направлено на совместное достижение образовательных целей, осуществляется на основе применения современных образовательных сетевых технологий при непосредственной педагогической поддержке.

Мы определяем образовательное онлайн-сообщество учащихся как коллективный субъект образовательной деятельности, под которым понимаем интернет-сообщество, объединяющие учащихся и педагогов в единый кол-

**Критерии и показатели сформированности
онлайн-сообщества учащихся как коллективного субъекта
образовательной деятельности**

Критерии	Показатели
1. Взаимосвязанность и взаимозависимость между участниками онлайн-сообщества учащихся	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Целенаправленность на совместную образовательную деятельность</i> (определено главное предназначение сообщества: целевые ориентиры и задачи образовательной деятельности, видение образовательных результатов, осознанных и разделяемых всеми участниками сообщества); • <i>ценностно-ориентационное единство между участниками сообщества</i> (создана устойчивая система ценностей, традиций, норм и правил взаимодействия, выработанных сообществом самостоятельно и принятых всеми его участниками)
2. Способность онлайн-сообщества учащихся проявлять совместные формы активности	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Мотивированность участников сообщества на совместную образовательную деятельность</i> (созданы механизмы командообразования и заинтересованности индивидуальных субъектов в коллективной образовательной деятельности; у членов сообщества сформирована потребность в совместной образовательной деятельности, стремление к идентификации, самовыражению, самореализации себя в коллективе); • <i>организованность и согласованность коллективного взаимодействия</i> (способность сообщества действовать в соответствии с поставленными целями, задачами и планами, распределять ответственность между участниками сообщества за конечный результат образовательной деятельности; соблюдать выработанные в сообществе нормы и правила, придерживаться традиций; умение участников сообщества согласовывать свои действия с действиями коллектива, занимать различные субъектные позиции (роли); способность сообщества к самоорганизации, самоуправлению); • <i>событийность и интерактивность коллективного взаимодействия</i> (насыщенность жизнедеятельности сообщества образовательными событиями (образовательные проекты, обучающие онлайн-курсы, конкурсы, форумы, вебинары, дискуссионные площадки и др.) для интерактивного взаимодействия и обучения в виртуально-сетевых формах; анонсирование образовательных событий; наблюдается активная включенность участников сообщества в совместную образовательную деятельность, активное межличностное взаимодействие (интенсивность обмена информацией, знаниями, опытом, коллективное решение образовательных задач, сотрудничество, коммуникационная активность); • <i>результативность совместной образовательной деятельности</i> (способность участников сообщества совместно достигать поставленных коллективных и индивидуальных целей-результатов образования, наличие совместно созданных продуктов деятельности)
3. Способность онлайн-сообщества учащихся к саморефлексии	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Эмоциональное единство</i> (осознание субъектами своей принадлежности к сообществу, сформированность образов «Я – МЫ», коллективного мнения, переживание чувства «Мы» и общегрупповых эмоций от событий совместной образовательной деятельности; удовлетворенность участников сообщества качеством организации совместной образовательной деятельности и ее результатами); • <i>групповая саморефлексивность</i> (самооценка коллективным субъектом результатов совместной образовательной деятельности, своих сильных сторон, проблемных областей и возможностей для дальнейшего развития как онлайн-сообщества в целом, так и каждого индивидуального субъекта как личности).

лективов на основе общих ценностно-смысловых ориентиров, направленных на достижение образовательных целей. Это такое сообщество, внутри которого в онлайн-формате с помощью информационно-коммуникационных технологий осуществляется активное межличностное взаимодействие его участников, продуктивное учебное сотрудничество, происходит обмен знаниями, мнениями и опытом, коллективная саморефлексия, а со стороны педагогов оказывается педагогическая поддержка группе в целом и каждому ее участнику по достижению совместных и персональных образовательных результатов [9].

В рамках исследования нас также интересовал вопрос о том, по каким критериям и показателям можно оценить, что в онлайн-сообществе учащихся сформирован коллективный субъект образовательной деятельности. В исследованиях А.Л. Журавлева выделены три критериальных свойства группы, которые позволяют судить о сформированности коллективного субъекта.

Первое свойство – *взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе* – позволяет охарактеризовать, насколько в группе обеспечивается формирование такого состояния, как «предактивность», которое автор рассматривает в качестве важнейшего условия для проявления любой активности, в том числе и деятельности. Становление коллективного субъекта деятельности осуществляется только при наличии взаимосвязей и взаимозависимости субъектов, входящих в состав группы. Важными при этом являются следующие показатели взаимосвязанности и взаимозависимости внутри группы: динамические (интенсивность или теснота взаимных связей и зависимостей между индивидами в группе) и содержательные (содержание или предмет взаимных связей и зависимостей). Данные показатели позволяют качественно охарактеризовать различные состояния коллективного субъекта деятельности.

Второе свойство – *способность группы проявлять совместные формы активности* – А.Л. Журавлев рассматривает в качестве системообразующего для определения коллективного субъекта деятельности, поскольку совместная активность – это то, что позволяет группе выступать единым целым по отношению к другим социальным объектам или по отношению к себе самой, то, что выступает генеральным качеством коллективного субъекта. К совместным формам активности автор

относит общение внутри группы (т. е. коммуникацию), групповые действия, совместную деятельность, групповое отношение, групповое поведение, межгрупповое взаимодействие и др.

Третье свойство – *способность группы к саморефлексии* – характеризует, насколько у участников группы сформировано чувство сопричастности к группе, т. е. чувство «Мы» как переживание своей принадлежности к группе и единение со своей группой [3].

На наш взгляд, данные свойства могут быть взяты за основу при определении критериев и показателей сформированности онлайн-сообщества учащихся как коллективного субъекта образовательной деятельности. В таблице на с. 13 представлены критерии сформированности онлайн-сообщества учащихся как коллективного субъекта образовательной деятельности, которые раскрыты нами через качественные показатели. При определении данных показателей мы ориентировались на то, чтобы они были диагностично заданы, т. е. позволяли в дальнейшем наблюдать их проявление на практике, оценивать и фиксировать результаты, а также задавать меру (уровень) выраженности каждого критерия.

В заключение наметим дальнейшие перспективы изучения проблемы формирования коллективного субъекта образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся. Придерживаясь позиции А.Л. Журавлева, у которого уровни становления коллективного субъекта (потенциальная субъектность, реальная субъектность и рефлексизирующая субъектность) сопряжены со свойствами группы [3], полагаем, что представленные нами в таблице на с. 13 критерии могут стать основой для определения уровней сформированности онлайн-сообщества учащихся как коллективного субъекта образовательной деятельности, а показатели – ориентиром при описании признаков их поуровневого проявления.

Список литературы

1. Гайдар К.М. Проблема развития группового субъекта // Рос. психол. журн. 2008. Т. 5. № 3. С. 9–22.
2. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. М., 2019.
3. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психол. журн. 2009. Т. 30. № 5. С. 72–80.

4. Патаракин Е.Д. Формы сетевого сотрудничества // Образовательные технологии и общество. 2004. Т. 7. № 2. С. 236–246.
5. Патаракин Е.Д. Педагогический дизайн совместной сетевой деятельности субъектов образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2017.
6. Сергеев А.Н. Теоретические основы и технологии обучения в сетевых сообществах Интернета: моногр. Волгоград, 2010.
7. Сергеев А.Н. Становление субъектности обучающихся в сетевых сообществах Интернета // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. к 80-летию Волгogr. гос. соц.-пед. ун-та. Волгоград, 2011. С. 311–314.
8. Сергеев А.Н. Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети Интернет [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7475&ysclid=17a3nodkrt141986652> (дата обращения: 20.05.2022).
9. Сергеев А.Н., Чандра М.Ю. Педагогические принципы организации образовательных онлайн-сообществ учащихся подросткового возраста // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. 2021. № 8(161). С. 78–82.
10. Сушков И.Р., Козлова Н.С. Интернет-активность как проявление потребности личности в коллективном субъекте // Психол. журн. 2015. Т. 36. № 5. С. 75–83.
11. Чандра М.Ю. Роль онлайн-сообществ в становлении коллективного субъекта [Электронный ресурс] // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации: сб. науч. тр.; материалы Девятнадцатой открытой Всерос. конф. (Москва, онлайн, 19–20 мая 2021 г.) / отв. ред. А.В. Альминдеров. М., 2021. С. 489–490. URL: https://it-education.ru/conf2021/thesis/Thesis_IT_in_RF_2021.pdf (дата обращения: 20.05.2022).
6. Sergeev A.N. Teoreticheskie osnovy i tekhnologii obucheniya v setevykh soobshchestvakh Interneta: monogr. Volgograd, 2010.
7. Sergeev A.N. Stanovlenie sub#ektnosti obuchaemykh v setevykh soobshchestvakh Interneta // Psihologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. k 80-letiyu Volgogr. gos. soc.-ped. un-ta. Volgograd, 2011. S. 311–314.
8. Sergeev A.N. Setevoe soobshchestvo kak sub#ekt obrazovatel'noj deyatel'nosti v seti Internet [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7475&ysclid=17a3nodkrt141986652> (data obrashcheniya: 20.05.2022).
9. Sergeev A.N., Chandra M.Yu. Pedagogicheskie principy organizacii obrazovatel'nykh onlajn-soobshchestv uchashchihsya podrostkovogo vozrasta // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 8(161). S. 78–82.
10. Sushkov I.R., Kozlova N.S. Internet-aktivnost' kak proyavlenie potrebnosti lichnosti v kolektivnom sub#ekte // Psihol. zhurn. 2015. T. 36. № 5. S. 75–83.
11. Chandra M.Yu. Rol' onlajn-soobshchestv v stanovlenii kolektivnogo sub#ekta [Elektronnyj resurs] // Prepodavanie informacionnykh tekhnologij v Rossijskoj Federacii: sb. nauch. tr.; materialy Devyatnadcatoj otkrytoj Vseros. konf. (Moskva, onlajn, 19–20 maya 2021 g.) / otv. red. A.V. Al'minderov. M., 2021. S. 489–490. URL: https://it-education.ru/conf2021/thesis/Thesis_IT_in_RF_2021.pdf (data obrashcheniya: 20.05.2022).

* * *

1. Gajdar K.M. Problema razvitiya gruppovogo sub#ekta // Ros. psihol. zhurn. 2008. Т. 5. № 3. С. 9–22.
2. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / P.N. Bilenko, V.I. Blinov, M.V. Dulinov, E.Yu. Esenina, A.M. Kondakov, I.S. Sergeev; pod nauch. red. V.I. Blinova. M., 2019.
3. Zhuravlev A.L. Kollektivnyj sub#ekt: osnovnye priznaki, urovni i psihologicheskie tipy // Psihol. zhurn. 2009. Т. 30. № 5. С. 72–80.
4. Patarakin E.D. Formy setevogo sotrudnichestva // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. 2004. Т. 7. № 2. С. 236–246.
5. Patarakin E.D. Pedagogicheskij dizajn sovmestnoj setевой deyatel'nosti sub#ektov obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2017.

Online community of students as the collective subject of the educational activities

The article deals with the characteristics of the specific features of the online communities of the students as the collective subject of the educational activities. There are defined the criteria for the level evaluation of the development of the online communities of the students as the collective subject of the educational activities. The authors develop and reveal the content of the indicators for this evaluation.

Key words: *educational online community of students, educational activities, collective subject, criteria and indicators of development.*

(Статья поступила в редакцию 27.06.2022)

О.В. КОЗИНА, О.В. МЯСНИКОВА
(Барнаул)

ОРГАНИЗАЦИЯ ФАСИЛИТИРУЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Обращается внимание на важность изменения формата выстраивания отношений между участниками педагогического процесса в дистанционном образовательном пространстве. Отображаются актуальные вопросы, посвященные фасилитирующей составляющей в поведении педагога в условиях дистанционного обучения. Описываются основные качества, а также виды педагогических умений, необходимые для построения фасилитирующих отношений в процессе педагогического взаимодействия в формате онлайн-обучения.



Ключевые слова: фасилитирующее поведение, педагог, дистанционное обучение, эффективное педагогическое взаимодействие, онлайн-инструменты.

Обращение к вопросу организации поведения педагога в условиях дистанционного обучения не случайно. Сегодня как никогда актуально изучение взаимоотношений в учебном процессе, т. к. онлайн-пространство предоставляет новые возможности в получении знаний. В то же время оно лишает некоторых привычных действий со стороны педагога, которые помогали ему достигать своих целей. Общеизвестно, что цели образования не сводятся к только лишь получению знаний, умений и навыков, в процессе обучения происходит определенный личностный рост через общение с педагогом, сверстниками и другими участниками педагогического процесса. В «дистанте» меняется формат выстраивания отношений между участниками, появляются новые инструменты, позволяющие налаживать контакты.

Очень важно понимать, что от поведения педагога зависит эффективность усвоения знаний обучающимися, мотивация к выполнению заданий, заложенных в онлайн-курсе, актуализация желания саморазвиваться. По словам исследователей, «педагогическое взаимодействие составляет сущностную характеристику педагогического процесса, который является

специально организованным взаимодействием педагогов и обучаемых, по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение как потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии» [8].

В данной статье авторы вкладывают следующий смысл в термин «поведение педагога» – это действия педагога, направленные на достижение определенной педагогической цели и налаживания эффективного взаимодействия с воспитанниками и воспитанников между собой. С позиции психологии в качествах самой личности лежит источник профессионально-управленческого роста, т. е. способность преобразовывать себя, она сама ответственно выбирает оптимальный вариант собственного поведения [11]. Ряд исследователей (Л.М. Митина, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская) выделяют три группы личностных качеств, имеющих для педагога профессиональную значимость:

- способность понимать внутренний мир другого человека;
- способность к активному воздействию на ребенка;
- эмоциональная устойчивость, т. е. способность «владеть собой» [Там же].

Перечисленные выше качества позволяют нам подойти к утверждению необходимости выстраивания фасилитирующих отношений между педагогом и обучающимися в педагогическом процессе.

В данной статье речь пойдет именно о фасилитирующем виде поведения. Данный термин впервые был употреблен К. Роджерсом в его книге «Свобода учиться» (1969) [9]. Автор подчеркивал, что первичная задача учителя состоит в том, чтобы позволять ученику учиться, питать его собственную любознательность. Фасилитация в процессе обучения означает наличие у педагога определенных качеств и установок, которые заключаются в одобрении ученика, его чувств, мнений, его личности, готовности принять его таким, каков он есть, с его достоинствами и недостатками, в эмпатическом понимании преподавателем всех реакций обучающегося. Фасилитация выражается в облегчении процесса учения и самовыражении личности обучающихся. По мнению многих исследователей, занимающихся данной проблемой, учебная дея-

тельность должна строиться таким образом, чтобы отношение к объекту оформлялось через отношение к другому человеку, как отношение к другому – через третьего человека, а не через объект. Следовательно, в центре педагогического взаимодействия оказывается не отношение к объекту, а отношение участников друг к другу по поводу объекта деятельности. В итоге складываются фасилитирующие отношения, которые позволяют создать атмосферу творчества и совместной деятельности, а также более явно ориентируют обучающихся на готовность и способность к сотрудничеству, формированию умения вести конструктивный диалог, искать и находить необходимые коммуникативные компромиссы.

В гуманистической психологии К. Роджерса в качестве основного условия эффективности диалога считается владение субъектами общения определенной «техникой» диалога, открытого, искреннего, доброжелательного. Данный подход к проблеме обусловил возникновение вдохновляющего, фасилитирующего общения и пути развития способности к фасилитации у современного педагога в условиях дистанционного обучения. Под определением «фасилитирующее общение» мы понимаем новый, относительно-устойчивый, коммуникативно-гуманистический вид межличностного педагогического взаимодействия, где реализуется такая система методов, приемов, способов общения между субъектами учения, которая помогает педагогу развиваться самому, развивать других посредством эффективного дидактического коммуникативного воздействия, с учетом принципа диалогичности, преемственности и интеграции в условиях дистанционного обучения [1].

В процессе педагогического взаимодействия не все коммуникативные установки несут одинаковую функциональную нагрузку. Многолетний опыт работы в вузе показывает, что не все они используются педагогами в одинаковой степени. Например, одобрительные, поощряющие действия педагога наименее представлены в учебном процессе. Такая ситуация приводит к отсутствию стимула к личностному взаимодействию участников учения и эффективного подкрепления усвоения учебного материала.

В современных условиях процесса обучения ориентация, прежде всего, на личность обучающихся означает смену стиля педагогического общения и взаимодействия педагога с обучающимися. Переход от авторитарного к демократическому стилю приводит к появле-

нию фасилитирующей составляющей в поведении педагога, являющейся особенно важной в условиях дистанционного обучения.

Что касается организации фасилитирующего поведения педагога в онлайн-пространстве, то здесь встает вопрос использования специфических онлайн-инструментов для налаживания контакта, умения ими профессионально оперировать и включать в свою педагогическую деятельность. Налаживание эффективной обратной связи – одна из важнейших проблем онлайн-обучения. Необходимо внести некоторые уточнения по классификации онлайн-курсов. Авторы разделяют онлайн-курсы на несколько групп, вкладывая в основу классификации степень включения педагогического сопровождения:

- автономные онлайн-курсы (без сопровождения);
- онлайн-курсы с комментариями педагога;
- онлайн-курсы с оцениванием педагога;
- онлайн-курсы с педагогическим сопровождением (сопровождение слушателя педагогом на протяжении всего курса).

Обобщая данную классификацию, важно подчеркнуть то, что педагог играет роль фасилитатора, помощника, наставника и в то же время стимулятора эффективного процесса учения. Он создает психологически комфортные условия в процессе обучения, обеспечивая тем самым свободу учения для обучающихся.

Для изучения поведения педагога в условиях дистанционного обучения авторами статьи был проведен опрос среди студентов, обучающихся в течение семестра на полном дистанционном режиме, т. е. когда все предметы изучались дистанционно с последующим контролем и проставлением итоговых оценок. Для составления данного опроса авторы воспользовались классификацией ролевых позиций педагога по Л.Б. Ительсону [2]:

- 1) «педагог-информатор, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений;
- 2) педагог-диктатор, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- 3) педагог-проситель, если упрощает быть таким «как надо», опускается до лести;
- 4) педагог-советчик, если он использует осторожное уговаривание;
- 5) педагог-друг, если он стремится проникнуть в душу ребенка;
- 6) педагог-вдохновитель, если стремится увлечь, зажечь интересными целями, идеями».

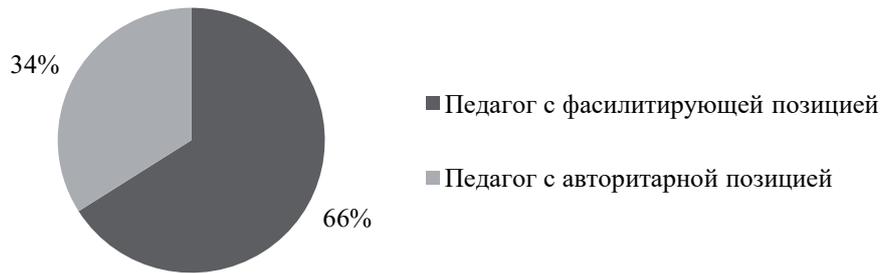


Рис. 1. Распределение ролевых позиций педагогов в онлайн-обучении (по данным опроса)



Рис. 2. Приоритетность действий со стороны педагога в онлайн-обучении (по данным опроса)

На основе данных позиций были составлены прямые вопросы с возможностью выбора ответа, которые позволили авторам статьи предположить и определить преобладание тех или иных действий в поведении педагога. При составлении опросника авторы предположи-

ли, что первые три позиции относятся в большей степени к поведению педагога, выходящего за рамки фасилитации. Соответственно «советчик, друг и вдохновитель» отвечают фасилитирующим установкам. При этом учитывался возраст педагога, а также предмет: гума-

нитарного профиля или естественно-научного профиля.

В исследовании принимали участие студенты Алтайского государственного университета и Алтайского государственного педагогического университета в количестве 92 человек. Целью данного опроса было определение поведения педагога в онлайн-обучении с позиции студента.

На основе ответов студентов составлена общая картина позиционирования педагогов в онлайн-пространстве. Важно было заметить корреляции поведения от других параметров. Основные исследовательские задачи, которые были поставлены при проведении данного опроса, заключались в следующем:

- выявить позицию педагога в онлайн-обучении;
- определить конкретные действия педагога в онлайн-обучении;
- выявить наиболее эффективные инструменты для налаживания обратной связи в онлайн-обучении;
- определить отношения студентов к необходимости налаживания и выстраивания фасилитирующих отношений в онлайн-обучении.

Все результаты были обработаны методом простого подсчета, систематизированы и интерпретированы.

В результате педагогов с ролевыми позициями, не отвечающими фасилитирующим установкам (первые три позиции по классификации Л.Б. Ительсона) встречается 34%, в то время как фасилитирующее поведение (4, 5, 6 позиции) было отмечено в 66% случаях (рис. 1).

Корреляции между возрастными данными педагогов и отношения с профилем преподаваемого предмета отмечено не было.

При анализе ответов на вопрос «Как Вы считаете, что особенно важно для педагога при налаживании обратной связи в онлайн-обучении?» была получена следующая картина (рис. 2).

Для определения наиболее удобных онлайн-инструментов в налаживании фасилитирующих отношений в обучении был задан прямой вопрос с возможностью выбора ответов. В результате было выявлено следующее:

- группы в соцсетях («ВКонтакте», WhatsApp и др.) выбрали 88% респондентов;
- форумы в онлайн-курсе – 12%;
- комментарии в онлайн-курсе – 67,4%;
- журнал оценок в онлайн-курсе – 42,4%;
- рецензии в онлайн-курсе – 22,8%;
- чаты в онлайн-курсе – 43,5%.

Последние 3 вопроса в опросе предполагали определение отношения студентов к необходимости налаживания и выстраивания фасилитирующих отношений в онлайн-обучении.

На вопрос «Есть ли отличие, на Ваш взгляд, в выстраивании отношений “преподаватель – студент” в онлайн-обучении и офлайн-обучении?» положительно отреагировало 84,8% респондентов.

На вопрос «Считаете ли Вы, что формальная сторона организации учебного занятия и формальное выполнение установок педагога важнее отношений, которые возникают на фоне этих заданий в режиме работы в онлайн?» положительно ответили 65,2% респондентов.

На вопрос «Считаете ли Вы, что создание свободной, непринужденной атмосферы является важным фактором во взаимодействии педагога и обучающихся в режиме работы онлайн?», положительный ответ был получен от 93,5% отвечающих.

По данным опроса можно сделать следующие выводы и предположения. Большинство педагогов придерживается позиции фасилитатора, позволяющей выстраивать отношения доверия, взаимопомощи и продуктивного диалога. К основным сигнализаторам таких отношений можно отнести: желание со стороны педагога разобраться в проблеме обучающегося, а не диктовать требования и определять санкции; налаживание оперативной обратной связи; использование максимально четкого и ясного языка коммуникации для выстраивания продуктивного диалога; предоставление обучающемуся возможности выбора в решении какого-либо вопроса. К наиболее эффективным инструментам выстраивания таких отношений можно отнести группы в социальных сетях; комментарии в онлайн-курсе.

В целом студенты осознают и принимают необходимость создания в онлайн-пространстве отношений, отвечающих фасилитирующим установкам. Они понимают, что формализм в онлайн-обучении, как и в офлайн-обучении, не способствует созданию ситуаций успеха.

Таким образом, результаты опроса подтвердили предположение авторов о том, что обращение к фасилитации является необходимым фактором эффективности обучения. Это вполне согласуется с выводами Н.А. Лаврентьевой, что «в отношениях “студент – преподаватель” необходимо преодолеть авторитарность, проявляющуюся в безапелляционности, консерватизме, закрытости в общении, нази-

дательности, установке “преподаватель всегда прав”» [4].

В результате исследования было выявлено, что преподавателю необходимо принять права студента на свою собственную точку зрения, на его индивидуальность. По словам того же автора [Там же]: «Среда, в которой развиваются фасилитирующие отношения – это атмосфера доверия, безоценочного отношения друг к другу и безусловное принятие друг друга», это такая форма общения, которая строится, прежде всего, на оказании помощи, содействии и психологической поддержки в условиях дистанционного обучения.

Считается, что одним из важных факторов эффективности обучения является осмысленность обучающимися учебного материала, т. е. надление получаемой информации собственным смыслом, смыслом «для себя». В данном случае роль педагога сводится к максимальному расширению смыслового поля подаваемого материала. Этого можно достигнуть с помощью различного рода средств и инструментов, в том числе и с помощью создания условий для развития собственного смысла. Фасилитирующее поведение педагога в онлайн-пространстве может компенсировать отсутствие преподавателя, чтобы студенты чувствовали сопровождение и поддержку. Это одна из главных задач педагога-фасилитатора в формате дистанционного обучения, организовать эффективную обратную связь. Избежание изоляции должно быть основополагающей задачей для обеспечения успешного процесса обучения. В 2009 г. Шер провел исследования и обнаружил, что «при онлайн-обучении удовлетворенность студентов и восприятие обучения были напрямую связаны с уровнем их взаимодействия».

Подводя итог, согласимся с автором [5], предлагающим следующие основные принципы эффективного взаимодействия:

- планирование и соответствующая организация учебного диалога, создание различных диалоговых ситуаций в учебных материалах;
- организация оперативной обратной связи посредством различных инструментов, в том числе персональная поддержка обучающегося;
- грамотное и оптимальное распределение деятельности обучающихся, сочетание самостоятельной и интерактивной деятельности.

Данные характеристики можно отнести к характеристикам фасилитирующего поведения педагога в дистанционном обучении.

В заключение следует отметить, что в основу фасилитирующего поведения педагога в условиях дистанционного обучения можно включить следующие взаимосвязанные виды педагогических умений:

- умение мотивировать (заинтересовать обучающихся при подаче и объяснении учебного материала с целью его эффективного усвоения);
- умение проявлять эмпатию (понимать обучающихся, чувствовать, что они испытывают определенные трудности с учебным материалом);
- умение быть фасилитатором (вдохновлять, поощрять, помогать развить у обучающихся чувство полноценности, стремление к преодолению трудностей не только в профессиональном плане, но и в жизни в целом).

Все вышесказанное позволяет определить особое, доминантное место фасилитирующей составляющей в структуре профессиональной деятельности педагога, в стиле его общения, эффективной форме взаимодействия с обучающимися в условиях дистанционного обучения.

Таким образом, концепция построения фасилитирующих отношений между педагогом и обучающимися в педагогическом взаимодействии стала современной тенденцией в связи с объективной необходимостью организации эффективного процесса обучения в формате онлайн. Признано также, что такие принципы эффективного взаимодействия, как планирование и соответствующая организация учебного диалога; организация оперативной обратной связи, а также грамотное и оптимальное распределение деятельности обучающихся, интегрированные в учебный процесс, служат эффективным инструментом для успешного взаимодействия в условиях дистанционного обучения.

Практика работы в вузе показывает, что эффективная форма педагогического взаимодействия возможна при внедрении в него фасилитирующего компонента. Кроме того, материалы исследования послужили основой для организации фасилитирующего поведения педагога в условиях дистанционного обучения.

Результаты исследования доказывают, что использование педагогом фасилитирующих установок наряду с наиболее удобными онлайн-инструментами в построении фасилитирующих отношений в процессе обучения дает возможность целенаправленно планировать и организовывать эффективный учебный процесс с двусторонней связью. В конечном итоге это способствует эффективному выбору

Л.М. МАТВИЕНКО
(Волгоград)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Раскрыта роль информационно-коммуникационных технологий на занятиях по английскому языку со студентами неязыковых факультетов. Описаны особенности и перспективы применения ИКТ в процессе обучения английскому языку. Представлены примеры информационных ресурсов, полезных для усовершенствования форм организации языкового обучения.



Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, иностранный язык, информационные ресурсы.*

В последнее время вопрос о необходимости применения информационных технологий в образовательном процессе не вызывает дискуссий. Это связано со стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, которое порождает радикальные изменения в нашей жизни, особенно в связи с возрастающей долей дистанционного обучения в образовательном процессе.

Использование информационных технологий влечет за собой обновление методов и форм обучения, а также поиск новых подходов к образовательному процессу. В итоге становится очевидным, что для повышения эффективности данного процесса необходимо построение новой модели системы образования с применением современных информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ), что окажет положительное влияние на качество образования, увеличит его доступность, будет способствовать гармоничному развитию личности и, таким образом, достижению основной цели модернизации образования.

В этой связи ИКТ используются как с целью изучения собственно информационных технологий, являясь объектом изучения (например, в информатике), так и в процессе преподавания множества дисциплин, в том числе иностранного языка (далее ИЯ), где они являются средством обучения. Среди них:

- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора;
- электронные энциклопедии и справочники;
- тренажеры и программы тестирования;
- образовательные ресурсы Интернета;
- DVD- и CD-диски с картинками и иллюстрациями;
- видео- и аудиотехника;
- научно-исследовательские работы и проекты [10].

Преимущества современных ИКТ над остальными средствами обучения заключаются в способности представлять большие объемы информации в различных формах, возможности интерактивного диалога с обучающимися, а также повышении их уровня заинтересованности и мотивации [11, с. 62].

Следует также заметить, что существует ряд проблем, вызванных неготовностью многих образовательных учреждений и преподавательского состава к введению и применению ИКТ. Существование этих проблем и поиск путей их решений объясняет актуальность рассматриваемой темы.

Задачами данного исследования являются раскрытие роли ИКТ в процессе преподавания ИЯ, выявление особенностей, преимуществ и перспектив использования ИКТ, а также разработка перечня информационных ресурсов, применяемых как на очных занятиях, так и в онлайн-формате.

Результаты данной работы способствуют расширению осведомленности участников педагогического процесса в разнообразии и потенциале современных информационных технологий, а также могут привлечь внимание педагогов и обучающихся к современным средствам, которые совершенствуют процесс преподавания и изучения ИЯ таким образом, чтобы он удовлетворял как целям и принципам формирования иноязычной коммуникативной компетенции, так и целям информатизации.

Новизна полученных результатов состоит в том, что была предпринята попытка описания и систематизации системы использования ИКТ в процессе организации языкового обучения, соответствующей требованиям современной развивающейся информатизации общества.

Информатизация образования в первую очередь направлена на разработку методов и средств, ориентированных на реализацию

основных воспитательных и образовательных педагогических целей с помощью использования новейших достижений компьютерной техники. В научных источниках отмечается, что ИКТ – это совокупность новых методов, способов, устройств и процессов процесса сбора, обработки, передачи и хранения информации [13]. Согласимся с точкой зрения ученых Э.Г. Азимова и А.Н. Шукина, которые дополнили данное определение и рассматривают информационные технологии как систему методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска, передачи, обработки и выдачи информации с помощью компьютеров и компьютерных линий связей [1, с. 90].

Существует немало классификаций всевозможных электронных технологий. Не вдаваясь в технические особенности этого вопроса, отметим, что классификация, предложенная О.И. Пашенко в учебно-методическом пособии «Информационные технологии в образовании», определяет основными средствами информатизации образования аппаратное обеспечение, программное обеспечение и содержательное наполнение [8, с. 33]. Целостный подход к организации системы образования с применением ИКТ заключается в использовании всех этих компонентов и при условии их грамотного применения гарантирует выполнение целей повышения эффективности образовательного процесса, обеспечивая нестандартность и многообразие в обучении.

Использование разных видов информационных технологий позволяет педагогу своевременно обновлять и расширять свой педагогический инструментарий, делать занятия более эффективными, интересными и интерактивными. Системы электронного обучения позволяют сократить рутинную работу педагогов, которые имеют возможность создавать разнообразные учебные курсы, приложения, интерактивные материалы, презентации, тесты, обучающие игры с целью использования их в процессе обучения ИЯ. Однако даже самые качественные материалы не могут гарантировать качество обучения и не свидетельствуют об овладении педагогом образовательной технологией [6].

Именно с этим связан один из недостатков внедрения информационных технологий в педагогический процесс. Значительное количество педагогов не умеют пользоваться техническими новшествами, у них часто возникают затруднения, вызванные информационной неграмотностью, особенно это отмечается у представителей старшего поколения. Мо-

лодое поколение преподавателей в основном также не стремится осваивать методiku работы с ИК, мотивируя отказ отсутствием технического оснащения вуза, трудоемкостью и значительными временными затратами на подготовку к занятиям с применением ИКТ.

Следует согласиться с фактом, что не все образовательные организации, в том числе и вузы, в достаточной степени оснащены компьютерами, проекторами, принтерами, интерактивными досками и другими устройствами и аппаратами, а также стабильным доступом в сеть Интернет [11]. В основном у преподавателя в наличии имеется один компьютер или ноутбук, который в современных условиях используется как способ демонстрации учебного материала. К сожалению, в большинстве случаев на этом и заканчивается применение ИКТ. На следующий этап, в ходе которого на занятиях используются электронные учебники и компьютерные программы, позволяющие самостоятельно изучать учебные материалы, выполнять тренировочные упражнения на его активизацию, проходить тесты на выявление уровня усвоенного материала, переходят далеко не все преподаватели вуза. Однако самые значительные проблемы возникают с организацией третьего этапа, при котором подключается работа с использованием сети Интернет как источника многочисленных материалов. Преподаватели используют материалы, представленные в Сети на своих занятиях (тексты на ИЯ, аудиозаписи с речью носителей языка и др.), но организация занятия в Сети – это значительно более сложный и трудоемкий процесс, требующий от педагога знания определенной методики, принципов организации и критериев отбора материалов, благодаря чему уровень эффективности занятия переходит на новый уровень. Именно проведение подобных занятий, по мнению автора, является перспективой использования ИКТ, т. к. на подобных занятиях можно организовать выполнение совместных проектов, участие в научных конференциях, создание веб-квестов и других онлайн-мероприятий, что не только совершенствует иноязычную коммуникативную компетенцию студентов, но и повышает их уровень самообразования, творческой активности, а также значительно влияет на их уровень мотивации изучения ИЯ.

Например, на одном из занятий по ИЯ студентам предлагается принять участие в научно-творческом конкурсе проектов на иностранном языке «Самообразование – мой путь к профессиональному мастерству», который

кафедра АЯиМП ВГСПУ организует ежегодно на платформе «Мирознай». После ознакомления с требованиями конкурса онлайн, просмотра проектов прошлых лет возникает необходимость изучить правила создания презентаций на ИЯ, чтобы представить свой проект на конкурс. С этой целью преподаватель предлагает студентам пройти онлайн-курс «Презентация на английском языке: как подготовиться к публичному выступлению?», который создан преподавателями той же кафедры (Т.П. Резник, Л.М. Матвиенко). Изучив материалы курса, студенты создают ряд презентаций на ИЯ и принимают участие в конкурсе. Приведенный пример демонстрирует алгоритм организации совместной работы с использованием ИКТ, которая занимает не одно занятие, включая внеаудиторную занятость студентов, но организация подобной деятельности способствует развитию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в аспекте совершенствования способности студентов к созданию презентаций на ИЯ, необходимой для межкультурной профессиональной коммуникации, а также формированию и развитию навыков и умений иноязычного коммуникативного взаимодействия в рамках проектной деятельности [7].

Известно, что Интернет – бесконечный источник информации об изучаемом языке, культуре и традициях ИЯ, его реалиях и особенностях. К сожалению, сегодня нет единых критериев, предъявляемых к качеству интернет-ресурсов. Следовательно, вся ответственность ложится на преподавателя, который должен заранее организовать поиск необходимых сайтов и произвести их тщательный и полный анализ, прежде чем предлагать их обучающимся для проведения самостоятельной работы [2]. Важно выработать правильное критическое отношение к информации, представленной в Интернете [9]. Вопросы отбора критериев обсуждаются как в зарубежной методической литературе (J. Barker, J. Ormondroyd, M. Krauss), так и в отечественной методике. Согласимся с российскими учеными П.В. Сысоевым и М.Н. Евстигнеевым, которые определили следующий ряд критериев:

- языковая сложность материала;
- культурная сложность материала;
- источник информации;
- надежность информации;
- актуальность информации;
- культуросообразность информации;
- объективность информации [12].

Данный перечень можно дополнить такими критериями отбора, как иллюстративность,

презентабельность материала, учет интересов, национальной и религиозной принадлежности обучающихся [5].

При разработке критериев оценки интернет-ресурсов можно прибегнуть к помощи студентов путем анкетирования, где категориями такого оценивания могут быть: содержание сайта, источники информации, его новизна и полнота представленной информации, ее достоверность, надежность, доступность, а также возможности и дизайн сайта, его посещаемость. Именно совместная педагогическая деятельность студентов с преподавателем позволит выработать более объективные критерии к отбору материала для учебных целей.

В организации процесса обучения ИЯ в вузе с применением ИКТ для студентов неязыковых факультетов также важно учитывать несколько принципов, среди которых принцип «от простого к сложному» (постепенное усложнение используемых элементов информационно-коммуникационных технологий); принцип системности изложения материала; принцип наглядности, доступности и практической направленности; принцип индивидуализации и дифференциации обучения (учет степени владения обучающимися языковыми средствами и уровня их мотивации).

Использование всех вышеперечисленных принципов крайне необходимо, т. к. практика показывает, что уровень подготовки студентов неязыковых факультетов по предмету «Иностранный язык» является достаточно низким, что вызывает затруднение в достижении цели изучения ИЯ в вузе – развитие способности к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Педагогам приходится ликвидировать пробелы в знаниях студентов, развивая объем понимаемой и используемой лексики; умение понимать основное содержание и извлекать необходимую информацию из аутентичных аудио- и видеотекстов; умение чтения с основным пониманием иноязычных текстов учебно-познавательной и социально-культурной тематики и перевода с реферированием текстов на профессиональные темы; умение правильно выстраивать речь в соответствии с грамматическими нормами в устной и письменной речи.

Конкретизируя обучение лексике, например, следует отметить, что оно включает в себя следующие компоненты: лингвистический (лексические единицы, которыми обучающиеся должны овладеть на конкретном этапе) и психологический (задействование раз-

личных видов памяти) [3]. Каждый компонент легко встраивается в рамки организации занятия с применением ИКТ, на котором можно использовать такие компьютерные программы, которые позволяют формировать графический образ слова одновременно с его звуковым и моторным образом: слово, которое появляется на экране вместе с картинкой, имеет звуковое сопровождение, что обеспечивает наглядность представления лексического материала. Работая индивидуально с компьютерной программой, студенты могут повторять и усваивать слова, составлять комбинации слов и предложения, а затем использовать лексические единицы в речи, составляя диалоги в парах или готовясь к монологу.

При изучении грамматического материала следует помнить об нескольких этапах: иллюстрация образа речи, тренировочные упражнения и использование в речи. Первый этап позволяет понять само грамматическое явление, его формульную основу и базовое употребление. Второй этап состоит из отработки грамматики и формирования навыков использования грамматики для коммуникации. На данном этапе определяющими будут операции по соединению слов, исходя из их употребления, составлению предложений из изученных слов с помощью той или иной грамматической конструкции. Третий этап – это этап формирования речевых умений и навыков с применением изученного грамматического материала.

При компьютерном ознакомлении с лексическими и грамматическими правилами соблюдается принцип индивидуализации обучения. Компьютер дает возможность проделывать упражнения, направленные на отработку той или иной операции в зависимости от трудностей, испытываемых отдельными студентами. Это ведет к улучшению качества знания изучаемых лексических единиц и грамматических явлений каждым обучающимся.

Следует отметить, что учебные задания должны чередоваться с контролирующими, тем самым обеспечивается пошаговая обратная связь и, следовательно, пошаговая управляемость учебного процесса [2].

Сейчас на занятиях по ИЯ для обучения лексики и грамматики в основном применяются следующие ИКТ-ресурсы: мультимедийные презентации и готовые мультимедийные продукты и обучающие программы на CD-ROM, которые являются дополнением к используемым учебникам и пособиям. Пользование данными ИКТ не вызывает затруднения, т. к. эти материалы служат подкрепляющим материалом, использование которого не требует от пе-

дагога ИКТ-грамотности. В дальнейшей практике преподавания ИЯ нужно нацеливать педагогов на работу по освоению средств, предложенных в Интернете, где студенты смогут учиться в режиме онлайн, используя множество ресурсов и программ Сети. Например, ресурс www.gamestolearnenglish.com/ содержит большой выбор онлайн-игр на закрепление словарного запаса, английской грамматики и т. п. На данном сайте преподаватель может создавать собственные разработки. Ресурс <http://www.city.net/> также делает возможным изучение новой лексики во время путешествия по разным странам с посещением их достопримечательностей. А www.toolsforeducators.com/ является бесплатным ресурсом для создания различных материалов, выполненных в игровой форме, которые можно распечатать и раздать, чтобы разнообразить процесс изучения и повторения лексики. Есть возможность создать карточки для запоминания в виде домино, кроссвордов, таблиц с множеством букв, среди которого необходимо различить слова, пройти по лабиринту и др. На занятиях также можно использовать ресурс <http://video-english.ru/>, который содержит интерактивные видеоролики, разбитые на короткие фрагменты. После проигрывания каждого фрагмента студентам нужно расставить произнесенные слова в правильном порядке. Данный ресурс может использоваться не только для изучения лексики, но и для тренировки аудиовосприятия и развития интуитивного понимания грамматики.

Все вышесказанное говорилось про обучение лексике и грамматике ИЯ, но существуют информационные средства, направленные на обучение чтению, аудированию, говорению и культурным особенностям страны, язык которой изучается. Они также направлены на визуализацию при изучении правил, оптимизацию времени проверки заданий, создание доступных источников, необходимых для обучения информации и материалов к занятиям. Вот только некоторые примеры: www.123listening.com – сайт, на котором приведены тексты для аудирования и задания к ним и к которому есть специальное приложение, позволяющее создавать собственные задания; www.learnenglishkids.britishcouncil.org/en – сайт Британского совета, предлагающий множество материалов для прослушивания, которые сопровождаются видеорядом, что облегчает понимание текста, а также заданиями к ним.

Для обучения чтению можно использовать онлайн-версии зарубежных газет, из которых наиболее часто используются: <http://english.mn.ru/english/> – сайт Moscownews; [25](http://www.</p>
</div>
<div data-bbox=)

whitehouse.gov/ – официальный сайт Белого дома; <http://www.bbc.co.uk/home/today/index.shtml> – домашняя страница BBC; <http://www.washingtonpost.com/> – сайт The Washington Post; <http://cnn.com/WORLD> – CNN World News, где взаимодействие читателей с редакцией и между собой возможна в рамках рубрики DISCUSSION, имеется место для беседы (CHATROOM) и связь с редколлегией (FEEDBACK). The New York Times, помимо вышеперечисленного, предлагает своим читателям учебную версию газеты с готовыми урочными разработками.

В процессе обучения говорению с помощью ИКТ возможно создать условия, максимально приближенные к реально речевому общению на ИЯ при отсутствии естественной языковой среды. Просмотр тематических новостных передач, учебных видеоматериалов, художественных фильмов и других материалов позволяет не только разнообразить занятие, но и развивать иноязычную деятельность студентов. Поскольку говорение на ИЯ представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [3], следует ориентировать студентов не столько на просмотр материалов, но и на активное участие в иноязычной речевой деятельности. Для этого можно использовать следующие ресурсы:

- italki.com – сайт для личного общения и участия в групповых дискуссиях;
- rosettastone.com – сайт для преподавателей и студентов, предусматривающий общение с другими пользователями, которые проверят выполненные упражнения и объяснят все тонкости употребления различных конструкций; запись звукового файла с последующей проверкой и комментарием носителя английского языка;
- mylanguageexchange.com – сайт для онлайн-общения на английском языке в мини-группах до 4 человек;
- busuu.com – сайт, где можно вырастить виртуальный «сад» при помощи своих знаний и увидеть прогресс в изучении ИЯ;
- englishdom.com/classes/group – тематические разговорные клубы как один из способов отработать разговорный английский язык и другие ресурсы.

Для педагогов также будут интересны следующие программные средства, которые могут быть использованы на любом уроке.

- Microsoft PowerPoint – наиболее известная программа для создания мультимедийных презентаций, обладающая большим количеством инструментов, которые могут быть использованы для того, чтобы сделать презентацию наиболее привлекательной, интерактивной и содержательной. Доступна в пакете программ Microsoft Office, который является платным; веб-версия доступна бесплатно.

- LibreOfficeImpress – упрощенная альтернатива PowerPoint для создания презентаций. Не имеет такого объема опций, но совершенно бесплатна и доступна на всех платформах;

- www.canva.com – сервис для создания разного рода дидактических материалов. Можно делать презентации в виде слайд-шоу. На сайте также предлагаются шаблоны для флаеров, брошюр, плакатов, можно придумать и сохранять собственные шаблоны.

- www.miro.com – ресурс для создания интерактивных досок, с помощью которых можно организовать проектную и командную работу, визуализировать некоторый процесс, устроить интерактивное занятие.

- www.powtoon.com – предназначен для создания анимированных презентаций, которые можно сохранить как видеоролик или как файл со слайдами для PowerPoint. Сервис англоязычный, но для работы с ним достаточно среднего уровня знания этого языка.

- www.diagrams.net – инструмент для создания различных диаграмм, схем и интеллектуальных карт. Позволяет визуализировать и структурировать логику рассуждений. Доступна в онлайн-режиме и для скачивания бесплатно.

- GoggleClassroom – бесплатный онлайн-сервис для организации дистанционного образования. Позволяет создать собственный курс, пригласить пользователей на обучение, добавлять задания, проводить тестирования, обмениваться файлами, планировать видеовстречи и оценивать работы.

Таким образом, в результате исследования были сделаны следующие выводы.

1. Применение ИКТ в процессе обучения ИЯ способствует формированию коммуникативной компетенции студентов, делает занятие более эмоционально-окрашенным и увлекательным, что, в свою очередь, формирует устойчивую мотивацию иноязычной деятельности студентов неязыковых факультетов на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, но и «горячих» проблем, интересующих студентов.

2. ИКТ, являясь эффективным средством обучения ИЯ, имеют ряд преимуществ: воз-

возможность организации личностно ориентированного обучения (студенты могут работать на занятии в индивидуальном режиме, продвигаясь в своем темпе согласно своему уровню ИЯ); возможность рациональной организации учебного процесса (можно представлять большие объемы информации в различных формах) и усовершенствования контроля и самоконтроля знаний, умений и навыков, что ведет к повышению эффективности занятий; возможность интерактивного диалога с обучающимися и активизации навыков их самостоятельной работы; повышении их уровня заинтересованности и мотивации.

3. Увеличение количества занятий, на которых студенты могут работать непосредственно в сети Интернет, занимаясь не только изучением ИЯ, но и научной и творческой деятельностью на ИЯ, является перспективным направлением использования ИКТ, особенно в свете дальнейшей профессиональной деятельности студентов.

4. Разработанный перечень информационных ресурсов поможет более эффективно решать целый ряд дидактических задач: формировать умения чтения, непосредственно используя материалы Сети разной степени сложности; совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов Сети; совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения материалов Сети; совершенствовать умения письменной речи, составляя письма, ответы партнерам и др.; пополнять свой словарный запас; получать культуроведческие знания о стране изучаемого языка.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2007.
3. Аракелян Э.С. Применение инновационных технологий при обучении английскому языку в начальной школе: метод. разработка по английскому языку [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/10/17/primenenie-innovatsionnykh-tehnologiy> (дата обращения: 17.07.2022).
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М., 2006.
5. Гутарева Н.Ю. Критерии отбора учебных интернет-ресурсов в рамках обучения английскому языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 8(88). С. 912–914. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17061/> (дата обращения: 17.07.2022).

<https://moluch.ru/archive/88/17061/> (дата обращения: 17.07.2022).

6. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебник. 8-е изд., перераб. и доп. М., 2013.

7. Мирознай. ВГСПУ [Электронный ресурс]. URL: <https://auth.miroznai.ru/?k=ab2f6b27b81186d5809d0e77bca10549&consumer=creation> (дата обращения: 20.07.2022).

8. Пащенко О.И. Информационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие. Нижневартовск, 2013.

9. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 39–41.

10. Сайков Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство. М., 2005.

11. Степанова В.А. Использование ИКТ-технологии на уроках английского языка: методическая разработка [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2018/06/25/ispolzovanie-ikt-tehnologii-na-urokah-angliyskogo> (дата обращения: 20.07.2022).

12. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учеб.-метод. пособие для учителей, аспирантов и студентов. М., 2009.

13. Шабалина Т.С. Актуальность использования интернет-ресурсов для обучения навыку говорения на уроке английского языка // Современные тенденции развития системы образования: сб. ст. Чебоксары, 2019. С. 68–72.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M., 2009.

2. Andreeva G.M. Social'naya psihologiya. M., 2007.

3. Arakelyan E.S. Primenenie innovacionnykh tekhnologij pri obuchenii anglijskomu yazyku v nachal'noj shkole. Metodicheskaya razrabotka po anglijskomu yazyku [Elektronnyj resurs]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/10/17/primenenie-innovatsionnykh-tehnologiy> (data obrashcheniya: 17.07.2022).

4. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie. 3-e izd., ster. M., 2006.

5. Gutareva N.Yu. Kriterii otbora uchebnykh internet-resursov v ramkah obucheniya anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2015. № 8(88). S. 912–914. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17061/> (data obrashcheniya: 17.07.2022).

6. Zaharova I.G. Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. 8-e izd., pererab. i dop. M., 2013.

7. Miroznaj. VGSPU [Elektronnyj resurs]. URL: <https://auth.miroznai.ru/?k=ab2f6b27b81186d5809d0e77bca10549&consumer=creation> (data obrashcheniya: 20.07.2022).

8. Pashchenko O.I. Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: ucheb.-metod. posobie. Nizhnevartovsk, 2013.

9. Polat E.S. Internet na urokah inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 2001. № 3. S. 39–41.

10. Sajkov B.P. Organizaciya informacionnogo prostranstva obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: prakticheskoe rukovodstvo. M., 2005.

11. Stepanova V.A. Ispol'zovanie IKT-tekhnologii na urokah anglijskogo yazyka: metodicheskaya razrabotka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2018/06/25/ispolzovanie-ikt-tekhnologii-na-urokah-anglijskogo> (data obrashcheniya: 20.07.2022).

12. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novyh informacionno-kommunikacionnyh internet-tekhnologij: ucheb.-metod. posobie dlya uchitelej, aspirantov i studentov. M., 2009.

13. Shabalina T.S. Aktual'nost' ispol'zovaniya internet-resursov dlya obucheniya navyku govoreniya na uroke anglijskogo yazyka // Sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya: sb. st. Cheboksary, 2019. S. 68–72.

The use of the information and communication technologies in foreign language teaching: peculiarities and prospects

The article deals with the role of the information and communication technologies at the classes of the English language with the students of the non-linguistic departments. There are described the peculiarities and prospects of the use of the information and communication technologies in the English language teaching. The author presents the examples of the information resources that are useful for the improvement of the forms of the organization of the linguistic education.

Key words: *information and communication technologies, foreign language, information resources.*

(Статья поступила в редакцию 05.07.2022)

О.О. ПУТИЛО, Л.Н. САВИНА
(Волгоград)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ДОСКИ В ШКОЛЬНОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Представлен опыт использования виртуальной доски в процессе школьного литературного образования. На примере изучения монографической темы «Жизнь и творчество И.С. Тургенева» в 10-м классе показаны различные варианты работы с онлайн-доской, доказывающие преимущества размещения образовательного контента в едином интерактивном пространстве.

Ключевые слова: *литературное образование, дистанционное обучение, сервис Веб 2.0, онлайн-доска, виртуальная доска, интерактивная онлайн-доска.*

Глобальный процесс информатизации общества не мог не затронуть и сферу применения различных образовательных ресурсов: в начале XXI в. в классах появилась интерактивная доска, объединившая проектор и сенсорную панель, а затем, в период дистанционного обучения, широкое распространение получила онлайн-доска.

Онлайн-доска (или виртуальная доска) – это сервис Веб 2.0, который предоставляет возможность размещения учебно-методических материалов на бесконечном поле, доступ к которому осуществляется посредством Интернета. При помощи данного ресурса можно выстраивать в любом порядке текстовые записи, изображения и видеоролики, рисовать, добавлять комментарии, передвигать объекты и сохранять результаты проделанной работы. Совместная деятельность с использованием онлайн-доски оптимальна при организации групповой работы, прежде всего, при коллективном планировании и обсуждении промежуточных и итоговых результатов.

Основным достоинством виртуальной доски в условиях дистанционного обучения является возможность удаленного сотрудничества в режиме реального времени любого количества участников: от небольшой группы до целого потока. Ее главный недостаток – необходимость подключения к сети Интернет – устраняется за счет применения обучающихся личных мобильных устройств: смартфонов или планшетов. Онлайн-доска актив-

но используется в процессе преподавания дисциплин языкового [1; 3], математического [2; 4] и естественно-научного [5] циклов, однако ее потенциал в рамках реализации литературного образования до сих пор остается нераскрытым, что и определяет актуальность нашей статьи.

Сервисов онлайн-досок достаточно много, но наиболее широко представлены в отечественном образовании два – Padlet (<https://ru.padlet.com/>) и Miro (<https://miro.com/>), достаточно часто применяется и доска, встроенная в платформу Zoom, в то время как остальные продукты (Twiddla, IDroo, Scratchwork, Scribblar, AMW board, WhiteboardFox, Webwhiteboard, Conceptboard, GroupBoard, Ziteboard и т. д.) используются намного реже. Несмотря на то, что каждая виртуальная доска имеет специфический функционал, большая их часть обладает схожим рядом преимуществ, среди которых можно выделить:

- отсутствие необходимости в установке программы, осуществление доступа к ресурсу через любой интернет-браузер (многие доски не требуют и обязательной регистрации, однако незарегистрированные обучающиеся добавляются записи как анонимные пользователи);

- синхронная и асинхронная работа нескольких пользователей на «виртуальном холсте»;

- интеграция с другими ресурсами Веб 2.0 и социальными сетями (организация опросов с помощью инструментов GoogleForms, нахождение информации в поисковых системах, экспортирование результатов работы в социальные сети и т. п.);

- размещение учебных материалов на едином поле и сохранение их в течение неограниченного периода времени, позволяющее обучающимся в любой момент обратиться к пройденному материалу;

- сохранение образа онлайн-доски в формате *.pdf или как изображения;

- возможность регулярной обратной связи между педагогом и обучающимися, общение с помощью текстового чата, голосовой или видеосвязи;

- осуществление педагогом контроля за действиями учеников и перемещениями их на поле доски, ограничение их права на редактирование материалов;

- возможность интеграции текстов в разных форматах, аудио- и видеофайлов, изображений; размещение гиперссылок, вставка формул или геометрических фигур, использование линий или стрелочек, добавление стикеров или комментариев и т. п.;

- наличие таймера, функции голосования, режимов презентации и скриншотинга (показ преподавателем изображения своего экрана);

- наличие готовых шаблонов (например, при создании доски Padlet пользователю предлагается выбор шаблона: «стена» – посты располагаются в виде «кирпичиков»; «лента» – посты просматриваются в виде ленты новостей; «раскадровка» – посты размещаются рядами, один за другим; «колонки» – посты располагаются в виде колонок на общем полотне; «карта» – пользователи могут отметить любое место на карте мира и т. д.).

Работа с онлайн-доской значительно повышает результативность усвоения материала обучающимися при существенной экономии времени. Так, в ходе лекции обращение к данному ресурсу позволяет использовать его как *опорный конспект* или *интерактивный учебник*. Учитель заранее подготавливает все материалы и задания, размещая их на поле доски. С помощью «шторок» – своеобразных «прямоугольников», закрывающих текст или изображение, – можно определить последовательность представления материала, а таймером ограничить время, отводимое для выполнения заданий. Конспект лекции или доклада может быть выполнен в форме *таблицы*, *двухчастного дневника*, *ментальной карты* или *кластера*. Обычно ученики заполняют предложенную педагогом форму, но возможна и самостоятельная работа по созданию оригинального продукта. Интерактивный учебник или конспект можно использовать в течение всего курса обучения, размещая все материалы по той или иной дисциплине на одной бесконечной доске: таким образом, при наличии удобной навигации можно быстро найти информацию, полученную на предыдущих занятиях.

Оптимально возможности онлайн-доски раскрываются при реализации проектной *деятельности*. На доске можно воплотить все этапы подготовки и презентации проекта: отразить в рамках единого поля его цели и задачи, наметить «шаги выполнения» с помощью карточек, где указываются поручение, его статус, дедлайн, ответственные исполнители, ссылки на материалы и т. п. Данный ресурс позволит не только разместить, прокомментировать и обсудить информацию, но и подготовить визуализацию готового проекта в форме глога или онлайн-презентации.

Можно использовать виртуальную доску и в процессе проведения *аналитической беседы*, причем в данном случае намного выигрывает групповая работа. Дело в том, что совокупность индивидуальных



Рис. 1. Фрагмент хронологии по биографии И.С. Тургенева

ответов при средней наполняемости класса в 25–30 человек занимает больше виртуального пространства и требует значительно больше времени для анализа и оценки результатов, чем при работе по группам. Общаясь с одноклассниками в составе малых групп, обучающиеся будут не только оперативно отвечать на вопросы, но и получат возможность реагировать на информацию как в устной форме, так и с помощью стикеров с комментариями или лайков – своеобразных аналогов голосования по принципу «нравится» / «не нравится».

В процессе литературного образования онлайн-доску можно использовать для проведения *викторин, заочных экскурсий, онлайн-квестов, веб-квестов*, а также при реализации стратегии «шесть шляп мышления» и других нестандартных форм проведения урока. На виртуальном «поле» заранее размещаются необходимые материалы (инструкции, статьи, фото, видео и т. д.) и гиперссылки. Последовательность этапов регулируется учителем по ходу урока. Аналогичным образом реализуется *кейс-технология*. Применяется виртуальная доска и для организации *дебатов и дискуссий*. По ходу занятий обучающиеся обозначают свои позиции в письменном виде, например с помощью стикеров, а потом обмениваются критическими замечаниями и комментариями. Оптимально подходит доска и для реализации стратегии «чтение с остановками». Для этого текст рассказа делится на части, которые закрываются «шторками». Учитель от-

крывает фрагменты по очереди, предлагая обучающимся ответить на вопросы стадии вызова или осмысления прямо на доске.

Возможность размещать материалы нескольких уроков в рамках единого визуального пространства очень важна при работе над монографической темой. Она позволяет не только обращаться к ранее полученной информации, но и выполнять то или иное задание (создание кластера, таблицы, ментальной карты) на протяжении изучения всей темы. В качестве примера использования интерактивной онлайн-доски мы предлагаем наш опыт работы над монографической темой «Жизнь и творчество И.С. Тургенева» в 10-м классе.

На первом уроке, посвященном знакомству с биографией писателя, обучающиеся делятся на три группы, каждая из которых презентует полученное ранее проектное задание. Первая группа представляет материалы для создания на онлайн-доске хронологии, отображающей основные факты биографии Тургенева, вписанные в контекст эпохи (рис. 1). Каждая карточка «ленты времени» имеет название («Знакомство с Полиной Виардо», «Разрыв с журналом “Современник”» и т. д.), содержит указание на конкретную дату (или интервал дат), предлагает краткую характеристику события, изображения и дает ссылку на источники с более подробной информацией.

Вторая группа работает над заочной экскурсией в Спасское-Лутовиново, уделяя особое внимание истории и быту хозяев усадьбы,

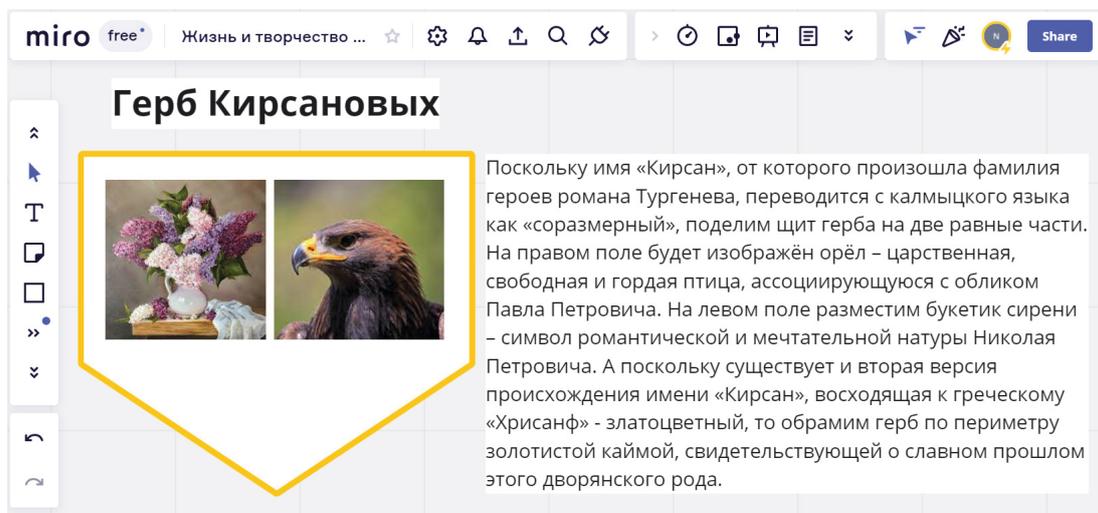


Рис. 2. Герб семейства Кирсановых

описанию внутренних помещений музея (кабинет писателя, его библиотека и т. д.), а также парковой зоне тургеневского родового гнезда. Маршрут экскурсии может быть представлен в виде карты или схемы с определенной последовательностью этапов, каждый из которых сопровождается одним или двумя изображениями.

Третья группа обучающихся подготавливает сообщение об отражении в произведениях И.С. Тургенева истории имения и его обитателей, а также об упоминании окрестностей Спасского в творчестве писателя. Наглядность материала обеспечивает ментальная карта, где от названий произведений отходят своеобразные «ветви» с указанием имен тех или иных персонажей и их прототипов, а также мест описываемых событий (Бежин луг, Красивая Меча и др.).

Сам урок проходит в формате защиты самостоятельно разработанных проектов. В качестве способа рефлексии можно использовать заполнение сводной таблицы, в графы которой обучающиеся помещают по одному стикеру с ответом на вопросы, что они узнали нового на уроке и что они еще хотели бы узнать.

На уроке по теме «Русские дворяне Кирсановы» ученики подготавливают небольшое сообщение об истории создания романа «Отцы и дети» и отражении в нем общественно-политической ситуации, сложившейся в предре-

форменной России. Доклад сопровождается презентацией, материалы которой в виде глога выкладываются на рабочем пространстве доски. В начале занятия, выясняя уровень первичного восприятия обучающимися текста романа, можно сравнить портреты братьев Кирсановых кисти художников П. Боклевского и К. Рудакова и ответить на вопросы, насколько близки они тем образам, которые сложились в воображении десятиклассников, кому из художников в большей степени удалось передать характеры персонажей Тургенева. На завершающем этапе урока можно предложить групповое задание: нарисовать герб семейства Кирсановых, обосновав устно выбор представленных на нем символов (рис. 2). Для проведения этой работы учитель делает заготовки герба в виде щита с полями и рядом изображений (орел, плуг, виноград, сабля, золотой слиток и т. д.), однако ученики вправе предложить свои варианты, позаимствовав их из Интернета или нарисовав самостоятельно с помощью инструментария онлайн-доски.

На следующем уроке «Две дуэли: Павел Кирсанов против Евгения Базарова» обучающимся предстоит заполнить сравнительную таблицу, подобрав цитаты, отражающие воззрения этих персонажей на социально-политическое устройство общества, природу, искусство, роль принципов в жизни человека и т. д. Затем ученикам предлагается ответить на

вопрос: кто же победил в споре – Павел Петрович или Евгений Базаров? С помощью опции голосования они могут выбрать победителя, отметив в стикерах причину, почему, на их взгляд, позиция именно этого героя Тургенева оказалась убедительнее.

На уроке по теме «Сила и слабость нигилизма Евгения Базарова» десятиклассники делятся на две группы. Первая будет указывать в таблице преимущества нигилизма, вторая – критически оценивать предложенные тезисы и в противоположной графе формулировать признаки, свидетельствующие о слабости нигилистического отрицания. Говоря о сильных и слабых сторонах этой теории, можно обратиться и к анализу взглядов «накипи нигилизма» в лице Ситникова и Кукшиной.

Следующее занятие «Роман Тургенева в оценке русской критике» посвящено проблеме его интерпретации и той полемике, которую вызвал выход в свет «Отцов и детей». Десятиклассникам предлагается микрокейс, составленный из отрывков статей Д.И. Писарева, М.А. Антоновича и Н.Н. Страхова. Обучающимся предстоит ответить на вопрос о позиции самого Тургенева относительно конфликта отцов и детей и трактовки образа Базарова. В итоге ученики составляют схему, иллюстрирующую социальную и семейную разновидности конфликта отцов и детей, после чего им нужно ответить на вопрос: как соотносится в данном противостоянии конкретно-историческое и общечеловеческое начало.

На уроке «Художественное мастерство Тургенева-романиста», помимо определения роли тайного психологизма и функции портрета, пейзажа и интерьера в тексте произведения, ученикам предстоит проанализировать и специфику композиции «Отцов и детей». Нетрудно заметить, что главные герои дважды побывали в одних и тех же местах. Передвижения Базарова и Аркадия можно изобразить в виде двух «кругов»: Марьино – губернский город – Никольское – дом Базаровых // Марьино – Никольское – дом Базаровых. Целью такого построения является стремление Тургенева показать переход внешнего конфликта (противостояние провинциального аристократа-либерала Кирсанова и столичного демократа-нигилиста Базарова) в начале романа во внутренний, связанный с переоценкой нигилистической теории самим главным героем. Разумеется, нет необходимости представлять схему композиции в готовом виде, эта работа может вестись на протяжении изучения всей монографической темы. Так, проанализировав эпизод пребывания Базарова и Аркадия

в усадьбе Кирсановых, ученики отмечают на схеме первый пункт – Марьино, на последующих уроках, говоря о визите молодых людей в губернский город, о посещении ими имения Одинцовой или дома Базаровых, десятиклассники отмечают остальные этапы первого круга путешествий двух друзей. Внезапно вспыхнувшее чувство Базарова к Анне Сергеевне стимулирует возникновение внутреннего конфликта, который получает свое художественное воплощение на протяжении второго круга путешествий и заканчивается смертью главного героя романа в доме родителей.

Таким образом, можно убедиться, что использование онлайн-доски возможно на каждом уроке в рамках изучения монографической темы. Притом ни один другой инструмент не может ее полностью заменить: например, и обычная, и интерактивная доска, визуализируя материал, не дают доступа к представленной информации на протяжении всех уроков, первая к тому же имеет ограниченное пространство.

Использование онлайн-доски возможно при планировании и проведении учебных занятий, а также для организации контроля или рефлексии. Этот интерактивный инструмент реализует принцип наглядности, способствует установлению коммуникации, позволяя подключать к занятию не только находящихся непосредственно в классе, но и тех, кто в силу разных причин обучается удаленно. Кроме того, размещение всего образовательного контента на едином пространстве доски и возможность сохранения результатов работы в облачном сервисе в виде портфолио позволяют использовать онлайн-доску и в рамках самостоятельного освоения обучающимися школьной программы.

Список литературы

1. Вишленкова С.Г. Формирование цифровых компетенций будущего учителя иностранного языка (на примере использования онлайн-доски MIRO) // Перспективы науки. 2021. № 7(142). С. 85–89.
2. Волобой М.А. О месте виртуальных онлайн-досок в образовательном процессе // Математическое образование в школе и вузе: инновации в информационном пространстве (MATHEDU' 2018): материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Казань, 17–21 окт. 2018 г.) / отв. ред. Л.Р. Шакирова. Казань, 2018. С. 162–164.
3. Петрова А.В. Применение онлайн-доски GOOGLE-JAMBOARD на уроках русского языка в дистанционном обучении // Меридиан. 2021. № S8(61). С. 51–53.
4. Репяхова З.В., Груздева Т.В., Черепова К.Г. Использование виртуальной онлайн-доски на уро-

ке математики // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). СПб., 2017. С. 3–5.

5. Феоктистова А.А., Кожина Л.Ф. Опыт использования онлайн-доски «PADLET» при организации уроков химии в рамках дистанционного обучения // Химия и химическое образование XXI века: сб. материалов VI Всерос. студ. конф. с междунар. участием. СПб., 2021. С. 138–139.

* * *

1. Vishlenkova S.G. Formirovanie cifrovyyh kompetency budushchego uchitelya inostrannogo yazyka (na primere ispol'zovaniya onlajn-doski MIRO) // Perspektivy nauki. 2021. № 7(142). S. 85–89.

2. Voloboj M.A. O meste virtual'nyh onlajn-dosok v obrazovatel'nom processe // Matematicheskoe obrazovanie v shkole i vuze: innovacii v informacionnom prostranstve (MATHEDU' 2018): materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Kazan', 17–21 okt. 2018 g.) / otv. red. L.R. Shakirova. Kazan', 2018. S. 162–164.

3. Petrova A.V. Primenenie onlajn-doski GOOGLE-JAMBOARD na urokah russkogo yazyka v distancionnom obuchenii // Meridian. 2021. № S8(61). S. 51–53.

4. Ropyahova Z.V., Gruzdeva T.V., Cherepova K.G. Ispol'zovanie virtual'noj onlajn-doski na uroke matematiki // Aспекты i tendencii pedagogicheskoy nauki: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, dekabr' 2017 g.). SPb., 2017. S. 3–5.

5. Feoktistova A.A., Kozhina L.F. Opyt ispol'zovaniya onlajn-doski «PADLET» pri organizacii urokov himii v ramkah distancionnogo obucheniya // Himiya i himicheskoe obrazovanie XXI veka: sb. materialov VI Vseros. stud. konf. s mezhdunar. uchastiem. SPb., 2021. S. 138–139.

The use of the online board in the school literary education

The article deals with the experience of the use of the virtual board in the process of the school literary education. At the example of studying the monographic theme “Life and creative work of I.S. Turgenev” in the 10th form there are demonstrated the different variants of the work with the online board, substantiating the advantages of the distribution of the educational content in the integrated interactive field.

Key words: *literary education, distance education, Web 2.0, online board, virtual board, interactive online board.*

(Статья поступила в редакцию 03.06.2022)

А.В. ГВОЗДЕВА, А.Р. АСЕЕВА
(*Курск*)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

Дается подробная характеристика интерактивных технологий, определяются роль и перспективы использования интерактивных технологий в современном образовательном процессе, представлен сравнительный анализ интерактивных технологий и активных методов обучения. Выявляются уровни интерактивности, на основании которых дается номенклатура интерактивных технологий, предлагается система принципов реализации интерактивных технологий в обучении.

Ключевые слова: *интерактивные технологии, активные методы обучения, коммуникативные методы обучения.*

Область образования претерпевает изменения, что обуславливает национальную политику в сфере образования в удовлетворении актуальным потребностям социально-образовательной среды. Внедряются все более эффективные методы обучения и разрабатываются инновационные технологии. Вследствие этого меняются и требования к подготовке специалистов, в частности будущих учителей. Обществу требуются педагоги с определенным набором компетенций, таких как способность работать индивидуально и в команде, владение коммуникативными навыками, обладание высокой социальной мобильностью и осведомленностью о возможностях современного информационного пространства, педагогическими навыками и умениями для организации эффективного педагогического процесса. В свете этого предпочтение отдается интерактивным технологиям, не являющимся частью классической системы обучения, рассматриваемой в нашей научной статье в качестве традиционной модели обучения (отбор материала педагогом, который не является субъектом образовательного процесса – его дальнейшая передача обучающимся – «зазубривание» новой информации студентами – ее воспроизведение в контрольно-измерительных материалах). Подобный вид организации работы с информацией ограничивает обучающихся в действиях, не создает условия для раз-

вития индивидуализма, критического мышления, навыков самостоятельной работы и работы в команде, целеустремленности, креативности и эмоционального интеллекта (элементы soft skills) [8].

Однако цель образовательного процесса заключается не только в реализации знаниевой парадигмы, но и в создании условий, обуславливающих процесс развития и формирования личности студента. Данную цель возможно реализовать через создание особого развивающего, интерактивного дидактического пространства, базирующегося на использовании интерактивных технологий, концепция и технология которых основаны на феномене взаимодействия. В процессе обучения происходит взаимодействие всех его субъектов и межличностное познавательное общение. Развитие индивидуальности каждого студента и формирование его личности происходит через общение и взаимодействие людей. С точки зрения сторонников этой концепции, наиболее часто используемой моделью для таких ситуаций является обучающая игра.

Под интерактивными технологиями мы понимаем такую организацию образовательного процесса, при которой осуществляются непрерывное взаимодействие и взаимосвязь всех субъектов обучения, направленные не только на приобретение профессиональных компетенций, но и на развитие личностной инициативы и межличностных отношений. Интерактивные технологии позволяют сделать обучение более индивидуализированным, личностно ориентированным. Кроме того, они дают возможность активизировать познавательную деятельность обучающихся за счет презентационного преобразования учебной информации и, как следствие, повышения продуктивности усвоения учебного материала [4].

Интерактивные технологии формируют систему диалогового обучения, основанную на применении разнообразных методов обучения:

- активных;
- интерактивных;
- коммуникативных.

Под *активными методами обучения* понимают форму взаимодействия обучающего и обучающихся, подразумевающую вовлечение педагогов в образовательный процесс наравне с учениками и студентами, которые больше не являются лишь объектами, ориентированными на потребление уже готовых знаний,

они – субъекты, усваивающие новый материал и апробирующие его на практике [1].

Интерактивные методы обучения – это методы, предполагающие взаимодействие участников образовательного процесса, где обучающиеся играют доминирующую роль, педагог же опосредованно влияет на процесс обучения, управляя им, при сохранении доминантной роли обучающихся [Там же].

Коммуникативные методы являются одним из главных условий применения интерактивных технологий, т. к. понятие «интерактивный» подразумевает взаимодействие в режиме открытого диалога и полилога, в первую очередь между обучающимися.

Вышеперечисленные методы не являются сопредельными понятиями и должны рассматриваться как дополняющие друг друга, обеспечивая вовлеченность и обучающихся и педагогов в образовательный процесс, что, в свою очередь, определяет уровень интерактивности обучения.

Руководствуясь критериями сформированности положительной мотивации учения, умений адаптироваться и умений взаимодействовать в коллективе и ценностного самоопределения обучающихся, мы выделяем следующие уровни интерактивности:

- субъектный уровень, определяющий степень вовлеченности субъектов обучения в образовательный процесс;
- целевой уровень, раскрывающий целевую направленность образовательного процесса;
- интерактивный уровень, обуславливающий взаимодействие субъектов обучения.

Согласно этим уровням, использование интерактивных технологий способствует переосмыслению и пересмотру роли и педагога и обучающегося в образовательном процессе. Преподаватель становится партнером по обучению, обучающиеся же играют доминирующую роль, при этом педагог опосредованно влияет на процесс обучения, управляя им, при сохранении доминантной роли обучающихся [Там же].

Уровни интерактивности определяют номенклатуру интерактивных технологий. Мы разделяем интерактивные технологии:

- 1) псевдоинтерактивные (пассивные);
- 2) собственно интерактивные (активно-интерактивные);
- 3) техноинтерактивные (использование IT-технологий) [Там же].

Под *псевдоинтерактивными технологиями* мы понимаем технологию организации за-

нения, на котором преподаватель, стараясь использовать интерактивные технологии, не способен запустить коммуникацию между обучающимися, замотивировать их на поиск решения поставленной задачи, либо сами студенты не готовы идти на контакт с педагогом или же между собой.

Собственно интерактивные технологии представляют собой смесь активных и интерактивных технологий, при использовании которых педагогу удастся достичь цели занятия с применением интерактивных технологий: полное включение в образовательный процесс студентов, которые лично замотивированы на активное обучение, открыты к диалогу и полилогу, стремятся к поиску нестандартных решений, чему непосредственно способствует применение вышеупомянутых методов.

Занятия, на которых используются ИТ-технологии вкупе с интерактивными, можно отнести к группе *техноинтерактивных технологий*. Любое занятие, даже лекцию, можно превратить в интерактив с применением ИКТ: например, используя видеоконференции, платформы типа ZOOM, презентации Power Point, приложение Quizlet, Kahoot, интерактивные платформы, видеофильмы. Главное для педагога в данном случае – не превратить ту же самую лекцию в переписывание материала с экрана. Необходимо включать студентов в процесс обучения посредством четко заданных вопросов или же отдавая небольшое количество вопросов на самоизучение, однако весь вышеуказанный процесс должен иметь фрагментарный характер.

Взаимодействие субъектов обучения друг с другом и с образовательной средой, отбор учебного материала и организацию учебного процесса в рамках применения интерактивных технологий определяет система принципов.

1. *Принцип креативности* – основополагающий принцип, предполагающий ориентированность на активную творческую деятельность как базовую в обучении.

2. *Принцип вариативности*, позволяющий развить у обучаемых дивергентный тип мышления.

3. *Принцип психологической комфортности*, обеспечивающий стабильное эмоциональное состояние субъектов обучения и, как следствие, повышение уровня креативности и усвоения материала.

4. *Принцип целостного представления о мире*. Речь идет об отношении обучающегося к получаемым знаниям и способности их при-

менять на практике, к чему мы и должны стремиться, т. к. нам необходимо переносить теоретические знания на практику, чему способствуют интерактивные технологии. Можно сказать, что этот принцип близок к принципу научности, однако он намного глубже [1].

5. *Принцип сотрудничества обучающего и обучающихся* мы выделили, исходя из того, что любая деятельность – совместная деятельность педагога и обучающихся. Именно этот принцип определяет уровень интерактивности образовательного процесса и степень вовлеченности в него каждого субъекта обучения [4].

6. *Принцип независимости мнения обучающихся*, предполагающий их самореализацию, саморегуляцию, критическое мышление и самостоятельность.

Условиями применения интерактивных технологий в процессе обучения можно считать:

- 1) наличие у студента опыта, связанного с выполняемой деятельностью, а также определенных способностей;
- 2) обладание студентами мотивации к учению;
- 3) активное взаимодействие обучающего и обучающихся;
- 4) компетентность преподавателя;
- 5) создание эффективного процесса обучения с помощью новейших технологий.

Логике реализации обучения с использованием интерактивных технологий обеспечивают следующие уровни педагогических условий [8]:

- 1) личностный;
- 2) субъективный;
- 3) уровень взаимодействия;
- 4) уровень педагогического менеджмента;
- 5) технологический уровень.

Рассмотрим подробнее каждый уровень.

Личностный уровень – первый уровень, от которого следует отталкиваться педагогу, определяя направление дальнейшей деятельности. В центре процесса обучения, конечно же, находится обучаемый, обладающий своими физическими, социальными и психическими характеристиками. Другими условиями успешности могут быть так же наличие у студентов определенного опыта, связанного с выполняемой деятельностью, или же отсутствие его, наличие способностей или же их отсутствие [3].

Субъективный уровень – второй уровень условий. Здесь важна субъективная оценка об-

учающегося по отношению к занятиям: наличие или же отсутствие личностного смысла учения, осознание, что получаемые знания являются общественно важными, получение удовлетворения от занятий, принятие факта, что ошибки, допускаемые в процессе обучения, – лишь проба, одним словом, обладание личностным стремлением к учению [2]. В.В. Рогачев уделяет внимание понятию включенности в учебный процесс, которая характеризует состояние обучающегося по отношению к учебе, состояние, которое имеет в себе два компонента:

- объективный (деятельность обучающегося);
- субъективный (личностное отношение обучающегося к выполняемой деятельности) [6].

Уровень взаимодействия – третий уровень условий, подразумевающий интерактивность, а именно субъект-субъектные отношения (возможность для самореализации, творчества; готовность педагога к осуществлению деятельности, интегративность и т. д.) и содержание и организацию образовательной деятельности.

Первые три уровня относятся к группе *психолого-педагогических условий*, т. к. затрагивают психолого-физиологические особенности обучаемых, которые необходимо учитывать при организации учебной деятельности с использованием интерактивных технологий.

Уровень педагогического менеджмента – четвертый уровень условий, определяющий организацию внутренней среды обучающихся и взаимодействия их со внешней через такие виды *управленческой педагогической деятельности*, как *мониторинг, организация, планирование и анализ* [4, с. 46]. Четвертый уровень относится непосредственно к педагогу и организации им образовательного процесса.

Четвертый уровень представляет собой группу *организационно-педагогических условий*, потому что менеджмент (в образовании) подразумевает организацию образовательного процесса.

Пятым уровнем педагогических условий является *технологический уровень*, который представляет собой:

- характеристики времени и пространства учебного процесса;
- характеристики материального обеспечения учебного процесса (оборудование и др.);
- характеристики нормативно-правового обеспечения учебного процесса;
- характеристики программ и методик, обеспечивающих процесс обучения;

– характеристики PR-обеспечения учебного процесса [3].

Пятым уровнем относится также непосредственно к педагогу и способам организации им образовательного процесса. Изучение данного уровня условий необходимо для понимания педагогом, с помощью чего можно создать эффективный процесс обучения. Данный уровень условий соответствует *организационно-педагогическим и дидактическим педагогическим условиям*.

Данные уровни педагогических условий определяют как виды деятельности субъектов обучения (парная, групповая, коллективная, самостоятельная, вынужденная), так и ее формы (активные и интерактивные лекции, компьютерные симуляции, дискуссий, дебаты, круглые столы, мозговой штурм, мастер-классы, обучающие игры, использование метода кейсов, тренинги и т. д.).

Таким образом, учитывая все вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что интерактивные технологии в обучении создают такую педагогическую реальность, в которой обучающиеся не только осваивают знания в области, но выступают полноправными участниками образовательного процесса за счет смещения центра взаимодействия с традиционного (педагогоцентрированного) на интерактивный, активизирующий самостоятельность студентов в поиске знаний.

Список литературы

1. Асеева А.Р. Теоретические аспекты использования интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Педагогика и психология: вопросы теории и практики. 2021. № 6. URL: <http://epj.ru/article/01-06-2021> (дата обращения: 12.05.2022).
2. Куприянов Б.В., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101.
3. Куприянов Б.В. Вариативность социального воспитания школьников: моногр. Кострома, 2007.
4. Михайленко О.И. Лекция № 11: Современные педагогические технологии как объективная потребность [Электронный ресурс]. URL: http://krip.kbsu.ru/pd/did_lect_11 (дата обращения: 12.05.2022).
5. Петрова Е.В. Педагогические условия культурной идентификации учащихся класса с углубленным изучением обществоведческих предметов: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006.
6. Рогачев В.В. Педагогические условия включения старшекласников в социальную деятель-

ность: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Ярославль, 1994.

7. Сидорова Е.С. Активные методы обучения на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2512/> (дата обращения: 04.02.2022).

8. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1(86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-mygakie-navyki-i-ih-rol-v-podgotovke-sovremennyh-spetsialistov> (дата обращения: 10.04.2022).

9. Струкова А.Р. Условия организации творческой деятельности на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. Записки молодого ученого: журнал по результатам XIV Студенческой научной конференции: сб. науч. ст. / отв. ред. С.Ю. Умеренков. Курск, 2018.

10. Стурикова М.В. Использование интерактивных методов обучения в развитии коммуникативной компетенции обучающихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 2. С. 38–41.

* * *

1. Aseeva A.R. Teoreticheskie aspekty ispol'zovaniya interaktivnykh tekhnologij v processe obucheniya inostrannomu yazyku [Elektronnyj resurs] // Pedagogika i psihologiya: voprosy teorii i praktiki. 2021. № 6. URL: <http://epej.ru/article/01-06-2021> (дата обращения: 12.05.2022).

2. Kupriyanov B.V., Dynina S.A. Sovremennye podhody k opredeleniyu sushchnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya» // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. 2001. № 2. S. 101.

3. Kupriyanov B.V. Variativnost' social'nogo vospitaniya shkol'nikov: monogr. Kostroma, 2007.

4. Mihajlenko O.I. Lekciya № 11: Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii kak ob#ektivnaya potrebnost' [Elektronnyj resurs]. URL: http://kpip.kbsu.ru/pd/did_1ec_11 (дата обращения: 12.05.2022).

5. Petrova E.V. Pedagogicheskie usloviya kul'turnoj identifikacii uchashchihsya klassa s uglublennym izucheniem obshchestvovedcheskih predmetov: dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2006.

6. Rogachev V.V. Pedagogicheskie usloviya vklyucheniya starsheklassnikov v social'nyu deyatelnost': avtoref. ... dis. kand. ped. nauk. Yaroslavl', 1994.

7. Sidorova E.S. Aktivnye metody obucheniya na urokah inostrannogo yazyka [Elektronnyj re-

surs] // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, iyul' 2012 g.). Ufa, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2512/> (дата обращения: 04.02.2022).

8. Sorokopud Yu.V., Amchislavskaya E.Yu., Yaroslavceva A.V. Soft skills («myagkie navyki») i ih rol' v podgotovke sovremennyh specialistov [Elektronnyj resurs] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2021. № 1(86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-mygakie-navyki-i-ih-rol-v-podgotovke-sovremennyh-spetsialistov> (дата обращения: 10.04.2022).

9. Strukova A.R. Usloviya organizacii tvorcheskoj deyatel'nosti na urokah inostrannogo yazyka v srednej obshcheobrazovatel'noj shkole. // Aktual'nye problemy sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya. Zapiski molodogo uchenogo: zhurnal po rezul'tatam XIV Studencheskoj nauchnoj konferencii: sb. nauch. st. / отв. ред. С.Ю. Умеренков. Курск, 2018.

10. Sturikova M.V. Ispol'zovanie interaktivnykh metodov obucheniya v razvitii kommunikativnoj kompetencii obuchayushchihsya // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2015. № 2. S. 38–41.



Theoretical basis of the use of the interactive technologies in education

The article deals with the detailed characteristics of the interactive technologies. There are defined the role and prospects of the use of the interactive technologies in the modern educational process. There is presented the comparative analysis of the interactive technologies and the active teaching methods. The authors reveal the levels of the interactivity, on its basis there is given the nomenclature of the interactive technologies. There is specified the system of the principles of the implementation of the interactive technologies in education.

Key words: *interactive technologies, active teaching methods, communicative teaching methods.*

(Статья поступила в редакцию 27.05.2022)

И.Г. АФАНАСЬЕВА
(Томск)

**ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ
ТРАНСФОРМАЦИИ ЭКОНОМИКИ**

Ведущим инструментом цифровой трансформации экономики определяются сквозные технологии, ключевым объектом которых являются данные. От качества преобразования данных в информацию зависит управление экономическими системами, где контроль за качеством возлагается на специалистов, обладающих рядом универсальных компетенций. В качестве базовой компетенции выделено системное и критическое мышление.



Ключевые слова: *цифровая экономика, сквозные цифровые технологии, универсальные компетенции, групповое проектное обучение, проектно-командная деятельность.*

В настоящее время современный человек сталкивается с условиями мира BANI (brittle, anxious, nonlinear, incomprehensible), который пришел на смену миру VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity). На смену нестабильности, неопределенности, сложности и неоднозначности пришли хрупкости, беспокойство, нелинейность и непостижимость.

Эти новые критерии формируют у современного человека чувство тревоги, поскольку неопределенность усилилась нелинейностью, из-за которой все сложнее прогнозировать результат, когда даже небольшой, только что появившийся элемент может полностью дестабилизировать систему восприятия окружающей действительности. Кроме того, из-за больших объемов информации, генерируемых экономическими системами, человеку становится все сложнее постигать этот мир. Знания становятся неполными, а данных, генерируемых системами, не хватает для принятия решений.

Все эти предпосылки и определяют вектор развития современной экономики – переход с этапа информатизации, где важнейшими признаками являлись создание оптимальных условий для удовлетворения информа-

ционных потребностей граждан и организаций, [1, с. 34] на этап цифровой трансформации, который отличается более эффективными подходами к организации информационных процессов в системах управления разного уровня. Этот процесс приведет к глубокой реорганизации бизнес-процессов с широким применением цифровых инструментов. Такая реорганизация бизнес-процессов возможна за счет внедрения сквозных цифровых технологий, которые одновременно охватывают несколько предметных областей, как бы «сшивая» разные цифровые инструменты в один, позволяющий специалисту не тратить время на поиск и применение разноплановых решений в области управления экономическими системами. К сквозным цифровым технологиям относят большие данные, нейротехнологии, искусственный интеллект, системы распределенного реестра, квантовые технологии, новые производственные технологии, промышленный Интернет, робототехнику, сенсорику, беспроводную связь, виртуальную и дополненную реальность.

Основное назначение сквозных цифровых технологий заключается в том, что они позволяют осуществлять эффективную работу с большими объемами информации, уменьшать время на ее обработку, совершенствовать методы, позволяющие получать информацию нужного качества. Приоритезация по развитию и внедрению сквозных технологий наблюдается в сторону больших данных и искусственного интеллекта.

Ключевым объектом этих сквозных технологий являются данные. Для информационных систем данные – это зарегистрированные сигналы [2, с. 16], обрабатывая которые по заданному алгоритму, система принимает решения. И здесь возникают определенные опасения: сможет ли разработанный алгоритм точно выделить необходимые данные, кто будет нести ответственность за принятие ошибочных решений, кто будет обеспечивать и регулировать прозрачность работы искусственного интеллекта и т. д. Ответить на эти вопросы можно в том случае, если данные будут восприниматься не просто сигналами, а именно информацией – продуктом взаимодействия данных и адекватных им методов [Там же, с. 18]. Выбор адекватных методов возлагается на человека как последнюю инстанцию принятия важных решений. Таким образом, ответить на вышеперечисленные вопросы смогут специалисты,

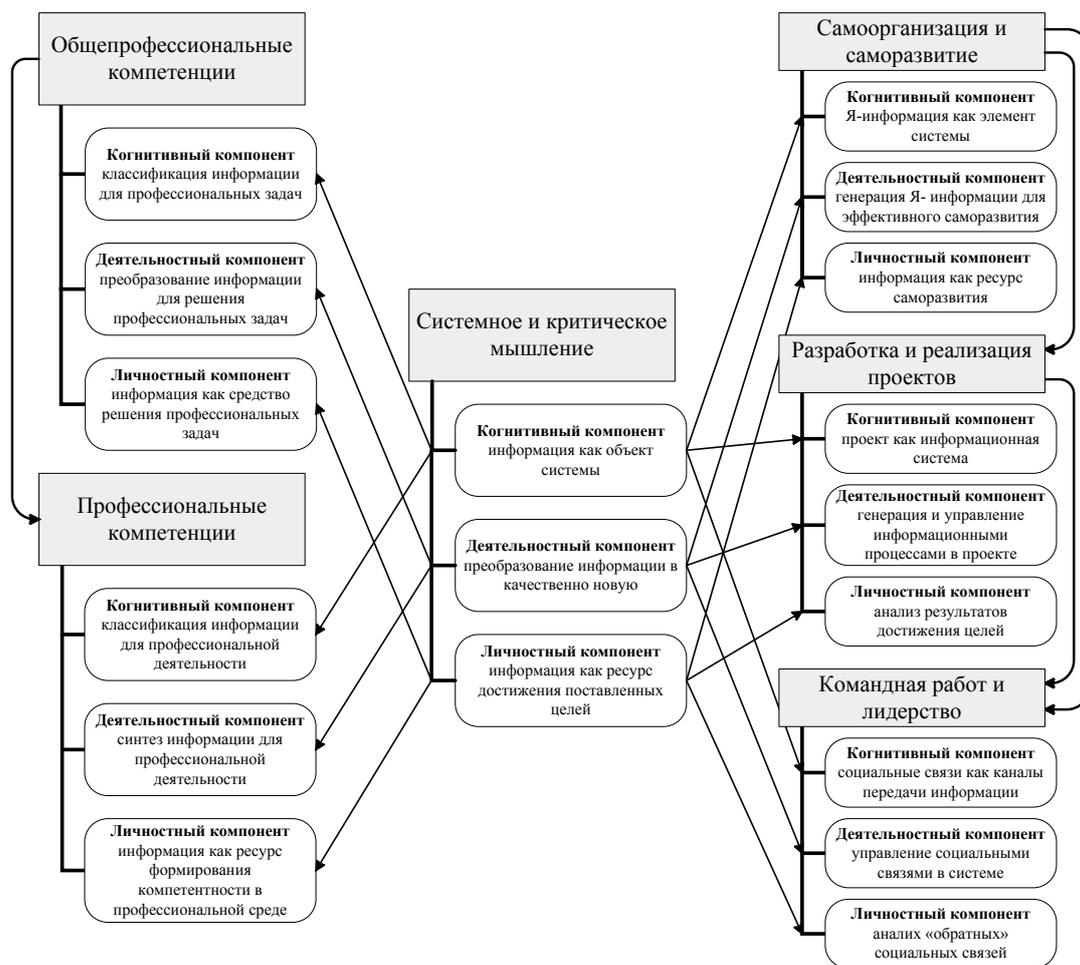


Рис. 1. Структура компонентных связей системного и критического мышления с компонентами других компетенций

обладающие развитыми компетенциями в области работы с информацией – ключевым объектом цифровой экономики.

Ведущей компетенцией в области работы с информацией мы считаем системное и критическое мышление, которое выступает как инструмент анализа информации в условиях современной цифровой экономики. Основой системного мышления является системный подход – процесс создания нового, единого и более оптимального подхода к познанию, для применения его к любому познаваемому материалу с гарантированной целью получить более полное и целостное представление об этом материале [2, с. 42]. Применение системного подхода на практике позволяет видеть послед-

ствия своих действий, способствует развитию рефлексии – основы критического мышления [2, с. 46]. Таким образом, можно сказать, что системный подход в решении разного типа задач позволяет формировать критическое мышление будущего специалиста.

Первым понятие критического мышления ввела психолог Д. Халперн, которая рассматривала способность к критическому мышлению как метод познания, отличающийся обоснованностью, управляемостью и целенаправленностью. Этот тип мышления позволяет повысить вероятность получения желаемого результата за счет построения логических выводов, создания логических моделей и их связей между собой [13].

Рассматривая критическое мышление с позиции профессионального становления человека можно предположить, что критическое мышление – это профессионально-ориентированный вид мышления, определяющий рефлексивно-аналитическую позицию специалиста [5, с. 112].

Автор теории рефлексивного мышления Дж. Дьюи определял, что человеку, использующему критическое мышление, свойственны следующие навыки [12, с. 330]:

- готовность к планированию собственной познавательной деятельности;
- гибкость мышления;
- настойчивость в достижении результатов;
- готовность исправлять свои ошибки (самокоррекция);
- осознание процесса познания;
- поиск компромиссных решений.

Данные навыки входят в состав таких универсальных компетенций, как «Самоорганизация и саморазвитие», «Командная работа и лидерство», а также «Разработки и реализации проектов», что говорит о системообразующей роли критического и системного мышления в формировании универсальных компетенций специалиста.

По мнению исследователя Д. Кластера, информация является отправным, но отнюдь не конечным пунктом критического мышления [3, с. 53]. Рассматривая критическое мышление как формирование собственного суждения студента о чем-либо, мы понимаем, что для этого студенту необходимо изучить много вариативной информации. Кроме того, возможность субъекта адаптировать полученную информацию под свою систему мировоззрения зависит от типа информации, способов и методов работы с ней.

Таким образом, ключевым объектом, относительно которого выстраивается логическая связь компонентов универсальных компетенций, является информация. Для качественного анализа связей универсальных компетенций между собой необходимо определить структуру и компонентный состав данных компетенций.

Опираясь на классификацию В.И. Байденко при определении компонентного состава рассматриваемых нами компетенций, мы выделяем следующие компоненты: *когнитивный* (знание и понимание), *деятельностный* (практическое и оперативное применение знаний) и *личностный* (личностные качества, установки, ценностные ориентации).

На рис. 1 представлена структура связей системного и критического мышления с другими компетенциями:

Выделив информацию как ключевой объект цифровой экономики, мы, формулируя содержимое компонентного состава данных компетенций, ориентируемся на информационные процессы, а также на свойства и методы работы с информацией. Данный подход позволяет систематизировать связи между компонентами информационной составляющей: например, деятельностный компонент компетенции «Разработка и реализация проектов» – генерация и управление информационными процессами в проекте – формируется на способностях субъекта преобразовывать имеющуюся информацию в качественно новую (деятельностный компонент компетенции «Системное и критическое мышление»).

Рассматривая связи компонентов компетенции «Системное и критическое мышление» с профессиональными компетенциями, можно сказать, что сформированный когнитивный компонент данной компетенции позволяет субъекту осуществлять декомпозицию любой системы относительно типов информации и ее свойств (актуальность, полнота, достоверность и т. д.). В дальнейшем за счет уточненной классификации информации (когнитивные компоненты общепрофессиональных и профессиональных компетенций) субъект может более эффективно решать профессиональные задачи в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Имея базовые знания об объектах профессиональной деятельности, студенты начинают вырабатывать необходимые навыки для ее осуществления, синтезируя качественно новую информацию способами и методах своего профессионального развития (деятельностный компонент профессиональных компетенций), в дальнейшем формируя понимание значимости информации как ресурса формирования компетентности в профессиональной среде и личностного роста (личностные компоненты системного и критического мышления и профессиональных компетенций).

Представленная структура связей выделенных нами универсальных компетенций легла в основу модели формирования универсальных компетенций студентов. Согласимся с коллективом авторов статьи «Метод группового проектного обучения в системе подготовки кадров нового поколения», что проблемой низкой профессиональной компетентности выпускников и их неконкурентоспособно-

сти на рынке труда является в том числе отсутствие навыков решения практических задач в профессиональной деятельности [7, с. 111]. Между тем именно опыт решения таких задач позволяет развивать как профессиональные, так и надпрофессиональные компетенции.

Известно, что одной из ведущих форм практической подготовки специалистов в вузах в рамках образовательных программ является проектное обучение. Проектное обучение представляет собой «совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта» [8].

Обучение, построенное на основе проектов, развивает у обучающихся:

- навыки, связанные с исследованием проблемных ситуаций, с отбором качественной информации из различных источников, регистрации и проверки результатов, формулирования, реализации и обобщения гипотез, формулирования выводов;

- навыки, понимание важности командной работы для достижения результатов, сотрудничества, определения собственной роли в команде;

- навыки аргументации собственного мнения, эмпатии, способствующие конструктивно решать возникающие проблемные ситуации [4].

Ниже рассмотрим опыт реализации проектного обучения в ведущих технических университетах России.

В Московском политехническом университете (МПУ) ключевым принципом проектного обучения является ориентация образовательной деятельности на практическое решение проблем, касающихся реального мира. Важной особенностью проектного обучения в МПУ является междисциплинарный подход, требующий формирования разнопрофильных проектных команд, позволяющий иметь междисциплинарный характер навыков, необходимых для реализации проекта [10, с. 59].

Организация проектной деятельности для студентов осуществляется с первого дня обучения в университете. В течение первого семестра все студенты участвуют в таких мероприятиях, как «Инженерный старт» или «Проектный старт». Каждая учебная группа разрабатывает проект и представляет работу в конце семестра. Проектная деятельность рассма-

тривается как разновидность личностно ориентированного обучения, где роль преподавателя смещается от авторитарного метода обучения к личной поддержке и помощи в выборе средств и методов обучения [10, с. 64].

Формирование портфеля проектов на учебный год или семестр происходит путем объявления сбора проектных инициатив. В МПУ инициировать проект может внешний заказчик – партнер университета, сам университет в лице структурного подразделения, куратор проектной деятельности – штатный сотрудник университета или представитель отрасли, а также сами студенты.

Принимая участие в проектах, студенты формируют связи преподаваемых дисциплин с будущей профессиональной деятельностью, а также развивают навыки самоорганизации. Помимо диплома каждый выпускник может сформировать собственное портфолио реализованных проектов, что может помочь ему в трудоустройстве [Там же, с. 65].

В Институте компьютерных технологий и информационной безопасности ЮФУ (ИКТИБ ЮФУ) проектная деятельность решает следующие образовательные задачи:

- формирование представления об инженерной деятельности в целом;

- развитие интереса студентов к инженерной профессии;

- знакомство студентов с инженерной практикой посредством участия в выполнении групповых творческих проектов;

- формирование основ для развития профессиональных и личностных навыков студента, описанных в перечне планируемых результатов обучения CDIO;

- осуществление помощи студенту в выборе индивидуальной образовательной траектории в рамках направления/специальности подготовки;

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном развитии [Там же, с. 114].

Реализация проектной деятельности в образовательном процессе осуществляется через модульную систему. Базовым модулем образовательных дисциплин является «Модуль проектной деятельности», направленный на решение профессионально-ориентированных проектных задач. Данный модуль также позволяет реализовать междисциплинарный проект, выполняемый студентом индивидуально [Там же, с. 125].

Рассматриваемый проектный подход в обучении в ИКТИБ ЮФУ представлен как организация самоуправяемой деятельности не-

большой группы студентов с помощью поискового, творческого, проблемно-ориентированного и других методов. Кроме того, реализация проектной деятельности заметно усилила учебную мотивацию студентов [10, с. 126].

Рассматривая опыт реализации проектной деятельности в вышерассмотренных вузах, мы можем выделить базовые образовательные задачи, достигаемые в результате данной деятельности:

- развитие надпрофессиональных компетенций как ключевых элементов профессиональной деятельности;
- усиление кадрового потенциала предприятий-партнеров за счет выпускников вуза;
- успешная профессиональная адаптация выпускника на рабочем месте;
- формирование позитивной установки к будущей профессиональной деятельности.

В Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) начиная с 2006 г. реализуется образовательная технология группового проектного обучения, базирующаяся на стандартах CDIO. Данный стандарт появился в конце 1990-х гг. в США как ответ на недовольство работодателей тем, что университетское техническое образование оказалось слишком далеким от реальных практических навыков и знаний. Таким образом, ориентируясь на стандарт CDIO, современные образовательные программы и технологии должны готовить специалистов технических направлений, способных сопровождать результаты проекта на протяжении всего жизненного цикла («планировать (Conceive) – проектировать (Design) – производить (Implement) – применять (Operate)»), а также осознавать и нести ответственность за последствия своих действий.

На первых этапах нашего эксперимента задачами внедрения технологии группового проектного обучения являлись знакомство студентов с основными принципами проектного обучения; поиск инновационных решений для коммерциализации продуктов, разработанных студентами; привлечение производственных партнеров. Со временем групповое проектное обучение позволило построить индивидуальные образовательные траектории студентов и сократить сроки адаптации выпускников к производственной деятельности.

Для достижения этих образовательных задач в нашем университете в образовательную программу внедрены модули, направленные на адаптацию, а затем и реализацию будущей

проектной деятельности, в рамках которых студенты сами выбирают вектор профессиональных интересов. Вузом разработана и внедрена программа для будущих абитуриентов ТУСУР: «школа – вуз» – организация школьного группового обучения с участием наставников из вуза. В качестве наставников выступают студенты старших курсов бакалавриата или магистранты, что позволяет осваивать студентам разные проектные роли.

На основе взаимодействия и соглашений с другими вузами о совместном использовании дорогостоящего оборудования и приборов в учебном процессе развиваются сетевые технологии по схеме «вуз – вуз», сетевые образовательные программы, в том числе и международные. На сегодняшний день ТУСУР активно взаимодействует с университетом Иннополис (Республика Татарстан) на предмет совместных программ дополнительного профессионального образования, что позволяет повысить уровень реализуемых студентами проектов. Благодаря взаимодействию с профильными индустриальными партнерами-предприятиями развиваются сетевые технологии обучения по схеме «вуз – предприятие», приглашаются представители работодателей к преподаванию профильных дисциплин с использованием материально-технических ресурсов предприятий и базовых кафедр [14, с. 5]. Для консультации студенческих проектов привлекаются специалисты и эксперты таких предприятий-партнеров, как АО «Информационные спутниковые системы» им. академика М.Ф. Решетнёва, АО «НПФ «Микран»», АО «ЭлеСи», ООО «Эко-Томск», ОАО «Сургутнефтегаз» и т. д.

На сегодняшний день групповое проектное обучение в ТУСУР трансформируется в многоуровневое групповое проектное обучение на всех стадиях образовательного процесса. Обязательно встраивание наших проектов в другие студенческие проекты университетов-партнеров, в том числе участников Большого Университета Томска, который включает в себя шесть разнопрофильных вузов города. Таким образом, проектно-командная деятельность студентов становится ведущей в подготовке специалистов технического направления в ТУСУР.

При формировании новых условий развития проектного обучения мы используем современные образовательные технологии, в частности, такую как Agile («гибкая» технология управления проектами в области разработки программного обеспечения), где основным

объектом управления является самоорганизованная команда проекта, в которой каждый член команды определяет себе роль для эффективного достижения поставленных целей. Предпосылками создания данной технологии стали динамичные изменения в области разработки программного обеспечения. Понимая, что технологии – это инструмент, а качественно и эффективно управлять им может только человек, не ограниченный формальными документами, с развитым системным мышлением и умеющий принимать ответственность за свои решения, 17 ведущих мировых специалистов в области разработки программного обеспечения создали в 2001 г. манифест Agile.

Основу Agile-манифеста составляют следующие положения.

1. Люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов.

2. Agile рекомендует личностный подход к управлению проектами, когда команды постоянно взаимодействуют, а не ориентируются на строгий план мероприятий по выпуску продукта.

3. Работающий продукт важнее исчерпывающей документации.

4. Для управления данными, отчетами используются эффективные программные решения, а не наборы стандартной документации.

5. Сотрудничество с заказчиком важнее согласования условий контракта. Регулярные обновления программного обеспечения и обратная связь от клиентов и заинтересованных сторон.

6. Готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану. Agile-команды быстро ориентируются в изменениях и успешно адаптируются к новым условиям и вызовам.

Основополагающие ценности данного манифеста мы адаптируем в процессе подготовки специалистов технического профиля через проектную деятельность, т. к. для них Agile-манифест является определенным вектором развития в профессиональной деятельности. Ниже представлен вариант адаптации манифеста Agile в образовательном процессе:

1. Студенты и взаимодействие внутри команды важнее формализованных отчетов по выполняемой учебной работе. Преподаватель оценивает качество взаимодействия членов команды, а не только результат проекта, мотивирует команду на работу.

2. Результат проекта важнее отчетной документации по сопровождению проекта. Активное использование программного обеспе-

чения, которое автоматизирует формирование отчетной документации по сопровождению проекта, позволяет студентам и преподавателю выделять больше времени на творческий процесс работы над проектом.

3. Связь с заинтересованными сторонами проекта важнее зафиксированных условий, в рамках которых реализуется проект. Студенты и заинтересованные лица проекта (работодатели, компании-партнеры, вуз и т. д.) должны постоянно осуществлять взаимодействие по задачам проекта, анализировать промежуточные результаты, уточнять условия и, если это необходимо, корректировать их.

4. Готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану. Члены студенческой команды должны быстро и качественно реагировать как на изменения внутри проекта, так и на внешние воздействия на проект.

Данная группа принципов, реализованная в групповом проектном обучении, позволяет развивать такие универсальные компетенции, как «Системное и критическое мышление», «Самоорганизация и саморазвитие», «Командная работа и лидерство», а также «Разработка и реализации проектов», которые становятся базой для формирования профессиональных компетенций.

Однако мы понимаем, что проектное обучение не заменяет традиционные формы обучения, которые дают базовую когнитивную составляющую как универсальных, так и профессиональных компетенций. Преимуществом традиционного обучения является возможность за короткое время систематизировать и передать большой объем информации, а также запланировать оптимальные затраты временных и кадровых ресурсов при работе в больших группах. Для этой формы обучения также характерна упорядоченная, логически правильная подача учебного материала, организационная четкость, что позволяет сформировать качественный фундамент знания компонента универсальных компетенций. Такой подход знакомит студента с неизвестной ему ранее информацией большого объема, но достаточно систематизированного для дальнейшего осмысления и формирования собственных суждений по рассматриваемым вопросам.

Выделив проектное обучение как ведущий компонент практической подготовки специалистов, мы разработали проектно-ориентированную модель формирования универсальных компетенций студентов технических направлений подготовки, представленную на рис. 2.

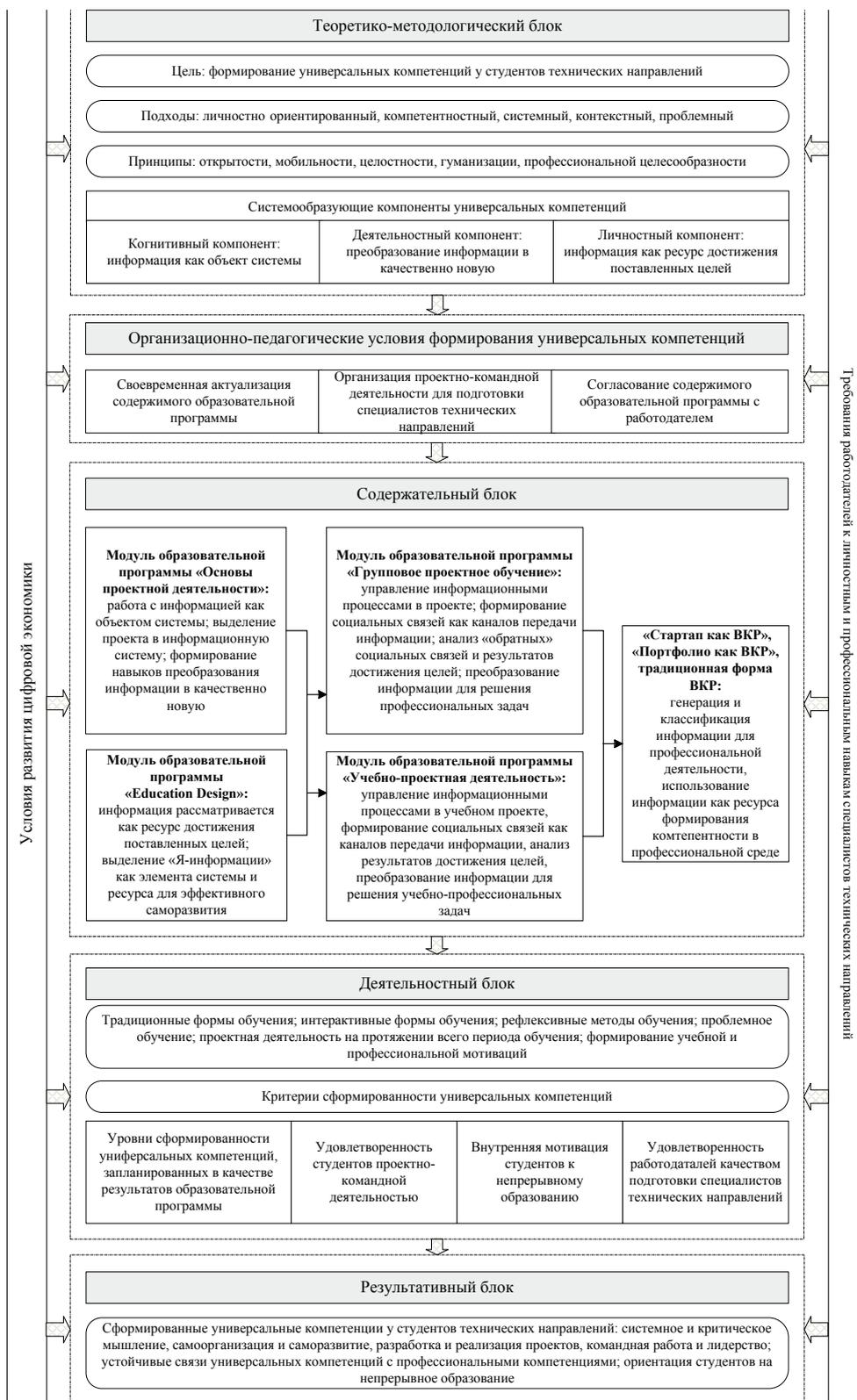


Рис. 2. Проектно-ориентированная модель формирования универсальных компетенций будущих специалистов технических направлений

Для определения методов и средств формирования универсальных компетенций студентов технических направлений мы руководствовались следующими подходами:

- системным;
- личностно ориентированным;
- компетентностным;
- контекстным;
- проблемным.

Наш опыт выявил, что системный подход позволяет рассматривать объект исследования как системно заданный процесс, где система должна обеспечивать реализацию всех этапов формирования универсальных компетенций, иначе этот процесс будет формальным и неэффективным. Личностно ориентированный подход определяет индивидуальную траекторию развития студента с учетом его возможностей и предпочтений как в профессиональной деятельности, так и в развитии личностных навыков, являющихся основой универсальных компетенций. Компетентностный подход позволяет усилить практическую ориентацию образования, выйти за пределы «зуновского» образовательного пространства. Контекстное обучение обеспечивает влияние будущей профессиональной деятельности студента на формы, процесс и результаты его учебной деятельности. Проблемное обучение предусматривает многоплановость функций познания и трактовку практики как движущей силы познания.

Выделяя организационно-педагогические условия модели формирования универсальных компетенций, мы должны учесть своевременную актуализацию содержания образовательной программы согласно современным тенденциям развития экономики в условиях неопределенности. Мы ориентируемся на актуальные требования и условия подготовки специалистов технических направлений со стороны цифровой экономики.

Анализируя такие направления цифровой трансформации экономики в России, как развитие цифровой инфраструктуры, нормативное и государственное регулирование цифровых отраслей экономики, можно выделить ряд условий, которые должны быть учтены при подготовке специалиста. Среди приоритетных условий укажем:

- образовательная программа нацелена на актуальные направления развития информационной инфраструктуры предприятий и нормативное регулирование цифровой среды;
- оптимизированы образовательные модули по внедрению цифровых технологий на

все уровни управления экономикой и обеспечения информационной безопасности.

К организационно-педагогическим условиям формирования универсальных компетенций мы отнесем и согласование содержания образовательной программы с работодателем в области формирования необходимых навыков, требуемых от специалистов технических направлений. На сегодняшний день актуальным и востребованным навыком специалистов является способность обрабатывать, систематизировать, критически оценивать информацию с позиции решаемой задачи. Ценится умение работать в команде, умение преобразовывать проблемы в задачи, ставить реалистичные цели, анализировать риски и результаты, делать выводы, умение выявлять пробелы в своих знаниях и умениях и устранять их [1, с. 11].

Однако даже актуализированная образовательная программа не избавляет от рисков устаревания знаний при устройстве выпускника на работу, что требует от студента самостоятельной актуализации понимания того, что информацию необходимо обновлять и адаптировать под существующие реалии. В образовательной программе это должно быть отражено через формирование принципов непрерывного образования: открытости, мобильности, целостности, гуманизации и профессиональной целесообразности.

Соблюдая принцип открытости, образовательная программа ориентируется на взаимодействие с внешней средой, постоянно актуализируется под запросы экономики, работодателей, студентов. Принцип мобильности позволяет сформировать у студентов способность свободно принимать решения в ситуации выбора, осуществлять деятельность в условиях постоянной смены событий и возникающих проблемных ситуаций [6]. Принцип целостности позволяет формировать качественные связи между профессиональными и универсальными компетенциями будущих специалистов. Реализуя принцип гуманизации, программа обеспечивает каждому студенту постоянное развитие и самосовершенствование на всех этапах образовательного процесса. Принцип профессиональной целесообразности позволяет подобрать максимально эффективный педагогический инструментарий для подготовки специалистов технических направлений, учитывая специфику формирования как профессиональных, так и универсальных компетенций.

Предлагаемая нами проектно-ориентированная модель формирования универсальных компетенций студентов включает в себя содержательные блоки:

– базовая подготовка к проектной деятельности – основы проектной деятельности и Education Design – направлена формирование базовых навыков компетенций «Системное и критическое мышление», «Самоорганизация и саморазвитие», «Разработка и реализация проектов»;

– проектно-командная деятельность – групповое проектное обучение или учебно-проектная деятельность – основной блок формирования компетенций «Системное и критическое мышление», «Самоорганизация и саморазвитие», «Командная работа и лидерство», «Разработка и реализации проектов»;

– выпускная квалификационная работа, которая может быть представлена в виде стартапа, портфолио или в традиционной форме, – на выходе данного блока актуализируются все вышерассмотренные компетенции.

Базовая подготовка к проектной деятельности играет важную роль, т. к. на начальных этапах обучения (1-й и 2-й семестры) требуется адаптационный период для студента, чтобы понять основные образовательные требования. В рамках дисциплины Education Design, как показал опыт нашего вуза, происходит адаптация обучающихся к коллективу и образовательному процессу университета. Формируются базовые навыки анализа и презентации информации, осваиваются техники и приемы управления личной эффективностью, проектирования личной траектории образования на основании профессиональных предпочтений, что позволяет подготовиться к решению задач в рамках будущей проектной деятельности.

Начиная со второго семестра студентов знакомят с вводным материалом по ключевым элементам проектной деятельности в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности». Основными задачами данной дисциплины являются приобретение студентами компетенций в области проектной деятельности и реализации проекта, формирование вовлеченности в групповое проектное обучение и выстраивание соответствующих междисциплинарных связей образовательной программы с учетом будущей профессиональной деятельности обучающихся. Организация занятий осуществляется в интерактивной форме – решения кейсов различных направлений, в том числе и организации кроссплатформенных ко-

манд с разных направлений подготовки. Решение кейсов презентуется комиссии на питч-сессиях, которые представляют собой короткую презентацию проекта, где члены комиссии могут быть представлены со стороны не только наставников кейсов, но и представителей работодателей, что значительно мотивирует студентов на качество исследования по выбранному кейсу. Студентам также предлагается принять участие в различных семинарах от спикеров специалистов в той или иной области.

Начиная с четвертого семестра и до конца обучения по направлению студентам предлагается принять участие в групповом проектном обучении. Либо по выбору студента, он может участвовать только в учебно-проектной деятельности, которая включает в себя постепенную подготовку выпускной квалификационной работы с решением различных сквозных задач, использованием методов проектного и проблемного обучения, где студент должен найти вариативное решение с последующим его обоснованием.

В ТУСУР реализуются следующие виды проектов:

– научно-ориентированный – это проект, основной целью которого является проведение исследования, предполагающего получение в качестве результата научного или научно-прикладного продукта (статьи/публикации, отчета, аналитического обзора или записки, заявки на научный грант и т. п.);

– практико-ориентированный – проект, основной целью которого является решение прикладной задачи, чаще всего по запросу внешнего по отношению к ТУСУР заказчика; результатом такого проекта может быть разработанное и обоснованное проектное решение, бизнес-план или бизнес-кейс, изготовленный по заказу продукт и т. п.;

– учебно-ориентированный – проект, направленный на решение некоторых служебных задач в рамках проводимых мероприятий или для обеспечения текущей работы ТУСУР и/или его структурных подразделений [9, с. 12].

Реализация проекта логически переходит на завершающий этап – выпускной квалификационной работы, которая может быть представлена в трех видах: классический вариант ВКР, «Портфолио как ВКР» и «Стартап как ВКР». Любой вид ВКР актуализирует рассматриваемые нами универсальные компетенции, т. к. они формируют итоговые связи меж-

ду профессиональными компетенциями. Компетенции «Системное и критическое мышление», а также «Разработка и реализация проектов» позволяют студентам качественно выстроить связи между профессиональными навыками и выделить ключевую мысль ВКР, определить методы и способы ее реализации, представить весь свой опыт в виде системы, которой он будет руководствоваться на всем протяжении своей профессиональной деятельности.

Мониторинг позволил констатировать, что в течение последних трех лет наблюдается повышение качества выполняемых ВКР в классической форме. Усложняются цели и задачи, но это не вызывает у студентов трудностей при выполнении базовых работ и формулировки содержимого ВКР, наблюдается более осознанный подход при проведении исследовательской части ВКР. Уровень сформированности компетенции самоорганизации и саморазвития определяет качество планирования работ по реализации ВКР и вектор профессионального развития специалиста. Отметим, что особое место занимает компетенция «Командная работа и лидерство» в таких нестандартных формах представления ВКР, как «Стартап как ВКР». В большинстве случаев подобная форма организации итоговой аттестации подразумевает взаимодействие в команде с разноплановыми специалистами, и эффективность выстроенных коммуникаций и командных решений зависит от уровня сформированности данной компетенции. Кроме того, взаимодействие с экспертной комиссией по приему таких видов работ выводит коммуникацию на профессиональный уровень. Остановимся подробно на нестандартных видах ВКР и их отличиях от классической формы представления итоговой выпускной работы специалиста.

«Стартап как ВКР» имеет ключевой критерий оценки всей проектной деятельности студента – коммерциализацию проекта. В таком виде ВКР рассматривается как логически завершенный бизнес-проект, в котором содержится обоснованное решение практической задачи, вытекающее из анализа выбранного объекта, проблемы, ситуации. Бизнес-модель проекта должна содержать: описание идеи/продукта, анализ и перспективы коммерциализации идеи продукта/продукта, описание команды проекта и основных задач участников команды и обоснование финансовой модели проекта. Данный вид ВКР требует от выпускника умение выделять главную информацию на

фоне избыточной, сопоставлять информацию, полученную из разных источников, генерировать новые идеи, формировать команды проекта, условия, нормы и каналы коммуникации

Основная идея выпускной работы в формате «Портфолио как ВКР» дает возможность студенту отразить свои образовательные и профессиональные достижения в период обучения в виде системы, где прослеживается его становление как будущего специалиста. ВКР в таком виде содержит описание проектов, в которых участвовал студент, где и каким образом осуществлялась апробация проекта: как на производстве, так и на научных мероприятиях, какие профессиональные семинары позволили ему достичь необходимых результатов. Кроме того, отражаются рефлексивные аспекты по перспективам будущего профессионального развития. Планируя такой вариант подготовки ВКР, студент актуализирует навыки систематизации информации, рефлексии и оценки хода и результатов выполнения своей работы, своих особенностей (достоинств, недостатков), определяет уровень своего профессионального развития.

Перечисленные формы защиты ВКР требуют от выпускников максимального развития как профессиональных, так и универсальных компетенций, уверенности в своих силах, развитой внутренней мотивации и желания постоянно совершенствоваться. Согласно статистике, форму защиты выпускной квалификационной работы «Стартап как ВКР» в 2022 г. по направлению «Информационные системы и технологии» выбрали 4 человека из 30 студентов. На 2023 г. ориентировано 7 человек из 21 студента группы, что говорит о формировании у будущих специалистов устойчивой учебной и профессиональной мотивации, уверенности в своих силах с учетом сложных и высоких требований, предъявляемых к такому виду защиты ВКР, удовлетворенности студентов проектно-командной системой подготовки специалистов. Данные результаты мы относим к успешному формированию таких универсальных компетенций, как «Системное и критическое мышление», «Разработка и реализация проектов», «Самоорганизация и саморазвитие».

Опрос выпускников 2022 г. о дальнейших их профессиональных планах показал желание студентов продолжить обучение в магистратуре ТУСУР, а также в других университетах г. Томска и РФ. Желание совмещать учебу с различными видами стажировок в профессио-

нальной деятельности формирует у специалистов внутреннюю мотивацию к непрерывному образованию, что также говорит о достаточной сформированности универсальной компетенции «Самоорганизация и саморазвитие».

Таким образом, мы можем резюмировать, что разработанная нами проектно-ориентированная модель позволяет качественно сформировать универсальные компетенции студентов технических направлений, которые являются базой профессиональной подготовки специалиста. Модель учитывает современное развитие цифровой инфраструктуры, нормативное и государственное регулирование цифровых отраслей экономики, а также соответствует актуальным запросам со стороны работодателей. Кроме того, развивая рассматриваемые нами универсальные компетенции, мы формируем такие важные и актуальные в условиях неопределенности современного мира качества личности, как ответственность за принятые решения, системность в решении сложных задач, целеустремленность, социальную активность, умение планировать свою деятельность.

Список литературы

1. Афанасьева И.Г., Боровской И.Г. Дефициты навыков универсальных компетенций бакалавров технических направлений для гибридных профессий в условиях развития цифровой экономики // Вестн. пед. наук. 2021. Вып. 3. С. 190–197.
2. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: кол. моногр. / под. науч. ред. И.Ю. Тархановой. Ярославль, 2018.
3. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности: сб. / сост. и предисл. О. Варшавер. М., 2005.
4. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. 3-е изд., стер. М., 2018.
5. Макарова Л.Н., Королева А.В. Показатели и уровни развития критического мышления будущего социального педагога // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 2(94). С. 112–117.
6. Мельникова Е.П. Педагогическая мобильность будущих специалистов в области иностранных языков [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26525&ysclid=17ajzf3yqk390912999> (дата обращения: 10.06.2022).

7. Метод группового проектного обучения в системе подготовки кадров нового поколения / С.В. Глухарева, М.М. Немирович-Данченко, Е.М. Давыдова, Д.Н. Буинцев // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4-1. С. 110–114.

8. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка: новые педагогические технологии при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 24–28.

9. Положение об организации группового проектного обучения в ТУСУРе от 29 дек. 2018 г. Томск, 2018.

10. Проектное обучение: практики внедрения в университетах / под ред. Л. А. Евстратовой [и др.]. М., 2018.

11. Симонович С.В. Информатика. Базовый курс: учебник для вузов. 3-е изд. СПб., 2011.

12. Собинова Л.А. Критическое мышление – понятие, особенности, область применения // В мире научных открытий. 2011. № 5-1(17). С. 329–334.

13. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е изд. / пер. с англ. Н. Мальгина и др. СПб., 2002.

14. Шелупанов А.А., Пудкова В.В., Шелупанова П.А. Развитие региональной экосистемы наукоемкого предпринимательства // Инновации. 2019. № 7(249). С. 3–8.

* * *

1. Afanas'eva I.G., Borovskoj I.G. Deficity navykov universal'nyh kompetencij bakalavrov tekhnicheskikh napravlenij dlya gibridnyh professij v usloviyah razvitiya cifrovoj ekonomiki // Vestn. ped. nauk. 2021. Vyp. 3. S. 190–197.

2. Izmerenie i ocenka sformirovannosti universal'nyh kompetencij obuchayushchihsya pri osvoenii obrazovatel'nyh programm bakalavriata, magistratury, specialiteta: kol. monogr. / pod. nauch. red. I.Yu. Tarhanovoj. Yaroslavl', 2018.

3. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie? // Kriticheskoe myshlenie i novye vidy gramotnosti: sb. / sost. i predisl. O. Varshaver. M., 2005.

4. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. Pedagogicheskoe proektirovanie: ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoj. 3-e izd., ster. M., 2018.

5. Makarova L.N., Koroleva A.V. Pokazateli i urovni razvitiya kriticheskogo myshleniya budushchego social'nogo pedagoga // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2011. № 2(94). S. 112–117.

6. Mel'nikova E.P. Pedagogicheskaya mobil'nost' budushchih specialistov v oblasti inostrannyh yazykov [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2017. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26525&ysclid=17ajzf3yqk390912999> (data obrashcheniya: 10.06.2022).

7. Metod gruppovogo proektnogo obucheniya v sisteme podgotovki kadrov novogo pokoleniya / S.V. Gluhareva, M.M. Nemirovich-Danchenko, E.M. Davydova, D.N. Buincev // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2020. № 4 1. S. 110–114.

8. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka: novye pedagogicheskie tekhnologii pri obuchenii inostrannym yazykam // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2000. № 5. S. 24–28.

9. Polozhenie ob organizacii gruppovogo proektnogo obucheniya v TUSURе ot 29 dek. 2018 g. Tomsk, 2018.

10. Proektnoe obuchenie: praktiki vnedreniya v universitetah / pod red. L. A. Evstratovoj [i dr.]. M., 2018.

11. Simonovich S.V. Informatika. Bazovyy kurs: uchebnik dlya vuzov. 3-e izd. SPb., 2011.

12. Sobinova L.A. Kriticheskoe myshlenie – ponyatie, osobennosti, oblast' primeneniya // *V mire nauchnyh otkrytij*. 2011. № 5-1(17). S. 329–334.

13. Halpern D. Psihologiya kriticheskogo myshleniya. 4-e izd. / per. s angl. N. Mal'gina i dr. SPb., 2002.

14. Shelupanov A.A., Pudkova V.V., Shelupanova P.A. Razvitie regional'noj ekosistemy naukoemkogo predprinimatel'stva // *Innovacii*. 2019. № 7(249). S. 3–8.



The project-oriented model of the formation of the universal competencies of future specialists in the context of the digital transformation of the economy

The general-purpose technologies are defined by the leading tool of the digital transformation of the economy, its key object is the data. The management of the economic systems depends on the qualitative transformation of the data in the information, where the control of the quality is the responsibility of the specialists with the row of the universal competencies. There is considered the system and critical thinking as the basic competence.

Key words: *digital economics, general purpose digital technologies, universal competencies, group project-based learning, project team activities.*

(Статья поступила в редакцию 23.06.2022)

Р.В. ДРУЖИНИНА
(Исков)

О НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Рассматриваются аспекты профессионально значимой коммуникативной подготовки студентов в образовательных программах вуза. Предлагаются пути использования ресурсов внеучебной деятельности при обучении иностранному языку для совершенствования коммуникативной подготовки студентов.



Ключевые слова: *коммуникативная подготовка, внеучебная деятельность, проект, коммуникативная задача.*

Как показывает практика, многие компоненты профессиональной деятельности выпускников вуза имеют коммуникативное наполнение. Коммуникативная подготовка студентов рассматривается как важный аспект образовательных программ в университетах. Разносторонняя разработка аспектов коммуникативной деятельности студентов в образовательном процессе вуза могла бы, на наш взгляд, способствовать совершенствованию их коммуникативной подготовки. В этом ракурсе весомый вклад вносит обучение иностранному языку (ИЯ), основанное на коммуникативной деятельности студентов.

Методисты активно занимаются вопросами коммуникативной подготовки студентов при обучении ИЯ на неязыковых факультетах [1; 5; 10]. Как видно из анализа литературы, они ассоциируют коммуникативную подготовку студентов с аудиторными занятиями. Однако количество практических занятий, отведенное на изучение языка в учебных планах на лингвистических направлениях, является ограниченным. В нашей работе мы предлагаем в дополнение к аудиторным занятиям использовать ресурсы внеучебной деятельности студентов (ВДС, ВД) при обучении ИЯ в вузе.

В методической литературе мы не находим достаточного количества работ, посвященных методам и путям коммуникативной подготовки студентов при обучении ИЯ на не-

языковых факультетах за пределами учебного процесса. Исследователи занимаются аспектами ВД как средства социализации студентов, средства развития познавательной активности студентов, интенсификации обучения. Однако использование ВД при обучении ИЯ на неязыковых факультетах в ракурсе совершенствования коммуникативной подготовки студентов получает, на наш взгляд, недостаточное осмысление.

Актуальность темы исследования определяется, таким образом, потребностью поиска новых путей совершенствования коммуникативной подготовки студентов, а также недостаточной разработанностью организационно-методологических основ ее проведения средствами ВД при обучении ИЯ на неязыковых факультетах.

В нашей работе мы исследуем пути использования потенциала ВД при обучении ИЯ как пространства коммуникативной деятельности и коммуникативного взаимодействия студентов.

Деятельностный подход в обучении рассматривается во многих работах ученых. В качестве основных элементов деятельности они выделяют действия, операции, предмет, цель, мотив, результат. На операционном уровне выделяются такие структурные компоненты, как деятельность, действия и операции. Деятельность рассматривается как система действий. Действия как компоненты деятельности направлены на достижение результата, а операции представляют собой способы осуществления действий [3; 6]. В концепции экспертов стран Совета Европы («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка») декларируемый подход является деятельностным. Изучающие язык рассматриваются как субъекты социальной деятельности, использующие специфические компетенции для достижения результатов этой деятельности [8].

Методисты исследуют также концепции коммуникации, трактуя ее не только как передачу информации в процессе деятельности, но и в ракурсе взаимодействия субъектов между собой. Они описывают коммуникацию как многофункциональный процесс практического взаимодействия субъектов, который порождается потребностями совместной деятельности. Взаимодействие рассматривается как согласованная деятельность, направленная на достижение совместных результатов в процессе решения задач [5].

В материалах Совета Европы декларируется также понятие коммуникативной деятельности, в рамках которой реализуется коммуникативная компетенция в процессе переработки и создания текстов в целях решения коммуникативных задач [8].

Коммуникативное взаимодействие в этом ракурсе трактуется исследователями как совокупность коммуникативных действий, направленных на достижение коммуникативных целей [10]. Они рассматривают такие параметры коммуникативного взаимодействия, как коммуникативные задачи и дискурс для их решения [11]. Вслед за исследователями мы также понимаем коммуникативное взаимодействие студентов как совокупность совершаемых в процессе коммуникативной деятельности коммуникативных действий в рамках решения коммуникативных задач.

Коммуникативная подготовка студентов на современном этапе интегрирует компоненты из разных технологий. При этом коммуникативная деятельность и коммуникативное взаимодействие студентов остаются основополагающими элементами в разрабатываемых схемах.

В нашей работе концепция ВД при обучении ИЯ на неязыковых факультетах реализуется каждый раз в рамках подготовки многокомпонентного студенческого мероприятия на английском языке, т. е. во внеучебной проектной деятельности студентов. На современном этапе существует большое количество разработок в отношении использования проектных технологий при обучении ИЯ, но практически все они находятся в рамках учебных занятий. Внеучебный проект характеризуется, с одной стороны, активным включением студентов в деятельность, с другой – коммуникативностью. Возникает реальный контекст использования языка, в пространстве которого решаются коммуникативные задачи и создается коммуникативный продукт. Коммуникативное взаимодействие студентов при этом происходит на ИЯ, т. е. ИЯ является средством подготовки и реализации проекта. Это дает возможность расширения функционального и предметного поля использования ИЯ. Иноязычная коммуникативная деятельность и коммуникативное взаимодействие студентов выступают в качестве средства решения конкретных задач.

Е.С. Полат по характеру доминирующей в проекте деятельности различает исследовательские, поисковые, информационные, творческие, практико-ориентированные, приклад-

Цикл микропроектов на примере разработки студенческого мероприятия на английском языке («Дебаты по заданной теме»)

Микропроекты	Деятельность участников	Продукт деятельности
I. Конференция. Диагностика ситуации, проблемизация	Идентифицируют проблемы. Оценивают возможности для решения проблем. Выдвигают гипотезы решения проблем. (Например, «GROW», «Дерево проблем», «Фишбоун», техники смыслового поля)	Тема и тип конечного продукта. Стратегии деятельности
0. Отчетность. Поиск источников информации	Занимаются подборкой источников информации	Перечень источников информации. Реферативный обзор
II. Конференция. Концептуализация	Разрабатывают идею, способствующую решению проблем. Разрабатывают варианты решения проблем. Идентифицируют наиболее успешные варианты. (Например, «Дерево целей», «Мозговой штурм», «Фишбоун», техники смыслового поля, «Диаграммы идей»)	Идея. Варианты решения проблем
0. Отчетность. Изучение и обработка источников информации	Изучают источники информации и адаптируют их к разрабатываемому проекту	Тексты. Документы, факты. Материалы (аудио, видео, иллюстративные). Графики, схемы. Карта действий
III. Конференция. Программирование хода реализации общего проекта	Разрабатывают формат, структуру, дизайн конечного продукта, средства его реализации, схемы деятельности участников, процедуры, содержание, тексты, инструменты (например, «Мозаика», таблица ПНИ, «Сбор чемодана»)	Рабочий вариант сценария проекта. Технологическая поддержка
0. Отчетность. Работа над совершенствованием содержания	Прорабатывают и оформляют тексты и документы	Тексты. Банк языковых средств
IV. Конференция. Редактирование рабочего варианта проекта	Обсуждают промежуточные результаты. Корректируют рабочий вариант. Дорабатывают тексты и документы	Сценарий, содержание, процедуры деятельности в рамках реализации общего проекта

ные проекты; по количеству участников – индивидуальные, парные, групповые проекты; по длительности – краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные [9]. В реальной практике, как правило, проект имеет совокупность признаков из всех обозначенных классификаций.

Анализ литературы показывает и некоторую общую логику в построении проектной деятельности. При обучении на занятиях по ИЯ А.Н. Щукин предлагает следующие этапы деятельности в проекте: подготовительный (идентификация проблем, постановка задач, выдвижение гипотез, планирование); основной (поиск и анализ информации, разработка проекта, активизация языкового материала); презентация проекта [11].

В рамках ВДС при обучении ИЯ проектная работа имеет межпредметный характер, ориентирована на решение задач, выходящих за пределы учебной аудитории. Исследование, составление, разработка, сочинение – суть деятельности в таком проекте. Выполнение проекта предусматривает достижение поставленной цели через пошаговую разработку проблемы, которая должна завершиться реальным оформленным продуктом.

Л.С. Выготский описывает репродуктивный и продуктивный виды деятельности, где первый связан с повторением ранее известных приемов, а в рамках второго создается нечто новое в материальном или духовном измерении [3]. Исследователи образовательного процесса описывают продуктивную учебную дея-

тельность как освоение предметных знаний и умений в процессе творческого исследования реальных объектов действительности и создание на этой основе собственного конкретного продукта. Отличительным признаком продуктивной учебной деятельности является то, что она включена в контекст реальной социально-ориентированной предметной деятельности [7].

На каждом этапе перед студентами ставятся практические задачи, в рамках решения которых выполняются необходимые операции [10]. Выделение в работах методистов этапов проекта может служить основой для разработки алгоритмов деятельности его субъектов. Н.Д. Гальскова предлагает использовать мини-проекты, рассчитанные на одно занятие или даже его часть. При завершении каждого мини-проекта участникам предлагается последующая проблема (задача). Реализация мини-проекта предполагает использование индивидуальной, парной и групповой форм деятельности [4].

В нашей работе мы рассматриваем микро-проекты как кратковременные локальные периоды деятельности студентов на каждом этапе разработки общего проекта. Таким образом, исходя из обозначенных выше рекомендаций, можно предложить некоторые варианты алгоритма деятельности студентов в рамках разработки общего проекта.

Как видно из таблицы, в рамках каждого микропроекта задействованы материальные средства (тексты, документы, схемы, модели) и операционные (действия, которыми оперируют участники). Информационный материал, необходимый для развертывания микропроекта, создается из совокупности предварительно и индивидуально освоенных студентами источников, из совокупности препарированной и структурированной ими информации.

Иноязычная коммуникативная деятельность выступает в микропроекте в качестве инструмента решения конкретных задач. Постановка задачи в рамках каждого микропроекта служит средством организации коммуникативного взаимодействия студентов. Исследователи рассматривают классификации коммуникативных задач (например, аналитические, аналитико-конструктивные, конструктивные). Они описывают этапы решения коммуникативных задач в рамках коммуникативного взаимодействия студентов:

- анализ ситуации;
- перебор вариантов;

- выбор оптимального варианта;
- продуцирование, обобщение результатов [1].

Схемы обозначенных в таблице действий заимствованы нами из разработанных зарубежными методистами моделей учебного цикла. Модели отображают последовательность, через которую проходит процесс обучения ИЯ:

- ориентация в ситуации и предъявление задачи;
- организация ресурсов и конструирование среды;
- разработка модели и ее исполнение;
- идентификация проблем для следующего цикла [12].

В зарубежных исследованиях мы находим описание основных фаз обучения языку, а именно «манипулятивной» и «коммуникативной» [15]. Предполагается, что деятельность в первой фазе дает обучающимся мастерство овладения языковыми моделями, но зачастую оставляет их без подготовки к ведению разговора за пределами аудитории. Студенты, вливающиеся в группу участников внеучебной деятельности, должны обладать арсеналом основных языковых структур и базовых умений построения высказываний, освоенных в рамках аудиторных занятий. В рамках каждого микропроекта происходит интеграция ранее приобретенного иноязычного коммуникативного опыта с целью решения реальных коммуникативных задач. Методисты анализируют подходы к обучению на основе решения коммуникативных задач. Например, один из подходов отрицает необходимость уделять внимание правильности использования языковых форм в ходе сопутствующей речевой деятельности участников, придавая значение только смыслу и содержанию самих задач и их решению. Другой подход, напротив, рассматривает процесс решения задач как упражнения на закрепление грамматических форм и лексических единиц в речевой деятельности участников [14]. В рамках внеучебного проекта нам представляется обоснованным подход, интегрирующий обе обозначенные позиции, поскольку крен в пользу интенсивной работы над языком может затормозить выполнение микропроекта, достижение его цели.

Каждый раз интерактивная сессия на английском языке в рамках микропроекта проводилась в нашей работе в виртуальной среде видеоконференций. В методических трудах мы находим описания тактических приемов для усиления динамики деятельности групп [13]. В

нашей работе среди прочих мы использовали три из них: «Диады», «Малые группы», «Объединение групп». Каждая конференция начиналась с коммуникативного взаимодействия студентов в диадах в отдельных виртуальных залах. Это позволяло участникам приобрести уверенность, позиционируя результаты своего поиска по теме и обсуждая идеи и находки партнера. Каждая диада занималась обозначенной задачей в виртуальном зале примерно 15 минут, выявляя самые существенные моменты и формулируя решение задачи микропроекта. Участники, как правило, осознавали необходимость владения умениями успешного взаимодействия, например умением получать информацию от собеседника, умением отвечать на вопросы, генерировать вопросительные формы и необходимые фразы.

После возвращения каждой диады в общий сессионный зал их объединяли в малые группы (по четыре студента) и снова отсылали в отдельные виртуальные залы, где они имели возможность расширять диапазон своего коммуникативного взаимодействия. В процессе коммуникативного взаимодействия участники малых групп использовали виртуальную доску для демонстрации ключевых моментов. Они практиковали совместное использование экрана, инструменты аннотирования для презентации, комментирования и редактирования предлагаемых материалов. Преподаватель подсоединялся к каждому виртуальному залу и при необходимости модерировал взаимодействие студентов. Каждая группа работала над задачей в отведенный отрезок времени, а затем возвращалась в общий сессионный зал.

В рамках формата «Объединение групп» участники интегрировали в общий продукт деятельности самые существенные варианты решения задач.

Опытно-экспериментальная работа в обозначенных параметрах была организована нами для группы из 12 студентов. 80-минутные конференции коммуникативного взаимодействия студентов экспериментальной группы (ЭГ) проходили один раз в неделю в течение месяца. Студенты контрольной группы (КГ) были задействованы только в регулярных занятиях по английскому языку. На входе уровень владения английским языком в ЭГ и КГ группах достигал примерно величин В1 и В2 по «Общеввропейской шкале уровней владения языком». В рамках предэкспериментального и постэкспериментального срезов студентам ЭГ и КГ были предложены комму-

никативные задачи для обсуждения в формате полилога в группах из 4 человек. Продолжительность обсуждения – 15 минут. Процесс коммуникативного взаимодействия фиксировался на видеоносители.

Исследователи классифицируют коммуникативные задачи в коммуникативной деятельности студентов в диапазоне сложности от простых (например, «выделить», «описать», «суммировать») до весьма сложных (например, «проанализировать», «доказать», «убедить») [2].

Степень успешности решения коммуникативных задач определялась на базе экспертных оценок с использованием следующих уровней: 1) «коммуникативная задача решена полностью», 2) «коммуникативная задача решена частично», 3) «коммуникативная задача не решена».

В оценке успешности коммуникативного взаимодействия студентов рассматривались следующие уровни: 1) «активно участвует в решении коммуникативной задачи», 2) «участвует в решении коммуникативной задачи», 3) «не принимает участия в решении коммуникативной задачи». Таким образом, происходило распределение студентов по уровням успешности участия в коммуникативном взаимодействии: высокому, среднему, низкому.

Оценка успешности базировалась также на анализе высказываний студентов в процессе их коммуникативного взаимодействия, а именно принималось во внимание количество высказываний, передающих нужное значение, адекватных коммуникативной задаче, подчиненных целям ее решения. При обработке данных мы рассматривали высказывания на уровне слова, на уровне фразы, на уровне предложения.

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов проведенных срезов был выполнен на основе полученных видеодокументов. В целом в рамках предэкспериментального среза студенты в ЭГ и КГ могли поддерживать коммуникативное взаимодействие при решении коммуникативных задач, но мы наблюдали много пауз хезитации, студенты затруднялись в построении разговора. В рамках постэкспериментального среза студенты ЭГ в целом производили свои высказывания с большей уверенностью, предлагали их большее количество.

Более высокий прирост количества произведенных студентами высказываний в рамках коммуникативного взаимодействия при ре-

шении коммуникативных задач в ЭГ по данным постэкспериментального среза может, на наш взгляд, свидетельствовать о положительном эффекте использования ВД обозначенного формата для развития коммуникативного потенциала студентов. Таким образом, результаты, полученные в рамках опытно-экспериментальной работы, подтверждают целесообразность использования предлагаемой нами схемы коммуникативного взаимодействия студентов для развития их коммуникативного потенциала. Поскольку в нашей работе была задействована относительно небольшая выборка студентов, она, на наш взгляд, не может претендовать на то, чтобы служить иллюстрацией в отношении всего сообщества студентов. Однако мы рассматриваем нашу работу как один из этапов выявления перспективных путей коммуникативной подготовки студентов, имеющих значение для дальнейших исследований в этой области.

Список литературы

1. Бекназарян Л.А. Формирование готовности студентов гуманитарных вузов к профессионально-коммуникативной деятельности через обучение аргументированному высказыванию: на примере иностранного языка. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
2. Вихляева Л.С. Педагогические условия развития коммуникативных способностей будущих менеджеров в условиях высшей школы: дис. ... канд. пед. наук. Стерлитамак, 2011.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 1991.
4. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержание обучения языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.
5. Дембровская М.В. Формирование навыков делового общения у будущих менеджеров туризма в процессе языковой подготовки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
7. Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
8. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М., 2003.
9. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. // Иностр. яз. в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
10. Чунихина А.А. Методика обучения коммуникативным стратегиям взаимодействия студентов направления подготовки (специальности) «Эко-

номика» в процессе изучения иностранного языка: английский язык: дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.

11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М., 2004.
12. Gibbons J. Sequencing in language syllabus design. In Trends in language syllabus design, ed. J. Read. Singapore, 1984.
13. Kral Th. Teacher development. Making the right moves. Washington, DC, 1997.
14. Littlewood W.T. Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom. Cambridge University Press, 1992.
15. Prator Clifford H. Development of a Manipulation-Communication Scale // NAFSA Studies and Papers, English Language Series, No. 10, March 1965.

* * *

1. Beknazaryan L.A. Formirovanie gotovnosti studentov gumanitarnykh vuzov k professional'no-kommunikativnoy deyatel'nosti cherez obuchenie argumentirovannomu vyskazyvaniyu: na primere inostrannogo yazyka. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2010.
2. Vihlyaeva L.S. Pedagogicheskie usloviya razvitiya kommunikativnykh sposobnostej budushchih menedzherov v usloviyah vysshey shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. Sterlitamak, 2011.
3. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya / pod red. V.V. Davydova. M., 1991.
4. Gal'skova N.D. Mezhhkul'turnoe obuchenie: problema celej i sodержanie obucheniya yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. 2004. № 1. С. 3–8.
5. Dembrovskaya M.V. Formirovanie navykov delovogo obshcheniya u budushchih menedzherov turizma v processe yazykovoy podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012.
6. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. M., 1991.
7. Koryakovceva N.F. Teoreticheskie osnovy organizacii izucheniya inostrannogo yazyka uchashchimisya na baze razvitiya produktivnoy uchebnoj deyatel'nosti (obshcheobrazovatel'naya shkola): avtor-ref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003.
8. Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka. M., 2003.
9. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka. // Inostr. yaz. v shkole. 2000. № 2. С. 3–10.
10. Chunihina A.A. Metodika obucheniya kommunikativnym strategiyam vzaimodejstviya studentov napravleniya podgotovki (special'nosti) «Ekonomika» v processe izucheniya inostrannogo yazyka: anglijskij yazyk: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2013.
11. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika: ucheb. posobie dlya prepodavatelej i studentov. M., 2004.

Considering the issues of the ways of the organization of the students communicative cooperation in the process of the foreign language teaching in the university

The article deals with the aspects of the professionally relevant communicative training of the students in the educational programs of the university. There are suggested the ways of the use of the resources of the extracurricular activities in the process of the foreign language teaching for the improvement of the communicative training of the students.

Key words: *communicative training, extracurricular activities, project, communicative task.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2022)

О.С. КУРОЧКИНА
(Тюмень)

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматривается практическое применение методов ТРИЗ-педагогика для формирования нравственных ориентиров в работе с младшими школьниками. Приведен пример использования ТРИЗ-заданий в практической деятельности, показывающий эффективность реализации данного метода в воспитательно-образовательном процессе.

Ключевые слова: *нравственные ориентиры, нравственное воспитание, ТРИЗ-педагогика, ТРИЗ-технологии.*

Проблема формирования нравственных ценностей и ориентиров достаточно актуальна в образовательной среде. В младшем школьном возрасте эмоциональное восприятие мира имеет доминирующую роль над рассудительностью. Ведущей деятельностью на данном этапе развития школьника является учебная, у ребенка наблюдается активный процесс к

познавательной деятельности. Возникает потребность соответствовать внешним требованиям, стремление к успешному обучению, младший школьник желает получить признание со стороны взрослых, сверстников. Нравственные качества личности ребенка в данном возрасте еще не сформированы в полной мере, его убеждения и поведенческие реакции еще находятся в стадии развития.

Сложность нравственного воспитания в младшем школьном возрасте обуславливается тем, что ребенок только приобретает нравственные ориентиры. При формировании нравственных ориентиров происходит изменение личности ребенка под влиянием внешних воздействий (Н.А. Платонов), саморазвитие (А.В. Петровский), усложнение личности ребенка (С.Д. Поляков) [4].

Понятие нравственных ориентиров включает в себя совокупность знаний и представлений ребенка о существующих нравственных ценностях и нормах, нравственных чувств, мотиваций, личного опыта нравственного поведения, способности к оценке поведения других субъектов (детей, героев сказок, мультфильмов) и самооценки [1].

Современный педагогический опыт насчитывает большое количество технологий, методов и способов формирования нравственных ориентиров у младших школьников.

Опираясь на актуальность данной темы и возрастные особенности младшего школьного возраста, мы выбрали эффективную и инновационную технологию в работе в начальной школе – ТРИЗ-педагогика. Основы технологии ТРИЗ – теории решения изобретательских задач были разработаны Г.С. Альтшуллером в 1946 г. [2]. На сегодняшний день технология успешно адаптирована для младшего школьного возраста А.В. Кисловым, А.А. Гином, П.М. Горевым, В.В. Утемовым, Е.Л. Пчелкиной, М.А. Шустерманом, Т.А. Таратенко и др.

Наше исследовательская деятельность по формированию нравственных ориентиров у младших школьников включала три этапа:

- 1) выявление актуального уровня сформированности нравственных ориентиров младших школьников;
- 2) практическое применение средств ТРИЗ-педагогика;
- 3) выявление уровня сформированности нравственных ориентиров младших школьников по завершении развивающей программы, основанной на решении ТРИЗ-задач.

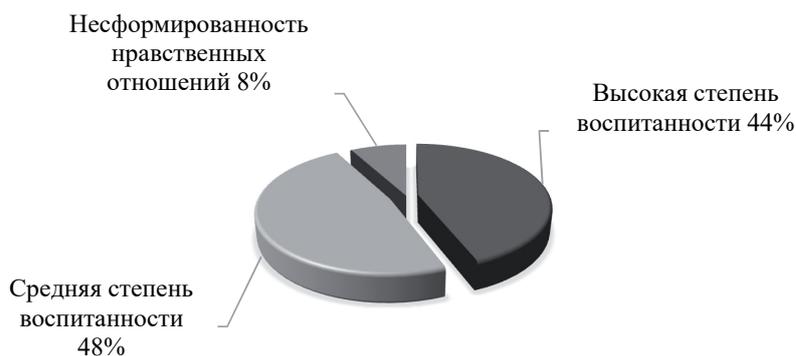


Рис. 1. Диагностика Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте»

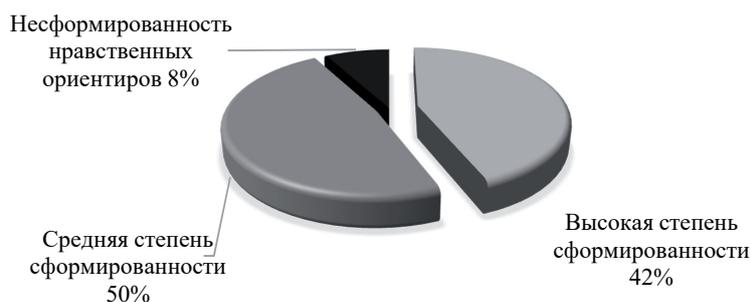


Рис. 2. Диагностика эмоционально-нравственного развития ребенка по Р.Р. Калининой

Были подобраны следующие диагностики, адаптированные для младшего школьного возраста:

- методика Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте»;
- методика эмоционально-нравственного развития ребенка по Р.Р. Калининой;

В опросе принимали участие 26 детей 3-го класса среднестатистической общеобразовательной школы.

Согласно данным диагностическим методикам, актуальный уровень сформирован-

ности нравственных ориентиров у младших школьников находится на средней ступени нравственных представлений. Воспитательный процесс является одним из важнейших этапов формирования личности ребенка. Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы знаниями [5].

Для формирования нравственных ориентиров нами была разработана программа для детей младшего школьного возраста на основе

ТРИЗ-педагогика. Актуальность программы определяется тем, что она полностью отвечает задачам, которые ставит перед педагогами Национальный проект «Образование» – готовить нравственно-ориентированную, творчески активную личность, способную решать сложные проблемы развития нашей страны.

Цели программы:

– овладение основными инструментами ТРИЗ и развитие у детей умения использовать их на практике;

– формирование нравственных ориентиров у детей, способность решать различные жизненные задачи с позиции нравственности, находить более оптимальный вариант решения;

– формирование умения самостоятельно решать возникающие проблемы, воспитание уверенности в своих силах.

Приведем пример использования ТРИЗ-заданий в практике формирования нравственных ориентиров. Каждое занятие строится по определенному алгоритму ДАРИЗ (детский алгоритм решения изобретательских задач) [3] и включает в себя решение задачи. Рассмотрим практический пример решения ТРИЗ-задачи, где важной составляющей обсуждения ситуации является наиболее нравственное решение (не вредит ли это решение кому или чему-либо (природе, животным, человеку), не является ли разрушительным, обидным и т. д.).

Пример работы с задачей «Уссурийские тигры».

Команда ученых-биологов потерпела кораблекрушение. Им удалось спастись всей командой на лодке и выплыть на необитаемый остров. Как оказалось, на острове обитают уссурийские тигры, которые занесены в Красную книгу. Команде нужно как-то выжить, но тигры норовят напасть на людей.

Перед школьниками возникает проблемная ситуация: *Как быть команде биологов с уссурийскими тиграми?*

Определение КП (конфликтующая пара):

– *Что мы хотим с вами получить в результате решения нашей задачи?*

– *Мы хотим, чтобы ученые не навредили тиграм, при этом остались живы, и хотим, чтоб тигры не навредили ученым.*

Определили КП – Ученые и тигры.

Дети рисуют на бумаге ученых на острове и тигров.

Формулировка ИКР (идеальный конечный результат):

– *Ученые САМИ укрываются от тигров.*

– *Тигры САМИ не хотят нападать на людей.*

ИКР 1 – Ученые САМИ укрываются от тигров.

ИКР 2 – Тигры САМИ не имеют желания нападать на ученых.

Определение ресурсов осуществляется согласно алгоритму ДАРИЗ. Предложенные варианты ответов младших школьников при определении ресурсов:

ИКР 1 + ресурсы – Ученые с помощью веток укрываются от тигров.

ИКР 1 + ресурсы – Ученые с помощью камней укрываются от тигров.

ИКР 1 + ресурсы – Ученые с помощью огня укрываются от тигров.

ИКР 1 + ресурсы – Ученые с помощью ба- рабана укрываются от тигров.

ИКР 1 + ресурсы – Ученые с помощью ямы укрываются от тигров.

ИКР 1 + ресурсы – Ученые с помощью водоема укрываются от тигров.

ИКР 1 + ресурсы – Ученые с помощью ракушек укрываются от тигров.

ИКР 2 + ресурсы – Тигры с помощью своей особенности видеть глаза жертвы не захотят нападать.

ИКР 2 + ресурсы – Тигры не любят шумных компаний людей, поэтому не захотят нападать.

Далее детьми предлагаются идеи решений задачи, которые формируются согласно жизненным представлением и совокупности знаний о нравственных ценностях. Ребенок руководствуется собственными нравственными чувствами и своей способностью к оценке своих решений и решений других.

Обязанность педагога при решении задач состоит в том, чтобы направить ребенка, руководствуясь нравственными нормами, к нравственным ценностям. Окончательное решение, наиболее эффективное и нравственное, благодаря совместному анализу педагога и учащихся выбирается, исходя из мотивации ребенка:

– *Ученые строят из веток спальные места высоко на деревьях, чтоб тигры не смогли до них добраться.*

– *Ученые с помощью костра обороняются от тигров, поскольку тигры боятся огня, они нападать не будут, поэтому поддерживая костер можно построить дома на деревьях. Можно сделать небольшой окоп вокруг местонахождения людей и поддерживать костер по кругу.*

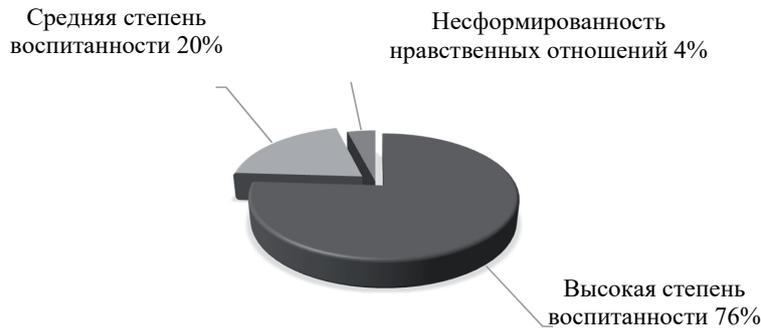


Рис. 3. Диагностика Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте»

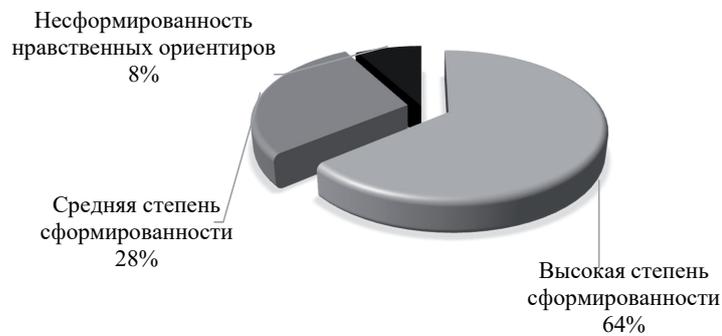


Рис. 4. Диагностика эмоционально-нравственного развития ребенка по Р.Р. Калининой

– А если загорится лес или сухая трава? Это может причинить вред живым существам и природе.

– Необходимо очистить место, обложить камнями, и сохранить природу. Соблюдать технику безопасности.

– Ученые собирают камни, валуны, строят оборонительную стену. Несколько человек сторожит стену, если подходят тигры, то люди хватают камни и кидают в тигров. Они испугаются и убегут.

– От камня животное может получить серьезную травму, а вдруг это тигрица. Тигрята могут остаться без мамы и погибнуть.

– Тигры боятся шума, поэтому люди могут соорудить огромный барабан и громко в него бить, чтоб тигры не подходили.

– Поскольку это ученые, они наверняка знают многое о тиграх, значит, им, скорее всего, известно, что есть запах растения, который тиграм неприятен. Можно обмазать этим растением, и тигры сами не захотят подходить.

– Решение хорошее, если ученые действительно знают такое растение.

– Ученые вырывают несколько ям и пытаются заманить туда тигра, как только тигр попадает, его накрывают сеткой, сделан-

ной из веток. Тигра кормят и ухаживают за ним, пока за учеными не придет помощь.

– Решение хорошее, если тигров не много, и ученые знают, что за ними придет помощь, тиграм будет некомфортно, но все будут в целостности и сохранности.

– Мы предполагаем, что тигры не очень любят плавать, делают это при необходимости. Можно построить небольшой шалаши или плот на водоеме, сделать плавающую жилище.

– Решение хорошее. Если только тигры будут нападать не сразу, но можно применить решение с барабаном.

– Собрать на острове много ракушек, раздолбить и воткнуть острые края в песок по окружности, шириной около 6 метров, чтоб тигр не перепрыгнул. Тогда наступая на острые края, тигр не захочет нападать сам.

– А если тигр изрежет все лапы, лапки загноятся. Тигр не сможет охотиться и прыгать на жертву, быстро бегать. Тогда тигр может погибнуть.

– Тигры не любят нападать на жертву, если жертва смотрит в глаза, они теряют интерес. Это известный факт. Поэтому можно сделать маску, и надевать ее на затылок. А также тигры не любят шумных компаний людей и стараются не нападать на всех сразу, а вылавливать по одиночке.

– Решение хорошее, но все же подвергает риску людей. Гулять по джунглям все же не стоит, не убедившись, что тигры ушли. Также люди должны быть сплоченными, поддерживать друг друга и думать о жизни не только своей, но и о жизнях товарищей.

Обсуждая различные варианты, предложенные детьми, мы приходим к следующему решению: Применить растение, запах, которого тиграм неприятен. Воспользоваться во время строения жилища барабаном, чтоб тиграм не захотелось подходить. Стараться сделать жилище на водоеме или высоко на дереве. Выходить за пределы своего местообитания вместе, сплоченной командой. Друг друга поддерживать и помогать друг другу.

Таким образом, решая задачу, мы формируем в детях любовь к природе, бережное отношение к животным, ответственность перед человечеством за вымирающий вид, формируем заботу о других, сплоченность и взаимоподдержку в чрезвычайных ситуациях.

Для того чтобы рассмотреть возможности практического применения ТРИЗ-педагогики,

мы провели повторную диагностику уровня сформированности нравственных ориентиров у младших школьников. Мы воспользовались уже ранее подобранными диагностиками. Анализ результатов позволил сделать следующие выводы.

Согласно данным методикам, сформированность нравственных ориентиров у большинства младших школьников находится на высоком уровне, что подтверждает эффективность выбранной нами технологии ТРИЗ. На основании проведенного исследования мы видим, что средства ТРИЗ-педагогики действительно отвечают поставленной задаче, осуществляют формирование нравственных ориентиров в разрезе трех составных компонентов (когнитивного, поведенческого и эмоционально-ценностного), поэтому методы нравственного воспитания, используемые в школе, должны быть направлены в том числе и на формирование каждого компонента в отдельности.

Для формирования когнитивного компонента мы использовали решение задач, основанных на реальных историях, и рассказ из жизни учеников; для формирования эмоционально-ценностного компонента необходимо принятие, осознание самим ребенком важности нравственных ценностей, стремления ребенка к развитию в себе духовных нравственных качеств и чувств; для сформированности поведенческого компонента необходимо развитие у младшего школьника мотивации к нравственному поведению, мотивации к решению проблем, предлагаемых в ТРИЗ-задачах, когда необходимо при выборе решения исходить из морального выбора. В данном случае наиболее продуктивным средством нравственного воспитания является накопление личностного опыта нравственного поведения у ребенка, развитие его способности к эмпатии и оценке своего поведения, что возможно только в условиях самостоятельной деятельности ребенка.

Нравственное воспитание лежит в основе любых поступков человека, формирует облик его личности, определяет его систему ценностей и характер. Нравственное воспитание связано с формированием «жизнеутверждающих общечеловеческих ценностей» [6, с. 12].

Нравственные ориентиры формируют личность человека, которая проявляется в каждой сфере человеческой деятельности. Формирование нравственных ориентиров у младших школьников – важная задача в процес-

се обучения и воспитания, требующая постоянного развития и доработки. В нашей статье представлены эффективные примеры ТРИЗ-педагогика, отвечающие требованиям ФГОС. ТРИЗ-педагогика значительно увеличивает эффективность реализации данного метода в воспитательно-образовательном процессе, что позволяет использовать собственные авторские методики, содержание которых имеет нравственную направленность. Педагог способен актуализировать нравственный контекст при решении ТРИЗ-задач через рефлексию процесса и полученного решения.

Список литературы

1. Емельянова И.Н. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Педагогика и психология». Тюмень, 2016.
2. Лаборатория образовательных технологий «Универсальный решатель» [Электронный ресурс]. URL: <https://trizway.com/laboratory/?ysclid=17bwwt4he598981745> (дата обращения: 16.05.2022).
3. Пчелкина Е.Л. «Детский алгоритм решения изобретательских задач» (ДАРИЗ). 2-е изд., перераб. и доп. М., 2019.
4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов. М., 2007.
5. Ушинский К.Д. Моя система воспитания. О нравственности. М., 2018.
6. Формирование духовно-нравственной среды образовательного учреждения: кол. моногр. / под общ. ред. И.Н. Емельяновой. Тюмень, 2012.

* * *

1. Emel'yanova I.N. Teoriya i metodika vospitaniya: ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihsya po spetsial'nosti «Pedagogika i psihologiya». Tyumen', 2016.
2. Laboratoriya obrazovatel'nyh tekhnologij «Universal'nyj reshatel'» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://trizway.com/laboratory/?ysclid=17bwwt4he598981745> (data obrashcheniya: 16.05.2022).
3. Pchelkina E.L. «Detskij algoritm resheniya izobretatel'skih zadach» (DARIZ). 2-e izd., pererab. i dop. M., 2019.
4. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M., 2007.
5. Ushinskij K.D. Moya sistema vospitaniya. O npravstvennosti. M., 2018.
6. Formirovanie duhovno-nravstvennoj sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: kol. monogr. / pod obshch. red. I.N. Emel'yanovoj. Tyumen', 2012.

The pragmatic use of TRIZ-pedagogy in the development of the moral guides of the younger schoolchildren

The article deals with the pragmatic use of the methods of the pedagogy of TRIZ (the theory of solving the inventive tasks) for the development of the moral guides in the work with the younger schoolchildren. There is given the example of the use of TRIZ in the practical activities, demonstrating the efficiency of the implementation of the method in the educational and teaching process.

Key words: moral guides, moral education, TRIZ-pedagogy, TRIZ-technologies.

(Статья поступила в редакцию 10.07.2022)

**М.В. ПЫЛЕНОК, А.М. ШОРАГЯН,
А.А. ЯКОВЛЕВА**
(Ростов-на-Дону)

ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАУКЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Поднимается проблема нарушений освоения навыков чтения младшими школьниками, рассматриваемая в качестве одной из наиболее актуальных проблем современного начального образования. Подчеркивается недостаточная проработанность вопросов преодоления школьной дислексии в теоретическом и в методическом планах в сравнении с другими речевыми нарушениями. Приводится классификация типов дислексии в зависимости от функциональной локализации нарушений.

Ключевые слова: дислексия, младшие школьники, оптическая дислексия, коррекционная работа, комплексный подход.

Введение. Чтение является сложным коммуникативно-когнитивным процессом, активное формирование которого приходится на период начального школьного обучения. Ключевая роль чтения обусловлена его определяющим значением для восприятия и усвоения всей системы преподаваемых в школе зна-

ний, а также для дальнейшей социализации и культурного развития школьника, поскольку основной поток самого разного рода информации представлен именно в виде печатных текстов.

Вместе с тем, современные исследования свидетельствуют о том, что у 25–30% учащихся начальных классов навыки чтения не соответствуют современным требованиям к читательским компетенциям [11, с. 73]. Многие учащиеся испытывают трудности в овладении чтением, вплоть до стойких нарушений формирования этого навыка – дислексии. При этом методология коррекции нарушений навыков чтения разработана недостаточно и далеко не всегда дает устойчивый положительный результат [12]. Необходимость поиска новых психолого-педагогических подходов к коррекции школьной дислексии, методологической разработки наиболее эффективных приемов и способов коррекции нарушений процесса чтения и предупреждения трудностей в освоении этого навыка определяют актуальность данного исследования.

Изучение нарушений формирования навыков чтения имеет относительно непродолжительную историю в сравнении с изучением нарушений других речевых функций. Во многом благодаря работам Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Т.П. Бессоновой, Г.В. Чиркиной и некоторых других авторов трудности обучения, связанные с дисграфией и дислексией – нарушениями письменной речи – были включены в состав общих нарушений речевого развития, что в значительной степени расширило возможности их коррекции с позиций психолого-педагогического подхода. При этом нарушения формирования навыков чтения и письма рассматривались в качестве последствий отклонений в развитии устной речи.

В научной литературе предлагаются различные трактовки, обозначающих специфические расстройства чтения. Частичные нарушения чтения называются дислексией, полная неспособность чтения – алексией.

Следует отметить, что проблема нарушений формирования навыков письма изучена в гораздо большей степени и с большей детальностью по сравнению с проблемой нарушений чтения. Существует достаточно проработанная и апробированная на практике система ранней диагностики, предупреждения и коррекции нарушений письма с соответствующим методическим сопровождением, тогда как аналогичная система преодоления нарушений чтения, доказавшая свою эффектив-

ность, пока не разработана. Существенные различия в нейропсихологических, психолого-педагогических, лингвистических аспектах формирования навыков письма и чтения не позволяют с эффективностью использовать одинаковые приемы для преодоления нарушений в развитии этих навыков.

В условиях современной системы образования, одной из ключевых целей которой является всестороннее развитие личности ребенка и его социализация в обществе, задача коррекции нарушений чтения не ограничивается лишь устранением трудностей в формировании этого навыка, цель состоит в освоении всех функциональных возможностей работы с печатным текстом, включая не только скорость чтения, но и глубокое понимание смысла и усвоение прочитанного. Для успешного решения этой задачи требуется комплексный подход, подразумевающий развитие базисных нейропсихологических функций, речи, когнитивных способностей младших школьников. В этом плане дислексия остается наименее проработанной как с теоретической, так и с методической точек зрения проблемой коррекционной педагогики.

Некоторые специалисты (А.Н. Корнев, S. Orton, S. Witelson, Z. Matejcek) различают понятия «нарушение чтения» и «дислексия». К нарушениям чтения относят трудности в освоении этого навыка, вызываемые различными вариантами расстройств, но не приводящие к полной неспособности распознавать письменную речь, тогда как собственно «дислексией» называют стойкую специфическую неспособность быстро и правильно распознавать слова, осуществлять декодирование, осваивать навыки правописания, несмотря на достаточно развитый уровень интеллектуальных и речевых возможностей, отсутствие дефектов слуховых и зрительных анализаторов и наличие оптимальных условий обучения [4].

Известный советский и российский психолог и педагог-дидакт И.А. Зимняя определяет чтение в качестве особого вида деятельности, успешность которой зависит от согласованного и корректного функционирования ее внешней и внутренней сторон, где под внешней понимается совокупность механизмов, обеспечивающих восприятие печатного текста, а под внутренней – способность понять смысл прочитанного [5].

Многие зарубежные ученые в настоящее время сходятся во мнении, что понятие «дислексия», являясь патологическим состоянием, объединяет несколько типологически раз-

ных по механизмам состояний, общим свойством которых является стойкое избирательное затруднение в освоении навыка чтения (G.Th. Pavjidis, P.D. Pumfrey) [12; 13].

Дислексия неизбежно создает дополнительные проблемы для школьников – трудности социализации, заниженную самооценку, снижение мотивации обучения. Поэтому при проведении коррекционной работы необходимо создавать ситуацию успеха, подчеркивая даже самые небольшие достижения школьников, поощряя их инициативу и активность в учебе и общении.

Нарушение механизмов восприятия текста приводят к «технической» дислексии, а способности понимать смысловую сторону текста – к «семантической». Существует и «смешанная» дислексия, сочетающая признаки «технической» и «семантической» [6, с. 264]. «Техническая» дислексия проявляется в низкой скорости чтения с большим количеством ошибок при сохранности понимания смысла текста. Существует множество исследований, связывающих «техническую» дислексию со зрительной недостаточностью, или оптическую дислексию, которая выражается в нескоординированности глазодвигательной системы, недостаточном развитии зрительного восприятия, внимания и памяти, быстрой утомляемости, низкой концентрации [2; 6; 8–12 и др.].

«Семантическую» дислексию большинство авторов (Н.Г. Андреев, Г.В. Бабина, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, М.Е. Хватцев и др.) связывают с недостаточным уровнем речевого развития ребенка, ограниченным словарным запасом, неразвитой способностью правильно воспроизводить звуковые образы.

Работа по преодолению «семантической» дислексии направлена на последовательное устранение недостатков понимания смысловой стороны текста. Она строится поэтапно: от понимания отдельных слов и словосочетаний до глубокого анализа текста с выделением очевидной информации и скрытых смыслов [1].

Вначале коррекционная работа опирается преимущественно на наглядные средства – карточки, картинки, иллюстрации, схемы, макеты. На первом этапе школьники подбирают картинки с изображением предметов, обозначающих прочитанное слово, значение которого им хорошо знакомо (арбуз, яблоко, машина и т. п.). Затем учащиеся находят в тексте слова, соответствующие предложенным картинкам.

Постепенно задания усложняются: школьники учатся понимать значение прочитанных словосочетаний и предложений с опорой на наглядный материал, подбирать синонимы к словам и объяснять их значение, выделять близкие по смыслу слова, группировать их по какому-либо признаку, находить лишнее слово в ряду и т. д.

После того как школьники осваивают и автоматизируют навыки понимания слов, словосочетаний и предложений с опорой на визуальный материал, задания акцентируются на вербальном отражении прочитанного – повторении, анализе, пересказе. Особое внимание уделяется расширению и активизации словаря.

На заключительном этапе школьники учатся понимать законченный текст, проводить лингвистический анализ, выделять основную мысль, опорные слова и выражения. Освоению этих навыков способствуют задания с вопросами по тексту, составление плана, пересказ.

На каждом из этапов широко используется иллюстративный материал. С одной стороны, опора на визуальное восприятие облегчает для школьников понимание печатного текста, с другой – повышает их мотивацию для преодоления трудностей освоения навыков осмысленного чтения, делает обучение увлекательным и интересным.

Важным условием успешности коррекционной работы по преодолению дислексии у младших школьников является оптимальная организация режима работы и отдыха, правильное питание, тренировка координации, умеренная физическая нагрузка, позитивный эмоциональный настрой [3].

«Смешанный» тип дислексии является самым сложным и наиболее трудно поддающимся коррекции, поскольку связан и с речевой, и со зрительной недостаточностью [6, с. 265].

Методы коррекции дислексии зависят от типа и степени нарушений, однако наибольший эффект достигается при комплексном подходе к преодолению трудностей чтения, начиная с тренировки узнавания графических образов букв и заканчивая смыслообразованием и лингвистическим анализом.

Оптическая дислексия, связанная с недостаточным развитием зрительного функционального базиса чтения, проявляется чаще всего в смешении и взаимной замене графически схожих букв – Н-П-И, В-Р-Ь, О-С-Э и т. п. (литеральная дислексия), а также в неспособности объединить буквы в слоги и слова (вер-

бальная дислексия) [10]. Литеральная дислексия характеризуется ошибками в восприятии изолированных букв, вербальная – трудностями при чтении слов и предложений [8].

Вербальная оптическая дислексия помимо зрительной недостаточности часто связана с недостаточным развитием фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза, дифференциации фонем. Поэтому работа по ее коррекции включает упражнения на преодоление дефицита данных языковых функций [2].

Несмотря на высокий научный и практический интерес к проблеме освоения навыков чтения младшими школьниками, остается довольно много сложных вопросов по преодолению литеральной оптической дислексии, от решения которых зависит эффективность коррекционно-развивающей работы.

С учетом всего вышеизложенного нами было организовано и проведено исследование, участниками которого стали младшие школьники 8–9 лет с трудностями освоения чтения.

С опорой на научные исследования М.Н. Русецкой [11] была разработана программа обследования уровня развития оптико-пространственного гнозиса, праксиса и речезрительных функций у младших школьников с оптической дислексией. Эксперимент осуществлялся на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 15» г. Гуково. Экспериментальную группу составили 15 человек (5 девочек, 13 мальчиков) 2-го класса, имеющих логопедическое заключение «Оптическая дислексия». В ходе обследования была использована методика Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой «Обследование речи» [7].

Согласно полученным данным, при обследовании оптико-пространственного гнозиса 55% школьников выполнили все задания на ориентацию в частях собственного тела, пробу Хеда. Остальные (45%) допустили 2–3 ошибки, причем 25% респондентов смогли самостоятельно исправить ошибки. При выполнении заданий на определение собственного положения по отношению к окружающим предметам было выявлено, что 40% справились безошибочно, 60% допустили 2 ошибки.

Анализ выполнения задания «Состояние речезрительных функций» показал, что испытуемые узнавали и выделяли буквы значительно лучше, чем складывали их из палочек, резных деталей, лент по представлению.

Анализ данных, полученных в ходе первичного обследования, показал, что у большей части младших школьников с оптической дислексией был выявлен низкий уровень развития оптико-пространственного гнозиса, праксиса и речезрительных функций. Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод, что испытуемые нуждаются в логопедической помощи.

На формирующем этапе эксперимента коррекция оптической дислексии осуществлялась с учетом основных принципов логопедии и общедидактических принципов (этиопатогенетический, учета зоны ближайшего развития, психологической структуры чтения, комплексности, системности, деятельностного подхода, нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка)

Коррекционная работа по преодолению литеральной оптической дислексии проводилась по следующим направлениям:

- развитие зрительного восприятия, представлений о пространственном расположении, размерах и формах предметов и геометрических фигур;
- формирование буквенного гнозиса с использованием четких и «зашумленных» изображений букв, упражнений по тренировке дифференциации схожих букв;
- развитие зрительного анализа и синтеза
- формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений [9, с. 305].

В ходе контрольного этапа эксперимента была произведена оценка эффективности проведенной коррекционной работы. Сравнительный анализ показал положительную динамику по коррекции проявлений оптической дислексии у младших школьников.

Заключение. Дислексия является одной из наиболее актуальных проблем в современной практике начального образования. Поскольку чтение служит базовым навыком, на котором основывается школьное обучение, преодоление трудностей его освоения младшими школьниками требует особого внимания педагогов начального образования, логопедов, психологов. Решение проблемы школьной дислексии лежит в комплексном подходе к ее коррекции, основанном на развитии нейропсихологических и речевых основ чтения, как сложного коммуникативно-когнитивного процесса с привлечением специалистов разного профиля – логопедов, психологов, нейрофизиологов, лингвистов.

Список литературы

1. Бекмагомбетова З.Э. Комплексная логопедическая методика формирования у учащихся четвертого класса с тяжелыми нарушениями речи навыка чтения «про себя» [Электронный ресурс] // Концепт. 2018. № 9. URL: <http://e-koncept.ru/2018/186083.htm> (дата обращения: 16.04.2022).
2. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2015. С. 21–47.
3. Дорофеева С. В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии: опыт успешного применения комплексного подхода // Вопр. психолингвистики. 2017. № 3. С. 184–201.
4. Егорова А.В. Проблемы речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 1. С. 60–63.
5. Зимняя И.А. Общие проблемы порождения и восприятия речевого сообщения // Психологические механизмы порождения и восприятия текста: сб. науч. тр. МГПИИЯ им. Мориса Тореза. М, 1985. Вып. 243.
6. Киселева В.С. «Смешанная» дислексия и ее взаимосвязь с особенностями развития кратковременной зрительной памяти и устной речи // Sib. ped. журн. 2010. № 4. С. 255–266.
7. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2001.
8. Ланина Т.Н. Формирование зрительно-моторной координации в инклюзивном и дифференцированном обучении детей с нарушениями чтения // Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (10 сентября 2020 г., Москва). М., 2020. С. 126–132.
9. Польшина М.А. Коррекция оптической дислексии у младших школьников средствами наглядности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70. С. 304–308.
10. Пузина Е.А. Предупреждение оптической дисграфии и дислексии у дошкольников // Молодой ученый. 2016. № 11(115). С. 1525–1527.
11. Русецкая М.Н. Динамика чтения учащихся общеобразовательных школ // Вестн. Тамб. гос. ун-та. 2009. Вып. 4(72). С. 73–77.
12. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин. СПб., 2007.
13. Simos P.G., Fletcher J.M., Sarkari Sh., Billingsley R., Papanicolaou A.C. Early Development of Neurophysiological Processes Involved in Normal Reading and Reading Disability: A Magnetic Source Imaging Study. Neuropsychology, 2005. Vol. 19. No. 6. P. 787–798.
14. Yu X., Raney T., Perdue M.V., Zuk J., Ozernov-Palchik O., Becker B. Raschle N.M., Gabab N. Emergence of the neural network underlying phonological processing from the prereading to the emergent reading stage: A longitudinal study // Hum Brain Mapp. 2018. # 39. P. 2047–2063.

* * *

1. Bekmagombetova Z.E. Kompleksnaya logopedicheskaya metodika formirovaniya u uchashchihsvya chetvertogo klassa s tyazhelymi narusheniyami rechi navyka chteniya «pro sebya» [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2018. № 9. URL: <http://e-koncept.ru/2018/186083.htm> (data obrashcheniya: 16.04.2022).

2. Velichenkova O.A., Ruseckaya M.N. Logopedicheskaya rabota po preodoleniyu narushenij chteniya i pis'ma u mladshih shkol'nikov. M., 2015. S. 21–47.

3. Dorofeeva S.V. Lingvisticheskie aspekty korekicii disleksii i disgrafii: opyt uspehnogo primeneniya kompleksnogo podhoda // Vopr. psiholingvistiki. 2017. № 3. S. 184–201.

4. Egorova A.V. Problemy rechevogo razvitiya detej s intellektual'noj nedostatochnost'yu. // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2015. № 1. S. 60–63.

5. Zimnyaya I.A. Obshchie problemy porozhdeniya i vospriyatiya rechevogo soobshcheniya // Psihologicheskie mekhanizmy porozhdeniya i vospriyatiya teksta: sb. науч. tr. MGPIIYA im. Morisa Toreza. M, 1985. Vyp. 243.

6. Kiseleva V.S. «Smeshannaya» disleksiya i ee vzaimosvyaz' s osobennostyami razvitiya kratkovremennoj zritel'noj pamyati i ustnoj rechi // Sib. ped. zhurn. 2010. № 4. S. 255–266.

7. Lalaeva R.I., Veneditkova L.V. Diagnostika i korekciya narushenij chteniya i pis'ma u mladshih shkol'nikov. SPb., 2001.

8. Lanina T.N. Formirovanie zritel'no-motornoj koordinacii v inklyuzivnom i differencirovannom obuchenii detej s narusheniyami chteniya // Sbornik materialov IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Rossijskoj asociacii disleksii (10 sentyabrya 2020 g., Moskva). M., 2020. S. 126–132.

9. Pol'shina M.A. Korrekciya opticheskoy disleksii u mladshih shkol'nikov sredstvami naglyadnosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 70. S. 304–308.

10. Puzina E.A. Preduprezhdenie opticheskoy disgrafii i disleksii u doshkol'nikov // Molodoj uchenyj. 2016. № 11(115). S. 1525–1527.

11. Ruseckaya M.N. Dinamika chteniya uchashchihsvya obshcheobrazovatel'nyh shkol // Vestn. Tamb. gos. un-ta. 2009. Vyp. 4(72). S. 73–77.

12. Ruseckaya M.N. Narusheniya chteniya u mladshih shkol'nikov: Analiz rechevyh i zritel'nyh prichin. SPb., 2007.

The issue of the correction of dyslexia of the younger schoolchildren in science and pedagogical practice

The article deals with the issue of the violation of mastering the reading ability by the younger schoolchildren that is considered as one of the most topical issues of the modern primary education. There is emphasized the insufficient detail regarding of the issues of overcoming the school dyslexia in the theoretical and methodological aspects in comparison with the other speech violations. The authors present the classification of the types of the dyslexia, depending on the functional localization of the violations.

Key words: *dyslexia, younger schoolchildren, optical dyslexia, correctional work, complex approach.*

(Статья поступила в редакцию 22.06.2022)

Ю.В. БУЛЫГИНА
(Тюмень)

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К УКРЕПЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ: ДИАГНОСТИКА, ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ

Актуализирован вопрос о формировании и укреплении социального здоровья подрастающего поколения, являющегося одной из основ личностного становления. Приведен анализ понятия «готовность к укреплению социального здоровья учащихся», аргументирован взгляд на данную готовность как на важное качество современного педагога. Представлен авторский взгляд на компонентную структуру рассматриваемого явления.

Ключевые слова: *социальное здоровье, личностная и методическая готовность к укреплению социального здоровья.*

Введение. Анализ нормативно правовых актов и документов федерального уровня в области образования позволяет сделать вывод о нацеленности государственной политики на решение задач по формированию социально здорового поколения. Формирование

личностных качеств и умений, способствующих успешной адаптации подрастающего поколения в социуме и их успешной самореализации, обозначается как важное направление образовательной политики. Так, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года отражена необходимость осуществления изменений в современной системе воспитания и ее ориентир на «коммуникативные и другие социально значимые способности... обеспечивающие успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии» [9, с. 2]. Подчеркивается, что «развитие умения работать совместно с другими, действовать самостоятельно, активно и ответственно» является крайне важным направлением воспитания современного гражданина [8, с. 7]. Е.В. Щукиной указывается, что «стратегической задачей образования является формирование позитивных социальных ориентиров молодежи» [12, с. 32].

Социальное здоровье субъектов образования, понимаемое как «личностное новообразование, характеризующееся гармонией личностных смыслов, деятельности, взаимоотношений его с другими людьми, способствующее не только самоактуализации личности, но и позитивному развитию других людей, социума, общества и культуры в целом» [1, с. 22], представляется как основа достижения поставленных перед образованием задач, обеспечивающая способность «адаптироваться к различным социальным ситуациям и действовать соответствующим образом в различных условиях» [13, р. 49].

Важным ресурсом обеспечения социального здоровья подрастающего поколения является личность и деятельность взаимодействующих с ним педагогов. Их нацеленность на осуществление соответствующей деятельности и подготовленность к ней являются определяющими факторами успешности и результативности процесса укрепления социального здоровья детей в образовательном процессе. Поэтому диагностика готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся является важным элементом образовательного процесса педагогического вуза, позволяющим вносить корректировки в обучение студентов с учетом имеющихся у них дефицитов и ресурсов данного качества.

Целью данной статьи является представление содержания и результатов диагностики уровня развития готовности к укреплению

социального здоровья учащихся у студентов педагогической направленности. В ходе осуществленного нами исследования решались следующие задачи: определено содержание понятия готовности к укреплению социального здоровья учащихся и выделены его компоненты; разработан диагностический инструментарий для его оценки; представлена характеристика данного качества у студентов педагогической направленности Тюменского государственного университета, установленная в результате эмпирического исследования.

Гипотезой исследования являлось предположение о том, что будет выявлена слабая динамика у студентов в сформированности компонентов готовности к укреплению социального здоровья учащихся от первых до завершающих курсов получения педагогической специальности. Низкие показатели готовности к укреплению социального здоровья учащихся являются следствием отсутствия целенаправленных действий в педагогических вузах по ее формированию. Соответственно необходима реализация системы целенаправленных действий в системе высшего образования, способная обеспечить становление данного качества в период получения специальности.

Анализ литературы показал, что понятие «готовность», используемое в исследованиях с конца XIX в., и сегодня рассматривается учеными с различных точек зрения. Принимая во внимание представления о готовности к деятельности С.Л. Рубинштейна как о результате наличия сформированных под ее влиянием способностей и личностных качеств [10], М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович как об определенном состоянии личности, ориентированной на выполнение конкретных задач [6], В.Н. Мясичева как об отношении к предстоящей деятельности [9] и др., мы ориентируемся на подход к данному понятию, рассматривающий готовность с точки зрения определенной предпосылки перед началом реализации профессиональной деятельности, при котором данное явление понимается как качество личности, имеющее профессиональное значение [11].

Многими исследователями подчеркивается, что, с одной стороны, готовность к деятельности формируется под действием внешних обстоятельств [7], а с другой – характеризуется внутренней составляющей (установка на работу, отношение к деятельности, намерения личности и др.) [5; 6]. Важным аспектом при определении сущности понятия готовности мы также считаем положения исследователей

о том, что готовность к деятельности не просто определяет потенциал личности по отношению к определенной деятельности, но еще и то, что она на функциональном уровне обеспечивает результативность ее выполнения. Так, А.А. Деркач, изучая готовность непосредственно к педагогической деятельности, определяют процесс ее формирования как «систему мотивов, отношений, поведений, которая, активизируясь, дает возможность эффективно выполнять свои функции» [3, с. 27].

Опираясь на представленные выше положения, в данном исследовании мы понимаем готовность педагога к укреплению социального здоровья как системное интегральное качество личности, сформированное на основе профессиональных компетенций и определяющее направленность, выбор методов и содержания профессионально-педагогической деятельности, последовательности действий в ее выполнении с целью укрепления социального здоровья учащихся.

Признавая наличие внутренней и внешней сторон готовности, мы составили структуру компонентов готовности педагога к укреплению социального здоровья. Готовность педагога к укреплению социального здоровья учащихся имеет различные направления и представлена готовностью личностной и методической.

Личностная готовность понимается нами как качество, обеспечивающее педагогу подготовку к осуществлению деятельности и стремление к ней (мотивационно-ценностный компонент), результат подготовки (интеллектуальный и коммуникативный компоненты), отношение к деятельности (эмоционально-волевой компонент), оказывающие влияние на успешность деятельности по укреплению социального здоровья учащихся. Так, В.А. Сластенин, выделяя функциональную готовность, акцентирует внимание на наличии готовности личностной, характеризующейся внутренней настроенностью субъекта на определенные профессиональные действия [11].

Под методической готовностью мы подразумеваем состояние педагога, основанное на системе знаний, умений и навыков, обеспечивающей ему способность осуществлять деятельность по укреплению социального здоровья учащихся. Содержание данной подструктуры соответствует этапам педагогического процесса и представлено компетенциями, обеспечивающими возможность выполнения профессиональных задач на каждом из них: целевой, диагностический, прогностический, про-

2-й курс, n = 52



Рис. 1. Результаты диагностики компонентов личностной готовности студентов 2-го курса к укреплению социального здоровья учащихся, n = 52

4-й курс, n = 64



Рис. 2. Результаты диагностики компонентов личностной готовности студентов 4-го курса к укреплению социального здоровья учащихся, n = 64

Таблица 1

Сравнение компонентов личностной готовности к укреплению социального здоровья учащихся у студентов 2-го и 4-го курсов (n = 116)

Компоненты	2-й курс (n ₁ = 52)		4-й курс (n ₂ = 64)		U Манна – Уитни	P
	средний ранг	сумма рангов	средний ранг	сумма рангов		
Мотивационно-ценностный	64,4	3413	53,54	3373	1357	0,081
Интеллектуальный	41,03	2174,5	73,2	4611,5	743,5	0,000..
Эмоционально-волевой	57,0	3021	59,76	3765	1590	0,656
Коммуникативный	41,22	2184,5	73,04	4601,5	753,5	0,000..

ектировочный, организационный, контрольно-оценочный. Это дидактическая, методическая подготовленность педагога к выполнению задач, направленных на укрепление социального здоровья учащихся. По мнению О.С. Кузьминой, методическая готовность – «степень владения системой знаний, умений и навыков, способами деятельности, необходимых для осуществления педагогической деятельности» [6].

Детальная проработка показателей каждого из компонентов рассматриваемого вида готовности позволяет осуществлять ее диагностику, определять уровень развития.

Методы. В исследовании нами использованы следующие теоретические методы: анализ, синтез и обобщение. Использование данных методов позволило определить сущность понятия готовности педагога к укреплению социального здоровья учащихся и его структурные компоненты.

Эмпирические методы, использованные в исследовании: метод опроса, метод экспертной оценки, изучение продуктов деятельности (анализ эссе студентов). Использовался метод математико-статистической обработки данных, критерий Манна – Уитни.

Результаты. Для составления характеристики готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся весной 2022 г. на базе Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета была проведена диагностика, направленная на определение уровня развития компонентов данного явления. В эксперименте приняли участие 116 студентов направления подготовки «Педагогическое образование», из которых 52 чел. – студенты 2-го курса; 64 чел. – студенты 4-го курса.

Опишем диагностический инструментарий, использованный для достижения цели исследования.

1. Опросник для самооценки готовности к укреплению социального здоровья учащихся, разработанный нами (для оценки степени выраженности компонентов личностной и методической готовности). В ходе опроса студентам предлагалось оценить по пятибалльной шкале степень развития у себя компетенций, являющихся показателями компонентов рассматриваемой готовности.

2. Эссе будущих педагогов на тему «Моя роль в укреплении социального здоровья учащихся» (для оценки степени выраженности компонентов личностной готовности). Уровень развития определенных компетенций, яв-

ляющихся показателями личностной готовности, определялся на основе анализа эссе по определенным критериям.

3. Экспертная карта оценки готовности студента к укреплению социального здоровья учащихся, разработанная нами (для оценки степени выраженности компонентов методической готовности). От 3 до 5 экспертов, имеющих возможность наблюдать за студентами в практической деятельности, оценивали степень развития у них компетенций, являющихся показателями методической готовности к укреплению социального здоровья учащихся.

Таким образом, каждый из компонентов готовности к укреплению социального здоровья учащихся оценивался с помощью двух методов. Полученные данные анализировались, выводились средние показатели. Далее определялись уровни личностной и методической готовности к укреплению социального здоровья учащихся. Для выявления наличия или отсутствия различий в выраженности измеряемых уровней среди студентов, только начинающих свое обучение по педагогическому профилю (2-й курс бакалавриата), и студентов-выпускников (4-й курс бакалавриата), анализ данных осуществлялся исходя из их деления на две группы.

Результаты диагностики уровня личностной готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся представлены на рис. 1, 2.

В ходе анализа результатов исследования компонентов личностной готовности к укреплению социального здоровья учащихся осуществлялось сравнение данных, полученных среди студентов 2-го и 4-го курсов. Для выявления значимости выявленных различий использовался критерий Манна – Уитни (табл. 1). Компоненты, различия по которым определены критерием как значимые, выделены в таблице жирным шрифтом.

Таким образом, значимых различий в уровне представленности мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого компонентов готовности к укреплению социального здоровья учащихся у студентов 2-го и 4-го курсов не выявлено. Следовательно, у студентов 2-го и 4-го курсов наблюдаются схожие характеристики в их установках на укрепление социального здоровья учащихся, в намерении заниматься данной деятельностью в рамках профессиональной деятельности, в отношении к решению данных задач. Следует отметить, что абсолютное большинство студентов имеют высокий уровень мотивационно-

2-й курс, n = 52

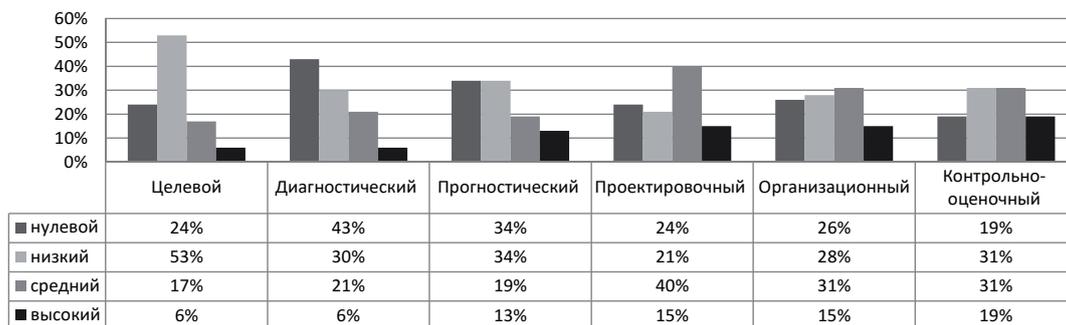


Рис. 3. Результаты диагностики компонентов методической готовности студентов 2-го курса к укреплению социального здоровья учащихся, n = 52

4-й курс, n = 64



Рис. 4. Результаты диагностики компонентов методической готовности студентов 4-го курса к укреплению социального здоровья учащихся, n = 64

Таблица 2

Сравнение компонентов методической готовности к укреплению социального здоровья учащихся у студентов 2-го и 4-го курсов (n = 116)

Компоненты	2 курс (n ₁ = 52)		4 курс (n ₂ = 64)		U Манна – Уитни	p
	средний ранг	сумма рангов	средний ранг	сумма рангов		
Целевой	44,44	2355,50	70,33	4430,50	924,500	0,000..
Диагностический	34,18	1811,50	78,96	4974,50	380,500	0,000..
Прогностический	38,33	2031,50	75,47	4754,50	600,500	0,000..
Проектировочный	43,37	2298,50	71,23	4487,50	867,500	0,000..
Организационный	38,53	2042,00	75,30	4744,00	611,000	0,000..
Контрольно-оценочный	37,71	1998,50	75,99	4787,50	567,500	0,000..

ценностного и эмоционально-волевого компонентов (55% и более), что может быть результатом реализуемого в Институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета подхода, ориентированного на «выстраивание процесса профессионального становления студента на основе внутренней мотивации» [9, с. 78].

Выявлены значимые различия в уровне представленности интеллектуального и коммуникативного компонентов готовности к укреплению социального здоровья учащихся у студентов 2-го и 4-го курсов. Соответственно, можно сделать вывод о том, что студенты 4-го курса имеют значительно больше знаний о сущности процесса формирования социального здоровья учащихся, о тех методах и приемах, которые имеются в арсенале педагога и др. Студенты 4-го курса также наиболее подготовлены к процессу установления с учащимися взаимоотношений, благоприятно сказывающихся на процессе укрепления их социального здоровья.

Результаты диагностики уровня методической готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся представлены на рис. 3, 4.

В ходе анализа результатов исследования компонентов методической готовности к укреплению социального здоровья учащихся осуществлялось сравнение данных, полученных среди студентов 2-го и 4-го курсов. Для выявления значимости выявленных различий использовался критерий Манна – Уитни (табл. 2), с помощью которого было выявлено, что выраженность абсолютно всех компонентов методической готовности значимо выше у студентов 4-го курса, нежели у студентов 2-го курса.

Таким образом, будущие педагоги из числа выпускников методически более подготовлены к процессу укрепления социального здоровья учащихся в рамках образовательного учреждения. Однако значительная часть из них имеют средний уровень развития данных компетенций, согласно самооценке и оценке экспертов. Особенно следует обратить внимание на нулевые и низкие результаты по целевому, диагностическому и прогностическому компонентам (63, 22 и 38% соответственно). Умения, отраженные в данных компонентах, предопределяют всю последующую деятельность по укреплению социального здоровья учащихся, обеспечивают ее целенаправленность и осознанность. Без выполнения действий целевого, диагностического, прогности-

ческого этапов педагогического процесса деятельность будет носить случайный, интуитивный характер, а результаты являются мало прогнозируемыми.

Обобщая полученные в ходе контрольного эксперимента данные, отмечаем, что значимые различия между многими показателями личностной и методической готовности к укреплению социального здоровья учащимися между студентами 2-го и 4-го курса демонстрируют, что образовательный процесс в вузе оказывает значительное влияние на формирование рассматриваемого нами качества. Однако обнаруженные «проблемные зоны» в структуре рассматриваемой нами готовности у студентов педагогической направленности, особенно из числа выпускников, указывают на наличие задач, требующих решения. Следовательно, необходима организация целенаправленной работы в условиях обучения в вузе по развитию готовности студентов педагогической направленности к осуществлению деятельности по укреплению социального здоровья учащихся в рамках образовательного процесса.

Таким образом, сформулированная нами гипотеза о том, что компоненты готовности к укреплению социального здоровья учащихся у будущих педагогов сформированы недостаточно, динамика их сформированности от первых до завершающих курсов получения педагогической специальности является слабой, нашла свое подтверждение в ходе исследования.

Как видим, измерение компонентов готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся позволяет определить основное ее содержание, что может быть использовано при обозначении основных ориентиров и планировании целенаправленной работы по формированию данного качества. На наш взгляд, выводы, полученные в ходе осуществленной нами диагностики, могут быть распространены на большинство образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогов.

Заключение. Готовность педагога к укреплению социального здоровья мы рассматриваем как системное интегральное качество, сформированное на основе профессиональных компетенций и определяющее направленность, выбор методов и содержания профессионально-педагогической деятельности, последовательности действий в ее выполнении с целью укрепления социального здоровья учащихся. Данное качество имеет два на-

правления: личностная готовность, представленная мотивационно-ценностным, интеллектуальным, эмоциональным и коммуникативным компонентами, а также методическая готовность, представленная целевым, диагностическим, прогностическим, проектировочным, организационным и контрольно-оценочным компонентами.

По мнению Е.Г. Беляковой, профессиональное становление следует рассматривать как «процесс формирования у педагога личностных свойств, профессиональных компетенций, адекватных требованиям профессиональной деятельности» [2, с. 14]. Соответственно, определяя процесс укрепления социального здоровья подрастающего поколения в условиях образовательной организации как актуальное и значимое направление педагогической деятельности, способствующее социализации детей, успешной их самореализации в будущем, необходимо актуализировать вопрос о подготовке к нему будущих педагогов.

Разработанный нами подход к диагностике готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся может использоваться образовательной организацией для внесения корректировок в образовательные программы, включения в их содержание соответствующих задач. Данный подход также будет использоваться в разрабатываемой нами программе по формированию готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся. Предполагаем, что важным условием решения задач данной программы является осознание будущими педагогами личностных особенностей, поэтому самодиагностика с последующим подробным обсуждением результатов, прогнозированием их влияния на профессиональное становление, обозначена нами как важная составляющая последующей формирующей работы.

Таким образом, можно наметить основные ориентиры в организации работы по повышению уровня готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся:

– формирование компонентов личностной готовности (эмоционально-волевого, интеллектуального) с осуществлением актуализации темы и ее теоретического осмысления в рамках дисциплин обязательной части учебного плана (например, «Профессиональная компетентность педагога», «Образование как социокультурный феномен»); возможные методы и формы работы: круглый стол, лекционное занятие, кластер, эссе, кейсы и др.;

– формирование мотивационно-ценностного компонента личностной готовности в рамках тренинговой работы, направленной на анализ будущими педагогами особенностей личностных ресурсов для решения задач по укреплению социального здоровья учащихся, постановку ими соответствующих целей и обозначение предполагаемых результатов; организация системы действий в вузе, направленной на укрепление социального здоровья будущих педагогов, что увеличит возможности формирования их готовности к укреплению социального здоровья учащихся (включение студентов в волонтерскую деятельность, организация системы наставничества, тренинговая работа и др.);

– формирование компонентов методической готовности в рамках учебных и производственных практик; выполнение заданий определенного содержания в рамках практик, а также использование таких методов, как деловая игра, профессиональная проба, рефлексия и др., будут способствовать формированию профессиональных умений, необходимых для достижения целей по укреплению социального здоровья учащихся.

Список литературы

1. Байкова Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория и практика: моногр. Рязань, 2011.
2. Белякова Е.Г. Профессиональный путь педагога: механизмы, модели, сценарии: учеб. пособие. Тюмень, 2017.
3. Деркач А.А., Селезнева Е.В., Михайлов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен. М., 2008.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологическая готовность. М., 1986. С. 49–52
5. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.
6. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015.
7. Мясичев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалёва. М.; Воронеж, 1995.
8. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р // Электронный фонд правовой и научно-технической документации. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения: 10.06.2022).
9. Огороднова О.В., Кукуев Е.А., Фроленкова А.Л. Модернизация педагогического образования: мотивационный контекст // Психолого-пе-

дагогические исследования. 2018. Т. 10. № 1. С. 65–80.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.

11. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. М., 2000.

12. Щукина Е.В. Формирование позитивной социальной направленности студенческой молодежи // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 1. С. 30–36.

13. Dhingra V. Social Health: An Ignored Health Aspect // International Journal in Management and Social Science. Vol. 5. Is. 07. P. 47–53.

* * *

1. Bajkova L.A. Social'noe zdorov'e detej i molodezhi: metodologiya, teoriya i praktika: monogr. Ryazan', 2011.

2. Belyakova E.G. Professional'nyj put' pedagoga: mekhanizmy, modeli, scenarii: ucheb. posobie. Tyumen', 2017.

3. Derkach A.A., Selezneva E.V., Mihajlov O.V. Gotovnost' k deyatel'nosti kak akmeologicheskij fenomen. M., 2008.

4. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologicheskaya gotovnost'. M., 1986. S. 49–52

5. Kuz'mina N.V., Rean A.A. Professionalizm pedagogicheskoy deyatel'nosti. SPb., 1993.

6. Kuz'mina O.S. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2015.

7. Myasishchev V.N. Psihologiya otnoshenij / pod red. A.A. Bodalyova. M.; Voronezh, 1995.

8. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.05.2015 № 996-r // Elektronnyj fond pravovoj i

nauchno-tekhnicheskoy dokumentacii. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (data obrashcheniya: 10.06.2022).

9. Ogorodnova O.V., Kukuev E.A., Frolenkova A.L. Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya: motivacionnyj kontekst // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2018. Т. 10. № 1. С. 65–80.

10. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb., 2002.

11. Slastenin V.A., Mishchenko A.I. Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya. M., 2000.

12. Shchukina E.V. Formirovanie pozitivnoj social'noj napravlenosti studencheskoj molodezhi // Integraciya obrazovaniya. 2015. Т. 19. № 1. С. 30–36.

The readiness of future teachers to the promotion of the social health of the students: diagnostics and directions of development

The article deals with the actualization of the issue of the formation and promotion of the social health of the younger generation that is considered as one of the bases of the personal establishment. The author analyses the concept "readiness to the promotion of the social health of the students", there is given the reason for the view on the readiness as an important quality of the modern teacher. There is presented the author's view on the componential structure of the considered phenomenon.

Key words: *social health, personal and methodological readiness to promotion of social health.*

(Статья поступила в редакцию 28.06.2022)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Л.А. ШЕСТАК
(Волгоград)

«ЛЮДИ РЕЧИСТЫ»:
СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК
ОФИЦИАЛЬНОГО
И ПОВСЕДНЕВНОГО ОБЩЕНИЯ

Рассматриваются особенности русского официального и неформального вербального общения в аспекте основных функций языка – информативной и апеллятивной. На примере разных уровней языка анализируются средства выделения топика и ремы высказывания, средства доверительности и интимизации речи. Устанавливаются некоторые новые тенденции тема- и рема-индикации, оформляемые фонетическими, лексическими и синтаксическими средствами (внутрисловные подъем и падение интонации, вертикальные сегментация и парцелляция, дистантная парцелляция).

Ключевые слова: тема- и рема-индикация, интимизация и доверительность общения, вертикальные сегментация и парцелляция, дистантная парцелляция.

В статье о говорении, речи (словарная статья **Речй**) Владимир Иванович Даль отмечает не только две стороны говорения: говорить сколько? (**Речистый** говорливый, болтливый, словоохотливый) и говорить как? (у кого чистая, плавная, ясная, внятная речь, говор, произношенье; красноречивый, у кого увлекательная, убедительная речь), но и предоставляемые речью социальные возможности (Вы люди речисты, вам все пути чисты: мы люди бессловесны, нам все проходы тесны), в том числе возможности манипуляции (Правда не речиста. Речист, да на руку не чист. И речисто, да нечисто) [4, с. 94].

Речевое общение – одна из основных, наряду со зрением и слухом, форм бытовой ориентации современного человека в мире, информационно-речевое общение (информация

в форме вербальных текстов) – одна из основных, наряду с телевизионной и интернет-картинкой, форм социальной ориентации человека в стремительно меняющемся мире.

Значимость бытового речевого общения отражается в увеличении электронных средств коммуникации (посты, блоги, комментарии, общение на форумах и проч.). Значимость официального речевого общения находит свое выражение в увеличении разнообразных talk show, радиопередач с возможностью обратной связи со зрителем-слушателем, в совмещении слушания-чтения и проч. (радио- и телепередачи «Железная логика», «Формула смысла», «Конфликт интересов», «Вечер с Владимиром Соловьевым», «Право знать», «Постскриптум», «Бесогон», «Большая игра», ютьюб-каналы, телеграм-каналы и интернет-блоги Максима Шевченко, Евгения Сатановского, Якова Кедми и др.).

Увеличение объема и эффективности речевой формы общения, информирования и воздействия вызывает необходимость логического акцентирования предмета речи и его характеристики (топика и ремы) [3; 5], а также установления доверия к источнику информации (субъективная модальность, контакто-устанавливающие средства, слияние субъектных сфер автора речи и ее реципиентов) [7, с. 384–396]. Таким образом, стимулируются такие тенденции развития языка, как логизация и демократизация речевого общения [2, с. 121–123, 184–193].

На уровне фонетики акцентирование топика высказывания традиционно оформляется ИК-3 [1, с. 96–122; 6]: *Что касается /детей, то они прекрасно отдохнут в \деревне ||*. Что касается интонационного выделения ремы, то нисходящий тон маркирует рему нейтрального утверждения, а восходящий – рему «общего» вопроса [6]. Тенденцией современной русской фонетики является выделение темы высказывания лексическим повтором с оформлением первой лексемы интонационной конструкцией 3, а второй, дублетной, интонационной конструкцией 1: *По интенсивности /движения | по интенсивности /движения| такое перемещение станет сопоставимым с*

железнодорожным || (телеканал «Россия 1», 09.11.2013); *Насколько мне известно | насколько мне известно | добровольцы на Донбасс приезжают централизованно* || (телеканал «Россия 1», 06.05.2022, Д. Безсонов).

Рема-индикаторами выступают практически все ИК в зависимости от функционального и эмоционального типа высказывания: *Поздняя осень* (Н.) (ИК-1). *Когда он придет?* (ИК-2). *Ты идешь с нами?* (ИК-3). *А в этом году какой проходной балл?* (ИК-4). *Настоящая весна!* (ИК-5). *Сколько воды натекло!* (ИК-6). *Светлый ум!* (ИК-7). Заметными тенденциями русской фонетики является использование конструкции ИК-3 вместо ИК-1 как рема-индикатора при оформлении повествовательности */не подписала!* (TV Канал «Россия 1», 11.08.2016, О. Скабеева) и даже как акцентуирующего средства каждого члена предложения (*Больше /так /продолжаться /не может* || (Радио FM, 13.07.2022, «Поле Куликова», Д. Куликов), «интонационные качели» ИК-3 – ИК-1 в пределах одной лексемы – информационного центра в шоу-бизнесе (*Алла Пугачева!*) и в рекламе (*К школе готовы? Родители!*) (телеканал «Россия 1», 28.09.2015).

Внутрисловное сочетание скользких тонов в качестве акцентуирующего средства отмечает для речи дикторов также С.В. Кодзасов [6]. В качестве заметной черты современной официальной устной речи можно отметить также использование межсловной паузации вне границы синтагмы (*Здесь | мины | каждые | два | метра*) (телеканал «Россия-24», 14.05.2022, А. Степаненко). В письменной речи подобный «рубленный» стиль оформляется точками: *Игорь. Я. Хочу. Чтобы ты. Немедленно. Исчез!* – отчеканила Катя (М. Черепанов. Багровые небеса).

На лексико-фразеологическом уровне языка акцентуирующими тема-рематическими средствами являются следующие:

- окказиональная синтагматика лексем (*Коллаборация* (Т) (здесь и далее – тема. – Л.Ш.) *бекона с фасолевым супом – это для меня воспоминания детства* (R) (здесь и далее – рема. – Л.Ш.) (телеканал «Телекафе», 07.12.2019, «Народная кухня»); *Он автор вкусных роликов* (R) (телеканал «Телекафе», 07.12.2019); *Зачем вообще продавать реальные ресурсы за «токсичные фантики»* (R), которыми недавно признал доллар и другие валюты коллективного Запада тот же Антон Германович Силуанов? (Завтра. 2022. 21 июня);

- окказиональная метафора (*У актера театра всегда один выход в данном спектакле, одна взлетная полоса* (R) (телеканал «Первый канал», 05.08.2021, М. Аверенко);

- ирония (*Наступает сентябрь, и вот приходит долгожданный Пелевин – как мандарины к Новому году* (Завтра. 2021. 2 сент.); *Давайте все-таки расставим все точки над ё* (Радио Вести FM, 16.07.2022, «Война и мир», С. Михеев);

- гипербола (*В западной прессе говорят о том, что Северная Корея полностью управляется Китаем. – Нет, это натягивание совы на пирамиду Хеопса* (R). *Северная Корея – самостоятельный игрок* (Радио FM, 29.05.2022, С. Корниевский); *Наконец Газпром начнет тратить деньги не на поддержку врагов государства в лице всяких сомнительных радиостанций! За десятилетия финансирования «Эха Москвы» Газпром мог газифицировать полстраны, причем бесплатно, а не выкатывать людям счета в объеме стоимости запуска ракеты Илона Маска вкупе с его возвращающейся ступенью-носителем!* (R) (Радио «Вести FM», 06.06.2020, С. Михеев); *И есть такие собаки: ничего не могут есть, кроме специальной еды, которая стоит как чугунный мост ручной работы Церетели* (R) (Радио «Вести FM», 15.10.2016);

- литота (*Уничтожить Россию требует Эстония. А где эта страна – Эстония? Страна, вся армия которой вмещается в лифт...* (R). *Извините, если с оркестром, – то в грузовой...* (телеканал «Россия 1», 25.05.2022, В. Соловьёв).

Лексическими средствами создания атмосферы непринужденности и доверительности служит преимущественно сниженная образность (*Все, чем располагают прибалтийские республики, – это место расположения. Так они нафиг никому не нужны. Их место где-нибудь там «Соседний колхоз просит навоз. – Не дадим, сами съедим».* Их местечковая обида может привести к ядерной катастрофе (Радио «Вести FM», 27.06.2022, С. Михеев); *Пока в России, как вы выражаетесь, все точили за Трампа, в Европе все главы государств точили за Клинтон. Теперь же им придется съесть свою шляпу* (телеканал «Канал ТВЦ», 12.11.2016)).

Деривационной тенденцией, оформляющей как рема-индикацию, так и интимизацию общения, является лексикализация, кодифицированная в виде интернет-хэштегов: *Для снижения холестерина пью статины. Но появились побочки* («Радио России», 28.04.2021); *Это касается и вас, и меня, поскольку «ониже-*

дети» вмести с их «*язматерями*» встречаются практически повсеместно (URL: <http://bomba.co/synochek-vytri-ob-tetyu-nozhki/>); Тогда введут *мневсеравнокакойто* режим, тогда начнут тушить пожары (URL: <https://riamobalashiha.ru/>); Все началось с «Супермена», потом был «Спаyderмен», «**Черт-знает-кто-мен**» и так далее (Афиша. 2016. 13 авг.). При этом лексикализация словосочетаний и предложений служит коммуникативным акцентом и топика, и ремы: «**Биполярочка**» и «**депра**» (Т): как появилась мода на психические расстройства (URL: <https://www.psychologies.ru/articles/bipolyarochka-i-depra-kak-rouyavilas-moda-na-psihicheskie-rasstroystva/>); **Упал-отжался** (Т). Как геополитика меняет работу фитнес-индустрии (URL: <https://newprospect.ru/news/articles/upal-otzhalsya-kak-geopolitika-menyuet-rabotu-fitness-industrii/>); Все чаще в нашей жизни встречаются девушки «**не-хочу-ничего-решать**» (R) (URL: <http://weburg.net/news/49673>). Предикативную структуру часто имеют и широко употребляемые как в рекламе (#*продамодеждуоптом* #*ремонтно-утбуковпитере*), так и в повсеместном общении (#*художникунужноотноситьсябережно* #*путешествиясоздаютлюдей* #*осеньюлюбовьприходитзолотом*) хэштеги, совмещающие поисковую функцию (#*визажистьяпойду* #*путьменянаучат*) с функцией социальной рекламы (#*театрвсейсемьей*).

Морфологический строй современного русского языка демонстрирует тенденции к экономии усилий – нулевой аффиксации (*Второй пункт развития Сибири и Дальнего Востока на базе, скорее всего, очередной госкорпорации* в комментариях не нуждается. Это же сколько денег можно «освоить» в системе **откатов, распилов, наездов** (Нов. газ. 2012. 13 апр.), аналитизму (С «**Хозяйка Альпийских лугов**» всегда вкусно! (телеканал «НТВ», 02.09.2014) и выравниванию по аналогии (*Могут только **человеки*** (телеканал «ТВЦ», 27.04.2022); **Тыкнул в телефон** – получил миллион (реклама онлайн-казино); С центральной трибуны все громче и громче раздается: «**Носта, Носта!**». Рожков **махает** родственникам с трибуны – слышу, мол (Сов. спорт. 2007. 16 июля), к акцентированию и фатической функции речи отношения, однако, не имеющих.

Синтаксис, широко применяя традиционные для конца XX – начала XXI в. конструкции сегментации темы и парцелляции ремы [2; 3; 7], использует двойной и даже тройной эффект обманутого ожидания (на эффекте обманутого ожидания, впрочем, строится не толь-

ко синтаксическое расчленение, но и синтаксическое слияние [7, с. 424]. Множественный эффект обманутого ожидания состоит в том, что производится 1) не горизонтальная, а вертикальная сегментация и парцелляция, 2) парцелляция не только члена предложения, но и служебных элементов, 3) дистантная парцелляция. Проиллюстрируем.

Вертикальная сегментация
Подискутируем.

Мой главный упрек медведевской мечте – полное отсутствие в ней того, что любую мечту и слагает: высшей цели, которая превосходила бы приземленную, обывательскую человеческую жизнь (Завтра. 2010. № 5);

Впрочем.

Никаких оргвыводов в отношении дебагов не последовало (Профиль. 2008. № 29).

Вертикальная парцелляция,
парцелляция служебных членов
предложения

С Высоцким-то все уже в порядке – он сделал, что мог, и ушел духом к народу.

А кого вы убиваете сегодня?

Кого замалчиваете, кого преследуете, кого презираете и ненавидите? Еще живого, не прославленного?

Кто сегодня ищет петлю, кто сегодня «бредит бритвою»?

Кого вы хотите умертвить, чтоб потом выпускать о нем книги, снимать о нем filmy и лить крокодиловы слезы?

А? (Аргументы недели. 2011. 8 дек.);

Бодлер неоднократно повторяет: я думаю о тех-то и о тех-то.

Но «думать» не синоним сострадания и сочувствия. Можно ли упрекнуть его в отсутствии гуманизма? Но.

Во-первых, стихотворение написано в духе легенды об Андромахе – ни один историк не скажет, правдива она или нет (Завтра. 2009. № 42);

Если бы он был какой-нибудь тарой, то обязательно нанес бы на себя надпись «не кантовать» и забыл о существовании всего сущего.

Но.

Нужно было встать, сделать последнее волевое усилие, добраться до парковки, сесть в машину и свалить домой (Э. Войцеховская).

Дистантная парцелляция

*О нас. Пила вино и хохотала. **Красное.** Гуляй, шальная! Пила вино и хохотала. **Белое*** (URL: <https://xn--80aefc0djcls.xn--plai/beloe?yclid=142605674677010431>); *По миру расползается экономический кризис. Шри-Ланка, потом будет Тайвань, далее везде. И мы долж-*

ны быть к этому готовы. Быть в форме. Как Шелкунчик. **В военной форме.** Помните, как в конце у Гофмана мыши взрывались одна за другой? Так же будет и сейчас (Радио Вести FM, 15.07.2022, «Формула смысла», А. Лосев).

К синтаксическим явлениям фатического свойства, средствам интимизации речевого общения, создания непринужденности и доверительности можно отнести распространение именных предикатов разговорного типа (*не факт, что...; это ни о чем*), нечлененых предложений междометного типа (*Атас! Течет по трубам русский газ! Или как Европа получила из Дохи вздохи* (Радио Sputnik, 28.03.2022)); *Не ужас-ужас, не малолетние преступники, а нормальные дети* (Рус. репортер. 2020. № 1); *Формула «колеса тук-тук – миллионы евро кап-кап» для Литвы уже не работает* (URL: <https://eadaily.com/ru/news/2022/04/11/formula-kolesa-tuk-tuk-milliony-evro-ka-ka-dlya-litvy-uzhe-ne-rabotaet>); окказионального слово- и фразообразования (*От хорошего IPA (Indianpraleale), одного из самых популярных стилей крафтового пива, даже если он питкий, устанешь, если пить его каждый день. Захочешь чего-то простого* (URL: www.vkusvill.ru)); *Тратный подвиг народа. Кризисы граждане России предпочитают встречать роскошно* (Коммерсантъ. 2014. 26 дек.); *Кто рано встает – пусть другим не мешает. Наука против стереотипа о правильном режиме сна* (URL: <https://knife.media/early-waking-up/>); разговорных метафор (*утоптаный ‘архивированный’; трехпальцевый салют ‘сброс компьютера нажатием клавиш Ctrl-Alt-Del’; Потом он, чем дальше, тем больше, станет конструировать свою трогательную и сверхтрогательную реальность; будет, порою насильно, тянуть за зеленые уши ростки добра из земли, засеянной ложью и злом* (URL: <https://clck.ru/gvDhu>) и ФЕ предикативной структуры (*Еще немного – и Прованс! ‘осталось потерпеть’; Визит Байдена к саудитам уже ничего не даст. Акела промахнулся. Всем ясно, что мир будет иным* (Радио Вести FM, 13.07.2022, «Американские горки», Д. Дробницкий)).

Усложнение современного социума не только в научно-техническом информационном отношении, но и в ментальном, идейном, ценностном увеличивает объем обмена информацией и мнениями, в том числе в речевой форме. Высказанный исследователями современного электронного общения постулат о том, что Интернет ускорил эволюцию лексико-номинативных ресурсов языка [8, с. 16–17], можно, думается усилить констатацией

того факта, что увеличение вербального общения ускоряет и действие тенденций языка, связанных с основными его функциями – информировать и убеждать.

Список литературы

1. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика / Н.Ю. Шведова (гл. ред.). М., 1980. Т. I. С. 96–122.
2. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по филол. направлениям и специальностям. М., 2001.
3. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. М., 2017.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1981–1982. Т. 1–4.
5. Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложений. М., 2002.
6. Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. Общая фонетика: учебник. М., 2001.
7. Покровская Е.А. Динамика русского синтаксиса в XX веке: лингвокультурологический анализ: дис. ... д-ра филол. наук. Ростов н/Д., 2001.
8. Хайдарова В.Ф. Становление лексико-фразеологического корпуса интернет-языка как синергетический процесс: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2011.

* * *

1. Bryzgunova E.A. Intonaciya // Russkaya grammatika / N.Yu. Shvedova (gl. red.). M., 1980. T. I. S. 96–122.
2. Valgina N.S. Aktivnye processy v sovremenom russkom yazyke: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po filol. napravleniyam i special'nostyam. M., 2001.
3. Vsevolodova M.V. Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment fundamental'noj prikladnoj (pedagogicheskoy) modeli yazyka. M., 2017.
4. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. M., 1981–1982. T. 1–4.
5. Kovtunova I.I. Sovremennyy russkij yazyk. Poryadok slov i aktual'noe chlenenie predlozhenij. M., 2002.
6. Kodzasov S.V., Krivnova O.F. Obshchaya fonetika: uchebnik. M., 2001.
7. Pokrovskaya E.A. Dinamika russkogo sintaksisa v XX veke: lingvokul'turologicheskij analiz: dis. ... d-ra filol. nauk. Rostov n/D., 2001.
8. Hajdarova V.F. Stanovlenie leksiko-frazeologicheskogo korpusa internet-yazyka kak sinergeticheskij process: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2011.

“Speech people”: the modern Russian language of the official and ordinary communication

The article deals with the specific features of the Russian official and unofficial verbal communication in the aspect of the fundamental functions of the language – informative and appellative. On the basis of the different levels of the language there are analyzed the means of revealing the topic and rheme of the statement, the means of the confidence and intimation of the speech. The author finds out some new tendencies of the theme and rheme indication, completed by the phonetic, lexical and syntactic means (the inside-the-word rise and fall of the intonation, the vertical segmentation and parceling and the distant parceling).

Key words: *theme and rheme indication, intimation and confidence of communication, vertical segmentation and parceling, distant parceling.*

(Статья поступила в редакцию 25.06.2022)

Т.Н. АСТАФУРОВА, И.В. СКРЫННИКОВА
(Волгоград)

СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДИСКУРСИВНЫХ МЕТАФОР

Актуальность темы обусловлена социальной значимостью конструирования, основанной на патриотизме российской национальной идентичности, сложного концепта, связанного с историческим прошлым, политической идеологией и задачами государства. Реализация этого концепта осуществляется через множество дискурсивных практик, которые в значительной мере базируются на дискурсивных метафорах как когнитивном механизме, применяемом для объяснения российской идентичности.

Ключевые слова: *национальная идентичность, дискурсивная метафора, когнитивный механизм, метафорический нарратив, русскость.*

Являясь одним из фундаментальных понятий современной политической науки, современный образ России и российская национальная идентичность активно исследуются в

философии, социологии, социальной психологии, культурологии и коммуникативистике, политической и когнитивной лингвистике, психолингвистике и смежных областях. При этом понимание национальной идентичности до сих пор является расплывчатым, порождая его разнообразные, иногда взаимоисключающие интерпретации, что подтверждает актуальность дальнейшего исследования этого феномена.

В российской академической традиции термин «идентичность» часто заменяется термином «самосознание» [8]. Несмотря на кажущееся сходство этих двух понятий, они не синонимичны. Под национальной идентичностью понимается в основном чувство принадлежности к определенному государству или нации, которое индивиды разделяют с группой людей независимо от страны их гражданства. Другая сложность в определении того, что такое национальная идентичность, возникает исключительно в российском контексте, когда приходится различать этнических русских и национальности, проживающие в Российской Федерации. В данной статье эти два понятия трактуются как взаимодополняющие, а не противоположные.

Национальная идентичность вслед за Р. Водак понимается нами как конструируемая и передаваемая в дискурсе, преимущественно в нарративах национальной культуры, возникающая из множества дискурсивных практик [25, p. 153]. Следовательно, национальная идентичность является продуктом дискурса и включает в себя общие или сходные убеждения или мнения, усвоенные этносом в процессе социализации, а также эмоциональные установки, поведенческие и языковые диспозиции. Укрепление национальной идентичности невозможно без систематической поддержки со стороны архаичных верований, отраженных в символах и общих мифах.

Российская национальная идентичность, с патриотизмом в ее основе, напрямую зависит от исторических условий страны, присущих ей политических идеологий, целей и задач, которые формулирует государство. Российский патриотизм – это ментальная конструкция, уходящая корнями в язычество и проявляющаяся в преданности граждан своей стране-матери, рассматриваемой как многоликое божество, в безусловной любви к ней, стремлении защищать ее, гордиться ею и ее народом [4]. Патриотические чувства в России обычно уси-

ливаются в связи с определенными судьбоносными драматическими событиями или вызовами, с которыми сталкивается страна.

Исследования в вышеуказанных областях сходятся во мнении о мощном потенциале образного языка, в частности метафоры, для формулирования национальной идеологии и активизации положительных эмоциональных состояний общества, которые «подпитывают» чувство патриотизма внутри страны и за ее пределами. Несмотря на то, что исследования различных аспектов концептуальной метафоры убедительно свидетельствуют о решающей роли нарратива в формировании общественно-политических взглядов и убеждений, в современных исследованиях по-прежнему отсутствуют доказательства эффективности метафорического нарратива применительно к конструированию образа России, ориентированного на различные целевые аудитории и характеризующегося определенной степенью идеологической насыщенности. Настоящее исследование представляет собой попытку восполнить этот пробел путем определения потенциала дискурсивных метафор для формирования общественного мнения, идеологием и убеждений в различных ценностных системах относительно образа России во внутрироссийском и международном публичном дискурсе.

Роль метафоры в дискурсе конструирования национальной идентичности и внешней политики не может быть недооценена и представляет особый интерес для исследователей в различных областях [2; 11; 12; 17; 23]. Направление когнитивной лингвистики и дискурс-анализа, на которое в значительной степени опирается статья, неоднократно подчеркивало, что концептуальная метафора является существенным элементом как языка, так и познания, выступая в качестве широко распространенного когнитивного механизма, применяемого для объяснения сложных абстрактных понятий посредством установления набора концептуальных соответствий (сопоставлений) с более знакомыми конкретными понятиями. Будучи похожей на аналогию, она представляется формой так называемой ментальной экономии [23, р. 660]. Отсюда повсеместное использование метафор при обсуждении политических вопросов (внешней и внутренней политики, национальной идентичности и т. д.), изобилующих абстрактными понятиями, которые необходимо четко объяснить и донести до людей определенной нации.

В последние годы многочисленные исследования посвящены важнейшей роли метафо-

ры в языке политики, продвижению культурных концептуальных моделей через корневые метафоры, построению и продвижению определенных идеологий [10; 11; 13; 20]. Они сосредоточились на метафорах дискурса, которые, несмотря на свою концептуальную обоснованность, тем не менее имеют смысл, сформированный применительно к определенному периоду времени и контексту, в котором разворачиваются дебаты на определенную тему. Концепты-источники таких метафор относятся к значимым объектам или событиям, которые являются частью интерактивного пространства и/или доминируют в культурном воображении. В отличие от концептуальных метафор, которые считаются универсальными и не зависят от времени, дискурсивные метафоры меняются или развиваются в рамках текущего дискурса и предназначены для конкретных целей. Это различие имеет решающее значение для нашего исследования, поскольку в данной работе авторы стремятся продемонстрировать, как конкретные метафоры могут служить дискурсивными механизмами конструирования национальной идентичности для достижения культурно и исторически конкретных стратегических целей. Таким образом, дискурсивные метафоры служат важным когнитивным механизмом фрейминга и продвигают общие нарративы; будучи встроенными в дискурсивные практики власти, они отражают определенные взгляды на мир и общество [14].

В статье утверждается, что сочетание совместимых метафор в публичном дискурсе образует целостный расширенный метафорический нарратив, продвигающий определенный взгляд на российскость. Метафорические нарративы обладают высокоуровневой организационной структурой, которая включает в себя: общие сюжетные роли (например, протагонист, антагонист, помощники, жертвы), фон, осложнение, главное событие (например, борьба, испытание/проба, решение / другое решающее событие, разрешение, следствие и мораль) [16]. Стоит также отметить, что концептуально все компоненты повествования линейно упорядочены в концептуальной логике сюжета [24]. Такой подход перекликается с точкой зрения, согласно которой одной из функций, выполняемых метафорой в политическом дискурсе, является легитимизация политики через предоставление доступа к системе базовых социальных и культурных ценностей [17].

Однако следует учитывать, что при фокусировании на определенном аспекте понятия

метафора может заслонить собой и другие его аспекты, которые становятся несовместимыми с ней. По этой причине значительный манипулятивный потенциал метафор не вызывает сомнений, что объясняет их обилие в политической риторике, поскольку влияние метафоры на наши рассуждения и, соответственно, поведение в основном незаметно [7]. В этой связи метафора рассматривается как «ценный инструмент в геополитической борьбе» [1, с. 13], подкрепляя мысль Дж. Лакоффа о том, что механизмы метафорического мышления широко распространены в дискуссиях о внешней и внутренней политике, где, будучи «мощными бомбами, метафоры убивают нас» [18, р. 481].

Таким образом, введение метафоры в обсуждение национальных проблем становится важнейшим способом формирования смысла, как это продемонстрировала К. Кон в своем исследовании гендерной метафоризации, пропагандирующей средне-символическое насилие [12]. Согласно П. Бурдые, символическое насилие как навязывание выгодных для политических акторов культурно-символических практик и иерархии норм, ценностей и знаний граждан в значительной степени способствует социальному неравенству [9]. Использование концептуальных метафор можно рассматривать как символическую составляющую политики, понимаемую как деятельность «политических акторов, вовлеченных в производством различных методов, интерпретаций социальной реальности и борьбу за свое доминирование в публичном пространстве» [3, с. 180].

Как показывает обзор литературы [2; 5; 10; 21], в российском патриотическом дискурсе в основном доминируют четыре метафоры: 1) путешествие/путь, 2) здание/строительство, 3) мать и 4) метафора медведя. Первая и вторая из них часто используется в публичных выступлениях президента Путина за время его пребывания на посту. Поскольку аналогии, встречающиеся в публичном дискурсе, опираются на стереотипные представления обыденных ситуаций для придания некоторой оценки спорным темам [20], а также для повышения легитимности политических инициатив [10], нам особенно интересно исследовать, как эти метафоры применяются в рамках стратегий патриотизма, лежащих в основе конструирования российской национальной идентичности.

Метафоры путешествия/пути и строительства широко изучаются в когнитивных лингвистических исследованиях со времен выхода книги Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Ме-

тафоры, которыми мы живем» [19, р. 44]. Метафора *ЛЮБОВЬ / ЖИЗНЬ – это ПУТЬ* является базовой и находит отражение в таких выражениях, как *мы на перепутье, наша страна на краю пропасти, наши отношения зашли в тупик*, подчеркивая целенаправленную деятельность по пути к цели. Другой доминирующей сферой-источником для концептуализации абстрактных сложных сущностей в терминах веществ или вещей, знакомых нам по нашему телесному опыту, является область строительства [15].

Метафора пути исторически берет начало в советской эпохе и традиционно сочетается с метафорой здания, подчеркивая, что социализм – это здание, которое нужно построить, а коммунистическая партия является его архитектором и строителем. Впоследствии дискурс перестройки был призван усилить существующую социальную формацию, в которой преобладали метафоры путешествия/дороги и строительства/здания. В то время наиболее распространенной метафорой, связанной с советским развитием, в публичных выступлениях М. Горбачева была метафора тупика, а глагол *перестраивать* подчеркивал необходимость политических и экономических изменений. Именно тогда появилось выражение *общий европейский дом*, призывающее к первостепенной важности сотрудничества с европейскими странами и обозначившее иную цель строительной метафоры: построение государства, основанного на господстве рыночной экономики и права. В постперестроечную эпоху Борис Ельцин начал несколько иное использование метафоры пути, направленное на поиск объединяющей «русской идеи», когда осознал острую необходимость выработки общего политического языка и идеологии, призванной заменить коммунистические взгляды. Это положило начало очередному циклу поиска страной уникального русского пути. В последние годы дискурсивные механизмы конструирования российской национальной идентичности на основе патриотизма реализуются Владимиром Путиным через творческое использование метафор пути и строительства.

Учитывая, что метафора является мультимодальным феноменом, т. е. она встречается не только в языке, но и в визуальных образах и жестах, она может служить эффективным средством конструирования национальной идентичности через использование символов как визуальных метафорических репрезентаций русскости. На протяжении веков материнский образ России оказывался особенно силь-

ным. Истоки материнского характера страны следует отнести к образу Матери-Земли – русской версии Великой Матери-Богини. Материнский символ России по-прежнему преобладает в практиках конструирования российской национальной идентичности. Подчеркивание внешних символических границ «русскости», т. е. отличия русских от чужих «других», и противопоставления себя Западу прослеживалась в русской идентичности на протяжении веков. Одним из ярких символов русской культуры, закрепляющих это отличие, является Россия, представленная в образе Женщины, Матери как «воплощения смирения, самоотверженности, религиозности, иррациональности, коллегальности, т. е. ценностей, чуждых западному индивидуализму, рациональности, светскости, гордыне» [6].

Материнский образ самой России и специфика отношения к стране как к Родине стали важным элементом российской национальной идентичности в целом. Эти особенности проявились в обсуждении публикации американского еженедельника Business Insider, который накануне 70-летия Победы в Великой Отечественной войне опубликовал список «самых абсурдных зданий советской эпохи». В число таких зданий попал и монумент «Родина-мать зовет!» на Мамаевом кургане в Волгограде. Публикация вызвала немедленную реакцию российских политиков, историков и общественных деятелей, обвинивших американских журналистов в невежестве и кощунстве; чертах, породивших анималистические аналогии, устанавливающие концептуальные соответствия между аморальным поведением и грязью: *Не дело этих свиней* (имеются в виду американцы) *обсуждать архитектуру великой державы, которую мы потеряли* (И. Кобзон). Публикация широко обсуждалась в Интернете, социальных сетях и блогах, что позволило нам выявить способы вовлечения образа Матери-страны в установление внешних символических границ. В контексте данного исследования важны следующие аспекты: во-первых, образ Матери-России служит метафорическим маркером национальной идентичности, позволяющим различать «нас» и «их» и обосновывать превосходство первых над вторыми; кроме того, эта тема является неотъемлемой частью дискуссии об отношении к родине в России и США. Те, кто обсуждал эту тему, сравнивали монумент Матери-России в Волгограде со статуей Свободы в Нью-Йорке. Российские журналисты склонны обвинять

американских в моральной неполноценности, отсутствии порядочности, черствости и неуважении к святыням: *Чему удивляться? В Америке нет ничего святого: ни Родины, ни Матери! Только доллары!* (Пушков, 2015).

Еще одна метафора, часто возникающая в дискурсе российской национальной идентичности, *РОССИЯ – это ЗВЕРЬ (МЕДВЕДЬ)*. Обращение к этой метафоре влияет как на восприятие страны на международной арене, так и на решения российских чиновников по продвижению того или иного представления о стране. В западном дискурсе метафора медведя подчеркивает символическую границу с Россией, призванную обозначить ее неевропейскую сущность и вытекающие из нее агрессивность и отсталость. Использование метафоры русского медведя в международных отношениях с иностранной точки зрения способствует мобилизации негативных значений, закрепленных за образом «русского медведя»; текущих противоречий между Россией и Западом через подчеркивание их сущностного и, следовательно, неискоренимого характера. Применение метафоры внутри страны направлено на гомогенизацию россиян, приводящую к идее их коллективной ответственности за внешнюю и внутреннюю политику страны и препятствующую их дегуманизации, лишению человеческого лица. Современное использование метафоры медведя свидетельствует о значительном росте самоидентификации России с медведем, что вызывает антизападные и изоляционистские настроения и усиливает их.

Метафора медведя в западном восприятии все чаще получает визуальное представление в других семиотических системах [25, p. 153] (например, карикатурах) и часто упоминается не только журналистами, но и экспертными сообществами и политиками, т. е. теми, кто отвечает за принятие внешнеполитических решений. Например, в докладе «Российская пропаганда в Европе» (июль 2016 г.), подготовленном Центром европейских исследований, под заголовком «Медведь в овечьей шкуре» приводится древняя поговорка *Русский медведь никогда не умирает, он просто впадает в спячку*, которую во время теледебатов использовал кандидат в вице-президенты США, критикуя Россию. Повсеместное использование метафоры медведя во внешнеполитической риторике и дискурсе национальной идентичности говорит о ее высокой значимости и ценности, что приводит к соответствующим вы-

водам о стране и ее гражданах. Являясь значимым фактором русской культуры, медведь фигурирует во многих русских литературных произведениях, народных сказках, эпосах, поговорах и поговорках, часто выступая в качестве главного героя. Медведь постоянно изображается на эмблемах, гербах, спортивных флагах (например, Олимпийских игр 1980 г. в Москве, эмблеме политической партии «Единая Россия» и т. д.).

Анализ функций метафоры медведя показал, что ее когнитивная функция представляется особенно значимой, поскольку позволяет концептуализировать Россию как «большую, сильную и, следовательно, потенциально опасную страну» [21, р. 239]. Более того, образ российской инаковости стал особенно полезен для уточнения позитивной европейской коллективной идентичности путем установления границ цивилизации. Нынешний страх перед «русским медведем», известный как русофобия, подстегивает создание общеевропейской политической идентичности и легитимацию Европейского союза и НАТО.

Кроме того, метафора служит инструментом, к которому западные общества прибегают в своей внутренней политической борьбе. С исторических времен обвинение политических соперников в симпатиях к России традиционно выражается в изображении их в облике медведя. Наконец, метафора медведя может быть полезна для оправдания определенной внешней политики в отношении России, в пропаганде военных конфликтов от наполеоновских войн до холодной войны [5] и нынешних экономических санкций.

Можно также проследить изменение в применении метафоры медведя внутри страны. В отличие от медведя СССР, образ которого использовался в основном для иллюстрации специфики восприятия страны ее западными недоброжелателями, постсоветский медведь как национальный символ участвует в информировании о внутренней политике. На эмблеме российской правящей партии с 1999 г. изображен медведь, который впоследствии использовался в различных формах политического брендинга как в ходе легитимации и делегитимизации власти. Однако растущую популярность медведя как национального символа скорее можно отнести не к политической пропаганде, а к созданию постсоветской идентичности, основанной на противопоставлении как советскому периоду, так и западной цивилизации. В 2000-е гг. медведь стал частью ме-

няющейся национальной идентичности, которую можно назвать «ремаскулинизацией России», т. е. наделением образа страны мужскими коннотациями (сила, рациональность, самостоятельность) и созданием привлекательных моделей национальной маскулинности [5].

Сочетание вышеуказанных мультимодальных метафор приводит к тому, что развернутый метафорический нарратив российской национальной идентичности разворачивается и реализуется в политических и публичных выступлениях, политических карикатурах и шаржах, а их манипулятивный потенциал многократно возрастает [7]. Он позволяет эффективно передавать и продвигать тот взгляд на Россию, который выгоден определенным политическим акторам или отвечает потребностям, возникающим в конкретном социально-политическом климате. Таким образом, дискурсивная метафора и нарратив сегодня рассматриваются как неотъемлемая часть познания, коммуникации и действия.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных важной роли метафоры в политическом языке, разрывывании культурных концептуальных моделей и формулировании идеологий, все еще мало представлено доказательств влияния образной концептуализации на понимание таких абстрактных понятий, как национальная идентичность. Еще одним пробелом в данном направлении исследований является отсутствие работ, посвященных изучению влияния образного языка на конструирование национальной идентичности в этой стране.

С этой целью в статье исследованы доминирующие паттерны метафорической концептуализации России и русских, приводятся доказательства того, что метафора служит мощным дискурсивным механизмом конструирования национальной идентичности, направленным на достижение конкретных культурных и исторически стратегических целей. Обзор литературы позволяет сделать вывод о том, что российская национальная идентичность, в основе которой лежит патриотизм, конструируется с учетом исторического прошлого страны, присущих ей политических идеологий, целей и задач, которые государство считает первостепенными для конкретного периода. Российский патриотический дискурс изобилует метафорами пути/дороги, здания/строительства, матери и медведя, отражающими доминирующие концептуализации русскости. Основное утверждение статьи, которое мо-

жет послужить основой для будущих исследований, заключается в том, что кумулятивное использование этих метафор способствует развитию стратегий патриотизма, лежащих в основе конструирования российской национальной идентичности. Сочетание этих совпадающих метафор в публичном дискурсе формирует целостный расширенный метафорический нарратив, способствующий всестороннему представлению о российскости.

Акцентирование и продвижение определенного метафорического национального нарратива, рассматриваемого как набор связанных и соположенных метафор, позволяет значительно усилить трансформационный и манипулятивный эффект использования метафор на представления о стране со стороны зарубежных сообществ, а также на дискурсивное конструирование национальной идентичности внутри страны. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейших исследований в области критического метафорического дискурса-анализа, политической лингвистики, для подготовки специалистов в смежных областях.

Список литературы

1. Будаев Э.В. Концептуальная метафора на службе у разведки США // Политическая лингвистика. 2015. № 2. С. 12–16.
2. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политическом интердискурсе: моногр. Екатеринбург, 2006.
3. Малинова О.Ю. Политическое использование прошлого как инструмент символической политики: эволюция дискурса властвующей элиты в постсоветской России // ПОЛИТЭКС. 2012. № 4. С. 179–204.
4. Набокова Л.С. Современное российское массовое сознание: новая волна патриотизма // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. 2016. № 9(1). С. 91–106.
5. Рябов О.В., Рябова Т.Б. Символ Родины-матери как ресурс формирования российской гражданской идентичности // Южно-российский журнал социальных наук. 2016. № 2. С. 99–114.
6. Рябов О.В. «Россия-Матушка»: национализм, гендер и война в России XX века. Stuttgart, 2007. С. 84–97.
7. Скрынникова И.В. Манипулятивный потенциал метафоры в опосредованной политической коммуникации // Когнитивные исследования языка. Вып. 34: *Cognitio* и *Communicatio* в современном глобальном мире: материалы 8-го Междунар. конгресса по когнитивной лингвистике. М., 2018. С. 425–428.
8. Тишков В.А. Российский народ: история и смысл национального самосознания. М., 2013.
9. Bourdieu P. Language and Symbolic Power. Cambridge, 1991.
10. Charteris-Black J. Politicians and Rhetoric. The Persuasive Power of Metaphor. Basingstoke, New York, 2005.
11. Chilton P.A. Security metaphors: Cold War discourse from containment to common house. Bern, New York, 1996.
12. Cohn C. Wars, Wimps, and Women: Talking Gender and Thinking War. Gendering War Talk. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1993. P. 227–246.
13. Goatly A. The Language of Metaphors. London, 1997.
14. Koteyko N., Brown B., Crawford P. The dead parrot and the dying swan: The role of metaphor scenarios in UK press coverage of avian flu in the UK in 2005–2006 // Metaphor and Symbol. 2008. Vol. 23. No. 4. P. 242–261.
15. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. N-Y, 2002.
16. Lakoff G., Narayanan, S. Toward a computational model of narrative. AAAI Fall Symposium: Computational Models of Narrative (Arlington, VA), 2010.
17. Lakoff G. Thinking Points. Communicating Our American Values and Vision. New York, 2006.
18. Lakoff G. Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf. UC Berkeley, 1992.
19. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago, 1980.
20. Musolff A. Metaphor and Political Discourse: Analogical Reasoning in Debates about Europe. London, 2004.
21. Neumann I.B. Constructing Europe: Russia as Europe's Other // Political Symbols, Symbolic Politics: European Identities in Transformation. Brookfield, 1998.
22. Riabov O., De Lazari A. Misha and the Bear: The Bear Metaphor for Russia in Representations of the «Five-Day War» // Russian Politics and Law. 2009. Vol. 47(5). P. 26–39.
23. Shimko K.L. Metaphors and Foreign Policy Decision Making // Political Psychology. 1994. Vol. 15. No. 4. P. 655–671.
24. Skrynnikova I.V., Astafurova T.N., Sytina N.A. Power of Metaphor: Cultural Narratives In Political Persuasion // Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities. Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference (Atlantic Press), 2017. P. 285–290.
25. Wodak R., De Cillia R., Reisigl M. The discursive construction of national identity // Discourse and Society. 1999. Vol. 10. No. 2. P. 149–173.

* * *

1. Budaev E.V. Konceptual'naya metafora na sluzhbe u razvedki SSHA // Politicheskaya lingvistika. 2015. № 2. S. 12–16.

2. Budaev E.V., Chudinov A.P. Metafora v politicheskom interdiskurse: monogr. Ekaterinburg, 2006.

3. Malinova O.Yu. Politicheskoe ispol'zovanie proshlogo kak instrument simvolicheskoy politiki: evolyuciya diskursa vlastvuyushchej elity v postsovetsoj Rossii // POLITEKS. 2012. № 4. S. 179–204.

4. Nabokova L.S. Sovremennoe rossijskoe masovoe soznanie: novaya volna patriotizma // Zhurnal SFU. Gumanitarnye nauki. 2016. № 9(1). S. 91–106.

5. Ryabov O.V., Ryabova T.B. Simvol Rodiny-materi kak resurs formirovaniya rossijskoj grazhdanskoj identichnosti // Yuzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk. 2016. № 2. S. 99–114.

6. Ryabov O.V. «Rossiya-Matushka»: nacionalizm, gender i vojna v Rossii XX veka. Stuttgart, 2007. C. 84–97.

7. Skrynnikova I.V. Manipulyativnyj potencial metafory v oposredovannoj politicheskoj kommunikacii // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. 34: Cognito i Communicatio v sovremennom global'nom mire: materialy 8-go Mezhdunar. kongressa po kognitivnoj lingvistike. M., 2018. S. 425–428.

8. Tishkov V.A. Rossijskij narod: istoriya i smysl nacional'nogo samosoznaniya. M., 2013.

Modern Russian identity from the perspective of the discursive metaphors

The topicality of the theme is caused by the social significance of designing, based on the patriotism of the Russian national identity, the complex concept, associated with the history, the political ideology and the goals of the state. The implementation of the concept is implemented through a great number of the discursive practices, that mostly are based on the discursive metaphors as the cognitive mechanism, used for the explanation of the Russian identity.

Key words: *national identity, discursive metaphor, cognitive mechanism, metaphorical narrative, Russianness.*

(Статья поступила в редакцию 17.06.2022)

**Е.И. АЛЕЩЕНКО, М.Ф. ШАЦКАЯ,
Ю.Г. ФАТЕЕВА**
(Волгоград)

ПРИЕМЫ МАНИПУЛИРОВАНИЯ В РЕЧИ ГЕРОЕВ-МОШЕННИКОВ (на материале комедий А.Н. Островского)

Рассматривается один из основных способов речевого воздействия – манипулятивный. На основе эмпирического материала комедии А.Н. Островского анализируются речевые портреты героев-мошенников с точки зрения применяемых ими нечестных приемов на пути к достижению своих корыстных целей. Выявлены не только частотные уловки, но и группы/подгруппы «мишеней психологического воздействия».

Ключевые слова: *манипулирование, «мишени психологического воздействия», речевое воздействие, уловка.*

Согласно мнению исследователей, коммуникативные акты можно разделить на три вида в зависимости от основной цели речи: информирующая, «речь по случаю» и убеждающая [11, с. 12]. Если первые два вида не предполагают эффекта воздействия на собеседника (при информирующей речи коммуникация представляет собой лишь передачу информации, при «речи по случаю» предполагается соблюдение определенных «ритуалов» как в организации выступления, так и в вербальном оформлении высказывания), то последний вид речи предполагает элементы воздействия на собеседника, желание изменить его отношение к содержательной стороне высказывания. Именно в данном виде речи активный коммуникант прибегает к аргументам, однако инициатор общения не всегда способен удержаться в рамках этически дозволенных приемов убеждения, порой он прибегает к манипулятивным техникам.

Примеры таких коммуникаций мы встречаем довольно часто, подобные манипуляторы становятся героями литературных произведений. Они идут к достижению своих корыстных целей исключительно путем интриги и мошенничества. Для того чтобы проанализировать приемы, которые используют названные персонажи, следует осветить вопрос о типах речевого воздействия.

Как известно, основными способами речевого воздействия являются убеждение, побуждение и внушение (Стернин, 2001; Седов, 2011; Шелестюк, 2009; Панкратов, 2001; Помирляну, 2013). Убеждение, затрагивая рациональную и эмоциональную сферу человека, дает ему право выбора принимать или не принимать соответствующий тезис и его доказательства. В основе убеждения прежде всего лежат логические операции. Побуждение (не принуждение, см.: [19, с. 61]) подразумевает воздействие на волю адресата, его действия, бенефициантом которых будет адресант. Внушение связано с воздействием на подсознание человека на базе безоговорочной веры во что-то, т. е. во главе угла стоят его эмоции и чувства, через которые происходит завоевание ума и воли (см. об этом подробнее: [15; 18]).

Рассмотрим, какое место занимает понятие *манипуляция* в теории речевого воздействия (И.А. Стернин, Г.А. Копнина, К.Ф. Седов и др.). Этот термин получил различные дефиниции [1; 22; 24; 25]. По сути, сам процесс представляет собой психолингвистическое явление. И.А. Стернин считает главным критерием, разграничивающим эти понятия, сознательность или бессознательность действий адресата: «Речевое воздействие – это воздействие на человека при помощи речи с целью убедить его сознательно принять нашу точку зрения, сознательно принять решение о каком-либо действии, передаче информации и т. д. А манипулирование – это воздействие на человека с целью побудить его сообщить ин-

формацию, совершить поступок, изменить свое поведение и т. д. неосознанно или вопреки его собственному мнению, намерению» [19, с. 67]. Таким образом, «речевая (языковая) манипуляция (манипулирование) – разновидность манипулятивного воздействия, осуществляемого путем искусного использования определенных ресурсов языка с целью скрытого влияния на когнитивную и поведенческую деятельность адресата» [9, с. 24]. К.Ф. Седов полагает, что речевая манипуляция относится к суггестивной психологии, поскольку наблюдается «воздействие на человека, управление его чувствами, мыслями, поступками, которое осуществляется помимо его воли» [17, с. 101].

Манипуляция имеет скрытый характер воздействия: «Специфика манипуляции состоит в том, что этот прием воздействия относится к средствам принципиально косвенного общения: если говорящий скажет, что его сообщение имеет манипулятивную цель, то произойдет “иллокутивное самоубийство”, коммуникация примет несерьезный характер» [8, с. 95]. Кроме того, объект манипуляции иллюзорно полагает, что самостоятельно принял решение (при этом его желания могут как противоречить желаниям адресанта, так и быть схожи с ними) и должен нести ответственность за него (см. об этом подробнее: [9, с. 21]).

Выгода, получаемая при этом, может и иметь корыстный характер (обогащение, положение в обществе), и быть благородной (учитель, психотерапевт). Таким образом, считает К.Ф. Седов, манипуляция – это обоюдоострое

Таблица 1

Классификация «мишеней психологического воздействия»

Вид «мишени»	Действия манипулятора
Побудители активности	Изготовление побудителей активности: потребностей, интересов, склонностей, идеалов – побудить, спровоцировать, направить
Регуляторы активности	Формирование регуляторов активности: смысловых, целевых или операциональных установок, групповых норм, самооценки – убедить, настроить, внушить и т. п.
Когнитивные (информационные) структуры	Создание необходимых когнитивных структур: мировоззрения, убеждений, верований, знаний – обучить, убедить, известить, проинформировать
Операциональный состав деятельности	Формирование требуемого операционального состава деятельности: способа мышления, стиля поведения, привычки, умения, навыка, квалификации – обучить, вытренировать, выдрессировать, отработать
Психические состояния, фоновые, функциональные, эмоциональные и т. п.	Приведение в определенное психическое состояние: дестабилизация, усталость, нетерпеливость, некритичность, сосредоточенность, подавленность, растерянность, нерешительность, эйфория и др.

оружие [17, с. 212]. При этом она может быть непродуктивной, по мнению лингвиста, вызывая негативные эмоции, и продуктивной, порождая позитивный настрой [Там же, с. 217].

Л.Г. Навасартян отмечает следующие основные признаки манипуляции: «скрытый характер воздействия, неосознанность адресатом происходящего; стремление подчинить адресата своей воле, чаще всего не учитывая его интересы; наличие у манипулятора определенных знаний, мастерства – искусное владение словом и психологическими навыками; особая речевая организация текста, способствующая возникновению заблуждений в сознании собеседника; создание иллюзии самостоятельности принятия решений у адресата; отсутствие защитной реакции у адресата» [13, с. 18–19].

Любое манипулятивное воздействие включает в себя подготовительный этап, на котором определяются «мишени психологического воздействия» – «психические структуры, на которые оказывается влияние со стороны инициатора воздействия и которые изменяются в направлении, соответствующем цели воздействия» [5, с. 122]. Осуществляя свой план, манипулятор намечает «мишени» и выбирает использование релевантных им техник воздействия, причем если в готовом виде таких мишеней нет, то в ряде случаев они специально изготавливаются – заблаговременно или ситуативно. Названная классификация Т.С. Кабаченко [7] представлена в табл. 1.

Языковое манипулирование, отраженное на страницах художественных произведений, стало предметом исследования многих лингвистов [3; 4; 21]. В нашей работе в центре внимания находится речь героев-мошенников в

комедиях А.Н. Островского, которые для достижения своих целей применяли нечестные риторические приемы, наметив при этом главные группы «мишеней» для каждого объекта манипуляции.

Языковому выражению такого рода манипуляций была посвящена кандидатская диссертация Л.Ю. Веретенкиной [3], где автор рассмотрел фонетические, лексические, морфологические, синтаксические и семасиологические единицы как средство манипулирования, а также назвал стратегии (установки субъекта на общение, характеризующееся наличием явного и скрытого уровней воздействия с целью получения односторонней выгоды, отношением к партнеру как средству достижения собственных целей), тактики (речевые действия, способствующие реализации стратегии) и приемы (операциональные установки, являющиеся инструментом реализации той или иной речевой тактики) манипулятивного воздействия и описал его план: сбор информации об адресате – обнаружение мишеней воздействия – установление контакта – проведение основного воздействия – выигрыш или разоблачение инициатора воздействия. Кроме того, Л.Ю. Веретенкина подразделила всех героев драм А.Н. Островского на активных манипуляторов (Большов, Кабанова, Мурзавецкая, Паратов, Агишин и др.) и пассивных (Егор Глумов, Подхалюзин и др.), причем объединила их в своеобразные пары: активный манипулятор – объект манипуляций (напр., Сергей Сергеевич Паратов – Лариса Огудалова), пассивный манипулятор – объект манипулирующий (Подхалюзин – Большов), активный манипулятор – пассивный манипулятор (Клеопатра Львовна Мамаева – Егор Глумов).

Таблица 2

Мишени манипулирования в пьесе А.Н. Островского «Женитьба Бальзаминова»

Герой	Слабые места («мишени»)
Павла Петровна Бальзаминова	– невежественность; – доверчивость; – любовь к сыну, потакание его желаниям
Михайло Дмитрич Бальзаминов	– невежественность и, как следствие, наивность и доверчивость; – неадекватная оценка себя и, как следствие, высокомерие, обидчивость; – страстное желание жениться на богатой
Домна Евсигневна Белотелова	– лень; – богатство; – отсутствие стремлений; – желание выйти замуж и избавиться от скуки

В настоящее время единая классификация приемов манипулирования отсутствует. В ходе анализа материала мы будем основываться на типологиях уловок, описанных в работах Л.А. Введенской, Л.Г. Павловой [2], Ю.В. Ивлева [6], В.П. Москвина [11], А.А. Мурашова [12], Е.А. Ножина [14], монографии под редакцией Л.К. Граудиной «Культура русской речи» [10].

**«За чем пойдешь, то и найдешь»
(«Женитьба Бальзамина»)**

Сваха Красавина – основной манипулятор пьесы. Отметим, что ее профессия предполагает владение манипулятивными тактиками, т. к. связана с человеческими отношениями. Примечательно, что адаптация партнеров коммуникации произошла давно, за рамками представленного в пьесе действия. Целями для манипуляций свахи становятся мать и сын Бальзаминовы, а также «невеста».

Об истории развития отношений между героями пьесы читателю ничего не известно, однако очевидно, что в прошлом был конфликт или непонимание между свахой и Бальзаминовыми, потому что Красавина свой визит начинает с извинений: «С повинной, матушка! Не вели казнить, вели речь говорить».

Среди манипулятивных приемов стоит отметить нарочитую честность, граничащую с бестактностью. Так, в случае поиска невесты для Бальзамина большой размер вознаграждения Красавина объясняет тем, что «хороший жених, ловкий, и без свахи невесту найдёт, а хоть и со свахой, так с него много не возьмешь; ну а твой-то плох: ему без меня этого дела не состряпать; значит, я с него возьму, что мне захочется», – говорит сваха. Речь Красавиной тяготеет к традициям устного народного творчества (устойчивые эпитеты и сравнения *совесть «чище золота»*, сравнение ее с *хрусталем*, сказочные гиперболы (*богатство «сверх грани. Одних только денег и билетов мы две считали-считали, счесть не могли, так и бросили»*), балагурство, обилие пословиц и поговорок (*Все ли здоровы? А у нас все здоровы: быки и коровы, столбы и заборы*) на фоне неуместной вычурности речи Бальзамина выглядит логичной и искренней даже в негативных проявлениях. Думается, что данная особенность используется в качестве своеобразного манипулятивного воздействия.

Указанные приемы, полагаем, граничат с манипулятивным «аргументом к личности», применение которого приводит к различным результатам, среди которых – потеря самообладания оппонентом:

Красавина. ...Ты человек глупый, значит...
Бальзаминов. Как же, глупый! Ишь ты, дурака нашла! <...>

Красавина. Ты послушай! ты человек глупый, значит тебе...

Бальзаминов. Да что ты все: глупый да глупый! Это для тебя я, может быть, глуп, а для других совсем нет. Давай спросим у кого-нибудь <...>

Бальзаминов. Да что вы ко мне пристали! Что вам от меня надо?

Красавина. Пстой, погоди! Ты не шуми! Ты возьми терпение, выслушай! Ты глупый человек, значит, тебе умней себя искать невесту нельзя.

Примечательно, что в отношении Бальзамина манипулятивные техники не всегда воспринимаются таковыми. Так, «аргумент к личности», перенос отношения к оппоненту на его тезис, скорее является логическим выводом: глупый герой не способен делать умных выводов. Однако откровенное определение уровня интеллекта Бальзамина позволяет отнести данные высказывания Красавиной к абьюзивному аргументу.

Ответом Бальзамина становится использование «палочного» аргумента: герой угрожает свахе судом. Однако Красавина использует контрприем – довод к страху:

Красавина. Что же станешь на суде говорить? Какие во мне пороки станешь доказывать? Ты и слов-то не найдешь; а и найдешь, так складу не подберешь! А я и то скажу, и другое скажу; да слова-то наперед подберу одно к другому. Вот нас с тобой сейчас и решат: мне превелегию на листе напишут...

Бальзаминов. Какую привилегию?

Красавина. Против тебя превелегию, что я завсегда могу быть лучше тебя и во всем превозвышена; а тебя в лабет поставят.

Или:

Красавина. Ну вот когда такой закон от тебя выдет, тогда мы и будем жить по-твоему; а до тех пор, уж ты не взыщи, все будет по старому русскому заведению: «По Сеньке шапка, по Еремке кафтан». А то вот тебе еще другая пословица: «Видит собака молоко, да рыло коротко».

Угрозы или палочный манипулятивный прием в сочетании с гиперболизацией при общении с Бальзаминовым является одним из ведущих в общении свахи и ее клиента:

Красавина. Тебя-то? Скажи ты мне, варвар, что ты с нами сделал? Мы дамы тучные, долго ли до греха! Оборвется сердце – и конец. Нет, мы тебе руки свяжем да в часть теперича.

Бальзаминов. Да за что же?

Красавина. А за то, что не лазий по заборам! Разве показано по заборам: ворам дорогу указывать? Ты у меня как хозяйку-то испугал, а? Как? Так что теперь неизвестно, жива ли она там в беседке-то! Вот что, друг ты мой!

Отметим, что неожиданное появление героя пугает Белотелову и Красавину, однако Бальзаминов не понимает неуместности своего поведения, тогда сваха прибегает к приему подтасовки аргумента: нарушение элементарных поведенческих норм: проникновение на территорию через забор, пусть и в процессе бегства, осуждаемо в любом обществе, однако молодым человеком не воспринимается как непростительный проступок. Именно поэтому Красавина в качестве аргумента использует описание предполагаемого будущего: «ворам дорогу показывать».

Прием запугивания при встрече героя и свахи во дворе Белотеловой построен на гиперболе и нарушении логики: в интерпретации Красавиной признание в воровстве – меньшее правонарушение, чем желание скомпрометировать «честную вдову». Данный манипулятивный прием называется псевдодилеммой или ложной дихотомией:

Красавина. Ты полно сиротой-то прикидываться! Ты скажи, как тебя счесть? За вора?

Бальзаминов. Да какой же я вор?

Красавина. А за что за другое, так тебе же хуже будет. Она честным манером вдовеет пятый год, теперь замуж идти хочет, и вдруг через тебя такая мараль пойдет. Она по всем правам на тебя прошение за свое бесчестье подаст. Что тебе за это будет? Знаешь ли ты? А уж ты лучше, для облегчения себя, скажи, что воровать пришел. Я тебе по дружбе советую.

Прямая угроза слышится в словах свахи:

Красавина. Теперь сделай милостью, а давеча так из дому гнать! Ты теперь весь в моей власти, понимаешь ты это? Что хочу, то с тобой и сделаю. Захочу – прошу, захочу – под уголовную подведу. Засудят тебя и зашлют, куда Макар телят не гонял.

Применяемые Красавиной уловки приводят к достижению цели:

Красавина (*встает*). Ну вот что: две тысячи целковых.

Бальзаминов. Где же я возьму?

Красавина. Уж это не твое дело. Будут. Только уж ты из-под моей власти ни на шаг. Что прикажу, то и делай! Как только хозяйка выдет, говори, что влюблен. (*Показывая на забор.*) Там тебе нечего взять, я ведь знаю; а здесь дело-то скорей выгорит, да и денег-то впятеро против тех.

При этом сваха включает Бальзаминова в свою манипуляцию по отношению к Белотеловой.

Это не вполне манипулятивный прием, однако может быть отнесен к таковым, потому что Красавина в общении с Бальзаминовым, чувствуя свое превосходство над героем, часто использует иронию, в речевом оформлении тяготеющую к устному народному творчеству (градация, как в песенном жанре – частушки):

Красавина: «Красота ты моя писанная, разрисованная!», «Что это ты такой гордый стал? Аль нашел на дороге сумму какую значительную?».

В классической риторике одним из видов аргументов является опора на аксиомы. Напомним, что аксиомы делятся на два вида: общеизвестные факты («общеизвестные истины – утверждения, не требующие ни проверки, ни подтверждения») и моральные аксиомы («общепринятые ценности данного общества») [11, с. 84]. Однако в речи героев пьесы Островского Красавина в качестве таких аксиом использует пословицы и поговорки в качестве реплики-реагирования или факта-аргумента. Например, в диалоге с Белотеловой поговорка используется свахой в качестве одобрения и поддержания коммуникации:

Белотелова. Вот мы тут посидим, потом пойдем в беседку, там закусим, посидим. Там закуска приготовлена. Да потом опять сюда придем посидим.

Красавина. Еще бы! Своя воля, что хотим, то и творим.

Гиперболизация и использование идиоматики в речи свахи, полагаем, также относится к манипулятивной технике, основанной на преувеличении вовлеченности в процесс и восхвалении несуществующих достоинств собеседника (близок этот вид к абсурдной гиперболизации). Данные приемы относятся к психологическим способам воздействия, а манипулятивность их определяется целью коммуникации: убедить Белотелову и Бальзаминова вступить в брак и вознаградить сваху. Преувеличение достоинств Белотеловой через описание исключительности прилагаемых для исполнения ее желаний усилий находим в высказывании:

Красавина. Скоро, красавица моя, скоро. Нельзя же вдруг! Ведь женихов у меня много, да все не тот сорт. Для тебя я уж особенно займусь, хошего тебе сыщу.

**Мишени манипулирования в пьесе А.Н. Островского
«На всякого мудреца довольно простоты»**

Герой	Слабые места («мишени»)
Мамаев	– гордыня; – невежественность и, как следствие, доверчивость; – чванливость
Мамаева	– стремление нравиться, постоянно иметь поклонников
Турусина	– желание выдать замуж племянницу; – невежественность и доверчивость
Машенька, племянница Турусинной	– искреннее желание выйти замуж по любви; – невежественность и доверчивость
Крутицкий	– гордыня; – невежественность
Городулин	– гордыня; – невежественность
Курчаев	– искреннее желание жениться по любви; – доверчивость

Отметим, что ирония в разговоре с Белотеловой не так явно выражена, как в общении с Бальзаминовым, где ирония граничит с издевкой.

Гиперболизацию при описании своих усилий видим в следующем фрагменте текста:

Красавина. Веришь ты, я для тебя всей душой! Коли есть женихи на дне моря, я и со дна моря для твоего удовольствия достану. Да уж и ты меня не обидь.

Белотелова. Я не обижу, я добрая.

Красавина. Кто ж этого не знает! Весь свет знает. А это я к тому говорю, красавица ты моя писаная, что от кого же нам и жить-то, бедным сиротам, как не от вас, богатых людей? Вам жить да нежиться, а нам для вас служить. Ты сиди только да придумывай, а я уж для тебя всё, окромя разве птичьего молока.

Манипулятивное поведение Красавиной проявляется в общении с теми персонажами, которые могут поспособствовать исполнению профессионального долга, люди, не оказывающие влияния на развитие событий, в частности служанка Бальзаминовых, не становятся объектом манипуляций свахи.

«На всякого мудреца довольно простоты»

Главным манипулятором, стремящимся растративать свой ум не на обличение пороков общества, а на извлечение из него выгоды, является Егор Дмитрич Глумов. Помогает ему в осуществлении его планов мать Глафи-

ра Климовна Глумова. Цели молодого человека – удачная женитьба на богатой племяннице Турусинной – Машеньке, – дружба с влиятельным дядей Нилом Федосеичем Мамаевым ради того, чтоб занять достойное место в обществе. Критикуя современные нравы, Глумов хорошо разобрался в желаниях богатых и влиятельных людей и, соответственно, увидел те слабые места, которые станут точками приложения усилий для достижения поставленных им целей: «Над глупыми людьми не надо смеяться, надо уметь пользоваться их слабостями. Конечно, здесь карьеры не составишь – карьере составляют и дело делают в Петербурге, а здесь только говорят. Но и здесь можно добиться теплого места и богатой невесты – с меня и довольно».

Итак, первый шаг, который делает Глумов на пути к достижению своих целей, – знакомство с дядей. Воспользовавшись его ложным намерением купить жилье, Егор Дмитрич просит человека Мамаева привезти дядю именно в свою квартиру. Гусар Курчаев предупредил Глумова, что Нил Федосеич «...считает себя всех умнее и всех учит. Его хлебом не корми, только приди совета попроси» и что он «третий год квартиру ищет. Ему и не нужна квартира, он просто ездит разговаривать, все как будто дело делает». Во время визита дяди Глумов «обнаруживает» перед ним свою глупость, сетуя на то, что учить его, молодого человека, некому. Таким образом, мошенник использует уловку «шаг назад, два шага вперед»,

зная, какого эффекта от своего признания добивается, и далее подключает несколько раз «аргумент к жалости», усиливая воздействие первого приема.

Глумов. Извините, пожалуйста! Вы не сердитесь! Уж я вам сказал, что я глуп.

Мамаев. Да-с, так вы глупы... Это нехорошо. То есть тут ничего недурного, если у вас есть пожилые, опытные родственники или знакомые.

Глумов. То-то и беда, что никого нет. Есть мать, да она еще глупее меня.

Мамаев. Ваше положение действительно дурно. Мне вас жаль, молодой человек.

Когда Егор Дмитрич «узнает», что Нил Федосеич – его дядя, опять использует уловку «шаг назад, два шага вперед»:

Глумов. Ах, боже мой! Как же это! Нет, да как же! Позвольте вашу руку! (*Почти со слезами.*) Впрочем, дядюшка, я слышал, вы не любите родственников; вы не беспокойтесь, мы можем быть так же далеки, как и прежде. Я не посмею явиться к вам без вашего приказанья; с меня довольно и того, что я вас видел и наслаждался беседой умного человека.

Мамаев. Нет, ты заходи, когда тебе нужно о чем-нибудь посоветоваться.

Глумов. Когда нужно! Мне постоянно нужно, каждую минуту. Я чувствую, что погибну без руководителя.

Мамаев. Вот заходи сегодня вечером.

Так, чередуя названные выше две уловки и добавляя к ним лесть, или «аргумент к тщеславию», Глумов завоевывает доверие своего дяди и продолжает активные действия по реализации своего плана.

Не преминул Егор Дмитрич воспользоваться уловкой «разделяй и властвуй», устраняя соперника на пути к сердцу Машеньки. Он воспользовался тем, что Курчаев сравнил нарисованного петуха со своим дядей, и, представляя маменьке Мамаева, Глумов с ее помощью ссорит дядю с племянником.

Двойной эффект был достигнут – Егор Дмитрич и поспорил гусара с дядей, и закрыл Курчаеву двери практически во все приличные дома:

Курчаев. Представьте себе, дядя меня встретил на дороге и...

Глумов. И... что?

Курчаев. И не велел мне показываться ему на глаза. Представьте!

Глумов. Представляю.

Курчаев. Приезжаю к Турусиной – не принимают; высылают какую-то шлюху-приживалку сказать, что принять не могут. Слышите?

«Дядя его прогнал. Первый шаг сделан», – заключает Глумов.

Через Мамаева он знакомится с влиятельными в обществе людьми, Крутицким и Городулиным, играя на их слабостях (гордыне, любви к «сверкающим обобщениям», в которых используется обращение к высоким понятиям «добро», «польза», «неопровержимые истины» и под.), получает у них своеобразное признание.

Без внимания мошенника не остается и жена Мамаева, поскольку, по словам Курчаева, «тетка в вас влюблена, как кошка... В театре видела, все глаза проглядела, шею было свернула. Все у меня спрашивала: кто такой? Вы этим не шутите!».

Маменька помогает Глумову воздействовать на родственников. Она щедро льстит супругам: (Мамаевой) «Какое у вас сердце-то ангельское!..»; (Мамаеву) «Сына у меня совсем отбили. Он меня совсем любить перестал, только вами и грезит. Все про ваш ум да про ваши разговоры; только ахает да удивляется»; Глумова тоже активно использует «аргумент к жалости», что усиливает желание Мамаевой помогать племяннику, в которого она влюблена:

Мамаева. Молод, хорош собой, образован, мил! Ах!

Глумова. И при всем при этом он мог погибнуть в безвестности, Клеопатра Львовна.

Мамаева. А кто ж ему велел быть в безвестности! Уж довольно и того, что он молод и хорош собою.

Глумова. Коли нет родства хорошего или знакомства, где людей-то увидишь? где протекцию найдешь?

Мамаева. Ему не надо было убежать общества, мы бы его заметили, непременно заметили.

Глумова. Чтобы заметным-то быть, нужно ум большой; а людям обыкновенным трудно, ох как трудно!

Мамаева. Вы к сыну несправедливы, у него ума очень довольно. Да и нет особенной надобности в большом уме, довольно и того, что он хорош собою. К чему тут ум? Ему не профессором быть. Поверьте, что красивому молодому человеку, просто из сострадания, всегда и в люди выйти помогут, и дадут средства жить хорошо. Если вы видите, что умный человек бедно одет, живет в дурной квартире, едет на плохом извозчике – это вас не поражает, не колет вам глаз, так и нужно, это идет к умному человеку, тут нет видимого противоречия. Но если вы видите молодого красавца, бедно одетого, – это больно, этого не должно быть и не будет, никогда не будет!

Глумов, чередуя лесть, намеки (инсинуации) и уловку «шаг назад, два шага вперед» в пятом явлении второго действия, а также используя абсурдную гиперболизацию (говоря о возможной тетеньке-старухе):

Г л у м о в . Если б вы были старуха.

М а м а е в а . Что за вздор такой! Я совсем не хочу быть старухой.), –

добивается еще одной своей цели (см. действии второе, явление десятое).

М а м а е в а . Ну, если б я была старуха, о чем бы вы меня попросили?

Г л у м о в . Да, если б вы были; а ведь вы не старуха, а напротив, очень молодая женщина. Вы меня ловите.

М а м а е в а . Все равно, все равно, говорите!

Г л у м о в . Нет, не все равно. Вот, например, я знаю, что вам стоит сказать только одно слово Ивану Иванычу, и у меня будет очень хорошее место.

М а м а е в а . Да, я думаю, что довольно будет одного моего слова.

Г л у м о в . Но я все-таки не буду беспокоить вас этой просьбой.

...

М а м а е в а (*садится на кресло*). Целуйте ручку, ваше дело улажено.

Г л у м о в . Я вас не просил.

М а м а е в а . Нужды нет, я сама догадалась.

Г л у м о в (*целует руку*). Благодарю вас.

Фактически путь к женитьбе на племяннице Турусиной подготовлен. У Глумова есть влиятельный дядя, хорошее место службы, единственный соперник обезоружен, дополняют этот список подкупленная гадалка и предсказательница Манефа, «предвидящая» образ будущего мужа Машеньки, полностью совпадающий по описанию с Егором Дмитричем, а также все окружающие семью Турусиных люди:

Г л у м о вСойдитесь с прислугой, с гадалщицами с странницами, с приживалками; не жалейте для них никаких подарков. Зайдите теперь в город, купите две табакерки серебряных, небольших. Все эти приживалки табак нюхают зло и очень любят подарки.

Г л у м о в а . Хорошо, хорошо!

Г л у м о в . Главное, блюдите все входы и выходы. Чтоб ничто сомнительное ни под каким видом не могло проникнуть в дом. Для этого облажайте прислугу: у прислуги чутье хорошее. Ну, прощайте! Торопите, чтоб поскорее парадный сговор.

Г л у м о в . Говорят, ближе, как через неделю, нельзя. (*Уходит.*)

Г л у м о в . Ух, долго! Измучаешься. Богатство само прямо в руки плывет; прозевать такой случай будет жалко, но грех непростительный.

Для ревнивой Мамаевой свою женитьбу на богатой племяннице Турусиной Глумов оправдывает, ссылаясь исключительно на стремление к этому дядюшки, тем самым используется уловка «с больной головы на здоровую»:

М а м а е в а . Вы женитесь?

Г л у м о в . То есть ваш муж хочет женить меня, а я не думал. Да я и не расположен совсем и не желаю.

М а м а е в а . Как он вас любит, однако! Против воли хочет сделать счастливым!

Г л у м о в . Он хочет женить меня на деньгах. Не все же мне быть бедным писарьком, пора мне быть самостоятельным человеком, иметь значение. Очень естественно, он хочет мне добра; жаль только, что не справился о моих чувствах.

Кроме того, мошенник использует одну из излюбленных своих уловок «шаг назад, два шага вперед»:

Г л у м о в . За что вы меня мучаете подозрениями? Нет, я вижу, это надо кончить.

М а м а е в а . Как кончить?

Г л у м о в . Пусть дядюшка сердится, как хочет, я скажу ему решительно, что не хочу жениться.

М а м а е в а . Правда?

Г л у м о в . Сегодня же скажу.

М а м а е в а . И прекрасно. Без любви что за брак!

Г л у м о в . И вы могли подумать! И вам не известно?

М а м а е в а . Теперь, когда я вижу такое бескорыстие, разумеется, совестно.

Г л у м о в (*с жаром*). Я ваш, ваш, всегда ваш! Только уж вы ни слова: ни дядюшке, никому, я сам все устрою. А то вы себя выдадите.

М а м а е в а . Конечно, конечно.

Г л у м о в . Вот что значит застенчивость! Я боялся сказать прямо дядюшке, что не хочу жениться, отделялся полусловом: посмотрим, увидим, к чему спешить? А вот что из этого вышло! Я дал повод подозревать себя в низости.

Однако Мамаева не верит «влюбленному». Подтверждение своим подозрениям с последующим разочарованием в Глумове Клеопатра Львовна находит в дневнике (Глумов иронично назвал его «Записки подлеца, им самим написанные»), в который Егор Дмитрич записывал свои истинные чувства и мысли, поскольку понимал все (см. действие четвертое, явление пятое).

Несмотря на открывшийся обман молодого мошенника и срыв всех его планов (см. действие четвертое, сцена вторая, явление пятое), общество не отвергает Глумова и подобных ему, о чем сам главный герой говорит всем, а

далее это подтверждается словами тех самых влиятельных и богатых людей:

Глумов. Я вам нужен, господа. Без такого человека, как я, вам нельзя жить. Не я, так другой будет. Будет и хуже меня, и вы будете говорить: эх, этот хуже Глумова, а все-таки славный малый. *(Крутицкому.)* Вы, ваше превосходительство, в обществе человек, что называется, обходительный; но когда в кабинете с глазу на глаз с вами молодой человек стоит навтыжку и, униженно поддакивая, после каждого слова, говорит «ваше превосходительство», у вас по всем вашим членам разливается блаженство. Действительно честному человеку вы откажете в протекции, а за того поскачете хлопотать сломя голову.

...

Крутицкий. А ведь он все-таки, господа, что ни говори, деловой человек. Наказать его надо; но, я полагаю, через несколько времени можно его опять приласкать.

Городулин. Непременно.

Мамаев. Я согласен.

Мамаева. Уж это я возьму на себя.

Такое отношение к Глумову неслучайно: каждый из присутствующих понимает, что и он отчасти «глумов». Все они поучали этого «глупца», подталкивали использовать лесть, притворство, просили его помочь им с текстом речей, трактатов, в которых были бы главной уловкой «сверкающие обобщения».

«На всякого мудреца довольно простоты», – говорит Глумов, подразумевая, что любой, даже самый мудрый человек может ошибаться, заблуждаться, поскольку невозможно всего предвидеть, надеясь, что все свершится так, как задумано.

Как показало проведенное исследование, герои-манипуляторы в комедиях А.Н. Островского избирают разные мишени для воздействия и соответствующие им нечестные приемы. Так, Красавина добивается поставленной цели с помощью недопустимых уловок, вид которых определяется интеллектуальными особенностями персонажа и степенью «грядущей опасности»: например, по отношению к Бальзамину, которому сваха в глаза может сказать, что считает его глупым, она применяет доводы к личности, абьюзивный аргумент, «палочный прием». Понимая, что главный герой, как и большинство недалеких людей, не способен критически анализировать особенности тех или иных логических цепочек, Красавина избирает псевдодилемму или ложную дихотомию в качестве заключительного аргумента. При этом в отношении женских персонажей сваха не применяет столь агрессивные манипулятивные приемы, сосредоточиваясь

на «подмазывании аргумента», или «аргумента к тщеславию», отзеркаливании и гиперболизации.

Герой другой пьесы – Глумов – активно использует группу приемов, связанных с психическим состоянием объектов манипуляций, применяя при этом такие нечестные способы достижения цели, как «шаг назад, два шага вперед», лесть, или «аргумент к тщеславию», намеки, или инсинуации, «аргументы к жалости», абсурдную гиперболизацию, прием «с больной головы на здоровую». Кроме того, не остается без внимания такая группа, как регуляторы активности, когда используется прием «разделяй и властвуй», а также когда воздействие идет на когнитивные (информационные) структуры с применением уловки «сверкающие обобщения».

Итак, герои-мошенники пьес А.Н. Островского используют различные манипулятивные приемы. Выбор тех или иных обусловлен как целью коммуникации (получение экономической выгоды, манипулирование поведением собеседника и т. д.), так и желанием автора создать индивидуальный речевой портрет героя.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учеб. пособие. М., 2001.
2. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Деловая риторика. М., Ростов н/Д., 2004.
3. Веретенкина Л.Ю. Языковое выражение межличностных манипуляций в драматургии А.Н. Островского: автореф. ... канд. филол. наук. Пенза, 2004.
4. Гуляйкина С.О. Вариативность/инвариантность в речевых манипуляциях персонажей сказок (на материале английского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2007.
5. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 2000.
6. Ивлев Ю.В. Теория и практика аргументации: учебник. М., 2011.
7. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия: учеб. пособие. М., 2000.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
9. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие. М., 2012.
10. Культура русской речи / под ред. Л.К. Граудиной; Н.Я. Ширяева. М., 1999.
11. Москвин В.П. Риторика и теория аргументации: учебник для вузов. М., 2019.
12. Мурашов А.А. Педагогическая риторика. М., 2001.
13. Навасартян Л.Г. Языковые средства и речевые приемы манипуляции информацией в СМИ (на

материале российских газет): дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2017.

14. Ножин Е.А. Деловое общение – генератор деловой активности. Пермь, 1992.

15. Панкратов В.Н. Психотехнология управления людьми: практическое руководство. М., 2001.

16. Помыряну Н.А. Речевое воздействие: способы, типы и приемы // Изв. Южн. фед. ун-та. Филологические науки. 2013. № 3. С. 71–78.

17. Седов К.Ф. Дискурс как суггестия: иррациональное воздействие в межличностном общении. М., 2011.

18. Сергеечева В. Приемы убеждения. Стратегия и тактика общения. СПб., 2002.

19. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.

20. Стернин И.А. Основы речевого воздействия. Воронеж, 2012.

21. Чалый В.В. Проблемы исследования речевой манипуляции в художественной прозе А.П. Чехова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 6. С. 234–239.

22. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком. Минск, 2008.

23. Шелестюк Е.В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2009.

24. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М., 2008.

25. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием / пер. с англ., науч. ред. Я.Н. Засурский. М., 1980.

* * *

1. Bityanova M.R. Social'naya psihologiya: nauka, praktika i obraz myslej: ucheb. posobie. M., 2001.

2. Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G. Delovaya ritorika. M., Rostov n/D., 2004.

3. Veretenkina L.Yu. Yazykovoe vyrazhenie mezhlchnostnyh manipulyacij v dramaturgii A.N. Ostrovskogo: avtoref. ... kand. filol. nauk. Penza, 2004.

4. Gulyajkina S.O. Variativnost'/invariantnost' v rechevyh manipulyacijah personazhej skazok (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. Ulyanovsk, 2007.

5. Docenko E.L. Psihologiya manipulycii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita. M., 2000.

6. Ivlev Yu.V. Teoriya i praktika argumentacii: uchebnik. M., 2011.

7. Kabachenko T.S. Metody psihologicheskogo vozdejstviya: ucheb. posobie. M., 2000.

8. Karasik V.I. Yazykovej krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

9. Kopnina G.A. Rechevoe manipulirovanie: ucheb. posobie. M., 2012.

10. Kul'tura russkoj rechi / pod red. L.K. Graudinoj; N.Ya. Shiryayeva. M., 1999.

11. Moskvina V.P. Ritorika i teoriya argumentacii: uchebnik dlya vuzov. M., 2019.

12. Murashov A.A. Pedagogicheskaya ritorika. M., 2001.

13. Navasartyan L.G. Yazykovye sredstva i rechevye priemy manipulycii informaciej v SMI (na materiale rossijskikh gazet): dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2017.

14. Nozhin E.A. Delovoe obshchenie – generat delovoj aktivnosti. Perm', 1992.

15. Pankratov V.N. Psihotekhnologiya upravleniya lyud'mi: prakticheskoe rukovodstvo. M., 2001.

16. Pomyrlyanu N.A. Rechevoe vozdejstvie: sposoby, tipy i priemy // Izv. Yuzhn. fed. un-ta. Filologicheskie nauki. 2013. № 3. S. 71–78.

17. Sedov K.F. Diskurs kak suggestiya: Irracional'noe vozdejstvie v mezhlchnostnom obshchenii. M., 2011.

18. Sergeecheva V. Priemy ubezhdeniya. Strategiya i taktika obshcheniya. SPb., 2002.

19. Sternin I.A. Vvedenie v rechevoe vozdejstvie. Voronezh, 2001.

20. Sternin I.A. Osnovy rechevogo vozdejstviya. Voronezh, 2012.

21. Chal'j V.V. Problemy issledovaniya rechevoj manipulycii v hudozhestvennoj proze A.P. Chekhova // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. 2008. № 6. S. 234–239.

22. Shejnov V.P. Skrytoe upravlenie chelovekom. Minsk, 2008.

23. Shelestyuk E.V. Rechevoe vozdejstvie: ontologiya i metodologiya issledovaniya: dis. ... d-ra filol. nauk. Chelyabinsk, 2009.

24. Shostrom E. Chelovek-manipulyator. Vnutrennee puteshestvie ot manipulycii k aktualizacii. M., 2008.

25. Shiller G. Manipulyatory soznaniem / per. s angl., nauch. red. Ya.N. Zasurskij. M., 1980.

*Manipulation techniques
in the speech of the rogue characters
(based on the comedies
by A.N. Ostrovskiy)*

The article deals with one of the fundamental ways of the speech manipulation – manipulative. Based on the empiric material of the comedy by A.N. Ostrovskiy there are analysed the speech portraits of the rogue characters from the perspective of the taken dishonest techniques by them on the way toward the achievement of their deceptive purposes. There are revealed not only the frequent tricks, but also the groups/subgroups of the “targets of psychological impact”.

Key words: *manipulation, “targets of psychological impact”, linguistic manipulation, trick.*

(Статья поступила в редакцию 18.06.2022)

ГУН ЦЗИНСУН
(Гуйян, КНР)

**ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ
СОСТАВНЫХ ПРЕДЛОГОВ
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ
ЯЗЫКЕ**

Рассматриваются закономерности формирования составных предлогов современного русского языка. Описаны основные модели образования отыменных предлогов причины, а также перечислены факторы, оказывающие непосредственное влияние на степень завершенности процесса препозиционализации предложно-падежных словоформ и образования составных предлогов в современном русском языке.



Ключевые слова: *предложно-падежная словоформа, транспозиция, препозиционализация, составной предлог, омоним.*

Пополнение класса предлогов в современном русском языке происходит за счет производных составных предлогов. М.В. Раевская выделяет следующие тенденции в развитии предлогов: «1) непрерывный рост состава предлогов за счет внутренних резервов языка; 2) закрепление в новом лексико-грамматическом классе словоформ с устойчивой синтаксической функцией, которая способствует при таком морфолого-синтаксическом словообразовании переходу из одной части речи в другую (предложно-падежная форма → предлог); 3) оживление роста предлогов в периоды усиления общественной, государственной жизни, которое связано с нормализацией и формализацией делопроизводства» [3].

Механизмы образования производных предлогов причины подчиняются общим закономерностям образования производных предлогов. Главная из них – неморфологическое словообразование. Образование большинства производных предлогов в современном русском языке происходит на основе механизма транспозиции (морфолого-синтаксический способ). Переход знаменательных частей речи (или их сочетаний со служебными словами – частицами и производными предлогами) в предлоги можно выделить как частный случай транспозиции, обозначаемый термином *препозиционализация* (от латинского названия предлога – *praepositio*).

Своеобразие способа образования производных предлогов требует изучения оснований, позволяющих говорить о завершенности процесса препозиционализации и, следовательно, о правомерности рассмотрения того или иного примера в качестве сформировавшегося предлога, а не его функционального эквивалента.

Выделены следующие обязательные условия перехода полнозначных слов в разряд предлогов:

- изменение категориального значения данного полнозначного слова в направлении укрепления в нем значения релятивности в результате развития необычных (несвойственных прежде данному слову) смысловых и синтаксических его связей с другими словами в предложении и синтаксических функций;
- неизменяемость;
- утрата способности выполнять самостоятельную роль в предложении;
- способность функционировать только в условиях двусторонних синтаксических связей;
- невозможность определяться согласованным словом;
- закрепление за данной формой определенного места в порядке слов (обязательная препозиция по отношению к следующему за ним имени) и устойчивость сочетания подлежащих слиянию слов» [6].

Качественное изменение знаменательного слова в результате наличия у его всех вышеуказанных признаков свидетельствует о превращении данной формы имени в производную, семантически и синтаксически неразложимую грамматическую единицу – предлог.

Лингвисты сходятся во мнении, что процесс предложивания субстантивных форм оказывается в прямой зависимости от изменения лексического значения базового существительного.

Препозиционализация характеризует исключительно те имена существительные (преимущественно абстрактные), в семантической структуре которых сема релятивности либо уже реализовалась, либо в определенных контекстуальных условиях может реализоваться [2; 5; 6], что и определяет основные пути препозиционализации тех или иных форм полнозначных слов: «1) путь абстракции первичных значений отвлеченных существительных за счет усиления семы релятивности в их структуре; например, лексическое значение

существительных типа *цель, причина, время* и т. д. «как бы указывает на смысловые отношения, выражаемые соответствующими предложениями с целью, по причине, во время»; 2) путь расширения вторичных значений отвлеченных существительных, возникших в результате метафоризации или их употребления в специальном контексте, в направлении актуализации потенциальной семы релятивности в их структуре. Например, прямое значение существительных типа *течение, сила* и др. не указывает на отношение чего-либо к чему-либо и слишком далеко от лексических значений соответствующих предлогов (временных, причинных и т. д.)» [6].

Самый очевидный переход в предлоги возможен на базе наречий, т. к. это неизменяемая часть речи, способная выполнять в предложении функции тех членов, которые соотносимы с типовой семантикой предлогов и могут быть выражены предложно-падежными словоформами. Наречие утрачивает лексическую конкретность, становится средством выражения абстрактного значения и требует сочетания с управляемой словоформой в качестве основного носителя лексической семантики члена предложения – ср.: *идти мимо – идти мимо парка*. Среди предлогов, образованных подобным образом, Г.А. Шиганова выделяет: «1) предлоги, омонимичные знаменательным частям речи, на базе которых они образовались и с которыми, следовательно, сохранили живые мотивационные связи, например, *наперекор* (кому, чему) – предлог и *наперекор* – наречие; 2) предлоги, которые не имеют омонимов в современном языке (в толковых словарях эти слова принято фиксировать только как предлоги, они утратили связь с исходными словами, произошла полная транспозиция, то есть осуществился полный переход наречий в предлоги и исходные формы в русском языке перестали существовать, ушли в пассивный состав языка)» [4]. К последним исследователь относит *близ* (кого, чего), *вне* (чего), *вопреки* (чему), *вперекор* (кому, чему), *помимо* (кого, чего), *сверх* (чего), *среди* (кого, чего), *супротив* (чего) [Там же].

Однако отнаречное образование не характерно для производных предлогов причины; предлог *согласно* (*действовать согласно инструкции*) представляет собой редкий и дискуссионный с точки зрения семантики случай. Среди предлогов причины есть образованный от сохраняющего сильное управление глагола *благодарить* деепричастия *благодаря* (в качестве предлога слово требует уже не винительного, а дательного падежа). Данный пред-

лог Г.А. Шиганова включает в группу отглагольных наряду с другими: *благодаря* (кому, чему), *включая* (кого, что), *выключая* (кого, что), *исключая* (кого, что), *начиная* (кем, чем), *кончая* (кем, чем), *погода* (что), *пройдя* (что), *спустя* (что), *считая* (кого, что)» [4].

Большинство производных предлогов причины являются отыменными, поэтому нас больше всего интересовали общие закономерности образования производных предлогов такого типа. По подсчетам Г.А. Шигановой, отыменных предлогов в русском языке, характеризующихся единообразием, всего 26; они образованы на основе предложно-падежных и падежных форм имен существительных или кратких форм имен прилагательных. К таковым ученый относит предлоги *«ввиду* (чего), *вместо* (кого, чего), *вроде* (кого, чего), *вследствие* (чего), *емкостью* (что), *насчет* (кого, чего), *объемом* (что), *порядка* (чего), *посредством* (чего), *протяженностью* (что), *путем* (чего), *размером* (что), *силами* (кого, чего), *силой* (чего), *стоимостью* (сколько), *типа* (кого, чего), *тиражом* (что), *ценой* (чего), *численностью* (что), *касательно* (кого, чего), *относительно* (кого, чего), *подобно* (кому, чему), *согласно* (чему), *сообразно* (чему), *соответственно* (чему), *соразмерно* (чему)» [Там же].

Производные предлоги, имеющие соответствие с предложно-падежной словоформой, Г.А. Шиганова предлагает квалифицировать как явление фразеологической омонимии, указывая при этом, что проблема ограничения таких предлогов от нефразеологических сочетаний слов остается малоисследованной [Там же]. По мнению ученого, почти все предлоги с компонентом-существительным имеют внешние омонимические соответствия с предложно-падежными формами имен существительных* [Там же]. В ходе грамматической транспозиции частотная в речи предложно-падежная словоформа выпадает из морфологической парадигмы существительного, утрачивая противопоставленность другим его падежным формам. В составе новой фразеологической единицы субстантивный компонент теряет предметное значение и оформляющие его категории рода, числа и падежа. Лексическое значение служебного компонента (непроизводного предлога), лексическое значение субстантивного компонента и грамматическое

* При этом Г.А. Шиганова замечает, что производные предлоги с субстантивным компонентом употребляются гораздо продуктивнее, чем их омонимические соответствия, а многие вообще утратили это соответствие [4, с. 243].

значение падежной формы становятся средствами выражения целостной семантики новой единицы, меняя категориальные свойства производной предложно-падежной словоформы – превращая ее в служебную часть речи. Соответственно меняется синтаксическая и лексико-семантическая сочетаемость производной предложно-падежной словоформы, характер выполняемой ею в связной речи функции. Функциональное падежное значение исходного существительного для субстантивного компонента в составе новой единицы становится категориальным и постоянным, утрачивая соотношенность с другими падежами [4].

Таким образом, в составе производных предлогов с субстантивным компонентом имена существительные утрачивают: 1) предметное значение; 2) лексико-грамматические категориальные семы: абстрактность, вещественность, собирательность, одушевленность / неодушевленность и др.; 3) групповые семы: термины родства, части тела, пространства, времени и др.; 4) грамматические родовые, числовые и падежные семы; 5) формы изменения; 6) способность иметь при себе определение; 7) способность выполнять разные функции в предложении [Там же].

Изучение производного предлога *причины в связи с* позволяет говорить и о возможности изменения места ударения в процессе образования предлога, а орфография предлогов типа *вследствие, насчет, ввиду, вроде* и под. демонстрирует также орфографический маркер завершенной препозиционализации.

По способности к переходу в класс предлогов структурно-семантические классы слов неоднородны: наиболее активны в этом отношении наречия, конкретно-предметные существительные в сочетании с производными предлогами и спрягаемые формы глагола [1]. Тенденция к языковому анализу превращает предложно-падежные словоформы в основной источник формирования новых производных предлогов *причины*.

Анализ научной литературы и наши собственные наблюдения позволили выделить основные модели транспозиции предложно-падежной словоформы в сферу производных предлогов *причины*.

Модель 1. В исходной для образования отыменных предлогов *причины* конструкции с производным предлогом *по* основанием для разграничения временного и причинного значений служит лексическое значение существительного (ср.: *по возвращении – по болезни*). Субстантивный компонент «причина», включаемый в состав конструкции «*по + N₃*»,

эксплицирует значение *причины* и нейтрализует многозначность производного предлога (ср.: *по возвращении – по причине возвращения*), к тому же допуская дальнейшую экспликацию актантов каузирующего положения дел в словоформах следующего уровня подчинения – и даже требуя этого (*по причине возвращения в страну вывезенных некогда произведений искусства*). В сочетании с лексемами с очевидным каузирующим значением субстантивный компонент «причина» дублирует причинное значение предлога *по* (*по болезни – по причине болезни; по неопытности – по причине неопытности*). Сочетание *по причине* фразеологизируется, лексическое значение существительного *причина* грамматизируется; имя существительное, называющее конкретное событие-причину, употребляется в форме род. п. с последующим возможным распространением этой словоформы. Кроме существительного *причина*, лексическое значение которого совпадает с видом выражаемого производным предлогом грамматического значения, в описываемой модели могут быть использованы существительные *повод* и *случай*, называющие отдельный вид *причины* – самое яркое событие в цепочке причинно-следственных связей (*по поводу приезда известного писателя, по случаю предстоящего праздника*). В отличие от производного предлога *по*, производный предлог *по + причине / по поводу / случаю* допускает сочетаемость с более широким кругом существительных, обладая значительно большим информативным потенциалом; однако неуместной оказывается сочетаемость с некоторыми существительными, допускающими в роли обстоятельства *причины* употребление с предлогом *по* (*по недоразумению – ?по причине недоразумения; по глупости – ?по причине глупости; по милости – ?по причине милости* и др.). Потенциально (из-за распространенности в книжной речи и тенденции к стандартизации) такими же свойствами обладают выражения *по ошибке, по вине, по распоряжению, по просьбе, по совету* и др.

Модель 2. Производный предлог формируется в процессе фразеологизации сочетания слов с косвенным (перифрастическим, метонимическим) обозначением причинно-следственных отношений. Исходными для образования отыменных предлогов *причины* становятся модели с производным предлогом *в*, не входящим в число предлогов *причины в + N₄* и *в + N₆*. Метонимически со значением *причины* связано значение *следствия* – именно оно эксплицируется в субстантивных компонентах «следствие», «результат» и в определенной

мере «итог». Эти субстантивные компоненты требуют от существительного, называющего событие-причину, формы род. п. – возникают новые конструкции с производными предлогами «*вследствие* + род. п.» (завершенность процесса грамматикализации для этого предлога причины выражена в том числе орфографически: *вследствие наступления холодов*), «*в результате* + род. п.» (*в результате долгих раздумий*), «*в итоге* + род. п.» (*в итоге кропотливой работы*). Причинно-следственные отношения в таких конструкциях представлены как бы со стороны следствия. Субстантивные же компоненты типа «сила», «связь», «соответствие» указывают на важные составляющие концепта «причина», а форма существительного в сочетании с новыми производными предлогами определяется валентностью субстантивных компонентов: *сила* (чего?) – «*в силу* + род. п.» (*в силу сложившихся обстоятельств*), *связь* (чего с чем?) – «*в связи с* + тв. п.» (*в связи с бракосочетанием*), *соответствие* (чего чему?) – «*в соответствии с* + тв. п.»; позицию другого актанта предикатов *связь* и *соответствие* (чего?) в предложении занимает следствие из обозначенной в существительном в форме N_3 причины). Компонент «соответствие» воспринимается как синоним субstantиву *связь* и «наследует» его управляющие свойства (*в соответствии со статьей конституции*). Важную роль в интерпретации словосочетаний такого типа играет лексическое значение управляемого и управляющего компонентов.

Модель 3. Исходной грамматической конструкцией становится сочетание существительного с многозначным непроизводным предлогом *под* – «*под* + N_3 ». В роли субстантивного компонента выступает имя существительное со значением декларируемой причины, не являющейся подлинной, но убедительной для внешнего наблюдателя. Относительно сформировавшимся (судя по данным словарей) является предлог *под* *предлогом* (*под предлогом помощи сиротам*), однако в некоторых работах в число таких отыменных предлогов причины включаются *под флагом*, *под вывеской*, *под маркой* и т. п. Та же исходная конструкция может включать субстантивные компоненты противоположного типа – указывающие на непосредственное воздействие одного положения дел на другое: *влияние*, *воздействие* и т. п. Вследствие грамматикализации подобных выражений тоже образуются новые отыменных предлогов причины.

Можно предположить, что соотносимые с такими предлогами причины производные

союзы причины, имеющие инвариантную семантическую структуру «производный предлог причины + местоименный компонент + простой союз» (например: *вследствие того что*, *в силу того что* и др.), являются грамматической моделью развернутого выражения причинно-следственных отношений с такими предлогами: в предложно-падежной словоформе компоненту «местоимение *то* в определенном падеже + простой союз» соответствует имя существительное в том же падеже (*в связи с тем что* – *в связи с опозданием*).

Сохраняя общую закономерность, свойственную предлогам причины, большинство отыменных предлогов причины сочетается с существительными, имеющими пропозиционное содержание – обозначающими положение дел, являющееся причиной другого положения дел (*в результате ошибки*, *в связи с болезнью*, *по причине нехватки средств* и др.). Исключение в этом отношении составляет предлог *по милости*, сочетающийся с обозначением лица. Однако наименование лица является метонимическим средством обозначения всей ситуации-причины, субъектом которой является это лицо (*по милости моего соседа* = из-за того, что сделал мой сосед). В этом отношении он похож на предлог *из-за*, который также может сочетаться с существительным, обозначающим один из актантов каузирующей ситуации. Сходные свойства обнаруживаются у предлогов *под давлением*, *под воздействием*, *под действием*, *под влиянием*, сочетающихся как с именами пропозиций, так и с наименованиями субъекта пропозиции, предикатом которой является субстантивный компонент (*под давлением окружения*, *под воздействием алкоголя*, *под действием анальгетика*, *под влиянием общечеловечности*).

Не во всех отыменных предлогах причины процесс грамматикализации носит завершенный характер. Это проявляется и в сохранении исходного лексического значения субстантивного компонента (*по милости*, *под давлением*, *под предлогом*), и в возможности включения препозитивного определения (*под сильным давлением обстоятельств*, *под прямым воздействием препаратов*, *в прямом соответствии с законом* и т. п.). Поэтому разграничение сформировавшихся ОПП и их функциональных омонимов является непростой научной задачей.

Таким образом, рассматривая процесс формирования производных предлогов причины с субстантивным компонентом на основе предложно-падежных сочетаний, мы учитываем ряд факторов, позволяющих говорить

о завершенности/незавершенности этого процесса:

– изменение синтаксических условий употребления языковой единицы а) синтаксический статус фрагмента речи, релевантного для определения свойств этой единицы (предложно-падежная словоформа с производным предложением / сложное словосочетание в определенной форме / предложно-падежная словоформа с производным предложением); б) синтаксические свойства именного компонента (наличие согласуемого слова или словосочетания); в) падеж словоформы, выражающей в сочетании с предложением основной смысл предложно-падежной словоформы;

– изменение категориальных свойств предложного и субстантивного компонентов;

– изменение в морфемной структуре и в парадигме субстантивного компонента;

– изменения лексического характера: а) лексическое значение субстантивного компонента, взаимодействующего с исходным производным предложением; б) лексическое значение управляющего компонента; в) лексическое значение управляемой падежной формы; г) лексическое значение производного предложения по сравнению со значением исходного предложно-падежного сочетания;

– изменения в орфографии предложно-падежного сочетания;

– изменения в стилистической окраске субстантивного компонента.

– допускает ли рассматриваемое предложно-падежное сочетание употребление вне сочетания с лексемой в определенной падежной форме (наличие или отсутствие двусторонних связей у данного предложно-падежного сочетания).

Список литературы

1. Загнитко А.А. Семантическая и функциональная типология русских предлогов: сопоставительный аспект [Электронный ресурс] // Секция X. Служебные единицы русского языка: материалы III Междунар. конгресса исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность» (Москва, МГУ, 20–23 марта 2007 г.). М., 2007. С. 276–277. URL: <http://www.philol.msu.ru> (дата обращения 15.07.2022).

2. Каламова Н.А. Отымненные предлоги в современном русском языке, их значение и употребление // Русский язык в школе. 1964. № 6. С. 61–63.

3. Раевская М.В. Теоретические проблемы изучения предлогов в отечественной лингвистике // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. Вып. 2. Т. 11. 2014. С. 21–24.

4. Шиганова Г.А. Система лексических и фразеологических предлогов в современном русском языке: дис. ... д-ра фил. наук. Челябинск, 2001.

5. Финкель А.М. Производные причинные предлоги в современном русском литературном языке. Их возникновение, развитие, значение, употребление. Харьков, 1962.

6. Черкасова Е.Т. Переход полнозначных слов в предлоги. М., 1967.

* * *

1. Zagnitko A.A. Semanticheskaya i funkcional'naya tipologiya russkih predlogov: сопоставительный аспект [Elektronnyj resurs] // Sekciya X. Sluzhebnye edinicy russkogo yazyka: materialy III Mezhdunar. kongressa issledovatelej russkogo yazyka «Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'» (Moskva, MGU, 20–23 marta 2007 g.). M., 2007. S. 276–277. URL: <http://www.philol.msu.ru> (data obrashcheniya 15.07.2022).

2. Kalamova N.A. Otymennye predlogi v sovremennom russkom yazyke, ih znachenie i upotreblenie // Russkij yazyk v shkole. 1964. № 6. S. 61–63.

3. Raevskaya M.V. Teoreticheskie problemy izucheniya predlogov v otechestvennoj lingvistike // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika. Vyp. 2. T. 11. 2014. S. 21–24.

4. Shiganova G.A. Sistema leksicheskikh i frazeologicheskikh predlogov v sovremennom russkom yazyke: dis. ... d-ra fil. nauk. Chelyabinsk, 2001.

5. Finkel' A.M. Proizvodnye prichinnye predlogi v sovremennom russkom literaturnom yazyke. Ih vzniknovenie, razvitie, znachenie, upotreblenie. Har'kov, 1962.

6. Cherkasova E.T. Perekhod polnoznachnyh slov v predlogi. M., 1967.

Regularities of formation of composite prepositions in the modern Russian language

The article deals with the regularities of the formation of the composite prepositions of the modern Russian language. There are described the basic models of the formation of the denominal prepositions of the reason. There are enumerated the factors, influencing on the degree of the completion of the prepositionalisation of the prepositional-nominal word forms and the formation of the composite prepositions in the modern Russian language.

Key words: *prepositional-nominal word form, transposition, prepositionalisation, composite preposition, homonym.*

(Статья поступила в редакцию 09.07.2022)

Е.В. ТИШИНА
(Волгоград)

**ПРОБЛЕМАТИКА ИЗУЧЕНИЯ СЛОВ
КЛИЧА И ОТГОНА ЖИВОТНЫХ:
ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ**

Рассматриваются основные вопросы изучения слов клича и отгона животных: их функционально-семантического и лексико-грамматического статуса, этимологического анализа, проблемы разграничения подзывных слов и ономастов. Анализируются наиболее дискуссионные аспекты теоретического и практического определения слов клича и отгона животных, воспринимающихся как некая аномалия, т. к. изучаемый материал является фиксацией устной речи и практически не представлен в лексикографических источниках, а его системное описание и изучение вызывают объективные трудности.



Ключевые слова: слова клича и отгона животных, подзывные слова, императивные междометия, ономасты, изобразительная мотивированность.

Говоры необычайно богаты лексемами, называемыми подзывными словами, словами клича и отгона животных, подзываниями и т. д., что, безусловно, связано с особенностями быта основной части диалектоносителей. По подсчетам Е.Н. Кандаковой, «Словарь современного русского литературного языка» (1948–1965) содержит лишь 9 таких слов, тогда как «Словарь русских народных говоров» – 248, в «Ярославском областном словаре» исследователь фиксирует 458 таких слов [7, с. 3]. Несмотря на внушительное количество языковых фактов в диалектной среде, подзывные слова редко становятся предметом исследования. Кроме того, ученые отказываются рассматривать это явление, считая его внеязыковым, указывая на понимание языка как средства общения между людьми. Такова точка зрения выдающихся лингвистов А.А. Шахматова и А.М. Пешковского. В фундаментальном труде «Русский синтаксис в научном освещении» А.М. Пешковский утверждает: «Существует еще целый ассортимент побудительных слов, служащих исключительно для общения человека с животными: нно-оо! тпру! (у ямщиков) брысь! и т. д.; но все эти слова стоят вне языка как системы социальных знаков человеческого общежития. Не считаем мы также сло-

вами звукоподражания вроде: колокольчик динь-дань-динь; мужчина, что петух: кири-куку! мах-мах крылом, и прочь (Пушк.) Здесь нет членения на звуки и значение, свойственные слову, так как здесь все значение в звуках» [9, с. 168]. Такое понимание данного языкового явления и «экстравагантный» фонетический облик некоторых подзываний не способствует всеобщему признанию данных лексем. А.А. Реформатский называл данные образования фактами «неканонической фонетики», но в отличие от А.М. Пешковского отмечал у этих слов способность к грамматикализации [11, с. 103 и далее]. С.С. Шляхова слова клича и отгона животных относит к фоносемантическим аномалиям. Данным автором была предпринята попытка создания словаря языковых «маргиналий», включающего 1 500 слов – звукоподражаний, междометий, подзываний, зауми и т. д. Название труда «Дребезги языка» ярко иллюстрирует суть проблемы и явления: с одной стороны, живая речь изобилует подобными образованиями, а с другой – лексикография и русистика стараются их не замечать [15].

Одним из важных аспектов изучения подзывных слов является вопрос их частеречной принадлежности и семантической природы. В лингвистике осуществляются попытки функционально-семантического и лексико-грамматического определения этого явления, и подзывные слова не раз становились объектом изучения в трудах ученых XIX–XXI вв. Изучение подзывных слов началось в работах Я.Ф. Головацкого. В его «Грамматике русского языка» 1849 г. подзывные слова определены как междометия [5]. Данную точку зрения поддержал и лингвист XX в. А.И. Германович. В работе «Слова клича и отгона животных» 1954 г. ученый относит данные слова к императивным (повелительным) междометиям [4]. Е.М. Галкина-Федорук подзывные слова определяет в отдельную группу побудительных (повелительных, императивных) междометий – «междометия, при помощи которых отгоняют или подзывают кого-либо» [2, с. 249–250]. Но в исследованиях М.А. Мухаммеда-Али, Г.В. Дагурова, Ю.С. Азарха, Е.Н. Кандаковой и других ученых, которыми была предпринята попытка системного описания подзывных слов, четко разграничиваются междометия и слова клича и отгона животных [1; 6–8]. На сегодняшний день в лингвистике обнаруживает себя

тенденция отождествления подзывных слов с существительными, т. к. они выполняют номинативную функцию. Е.Н. Кандакова вслед за Г.В. Дагуровым и др. указывает на сходство со словами-обращениями [7, с. 13]. Последние исследования показывают, что «подзывные слова для животных – особый, исторически изменяющийся класс слов, выполняющий номинативную и подзывную функцию при установлении контакта человека с животным» [Там же, с. 18]. Обнаружение у подзывных слов номинативного значения, а именно использование их в качестве номинации животного, вступает в противоречие с отнесением этих единиц в разряд междометий.

Еще одним важным аспектом изучения подзывных слов является проблема дифференциации подзываний и звукоподражаний, т. к. существует опыт безоговорочного отнесения их в разряд ономастов. Данный вопрос вполне закономерен в связи с маргинальным статусом явлений и их лексико-грамматической неопределенностью. На это не раз указывала в своих работах С.С. Шляхова [1; 6]. Однако этимологический анализ показывает, что среди диалектных подзывных слов таковые встречаются менее чем в половине случаев. Исследование ярославских говоров показало, что звукоподражаний всего 36,1% слов от общего количества подзываний [7, с. 18]. Большая часть подзываний образована от названий животных. Например, А.И. Германович, который относил подзывные слова для животных к междометиям, все же указывает, что слова с корнями *бар-*, *бор-*, *бер-* являются самыми распространенными для призыва или отгона овец. Он приводит лексемы, от которых образовалась эта форма подзывания: *баран*, *боров*, *боровчан*, *баронуха*, *баронюк*, *барашек* [4, с. 307]. По мнению М. Фасмера, данные образования, в том числе и само название *баран*, восходят к и.-е. **ber-* – древнейшему подзыванию [14, т. 1, с. 123–124].

Для примера рассмотрим подзывные слова, встречающиеся в «Словаре русских народных говоров» [13] и в «Словаре донских говоров Волгоградской области» [12]. От слова *бык* для подзывания образованы следующие лексемы: *быча-быча*, *быня-быня*; утку подзывают *вуги-вуги*, *вуть-вуть* (с протетическим согласным), *ути-ути*; гуся – *гуся-гуся*; курицу – *кур-кур*; козу – *козя-козя*, *кызя-кызя*; коня – *коныш-коныш*, *конышк-конышк* (подзывание для жеребят); марала – *маралка-маралка*; индюка – *индя-индя*; кабана – *кабась-кабась*; овцу – *овц-овц*. От уменьшительного

овечка, по-видимому, образованы подзывания *вечь-вечь*, *вещ-вещ*, *ечк-ечк* и т. д. Слова *гавка-гавка*, *гов-гов*, используемые для клича коров и быков, образованы от древнего обозначения коровы и быка – ст.-сл. *говядо* ‘бык’. Представленные примеры иллюстрируют несостоятельность идеи безоговорочного отнесения слов клича и отгона животных к ономастам. Однако этимологический анализ данной лексики позволяет сделать определенные выводы. Наличие достаточно большой группы подзываний, образованных от названий животных, косвенно указывает на их номинативный характер. В следующих примерах ярко прослеживается попытка установить контакт с животным, завоевать его доверие: *детка-детка*, *дочь-дочь*, *ребяты-ребяты* (для подзывания свиней). Подобную тенденцию обнаруживаем в многочисленных случаях использования уменьшительно-ласкательных суффиксов: *либанька-либанька* (для подзывания овец), *малешенька-малешенька* (для подзывания коров), *масенька-масенька* (для подзывания коз), *журинька-журинька* (для подзывания поросят), *етенька-кец-кец* (для подзывания овец), *казоньки-казоньки* (для подзывания гусей), *котюшечка-котюшечка* (для подзывания ягнят) и мн. др. В данном контексте очень интересным представляется изучение древних названий животных, которые могут быть представлены в подзывных словах. Об этом упоминал А.И. Германович: «Междометия призыва и отгона животных дают обильный материал для изучения их названий» [3, с. 147].

Однако часть подзывных слов действительно являются звукоподражаниями, т. к. изобразительная мотивированность для данного типа лексики, безусловно, одна из ведущих. Часть подзываний в словарях диалектной лексики снабжается специальной пометой, указывающей на их звукоподражательность: *бля*, междом. слово, которым подзывают овец; подражание крику овцы [13, т. 3, с. 33]. Слова: *вить-вить* (для подзывания поросят), *гаги-гаги* (для подзывания гусей), *гач-гач* (для подзывания верблюда), *гук-гук* (для подзывания свиней), *гули-гули* (для подзывания голубей), *зють-зють* (для подзывания свиней), *тип-тип* (для подзывания цыплят), *фиу-фиу* (для подзывания лошадей), *чух-чух* (для подзывания свиней), *чуш-чуш* (для подзывания свиней), *чучук-чучук* (для подзывания собак), *лип-лип* (для подзывания цыплят), *зук-зук* (для подзывания свиней), *зып-зып* (для подзывания кур), *крёх-крёх* (для подзывания свиней),

кряки-кряки (для подзывания гусей) и др., безусловно, являются ономатопами.

Кроме того, в говорах встречаем подзывания с нетипичным для русского языка фонемным и звуковым составом: *фса-фса, сса-сса, ссы-ссы, ссэ-ссэ, прсё-прсё, прфсё-прфсё, птпруко-птпруко, птре-птре, птрусё-птрусё, пфсок-пфсок, пц-пц, првень-првень, прженечка-прженечка, пц-пц, дзиги-дзиги, дзусь-дзусь* и т. д. [12; 13]. Данные лексемы, без сомнения, изобразительно мотивированы, и они отражают две тенденции, свойственные всем ономатопам. С одной стороны, человек, вступающий в контакт с животным, старается быть «понятым» за счет попытки воспроизвести и повторить его характерные звуки, к которым нельзя подобрать идентичный фонемный состав. С другой стороны, ежедневно повторяясь, данное образование внедряется в систему языка, становится словом, образует дериваты и т. д. Некоторые диалектные подзывания ономапоэтического происхождения входят в состав словообразовательных гнезд с большим количеством дериватов. Так, подзывные слова *рюш-рюш, рють-рють* и т. д., по мнению ученых, восходят к звукоподражанию, по видимому, образованному от др.-рус. *рюти*, сохранившегося в говорах: *рюти, рють* 1. 'реветь (о животных)', 2. 'кричать (от боли)', 3. 'плакать' [13, т. 35, с. 328]. Обнаруживаем однокоренные образования: *рехать* 1. 'хрюкать', 2. 'рычать, издавать глухое ворчание', 3. 'сопеть, храпеть', 4. 'кашлять', 5. 'охать, стонать', 6. 'реветь, кричать, громко и отрывисто говорить', 7. 'обманывать, врать' [Там же, с. 77]; *рюхатъ* 1. 'хрюкать', 2. 'реветь (об олене)', 3. 'подзывать свиней', 4. 'кашлять', 5. 'чихать', 6. 'крикнуть', 7. 'ударить по воде палкой, пугая рыб', 8. 'издавать треск, трещать' и т. д. [Там же, с. 329]; *рюхтеть* 1. 'хрюкать, визжать, подавать голос (о дом. животных)', 2. 'шуметь, шевелиться' [Там же, с. 330]; *рюханье* 'хрюканье' [Там же, с. 329], *рюха* 'свинья' [Там же, с. 328]; *рюшка* 'поросенок' [Там же, с. 330]; *рють* 'звукоподраж. междом., употребляющееся для обозначения звуков, издаваемых свиньей' [Там же, с. 328] и т. д. Слово *рюти* небесспорно в этимологическом отношении, некоторые связывают его с глаголом *рыти*, однако А.Г. Преображенский полагает, что оно того же корня, что и *реветь*, считая акустический признак доминирующим и указывая на звукоподражательное происхождение корня [10, т. 2, с. 239]. Фонетические изменения в корне *рю-//рев-* свя-

заны с монофтонгизацией *rev- > *r'u-, как plev- > pl'u-.

Несмотря на то, что не все подзывные слова с этимологической точки зрения являются ономатопами, они тесно связаны со звукоизобразительностью. На наш взгляд, многие подзывания представляют собой вторичные ономапоэтические образования. Подзывные слова, как правило, редуцированы, могут быть односложными, включать в себя нетипичные сочетания фонем, скопление согласных или гласных, что по структуре объединяет их с ономатопами. Но полностью отождествлять эти два явления нельзя.

Слова клича и отгона животных, богато представленные в диалектах, требуют детального изучения на предмет их частеречной принадлежности, семантики, этимологии и других аспектов функционирования данных языковых единиц.

Список литературы

1. Азарх Ю.С. Подзывные слова для коров и лошадей в русских говорах // Диалектологические исследования по русскому языку. М., 1977. С. 226–247.
2. Галкина-Федорук Е.М., Горшкова К.В., Шанский Н.М. Современный русский язык. Лексикология. Фонетика. Морфология. М., 1958.
3. Германович А.И. Междометия русского языка. Киев, 1966.
4. Германович А.И. Слова клича и отгона животных в русском языке // Изв. Крым. пед. ин-та им. М.В. Фрунзе. 1954. Т. XIX. С. 297–328.
5. Головацкий Я.Ф. Грамматика русского языка. Ч. 6. Репринт. изд. 1849 г. Львов, 2000.
6. Дагуров Г.В. Междометия как особый ряд слов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1966.
7. Кандакова Е.Н. Подзывные слова как особая функционально-семантическая группа (на примере ярославских говоров): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2003.
8. Мухаммед-Али М. А.-А. Междометия русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1971.
9. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1956.
10. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка: в 2 т. М., 1959. Т. 2.
11. Реформатский А.А. Неканоническая фонетика // Развитие фонетики современного русского языка. М., 1966. С. 96–109.
12. Словарь донских говоров Волгоградской области / авт.-сост. Р.И. Кудряшова, Е.В. Брыси-на, В.И. Супрун / под ред. проф. Р.И. Кудряшовой. 3-е изд., доп. Волгоград, 2020.

13. Словарь русских народных говоров / под ред. Ф.П. Филина, Ф.П. Сороколетова. СПб., 1965–2007. Т. 1–41.

14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М., 1964–1973. Т. 1.

15. Шляхова С.С. Дребезги языка. Словарь русских фоносемантических аномалий. Пермь, 2004.

16. Шляхова С.С. Фоносемантические маргиналии в русской речи: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Пермь, 2006.

* * *

1. Azarh Yu.S. Podzyvnye slova dlya korov i loshadej v russkih govoraх // Dialektologicheskie issledovaniya po russkomu yazyku. M., 1977. S. 226–247.

2. Galkina-Fedoruk E.M., Gorshkova K.V., Shanskij N.M. Sovremennij russkij yazyk. Leksikologiya. Fonetika. Morfologiya. M., 1958.

3. Germanovich A.I. Mezhdometiya russkogo yazyka. Kiev, 1966.

4. Germanovich A.I. Slova klichа i otgona zhiivotnyh v russkom yazyke // Izv. Krym. ped. in-tа im. M.V. Frunze. 1954. T. XIX. S. 297–328.

5. Golovackij Ya.F. Grammatika russkogo yazyka. Ch. 6. Reprint. izd. 1849 g. L'vov, 2000.

6. Dagurov G.V. Mezhdometiya kak osobyj razryad slov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1966.

7. Kandakova E.N. Podzyvnye slova kak osobaya funkcional'no-semanticheskaya gruppa (na primere yaroslavskih govoroв): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Yaroslavl', 2003.

8. Muhammed-Ali M. A.-A. Mezhdometiya russkogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1971.

9. Peshkovskij A.M. Russkij sintaksis vnauchnom osveshchenii. M., 1956.

10. Preobrazhenskij A.G. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 2 t. M., 1959. T. 2.

11. Reformatskij A.A. Nekanonicheskaya fonetika // Razvitie fonetiki sovremennogo russkogo yazyka. M., 1966. S. 96–109.

12. Slovar' donskih govoroв Volgogradskoj oblasti / avt.-sost. R.I. Kudryashova, E.V. Brysina, V.I. Suprun / pod red. prof. R.I. Kudryashovoj. 3-e izd., dop. Volgograd, 2020.

13. Slovar' russkih narodnyh govoroв / pod red. F.P. Filina, F.P. Sorokoletova. SPb., 1965–2007. Т. 1–41.

14. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. M., 1964–1973. Т. 1.

15. Shlyahova S.S. Drebezgi yazyka. Slovar' russkih fonosemanticheskikh anomalij. Perm', 2004.

16. Shlyahova S.S. Fonosemanticheskie marginalii v russkoj rechi: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Perm', 2006.

The issues of studying the words of calling and repelling animals: preliminary comments

The article deals with the fundamental issues of studying the words of calling and repelling animals: their functional-semantic and lexical-grammatical status, the etymological analysis and the problems of differentiating the calling words and the onomatopes. There are analysed the most debating aspects of the theoretical and practical definition of the words of calling and repelling animals, that are interpreted as the certain anomaly, because the studied material is the fixation of the oral speech and is not nearly presented in the lexicographical sources, and its system description and study cause the objective difficulties.

Key words: words of calling and repelling animals, calling words, imperative interjections, onomatopes, descriptive motivation.

(Статья поступила в редакцию 23.05.2022)

Е.В. КУЗНЕЦОВА
(Волгоград)

**ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ
СО ЗНАЧЕНИЕМ 'КРАСИВЫЙ'
В ГОВОРАХ ВОЛГОГРАДСКОЙ
ОБЛАСТИ: КОМПЛЕКСНЫЙ
АНАЛИЗ**

Характеризуется группа диалектных прилагательных, функционирующих в говорах Волгоградской области и зафиксированных на лингвогеографической карте. Рассматриваются структурное и семантическое варьирование диалектных лексем, их место в системе русского национального языка, связи в славянских языках, а также территория их бытования в русских диалектах.

Ключевые слова: диалектная лексика, диалектизм, лингвогеография, диалектология, лексический атлас, Волгоградская область.

Комплексное изучение диалектной лексики, нанесенной на лингвогеографическую карту региона, представляется особенно интересным, поскольку приводит к результатам,

выходящим не только за рамки отдельного региона, но и за рамки лингвистики, отсылая исследователя к культурологии, этнографии, истории народа в целом. Настоящее исследование посвящено изучению структурных, семантических связей диалектных прилагательных со значением 'красивый (о человеке)', их места в системе национального языка, их географии.

Материалом исследования является диалектная лексика, содержащаяся в «Лексическом атласе Волгоградской области» (ЛАВО) [4]. Атлас составлен по «Программе Лексического атласа русских народных говоров» [5] и содержит лексику говоров Волгоградской области, представленную в виде лингвогеографических карт региона. Карты доступны для просмотра в сети Интернет и могут служить источником научных изысканий разного уровня. Мы рассмотрели лексическую карту 2001 со значением «Красивый (о человеке)» [3].

Образ человека находится в центре языковой картины мира, как общезыковой, так и диалектной. Восприятие человека человеком – это сложный процесс, складывающийся из множества факторов. Основное мнение формируется в процессе общения и познания личности, но первая ступень восприятия незнакомого человека – его физический облик. Именно внешность оценивается собеседником в первую очередь: «по одежке встречают...».

В языке есть множество слов, которыми можно охарактеризовать внешний вид человека. Каждый пласт лексики наполнен подобными словами. Диалектная лексика не является исключением. Номинации красоты и некрасоты человека являются наиболее обобщенными и одновременно наиболее субъективными с точки зрения характеристики внешности в целом. Значение общерусского прилагательного *красивый* (человек) в диалектах может реализоваться в лексемах, значительно более детально описывающих внешний вид человека, выражающих отношение народа к той или иной черте или грани красоты или ее отсутствия.

На рассматриваемой карте представлено 33 лексемы: *баско́й, баскови́тый, браво́й, бра́вый, взгля́дный, ви́дный, видно́й, га́рный, го́жий, доброви́дный, добро́тный, дорóдный, кра́сный, краса́вый, красе́нный, краси́вый, красиву́чий, красови́тый, ла́дный, лабо́жий, мазли́вый, миловидно́й, наглядно́й, ока́зистый, приглядно́й, приго́жий, симпати́чный, сла́вный, смазли́вый, сура́зный, холе́ный, хороша́вый, хороши́й.*

При составлении ЛАВО реализован недифференцированный подход к лексической системе территориальных диалектов, следовательно, на представленной карте мы видим общерусские лексемы *красивый, миловидный, симпатичный*, разг. *смазливый, хороши́й*. Важно отметить, что в диалектах актуализируются отдельные значения или оттенки значений общерусских многозначных прилагательных, например оттенок значения 'милый, привлекательный' лексемы *симпати́чный* [7, т. IV, с. 94]. В качестве еще одного примера можно привести лексему *хороши́й*: в говорах актуализируется значение, наиболее близкое к тому, что в литературном языке реализуется только краткой формой этого прилагательного (*хорош*) – 'очень красивый' [Там же, с. 620].

Кроме общерусских актуальных слов, на картах атласа зафиксированы также лексемы, вышедшие из активного словарного запаса или заимствованные, например, украинизм *гарно́й*, устаревшие *красный, пригожий*.

Большая часть зафиксированных на карте диалектных лексем бытует в других русских говорах, по данным лексикографических источников. Говоры Волгоградской области являются переселенческими диалектами, следовательно, наличие лексики, бытующей на других (северных, среднерусских, южных) территориях является закономерным явлением здесь. Однако отдельные словообразовательные варианты, зафиксированные в регионе, являются уникальными образованиями. Например, прилагательное *баско́й* 'красивый, хороший (о человеке)' широко распространено в северных и среднерусских говорах [6, т. 2, с. 132], но словообразовательного варианта *басковитый* в других диалектах не зафиксировано. СРНГ фиксирует лексемы *видно́й* и *бравый* [Там же, т. 3, с. 146; т. 4, с. 275] со сходными значениями, но вариантов с ударным окончанием *видной* и *бравой* не отмечает, хотя они построены по той же модели, что и рассмотренное выше прилагательное *баско́й*.

Исследователи современных диалектов говорят об особенной активности словообразовательных процессов в современных диалектах, о словообразовательной вариативности как пути развития современных говоров. Активность диалектного словообразования в нашем материале ярко проявляется в словах с общерусскими корнями, но отличающихся составом аффиксов, а также в лексемах с вариантным словообразованием, например, слова с корнем *-крас-* (*красавый, красенный, красиву́чий, красовитый*); с корнем *-гляд-* (*взглядно́й, наглядно́й, приглядно́й*); с корнем *-вид-*

(*видный, видной добровидный*); с корнем *-баск-* (*баской, басковитый*); с корнем *-хорош-* (*хороший, хорошавый*).

Даже в таком небольшом количестве материала можно проследить одноструктурные лексемы: *красавый – хорошавый, басковитый – красовитый, добровидный – миловидный, баской – бравой – видной*.

Прилагательные *приглядный* и *суразный* интересны тем, что отличаются от общерусских лексем с противоположным значением *неприглядный* 'непривлекательный на вид, невзрачный' [7, т. II, с. 469] и *несуразный* 'не складный (о фигуре)' [Там же, с. 483] отсутствием префикса *не-*. Следовательно, с точки зрения носителей диалектов, красивым является тот, кто привлекателен на вид и со складной фигурой.

То же можно сказать и о лексеме *гожий*, которая отсылает нас одновременно и к устаревшему просторечному антониму *негожий* 'негодный, такой, который нельзя употребить на что-либо, использовать для чего-либо' [Там же, с. 432], так и связывает с устаревшим же паронимом *пригожий* 'красивый, привлекательный', 'такой, какой годится, требуется; годный'. Следовательно, красивый – это годный, пригодный для чего-либо человек (для жизни, создания семьи, ведения хозяйства и пр.).

Другое явление наблюдаем в прилагательном *наглядный*. Общерусское *ненаглядный* 'такой, на которого нельзя наглядеться, налюбоваться' [Там же, с. 456], хотя и имеет приставку *не-*, не является антонимом к зафиксированному диалектному слову. Оба содержат положительную оценку и существенно расходятся в лексических значениях. Словообразовательные же значения можно сформулировать приблизительно так: *ненаглядный* – «тот на кого, нельзя наглядеться» и *наглядный* (условно) – «тот, на кого надо наглядеться, приятно смотреть».

Диалектное словообразование, как мы видим, активно работает как с общерусскими, так и с диалектными же корнями. Например, прилагательное *оказистый* 'видный, красивый', по словам Т.И. Вендиной, соотносится с диалектным же существительным *оказ* 'внешний вид', упоминаемому в СРНГ [2, с. 24], а не с существительным *оказия*, как может показаться на первый взгляд. Но мы не исключаем, что, используя это слово в речи, современные носители диалектов ассоциируют прилагательное *оказистый* именно со словом *оказия* (лит. разг. 'о чем-то необычном из ряда вон выходящем') [7, т. II, с. 605].

Помимо структурных преобразований на рассматриваемой карте зафиксированы яркие примеры диалектных семантических вариантов (во многих случаях семантическое и структурное варьирование совмещаются в диалектном слове). Таковыми являются лексемы, функционирующие в диалектах Волгоградской области со значением 'красивый (о человеке)', а в литературном языке с иными, более или менее близкими значениями. Это следующие слова:

– *бравой, бравый* (ср. лит. 'молодцеватый, мужественный с виду' [7, т. I, с. 111]);

– *гожий* (ср. устар. прост. 'годный, пригодный' [Там же, с. 324]);

– *видный* (ср. лит. 'рослый, статный, представительный' [Там же, с. 174]);

– *добротный* (ср. лит. 'сделанный хорошо, прочно, из очень хорошего материала, отличающийся высоким качеством, большой прочностью' [Там же, с. 410]);

– *добротный* – складывает корни двух предыдущих слов и их значения, являясь примером одновременно и словообразовательных, и семантических преобразований;

– *дородный* (ср. лит. 'крупного, плотного телосложения (о человеке), полный' [Там же, с. 433]);

– *ладный* (ср. лит. разг. 'хорошо сложенный, статный' [Там же, т. II, с. 160]),

– *славный* (ср. лит. разг. 'располагающий к себе своими достоинствами, качествами, очень хороший' [Там же, т. IV, с. 128]);

– *холеный* (ср. лит. 'изнеженный уходом и заботой' [Там же, с. 615]).

Расширяя или сужая в говорах свои значения, эти слова тем самым дают исследователю подсказки лингвокультурологического и этнографического характера: что считают красивым деревенские жители, носители диалектов? Какие аспекты красоты важны для них?

Например, прилагательные *бравой, бравый*, отсылающие нас к чертам характера, которые приветствуются у воина, солдата, зафиксированы в двух районах на северо-западе Волгоградской области на территории донских казачьих говоров (в Алексеевском и Урюпинском районах). Здесь становится понятным, почему красивый человек называется на этих территориях словами *бравой, бравый*. СРНГ отмечает, что прилагательное *бравый* со значением 'красивый, видный', помимо донских говоров, зафиксировано также в пермских, курских, сибирских диалектах, где может характеризовать как мужчину, так и женщину [6, т. 3, с. 146].

Традиционное, глубинное представление русского народа о красоте как о здоровье и полноте тела, о сытости и достатке реализуется в прилагательных *видный, добровидный, добротный, дородный, ладный, холеный*. Значения этих слов в говорах основаны на метонимическом переносе по модели «причина – следствие»: красивый, потому что здоровый, рослый, упитанный, сытый, ухоженный.

Территориальный диалект, сохраняя и актуализируя в речи важное для человека, часто по-своему избирательно работает с языковыми средствами. В качестве примера приведем пару лексем: разг. *смазливый* диал. ‘красивый’, в лит. ‘миловидный, хорошенький’ [7, т. IV, с. 148] и диал. *мазливый* ‘красивый’. Оба зафиксированы на рассматриваемой карте. По данным СРНГ, *мазливый* (и *мазлявый*) со значением ‘смазливый’ зафиксировано также в ярославских говорах [6, т. 17, с. 298]. Наличие его в говорах Волгоградской области (в Камышинском и Урюпинском районах) обусловлено переселенческим характером диалектов региона в целом. Диалектное прилагательное утрачивает приставку *с-*, актуализируя тем самым семантику корня ‘мазать, мазаться’, его указание на исключительно внешнюю красоту, не подкрепленную красотой внутренней.

В.И. Даль помещает прилагательное *смазливый* ‘пригоженький, хорошенький лицом’ в словарную статью «Смазывать», в которой так же упоминается, например, существительное *смазь* ‘щеголёк, смазавшийся духами’ [1, т. IV, с. 230]. В таком виде прилагательное отсылает нас и к бытующим в народе словам *мазурик, мазура* со значениями ‘неряха, грязнуля, неухоженный человек’ [Там же, т. II, с. 289]. Лексемы *смазливый* и *мазливый* тем самым содержат ироническую оценку человека, красота которого (а в других случаях не красота, а неряшливость) искусственна, является результатом «намазанности».

Отдельно следует отметить прилагательное *лагожий*, которое раскрывает нам интересный аспект народного понимания красоты человека. Прилагательное *лагожий* в вологодских говорах отмечено в СРНГ со значением ‘хороший, пригожий, красивый’. Там же видим глаголы *лагодить* ‘мирно улаживать ссоры, спор’ и *лагодиться* ‘мирить кого-либо, ладить’ – в смоленских, курских говорах, ‘ладить, приноровлять’, ‘собираться, снаряжаться’ – в южном наречии [6, т. 16, с. 224]. В словаре В.И. Даля также видим глагол *лагодить* со значением ‘ладить, делать руками, пригонять, приноровлять, излаживать’, *лагодиться* ‘собираться, снаряжаться’ и существитель-

ное *лагода* со значением ‘лад, мир, порядок, устройство’ [1, т. II, с. 232]. М. Фасмер отмечает слово *лагода* со значением ‘мир, порядок, устройство’ и родственные ему слова во многих неславянских и славянских языках, например, рус. *лагодить*, блр. *лагодзіць*, укр. *лагодити* – ‘улаживать’ [8, т. II, с. 446]. О.Н. Трубачев указывает, что исходной семантической базой слов этого корня является сема ‘удобство, удовлетворение, угождение’, и объединяет образования **lagoda* и **ladь* наличием у них особого местоименного префикса **la-* [9, т. 14, с. 14].

Следовательно, прилагательное *лагожий* раскрывает нам два аспекта красоты человека в представлении народа: умение делать что-либо своими руками, «ладить» материальный мир и умение творить мир духовный, урегулировать ссоры, угождать, мирить кого-либо, быть пригодным для всех указанных действий.

Подводя итоги, отметим, что антропоцентричность как универсальная черта познавательного процесса реализуется во всех формах духовной культуры и фиксируется в разных знаковых системах, в том числе и в языке. Территориальные диалекты, имея устную форму бытования и нормы, поддерживаемые устной традицией, фиксируют и накапливают все самое важное, актуальное, ценное для человека и дают исследователю языка и культуры народа богатейший материал для размышления. Лексика, нанесенная на карты электронного атласа, представляет собой языковой материал, удобный для научных исследований разного уровня и привлекающий внимание широкого круга пользователей сети Интернет, что, в свою очередь, способствует повышению интереса к русским территориальным диалектам, к языку и культуре русского народа в целом.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 2000. Т. 1–4.
2. Вендина Т.И. Антропология диалектного слова. М.; СПб., 2020.
3. Карта Л 2001 «Красивый (о человеке) [Электронный ресурс] // Лексический атлас Волгоградской области. URL: <http://dialekt.vspu.ru/?q=object/2001/> (дата обращения: 20.07.2022).
4. Лексический атлас Волгоградской области [Электронный ресурс]. URL: <http://dialekt.vspu.ru/node/2/> (дата обращения: 20.07.2022).
5. Программа собирания сведений для Лексического атласа русских народных говоров: науч.-метод. пособие. СПб., 1994.
6. Словарь русских народных говоров / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз., Словарный сектор. М., 1965–2014. Вып. 1–47.

7. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингв. исслед.; под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М., 1999. Т. 1–4.

8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 4-е изд., стер. М., 2007. Т. 1–4.

9. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О.Н. Трубачева. М., 1987. Вып. 14.

* * *

1. Dal' V.I. Tolkovnyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M., 2000. T. 1–4.

2. Vendina T.I. Antropologiya dialektного slova. M.; SPb., 2020.

3. Karta L. 2001 «Krasivij (o cheloveke) [Elektronnyj resurs] // Leksicheskiy atlas Volgogradskoj oblasti. URL: [http://dialekt.vspu.ru/?q=object/2001/\(data obrashcheniya: 20.07.2022\)](http://dialekt.vspu.ru/?q=object/2001/(data obrashcheniya: 20.07.2022)).

4. Leksicheskiy atlas Volgogradskoj oblasti [Elektronnyj resurs]. URL: [http://dialekt.vspu.ru/node/2/\(data obrashcheniya: 20.07.2022\)](http://dialekt.vspu.ru/node/2/(data obrashcheniya: 20.07.2022)).

5. Programma sobiraniya svedenij dlya Leksicheskogo atlasa russkih narodnyh govorov: nauch.-metod. posobie. SPb., 1994.

6. Slovar' russkih narodnyh govorov / Akad. nauk SSSR, In-t rus. yaz., Slovarnyj sektor. M., 1965–2014. Вып. 1–47.

7. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / РАН, Ин-т лингв. исслед.; под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М., 1999. Т. 1–4.

8. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 4-е изд., стер. М., 2007. Т. 1–4.

9. Etimologicheskij slovar' slavyanskih yazykov. Praslavyanskiy leksicheskiy fond / pod red. O.N. Trubacheva. M., 1987. Вып. 14.

The adjectives with the meaning 'beautiful' in the dialects of the Volgograd region: complex analysis

The article deals with the characteristics of the group of the dialect adjectives, functioning in the dialects of the Volgograd region and fixed at the linguogeographical maps. There are considered the structural and semantic variation of the dialect lexical units, their place in the system of the Russian national language, the connections in the Slavic language and the territory of their existence in the Russian dialects.

Key words: *dialect vocabulary, dialectal word, linguogeography, dialectology, lexical atlas, the Volgograd region.*

(Статья поступила в редакцию 08.07.2022)

И.М. ФИЛАТОВА
(Волгоград)

ДИНАМИКА ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЧИРСКОЙ ГРУППЫ ДОНСКИХ ГОВОРОВ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

Исследуется современное состояние лексической системы чирской группы донских говоров Волгоградской области. Сопоставляются записи диалектной речи, сделанные в 2012–2022 гг., с данными «Словаря донских говоров Волгоградской области». Сравниваются лексические материалы, полученные в разное время от информантов различного возраста и уровня образования, что позволит выявить ряд тенденций, общих для современных говоров.

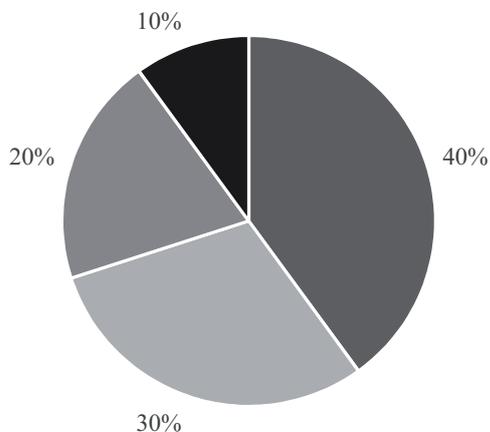
Ключевые слова: *диалектная лексика, современные диалекты, донские говоры, чирская группа донских говоров, тенденции.*

С началом третьего тысячелетия не остается сомнений, что язык – это живая динамическая самоорганизующаяся система, адаптирующаяся к естественной и социальной среде через познание и общение в условиях взаимодействия био-, психо-, социосферы. Динамика предстает в языке за счет многочисленных изменений на всех его уровнях, и изменения не только представляют постоянное качество языка, но и являются его сущностью: языковые изменения, главными свойствами которых являются бесконечность и постоянность, создают язык [6].

Характер многих языковых изменений возможно выявить только при сопоставлении современного значения с более ранним. Соотношение языковой структуры и языкового развития играет здесь особо важную роль, поскольку «синхронные отношения есть принципиально лишь промежуточные стадии в общественном развитии». Языковая динамика – это не частный случай, а элементарный базовый признак языка» [2, с. 123].

Изучение диалектной лексики на синхронном срезе подразумевает статистическое констатирующее описание и инвентаризацию лексических единиц того или иного говора. Для полного комплексного и глубокого исследования развития лексико-семантической системы языка необходим и исторический ракурс изучения, т. е. диахронический подход. Исклю-

Результаты исследования современной лексической системы донских говоров
Волгоградской области



- Лексические единицы, полностью совпадающие с данными СДГВО
- Лексические единицы, частично совпадающие с данными СДГВО
- Лексические единицы зафиксированы в СДГВО, но в речи жителей в настоящее время не встречаются
- Лексические единицы зафиксированы в речи местных жителей, но отсутствуют в СДГВО

чительно устный характер говоров затрудняет непосредственное изучение лексики в диахронии. Это возможно только при сопоставлении данных языка 2–3 поколений носителей говора и более ранних исследований, проведенных диалектологами [8].

Одной из продуктивных методик исследования диалектной лексики является привлечение диалектных словарей, которые необходимы для сопоставления значения той или иной лексемы исходной диалектной области. Анализ предыдущих стадий развития позволяет делать выводы о современном состоянии лексической системы казачьих говоров Волгоградской области.

Донские говоры Волгоградской области впервые были рассмотрены В.И. Далем в его статье «О наречиях русского языка», которая была опубликована в 1852 г. В это же время ученые В. Григорьев, П.П. Дубровский, П.П. Петров собирали диалектные слова и классифицировали их по языку-источнику. В начале XX в. А.В. Миртов опубликовал «Донской словарь». Научное исследование волго-

градских говоров началось с 1932 г. На кафедре русского языка Сталинградского педагогического института [5]. Большой вклад в изучение донских говоров Волгоградской области внесли такие ученые, как Л.М. Орлов, И.Г. Долгачёв, Р.И. Кудряшова, В.И. Супрун, Е.В. Брысина.

Говоры казаков, проживающих на территории нынешних Ростовской и Волгоградской областей (бывшая область Войска Донского), являются раннепереселенческими, что определяет их специфику и место в системе русской диалектологической системы. Донские говоры по своим фонетическим, грамматическим, лексико-семантическим, словообразовательным чертам сохраняют сходство с другими русскими диалектами, прежде всего с восточной группой южновеликорусского наречия: рязанскими, воронежскими, тамбовскими, курскими, орловскими [4, с. 60, 61].

По классификации Л.М. Орлова, донские говоры Волгоградской области делятся на три группы: хоперские, медведицкие, чирские [10, с. 29]. Очертания этих групп сближаются с

границами старых административных округов бывшей области Войска Донского: хоперские занимают территорию бывшего Хоперского округа (административный центр – станица Урюпинская, ныне г. Урюпинск), медведицкие распространены на территории бывшего Усть-Медведицкого округа (административный центр – станицы Усть-Медведицкая, ныне г. Серафимович), чирские охватывают территорию Второго Донского округа (административный центр – станица Нижнечирская).

Изучение современных донских говоров Волгоградской области позволяет посмотреть их динамику, т. к. можно сравнить лексический материал, собранный за последние 10 лет, с данными «Словаря донских говоров Волгоградской области». «Начало словаря восходит к 1959 г., когда его авторы начали организовывать полевые экспедиции, на базе записей которых и стал составляться данный словарь» [8]. Для исследования современной лексической системы донских говоров Волгоградской области использовались материалы, записанные в период с 2012 по 2022 г. от жителей станицы Нижний Чир, хуторов Суворовский, Ближний Мельничный, Ёлкин, где функционируют чирские говоры. Подбор информантов проводился с учетом социальных факторов: возраст, место рождения и время проживания в указанных населенных пунктах, образование, профессиональная деятельность. Для анализа было отобрано 1 000 диалектных слов и выражений, записанных в указанных населенных пунктах. Собранный лексический материал сопоставлялся с данными «Словаря донских говоров Волгоградской области» (СДГВО) по следующим критериям: 1) лексические единицы, полностью совпадающие с данными СДГВО; 2) лексические единицы, частично совпадающие с данными СДГВО; 3) лексические единицы, зафиксированные в СДГВО, но в речи жителей в настоящее время не встречающиеся; 4) лексические единицы, зафиксированные в речи местных жителей, но отсутствующие в СДГВО. Из «Словаря донских говоров Волгоградской области» отбирался материал, относящийся к чирским говорам. В процентном соотношении результаты исследования представлены на рис. на с. 106.

1. Лексические единицы, полностью совпадающие с данными СДГВО, представляют самый широкий пласт – 40%, и охватывают многие сферы жизни человека. Ср.:

– *жёлостник* ‘отзывчивый, сострадательный человек’ [12, с. 130]; *жёлюшка* ‘ласк. милый, родной, дорогой, желанный (часто при

обращении)’; *долбану́тый* ‘глупый, неразвитый, неразумный’; *допéтрить* ‘понять, додуматься’; *занадóжить* ‘заболеть, захворать, стать больным’; *деды́* ‘родители жениха или невесты’ [12, с. 131, 61, 70, 226, 27];

– *цибáрка* ‘железное ведро, кверху шире’; *завéска* ‘женский фартук, передник’ [Там же, с. 109, 179];

– *пластíнный дом* ‘тип казачьего строения: дом из распиленных пополам бревен или толстых досок, пластин’; *закúт* ‘хлев, сарай для мелкого скота’ [Там же, с. 65, 213];

– *дубья́* ‘дубы’, *абрикóсина* 1. ‘Одно абрикосовое дерево’. 2. ‘Плод абрикоса’ [Там же, с. 89, 61];

– *желтопу́з* ‘неядовитая змея, полоз, желтобрюх’ [Там же, с. 140];

– *жарю́ка* ‘сильная жара’; *закурíть* ‘начать мести (о метели, вьюге)’ [Там же, с. 134, 184];

– *перекстíться* ‘перекреститься’; *пошептáть* ‘полечить заговором, оказать действие на кого-, что-л. заговором’ [Там же, с. 141, 247];

– *должéй* ‘дольше, более долго’; *завíдно* ‘пока светло, не стемнело, засветло’ [Там же, с. 63, 177]; *но́нча* ‘сегодня’ [Н-Чир], *ши́роко* ‘широко’ [Н-Чир].

2. Лексические единицы, частично совпадающие с данными СДГВО, также представляют значительную группу – 30%. Здесь можно выделить следующие основные различия.

● Некоторые диалектные слова в СДГВО зафиксированы как многозначные, например *досу́жий* 1. ‘Излишне любопытный, способный все замечать, приметливый’ 2. ‘Трудолюбивый, усердный в работе’ [Там же, с. 74], а в современных чирских говорах встречается только в одном значении ‘излишне любопытный, способный все замечать, приметливый’ [Н-Чир].

● Часть диалектных слов, имеющих синонимичное название, уходят из употребления. Например, в СДГВО слова *дотúмкать* и *дотúпать* даются с одним значением ‘думаться, догадаться’ [Там же, с. 74]. Нами же зафиксировано с этим значением только слово *дотúмкать*.

● Ряд лексических единиц, зафиксированных в СДГВО и в современных диалектах, отличаются оттенками значения. *Докара́читься* ‘своим лазанием по чему-л. довести себя до неприятных последствий; долазиться’ [Там же, с. 59]. В современных чирских говорах *докара́читься* ‘довести своим упорством и несогласием до неприятных последствий’

(*Ты вот дакарачиши, и папруть с работы.*) *Домосёд* ‘человек, присматривающий за домом, хозяйством’ [12, с. 68]. В современных говорах зафиксировано значение ‘человек, который постоянно находится дома, редко куда-либо выходит’ (*Все играть бегали, а он дамадет, так и сидеть дома*).

- Некоторые лексемы в словаре имеют значение, которое в современных чирских говорах реализуется иным диалектным словом. Например, *заваріха* ‘жидкая каша из муки с фруктами’ [Там же, с. 173]. В современных чирских говорах с данным значением употребляется слово *кисель*. *Жарёха* ‘сковорода’ [Там же, с. 132], а в современных чирских говорах ‘жареное мясо, картофель и т. п.’ (*Эта карташина на жарёху няхай*).

- Отдельные диалектные слова, активно функционирующие в диалекте, отличаются от зафиксированных в словаре одной или несколькими морфемами. Зафиксированы слова, отличающиеся одной или несколькими морфемами: *завастривать* ‘делать острым, заострять’ [Там же, с. 173]. В современных чирских говорах встречается вариант *завастрять*.

- Некоторые слова расширяют свою семантическую структуру, развивая добавочные значения. *Едовой* ‘годный в пищу, съедобный’ [Там же, с. 115]. В современных чирских говорах зафиксировано еще одно значение ‘посуда, пригодная для помещения в нее еды’ (*Энта ядовыи чашки, в них не пайдеть дело шкорки класть*). *Душа с телом расстаетя* 1. ‘Употребляется как выражение сильного эмоционального потрясения, высшей степени радости, восторга’. 2. ‘Кто-л. испытывает чувство сильного испуга’. 3. ‘Кто-л. тяжело болен’. [Там же, с. 105]. В чирских говорах встречается еще одно значение ‘состояние сильной физической усталости от тяжелой работы’ (*Я пришла с намести, все, душа с телом расстаетя, ну, паидела трошки, пашла управлятья*).

3. Лексические единицы, которые зафиксированы в СДГВО, но в речи жителей в настоящее время не встречаются, составляют 20% от всего материала. В основном это те слова, которые обозначают предметы, вышедшие из обихода. Например, *дёнце* ‘приспособление для прядения, доска с гнездом для гребня’; *дышлина* ‘часть упряжки лошади, дышло’; *журавей* ‘длинный шест с противовесом, служащий рычагом при подъеме воды из колодца’; *завалка* ‘используемая для дубления дубовая кора’ [Там же, с. 69, 109, 159, 172].

Однако есть названия реалий, не ушедших из обихода, что свидетельствует о вытеснении диалектных слов литературными. Иногда за-

мена устаревшего диалектного слова происходит единичной литературной лексемой, например, *жарнічка* ‘звездочка. Венера’ [12, с. 133], или описательной конструкцией литературного языка, например, *абрэк* ‘нахальный, настырный, своевольный человек’ [Там же, с. 59], *дрочёна* ‘пышка из кислого теста на яйцах’ [Там же, с. 84].

4. Лексические единицы, зафиксированные в речи местных жителей, но отсутствующие в СДГВО. Это самая малочисленная группа слов (10%), которая требует дальнейшего детального изучения. Назовем лексические единицы, которые были записаны во время диалектологических экспедиций в обследуемых говорах: *наказать* ‘напомнить’ (*Ты яво если увидиши, накажи, няхай забяжить ка мне*); *дóлбить* во 2-м лице ‘бить постоянно, длительное время, поколачивать’ (*Ана мне тут знаишь как долбить*); *долдóнить* ‘повторять одно и то же, надоедать бессмысленными высказываниями’ (*Да хватить табе далдонить*); *дúмки думать* ‘задумываться о ком-л или о чем-л.’ (*Я жа ни хажу никуда, так ляжу, думки думаю*); *крутяк, крутячок* ‘еда без жидкости’ (*Жидачку слить с барша, а крутячок оставить*); *жилы рвать* ‘сильно напрягаться’ (*Сколько жа яму можна жылыта сваи рвать*); *бьёт-курить* ‘о метели, вьюге’ (*Втарой день бьёт, курить*); *павалáндать* ‘недолго, быстро постирать’ (*Паваландай, паваландай и кинь на плитень*); *зашипеть* ‘прокиснуть’ (*Бори не поставила в халадильник, а он зашипел*); *шмúтки* ‘остатки фруктов от звара, компота’ (*Шмúтки ат кампота выкинуть утям*); *подъёдывать* ‘есть после основного приема пищи’ (*А картошку ни ставь в халадильник, ты жа будишь ищё подъёдывать?*); *замазанка* ‘неряшливый, грязный, неаккуратный, запачканный человек’ (*Я лазила в траве в грязной плати, а ани падашли к забору, скажуць, бабка замазанка какая*); *скалябка* ‘небольшая плоская емкость, обычно контейнеры от приобретенных в магазинах продуктов’ (*Скалябка – эта ат сяледки, например, банка осталась, а я в ней катов кармлю*); *чвёркать* ‘поливать небольшим напором воды’ (*Пабяги, пачвиркай памидоры трошки*).

Анализ собранного лексического материала показывает, что в целом лексическая система чирской группы донских говоров подвергается трансформации под влиянием литературного языка, просторечия, молодежного сленга, однако по ряду признаков можно говорить и о некоторой сохранности диалектных слов.

Отсутствие интенсивного разрушения диалектной системы подтверждается исследова-

ниями ученых Л.И. Баранниковой, Р.И. Кудряшовой, которые отмечали, что «особенности внутренней организации диалектных систем препятствуют интенсивному их разрушению. Именно поэтому, несмотря на активное воздействие литературного языка, современные говоры сохраняют многие архаические черты. Новые элементы, проникающие в говор из литературного языка и других литературных систем, сосуществуют со старыми, издавна присущими данной системе, по-разному проявляясь в различных культурно-возрастных группах местного населения и в различных функционально-речевых стилях [11].

О достаточно устойчивой лексической системе донских говоров может свидетельствовать сопоставление современных результатов исследования с наблюдениями Л.М. Орлова, которые были зафиксированы в конце XX в. Так, ученый замечает, что «повсюду в говорах Подонья распространены: *баз* ‘двор’, *волочить* ‘бороновать’, *гамазом* ‘вместе’, *годить* ‘ждать’, *ирян* ‘разведенное водой молоко’, *кричать* ‘плакать’, *нехай* ‘пусть’, *обрыднуть* ‘надоесть’, *пузырь* ‘ламповое стекло’, *сикать* ‘капризничать’, *чирики* ‘башмаки’. Все эти слова активно функционируют и в современных донских говорах чирской группы. В работах Л.М. Орлова также отмечено, что среди названий отдельных реалий в донских говорах нередко совсем отсутствуют наименования, тождественные общенародным, литературным. Примером может служить ‘название помещения между потолком и крышей’. В говорах на юго-востоке и юго-западе повсеместно распространено название *подловка*. Отсутствует также и слово *подполье* в значении ‘помещение под полом’. Повсеместно распространен диалектизм *подпол* [Там же, с. 69]. Данные наблюдения находят свое отражение и в современных донских говорах с одним дополнением – в настоящее время в значении ‘помещение под полом’ активно функционирует и еще один диалектизм – *низы*.

Лексика донских говоров Волгоградской области обладает, с одной стороны, высокой степенью стабильности и сохраняет архаичные лексемы или значения, с другой – характеризуется значительной лексико-семантической изменчивостью и вариативностью, которые чаще всего обусловлены контекстным окружением. Например, слово *желанница* в СДГВО имеет значение ‘добрая, приветливая, ласковая, женщина’ [12, с. 138], а в речи диалектоносителей оно может приобретать другие оттенки значе-

ния, например порицания: *Жаланница, ей всех жалка, бабу толька ни жалка*.

При изучении современной лексической системы чирской группы донских говоров важно учитывать возрастной фактор. Возрастная дифференциация обычно рассматривается как актуальная в том отношении, что старейшее поколение было носителем старого диалекта, именно у старейших представителей современного говора преимущественно сохраняются элементы традиционной речевой системы диалекта, в то время как речь младшего поколения ближе к системе литературного языка [4, с. 7]. Пометы, которые делались в ходе сбора диалектного материала, свидетельствуют о том, что некоторые слова известны коренным пожилым жителям, но в речи молодежи уже не встречаются, например: *жаворонка* ‘самка жаворонка’ [12, с. 124], *дрямить* ‘дремать’ [Там же, с. 89], *адат* ‘совокупность основных психических свойств человека, обнаруживающихся в его поведении, характер’ [Там же].

Говоря о динамике лексической системы донских говоров, стоит отметить их социально-замкнутый характер. Обычно носители диалекта воспринимают свою речь как престижно более низкую по сравнению с литературным языком. Э. Сепир отмечает: «Говорящие на местных диалектах начинают стесняться своих специфических речевых форм, поскольку последние лишены престижной значимости стандартизованного языка; и в конце концов создается иллюзия существования основного языка, обслуживающего обширную область, являющуюся территорией проживания нации или национальности, и множества местных форм речи как некультурных и испорченных вариантов основной нормы» [3]. Однако социально изолированные говоры всегда престижны для говорящих на них, их носители убеждены в способности идиома выступать в качестве средства полноценного общения во всех коммуникативных сферах. Социально изолированные говоры характеризуются обособленным существованием и развитием не в силу специфики их географического положения, а в связи с особым социальным положением, сложившимся исторически. В их число входят говоры донского казачества, которые представляют собой такую исторически сложившуюся особую социально замкнутую диалектную группу [4, с. 7].

Социально изолированные говоры отличаются тем, что их носители ощущают ценность

и неповторимость своей речи, вербализуют эту положительную оценку при коммуникации с представителями своей этногруппы и с инодиалектными лицами или говорящими на литературном языке. Это стало причиной особого лингвокультурного явления – существования *престижных* говоров в диалектной системе русского языка. Примечательным в этом плане является эпизод из романа Б.П. Екимова «Родительский дом», где баба Дора пытается спасти тот язык, на котором говорили предки. *Отворилась дверь, и неунывающая Анютка пропела: – Привет, бабуля... – Чего-чего? – словно не расслышав, подалась вперед бабка и ладонь приставила к уху. – Привет, говорю, – не смущаясь, повторила Анютка. – Это что за такой... пирьвет? – строго спросила баба Дора. – Фу-у... Так сейчас все здороваются. Вся молодежь. Это по-модному. – А ты лучше не по-модному, а по-умному, по-доброму. Так нельзя, моя хорошая, – говорила бабка. – А люди услышат, осудят. А ты вот взойди да по-хорошему: здорово, мол, дневала, Бабуня Дора. Как расхорошо! Это ты со своими, с подружками, хучь по-собачьи здоровкайтесь. А при людях, со старшими, только по-хорошему [7].*

Говоры социально изолированного типа обуславливают сохранность диалекта. В них особенно заметна неравномерность утраты специфических диалектных черт: наиболее существенные, основные в диалектной системе, важные для коммуникации лексические, фонетические, грамматические признаки устойчиво сохраняются в них, утрачиваются же особенности локально ограниченные и имеющие низкую степень коммуникативной значимости; при этом значительную роль играет психологический фактор, влияющий на изменение или сохранение диалектных черт [11].

Исследование современного состояния донских говоров показывает, что для диалектоносителей донской диалект продолжает оставаться престижным, т. к. лексические единицы, зафиксированные больше полувека назад, продолжают активно функционировать в речи местных жителей – 40% лексических единиц, зафиксированных в современных донских говорах, полностью совпадают с данными СДГВО и охватывают разные сферы жизни человека. Чаще всего уходят из употребления те диалектные слова, которые обозначают предметы, вышедшие из обихода.

В целом, говоря о языковых процессах современных донских говоров чирской группы,

можно отметить частичную утрату диалектных особенностей. Местное население усваивает не только нормы устной литературно обработанной формы национального языка, но и просторечие, молодежный сленг, иностранные слова, которые вытесняют местный диалект. Однако процесс усвоения данных языковых форм не одновременно и не с одинаковой полнотой охватывает язык всех групп населения. Больше всего этому воздействию подвергается речь молодежи, меньше всего – речь пожилого коренного населения.

Однако новые слова не сразу и не легко входят в донские казачьи говоры, т. к. усвоение нового слова связано всегда с усвоением прежде всего его значения. До тех пор, пока не будет ясно значение слова, оно не может быть и усвоено. На усвоение новых слов влияет и трудное их произношение, например, в чирских говорах в речи пожилого населения отмечены такие слова, как *компьютер* ‘компьютер’, *книжка* ‘планшет’, *джины* ‘джинсы’, которые не относятся к диалектам, но указывают на медленное проникновение новых слов в диалектную среду.

Многими учеными доказано, что проникновение в говор новых лексических единиц сопровождается сложными лексико-семантическими процессами внутри диалектной лексической системы. При столкновении литературной и диалектной лексем, как правило, вытесняется диалектное слово. Наблюдается процесс семантической дифференциации слов, первоначально принадлежащих разным языковым системам и имевших соотносительно одинаковые значения, что приводит к появлению смысловых и стилистических синонимов [2]. Например, *играть песню* в значении ‘петь песню’ не встречается в повседневной речи, однако активно используется в местных художественных ансамблях для подчеркивания казачьего колорита.

Таким образом, донской диалект, являясь одной из форм межличностного общения в станицах и хуторах, выступает как средство общения во время локально ограниченных занятий жителей данной местности. Литературным словом пользуются в официальной обстановке, а в домашней среде продолжают функционировать диалекты.

Список литературы

1. Атаева Е.В. О некоторых направлениях исследования языка молодежи: к постановке проблемы [Электронный ресурс] // Вестн. гуманит. фа-

культета Иван. гос. химико-технол. ун-та. 2009. № 4. С. 204–209. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/289519> (дата обращения: 29.03.2022).

2. Брысина Е.В. Экспрессивно-выразительные средства диалекта: учеб. пособие по спецкурсу. Волгоград, 2001.

3. Брысина Е.В., Супрун В.И. Социальная изолированность диалекта, его престижность и дивергентные процессы в национальном языке [Электронный ресурс] // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2016. № 3. С. 94–100. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/299935> (дата обращения: 06.04.2022).

4. Брысина Е.В., Супрун В.И., Алешенко Е.И. Лингвокультурное пространство казачьего Подонья: моногр. Волгоград, 2016.

5. Брысина Е.В., Супрун В.И., Щацкая М.Ф. Региональные этнолингвистические исследования на кафедре русского языка Волгоградского государственного социально-педагогического университета [Электронный ресурс] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2016. № 5. С. 76–84. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/301007> (дата обращения: 20.06.2022).

6. Будина М.Э. Современные представления о динамике в языке [Электронный ресурс] // Концепт. 2015. № 9. С. 1–11. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/297266> (дата обращения: 26.03.2022).

7. Екимов Б.П. Сочинения: в 3 т. Волгоград, 2000. Т. 1.

8. Москвина Т.Н. Методология исследования и описания лексики островных немецких говоров [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI в. 2016. № 2. Ч. 2. С. 310–320. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/301901> (дата обращения: 14.06.2022).

9. Мурзаева Т.И. Динамика южнорусской диалектной системы на территории Саратовской области [Электронный ресурс] // Вестн. Самар. ун-та. История, педагогика, филология. 2016. № 3-2. С. 34–38. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/310426> (дата обращения: 26.03.2022).

10. Орлов Л.М. Русские говоры Волгоградской области: учеб. пособие. Волгоград, 1984.

11. Орлов Л.М., Кудряшова Р.И. Русская диалектология: современные процессы в говорах. Волгоград, 1998.

12. Словарь донских говоров Волгоградской области / авт.-сост.: Р.И. Кудряшова, Е.В. Брысина, В.И. Супрун; под ред. Р.И. Кудряшовой. Волгоград, 2011.

13. Федосов В.А. Рецензия на книгу: Словарь донских говоров Волгоградской области / авт.-сост. Е.В. Брысина, Р.И. Кудряшова, В.И. Супрун; под ред. проф. Р.И. Кудряшовой. Волгоград, 2006–2009. Вып. 1–6 [Электронный ресурс] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2011. № 7. С. 157–160. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/290366> (дата обращения: 08.04.2022).

* * *

1. Ataeva E.V. O nekotoryh napravleniyah issledovaniya yazyka molodezhi: k postanovke problemy [Elektronnyj resurs] // Vestn. gumanit. fakul'teta Ivan. gos. himiko-tekhnol. un-ta. 2009. № 4. S. 204–209. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/289519> (data obrashcheniya: 29.03.2022).

2. Brysina E.V. Ekspressivno-vyrazitel'nye sredstva dialekta: ucheb. posobie po speckursu. Volgograd, 2001.

3. Brysina E.V., Suprun V.I. Social'naya izolirovannost' dialekta, ego prestizhnost' i divergentnyye processy v nacional'nom yazyke [Elektronnyj resurs] // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2016. № 3. S. 94–100. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/299935> (data obrashcheniya: 06.04.2022).

4. Brysina E.V., Suprun V.I., Aleshchenko E.I. Lingvokul'turnoe prostranstvo kazach'ego Podon'ya: monogr. Volgograd, 2016.

5. Brysina E.V., Suprun V.I., Shchackaya M.F. Regional'nye etnolingvisticheskie issledovaniya na kafedre russkogo yazyka Volgogradskogo gosudarstvennogo social'no-pedagogicheskogo universiteta [Elektronnyj resurs] // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2016. № 5. S. 76–84. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/301007> (data obrashcheniya: 20.06.2022).

6. Budina M.E. Sovremennye predstavleniya o dinamike v yazyke [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2015. № 9. S. 1–11. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/297266> (data obrashcheniya: 26.03.2022).

7. Ekimov B.P. Sochineniya: v 3 t. Volgograd, 2000. T. 1.

8. Moskvina T.N. Metodologiya issledovaniya i opisaniya leksiki ostrovnyh nemeckih govorov [Elektronnyj resurs] // Prepodavatel' XXI v. 2016. № 2. Ch. 2. S. 310–320. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/301901> (data obrashcheniya: 14.06.2022).

9. Murzaeva T.I. Dinamika yuzhnorusskoj dialektnoj sistemy na territorii Saratovskoj oblasti [Elektronnyj resurs] // Vestn. Samar. un-ta. Istoriya, pedagogika, filologiya. 2016. № 3-2. S. 34–38. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/310426> (data obrashcheniya: 26.03.2022).

10. Orlov L.M. Russkie govory Volgogradskoj oblasti: ucheb. posobie. Volgograd, 1984.

11. Orlov L.M., Kudryashova R.I. Russkaya dialektologiya: Sovremennye processy v govorah. Volgograd, 1998.

12. Slovar' donskih govorov Volgogradskoj oblasti / avt.-sost.: R.I. Kudryashova, E.V. Brysina, V.I. Suprun; pod red. R.I. Kudryashovoj. Volgograd, 2011.

13. Fedosov V.A. Recenziya na knigu: Slovar' donskih govorov Volgogradskoj oblasti / avt.-sost. E.V. Brysina, R.I. Kudryashova, V.I. Suprun; pod red. prof. R.I. Kudryashovoj. Volgograd, 2006–2009. Vyp. 1–6 [Elektronnyj resurs] // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2011. № 7. S. 157–160. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/290366> (data obrashcheniya: 08.04.2022).

The dynamics of the lexical system of the Chirskiy group of the Don dialects of the Volgograd region

The article deals with the study of the modern state of the lexical system of the Chirskiy group of the Don dialects of the Volgograd region. There are contrasted the notes of the dialect speech, made in 2012–2022s, with the data of “The dictionary of the Don dialects of the Volgograd region”. The author compares the lexical material, obtained in the different time from the informants of the different age and the level of education that will allow to reveal the row of the tendencies, that are common for the modern dialects.

Key words: *dialect vocabulary, modern dialects, Don dialects, Chirskiy group of Don dialects, tendencies.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2022)

А.А. КОТОВ, Е.А. МУХИНА
(Петрозаводск)

ОБ ЭПИТЕТАХ В РУССКИХ ДУХОВНЫХ СТИХАХ (на материале сборника Н. Варенцова)

Описываются особенности использования эпитетов в текстах русских духовных стихов, извлеченных из сборника Н. Варенцова. Выявленные в текстах эпитеты разделяются на межжанровые, свойственные русской общефольклорной традиции, и жанрово специфичные – характерные для духовных стихов в связи с их тесной связью с христианством и христианской культурой. Проводится грамматико-стилистический анализ адъективных форм, используемых в роли эпитетов.

Ключевые слова: *эпитет, русские духовные стихи, атрибутивные формы.*

Являясь одной из ранних категорий риторики (позднее – стилистики), описанных еще в эпоху Античности, *эпитет* неоднократно становился объектом пристального внимания и изучения со стороны крупных отечественных ученых-филологов – Ф.И. Буслаева, А.Н. Ве-

селовского, А.А. Потебни, В.М. Жирмунского, Б.В. Томашевского, А.П. Евгеньевой и др. Оценивая важность изучения эпитета и его роль в развитии литературы, В.В. Веселовский писал: «за эпитетами лежит далекая историко-психологическая перспектива, целая история вкуса и стиля в его развитии от идей полезного и желаемого до выделения понятия «прекрасного» [4, с. 59]. Несмотря на значительный объем специальной литературы, посвященной как содержательной специфике эпитетов, так и особенностям их использования в том или ином тексте (в том числе с учетом его жанровой принадлежности), на сегодняшний день в русистике не существует единого общепринятого определения понятия «эпитет».

Среди многообразия специальных работ следует выделить, по нашему мнению, одну из недавних статей Н.П. Булаховой и А.П. Сквородникова, в которой дается масштабный аналитический обзор трудов отечественных исследователей, занимавшихся проблемой эпитета [1]. На основе проведенного анализа авторы формулируют важные теоретические положения относительно сущности эпитета.

«Эпитеты являются одним из ведущих средств создания выразительности и воздействия в тексте, что обуславливается его образительными и оценочно-аксиологическими качествами <...> В... научно-исследовательской литературе обнаруживается довольно пестрая картина определений этого понятия. В то же время изучение этой картины показывает возможность построения градуальной классификации дефиниций эпитета: от эпитетов с минимумом релевантных признаков к эпитетам с максимумом таких признаков» [Там же, с. 123]. Авторы приводят шесть типов дефиниций – от определений, в которых отсутствует указание на тропеичность эпитета до определений, в которых эпитеты рассматриваются как приобретающие свойства выразительности строго в определенном контексте [Там же, с. 123–127].

На основании обобщения дефиниций авторы приходят к следующим выводам:

1. «Феномен эпитета, понимаемый как экспрессивное определение, может возникать только в тех словосочетаниях, элементы которых находятся в определительных отношениях...» [Там же, с. 129].

2. «Вторым условием констатации феномена эпитета является наличие экспрессивности зависимого члена словосочетания со значением определительности (т. е. словосоче-

тания, члены которых находятся в определенных отношениях» [1, с. 129].

3. «Опираясь на эти два условия, следует разграничивать понятия логического определения и эпитета на основании стилистической нейтральности первого и ненейтральности второго. Причем эпитет может быть не только образным, но и эмоционально-оценочным определением, то есть обладать аксиологическими качествами, что в свою очередь обуславливает его выход за рамки тропа, а также может обладать свойством интенсификатора признака или относиться к стилистически маркированным (нейтральным) единицам языка...» [Там же, с. 130].

С учетом приведенных положений авторы определяют эпитет следующим образом: «...под эпитетом мы понимаем экспрессивное, то есть образное и/или эмоционально-оценочное определение предмета, явления, признака, признака признака и действия, создающее или подчеркивающее (интенсифицирующее) их изобразительное качество и/или аксиологическую характеристику и тем самым воздействующее на адресата» [Там же, с. 135].

Приведенные положения мы считаем безусловно верными и принимаем их в качестве теоретической основы с двумя важными оговорками:

1) в рамках данной статьи с учетом сложившейся в лингвофольклористике традиции мы будем рассматривать эпитет прежде всего как определение предмета или явления, построенное по базовой схеме «определяемое существительное / субстантив + атрибутивный адектив» или «атрибутивный адектив + определяемое существительное / субстантив»;

2) сказанное выше релевантно в отношении текстов литературного языка, но не в отношении фольклорных текстов, на что указывают авторы рассматриваемой статьи: «Особую группу составляют исследования, в которых рассматриваются так называемые постоянные эпитеты, характерные для текстов фольклора... но они не являются предметом нашего исследования [Там же].

В научной литературе неоднократно подчеркивалось различие между фольклорными эпитетами и эпитетами литературного языка, что обусловлено в первую очередь степенью участия индивидуума в создании произведения. Известно, что фольклорные произведения отличаются такой стилиобразующей чертой, как *обобщенность*, которая обусловлена тем, что в фольклоре творческий процесс является процессом коллективным и создате-

лем произведения является коллективный автор – носитель фольклорного сознания, отражающий коллективные представления и «предельно обобщенный взгляд на вещи и явления» [10, с. 48].

Обобщенность, являясь базовой стилиевой чертой традиционного фольклорного произведения, отчетливо проявляется на лексико-семантическом уровне текста, в частности, в употреблении постоянных эпитетов, о чем писал Ф.И. Буслаев: «Эпитет, которым сопровождается название какого-нибудь предмета, называется постоянным... Постоянные эпитеты восстанавливают в воображении то живое, наглядное представление, которое лежит в названии предмета» [2, с. 290].

На наличие в фольклоре постоянных эпитетов указывал и Б.В. Томашевский, подчеркивая, что «именно в народной поэзии встречаются так называемые постоянные эпитеты, когда определенное слово постоянно сопровождается одним и тем же эпитетом, например, *море синее*» [15, с. 199]. Таким образом, фольклорные эпитеты, обладая признаками, свойственными эпитетам литературного языка, отличаются такой важной чертой, как *постоянство*.

Эпитеты становились предметом изучения в таких жанрах фольклора, как былина [14], сказка [5], баллада [3], частушка [9], и иных, однако исследования эпитетов в духовных стихах до сих пор единичны. Обозначим некоторые концептуально важные, на наш взгляд, исследования. С.Е. Никитина, обращаясь к выражению языковой оценки в духовных стихах, указывала на важность в ней постоянных эпитетов, которые «являют предмет определенным, наделенным характерным, имманентно присущим ему признаком, постоянным и неизменным. Этот признак указывает на идеальное соответствие предмета своей природе и назначению» [11, с. 139].

С точки зрения символики цветообозначения в духовных стихах рассматривал А.М. Петров. Исследователь пришел к выводу о том, что в произведениях жанра выделяется так называемая универсальная цветовая триада, состоящая из белого, красного и черного цветов. Отмечается преобладание в палитре духовных стихов ахроматических цветов, представляющих оппозицию: белый цвет является признаком праведников и святых, черный – связан со смертью, злом и т. д. [12].

Материалом для нашей статьи послужили тексты произведений из «Сборника русских духовных стихов», составленных В. Варенцовым [13]; проведенный нами анализ позво-

ляет говорить о достаточно широком использовании в текстах указанного сборника постоянных межжанровых эпитетов, которые с точки зрения предметно-тематической отнесенности используются для создания характеристики разнообразных формирующих пространство стиха предметов и явлений, а также качеств героев: 1) явлений окружающего мира и природы; 2) предметов одежды и быта; 3) мест совершения героями каких-либо действий; 4) социального положения героев; 5) интеллектуальных и эмоциональных качеств героев и проч.

Приводим список наиболее частотных межжанровых эпитетов, которые свойственны русской фольклорной традиции в целом:

- **белый** (*белый свет, белый заяц, белая заря, белое лицо, белая рука, белая грудь*);
- **красный** (*красное солнце, красное золото*);
- **синий** (*синее море*);
- **желтый** (*желтый песок*);
- **серый** (*серый заяц, серый волк, серый камень*);
- **светлый** (*светлый месяц*);
- **темный/претемный** (*темная ночь, темная/претемная туча, темный лес*);
- **ясный** (*ясная заря, ясные очи*);
- **чистый** (*чистое поле, чистое серебро*);
- **сахарный** (*сахарные уста*);
- **великий** (*великий страх, великое мучение, великая слава, великий князь*);
- **буйный** (*буйный ветер, буйная голова*);
- **честный** (*честная жена, честная глава, честные мощи, честные дары*);
- **премудрый** (*премудрый царь*);
- **лютый** (*лютый пес, лютая змея, лютая болезнь/хоробра, лютая смерть*) и проч.

Ой скажи ты нами, Давидь царь Евсѣвичь,

Про *бѣлый* свѣтъ, про всѣ заповѣди:

Отъ чего зачинался *бѣлый* свѣтъ? (с. 11)*;

Ужъ какъ *бѣлой-отъ* заецъ пошелъ на небо;

А *сѣрой-отъ* заецъ по земли пошелъ (с. 19);

Не видать Егорью свѣта *бѣлаго*,

Свѣта *бѣлаго*, солнца *краснаго* (с. 97);

Отъ чего зачинались зори *ясныя*? (с. 11);

Посадила Егорья-свѣта со матерью

Во томъ погребѣ во глубокиемъ,

Задерживаль рѣшеточки желѣзныя,

Желтымъ пескомъ призаасыпываль,

Стырымъ каменьемъ призаваливаль <...> (с. 96);

По локоть у него руки въ *красномъ* золотѣ,
По колѣни ноги въ *чистомъ* серебрѣ <...> (с. 95);

Отвѣтъ держить Володимерь князь,

Володимерь князь Володимеровичъ

А *премудрый* царь Давидъ Евсѣвичъ <...> (с. 12);

Приказаль онъ его на мученье взять,

На мученье на *великое* <...> (с. 80);

Охъ ты, мечъ, ты сѣки *буйну* голову

У того Кудряена Кудряенища (с. 99);

И цѣлуеть во уста *сахарны*,

И ведеть его въ бѣлокаменны палаты <...> (с. 89);

Подъ крыльцомъ сидитъ змѣя *лютая*:

Ухватить тебя на хоботь свой,

Унесеть тебя во *чисто* поле,

Малымъ дѣтямъ на съѣденіе <...> (с. 99).

Необходимо отметить, что, в сравнении с традиционными жанрами фольклора, духовный стих обладает несколько иной системой ценностей и, соответственно, другой системой оценок, что обусловлено прежде всего изменением самого объекта оценки. Как верно замечает С.Е. Никитина [11], традиционный фольклор оценивает внешний мир, здесь важна оценка людей с точки зрения их умения и знаний, которые помогают ориентироваться в мире и достигать поставленных целей.

В духовном стихе важен человек с его помыслами, намерениями, желаниями, поступками, здесь оценивается личность, являющаяся покорной Божией воле, характеризующаяся готовностью к покаянию, истинной верой в Бога, нравственной чистотой. Изменение типа оценки находит свое отражение в системе эпитетов. В духовном стихе мы обнаруживаем разнообразные эпитеты, используемые для образной и/или эмоционально-оценочной характеристики предметов, явлений, прямо (или косвенно) связанных с Богом и божественным началом. Действия, поступки и помыслы героев оцениваются с точки зрения истинности веры, возможных последствий за совершенные деяния, часто – в категориях сакральности и святости.

Этим объясняется использование в исследованных нами текстах следующих эпитетов:

– **божий** (*народ Божий, строки Божии, слова Божии, лицо Божие, думы Божии, слава Божия, Божья церковь, Божие писание, Божья пелена и проч.*);

– **небесный** (*царь небесный, небесное царство, сила небесная, манна небесная*);

– **святой** (*святая гора, святая Русь-земля, свят(ой) дух, святой рай, свято(е) крещение, святая кровь, святое лицо, святые ребра, Ан-*

* Примеры из духовных стихов здесь и далее приводятся по изданию [13] с указанием страниц в круглых скобках.

гелы святые, святой град Иерусалим, святая милостинка, святая Дева, святое имя, святая душа, святой отец, святой младенец, святой помощник);

– **господний** (слово Господнее, ризы Господние, Господние страсти);

– **христианский** (вера христианская/христианская, Бог христианский);

– **вечный** (вечная мука, вечный живот, вечная тьма);

– **крещеный** (вера крещеная).

Солнце красное отъ лица Божія,
Зори ясныя отъ ризъ Божіихъ,
Младъ свѣтѣль мѣсяць отъ грудей Божіихъ,
Ночи темныя отъ думъ Божіихъ,
Буѣнь-вѣтеръ отъ воздоховъ,
Дробень дождикъ отъ слезъ Его,
Народъ Божій отъ Адамія (с. 12);

<...> И на небеса вознесуся
Со Ангелами со святыми,
Со грозными Херувимамъ,
Со страшными Серафимамъ (с. 53);

Во святомъ градѣ Іерусалимѣ
Плакала, ходила *Святая Дѣва* <...> (с. 54);

Братецъ, ты, братецъ, богатый человекъ!
Сотвори мнѣ, братецъ, *святую милостинку* (с. 71);

Отгвоздите меня отъ древа превысокаго
Со родимою со матерю,
Ради своєю вѣры *крещеный*,
Ради своего Бога *христианскаго!* (с. 83).

Согласно нашим данным, количественно перечень эпитетов, свойственных общефольклорной традиции, шире: их примерное соотношение с эпитетами, свойственными жанру духовного стиха, составляет два к одному. И этому, как нам кажется, есть разумное объяснение: духовный стих является малым фольклорным жанром, принадлежащим русской фольклорной традиции, сохраняющим общие особенности языка фольклора.

Если рассматривать выявленные нами эпитеты с грамматической (морфологической и синтаксической) точки зрения, то мы обнаруживаем следующие закономерности.

1. В абсолютном большинстве эпитеты выражены полными (качественными и относительными, реже – притяжательными) прилагательными; при этом, по нашему мнению, следует говорить об определенном окачествлении признака, выраженного относительными или притяжательными адъективами, что обусловлено поэтикой и спецификой жанра духовного стиха, в таких атрибутивных синтагмах, как *божій человек*, *божій народ*, *божье*

слово и проч., что требует особого рассмотрения в рамках отдельной статьи.

В функции эпитетов используются усеченные адъективы, однако их доля, согласно нашим подсчетам, не превышает 10% от общего количества эпитетов (об использовании в духовных стихах усеченных прилагательных см. подробнее: [7; 8]). Приводим некоторые показательные примеры с усеченными прилагательными:

<...> Шла Божія Матерь, слезно плакала,
Слезы ронила на *сыру* землю <...> (с. 14);

На славную она выпала на Фаворъ-гору,
ко *чудну* кресту къ животворящему,
ко тому ко камню ко бѣлатырю <...> (с. 20);

Отъ твоего *бѣла* лица лучи стоять,
Какъ отъ солнца отъ праведнаго? (с. 80–81);

<...> *Страшенъ* я сонъ въ сняхъ видала,
Будто я сына породила,
Во *свято* крещенье крестила <...> (с. 48);

<...> Ужь я дамъ вамъ гору золотую,
Я даю вамъ рѣку медовую, –
Я даю вамъ сады съ виноградомъ,
Я даю вить вамъ манну *небесну* (с. 63);

Охъ ты, мечъ, ты сѣки *буйну* голову
У того Кудреяна Кудреяница (с. 99).

2. Эпитеты входят в состав атрибутивной (чаще – одночленной, реже – двухчленной или трехчленной) синтагмы с препозитивным расположением адъектива. Постпозитивное расположение эпитета в рассмотренном нами языковом материале является менее частотным, доля постпозитивных эпитетов составляет также не более 10% от общего количества.

Стоить гробница *бѣлокаменная*;
Во той гробницѣ *бѣлокамеиноу*
Почиваютъ мощи самого Христа <...> (с. 13);

Изъ-подъ той страны изъ-подъ восточныя
выставала туча *темная, грозная*;
да изъ той изъ тучи *грозной, темныя*,
выпадала книга голубиная <...> (с. 19–20);

Поемъ славу тебѣ *великую*,
Пѣснь поемъ, алилуія (с. 48);

Дамъ вить я вамъ гору *золотую*,
Ише дамъ вить я вамъ рѣку *медовую*,
Я вамъ дамъ ише сады съ виноградьемъ (с. 65).

В рамках данной статьи мы сделали первичные наблюдения, однако полученные нами результаты являются еще одним шагом в изучении специфики жанра русского духовного стиха, в том числе с собственно языковой точки зрения.

Список литературы

1. Булахова Н.П., Сквородников А. П. К определению понятия эпитет (предуготовление к функциональной характеристике) // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. № 2. С. 122–143.
2. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика. М., 1959.
3. Вавилова К.Ю. Символика в русском народном творчестве (на материале любовных баллад) // Филология: научные исследования. 2020. № 11. С. 108–117.
4. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М., 1989.
5. Егорова О.А. К вопросу о жанровой специфике функционирования эпитетов в русских народных сказках // Филол. аспект. 2018. № 3(35). С. 6–12.
6. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л., 1977.
7. Котов А.А., Мухина Е. А. Атрибутивные формы в русских духовных стихах // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 10. С. 129–135.
8. Котов А.А., Мухина Е.А. Краткие и усеченные формы адъектива в русских духовных стихах Карелии: грамматический аспект // Научный диалог. 2021. № 11. С. 123–142.
9. Лазутин С.Г. Поэтика русского фольклора: учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. М., 1981.
10. Мильков В.В. Синкретизм в древнерусской мысли // Отечественная общественная мысль эпохи Средневековья (историко-философские мысли): сб. науч. тр. Киев, 1988. С. 46–57.
11. Никитина С.Е. Устная культура и языковое сознание. М., 1993.
12. Петров А.М. Символика цветообозначений в русских духовных стихах // Филол. науки. 2011. № 5. С. 25–35.
13. Сборник русских духовных стихов / сост. В. Варенцовым. СПб., 1860.
14. Слесарева Т.П. Семантика фольклорных эпитетов в былинных текстах // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. А. Гуманитарные науки. 2011. № 2. С. 121–124.
15. Томашевский Б.В. Стилистика. 2-е изд. Л., 1983.

* * *

1. Bulahova N.P., Skovorodnikov A.P. K opredeleniyu ponyatiya epitet (predugotovlenie k funkcional'noj harakteristike) // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2017. № 2. S. 122–143.
2. Buslaev F.I. Istoricheskaya grammatika. M., 1959.
3. Vavilova K.Yu. Simvolika v russkom narodnom tvorchestve (na materiale lyubovnyh ballad) // Filologiya: nauchnye issledovaniya. 2020. № 11. S. 108–117.

4. Veselovskij A.N. Istoricheskaya poetika. M., 1989.
5. Egorova O.A. K voprosu o zhanrovoj specifike funkcionirovaniya epitetov v russkih narodnyh skazkah // Filol. aspekt. 2018. № 3(35). S. 6–12.
6. Zhirmunskij V.M. Teoriya literatury. Poetika. Stilistika. L., 1977.
7. Kotov A.A., Muhina E. A. Atributivnye formy v russkih duhovnyh stihah // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 10. S. 129–135.
8. Kotov A.A., Muhina E.A. Kratkie i usechennye formy ad#ektiva v russkih duhovnyh stihah Karelii: grammaticheskij aspekt // Nauchnyj dialog. 2021. № 11. S. 123–142.
9. Lazutin S.G. Poetika russkogo fol'klora: ucheb. posobie dlya filol. fak. un-tov. M., 1981.
10. Mil'kov V.V. Sinkretizm v drevnerusskoj mysli // Otechestvennaya obshchestvennaya mysl' epohi Srednevekov'ya (istoriko-filosofskie mysli): sb. nauch. tr. Kiev, 1988. S. 46–57.
11. Nikitina S.E. Ustnaya kul'tura i yazykovoje soznanie. M., 1993.
12. Petrov A.M. Simvolika cvetooboznachenij v russkih duhovnyh stihah // Filol. nauki. 2011. № 5. S. 25–35.
13. Sbornik russkih duhovnyh stihov / sost. V. Varencovym. SPb., 1860.
14. Slesareva T.P. Semantika fol'klornyh epitetov v bylinnyh tekstah // Vestn. Poloc. gos. un-ta. Ser. A. Gumanitarnye nauki. 2011. № 2. S. 121–124.
15. Tomashevskij B.V. Stilistika. 2-e izd. L., 1983.



The epithets in the Russian spiritual poems (based on the collection of N. Varentsov)

The article deals with the description of the peculiarities of the use of the epithets in the texts of the Russian spiritual poems from the collection of N. Varentsov. The revealed epithets in the texts are divided into the inter-genre epithets, that are typical for the spiritual poems in the context of their close connection with the Christian religion and culture. There is conducted the grammatical and stylistic analysis of the adjective forms, used in the role of the epithets.

Key words: *epithet, Russian spiritual poems, attributive forms.*

(Статья поступила в редакцию 29.05.2022)

ВАН ХАНЬ
(Волгоград)

ОБРАЗНАЯ НОМИНАЦИЯ СОЦИУМА В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРЕССЕ

Анализируется вторичная косвенная номинация социума в современной русской прессе. На материале 600 метафор и фразем современной русской прессы устанавливается, что образная номинация именуется в социально-политических текстах тип управления страной, лидеров государств, особенности экономики, менталитет населения.



Ключевые слова: номинация первичная, вторичная прямая, вторичная косвенная, языковая картина мира, метафора, фразема.

Среди типов номинации (первичная и вторичная, вторичная прямая и вторичная косвенная [6, с. 45–108]) последняя играет важнейшую роль в создании языковой картины мира [5]. При вторичной косвенной номинации предмет переименовывается уже использованным в языке именем, т. е. имеет место переносное, метафорическое или метонимическое значение.

Метафора – не только языковое, но и когнитивное явление [3], средство использовать одно и то же наименование для ряда совпадающих в каком-либо отношении предметов. Метафора как средство не только номинации, но и выражения эмоции и оценки [7, с. 15–21] широко используется во всех областях. Аристотель, первым в истории человечества создавший учение о метафоре, считал, что человек, способный гибко использовать метафору, является гением языка [12, с. 20].

Метафора является своего рода межличностным смыслом, способом восприятия мира и управления поведением человека [2]. Так называемые базовые метафоры (basic metaphors) в значительной мере навязывают нам поведение в определенных ситуациях, дают оценку явлениям действительности. Конечно, традиционные ситуации базируются на факторах как с жесткими, так и с вариативными параметрами. Базовая метафор DEATH is DEPARTURE ‘смерть – это уход’ отражает имеющую редкие исключения необходимость помещать тело в среду, исключаящую праздные взгляды. Культурологически уход может быть изобра-

жен как путь в ладье Харона, как визит старухи с косой, уводящей жертву, и т. п. Однако базовые метафоры, касающиеся любви, предполагают вариативные трактовки этого состояния и, соответственно, поведения влюбленного. Метафора LOVE is MAD ‘любовь – это сумасшествие’ трактует влюбленность как внезапную болезнь (сравним англ. *to fall in love* «упасть в любовь»), от которой можно и, может быть, нужно выздороветь. Базовая же метафора LOVE is ART ‘любовь – это искусство, шедевр’ предполагает возвышенно-трепетное к ней отношение. Так метафора не только трактует мир, но и навязывает нам в нем тот или иной тип поведения.

В силу сложности социума социально-политический дискурс имеет несколько параллельных систем именовании, см. пример В.Н. Телии одного и того же волеизъявления, выраженного представителями разных социальных страт: *Автомобиль начальнику! – Машину шефу! – Мотор для обезьяны!* [9].

Основной системой именовании социума является, конечно, официальная терминологическая номинация, устойчивые выражения официально-делового языка. Но, как любое явление действительности, социум может быть описан официально и разговорно-бытовым языком, нейтрально или предвзято-оценочно, оценен положительно или отрицательно, ср.: *«Посмотрите на реакцию мировых гигантов. Тех, которые не выдают себя за гигантов, а настоящие гиганты. В частности, Китай. Вы же видите эту реакцию», – указала Захарова (Lenta.ru, 28.02.2022) и Не стреляйте в «пианиста» – он играет, чем может. И ведь еле-еле душа в Зеле, а все туда же – на понт берет* (Радио Sputnik, 20.02.2022).

Для выражения мнения, эмоций, оценки в социально-политической речи используется прежде всего вторичная образная номинация как основное средство создания языковой картины мира [8; 10], в том числе метафорика и фраземика.

В социально-политическом дискурсе метафора отражает не только определенную идеологию, но и установку, целеполагание автора текста [10; 11]. Часто журналисты в силу толерантности, лексических норм официального языка и иных причин не могут позволить себе использовать прямое именование явления. В этом случае описательное обозначение, полунамет, в том числе метафора, позволяют

указать на денотат и дать ему оценку, обойдя «подводные камни» требований языка.

Цель нашего исследования состоит в установлении закономерностей именования социума средствами первичной номинации разговорного типа (*Вильнобад*), вторичной прямой и вторичной косвенной номинации [6] разговорного и официально-делового стиля (*бомбилы, вертолетные деньги*), а также использования в современном русском языке социоморфной метафоры (*сталинские курорты*). Социоморфная метафора – это тип метафоры, при использовании которой человек моделирует ситуацию по образу организации общества, функций и отношений людей в обществе, способов управления обществом, господствующей идеологии, обычаев и традиций. В этом отношении социоморфная метафора, естественно, пересекается с иными типами метафор, в частности с политической и культурморфной метафорой.

Как и все виды номинаций, социоморфная метафора отражает разные взгляды на социум: изнутри общества, его членами, и взгляд со стороны – соседей, партнеров и врагов.

В целом номинация социума, в том числе вторичная косвенная [Там же], т. е. лексическими метафорами и фраземами, касается следующих основных аспектов организации социума:

- 1) тип государства;
- 2) тип политического управления этим государством;
- 3) правитель или правящий коллегиальный орган;
- 4) географическое положение государства;
- 5) столица государства;
- 6) население страны;
- 7) тип экономики, основная хозяйственная деятельность;
- 8) конфессиональная принадлежность населения;
- 9) прошлое государства, знаковые фигуры и символы;
- 10) культурные особенности социума (традиции, одежда, еда и т. п.).

Список, безусловно, неполный, но охватывающий, на наш взгляд, основные характеристики общества.

Приведем примеры номинаций данных аспектов функционирования общества, в том числе социоморфной метафорой.

Характеристика социального строя: *Публицист Анна Чукарина: Капитализм – это социальный ад. Социализм – путь к выхо-*

ду из ада (URL: <https://kprf.ru/party-live/opinion/212243.html>).

Характеристика международных организаций: *«Я думаю, что через 100 лет люди оглянутся назад и скажут: мы отступили, НАТО отступила, во многих отношениях я бы назвал альянс бумажным тигром», – высказался он* (Lenta.ru, 19.04.2022); *В Совфеде назвали НАТО клубом самоубийц* (РИА Новости, 22.04.2022).

Характеристика политической субъектности страны: *Латинская Америка – задний двор США. Там рядом расположены такие страны, как Куба и Венесуэла* (РЕН ТВ, 14.01.2022); *«Гиена Европы» как разошлась-то. Можно даже сказать, разбежалась ‘о Польше’* (Sputnik Латвия, 23.03.2022); *Костру европейской войны нужны новые дрова. А Польша среди них – это бревно* (Радио Sputnik, 25.03.2022).

Характеристика географической зоны интересов: *Россию особенно беспокоит проникновение ИГИЛ-Х* в государства Центральной Азии и усиление влияния на ее «заднем дворе»* (Завтра, 27.01.2022).

Характеристика политико-экономической значимости городов страны: *Товарооборот исчислялся миллионами еще тех – имперских – рублей, что нашло отражение в пословице «Санкт-Петербург – голова России, Москва – сердце, а Нижний – карман»* (Lenta.ru, 18.07.2022).

Характеристика населения страны: *Ранее они проживали в четырехкомнатной квартире в Кривом Роге, причем Зеленский-старший в интервью называл окружающее население «биомассой»* (Завтра, 23.05.2022).

Характеристика лидера страны: *На смену «сальному поросенку» придет еще какой-нибудь альтернативно одаренный русофоб ‘о Борисе Джонсоне’* (Завтра, 07.07.2022); *На сочетании экономического эгоизма, претензии на роль спасителя христианства и внутренней тоски по венгерским землям и зиждется та политика, которую мы видим, и тот Орбан, которого мы знаем* (Взгляд, 07.06.2022); *Вован и Лексус пообещали «эксклюзивный пранк с президентом-ковбоем» и сказали, что «будет очень жарко» ‘о Буше’* (Daily Storm, 17.05.2022); *Глава Чечни Рамзан Кадыров в своем Telegram-канале назвал США «экономическим вампиром», а президента страны*

* Террористическая организация, запрещенная в Российской Федерации.

Джо Байдена «**дряхлым ковбоем**» и «**ишизи-ком**» (Радио Sputnik, 26.03.2022).

Характеристика армии страны: *Сколько бы мы не потешались над «москитным флотом», но он есть.* 'Вооруженные Силы Украины' (Завтра, 08.05.2022).

Характеристика способов встраивания в структуру социума, возможностей карьерного роста: *И это не просто организация для галочки, а настоящий кадровый и социальный лифт для начинающих политиков с возможностью заявить о своей позиции с трибуны* (URL: <https://spravedlivo.ru/11970610?ysclid=17pwn7ijv167569890>); *Ольга Шпилевская: социальные лифты должны быть в любой общественной организации* (ОНТ, 21.07.2022).

Воздействие на сознание реципиентов метафор социально-политического текста усиливается широким использованием других тропов и фигур [4], например, оксюморонными сочетаниями, а также прецедентных текстов [1]: *Поскольку никакого физического контакта с российской армией американская збота о независимых марионетках не предусматривает* (Радио Sputnik, 02.03.2022); *Призрак бродит по Европе. Или вот приехал Байден – Байден все обсудит* (Радио Sputnik, 24.03.2022).

Базовыми метафорами, описывающими социум и управление его функционированием, являются метафоры ГОСУДАРСТВО есть ДОМ, ГОСУДАРСТВО есть КОРАБЛЬ, ГОСУДАРСТВО есть ПОЕЗД, РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВА есть ПУТЬ, ПОЛИТИКА есть ВОЙНА, ПОЛИТИКА есть ИГРА, ПОЛИТИКА есть ТЕАТР. Приведем примеры:

ГОСУДАРСТВО есть ДОМ: *Он сослался на заявление руководства движения «Талибан»*, в котором оно сказала, что Афганистан является **общим домом** для всех* (Газета.uz, 26.07.2022); *«Дома надежнее», отечественному бизнесу следует вкладывать средства в Россию* (Взгляд, 17.06.2022); *Ведь наш город, область, страна – это наш **большой общий дом*** (URL: <https://probalakovo.ru/2022/07/22/voda-rossii-v-balakovo-uchastniko-ekologicheskoi-akczii-sobrali-na-beregu-kana-la-300-meshkov-musora/?ysclid=17pwo8q1d7711149231>).

ГОСУДАРСТВО есть КОРАБЛЬ: *Кларк пишет, что в данной ситуации именно президент РФ Владимир Путин **стоит у руля**, тогда как остальным странам ничего не оста-*

* Террористическая организация, запрещенная в Российской Федерации.

ется, как поменять свои политические планы (Yakutsk.ru, 27.07.2022); *Она **подставляет паруса западному ветру** в надежде получить и сохранить поддержку Запада перед лицом китайской угрозы и подтолкнуть общественное мнение к поддержке более напористой политики 'о Японии'* (URL: <https://ru.valdaiclub.com/a/highlights/sila-gosudarstv-ivyzovyu-konfrontatsii/>); *ЦУР – это наш **общий компас** на пути к устойчивому будущему* (URL: <https://primeminister.kz/ru/news/reviews/poslekovidnoe-vosstanovlenie-v-almaty-prohodit-sammit-po-cur-165506>).

ГОСУДАРСТВО есть ПОЕЗД: *Весь мир с надеждой смотрит на «**китайский локомотив**».* Такое мнение выразил лидер КППРФ Геннадий Зюганов (Politruussia.com, 31.07.2022); *Страны постсоветского пространства должны заинтересоваться сближением с Союзным государством, **локомотивом** интеграционных процессов которого являются Россия и Белоруссия* (Красная весна, 01.07.2022); *Кто поумней да попрacticalней, сами заскочили на подножку уходящего **российского поезда*** (Радио Sputnik, 26.05.2022).

РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВА есть ПУТЬ: *Сегодня наша страна встала на **путь развития** российского производства* (МедиаПоток, 05.05.2022); *Независимый эксперт и аналитик Майя Николешивили отметила, что за последние годы грузинское общество **прошло нелегкий путь** и изменилось* (Sputnik Грузия, 27.07.2022); *Благодаря усилиям великого лидера Азербайджан открыл для мира природные ресурсы, энергетические ресурсы, возможности Каспийского моря. Страна встала на **путь развития*** (Тренд, 03.06.2022).

ПОЛИТИКА есть ВОЙНА: *В натуральном выражении получается, что в Алматы огромная **армия** безработной молодежи – около 12 тысяч человек* (Хабар, 22.07.2022); *Этот набор включал в себя социальные институты и инструменты, технологии задания фальшивых смыслов, каналы распространения этих смыслов, методики подготовки бойцов «**идеологического фронта**», системы финансирования и управление всей этой инфраструктурой* (АПН, 21.07.2022); *В определенном смысле мы можем говорить о разработке «**социального оружия**», которое англосаксы могли использовать для ослабления и подчинения себе всех прочих наций и народов* (АПН, 21.07.2022); *Они не получали финансовой поддержки со стороны государства и действовали в качестве «**вольных стрелков**» в развер-*

нувшейся идеологической войне 'о блогерах' (АПН, 21.07.2022).

ПОЛИТИКА есть ИГРА: *Давайте так не будем играть, это плохая песочница* (РИА Новости, 08.02.2022); *Чем выше влияние Польши в ЕС, тем выше влияние Америки там же, так что спор Моравецкого с Макроном – это эпизод сложной и долгой политической игры, а не просто очередное свидетельство клинической русофобии ясновельможных панов* (Взгляд, 08.04.2022); *Ну, он будет медленно превращаться в политического клоуна 'о Блинкене'* (Завтра, 21.01.2022); *На их глазах карточный домик, созданный из обещаний Запада, начинает сыпаться* (URL: <https://rostec.ru/news/yuriy-slyusar-strane-nuzhny-samolety/>); *Лавров обвинил Запад во втягивании генсека ООН в «свои игры с зерном»* (Радио Sputnik, 20.07.2022).

ПОЛИТИКА есть ТЕАТР: *Политолог Герман Куликовский: «Вся эта история с “эвакуацией” части европейских дипломатов из Украины напоминает плохой спектакль»* (Завтра, 24.01.2022); *Первые данные французских выборов свидетельствуют о дальнейших изменениях на политической сцене 'о сфере политики'* (RV Новости, 10.04.2022); *Однако ключом к смягчению потерь, могло бы стать отождествление Дональда Трампа с Республиканской партией, после чего в бой вступили бы СМИ, которые бы обрушились на экс-президента как на недемократическую силу на американской политической сцене* (Коммерсантъ, 10.04.2022).

Суть политики заключается в приобретении власти, которая осуществляется двумя основными способами: с помощью насилия, например войны, и с помощью контроля за общественным сознанием. Поэтому политики часто используют метафоры для структурирования своего дискурса, чтобы превратить незаметное в осязаемое и абстрактное в конкретное, чтобы воздействовать ярким, образным, оценочным средством на человеческое сознание, тем самым убеждая и переубеждая.

Список литературы

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Язык и моделирование социального взаимодействия: сб. ст. / сост. В.М. Сергеева, П.Б. Паршина; общ. ред. В.В. Петрова; вступ. ст. В.М. Сергеева. М., 1987. С. 126–173.
3. Лангаккер Р.У. Когнитивная грамматика. М., 1992.

4. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка: учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М., 1974.

5. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / отв. ред. Б.А. Серебренников. М., 1988.

6. Способы номинации в русском языке / отв. ред. Д.Н. Шмелев. М., 1982.

7. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986.

8. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988.

9. Телия В.Н. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. М., 1991.

10. Токарева И.И. Функциональная структура газетного текста // Лингвистические единицы разных уровней в языке и речи. Краснодар, 1988.

11. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2003.

12. 束定芳. 隐喻学研究. 上海: 上海外语教育出版社, 2000.

* * *

1. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. М., 1987.

2. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafori, kotorymi my zhivem // Yazyk i modelirovanie social'nogo vzaimodejstviya: sb. st. / sost. V.M. Sergeeva, P.B. Parshina; obshch. red. V.V. Petrova; vstup. st. V.M. Sergeeva. М., 1987. S. 126–173.

3. Langakker R.U. Kognitivnaya grammatika. М., 1992.

4. Rozental' D.E. Prakticheskaya stilistika russkogo yazyka: ucheb. posobie dlya vuzov. 3-e izd., ispr. i dop. М., 1974.

5. Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: yazyk i kartina mira / отв. ред. В.А. Серебренников. М., 1988.

6. Sposoby nominacii v russkom yazyke / отв. ред. Д.Н. Шмелев. М., 1982.

7. Teliya V.N. Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic. М., 1986.

8. Teliya V.N. Metaforizaciya i ee rol' v sozdanii yazykovoj kartiny mira // Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira. М., 1988.

9. Teliya V.N. Mekhanizmy ekspressivnoj okraski yazykovykh edinic // Chelovecheskij faktor v yazyke: Yazykovye mekhanizmy ekspressivnosti. М., 1991.

10. Tokareva I.I. Funkcional'naya struktura gazetnogo teksta // Lingvisticheskie edinicy raznykh urovnej v yazyke i rechi. Krasnodar, 1988.

11. Chudinov A.P. Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoy kommunikacii. Ekaterinburg, 2003.

The figurative nomination of the society in the modern Russian press

The article deals with the analysis of the secondary indirect nomination of the society in the modern Russian press. Based on 600 metaphors and phrasemes of the modern Russian press there is determined that the figurative nomination identifies the type of running the nation, the leading figures of the nations, the peculiarities of the economy and the mentality of the population.

Key words: *primary nomination, secondary direct, secondary indirect, language picture of the world, metaphor, phraseme.*

(Статья поступила в редакцию 05.07.2022)

О.С. ХРАМУШИНА
(Волгоград)

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ МЕТАПЛАЗМОВ И СМЕЖНЫХ ТАКТИК В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПОЭЗИИ

Анализируются основные подходы к пониманию природы и значения метаплазмов для поэзии, рассматривается историческая ретроспектива проблемы. Демонстрируется специфика функционирования фонетических трансформаций в современной русской поэзии, принята их полиаспектная систематизация.

Ключевые слова: *русская поэзия, ритм, метр, рифма, метаплазм, ударение, норма.*

В фокусе внимания филолога при рассмотрении поэтической речи, где звуковая сторона текста приобретает особое значение, традиционно находятся приемы звуковой выразительности, являющиеся предметом изучения фоностилистики. Их функциональная нагрузка в поэтических текстах не ограничивается изобразительной функцией. Ключевые категории, определяющие статус произведения как стихотворного (метр, ритм), являются, по сути, категориями звучащими. Будучи умело вплетенными в фонетический рисунок текста,

многие звуковые приемы способны обеспечить его гармонию или демонстративно нарушить заданный порядок.

Рассмотрение фоностилистических приемов в рамках филологического анализа поэтического текста имеет ключевое значение. Вместе с тем приемы, основанные на обыгрывании звуковой формы слов, особенно не получающие графического отражения имеющих трансформаций или воспринимаемые исключительно на слух (например, при декламации со сцены), могут быть замечены и поняты не всеми. Это может существенно ограничить возможности интерпретации текста, особенно если речь идет об анализе современных поэтических текстов (от начала 1990-х гг. до настоящего времени), поскольку в наши дни литераторы активно экспериментируют над формой своих текстов.

Все это объясняет, почему различные вопросы изучения фоностилистики не теряют своей актуальности. Одним из них является изучение метаплазмов – фонетических преобразований слов [14, с. 200]. Филологи Льежской школы классифицируют метаплазмы по типам производимой операции со звуковым обликом слова, каковыми являются сокращение, добавление, замещение, перестановка [15, с. 99–120]. Истоки этой классификации восходят к античной эпохе, в частности к анонимной «Риторике к Гереннию» (ок. 85 до н. э.), создатель которой называл звуковые трансформации параномасией (лат. *paronomasia*) и делил их на четыре разряда: увеличение (*addendis litteris*), сокращение (*demendis litteris*), перестановка (*transferendis litteris*) и замещение (*commutandis litteris*) [27, с. 301–304]. Этот же принцип применен и М.Ф. Квинтилианом (ок. 35 – ок. 96 гг.) в трактате «Риторические наставления», где подчеркивается возможность применения метаплазмов как выразительного средства [7, с. 152]. Схему метаплазмов как основу для классификации риторических фигур впервые применил софист Фойбаммон (V–VI вв. н. э.) [29, р. 41–56; 23, р. 26–27; 28, р. 1477–1478].

Различные приемы изменения звуковой стороны слова представляли серьезный интерес для античных филологов. В их работах можно выделить ряд особенностей, во многом определивших настоящее состояние теории метаплазмов:

1) осознание функциональной значимости метаплазмов для поэтической речи;

2) наличие разных мнений по вопросу о составе списка звуковых переделок слов;

3) не вполне четкое разграничение метаплазм и некоторых других явлений звуковой образности.

В качестве первого труда, где описывались метаплазмы, исследователи называют знаменитый диалог Платона (V–IV вв. до н. э.) «Кратил» [6, с. 774]. Действительно, фонетические трансформации упоминаются в одной из реплик. Сократ говорит, что «...сведущий в именах рассматривает их значение, и его не сбивает с толку, если какая-то буква приставляется, переставляется или отнимается или даже смысл этого имени выражен совсем в других буквах» [16, с. 280–281]. По его мнению, допустимо, чтобы буква «...была прибавлена для благозвучия» [Там же, с. 292], а фонетические трансформации должны соответствовать и «...требовани[ям] красоты...» [Там же, с. 308]. Все это говорит о том, что Платон видел целью использования звуковых переделок ориентированность на благозвучие. Можно ли считать подобные суждения первой характеристикой метаплазм? Мы полагаем, что здесь скорее предпринимается попытка понять природу имени предмета.

Однако в данном труде, несомненно, находит отражение важный вектор рассмотрения метаплазм, в современной лингвистике именуемый функциональным. Античные филологи видели четкую связь между реализацией, с одной стороны, функции благозвучия и украшения, с другой – обеспечением метра. Так, римский грамматик Элий Донат (IV в. н. э.) именовал метаплазмой трансформацию «...некоторого правильного, неизысканного высказывания речи в другое высказывание красивой наружности ради украшения метра» (здесь и далее перевод наш. – О.Х.) [25, р. 395].

В современной лингвистике метаплазмы изучаются преимущественно с формальной стороны. Данный критерий лежит и в основе распространенной классификации звуковых трансформаций слов, упомянутой нами выше. Однако античные филологи не оставляли без внимания смысловую составляющую метаплазм. Значимым считал рассмотрение семантики измененных фонетически слов Аристотель (I в. до н. э.). В трактате «Риторика» он утверждал: «Изменение же буквы приводит к тому, что говорится не то, что говорят, а то, к чему уводит искажение» [1, с. 131]. Диомед (ок. IV в. н. э.) – один из теоретиков римской грамматики – в своем труде выделя-

ет еще одну функцию звуковых трансформаций слов – изобразительную, утверждая, что они используются «...для соблюдения метра или для создания фигуры с целью украшения» [24, р. 440].

Древние мыслители видели четкую связь некоторых приемов с конкретными функциями. Так, Беда Достопочтенный (VII–VIII вв. н. э.) в работе «Об искусстве метрики» закреплял за фигурами сокращения роль средства, обеспечивающего метрическую гармонию: «...через ненаписание слога или буквы достигается скандовка ...» [21, р. 248]. Данная цитата иллюстрирует неразличение письменной и устной форм речи.

В Средние века и в эпоху Просвещения четко прослеживаются два подхода к рассмотрению метаплазм, сохраненные и в работах современных исследователей. Во-первых, это сближение звуковых переделок слов с орфографическими фигурами: так, Филипп Меланхтон (1497–1560) прямо называет метаплазмы орфографическими фигурами, не различая письменную и устную формы речи [26, р. 477]; во-вторых, отнесение звуковых переделок слов к поэтическим вольностям: в грамматике Эмануэля Альвареса (XVI в.) к метаплазмам причислены только «...устаревшие формы слов, необходимые для соблюдения метра или поэтического украшения, в этой новой поэтической фигуре, образе, измененной речи» [19, р. 519], т. е., говоря современным языком, поэтизмы, слоговой объем и акцентная структура которых оказываются метрически уместными по отношению к размеру данного стихотворного текста.

М. В. Ломоносов (XVIII в.) вслед за античными филологами причисляет метаплазмы к фигурам «стихотворческим» [9, с. 657]. А.Д. Кантемир (1708–1744) в «Письме Харитона Макентина к приятелю о сложении стихов русских» (1743) как о поэтических вольностях говорит о различного рода сокращениях (*человек* вм. *человеков*), «переменениях слогов» (*счастье* вм. *счастие*), «приращенных» (*во* вм. *в*), «отменениях» (*умней* вм. *умнее*) [5]. Приводимые автором примеры указывают на то, что А.Д. Кантемир к числу поэтических вольностей относил прежде всего феномен выбора уместного варианта (термин наш. – О.Х.), который следует считать близкой к метаплазмам тактикой, но, разумеется, не вполне тождественной им.

В XIX в. изучение звуковых преобразований слов по-прежнему привлекает внимание

исследователей. Огюст Алексис Флориал Барон (1794–1862) в монографии «О риторике, или Об ораторском и литературном сочинении» (1853) писал о «фигурах произношения» как о грамматических. По его мнению, добавление, убавление или перестановка букв приводят к изменениям, похожим на те, что бывают при склонении или спряжении слов [20, с. 296]. На наш взгляд, главное отличие этих явлений состоит в том, что звуковые переделки лишены грамматических значений, а потому не влияют на грамматику предложения, в то время как изменение флексий при склонении и спряжении и происходит с единственной целью – обеспечить сочетаемость слов в предложении.

В XX в. различные звуковые явления в языке, в том числе и метаплазмы, продолжают вызывать интерес лингвистов. Фердинанд де Соссюр (1857–1913) в работе «Курс общей лингвистики» (1916) называет фонетические изменения одним из ведущих факторов эволюции языка. Автор делает вывод о принципиальном отличии действия аналогии от фонетического изменения. Второе предполагает полное вытеснение новым вариантом предыдущего [17, с. 152–153].

Авторы «Общей риторики» («Rhétorique générale») – Ж. Дюбуа, Ф. Эделин, Ж.-М. Клинкаенберг, Ф. Мэнге, Ф. Пир, А. Тринон – в рамках собственной классификации описывают ряд приемов, принадлежащих к метаплазмам:

1) метаплазмы сокращения, которые включают афферезис, синкопу, апокопу, систолу (укорочение долгого слога) и синезис (слияние) [15, с. 99];

2) метаплазмы добавления, к числу которых отнесены протеза, эпентеза, парагога, аффиксация [Там же, с. 90] (к этой же категории ученые добавляют и некоторые другие приемы: эктасис (удлинение гласного), антистекон (Humpy Dumpty ‘Шалтай-Болтай’); объединение двух слов с общей частью – вид зевгмы; «слова-сэндвичи» (mot-sandwiches), в которых внутрь одного слова вставляется другое, разделяя его; редупликация фонемы с целью акцентирования внимания [Там же, с. 99–106]);

3) метаплазмы сокращения с добавлением, к которым принадлежат имитация детской речи, подмена аффиксов, каламбур [Там же, с. 90];

4) метаплазмы перестановки; таковыми являются метатеза, анаграмма и акрофонические перестановки [Там же, с. 114] (под по-

следними принято понимать обмен начальными элементами между контактно расположенными словами с целью создания новых слов (*maire de Paris* → *père de Marie*) [10, с. 23].

Проанализировав эту классификацию, можно заметить, что в нее включены приемы, которые другие исследователи относят к средствам лексической деривации (скорнение, акрофоническая перестановка).

Уже в древних трактатах находим довольно обширные списки средств, относимых к звуковым переделкам слов. Большинство этих перечней объединяет важная особенность – отсутствие системности и критерия объединения. Так, в классификации Элия Доната (IV в. н. э.) 14 выразительных средств, которые автор считал метаплазмами: «протеза, эпентеза, парагога, афферезис, синкопа, апокопа, эктасис, систола, диереза, эписиналефа, синалефа, эклипсис, антитеза, метатеза» [25, р. 395]. Предпосылки к открытию критерия систематизации метаплазм содержатся в трактате «Риторические наставления» Марка Фабия Квинтилиана (ок. 35 – ок. 96 гг.). В этой работе фигуры, которые «...и самим мыслям придают силу и приятность...» [7, с. 153], на наш взгляд, сгруппированы по критерию, который, думается, следует определять как формальный.

Фигуры, по мнению Квинтилиана, могут быть образованы: 1) «...через удвоение или повторение (Geminatio) ...» [Там же, с. 153–158]; 2) «...через отнятие или умолчание одного слова ...» [Там же, с. 158–159]; 3) «... в единозвучии, или в сходстве, или в противоположном значении» слов [Там же, с. 159–164]. Данная схема частично соотносится с метаплазмами, в числе которых есть приемы:

1) увеличения через повторение, например геминация и эктасис (удлинение согласных и гласных звуков), фонетически являются удлинением звуков, а графически выглядят повторением букв;

2) сокращения, которые можно иначе называть приемами отнятия или умолчания.

Уже в XX в. исследователи группы *μ* (Ж. Дюбуа, Ф. Эделин, Ж.-М. Клинкаенберг, Ф. Мэнге, Ф. Пир, А. Тринон), следуя этой традиции, кладут в основу своей классификации критерий типа производимой операции и соответственно различают: метаплазмы сокращения, добавления, сокращения с добавлением, перестановки [15, с. 99–120].

В современной русской стилистике данные приемы систематизированы, в частности, в классификации В.П. Москвина, где в соот-

ветствии с общепринятой лингвистической традицией метаплазмы группируются следующим образом:

- 1) метаплазмы сокращения (аферезис, синкопа, апокопа, систола, синерезис, синалефа);
- 2) метаплазмы увеличения (протеза, эпентеза, парагога, диереза, диастола);
- 3) метаплазм замещения (ангистекон);
- 4) метаплазм перестановки (звуковая метатеза) [13, с. 371–372].

Ярким примером, иллюстрирующим изоморфизм метаплазм и некоторых стилистических фигур, истоки которого следует искать в древних риториках, можно считать парентезу. В современной лингвистике парентеза определяется как «грамматически и тематически не связанная с контекстом вставка в середине фразы» [11, с. 425]. Но, например, Флавий Сосипатер Харизий (IV в. н. э.) предлагает именовать парентезой случаи, когда «...к первому и последнему слогу или буква добавляется, или слог» [22, р. 278].

Современная русская поэзия значительно отличается от поэзии предыдущих эпох по составу используемых приемов. Роль метаплазм в ней ощутимо возросла, поскольку сейчас звуковые трансформации слов не только обеспечивают ритмическую гармонию стиха и служат украшению речи, но и отражают актуальные языковые тенденции к компрессии и экономии. В этой связи рассмотрим метаплазмы применительно к русской лексике на примерах их употребления в текстах современной поэзии (на материале журналов «Арион» (за 2005–2019 гг.), «Звезда» (за 2022 г.), «Знамя» (за 2018–2020 гг.), «Интерпоэзия» (за 2009–2018 гг.), а также публикаций на сайте «Стихи.ру» (за 2012 год)), где, по нашим наблюдениям, представлены приемы всех четырех групп.

Конец стихотворной строки – вдвойне сильная позиция для использования метаплазм. Во-первых, там формируется рифма, которая не может не обращать на себя внимание, выступая основой ритма, наряду с метром. Во-вторых, конец колона выделяется терминальной паузой. Если к этому добавляется усечение конечных звуков последнего слова, то акцентирование получается тройным. По нашим наблюдениям, это может объяснять довольно высокую частотность использования апокопы (приема усечения конечных звуков в слове [14, с. 42]) в современной русской поэзии, в том числе и в рамках основанной на ней рифмы – апокопированной. В каче-

стве примера подобной (так называемой «оборванной») рифмы можно привести финальную строфу стихотворения Вероники Долиной: «...И на кончиках – как на пуантах лишь – // Ничего что больно – летишь, летишь. // Хоть и спит гитара, и в доме ночь. // И треклятое *одиноч*» (В. Долина. Даже кончики пальцев желают знать). Сильная позиция конца поэтического текста органично дополняется недоговоренностью последнего слова, нарочито оборванного, будто от досады.

Несмотря на то, что недосказанность, отрывочность обычно передается апокопой, аферезис, состоящий в пропуске начальных звуков слова [14, с. 48], также может отражать эти образы, что доказывают такие строчки: «...тает медный купорос // таит облако колхоз // *чезнет чезнет исчезает* // без трубы и без колес ...» (А. Штыпель. Зималето)

Использование синкопы (пропуск звуков в середине слова [Там же, с. 352]) отражает одну из важных тенденций разговорной русской речи – стремление к экономии речевых усилий через компрессию. Некоторые частотные случаи становятся моделями постоянного синкопирования и в дальнейшем используются как варианты. Так, в цитируемой далее строфе используется подходящее ритму разговорное сокращение *Сергеич* вместо *Сергеевич*: «...Мчится метрополитен с артистами, // И пьянит напиток розовый, // И согласен с пацифистами // Александр *Сергеич* бронзовый... (Л. Шевченко. Эпиграф мой). Мы видим одну из самых распространенных моделей – замену звука [и] звуком [j] (последний при склонении может выпадать) в окончаниях существительных на *-ие, -ия*: «...И по всей безалаберной милой, // В *безобразьи*, в любви, во хмелю, // «Ты картошку солила?» – «Солила». // «Не солила? Я сам посолю» (В. Жук. Несгораемо, неопалимо...). Некоторые способы синкопирования ввиду частотности употребления в стихотворной речи приобрели статус поэтизмов.

Устранение одного из двух смежных гласных – синерезис – наблюдаем в таком контексте, где прием необходим для сохранения точности смешанного размера, сочетающего в каждом стихе одну стопу ямба и далее две стопы анапеста: «...Не в *моде* теперь амфибрахий. // Я *дулмаю*, что *неспроста* – // он, как *петербургский Исаккий* (ср. *Исаакий*), // как *будто* в *Москве* храм Христа, // велик и *тяжел* непомерно...» (В. Салимон. Дорога, дорога...).

Метаплазмы увеличения чаще всего помогают поэтам выдержать нужный метр и обогатить смысл новыми акцентами. Иллюстрацией выразительных возможностей протезы, т. е. приема, заключающегося в добавлении начальных звуков [14, с. 310], может послужить следующий фрагмент, где добавление гласного «у» изображает завывание собаки: «...Ведь у собаки, посещающей *у-у!ниверситет*, // есть в голове такое, чего у прочих нет!..» (А. Левин. Песня про ученую собаку).

Интересный случай использования эпентезы (добавления звуков в середину слова [14, с. 447]) в целях стилизации просторечия находим в таком контексте: «... – Слово за слово, братишки! // – Ну-ка, *Александр* (ср.: *Александр*)! // И посмотрим, кто – по книжкам, // Ну а кто – десантник! ...» (Н. Сучкова. Николай идет драчливый...).

В современной русской поэзии встречаются и функционально близкие к парагоге (присоединению звуков в конце слова) явления: «...Ничего не выносит и вынесет Он, // твой *Отец-не* отец, *сын-неСыне*, // поменяю, как климат и мат, этот тон // на любой псевдознавшей осине ...» (И. Кулишова. Вместо прощания). Здесь как рифменная вольность выступает звательный падеж (*Сыне*).

Яркий пример использования метаплазма замещения – антистекона – находим в такой строфе: «Красивей любого цветка или *фрухта*, // Жила-была девушка Бахта Барухта. // Все можно понять, кроме странного *фахта*: // Жила она в бухте с названьем Баракта ...» (Л. Дымова. Бухта Баракта).

Антистекон стоит отличать от звуковой метафоры, поскольку последняя меняет значение слова. Например, тематически и ассоциативно удачную замену [н] на [н'] наблюдаем здесь: «пока крепка и *таньки* наши быстры // и голуби летят над нашей тоже // и счастья нет но мы народ плечистый // весь мир до основанья мы поможем...» (Г. Михалев. пока крепка и таньки наши быстры...). Поэт обыгрывает единственное звуковое отличие слова «танки» и разговорного сокращенного варианта женского имени «Таньки». В русской языковой картине мира уже есть одна устойчивая, закрепившаяся в общественном сознании связь женского имени и военной техники – Катюша, образ узнаваемый и положительный в аксиологическом отношении. Думается, что эти коннотации имеют отношение и к языковой игре Глеба Михалева.

Тексты современной русской поэзии доказывают, что метаплазм перестановки – зву-

ковая метатеза – может не только давать эффект новизны, но и выступать средством стилизации, например, речи пожилых людей. В эпитафии стихотворения Дмитрия Веденяпина автором фразы «не невричай» указывается баба Ньюра, затем эти слова повторяются в тексте стихотворения: «...*Не невричай* – тебя не предадут! // Кто любит, не разлюбит – дело в шляпе. // Рисуй себе свой лес и прыгай тут, // Как если б ты вернулся к маме-папе» (Д. Веденяпин. Эйнштейн сказал...).

По функциональному критерию близки к метаплазмам и некоторые другие приемы, в числе которых – внутрисловное стиховое членение, параморфоза, выбор метрически или рифменно уместного варианта, переакцентовка, а также голофразис. Эти приемы не вносят таких ощутимых изменений в фонетический облик слова, как метаплазмы, но расставляют особые акценты и выполняют сходные с метаплазмами функции в поэтических текстах.

Среди них особо отметим параморфозу – прием, «состоящий в замещении части слова близкозвучной единицей» [14, с. 258]. Игра на фонетическом сходстве приводит к ассоциативной связи между словами, что можно использовать, создавая смысловую доминанту текста. Например, при многократном повторе, как происходит в цитируемом стихотворении, где параморфоза выполняет текстообразующую функцию: «ошибка на детском рисунке: // “*кислорот*”. мне унылый // чудится пессимист... // строгий порой // вижу в толпе *горькорот*. // вероятно, трагик... // вот – поцелуев источник. // любимая, это – ласковый твой *сладкорот*...» (А. Корамыслов. Элементарные хайку). Стимул – оглушение в конце слова и соответствующая ошибка, допущенная в письменной речи.

Поскольку основными параметрами русской поэтической речи выступают рифма и метр, то средства, способные обеспечить их гармоничность, имеют заметное значение для современной русской поэзии. Одним из таких средств является выбор метрически или рифменно уместного варианта. Следует полагать, что основным критерием при разведении случаев выбора варианта и индивидуально-авторской фонетической трансформации слова выступает фиксация варианта в орфоэпическом словаре. Ярким примером предпочтения устаревшего фонетического варианта ради точности рифмы мы считаем замену *з[в'о]зд* на *з[в'э]зд* в контексте: «...что и понятно солидные рыбы // ведь утянуть за

собою могли бы // чаек в пучину без солнца и звезд // чуя которую воет норд-вест» (Ю. Хоменко. крупные, крепкие, наглые чайки...). Важно отметить, что именно рифма в данном случае и помогает обнаружить авторскую замену, поскольку буква *e* на письме используется не всегда, когда этого требует чтение.

И созвучие клаузул, и метрический рисунок стихотворного текста зависят от расстановки ударений. Это и объясняет активное использование современными русскими поэтами как акцентологических вариантов, так и переакцентовки – авторского изменения ударения в слове. Интересный пример последней, с контактно расположенными вариантами, наблюдаем в строчках: *Ветер кру`жит и кружи`т, // К водою конь бежит* (А. Митрофанова. Бестолковый сон дневной...).

Переакцентовку стоит отличать от метанализа, который представляет собой «ложно-этимологическое переосмысление частей или отдельного фрагмента слова на основе ассоциаций по близкозвучию или омонимии» [11, с. 315]. Примером метанализа, усиленно морфемным повтором корня «-лет-», с аллюзией к кинофильму «Операция “Б”» и другие приключения Шурика», а именно к сцене, где Вицин торгует картинами («Налетай, торопись, покупай живопись»), служат строки: «... скорей|, худо|жник, то|ропись // закон|чить ле|та лето|пись...» (А. Бабанская. Летопись лета). Автор стихотворения успешно выдерживает четырехстопный ямб.

Внутрисловное стиховое членение имеет большой потенциал не только для игры с формальной стороной поэтического текста, но и для его смысла. В одном из стихотворений Бориса Лихтенфельда прием создает двусмысленность во всем тексте: конец строки – одно слово, которое делится на две части, и вторая часть выступает другой полнозначной лексемой. Рассмотрим в качестве примера один фрагмент:

Небо уходит из-над головы
 Всепоглощающее увы
 жизнь обесценивает без кавы-
 чек предьявляя к оплате...
 (Б. Лихтенфельд. Небо
 уходит из-над головы)

Здесь мы наблюдаем дилогию в слове *кавычек*: *жизнь обесценивает без кавычек и чек предьявляя к оплате*. Так создается особая связь между отдельными строками, более сильная, чем, например, при анадиплозисе.

Близким к метаплазмам приемом, на наш взгляд, является и голофраза, «состоящий в оформлении фразы или сочетания слов как одного слова» [14, с. 96]. По мнению некоторых исследователей, данное средство выражает принцип экономии речевых усилий при произнесении [8, с. 111].

Отсутствие междусловных пауз нарушает ритмику. Если в разговорной речи подобная тактика приводит к ускоренному произнесению, то в стихотворной речи длинные слова нежелательны, «...поскольку пиррихии снижают число лексических ударений, тем самым ослабляя ритм и приближая звучание стихов к звучанию прозы», в силу данного факта такие стихи получили название вялых – versus tardigradus [12, с. 188, 189].

Следует принять позицию лингвистов, которые отмечают, что голофрастические конструкции являются мегазнаками, включающими в себя большой смысловый объем, вот почему нередко ими становятся устойчивые сочетания [8, с. 111]. И в современной русской поэзии можно найти значительное число случаев применения данной тактики: «...Кап – не достал земли // ляп – пересверк протяжный // чад Своих утоли // семя великой жажды // каждую тварь омой // гулкоревучим – зрячим // господибожемой – // смой все к чертям собачьим...» (И. Ермакова. Душно...).

Проанализированные выше примеры показывают, что в современной русской поэзии метаплазмы и близкие к ним языковые средства полифункциональны. Мы считаем, что для их описания можно применить полевою методику, чтобы верно отразить соотношение этих стилистических явлений. Теория поля в лингвистике используется прежде всего для анализа лексики. Однако доминанты полей могут принадлежать и области морфологии, синтаксиса [3, с. 10]. Важнейшими свойствами грамматико-лексических полей считают:

- 1) наличие разноуровневых языковых средств, находящихся в определенных отношениях;
- 2) наличие общего значения;
- 3) распадение общего значения на как минимум два значения;
- 4) неоднородность и сложность структуры поля [Там же, с. 8–9].

В области лексики поле определяют как «совокупность языковых (гл. обр. лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда также общность формальных показателей) и отражающих понятийное,

предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [18, с. 380]. Принцип полевой методики – членение языковых средств в зависимости от наличия основных признаков, существенных для поля, на ядро, где концентрация этих признаков наиболее велика, и периферию, единицы которой содержат лишь часть признаков (см., например, обзор: [4, с. 201]). Если для лексико-семантических полей иерархия слов традиционно выстраивается по наличию объединяющих и дифференцирующих сем, а объединение в одно поле обуславливается наличием архисемы, то для систематизации метаплазм и сходных тактик в поэзии необходимо выделить несколько иные критерии.

В поле «Фонетические преобразования языковых единиц в поэзии» (разумеется, не только слов, поскольку, как показано выше, звуковые изменения могут затрагивать также словосочетания и целые предложения) целесообразно объединить приемы, которые:

1) делают облик языковой единицы отличным от литературного, нормативного, узуального;

2) в поэзии служат цели сохранения метрической и рифменной гармонии стиха, украшают речь и могут выполнять, наряду с этими основными, иные функции.

В этой связи систематизацию следует строить на основе функционального критерия, т. е. с позиций функциональной грамматики, которая «...изучает языковые средства непременно в их соотношении с функциями» и использует при изучении языковых средств два подхода: «от средства к функциям» и «от функций к средствам» [2, с. 39]. Думается, в нашем случае последний будет более правильным.

В ядро поля будут входить приемы, известные еще античной грамматике, т. е. собственно метаплазмы: афerezис, синкопа, апокопа, систола, синерезис, синалефа, протеза, эпентеза, парагога, диереза, диастола, звуковая метатеза, а также антистекон. На периферии расположим функционально смежные тактики: параморфозу, выбор метрически или рифменно уместного варианта, включая акцентологические варианты, переакцентовку, внутрисловное стиховое членение и голофразис. Эти языковые средства в поэзии способны служить сохранению метра и рифмы, выполнять изобразительную и некоторые другие функции, что иллюстрируют проанализированные в данной статье примеры.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что:

- 1) метаплазмы полифункциональны;
- 2) в современной поэзии активно применяется целый ряд изофункциональных приемов, настоятельно требующих изучения и систематизации.

Систематизацию указанных языковых явлений можно построить на основе полевой методики, поместив в ядро собственно метаплазмы, а на периферию – смежные тактики, основываясь на функциональном критерии.

Список литературы

1. Аристотель. Риторика. Поэтика / пер. с древнегреч. М., 2000.
2. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. 2-е изд. М., 2001.
3. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. М., 1969.
4. Жумакеева Э.Б. Теория поля и его развитие в современной лингвистике // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. 2012. № 2(22). С. 200–202.
5. Кантемир А.Д. Письмо Харитона Макентина к приятелю о сложении стихов русских [Электронный ресурс] // Его же. Собрание стихотворений. Л., 1956. С. 407–428. URL: <https://rvb.ru/18vek/kantemir/01text/04annex/94.htm> (дата обращения: 03.07.2022).
6. Карева Н.В., Кузнецова Н.А. Стихотворческие и грамматические фигуры в «Материалах к Российской грамматике» М.В. Ломоносова // Индоевропейское языкознание и классическая филология. 2020. № 24-1. С. 768–784.
7. Квинтилиан М.Ф. Двенадцать книг риторических наставлений / пер. с лат. А. Никольского. СПб., 1834. Ч. 2.
8. Ковынева И.А. Голофразис как способ экономии языковых усилий // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. № 4(21). С. 110–112.
9. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений / Акад. наук СССР. Т. 7: Труды по филологии. М., Л., 1952.
10. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / пер. с франц. М., 1960.
11. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. 3-е изд., испр. и доп. Ростов н/Д., 2007.
12. Москвин В.П. Ритмические средства языка: Фигуры и стили: моногр. М, 2020.
13. Москвин В.П. Стилистика русского языка. Теоретический курс: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Волгоград, 2005.
14. Москвин В.П. Язык поэзии. Приемы и стили: терминологический словарь. М., 2017.

15. Общая риторика: пер. с франц. / Ж. Дюбуа, Ф. Эделин, Ж.-М. Клинкенберг, Ф. Мэнге, Ф. Пир, А. Тринон; общ. ред. и вступ. ст. А.К. Авеличева. М., 1986.
16. Платон. Избранные диалоги / пер. с древнегреч. М., 2015.
17. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / пер. с фр. М., 1933.
18. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М., 1998.
19. Alvari. De Institutione Grammatica Libri Tres, 1585.
20. Baron A. Phétorique. Bruxelles, 1853.
21. Beda. Liber de arte metrica // Grammatici latini / Ed. H. Keil. VII. Lipsae, 1880. P. 217–260.
22. Charisii. Artis grammaticae. Libri V // Grammatici latini / Ed. H. Keil. Vol. I. Lipsae, 1857. P. 1–297.
23. Desbordes F. Le schéma «addition, soustraction, mutation, méatathèse» dans les textes anciens // Histoire, Epistemologie, Langage. Vol. 5. 1983. Fasc. 1. L'ellipse grammaticale. P. 23–30.
24. Diomedis. Artis grammaticae. Libri III // Grammatici latini / Ed. H. Keil. Vol. I. Lipsae, 1857. P. 298–529.
25. Donati. De arte grammatica libri // Grammatici latini / Ed. H. Keil. Vol. IV. Lipsae, 1864. P. 353–402.
26. Melanchthonis Ph. Grammatica Latina. Wittebergae, 1661.
27. Rhetorica ad Herennium / With English translation by Harry Caplan. London, 1964.
28. Rhetorik and Stilistik: ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung / ed. by Ula Fix, Andreas Gardt, Joachim Knape. 2008.
29. Φοιβάμμωνος σοφιστου. Περὶ σχημάτων ρητορικῶν // Rhetores Graeci: Ex recognitione Leonardi Spengel. III. Lipsae, 1856. P. 41–56.
6. Kareva N.V., Kuznecova N.A. Stihotvorcheskie i grammaticheskie figury v «Materialah k Rossijskoj grammatike» M.V. Lomonosova // Indoevropskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya. 2020. № 24-1. S. 768–784.
7. Kvintilian M.F. Dvenadcat' knig ritoricheskikh nastavlenij / per. s lat. A. Nikol'skogo. Spb., 1834. Ch. 2.
8. Kovyneva I.A. Golofrazis kak sposob ekonomii yazykovykh usilij // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2017. № 4(21). S.110–112.
9. Lomonosov M.V. Polnoe sobranie sochinenij / Akad. nauk SSSR. T. 7: Trudy po filologii. M., L., 1952.
10. Maruzo Zh. Slovar' lingvisticheskikh terminov / per. s franc. M., 1960.
11. Moskvin V.P. Vyzritel'nye sredstva sovremennoj russkoj rechi. Tropy i figury. Terminologicheskij slovar'. 3-e izd., ispr. i dop. Rostov n/D., 2007.
12. Moskvin V.P. Ritmicheskie sredstva yazyka: Figury i stili: monogr. M, 2020.
13. Moskvin V.P. Stilistika russkogo yazyka. Teoreticheskij kurs: ucheb. posobie. 3-e izd., pererab. i dop. Volgograd, 2005.
14. Moskvin V.P. Yazyk poezii. Priemy i stili: terminologicheskij slovar'. M., 2017.
15. Obshchaya ritorika: per. s franc. / Zh. Dyubua, F. Edelin, Zh. M. Klinkenberg, F. Menge, F. Pir, A. Trinon; obshch. red. i vstup. st. A.K. Aveliteva. M., 1986.
16. Platon. Izbrannyye dialogi / per. s drevnegrech. M., 2015.
17. Sossyur F. Kurs obshchej lingvistiki / per. s fr. M., 1933.
18. Yazykoznanie. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. 2-e izd. M., 1998.

* * *

1. Aristotel'. Ritorika. Poetika / per. s drevnegrech. M., 2000.
2. Bondarko A.V. Principy funkcional'noj grammatiki i voprosy aspektologii. 2-e izd. M., 2001.
3. Gulyga E.V., Shendel's E.I. Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemeckom yazyke. M., 1969.
4. Zhumakeeva E.B. Teoriya polya i ego razvitie v sovremennoj lingvistike // Vestnik Bishkekского gumanitarnogo universiteta. 2012. № 2(22). S. 200–202.
5. Kantemir A.D. Pis'mo Haritona Makentina k priyatelyu o slozhenii stihov russkih [Elektronnyj resurs] // Ego zhe. Sobranie stihotvorenij. L., 1956. S. 407–428. URL: <https://rvb.ru/18vek/kantemir/01text/04annex/94.htm> (data obrashcheniya: 03.07.2022).

Systemization of metaphisms and connected tactics in the modern Russian poetry

The article deals with the analysis of the basic approaches to the comprehension of the nature and the significance of the metaphisms for the poetry. There is considered the historical retrospective of the problem. The author demonstrates the specific feature of functioning the phonetic transformations in the modern Russian poetry, there is taken their polyaspectual systemization.

Key words: *Russian poetry, rhythm, metre, rhyme, metaphiasm, stress.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2022)

В.В. КУЗНЕЦОВА, Н.Н. ОСТРИНСКАЯ
(Волгоград)

АНАЛИЗ ОБРАЗНОГО И АКСИОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТОВ ФРЕЙМА «РАССТАВАНИЕ»

Представлен анализ образного и аксиологического аспектов фрейма «Расставание». Изучаемый фрейм представляет собой сюжетный, сценарный, многокомпонентный концепт. Образность фрейма «Расставание» в поэтическом дискурсе способствует раскрытию семантики прощания. Анализ аксиологического аспекта изучаемого явления позволяет определить установки и ценности, проявляющиеся в коммуникативном поведении персонажей поэтического текста.



Ключевые слова: *фрейм, расставание, поэтический текст, образный и аксиологический аспекты.*

В настоящей статье мы представляем результаты анализа образного и аксиологического аспектов фрейма «Расставание». Задачами нашего исследования являются:

- 1) описание и анализ средств, создающих образность фрейма «Расставание»;
- 2) семантический анализ коммуникативного поведения участников сцены прощания, позволяющий охарактеризовать нормы и ценности фрейма «Расставание».

Объектом выполненного исследования выступает фрейм «Расставание». В качестве предмета исследования мы рассматриваем образный и аксиологический аспекты фрейма «Расставание».

Материалом исследования послужили поэтические произведения французских и русских авторов XIX–XXI вв. В работе были использованы следующие исследовательские методы: дескриптивно-аналитический метод, методы семиотического и семантического анализа, метод дискурса-анализа и прием целенаправленной выборки. Теоретическую базу настоящей статьи составляют исследования зарубежных и отечественных ученых: М. Минского [12], И. Гофмана [6], Т.А. ван Дейка [7], Н.Д. Арутюновой [1], Н.Н. Болдырева [3].

Художественный дискурс представляет собой эстетический дискурс, своеобразие которого заключается в его антропоцентрично-

сти, культурологической значимости и способности отражать в образной форме моделируемую автором художественную картину мира [14].

Термин «фрейм», являющийся объектом нашего исследования, был впервые введен в сферу лингвистики в первой половине 1970-х гг. американским ученым М.Л. Минским [12], известным специалистом в области искусственного интеллекта, и далее анализировался в работах нидерландского лингвиста Т.А. ван Дейка [7]. Среди российских лингвистов, внесших вклад в развитие теории фреймов, отметим Н.Н. Болдырева, представившего анализ механизмов концептуализации и категоризации в языке [3].

В статье «Реализация категории выразительности во фрейме “Расставание” (на материале художественных произведений французских и русских авторов)» мы установили, что фрейм «Расставание» входит в суперфрейм «Любовь», предшествующим фреймом по отношению к которому является фрейм «Встреча», а следующим – фрейм «Разлука». Макропропозицией сцены расставания являются глаголы *прощаться, расстаться* и существительные *прощание, расставание*. Ядерной пропозицией выступает прощание влюбленных или некогда любивших друг друга людей [9].

Ядерная пропозиция ведет к пропозиции: *встретиться в последний раз, чтобы расстаться навсегда*. Осознание персонажами уникальности последней встречи выражается прилагательным *последний*, наречиями *никогда, никогда больше; jamais, plus jamais*; отрицательной формой глаголов *увидеть, увидеться; ne pas se voir, ne plus se voir*. Семантический анализ прилагательных *первый* и *последний*, выполненный Н.Д. Арутюновой, показывает, что *первая* встреча открывает множество встреч, занимая крайнюю левую позицию, в то время как *последняя* встреча замыкает это множество, находясь в крайней правой позиции [1, с. 711–721].

Результаты проведенного исследования дают основание классифицировать сцену расставания, представленную в художественном дискурсе, как сюжетный, сценарный фрейм, многокомпонентный концепт. Структура фрейма «Расставание» задана вершинными узлами: *сирконстантами, наличием двух коммуникантов, прагматическим аспектом взаимодействия, коммуни-*

кативным поведением персонажей, эмоциями коммуникантов, речевыми жанрами. Вершинные узлы заполняются терминальными узлами или слотами, являющимися подфреймами или вложенными фреймами, уникальными для каждой конкретной ситуации.

Образность поэтического текста понимается нами как изобразительность текста, воспроизведение объектов окружающей действительности как образов духовного мира. Образный аспект фрейма «Расставание» раскрывает способность авторов отобразить в предметах и явлениях материального мира семантику расставания.

Образность фрейма «Расставание» выделяет: 1) семантику краха, беды, смерти; 2) обстоятельство, при которых разворачивается сцена прощания; 3) изменение проксемики, увеличение дистанции между персонажами; 4) эмоции персонажей; 5) будущее некогда любивших друг друга людей.

Расставание влечет за собой беду или смерть одного из влюбленных. Эта идея получает свое отражение как в русских, так и во французских поэтических текстах.

J'ai cueilli ce brin de bruyère
L'automne est morte souviens-t'en
Nous ne nous verrons plus sur terre
Odeur du temps brin de bruyère
Et souviens-toi que je t'attends [19].

Сорвал я ветку вереска
Осень мертва помни об этом
На земле не увидимся более
Запах времени ветка вереска
Жду тебя помни об этом
(перевод здесь и далее наш. – В.К., Н.О.)

В переводе мы сохранили отсутствие пунктуации, создающее своеобразный континуум, плавное сплетение идей. Образность стихотворения создана метонимией *l'odeur du temps* (*запах времени*), а также символом вечной любви, веткой вереска. Поэтический текст Г. Аполлинера является аллюзией на стихотворение Виктора Гюго, посвященное умершей дочери поэта, в котором вереск и остролист олицетворяют идею вечности:

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit
la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends [...].
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe,
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur [18].
Завтра на заре, в час, когда дымкой белою
охвачена деревня
К тебе отправлюсь. Видишь, знаю, ждешь
меня [...].

Придя, я вереска букет и остролиста
К твоей могиле возложу.

Обращение поэтов к символам как средству создания образности не является случайным совпадением, поскольку, как отмечает В.П. Москвин, конкретный предмет материального мира может быть осмыслен как знак абстрактной сущности, не образующий в обычной жизни соответствия между означаемым и означающим [13, с. 296–298]. Основой поэтических символов может выступать метонимическое ассоциирование, например, соотнесение вереска с идеей вечной любви и памяти, воронов – с недобрый знамением.

В стихотворении Иосифа Бродского «Сначала в бездну свалился стул» мы наблюдаем картину внешнего краха, падение в пропасть привычных предметов материального мира, свидетельствующее о душевной катастрофе поэта. Финальное «Прощай» выделяет имя фрейма [4]. Заслуживают упоминания жест «снять кольцо», означающий свободу от обязательств, а также вестник мод, символизирующий грядущие перемены, поскольку понятийной характеристикой моды являются новизна и изменение.

Сначала в бездну свалился стул,
потом – упала кровать,
потом – мой стол. Я его столкнул
сам. Не хочу скрывать.
Потом – учебник «Родная речь»,
фото, где вся моя семья.
Потом четыре стены и печь.
Остались пальто и я.
Прощай, дорогая. Сними кольцо,
выпиши вестник мод.
И можешь плюнуть тому в лицо,
кто место мое займет.

Расставание ведет к изменению дистанции между любившими друг друга людьми, эта идея воплощена в стихотворении «Расстояние» Марины Цветаевой, отрывок из которого мы приводим [15].

Рас-стояние: версты, мили...
Нас рас – ставили, рас – садили,
Чтобы тихо себя вели
По двум разным концам земли...

В этом стихотворении поэтесса использует морфологический повтор, создавая звуковой образ расставания. Кроме глаголов *расставить* и *рассадить*, создающих созвучие со словом *расстояние*, автор использует *расклеить*, *распать*, *расслоить*, *расселить*, *растерт*, *рассовать*, *разбить*. Глаголы с префик-

сами *рас* или *раз* передают семантику физического распада, разъединения. Акцентирование изменившегося расстояния осуществляется благодаря существительным *верста, даль, миля, конец земли, стена, ров, земная широта*, имплицитно указывающим на ключевое слово – «расставание», произнесенное в самом стихотворении.

Фактор будущего в поэтических текстах с семантическим компонентом «расставание» актуализируется благодаря использованию речевых жанров напутствия или благословения. Так, в стихотворении Марины Цветаевой «Хочу у зеркала, где муть...» представлен обряд гадания, символизирующий обращенность к будущему [16]. Концовка стихотворения (*Благославляю Вас на все четыре стороны*) является перформативным речевым актом, входящим в речевой жанр благословения. Созданию образности способствуют символы: *зеркало* – символ неясного будущего, *мачта корабля* и *поезд*, символизирующие путешествие, *вороны*, являющиеся предвестниками беды.

Хочу у зеркала, где муть
И сон туманящий,
Я выпытать – куда Вам путь
И где пристанище.

Я вижу: мачта корабля,
И Вы – на палубе...
Вы – в дыме поезда... Поля
В вечерней жалобе –

Вечерние поля в росе,
Над ними – вороны...
– Благословляю Вас на все
Четыре стороны!

Следующим вопросом, рассматриваемым в настоящей статье, является аксиологический аспект фрейма «Расставание». Вербальное, невербальное и паравербальное поведение персонажей во время расставания обусловлено установками, нормами и ценностями, которые, на наш взгляд, могут быть выражены следующими пропозициями:

Расстаться, но не забыть, расстаться, чтобы помнить. Эта идея выражается вербально в речевых актах обещания и просьбы помнить, характерных и для русских и для французских произведений, примером могут служить стихотворения Г. Аполлинера [14] и Л. Латынина [10].

Установка «проявить решимость при расставании» проявляется на невербальном уровне

и не передается глагольным выражением *уйти не оглядываясь*.

Коммуникативный акт «уйти, не оглядываясь» имеет суеверное значение, мы предполагаем, что прототипом является «запрет на последний взгляд», восходящий к античным текстам. Так, М. Мейлах приводит классификацию мотивов запрета на взгляд назад, одним из которых является отправление в путь. Это обстоятельство может быть также связано с требованием поспешности, отраженным в выражении *бежать без оглядки*. Описание нарушения запрета оглядываться мы наблюдаем в притче о жене Лота, в наказание превращенной в соляной столб. Уходя, человек оставляет свое прошлое, возвращение к которому невозможно. Примечательно, что этот запрет отражен в стихотворении Анны Ахматовой «Лотова жена» [2]:

...Но громко жене говорила тревога:
Не поздно, ты можешь еще посмотреть
На красные башни родного Содома,
На площадь, где пела, на двор, где пряла,
На окна пустые высокого дома,
Где милому мужу детей родила.
Взглянула – и, скованы смертною болью,
Глаза ее больше смотреть не могли;
И сделалось тело прозрачною солью,
И быстрые ноги к земле присосли...

Установка «расстаться достойно» проявляется на вербальном, невербальном и паравербальном уровнях как во французских так и русских поэтических текстах. Примером своеобразного кодекса сохранения достоинства при расставании может служить стихотворение Шарля Азнавура «Il faut savoir» [17]. Узнаваемость фрейма обусловлена глаголами: *seretirer, partir (удаляться, уезжать)*. К выделяемым автором нормам поведения мы отнесем: *garder toute sa dignité, cacher ses larmes, ne pas s'accrocher l'air pitoable, partir sans faire de bruit, cacher sa peine, retenir les cris de haine, rester de glace, taire un coeur qui meurt déjà, garder la face (сохранять все свое достоинство, прятать слезы, не цепляться с видом, вызывающим жалость, уйти бесшумно, скрыть свое горе, сдерживать крики ненависти, сохранять хладнокровие, сохранять лицо)*. Перлокутивный эффект достигается благодаря контрасту. Так, амплификация «правильного» поведения противопоставляется последним строкам: *Il faut savoir mais moi je ne sais pas (Нужно уметь, но я не могу)*.

Анализ поэтических текстов позволил нам выделить ценность, репрезентируемую в рус-

ских стихотворениях, которую можно сформулировать следующим образом: «не следует: а) расставаться с любимыми; б) возвращаться к бывлым возлюбленным».

В 1932 г. поэтом Александром Кочетковым была написана «Баллада о прокуренном вагоне», мотивом для которой послужило реальное прощание поэта с женой на вокзале, которое не закончилось его отъездом, поскольку, мучимая предчувствиями женщина не отпустила мужа. Позже стало известно о гибели поезда, в котором должен был находиться поэт. Стихотворение заканчивается следующей строфой:

...С любимыми не расставайтесь,
С любимыми не расставайтесь,
С любимыми не расставайтесь,
Всей кровью прорастайте в них, –
И каждый раз навек прощайтесь!
И каждый раз навек прощайтесь!
И каждый раз навек прощайтесь!
Когда уходите на миг [8].

Приведенная нами октава характеризуется особым ритмом, созданным лексическим и синтаксическим повтором *с любимыми не расставайтесь*, а также эпифорой *прощайтесь*. Следует также отметить антитезу, рождаемую императивами: *не расставайтесь – прощайтесь*.

В стихотворение «Не возвращайтесь к бывлым возлюбленным» А. Вознесенский подхватывает тему А. Кочеткова и добавляет идею невозможности возврата к «бывлым возлюбленным» [5]:

Не возвращайтесь к бывлым возлюбленным,
бывлым возлюбленным на свете нет.
Есть дубликаты – как домик убранный,
где они жили немного лет...
А завтра вечером, на поезд следуя,
вы в речку выбросите ключи,
и роща правая, и роща левая
вам вашим голосом прокричит:
«Не покидайте своих возлюбленных.
Бывлым возлюбленным на свете нет...»
Но вы не выслушаете совет.

В заключение отметим следующее, анализ когнитивной структуры сценарного фрейма «Расставание» позволяет охарактеризовать типичную ситуацию прощания, в то же время, комбинация вершинных узлов, их неравномерное заполнение, способствуют созданию образности и выразительности.

Поэтические произведения, представляющие собой малые жанры, требующие от поэ-

тов, с одной стороны, лаконичности, с другой – умения произвести перлокутивный эффект, что достигается благодаря образности, передающей авторский замысел. Обращение к образному и аксиологическому аспектам фрейма «Расставание» акцентирует его ядерную пропозицию – «встретиться, чтобы проститься навсегда». Анализ аксиологического аспекта фрейма «Расставание» во французских и русских поэтических текстах позволил нам выделить ценности коммуникативного поведения с совпадающей семантикой, а также констатировать отличительные черты.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1999.
2. Ахматова А. Сборник стихотворений «Anno Domini» [Электронный ресурс]. URL: <https://pitzmann.ru/achmatova.htm#lotova/> (дата обращения: 20.02.2022).
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций: учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. Тамбов, 2014.
4. Бродский И. Сначала в бездну свалился стул [Электронный ресурс]. URL: <https://поэтика.рф/поэты/бродский/стихи/2195/сначала-в-бездну-свалился-стул> (дата обращения: 20.02.2022).
5. Вознесенский А. Не возвращайтесь к бывлым возлюбленным [Электронный ресурс]. URL: <https://pitzmann.ru/voznensensky.htm#ne-wozwrashaites/> (дата обращения: 02.02.2019).
6. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / пер. с англ. Р.Е. Бумгина и др. М., 2003.
7. Дейк Т.А. ван. Язык познание. Коммуникация. Благовещенск, 2000.
8. Кочетков А. Баллада о прокуренном вагоне [Электронный ресурс]. URL: <https://guroem.ru/kochetkov/kak-bolno-milaya.aspx> (дата обращения: 11.02.2022).
9. Кузнецова В.В., Остринская Н.Н. Реализация категории выразительности во фрейме «Расставание» (на материале художественных произведений французских и русских авторов) // Филологический аспект. 2019. № 10(54). С. 107–115.
10. Латынин Л. Сад ты мой большой и белый [Электронный ресурс]. URL: <https://stihi.ru/2002/02/26-677> (дата обращения: 11.03.2022).
11. Мейлах М. Не оглядывайся!: Где, когда и позади когооглянулась Лотова жена? // Исследования по лингвистике и семиотике: сб. ст. к юбилею Вяч. Вс. Иванова / Рос. акад. наук, Ин-т славяноведения. М., 2010. С. 436–459.
12. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979.

13. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Общая и частная классификация. Терминологический словарь. М., 2006.

14. Нормуродова Н.З. Художественный дискурс и языковая личность в свете актуальных лингвистических направлений: парадигмы знания, основные принципы и тенденции развития // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 12–15.

15. Цветаева М. Расстояние [Электронный ресурс]. URL: <https://www.culture.ru/poems/34048/rasstoianie> (дата обращения: 11.03.2022).

16. Цветаева М. Хочу у зеркала где мать... (из цикла «подруга») [Электронный ресурс]. URL: <https://www.culture.ru/poems/36092/khochu-u-zerkala-gde-mut-iz-cikla-podrug> (дата обращения: 11.03.2022).

17. Aznavour Ch. Il faut savoir [Electronic resource]. URL: <https://www.paroles.net/charles-aznavour/paroles-il-faut-savoir> (дата обращения: 20.02.2022).

18. Dictionnaire Larousse [Electronic resource]. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bruy%C3%A8re/11553> (дата обращения: 20.02.2022).

19. Julaud Jean-Joseph. Anthologie de la poésie française. First Éditions, 2020.

* * *

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M., 1999.

2. Ahmatova A. Sbornik stihotvorenij «Anno Domini» [Elektronnyj resurs]. <https://pitzmann.ru/achmatova.htm#lotova/>. URL: (дата обращения: 20.02.2022).

3. Boldyrev N.N. Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnyu lingvistiku: kurs lekcij: ucheb. posobie dlya stud. vysshih uchebnyh zavedenij. Tambov, 2014.

4. Brodskij I. Snachala v bezdnu svalilsya stul [Elektronnyj resurs]. URL: <https://poetika.rf/poety/brodskij/stihi/2195/snachala-v-bezdnu-svalilsya-stul> (дата обращения: 20.02.2022).

5. Voznesenskij A. Ne vozvrashchajtes' k bylym vozlyublennym [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pitzmann.ru/voznesen-sky.htm#ne-wozwrashchajtes> (дата обращения: 02.02.2019).

6. Gofman I. Analiz frejmov: esse ob organizacii povsednevnogo opyta / per. s angl. R.E. Bumagina i dr. M., 2003.

7. Dejk T.A. van. Yazyk poznanie. Kommunikaciya. Blagoveshchensk, 2000.

8. Kochetkov A. Ballada o prokurennom vagonе [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rupoem.ru/kochetkov/kak-bolno-milaya.aspx> (дата обращения: 11.02.2022).

9. Kuznecova V.V., Ostrinskaya N.N. Realizaciya kategorii vyrazitel'nosti vo frejme «Rasstavanie»

(na materiale hudozhestvennyh proizvedenij francuzskih i russkih avtorov) // Filologicheskij aspekt. 2019. № 10(54). S. 107–115.

10. Latynin L. Sad ty moj bol'noj i belyj [Elektronnyj resurs]. URL: <https://stihi.ru/2002/02/26-677> (дата обращения: 11.03.2022).

11. Mejlah M. Ne oglyadyvajsa!: Gde, kogda i pozadi kogooglyanulas' Lotova zhena? // Issledovaniya po lingvistike i semiotike: sb. st. k yubileyu Vyach. Vs. Ivanova / Ros. akad. nauk, In-t slavyanovedeniya. M., 2010. S. 436–459.

12. Minskij M. Frejmy dlya predstavleniya znaniy. M., 1979.

13. Moskvin V.P. Vyrazitel'nye sredstva sovremennoj russkoj rechi: Tropy i figury. Obshchaya i chastnaya klassifikaciya. Terminologicheskij slovar'. M., 2006.

14. Normurodova N.Z. Hudozhestvennyj diskurs i yazykovaya lichnost' v svete aktual'nyh lingvистических napravlenij: paradigmy znaniya, osnovnye principy i tendencii razvitiya // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2015. № 2. S. 12–15.

15. Cvetaeva M. Rasstoyanie [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.culture.ru/poems/34048/rasstoianie> (дата обращения: 11.03.2022).

16. Cvetaeva M. Hochu u zerkala gde mut'... (iz cikla «podrugа») [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.culture.ru/poems/36092/khochu-u-zerkala-gde-mut-iz-cikla-podrug> (дата обращения: 11.03.2022).



The analysis of the figurative and axiological aspects of the frame “Parting”

The article deals with the analysis of the figurative and axiological aspect of the frame “Parting”. The studied frame is considered as the plot, scenery and multicomponent concept. The figurativeness of the frame “Parting” in the poetic discourse supports the revealing of the semantics of parting. The analysis of the axiological aspect of the studied phenomena allows to define the settings and values, appearing in the communicative behavior of the characters of the poetic text.

Key words: *frame, parting, poetic text, figurative and axiological aspects.*

(Статья поступила в редакцию 21.06.2022)

А.Г. ДЕДЮХИНА
(Краснодар)

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСЕМА *ONLINE* В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: КЛАССИФИКАЦИОННЫЕ ГРУППЫ

*Рассматриваются классификационные группы англоязычных заимствований, представленные сложными словами и содержащие ключевой компонент «онлайн». Анализируются англоязычная лексема *online* и ее словосочетания по тематическому признаку, степени ассимиляции в принимающем языке, структурно-образовательному аспекту. Рост числа данных заимствованных единиц указывает на изменения образа жизни людей в мировом масштабе.*



Ключевые слова: англоязычные заимствования, англоязычная лексема, адаптация, современный русский язык, классификационные группы.

Из-за жестких ограничений в течение карантинной весной 2020 г. наша жизнь была в рамках онлайн-среды: покупки, общение, обучение, работа и многие другие вещи, те, которые мы раньше не делали в виртуальной среде, тоже приобрели новый статус «онлайн». Поэтому новые мировые тенденции и реалии, в том числе и коронавирусная пандемия, продиктовали свои условия, переводя многие сферы социальной жизни из формата «офлайн» в формат «онлайн» [1; 4; 8–10].

В.В. Катермина и С.Х. Липириды утверждают, что «быстрота изменений словарного состава языка отражает трансформации общественного мнения, приспособляющегося к условиям жизни во время пандемии. Изучение семантического плана подобной лексики позволяет составить представление о менталитете современного человека, о специфике коллективной психологии, выраженной в неформальных по своей природе неологизмах, передающих непосредственное восприятие явления участниками дискурса» [2, с. 171].

В своем исследовании Е.А. Редкозубова пишет о том, что «лингвистическими результатами словообразовательной активности в период пандемии следует признать неологизмы, отражающие, с одной стороны, актуаль-

ные реалии этого периода и, с другой стороны, – лингвокреатив языковой личности, оказавшейся в непривычных условиях строжайших ограничений» [5, с. 194].

Таким образом, за последние три года коронавирусная пандемия, глобальные цифровые тенденции социокультурного развития общества и изменение потребительского отношения были причиной появления новых понятий. В связи с этим сегодня мы наблюдаем процесс активизации и популяризации англоязычной лексики *онлайн* в современном русском языке.

Первоначально в английском языке существовали по отдельности *on* и *line* (*on line* – «на линии»). Позже появилось дефисное написание этого выражения *on-line*. Начиная с 2003 г. данная англоязычная лексема проникает в русский язык и фиксируется словарями иностранных слов, рекомендуя в качестве нормы написание через дефис.

Поскольку в русском языке данное сочетание воспринималось и использовалось как наречное выражение, то со временем «спаянность» его частей становилось все сильнее, и поэтому практически исчезло дефисное написание. Тем более что языковая динамика настолько интенсивна в силу цифровизации, распространения интернет-технологий, глобализации английского языка, что появляется множество различных словосочетаний с англицизмом *онлайн*.

Далее мы наблюдаем более глубокое проникновение в принимающий язык (русский). Теперь данное англоязычное заимствование воспринимается носителями языка не только как «быть на линии», но и в основном «иметь или быть в особом, определенном статусе “онлайн”». *Онлайн* (от англ. *online*) – на линии, в Сети, подключенный к Интернету.

Стоит отметить, что англицизм *онлайн* не является новейшим, но его составные образования являются актуальной и популярной лексикой текущего периода. В связи с этим был отобран и проанализирован текстовый материал сети Интернет и популярного в России женского журнала *Cosmopolitan* путем целенаправленной выборки, содержащий англоязычную лексику *online* и ее словосочетания. Таким образом, все исследованные лексические заимствованные единицы англоязычного происхождения были разделены на три классификационные группы.

Первая классификационная группа посвящена англицизмам, содержащим ключевой компонент *онлайн*, дифференцированным по тематическому признаку. Безусловно, сегодня многие сферы человеческой жизни перешли в статус «онлайн». Но, исходя из наших наблюдений, мы выделили следующие наиболее употребляемые тематические подгруппы:

а) социальная сфера: *онлайн-школа, онлайн-магазин, онлайн-шопинг, онлайн-банк* и т. д.;

б) образование: *онлайн-занятия, онлайн-программы, онлайн-курсы, онлайн-консультации, онлайн-конференция, онлайн-семинар, онлайн-справочник, online-формат* и т. д.;

в) спорт: *онлайн-команда, онлайн-игра* и т. д.;

г) платежи и покупки: *онлайн-банк, онлайн-шопинг, онлайн-заказы, онлайн-распродажи* и т. д.;

д) телевидение: *онлайн-ТВ, онлайн-карантин-сериал, онлайн-трансляции* и т. д.;

е) Интернет: *онлайн-сервисы, онлайн-игра, онлайн-общение, онлайн-устройство, онлайн-процессы, онлайн-мастер-класс, онлайн-трансляция, онлайн-справочник, онлайн-дискуссия, онлайн-кинотеатры, онлайн-игра* и т. д.;

ё) мобильные телефоны: *онлайн-приложение, онлайн-устройство* и т. д.;

ж) бизнес: *онлайн-бизнес, онлайн-офис, online-переговоры, онлайн-заказы, онлайн-сфера, онлайн-команда* и т. д.

Как видно из приведенной тематической классификации, некоторые словосочетания могут употребляться и относиться к нескольким тематическим группам одновременно. Кроме того, следует отметить подгруппы «Интернет» и «образование», в которых нами было обнаружено наибольшее количество словосочетаний, с ключевым компонентом – англицизмом *онлайн*.

Во второй классификационной группе представлено многоуровневое вхождение и адаптация лексемы *online* в принимающем языке. Рассмотрим данную классификационную группу, исходя из различных уровней освоения иноязычных лексем в современном русском языке:

А. Графический уровень. На данном уровне заимствованная англоязычная лексема *online* может быть передана:

– с помощью средств своего исконного прототипа (английского алфавита), на что указывает нулевая степень адаптации в принимающем языке (лексема): *online*;

– с помощью средств принимающего языка (русского), что говорит о начальной стадии адаптационного периода данной заимствованной единицы (англицизм): *онлайн*;

– с помощью средств исконного прототипа – английского языка (первая часть сложного слова) и принимающего языка – русского (вторая часть сложного слова): *online-формат, online-переговоры, online-тенденции* и т. д.;

– с помощью средств принимающего языка – русского (первая и вторая части сложного слова): *онлайн-сфера, онлайн-команда* и т. д.

Здесь заметим, что в русском языке встречаются до сих пор случаи передачи и фиксации исследуемой лексемы средствами английского алфавита как в одиночном употреблении, так и в составе сложного слова, где лексема *online* является первой частью сложного слова, в то время как русским алфавитом представлена вторая часть. Данные словосочетания являются гибридами, или смешанными заимствованиями. А.Ю. Хахалева называет данное явление «смешанным заимствованием», описывая его как «способ адаптации терминов, представляющих собой словосочетания, состоящий в том, что одна часть термина заимствуется из английского языка, а вторая к этому времени уже существует в русском языке или является калькой» [6, с. 87].

Следует также отметить, что в современном русском языке в большинстве случаев данный англицизм употребляется в составе сложного слова или выражения, переданный с помощью средств принимающего языка (*онлайн-магазин, онлайн-банк* и т. д.).

Б. Морфологический уровень. После прохождения графического уровня заимствованные лексические единицы приобретают грамматические характеристики принимающего языка (русского) – падежные окончания: *онлайнны, в онлайнне, онлайннами* и т. д.

Более того, употребляясь в русском языке в качестве наречия, англоязычное заимствование расширяет свой языковой потенциал и приобретает грамматическую категорию имени прилагательного: *онлайновый*.

В. Семантический уровень. Данный уровень подразумевает расширение первоначального значения слова, объема информации и его употребления с различными коннотативными характеристиками: *онлайн-школа, онлайн-справочник, онлайн-игра, онлайн-распродажи, онлайн-трансляции, онлайн-мастер-класс, онлайн-приложение* и т. д.

В третьей классификационной группе представлены англицизмы по структурному признаку. В данной группе исследуемые англицизмы были классифицированы по количеству компонентов:

а) однокомпонентный или однословный: *онлайн*;

б) двухкомпонентные или двухсловные, образованные с помощью дефиса: *онлайн-дискуссия, онлайн-трансляция, онлайн-справочник* и т. д.;

в) двухкомпонентные или двухсловные, образованные без дефиса: *онлайн банк, онлайн программы, онлайн занятия* и т. д.;

г) трехкомпонентные или трехсловные, образованные с помощью дефиса: *онлайн-мастер-класс, онлайн-карантин-сериал* и т. д.

Данные примеры иллюстрируют активизацию «жизнеспособности» англоязычного заимствования *онлайн* в русском языке.

Примечательным также является тот факт, что одни и те же словосочетания, имеющие в своей основе англицизм *онлайн*, могут быть переданы как с помощью дефиса, так и без него: *онлайн магазин и онлайн-магазин, онлайн-формат и онлайн формат* и т. д.

Только в одном выпуске журнала *Cosmopolitan* (июль-август 2020 г.) нами было обнаружено 11 составных сложных слов, в основе которых был употреблен англицизм *онлайн* многократно: *онлайн-курсы, онлайн-занятия, онлайн-консультации, онлайн-карантин-сериал, онлайн-заказов, онлайн-процессы, онлайн-распродажи, онлайн-мастер-класс, онлайн-трансляция, онлайн-дискуссия, онлайн-справочник* [7].

Противоположной по смыслу стало заимствование *офлайн*, обозначающее деятельность, разновидность услуги, осуществленной или осуществляемой без использования средств доступа к компьютеру или сети Интернет: *офлайн-занятие, офлайн-магазины, офлайн-бизнес, офлайн-покупки, офлайн-мастер-класс, офлайн-режим, офлайн-конференция, офлайн-формат*.

Заметим, что данный англицизм приобрел современную орфографическую норму (написание одной «ф»), где, наоборот, в его исконном прототипе присутствует удвоенный согласный. Отметим также, что данное заимствование входит в состав сложных слов, состоящих из двух или трех частей, написанных через дефис.

Исходя из этого, считаем, что заимствованная лексема *online* прочно вошла в жиз-

ненное пространство русского языка, о чем говорят ее фонетико-графическая адаптация, морфемно-грамматические признаки, семантическая вариативность и частотность употребления в принимающем языке.

Итак, можно прийти к выводу, что фонетико-графические средства английского языка помогают достичь «емкости» или «компактности» сказанного, где речь идет об экономии языковых средств. М.А. Никулина в своем исследовании пишет о заимствовании как о компактных терминах, считая, что они обладают меньшим объемом, но большим содержанием по сравнению с их эквивалентами в системе русского языка [3, с. 58].

Таким образом, нами были проанализированы три классификационные группы, выраженные англицизмами, которые представлены одно-, двух-, трехсловными компонентами с дефисом и без, содержащие в своей основе ключевой компонент *online* или *онлайн*. Примечательно, что англицизм *онлайн* входит в состав трехкомпонентных словосочетаний. Пополнение состава групп двух- и трехкомпонентными словосочетаниями с англицизмом *онлайн* обусловлено усложнением производственных процессов, вызванных научно-техническим прогрессом, коронавирусной пандемией и карантином, цифровизацией и стремлением носителей языка к точности наименования понятий и разграничения его с уже имеющимися понятиями в языке.

Список литературы

1. Карасик В.И. Эпидемия в зеркале медийного дискурса: факты, оценки, позиции // Политическая лингвистика. 2020. № 2(80). С. 25–34.
2. Катермина В.В., Липириды С.Х. Особенности отображения пандемии коронавируса в лексике медицинского дискурса (на основе английских неологизмов) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 4(147). С.170–175.
3. Никулина М.А. К вопросу о целесообразности англоязычных заимствований в русскоязычные терминологические системы «Нового времени» // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. 2014. № 2. С. 54–62.
4. Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В., Палоши И.В. Активные процессы в лексике и словообразовании русского языка эпохи коронавируса: лингвокогнитивный аспект // Научный диалог. 2021. № 1. С. 63–79. DOI: 10.24224/2227-1295-2021-1-63-79.
5. Редкозубова Е.А. COVID-лексика: этимологический и словообразовательные аспекты (на материале русского, английского и немецкого языков) // Гуманитарные и социальные науки. 2020.

№ 4. С. 193–200. DOI: 10.18522/2070-1403-2020-81-4-193-200.

6. Хахалева А.Ю. Основные направления в изучении современного русскоязычного PR-дискурса // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. 2021. Сер. 6. С. 82–91. DOI: 10.31249/ling/2021.01.04.

7. Cosmopolitan. 2020, июль-август.

8. Mustajoki A., Zorikhina Nilsson N., Tous-Rovirosa A., Guzman Tirado R., Dergacheva D., Vepreva I., Itskovich T. Covid-19: A Disaster in the Linguistic Dimension of Different Countries. *Quaestio Rossica*. 2020. № 8(4). P. 1369–1390. DOI: 10.15826/qr.2020.4.533.

9. Myuller A. On the reflection of the pandemic in multicultural linguistic landscapes (on the example of elements of the public space of Minsk, Nuremberg and Warsaw). *Communicative research*. 2020. № 7(4). P. 846–864. DOI: 24147/2413-6182.2020.7(4). 846-864.

10. Piller I., Zhang J., Li J. Linguistic diversity in a time of crises: Language challenges of the COVID-19 pandemic [Electronic resource]. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/multi-2020-0136/html> (дата обращения: 09.04.2022).

* * *

1. Karasik V.I. Epidemiya v zerkale mediynogo diskursa: fakty, ocenki, pozicii // *Politicheskaya lingvistika*. 2020. № 2(80). S. 25–34.

2. Katermina V.V., Lipiridi S.H. Osobennosti otobrazheniya pandemii koronavirusa v leksike medicinskogo diskursa (na osnove anglijskih neologizmov) // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2020. № 4(147). S.170–175.

3. Nikulina M.A. K voprosu o celesoobraznosti angloyazychnyh zaimstvovaniy v russkoyazychnye terminologicheskie sistemy «Novogo vremeni» // *Vestn. Ros. un-ta družby narodov*. Ser.: *Lingvistika*. 2014. № 2. S. 54–62.

4. Radbil' T.B., Raciburskaya L.V., Paloshi I.V. Aktivnye processy v leksike i slovoobrazovanii russkogo yazyka epohi koronavirusa: lingvokognitivnyy aspekt // *Nauchnyy dialog*. 2021. № 1. S. 63–79. DOI: 10.24224/2227-1295-2021-1-63-79.

5. Redkozubova E.A. COVID-leksika: etimologicheskij i slovoobrazovatel'nye aspekty (na materiale russkogo, anglijskogo i nemeckogo yazykov) // *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2020. № 4. S. 193–200. DOI: 10.18522/2070-1403-2020-81-4-193-200.

6. Nahaleva A.Yu. Osnovnye napravleniya v izuchenii sovremennoego russkoyazychnogo PR-diskursa // *Social'nye i humanitarnye nauki*. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. 2021. Ser. 6. S. 82–91. DOI: 10.31249/ling/2021.01.04.

The English-language lexical unit 'online' in the modern Russian language: classification groups

The article deals with the classification groups of the English-language borrowings, presented by the complicated words and containing the key component "online". There are analysed the English-language lexical unit 'online' and its word combinations by the thematic pattern, the degree of the assimilation in the accepting language and the structural and educational aspect. The growth of the number of the data of the borrowed lexical units indicates the change of the way of living of people in the global scale.

Key words: *English-language borrowings, English-language lexical unit, adaptation, modern Russian language, classification groups.*

(Статья поступила в редакцию 21.06.2022)

И.Б. МАСЛОВА, А. КСИДА
(Москва)

БИЛИНГВАЛЬНОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ АРАБОЯЗЫЧНЫХ МИГРАНТОВ: ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ НА КОМПЛИМЕНТ

Для представителей арабской лингвокультуры комплимент – необходимый атрибут общения. Хотя доля арабоязычных мигрантов-билингвов среди прочих невелика, их количество постепенно увеличивается, а значит, подробное изучение особенностей их коммуникативного поведения в целом и реплик-реакций на комплимент в частности позволит избежать коммуникативных неудач в построении диалога с арабами-билингвами, а также повысить эффективность общения с ними.

Ключевые слова: *коммуникативное поведение, вербальные реакции, комплимент, билингвизм, мигрант, жанры речевого этикета, русская и арабская лингвокультура.*

В «Большой российской энциклопедии» *мигрантом* (от лат. *migran*, род. п. *migrantis* – «переселяющийся») называется человек, проживающий на законных основаниях в государстве, гражданином которого он не является. Статус мигранта всегда является времен-

ным: он утрачивается в связи с выездом лица из страны пребывания или приобретением ее гражданства [2]. В широкой трактовке данного понятия мигрантом является каждый, кто совершает эпизодические поездки в другие населенные пункты или местности в туристических, рекреационных и деловых целях и т. д. В узком его определении мигрантом является переселенец в другую местность (населенный пункт), меняющий место постоянного жительства [3].

По данным МВД РФ, направленный в Россию миграционный поток состоит в основном из жителей стран ближнего зарубежья (Узбекистан (около 5 млн за 2021 г.; около 1,5 млн чел. за первый квартал 2022 г.), Таджикистан (около 3 млн за 2021 г.; около 1 млн чел. за первый квартал 2022 г.), Киргизия, Украина, Азербайджан, Молдова и др.). Из стран дальнего зарубежья самое ошутимое вливание в него осуществляет Китай (152 тыс. чел. за 2021 г.; 45 381 чел. за первый квартал 2022 г.), а также Турция (109 тыс. чел. за 2021 г.), Индия (около 88 тыс. чел. за 2021 г.), Германия (около 80 тыс. чел. за 2021 г.), Египет (62,5 тыс. чел. за 2021 г.), Вьетнам (36 тыс. чел. за 2021 г.), ОАЭ (20,6 тыс. чел. за 2021 г.), Сирия (16,5 тыс. чел. за 2021 г.), Алжир (6,5 тыс. чел. за 2021 г.), Тунис (около 3 тыс. чел. за 2021 г.) и др. Как видим, доля арабоязычных мигрантов среди прочих невелика, однако их количество постепенно увеличивается, что связано с внешнеполитическими отношениями России [8].

Очевидным является тот факт, что коммуникативное поведение арабов тесно связано со своеобразием логики выражения мысли, принятой в мусульманском обществе, логики как продукта религиозного сознания. Именно духовный фактор оказывает наибольшее воздействие на речевое поведение арабофонов. Набожность является общей чертой арабов, во многом определяющей их психологический склад, обиход, нравы и поведение, а вопросы религиозного воспитания во всех сферах арабского общества являются центральными. Иными словами, жизнь большинства арабов, их поведение и мысли строго регламентированы Кораном и сунной. По этому поводу арабский идеолог Абдурахман ан-Нахляви писал, что у многих арабов есть мусульманское воспитание, которое является духовным и социальным регулятором, приводящим к принятию ислама и его полной реализации в жизни человека и общества [عبد الرحمن، الصفحة] [1].

Важно отметить, что правила ислама определяют и национально-культурные формы

арабского речевого этикета. Их незнание может привести к коммуникативной неудаче при общении с арабофонами. Так, в арабских странах среди мусульман считается неприличным, если иностранец обращается с вопросами или просьбами к женщине, т. к. все деловые вопросы принято обсуждать с мужчинами, что подтверждает их приоритетную позицию по отношению к противоположному полу [12].

Изучая специфику билингвального коммуникативного поведения представителей разных лингвокультур, мы обратили внимание на роль комплимента в общении с арабами. Для представителей арабской лингвокультуры комплимент – это важный и необходимый атрибут общения. Об этом писал французский психолог Гюстав Лебон, характеризуя арабскую культуру: «Красноречие властвует над толпой на Востоке» [6]. Эти слова очень точно определяют место и роль выразительных речевых средств в системе ценностных ориентиров арабов. Вышесказанное, например, раскрывает причину популярности наиболее харизматичных лидеров новейшей арабской истории, таких как президент Туниса Х. Бургиба и египетский президент Г.А. Насер. Их политический успех во многом обусловлен умением и манерой говорить, произносить речи и обращаться к народу, используя богатейший арсенал выразительных средств арабского языка, опираясь среди прочего и на потенциал такого речевого жанра, как комплимент.

Исследованию теоретических основ комплимента как жанра речевого этикета посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных лингвистов. Считающийся весьма значимым для достижения успеха, комплимент в коммуникативном поведении представителей разных стран занимает особое место, т. к. требует от человека определенного эмоционального настроя и вежливости. Не случайно «в генристике комплимент рассматривается как речевой жанр воздействующего (суггестивного) дискурса» [7]. Справедливо и мнение Н.И. Формановской, которая считает комплимент одобрением не только внешности, но и ума, поступка, какой-либо стороны деятельности человека: «Назначение человека – это девяносто процентов добрых дел, и добро достигается не только делом, но и высказыванием: похвалив что-то в человеке, мы одобряем его, его поступок» [11]. И.А. Стернин, известный исследователь в области коммуникативного поведения, отмечает, что основная цель комплимента состоит «не столько в объективной положительной оценке адресата

Реакции на комплимент в русской и арабской культурах

Положительная реакция на комплимент		
Виды реакций	В русском языке	В арабском языке (тунисском диалекте)
Выражение благодарности	<i>Спасибо! Благодарю Вас!</i>	بارك الله فيك! يعطيك الصحة! يعيشك! <i>Спасибо!</i>
Выражение радости, удовольствия	<i>Я рад, что вам понравилось! Мне очень приятно это слышать! Весьма тронут!</i>	بالحق! يعطيك الصحة، فرحتني <i>Правда! Пуст Аллах вам дает здоровье, я так рада!</i>
Согласие с комплиментом	<i>Это да. Я тоже так думаю. Тут наши вкусы совпадают.</i>	ريت ما أحلاها حتى أنى عجبتي <i>Видишь, какое красивое, мне тоже понравилось.</i>
Хвалить зрение (орган) собеседника	—	عينيك هوما المزيانين <i>Твои глаза красивые!</i>
Возврат комплимента адресату	<i>И у тебя не хуже. Я то же могу сказать и о Вас.</i>	حتى انت، يعطيك الخير <i>Ты тоже, пусть Аллах тебе дает добро!</i>
Ответ-рассказ	<i>Я купила его (платье) вчера в магазине, центр очень большой и в нем хороший выбор, если захочешь, идем вместе завтра.</i>	شرا اتهالي ماما تو نسألها منين ونقلك <i>Мама мне его (платье) подарила, я спрошу ее и скажу откуда!</i>
Указание на любезность собеседника	<i>Спасибо за комплимент! Очень приятно!</i>	ربي يفضلك، هذا من حسن أخلاقك <i>Да воздаст тебе Аллах благим, это показывает Ваше воспитание!</i>
Предложение	—	بالحق عجبتك! تحب نعطيهما لك تلبسها <i>Правда, тебе нравится? Я бы с удовольствием тебе его дала, когда тебе будет нужно!</i>
Настаивать на том, чтобы подарить вещь, которой сделали комплимент, в качестве подарка	—	مادام عجبتك والله ماتاخوها، صحة وفرحة <i>Поскольку тебе понравилось!! Я клянусь, что тебе их дам!</i>
Отрицательная реакция на комплимент		
«Этикетное» несогласие	<i>Это вам только кажется! Не преувеличивайте! Вы мне льстите.</i>	لا عاد تبالغ مش لهذه الدرجة <i>Не преувеличивайте!</i>
Отклонение комплимента	<i>Мне не до комплиментов. Не люблю комплиментов.</i>	—
Вопрос	<i>Шутите? Вам, правда, нравится?</i>	تفذلك? <i>Шутите?</i>
Отрицание (возражение)	<i>Какая я красавица? Какой там!</i>	بالعكس سمينة نظهر <i>Наоборот, я толстая!</i>
Понижение комплимента	<i>Я выгляжу как обычно.</i>	—
Удивление.	<i>Вам нравится!?</i>	كفاش عجبك? <i>Как вам понравилось?</i>
Разоблачение комплимента	<i>Не ври. Зачем ты врешь? Ты слишком неумело врешь!</i>	—
Перемена темы	<i>Давай, мне пора идти!</i>	—

или предметов, входящих в его личную сферу, сколько в оказании положительного воздействия на эмоции адресата» [9]. По этой причине комплимент как речевой акт и играет важную роль в различных сферах коммуникативного поведения и функционирует в соответствии с прагматическим фактором, тесно связанным с речевым поведением субъектов общения, т. к. он всегда включает в себя этикетные высказывания. Кроме того, комплимент отражает коммуникативное поведение народа, под которым понимают правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности. И оно, как правило, имеет ярко выраженную национальную окраску. Следовательно, и комплимент будет обладать национальной спецификой.

Отметим, что речевой этикет арабофонов опирается на многовековые традиции гостеприимства, религиозности, терпимости, понятия чести и достоинства, унаследованных еще с доисламских времен. Важная роль в формировании норм этикета принадлежит ценностям, обычаям и традициям бедуинского общества, существовавшего в тяжелых климатических условиях Аравийского полуострова. При этом речевой этикет, характерный для представителей той или иной арабской страны, имеет свою неповторимую специфику. Однако в случае с комплиментом позиция арабского общества однозначна: так, араб не осмелится сделать комплимент женщине не из его семьи, т. к. это может привести к тяжелым последствиям. Как видим, лингвокультурологические характеристики коммуникантов лежат в основе реализации их речевых поступков, выбора ими той или иной тактики и стратегии речевого поведения. Черты национального мышления, лингвокультурный код, концептосфера наряду с индивидуальными психофизическими особенностями определяют и характер речевого поведения арабов.

Подчеркнем, что в центре внимания настоящего исследования находится коммуникативное поведение арабоязычных мигрантов-билингвов, которым, как и многим другим представителям иррационального Востока, свойственна склонность к комплиментарным высказываниям. Последние употребляются и в повседневном речевом общении и в этом случае не зависят от социального статуса или образования человека, т. к. абсолютно все мы нуждаемся в приятных, положительных словах, которые дают энергию и делают отношения с окружающими более тесными. Являясь «общепринятой стратегией вежливости» [10],

обмен комплиментами характеризует и коммуникативное поведение представителей русской лингвокультуры, хотя русские, как известно, более сдержанны в комплиментах, чем арабы. Сохраняя восточное красноречие и склонность к комплиментарным высказываниям, арабы-билингвы в российских условиях часто перенимают манеру общения представителей русской лингвокультуры и становятся более сдержанными, что отражается в репликах-реакциях на комплимент. И именно в комплименте как этикетном речевом жанре так очевидно, на наш взгляд, соединяются две разные лингвокультуры.

Приведем примеры. Положительные и отрицательные вербальные реакции на комплименты у представителей арабской лингвокультуры зависят от употребления религиозных выражений. С употреблением религиозных выражений при комплименте реакции арабов будут похожи на позитивные реакции представителей русской лингвокультуры. Отсутствие религиозных высказываний на комплимент делает реакции представителей арабской лингвокультуры очень похожими на негативные реакции представителей русской лингвокультуры.

Приведенные примеры выявляют сходства и различия в вербальных реакциях на комплимент в русской и арабской лингвокультурах: как видим, бывают такие реакции, которые принято слышать в русском обществе, а в арабском они не воспринимаются, и наоборот. В то же время, по словам русских коммуникантов, люди в России не привыкли открыто реагировать на комплимент. Они будто бы пытаются оправдаться за то, что, например, хорошо выглядят:

– *Тебе идет это платье!*

– *Ой, да оно уже старое!*

Сравнивая ответы арабов на положительные комплименты с русскими вариантами, мы обратили внимание на то, что реакции россиян более просты и скромны.

Например, при сопоставлении ответов на формальную ситуацию выражения благодарности мы видим, что для русских слово *спасибо* является очень достойным ответом на обычный комплимент. Но такую реакцию араб может понять как отклонение от комплимента и в результате постарается больше не общаться с этим человеком, считая его высокомерным.

Сдержанность в коммуникативном поведении русских справедливо, на наш взгляд, объясняется психологом Н.И. Козловым, кото-

рый отмечает: «Многие россияне действительно убеждены: “Говорить приятные вещи – значит говорить неискренне, потому что искренне – всегда о том, что не нравится”» [5]. Поэтому в русском общении частотна негативная реакция на комплимент. Многие русские вообще не воспринимают комплиментов, одной из причин чего является распространенная установка, которая прививается им с детства: хвастаться нехорошо и надо «прибедняться», занижать свои заслуги.

– *Ты так здорово справился с этой контрольной. Молодец!*

– *Не прибедняйся, ты тоже хорошо написал!*

В этом случае можно говорить о сходстве русских и арабов, поскольку и те и другие убеждены, что хвастаться и быть высокомерным нельзя. Однако скромность араба не означает, что он отклоняется от комплимента или отрицает его, как это делает русский человек. Араб-мусульманин с нетерпением ждет комплимента в свой адрес, т. к. это считается полезным для укрепления отношений между людьми. Интересно, что в арабской культуре человек, который не говорит комплиментов, воспринимается как завистливый. Поэтому завистливый человек вынужден делать комплименты другим, чтобы его не разоблачили и не назвали плохим.

Считается, что русские очень серьезно относятся к комплиентам, поэтому они могут сразу и в лицо высказать собеседнику свое несогласие с комплиментом или отклонение от него. Не думая о результатах, русские все говорят прямо. В арабском обществе собеседник никогда не осмелится сделать этого: араб предпочитает оставить свою реакцию в сердце, чтобы не оскорбить человека.

Арабы ни в коем случае не приемлют оскорбления, они готовы полностью разорвать свои отношения с тем, кто выразил им неуважение или оскорбил их, пока собеседник не извинится. Уважение для араба всегда стоит на первом месте. Он может говорить, что ему не обидно, если вы высказали ваше мнение прямо, но в реальности это не так: арабы очень обидчивые, и если обнаруживается, что собеседнику не нравятся его слова или поведение, то он сразу исчезает из его жизни, потому что думает, что этот человек не хочет воспринимать его таким, какой он есть, а значит, он его не любит.

– *Анисса, у тебя красивые глаза!*

– *Какие красивые! Тебе только кажется.*

– *Почему ты так говоришь? Ты боишься сглаза? Разве я не твоя близкая подруга? Извини, если я тебе помешала, этого больше не будет.*

После такой реакции подруга больше не будет общаться с Аниссой, их отношения испортятся навсегда, пока Анисса не попросит прощения.

Таким образом, можно утверждать, что, услышав комплимент, русские сталкиваются с выбором: нарушить установку, порадоваться словам или же не показывать своих эмоций. Как правило, в российском обществе не принято открыто реагировать на похвалу, поэтому комплимент и вызывает у русского человека смущение и растерянность. А арабы, наоборот, любят комплименты и воспринимают их всегда с большим удовольствием, но не стоит забывать о религиозных формулах, важных для араба-мусульманина.

Подробное изучение вербальных реакций на комплимент в русской и арабской лингвокультурах позволило нам сделать ряд важных выводов:

1. Важным критерием «успешности/неуспешности речевого акта комплимента» [4] является коммуникативное поведение представителей разных лингвокультур, что подтверждают приведенные в исследовании примеры. Так, реализация речевого поведения арабоязычных и русскоязычных коммуникантов происходит в различных условиях языковой ситуации: построение дискурса арабского языка – в условиях диглоссии, состоящей в одновременном функционировании в арабских странах генеалогически родственных, но типологически различающихся языковых систем – относительно единого в арабском мире синтетического арабского литературного языка и многочисленных аналитических региональных арабских диалектов, а носителя русского языка – в условиях поликомпонентной, неравновесной, однополюсной языковой ситуации, исторически сложившейся в русскоязычном ареале, характеризующейся наибольшей распространенностью в российском обществе русского языка, что утверждает его роль как средства межнационального общения. При этом русская разговорная речь едина во всем ареале распространения русского языка, близка к русскому литературному языку по своим морфологическим, синтаксическим и лексическим характеристикам, является разновидностью устной литературной речи.

2. Очевидно, что комплимент имеет свою национально-культурную и социально-психологическую специфику, представляя собой

разновидность и составную часть социального поведения человека и выявляя картину мира, отображенную в сознании говорящих субъектов.

3. Отражение национального менталитета в речевом акте комплимента представителей русской и арабской лингвокультур имеет как сходства (на фоне таких черт, как гостеприимство, отзывчивость и др.), так и различия (на фоне таких черт, как религиозный фатализм у арабов и стремление жить по правде у русскоязычных коммуникантов и др.) в соответствии с национально-культурными и социально-психологическими характеристиками коммуникантов.

4. Это объясняет черты коммуникативного поведения арабов-билинггов: сохраняя национальную самобытность, арабы-мигранты, не имея привычных условий диглоссии, утрачивают повышенную экспрессивность и импульсивность речевого поведения, приобретаемая сдержанность россиян, что отражается, например, в реакциях на комплимент (см. таблицы). Базовые формулы речевого этикета арабофонов-билинггов и русскоязычных коммуникантов сближаются и отражают в целом принятые в российском обществе правила речевого поведения.

Так, в общении с арабофонами-билингвами снижается роль фатического общения: вместо длительной процедуры приветствия для установления психологического контакта в начале общения на первый план выходит лаконизм в реализации формул этикета, что характерно для русских. И, хотя этикетные формулы, содержащие религиозную лексику, употребляются арабами-билингвами не менее интенсивно, традиционная высокая эмоциональность их речевого поведения снижается в соответствии с теми объективными условиями жизни, в которых они пребывают.

Чем дольше арабы-мигранты проживают в суровых климатических и социокультурных условиях России, тем очевиднее становятся изменения в их коммуникативном поведении. И речевой жанр комплимента демонстрирует это.

5. Неизменным в коммуникативном поведении арабов-билинггов остается употребление религиозной лексики в этикетных формулах. Это связано с их религиозной принадлежностью.

Русские как представители христианской (православной) религии не придают в комплиментах важного значения религиозным формулам, в то время как для арабов – представителей мусульманской религии – такие рели-

гиозные формулы имеют первостепенное значение.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что комплимент – это неотъемлемая часть процесса коммуникации, и умение правильно им пользоваться в условиях современного тесного взаимодействия представителей разных культур является крайне важным и полезным. Очевидно, что знание особенностей билингвального коммуникативного поведения представителей разных лингвокультур позволит не только избежать коммуникативных неудач, но и повысить эффективность общения с инофонами, что в условиях современной глобализации и массовой миграции людей представляется чрезвычайно важным и актуальным.

Список литературы

1. Ан-Нахляви А. Основы и методы мусульманского воспитания дома, в школе и в обществе. Дамаск, 1979.
2. Большая российская энциклопедия: в 30 т. / науч.-ред. совет: председатель Ю.С. Осипов [и др.]. М., 2004–2017.
3. Демографический понятийный словарь / под ред. А.А. Рыбаковского. М., 2003.
4. Карасик В. Язык социального статуса. М., 1992.
5. Козлов Н.И. Восприятие комплиментов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/kompliment> (дата обращения: 15.06.2022).
6. Лебон Г. История арабской цивилизации. Минск, 2009.
7. Седов К.Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика. М., 2016.
8. Статистические сведения по миграционной ситуации [Электронный ресурс]. URL: <https://мвд.рф/dejatelnost/statistics/migracionnaya> (дата обращения: 15.06.2022).
9. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж, 2000.
10. Трофимова Н. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ: моногр. СПб., 2008.
11. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения // Вестн. МАПРЯЛ. 1998. № 24. С. 31–36.
12. Шайхуллин Т.А. Языковая репрезентация отношений между родственниками в русских и арабских паремиях // Филология и культура. 2011. № 4(26). С. 233–238.

* * *

1. An-Nahlyavi A. Osnovy i metody musul'manskogo vospitaniya doma, v shkole i v obshchestve. Damask, 1979.

2. Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya: v 30 t. / nauch.-red. sovet: predsedatel' Yu.S. Osipov [i dr.]. M., 2004–2017.
3. Demograficheskij ponyatijnyj slovar' / pod red. A.A. Rybakovskogo. M., 2003.
4. Karasik V. Yazyk social'nogo statusa. M., 1992.
5. Kozlov N.I. Vospriyatie komplimentov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/kompliment> (data obrashcheniya: 15.06.2022).
6. Lebon G. Istoriya arabskoj civilizacii. Minsk, 2009.
7. Sedov K.F. Obshchaya i antropocentricheskaya lingvistika. M., 2016.
8. Statisticheskie svedeniya po migracionnoj situacii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mvd.rf/dejatelnost/statistics/migracionnaya> (data obrashcheniya: 15.06.2022).
9. Sternin I.A. Modeli opisaniya kommunikativnogo povedeniya. Voronezh, 2000.
10. Trofimova N. Ekspressivnye rechevye akty v dialogicheskom diskurse. Semanticheskij, pragmaticheskij, grammaticheskij analiz: monogr. SPb., 2008.
11. Formanovskaya N.I. Kommunikativno-pragmaticheskie aspekty edinic obshcheniya // Vestn. MAPRYAL. 1998. № 24. S. 31–36.
12. Shajhullin T.A. Yazykovaya reprezentaciya otnoshenij mezhdurodstvennikami v russkix i arabskix paremiyah // Filologiya i kul'tura. 2011. № 4(26). S. 233–238.



Bilingual communicative behavior of the Arabic speaking migrants: the peculiarities of the verbal responses to compliment

Compliment is an essential attribute of communication for the representatives of the Arabic linguistic culture. Nevertheless, the percent of the Arabic speaking bilingual migrants among others is not great, their number is gradually increasing. Thus, the detailed studying the specific features of their communicative behavior, in common, and the replica-responses to the compliment, in particular, will allow to avoid the communicative failures in building the dialogue with the bilingual Arabs and to improve the efficiency of the communication with them.

Key words: *communicative behavior, verbal response, compliment, bilingualism, migrant, genres of speaking etiquette, Russian and Arabic linguistic culture.*

(Статья поступила в редакцию 20.06.2022)

Ю.Е. БАЛАБАЕВА, С.М. ПРОФАТИЛОВА
(Белгород)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ЗНАЧЕНИЯ НЕМЕЦКОЙ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ НОМИНАЦИИ GUGEL

Предпринимается попытка создания фрагмента словарной статьи лингвокультурологического словаря по теме «Одежда», содержащего рекомендации по переводу лексем применительно к определенному синхронному срезу языка и культуры. Проводится этимологический и лингвокультурологический анализ немецкой национально-культурной номинации Gugel на материале этимологических и толковых словарей, а также специальной литературы, посвященной теме «Одежда и мода».



Ключевые слова: «фоновые» национально-культурные номинации, лингвокультурологический анализ, лингвокультурологические словари, этимологический анализ, тематическая группа «Одежда», изменение отношения «слово – вещь».

Цель статьи – анализ немецкой национально-культурной номинации *Gugel*, принадлежащей к тематической сфере «Одежда», с позиции изучения этимологического и лингвокультурологического развития значения данной номинации, применительно к конкретным историческим срезам языка и культуры, создание фрагмента словарной статьи будущего лингвокультурологического словаря по теме «Одежда».

Перечислим задачи исследования:

- 1) выявить этимологию немецкой национально-культурной номинации *Gugel*;
- 2) изучить лингвокультурологическое развитие значения данной номинации на всех синхронных срезах языка и культуры, проследить изменение отношения «слово – вещь»;
- 3) рассмотреть проблему выбора некоторых приемов перевода данной национально-культурной номинации;
- 4) рассмотреть производные данной национально-культурной номинации, обладающие метафорическим или метонимическим значением;
- 5) представить фрагмент словарной статьи лингвокультурологического словаря по теме «Одежда».

Материал и методы исследования – лексикографические источники, включающие в себя как толковые, так и этимологические словари, специальная литература по истории одежды и моды, интернет-ресурсы. В качестве критерия отбора выбран фактор принадлежности данной национально-культурной номинации к тематической сфере «Одежда». Использовались методы «процессуальной» реконструкции (выявление динамики развития семантической структуры слова в диахроническом аспекте), сопоставительный метод (в данном исследовании этот метод предполагает выявление этапов развития значения слова в сопоставлении с изменениями обозначаемых ими культурных предметов).

Результаты. Авторами проведен этимологический и лингвокультурологический анализ немецкой номинации *Gugel*, рассмотрена историческая перспектива развития значений применительно к конкретным историческим срезам языка и культуры, изучен вопрос использования некоторых приемов перевода данной лексемы, изучены производные данной национально-культурной номинации.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть использованы при составлении лингвокультурологических словарей, при чтении вузовских курсов по этимологии, истории языка, при подготовке учебных и методических пособий по лингвокультурологии, языкознанию, а также в практике преподавания немецкого языка как иностранного.

Введение. Согласно нашим наблюдениям, информация об исторических изменениях предметов культуры (например, о предметах быта, одежды, их обладателях, социальной значимости, форме покроя, цвете, фасоне и т. д.) не отражается в словарях (энциклопедических, толковых, переводных, двуязычных, лингвострановедческих и пр.), в особенности если речь идет о текстах архаичных, в которых представлена лексика, не свойственная современной речи или же вообще отсутствующая в ней. Таким образом, можно заявить о необходимости составления лингвокультурологических словарей, в которых должны содержаться специальные углубленные исследования «фоновых» значений слов, в рамках таких наук, как лингвокультурология и лингвострановедение, т. к. эти науки тесно связаны со смежными науками.

«Слово в его словарной дефиниции предстает лишь как «намек» (термин А.А. Потебни), в то время как в сознании носителя языка

оно пробуждает всю совокупность «культурного ореола» [2, с. 36]. Многие реалии (предметы одежды, мебели, пищи и т. д.), соответственно, и их обозначения, равно как и номинации общеизвестных, но по-разному воспринимаемых растений, животных и других явлений окружающего мира, совпадают у многих народов лишь частично, обнаруживая значительное число национально-культурных номинаций, представляющих собой страноведческие реалии или фоновую лексику [5, с. 453–454, 457–458; 6, с. 10].

Слова с национально-культурным содержанием, отражающим особенности жизни народа и страны, в лингвистике и культурологии не имеют единого общепринятого терминологического обозначения, ср.: культурно-окрашенная лексика, лексика с национальным узусом, лингвокультуреммы, реалии (в широком смысле слова), национально-культурные номинации (последний термин предложен А.Д. Райхштейном). Так, А.Д. Райхштейн выдвигает следующую классификацию национально-культурных номинаций (НКН).

1. Понятийные НКН, которые характерны лишь только для какой-либо одной конкретной страны, ее жителей, их культурного кода, и, соответственно, отсутствуют в других культурах. Согласно А.Д. Райхштейну, это страноведческие (так называемые денотативные) реалии: *антропонимы* (имена, фамилии, прозвища исторических личностей, мифологических, библейских персонажей), *топонимы*, к которым относятся *ойконимы* (географические названия: городов, областей, улиц, мостов и т. д.), *гидронимы* (названия рек, озер, водоемов), *оронимы* (названия гор, вершин, плоскогорий), *эргонимы* (названия зданий, предприятий, театров и т. д.).

2. Фоновые НКН (фоновая лексика, фоновые слова), денотаты, являющиеся лишь частичными межъязыковыми соответствиями, обнаруживающими определенную национальную специфику и представляющие собой так называемый национально-культурный фон [7, с. 10–15].

Именно фоновые национально-культурные номинации представляют наибольший интерес при изучении национальной языковой картины мира, являются предметом оживленных дискуссий в изучении аспектов «язык – мышление – культура», «язык – зеркало культуры, копилка культуры, носитель культуры, инструмент культуры, мощное общественное орудие, преобразующее людской поток в этнос» [8, с. 14–15].

Таким образом, фоновые национально-культурные номинации осуществляют «связь времен», выполняют кумулятивную функцию языка, способствуют накоплению информации о материальной и духовной культуре общества, отражая культурную картину мира того или иного социума в его историческом развитии [1].

Особо малоисследованную группу с точки зрения изучения лингвокультурологического, этимологического и переводческого аспектов представляют национально-культурные номинации тематической сферы «Одежда», т. к. сложность перевода и поиска адекватного переводческого соответствия состоит в том, что номинации данной тематической группы сохраняются на протяжении длительного времени и зачастую обозначают разные предметы одежды в различные исторические срезы, имеют различное функциональное предназначение и неодинаковую социальную значимость, что, естественно, требует от переводчика определенных фоновых знаний лингвокультурологического характера. Это необходимо как для успешной межкультурной коммуникации, так и для поиска правильного переводческого соответствия при толковании исторических текстов.

Лексика тематической сферы «Одежда» во многом архаична, и развитие семантической структуры слова может осуществляться за счет того, что обозначаемый им денотат меняет исторически свою структуру, при этом денотативное значение вступает в конфликт с внутренней формой слова.

Результаты и обсуждение. Лингвокультурологический анализ национально-культурных номинаций любой предметной сферы (в нашем случае тематической сферы «Одежда») предусматривает, прежде всего, тщательное изучение этимологии соответствующих национально-культурных номинаций, а также их диахронический анализ, который предполагает изучение истории культуры и развитие значений на определенных временных этапах. Таким образом, представляется необходимым отдельно выделить две рубрики: этимологический анализ (выявление формы и первичного значения) и рассмотрение «лингвокультурологического аспекта развития значения» (изменение отношения «слово – вещь»).

Этимологический анализ. Слово *Gugel/Kugel* восходит предположительно к сред. лат. *cucullus* > *cuculla* (капюшон): днв. *cucula*, *cugula*; свн. *gugel(e)*, *gogel*, *kugel*, *kogel*, *kagel*; ср. англосакс. *cugle*, англ. *cowl*, прван-

сал. *cogola*, испан. *cogulla* [12, S. 334, 221; 15, S. 352, 261; 13, S. 117, 78; 10, S. 1047; 18, S. 112]. В эпоху Высокого Средневековья (XII–XIV вв.) данное слово распространено по всей территории Германии, частично сохраняясь до наших дней в некоторых южнонемецких регионах [10, S. 1047].

Лингвокультурологический аспект развития значения (изменение отношения «слово – вещь») состоит в следующем.

1. *Gugel* вначале заимствуется как монашеский головной убор (XI–XII вв.), представляющий собой островерхий капюшон, плотно охватывающий голову и плечи. Это был цельнокроеный вид одежды, надевавшийся через голову, поэтому горловина капюшона была довольно широкой и ложилась складками вокруг шеи. Воротник (или так называемое оплечье) капюшона либо лежал поверх верхней одежды, либо находился под верхней одеждой, в силу чего возникало впечатление единого платья с капюшоном, и поэтому лексемой *gugel* нередко обозначали весь этот ансамбль, в отличие от одежды без капюшона, ср. глоссарий, в котором лат. *cuculla* передается двумя синонимами: *gugel oder mōnchskutte* [Ibid., S. 1048]. Вполне возможно, что впоследствии, когда так называемый капюшон становится самостоятельным головным убором, слово *gugel* все же продолжало по традиции обозначать монашескую рясу с уже пришитым капюшоном в течение определенного периода, однако точными данными исследователи пока не располагают.

2. В XIII–XIV вв. *Gugel* становится светским головным убором, особенно модным в XIV–XV вв. Однако вплоть до конца XIII в. *Gugel* в основном является одеждой крестьян, и «воротник-оплечье» был большим и широким [17, S. 120]. Став одеждой состоятельных вельмож, *Gugel* меняет свой характер. Основные изменения модели *Gugel*.

А. Он плотно облегает голову и шею, и для этого делаются в районе горловины надрезы, которые стягиваются шнурами или пуговицами, в силу чего капюшон плотно прилегает к шее. Данный вид одежды имеет разную длину, иногда это довольно широкая «мантийка» (типа пелерины), закрывающая грудь и спину, в таких случаях иногда она выкраивается отдельно и тоже надевается через голову.

Б. Главным украшением капюшона *Gugel* является сильно удлиненный конический элемент (*Sendelbinde*), «лопасть» или узкий, как полоска, «хвост», свисающий до середины



Рис. 1. Hundsgugel



Рис. 2. Герб города Güglingen
в земле Баден-Вюртемберг (Германия)

спины или даже до пола; нередко к нему прикрепляются бубенчики [18, S. 112].

В. По краям данный головной убор украшается вышивкой, резными «зубчиками» и т. п. Такой головной убор уже имеет свою самостоятельную значимость, и специальными уставами он долгое время предписывается лишь представителям мужской половины общества. Этот вид головного убора иногда уточняется словом *huot*, для отграничения от *gugel* как верхней одежды, ср.: *kugelhuot*, *gugelhuot* (капюшон) [13, S. 78]. В этот период активно заимствуются термины *Chaperoni caruccio*. Одежда с капюшоном также получает свое уточнение: *kugelrock* [Ibid.], *bardoculus* (*Mantel/Kleidmiteiner Gugel, Spanierkap*), *einen kurzen mantel... mit rother gugel angelegt*, *eine kapp mit einer gugel*, *frauenzimmer mit schapperen und gugeln* [10, S. 1047–1049]; ср. также: *Mönche in Kutten und Kapuzen* [19, S. 2040] (это уточнение необходимо, поскольку позднее монашеская ряса могла и не иметь капюшона).

3. Начиная с XIV в. *Gugel* встречается также в одеждах и амунициях рыцарей и служит для защиты лица, так называемый *Hundsgugel*. Этот шлем обеспечивал значительную степень защиты головы владельца с некоторым ущербом для обзора, однако его отдельное забрало можно было снимать для улучшения видимости (см. рис 1).

На русский язык может передаваться особой формой описательно-разъяснительного перевода, сочетающей разные приемы, так называемый гибридный перевод, ориентированный на передачу не только когнитивной информации (обозначение денотата), но и своеобразной формы номинации, в результате чего возникают многообразные комбинации двух и более приемов перевода, например: *шлем «хундсгугель»*, *шлем «собачья морда»* [9]. Такой вид перевода базируется на метафорическом переносе, в основе которого лежит ассоциация по схожести формы конусного покроя (*Gugel*) и морды собаки (*Hund*).

4. Однако в XV–XVI вв. женщины также обращаются к этой моде и используют капюшон *Gugel* прежде всего для защиты своих чепцов от дождя. Модели капюшонов меняются, у них появляются разрезы впереди, скрепляемые лентами или шнуровкой, они могут легко откидываться, не испортив прическу или чепец [16, S. 214; 17, S. 171]. Модницы умудрялись, соорудив капюшон, носить его в виде тюрбана, а иногда выкраивали капюшон весьма причудливой формы, с высоким коническим верхом, так что эти головные уборы утрачивали всякое сходство с капюшоном. Однако женские капюшоны более типичны для Северной Германии и западно-рейнских провинций [16, S. 214; 17, S. 171; 18, S. 112].



Рис. 3. Герб Мюнхена



Рис. 4. Gugelhopf

4. В XVI в. *Gugel* выходит из моды и становится излюбленным головным убором шутов, клоунов, лицедеев, а также и траурной одеждой, и постепенно на смену термину *Gugel* приходит слово *Kapuze* [3, с. 284; 17, S. 171; 18, S. 112].

5. *Gugel* в настоящее время можно увидеть на гербе небольшого немецкого городка Güglingen в земле Баден-Вюртемберг, Германия (рис. 2) [11]. Кроме того, голова монаха с капюшоном *Gugel* изображена на одной из древних печатей Мюнхена и на гербе этого города (рис. 3).

6. Лексема *Gugel* в настоящее время сохраняется в нескольких производных, обладающих метафорическим или метонимическим значением, и не используется для обозначения предметов одежды, ее с течением времени вытеснили номинации *Kapuze*, *Kappe*. Например, ср.: *Gugelhopf/hupf* – «торт, пирог, кекс» (рис. 4). Как видим, данную номинацию можно рассматривать как гибридное образование из лексем *Gugel* (от лат. *cuccula*) и производной формы от *Hefeteig*.

Словарь Гримма приводит следующие производные лексемы *Gugelfranz*, *Gugelfritz* (ирон. шутл.) – «монах»; *Gugelfrenzin* (ирон.) – «монахиня»; *Gugelgiegel* – шутл. «дурак»; *Kogel* – «круглая вершина горы, холм»; *Kogge* – «широкобортный парусник»; *Gugelfahrt*, *Gugelfuhr(e)*, *Gugelfeuer* – «веселье потехи» – ср.

свн. *gogelvuore*, *gaukelvuore*; *Gugelfug* – «шутки, озорство»; *gugelfechten* – «дурачиться, озорничать» (ср.: «балдеть») *gaukler* (от *gogel* > *gugel*, *gaukel*) – «шутник, озорник, шут гороховый» [10, S. 1047–1052].

В русском языке, например, можно встретить лексему *куколь*, обнаруживающую схожее значение, ср. например, в словаре В.И. Даля «*куколь* м.р. и *кукля* ж.р. – накидка, колпак, пришитый к вороту одежды; видлога, башлык, наголовник, капюшон, куль. Монашеский *куколь* или *кукуль*» [4, с. 297].

7. На сегодняшний день в эпоху стремительного развития Интернета, немецкую лексему *Gugel* можно встретить на просторах сети лишь в интернет-магазинах на страницах с объявлениями о продажах средневековых костюмов с переводом «немецкий гугель» [14].

З а к л ю ч е н и е. Наш анализ показывает, что постепенная модификация моделей одежды может вести к тому, что прежнее название либо утрачивается частично или полностью, либо сохраняется, постепенно модифицируя свое понятийное содержание, иногда вплоть до получения нового значения, если в результате модификации возникает новый модный предмет.

Подводя итог, следует особо подчеркнуть, что проблема перевода подобных национально-культурных номинаций, принадлежащих к понятийной сфере «Одежда», во многом не

решена, поэтому следует особо отметить необходимость тщательного исследования безэквивалентной лексики различного характера. Анализ показывает, что в переводе намечаются два основных способа передачи подобного рода национально-культурных номинаций: калькирование (перевод иностранного слова с воспроизводством его словообразовательной структуры) и транскрипция (передача звукового облика), причем второй прием является в настоящее время ведущим, но при этом утрачивается национальная специфика реалии и представления об обозначаемом денотате, поэтому необходим описательный перевод или же поиск аналога в языке перевода. Для этого необходим как этимологический, так и подробный лингвокультурологический анализ, чтобы иметь представление и о номинативной структуре слова, и о характере обозначаемого денотата. Время движется вперед, и, как следствие, значения многих слов, пути их развития, смена обозначаемых денотатов уже не так очевидны для нас, поэтому необходимо специальное исследование, чтобы не утратить значения реалий прошлого, которые отражают культуру народа в различные периоды.

Как видим, переводчик вынужден выбирать из целого ряда межъязыковых соответствий, учитывать изменение конфигурации семантических сдвигов на различных синхронных срезах языка и культуры, а также принимать во внимание сведения этимологического и лингвокультурологического характера, которые крайне необходимы для успеха межкультурной коммуникации и межъязыкового посредничества.

Таким образом, пример данного анализа в дальнейшем может послужить фрагментом словарной статьи лингвокультурологического словаря по теме «Одежда», содержащего рекомендации по переводу лексем применительно к определенному синхронному срезу языка и культуры, что, в свою очередь, представляет перспективу дальнейшего исследования. Для целей разработки рекомендаций по выбору рационального переводческого варианта (прямой подстановки, аналога либо транскрипции в сочетании с примечанием переводчика в посторонних смыслах) необходимо осуществление аналогичного исследования русского вокабуляра с учетом истории одежды на разных этапах развития общества и его языка, и лишь после этого возможно составление лингвокультурологического немецко-русского переводного словаря.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1983.
2. Глушецкая С.М. Становление лингвокультурологии в кругу лингвистических дисциплин // Альманах современной науки и образования. 2009. № 2(21): Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика преподавания языка и литературы: в 3 ч. Ч. 2. С. 34–37.
3. Готтенрот Ф. Иллюстрированная история материальной культуры. М., 2001.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 2004.
5. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. М., 1978.
6. Мальцева Д.Г. Страноведение через фразеологизмы. М., 1991.
7. Райхштейн А.Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранные языки в школе. 1986. № 5. С. 10–14.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
9. Хундсгугель [Электронный ресурс]. URL: https://bsmith.ru/articles/helmets/bascinet_hundsgugel (дата обращения: 04.08.2022).
10. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm (in 32 Teilbänden). Vierter Band I. Abteilung. Leipzig, 1935.
11. Gugel (Kleidung) [Electronic resource]. URL: <https://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/552786> (дата обращения: 04.08.2022).
12. Kluge Fr. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/Leipzig, 1934.
13. Matthias Lexers mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch. Leipzig, 1966.
14. Mittelalter Gugel – Thorgrimm Inter Moden [Electronic resource]. URL: https://www.ebay.com/itm/361460999222?hash=item5428c12436:g:M2QAAOSw0oBZzj~h&amdata=enc%3AAQAHA AAAA4DaPnw80WM1%2FCqVTco6eAGLyFgSVwIL4K1HgxuNYPDviEoMhKPckOUHXWlah2MGdr0ETmxnADAG40TxaIZyVS%2FcKmj9uMzoPxxwQH0E5%2FbTzaoAgU3Xq0Efk%2B3adnNcP8KIq85dKwlgJen1nj2kUsEnb2pnQbulCVuzsQnlqE4NEbNOwe7CadHK1kfr1Av09Tc816kefnXKXzkZ9NBK9m9Zkb8YzyP9ibpGSVaYum4Q8XZpAR3C%2BpT9Pwrj2%2FDfW%2Bjqbszf8tJSDyp%2FPXjGlc4UTkIAI%2BB9kpCTD%2BX%2Br18KV%7Ctkp%3ABk9SR_KVu-_iYA (дата обращения: 04.08.2022).
15. Paul H. Deutsches Wörterbuch. Halle/Saale, 1959.
16. Peacock J. Kostüm und Mode – das Bildhandbuch. Von den früheren Hochkulturen bis zur Gegenwart. Stuttgart/Wien, 2008.
17. Thiel E. Geschichte des Kostüms. Berlin, 2004.

18. Wisniewski C. Kleines Wörterbuch des Kostüms und der Mode. Stuttgart, 2005.
 19. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache / Hrsg. R. Klappenbach, W. Steinitz. Berlin, 1970.

* * *

1. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. 3-e izd., pererab. i dop. M., 1983.
 2. Glushechkaya S.M. Stanovlenie lingvokul'turologii v krugu lingvisticheskikh disciplin // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2009. № 2(21): Yazykoznanie i literaturovedenie v sinhronii i diahronii i metodika prepodavaniya yazyka i literatury: v 3 ch. Ch. 2. S. 34–37.
 3. Gottenrot F. Illyustrirovannaya istoriya material'noj kul'tury. M., 2001.
 4. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. M., 2004.
 5. Lajonz Dzh. Vvedenie v teoreticheskuyu lingvistiku. M., 1978.
 6. Mal'ceva D.G. Stranovedenie cherez frazeologizmy. M., 1991.
 7. Rajshstejn A.D. Nacional'no-kul'turnyj aspekt interkommunikacii // Inostrannye yazyki v shkole. 1986. № 5. S. 10–14.
 8. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. M., 2000.
 9. Hundsgugel' [Elektronnyj resurs]. URL: https://bsmith.ru/articles/helmets/bascinet_hundsgugel (data obrashcheniya: 04.08.2022).

The linguocultural analysis of the development of the meaning of the German national and cultural naming unit 'gugel'

The article deals with the attempt of creating the fragment of the lexical entry of the linguocultural dictionary of the theme "Clothes", containing the recommendations of the translation of the lexical units, applied to the definite synchronous cut of language and culture. There is conducted the etymological and linguocultural analysis of the German national and cultural naming unit 'Gugel' based on the etymological and definition dictionaries and the special literature of the theme "Clothes and fashion".

Key words: "background" national and cultural naming units, linguocultural analysis, linguocultural dictionaries, etymological analysis, thematic group "Clothes", change of attitude "word – thing".

(Статья поступила в редакцию 18.05.2022)

Н.В. ЗИМИНА
(Волгоград)

РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В ТЕКСТЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ КАНЦЛЕРА ФРГ ОЛАФА ШОЛЬЦА НА ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИИ 21 ДЕКАБРЯ 2021 г.

Рассматривается состав речевых стратегий и тактик, использованных канцлером ФРГ О. Шольцем в ходе выступления на пресс-конференции для достижения коммуникативных целей. Сделан ряд замечаний об идиостилие политика.

Ключевые слова: политический дискурс, речевые стратегии, речевые тактики, политическая лингвистика, политическая коммуникация, идиостиль.

Как известно, политическая коммуникация является предметом анализа в различных отраслях знания. Исследованию вопросов немецкого политического дискурса посвящены работы ряда зарубежных и отечественных лингвистов (Н.В. Муравлевой, А.Д. Райхштейна, Е.В. Розен, А. Буркхардта, В. Дикмана, Й. Кляйна и др.). В последние десятилетия различные аспекты политического дискурса нашли также отражение в трудах Е.В. Бакумовой, О.Н. Паршиной, Н.Л. Шамне, Е.И. Шейгали др.

В настоящей статье анализируется текст выступления федерального канцлера ФРГ Олафа Шольца на пресс-конференции 21 декабря 2021 г. (URL: <https://www.bundesregierung.de>), темой которой стали политика правительства по борьбе с коронавирусной инфекцией, а именно меры, которые были согласованы по результатам совещания федерального правительства с главами правительств федеральных земель в преддверии наступления новой (пятой) волны COVID-19.

Отметим, что языковая личность господина Шольца, в отличие от его предшественницы А. Меркель, в настоящий момент не является всесторонне изученной, поскольку политик лишь 8 декабря 2021 г. был избран на пост главы правительства ФРГ и приобрел тем самым известность за пределами страны. Тем не менее в германских и зарубежных средствах массовой информации (далее СМИ) обнаруживаются отдельные заметки, содержащие наблю-

дения о характере и стиле поведения О. Шольца (в том числе речевого). Так, ему приписывают чрезвычайную скрытность (достоинством общности стала информация, согласно которой О. Шольц и его братья приняли общее решение хранить семейные секреты от представителей прессы). Кроме того, действующий канцлер Германии слывет политиком, не имеющим яркой харизмы. Многие считают его консерватором и аскетом, но при этом лидером, не лишенным авторитарных черт, амбициозным и уверенным в себе. В зарубежных СМИ встречаются также эмоциональные суждения, согласно которым О. Шольц стал самым «скучным» претендентом на последних выборах. Заслуживает внимания и замечание о том, что О. Шольц ведет себя «даже спокойнее и сдержаннее своей предшественницы – А. Меркель» [1]. Сравнение двух канцлеров – бывшего и действующего – неслучайно: по мнению ряда аналитиков, О. Шольц, несмотря на разницу в партийной принадлежности, во время предвыборной кампании сознательно позиционировал себя как преемника А. Меркель. Один из экспертов утверждает: «он сродни футболисту, который изучил видео с другим игроком и изменил стиль своей игры <...> Шольц теперь копирует Меркель – от темперамента и политического стиля до выражения лица <...> Шольц даже ладони стал складывать в любимый Меркель ромб» (цит. по: [1]).

С точки зрения характеристики речевого поведения отметим, что с легкой руки журналистов издания *Die Zeit* О. Шольц получил прозвище *Scholzomat* (по аналогии с автоматом, роботом). Произошло это в 2003 г., когда политик являлся генеральным секретарем Социал-демократической партии Германии (СДПГ) и в данной роли активно выступал в защиту реформы рынка труда, часто повторяя в речи одни и те же обороты, которые, по мнению представителей СМИ, звучали довольно сухо, «казенно». Стиль О.Шольца журналисты сочли тогда довольно невыразительным, канцелярским, «забюрократизованным» [Там же]. Вместе с тем в настоящее время прессе встречаются суждения, согласно которым в ходе предвыборной кампании 2021 г. имидж будущего канцлера претерпел положительные изменения: он стал более раскрепощенным, начал чаще появляться в социальных сетях, говорить свободно, что называется, «без бумажки», стиль общения политика стал более эмоциональным, живым.

На момент участия в пресс-конференции О. Шольц фактически только начал свою де-

ятельность в новой должности, столкнувшись при этом с таким существенным вызовом, как очередная волна коронавирусной инфекции, пришедшая на пред рождественское время, очень важное для жителей Германии. Для политика, наделенного столь широкими властными полномочиями и несущего столь же высокую ответственность, приоритетными в подобной ситуации являются, на наш взгляд, следующие задачи: показать себя сильным лидером, способным принимать серьезные, взвешенные решения, повысить свой личный статус, завоевать доверие населения, показать близость по духу с народом Германии, убедить аудиторию в том, что ситуация при всей ее серьезности находится под контролем, а предпринимаемые меры, хотя строги и непопулярны, тем не менее обоснованны и необходимы.

Согласно общепринятой классификации, политические тексты подразделяются с точки зрения типа речи на устные и письменные, с точки зрения количества участников коммуникации – на диалогические и монологические. Выступление О. Шольца носило характер устной коммуникации и состояло из монологической части (обращения к собравшимся) и диалогической (включающей ответы на вопросы представителей массмедиа).

Далее с опорой на исследование О.Н. Паршиной [2], в котором наиболее полно представлен перечень речевых стратегий и тактик в рамках российского политического дискурса, определим, какие стратегии и тактики использовал в своем выступлении О. Шольц. Отметим, что под стратегией понимается «определенная направленность речевого поведения в данной ситуации в интересах достижения цели коммуникации» [Там же], тактика же трактуется как «способ реализации стратегии» [4]. При этом для реализации одной стратегии обычно используется не одна, а несколько тактик.

Одной из стратегий, примененных Шольцем в выступлении, является стратегия самопрезентации. Как справедливо замечает О.Н. Паршина, для политиков, не борющихся, а уже достигших власти, она является скорее сопутствующей, чем основной. В то же время укрепление имиджа, создание положительного впечатления об адресанте для актуализации доверия аудитории постоянно присутствуют в речи политика в качестве сверхзадачи [2].

Стратегия самопрезентации представлена в рассматриваемом тексте рядом коммуникативных тактик. *Тактика ото-*

ждествления: Ziel **unserer** Unterredung mit den Ministerpräsidentinnen und Ministerpräsidenten war, **unser** Land auf die bevorstehende nächste Coronawelle vorzubereiten // Ich danke an dieser Stelle den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und all den übrigen Experten für diese wichtige Arbeit. Ihre wissenschaftliche Einschätzung ist die Grundlage für die politischen Entscheidungen, die **wir** jetzt treffen // Ich bin auch dankbar, dass **wir** so zügig im Kreis der 16 Länder und der Bundesregierung zusammengekommen sind, um zu besprechen, welche Maßnahmen nun zu ergreifen sind, damit **unser** Land gut durch die nächste Zeit kommt. В данных примерах обращает на себя внимание употребление личного местоимения в 1 л. мн. ч. О. Шольц отождествляет себя с властными структурами, уполномоченными принимать решения для борьбы с коронавирусной инфекцией, показывает коллегиальность принимаемых мер, единство мнений. Притяжательное местоимение в форме 1 л. ед. ч. в выражении *unser Land* позволяет судить об отождествлении себя со всем населением Германии, общности целей, установок и мотивов. *Тактика солидаризации*: Lassen Sie mich noch eines vorweg sagen: **Ich kann jeden und jede verstehen**, die nichts mehr hören will von Corona, von Mutationen und neuen Virusvarianten // **Diese Pandemie hat uns** in den vergangenen 21 Monaten **gemeinsam sehr viel abverlangt** // Diese Pandemie strengt **uns alle** an. **Wir alle** sind müde. Модальный глагол *können* показывает способность канцлера понять настроение населения, уставшего бороться с пандемией, прилагательное *gemeinsam*, сочетания местоимений *wir alle*, *uns alle* позволяют выразить близость к народу, указывает на то, что политик находится в равном с аудиторией положении.

В анализируемом тексте наблюдаются случаи обращения адресанта к информационно-интерпретативной стратегии, также представленной несколькими тактиками. *Тактика акцентирования положительной информации*: Ich bin froh, dass der von uns eingesetzte Expertenrat am Wochenende eine so **klare** und im Übrigen **einhellige** Einschätzung zu Omikron abgegeben hat // Die Maßnahmen, auf die wir uns Ende November verständigt haben, **wirken: Überall und flächendeckend** gehen die Infektionszahlen **deutlich** zurück, wie uns das Robert-Koch-Institut meldet. Ganz allmählich verringert sich **sogar** auch die Belegung der Intensivstationen etwas, auch wenn die Belastung der Beschäftigten

weiterhin sehr groß ist und wir in einzelnen Regionen an der Grenze sind. Das zeigt, dass unsere strengen Maßnahmen seit Ende November **die erwünschte Wirkung zeigen**. Задачей политика является убедить аудиторию в том, что, несмотря на очевидную сложность ситуации, предпринимаемые правительством усилили эффективны, принимаемые меры (довольно строгие по сути) ведут к положительному результату. Для этой цели используется лексика с положительно-оценочным потенциалом: *klar*, *einhellig*, *wirken*, *die erwünschte Wirkung*, а также потенцирующие элементы *überall*, *flächendeckend*, *deutlich*.

Тактика признания существования проблемы: ...diese Pandemie lehrt uns: **So schnell wie erhofft ist es nicht vorbei. Es droht nun bereits die Welle fünf** // In Großbritannien, in Dänemark und auch in den USA ist Omikron bereits **auf dem Vormarsch**. Diese Variante des Virus unterscheidet sich in nicht unwesentlichen Merkmalen von denen zuvor. Sie ist nach Einschätzung der Fachleute, was die Infektionen betrifft, noch **aggressiver**, und sie hat Eigenschaften, die es ihr ermöglichen, **den Impfschutz stellenweise zu unterlaufen** // Noch ist Omikron in Deutschland nicht flächendeckend aufgetreten, aber es ist nach derzeitiger Einschätzung bestenfalls nur **eine Frage von wenigen Wochen**, bis diese Virusvariante sich auch bei uns durchsetzen wird. С целью убедить население придерживаться предписанных антиковидных мер и соблюдать ограничения политик акцентирует внимание аудитории на опасности новой модификации вируса. Для этого говорящий прибегает к лексике с темпоральным значением: *So schnell wie erhofft ist es nicht vorbei* // *es ist... nur eine Frage von wenigen Wochen*, *bis diese Virusvariante sich auch bei uns durchsetzen wird*. Указывается на скорость распространения инфекции и длительность предстоящей борьбы с ней. Для усиления воздействующего эффекта О. Шольц прибегает к ставшей расхожей в антиковидной риторике последних лет военной метафоре: *auf dem Vormarsch*, *noch aggressiver*, *den Impfschutz... unterlaufen*, *sich durchsetzen*. Вирус персонифицируется и предстает в виде врага, ведущего стремительное наступление, опасного, агрессивного, подрывающего защиту и др.

Тема выступления и задачи адресанта определяют также использование агитационной стратегии. Для получения наибольшей поддержки у аудитории в вопросе соблюдения непопулярных ограничительных мер в праздничные дни канцлер прибегает

ет к тактике убеждения: *...Die harten Beschränkungen für Ungeimpfte bleiben erhalten. Es gilt 3G am Arbeitsplatz <...> Noch strenger ist es im Einzelhandel, in Kinos und Theatern <...> Außerdem gelten die strikten Auflagen für private Begegnungen von Ungeimpften weiter <...> Das gilt auch für die Weihnachtsfeiertage. Ich darf die Bürgerinnen und Bürger eindringlich darum bitten, sich an diese Regeln zu halten. Sie sind keine Schikane, sondern dienen dem Schutz der nicht Geimpften und von uns allen.* На протяжении своей речи О. Шольц неоднократно дает понять, что отдает себе отчет в сложности ситуации. Он хорошо осведомлен о том, что принимаемые правительством меры и вводимые ограничения так или иначе затрагивают частную жизнь граждан и многими воспринимаются как посягательства на личные права и свободы. Тем не менее политик говорит прямо, без обиняков, по пунктам перечисляя все, надлежащее к исполнению. В речи адресанта используются лексические единицы *harte Beschränkungen, streng, die strikten Auflagen*. Желая убедить аудиторию в оправданности требований и обязательности их выполнения, О. Шольц применяет конструкцию с модальным глаголом *ich darf... bitten*, усиливая ее потенцирующим элементом *eindringlich*, а также прибегает к приему противопоставления: *keine Schikane, sondern... Schutz der nicht Geimpften und... uns allen*.

Для усиления воздействия на аудиторию используется также тактика скрытого и открытого призыва, ср.: *Auch für diese Festtage wünsche ich mir, dass möglichst viele wieder so vorgehen, um sich, ihre Eltern und Großeltern, ihre Lieben zu schützen – mit Abstand, mit Masken und mit zusätzlichen täglichen Tests. Auch wenn Sie schon zweimal geimpft sind: Testen Sie sich bitte, bevor Sie mit anderen Menschen für die Weihnachtsfeiern zusammenkommen // Deshalb mein Appell: Lassen Sie sich impfen – zu Ihrem eigenen Schutz, zum Schutz Ihrer Lieben und zum Schutz von uns allen. Wenn Sie unsicher sind, informieren Sie sich bei Ihrem Arzt oder Ihrer Ärztin oder bei anderen Fachleuten, und fragen Sie die vielen, die sich bereits haben impfen lassen.* В первом из приведенных предложений с использованием глагола *wünschen* реализуется тактика скрытого призыва, далее говорящий прибегает к императивным конструкциям, выражая открытый призыв. Его слова обращены, в частности, к той категории граждан, которые, несмотря на все предпринимаемые усилия, не прошли вакцинацию и до сих пор пребывают в неуверенности отно-

сительно ее необходимости, они носят характер настоятельного указания.

О. Шольц ожидаемо прибегает в своей речи и к аргументативной стратегии, а именно к тактике указания на перспективу: *Impfen, impfen, impfen bleibt unser Ziel, damit möglichst viele vor Omikron geschützt sind // Als nächstes Zwischenziel möchte ich eine Impfquote von mindestens 80 Prozent ansteuern – und wenn wir das erreicht haben, müssen wir das nächste Ziel in den Blick nehmen // Wenn wir das mit all der Vernunft, die uns als Menschen gegeben ist, tun, werden wir auch gut durch die nächste Coronawelle kommen // In der ersten Woche des neuen Jahres werden wir uns mit den Ministerpräsidentinnen und Ministerpräsidenten erneut zusammensetzen, um die Lage zu bewerten. Das Treffen wird am 7. Januar stattfinden.* Очевидно, что канцлер должен обозначить в обращении к аудитории продуманность своих действий, их ориентированность на достижение поставленной цели. В соответствии с этим в приведенных примерах неоднократно употребляются номинации *Ziel, Zwischenziel, das nächste Ziel*. Целью, как очевидно из содержания обращения, является вакцинация подавляющей части населения: о важности данной меры свидетельствует троекратный повтор глагола *impfen*. Адресант прибегает к статистике, чтобы сделать указание на перспективу более наглядным. Важным является утверждение, согласно которому следование выбранному курсу и благоразумие – залог того, что население Германии успешно преодолит предстоящую волну заболевания. В данном примере отметим употребление оценочного предиката *gut*. В последних из приведенных примеров речь идет о более краткосрочной перспективе – намеченном на 7 января очередном совещании председателей правительств федеральных земель. Используемый спектр языковых средств: конструкций с глаголами в будущем времени, структур с темпоральным значением *in der ersten Woche des neuen Jahres, am 7. Januar*, наречия *erneut* и др. призван внушить аудитории уверенность в том, что политики практически непрерывно работают над решением проблем, связанных с распространением коронавируса, делают все возможное, держат ситуацию под контролем.

Важную роль в обращении к населению традиционно играет также стратегия формирования эмоционального настроения адресата, в частности относящаяся к ней тактика единения. Цель ее использования – поддержание национального духа, убеждение в том, что сообща можно

преодолеть любые трудности: *Meine Damen und Herren, ich hätte Ihnen gerne erfreulichere Nachrichten kurz vor den Weihnachtsfeiertagen mitgeteilt <...> Wir müssen abermals zusammenstehen und auch in vielen Fällen eben Distanz halten. <...> Trotz allem oder gerade wegen all dem wünsche ich Ihnen, Ihren Familien und Angehörigen eine besinnliche und schöne Weihnachtszeit und einen guten Jahreswechsel.* В большинстве случаев для реализации данной тактики используется эмоционально-окрашенная лексика, в данном случае, однако, речь канцлера характеризуется сдержанностью, отсутствием экспрессии, наличием шаблонных фраз. Обращаясь к аудитории в конце своего выступления, О. Шольц призывает нацию к единству (*Wir müssen abermals zusammenstehen*), а также поздравляет с наступающими праздниками. С учетом того, что политик в своей речи фактически объявил гражданам, что в праздничные дни им придется мириться с существенными ограничениями и такое положение дел сохранится на длительный срок, подобный финал выступления представляется вполне логичным.

В результате проведенного анализа выступления О. Шольца можно сделать следующие выводы: набор речевых стратегий и тактик, использованных действующим канцлером Германии, характерен для текстов данного жанра. В качестве базовых можно назвать стратегии самопрезентации, информационно-интерпретативную, аргументативную, агитационную, а также стратегию формирования эмоционального настроения адресата. Отметим, что перечисленные стратегии были характерны и для обращений к нации экс-канцлера ФРГ А. Меркель. О. Шольц комбинирует ряд речевых тактик: для сплочения и солидаризации граждан – тактики отождествления и солидаризации, для придания своим словам убедительности и оказания воздействия на аудиторию – тактики призыва, для повышения собственного статуса – фактологические тактики акцентирования положительной информации, признания существования проблемы, для завоевания доверия граждан – тактику указания на перспективу. Набор стратегий и тактик обусловлен содержанием речи и целями адресанта.

В завершение отметим несколько особенностей идиостиля действующего канцлера ФРГ: его речь характеризуется относительной сдержанностью, невысоким уровнем эмоциональности и экспрессивности. Текст хорошо структурирован, политик прибегает к использованию многочисленных коннекторов,

что облегчает восприятие информации. Как известно, многие политические деятели употребляют в речи фразеологические единицы. Рядом исследователей предпринимались попытки составления речевых портретов политических акторов с опорой на используемый ими корпус фразеологизмов [3]. Наиболее частотными в проанализированном тексте оказались выражения *in den Blick nehmen* (3 случая употребления), *auf den Weg bringen* (3 случая употребления), *Entscheidungen treffen* (2 случая употребления), *Maßnahmen ergreifen* (2 случая употребления). Все они представляют собой сочетание существительного или существительного с предлогом и частично десемантизированного инфинитива глагола (*Streckformen*). Подобные лексические единицы лишены образного основания, часто используются как речевые клише и характерны для стиля официально-делового общения.

Список литературы

1. Корепанова С. Преемник Меркель – гибкий политик, но немного робот [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2021/12/08/899707-preemnik-merkel> (дата обращения: 26.07.2022).
2. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2005.
3. Сопова И.В. Фразеология и институциональный дискурс в лингвоперсоналогическом аспекте (на материале речевых манифестаций В.В. Путина и А. Меркель): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2011.
4. Эйфельд Е.А. Речевые стратегии и тактики в ежегодных выступлениях Ангелы Меркель // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2015. Вып. 2(26). С. 95–102.

* * *

1. Korepanova S. Preemnik Merkel' – gibkij politik, no nemnogo robot [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2021/12/08/899707-preemnik-merkel> (data obrashcheniya: 26.07.2022).
2. Parshina O.N. Strategii i taktiki rechevogo povedeniya sovremennoj politicheskoy elity Rossii: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Saratov, 2005.
3. Sopova I.V. Frazeologiya i institucional'nyj diskurs v lingvopersonologicheskom aspekte (na materiale rechevyh manifestacij V.V. Putina i A. Merkel'): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2011.
4. Ejsfel'd E.A. Rechevye strategii i taktiki v ezhegodnyh vystupleniyah Angely Merkel' // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2015. Vyp. 2(26). S. 95–102.

*The speech strategies and tactics
in the text of the speech
of the Chancellor of the Federal
Republic of Germany Olaf Scholz
at the press conference
on December 21st, 2021*

The article deals with the content of the speech strategies and tactics, used by the Chancellor of the Federal Republic of Germany Olaf Scholz during the speech at the press conference for the achievement of the communicative aims. There is made the number of the remarks of the politician's idiosyncrasy.

Key words: *political discourse, speech strategies, speech tactics, political linguistics, political communication, idiosyncrasy.*

(Статья поступила в редакцию 11.06.2022)

Е. С. КУЗЕВАНОВА
(Барнаул)

**ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ
И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СТРУКТУРЫ
НАРЕЧИЙ И ГЛАГОЛОВ
ПОЛУСУФФИКСАЛЬНЫХ
ДЕРИВАТОВ В СОВРЕМЕННОМ
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Исследуются особенности семантической и словообразовательной структуры наречий и глаголов полусуффиксальных дериватов в современном английском языке. Определены критерии выделения полусуффиксальных элементов, обозначен их корпус, а также описаны их функционально-семантические характеристики.

Ключевые слова: *полусуффикс, словообразование, словообразовательный аффикс, генерализация значения, наречие, глагол.*

В настоящее время деривация является одним из наиболее продуктивных путей развития и преобразования системы языка. В современном словообразовании все более актуальным становится изучение семантических аспектов производного слова, в том числе по-

вышенный интерес вызывают вопросы о статусе словообразовательных единиц, о словообразовательных значениях и т. п. Возрастает важность более детального рассмотрения тех явлений, которые сочетают в себе свойства разных единиц, образуя в словообразовании так называемые переходные зоны. К одному из таких явлений в словообразовании относится, в частности, функционирование в языке сложных образований с повторяющимся вторым компонентом, по форме совпадающим с корневой морфемой, однако обладающим более абстрактным значением, т. е. являющимся так называемым полусуффиксом.

Вопрос о статусе полуаффиксальных (полусуффиксальных) морфем и образований с ними до сих пор остается дискуссионным. Известно, что между корневыми и аффиксальными морфемами наблюдается определенное взаимодействие. Это взаимодействие приводит к образованию аффиксов особого рода. В тех случаях, когда процесс создания аффикса не завершен, а именно не произошло морфологическое обособление морфемы, в языке начинают появляться словообразовательные элементы, являющиеся коррелятами корневых морфем.

Это явление послужило причиной выделения группы морфем промежуточного статуса, проявляющих в своем значении и функционировании черты, с одной стороны, корневых морфем, а с другой – аффиксальных.

Вопрос о необходимости определения статуса словообразовательной морфемы (корневая или аффиксальная) и статуса новообразования как сложного слова или аффиксального деривата, или единицы промежуточного типа, обладающей определенной спецификой, находит различное обоснование в ряде работ отечественных и зарубежных лингвистов. Более того, эти единицы в разных работах получают различные наименования: *semi-free morpheme* (Р.С. Гинзбург), *полуаффикс* (М.Д. Степанова, И.В. Арнольд), *квазиаффикс* (Г.К. Гималетдинова), *combining form* (В.Н. Заботкина), *конверсификсы* (Б.И. Бартков). Лингвистами была собрана разноплановая семантическая информация о различных дериватах с повторяющимися вторыми компонентами, воспринимавшихся как единый гипертип, т. е. сумма всех подобного рода дериватов, независимо от того, какие вторые компоненты они содержат. Исследователями предлагались различные критерии выделения этих словообра-

зовательных элементов, приводились разные как по числу, так и по составу списки полуаффиксов, но при этом всегда отмечался промежуточный характер данных элементов, проявляющих в своем значении и функционировании черты, с одной стороны, корневых морфем, а с другой – аффиксальных.

Анализ и обобщение имеющихся подходов к проблеме полусуффиксации (И.В. Арнольд, Б.И. Бартков, В.И. Заботкина, Е.С. Кудрякова, Е.С. Кузеванова (Дьячкова), Г. Марчанд, М.Д. Степанова и др.) с использованием качественных и количественных дериватологических характеристик позволяет вывести основные критерии выделения полусуффиксальных элементов:

- формальное сходство с простым корневым словом;
- наличие более общего по сравнению с корневой морфемой значения при соединении с основами, имеющими определенное значение;
- выражение одинакового значения в сочетании с основами одного семантического класса;
- способность активно участвовать в образовании новых лексических единиц [1–9].

Таким образом, под полусуффиксом мы понимаем словообразовательный элемент промежуточного статуса, по форме совпадающий с простым корневым словом, но обладающий функционально-семантическими характеристиками словообразовательного суффикса, формирующийся на базе второго компонента сложного слова, обладающий, как правило, более общим, генерализующим значением и образующий в сочетании с основами различной семантики представительные словообразовательные ряды.

Материалом исследования послужили полусуффиксы и образования с ними, отобранные на основе повторяемости второго компонента в сложных аналоговых образованиях с последующим их анализом, согласно критериям выделения полусуффиксов из современных толковых словарей английского языка, англо-русских словарей и справочников новой лексики.

В ходе анализа вторых компонентов исследуемых образований было выделено 103 полусуффиксальных элемента. С точки зрения частеречной принадлежности производных эти элементы подразделяются на полусуффиксы существительных, полусуффиксы прилагательных, полусуффиксы наречий и полусуффиксы глаголов.

Наречия в исследуемом материале составляют треть по количеству группу образований с полусуффиксами – 64 единиц (4%). Полусуффиксальные дериваты – наречия образуются при помощи 2 полусуффиксов: *-wise*, *-style*.

Полусуффиксальный элемент *-wise* образует в нашем исследовании 36 единиц (56%), что дает возможность рассматривать его как достаточно продуктивный элемент. Образования типа *clockwise* («по часовой стрелке»), *crab-wise* («пятясь задом»), *sleepwalker-wise* («подобно лунатику»), *machine-wise* («работающий как машина») и т. п. составили 17 единиц (51%). В них элемент *-wise* указывает на сходство с тем, что выражено основой в образе, способе действия. Сочетания *-wise* с именными основами существительных со значением «предмет, человек» образуют прилагательные или наречия, описывающие манеру действия, сходную с образом действия, присущим предметам/живым существам и лицам, обозначенным основами.

Образования типа *crosswise* («крестообразно»), *lengthwise* («продольно») и т. д. составляют особую подгруппу, входящую в состав описанной выше группы. В этих образованиях элемент *-wise* употребляется в значении «каким образом, в какой форме» (*in a way*) и в сочетании с именными основами существительных в значении «предмет, измерение» образует наречия со значением «как, в какой форме».

Другая группа включает 16 образований (49%) типа *caloriewise* («относительно калорий»), *drinkwise* («относительно напитков, питья»), *menuwise* («что касается меню»), *news-wise* («что касается новостей») и т. д., где *-wise* употребляется в значении «относительно чего-либо» (*relating to*). Сочетания полусуффикса *-wise* с именными основами существительных, имеющими значение предмета и явления, образуют слова, указывающие на определенные сферы реальности, которые описаны данными основами. Так, если человек указывает, что он социалист только при голосовании на выборах за соответствующую программу *vote-wise*, то это означает, что в жизни он может не заниматься политикой, но в целом социалистические идеи ему близки:

Структурные формулы этой деривационной модели:

- n (предмет, человек) + *-wise*₁ (каким образом) = Adv (как, в какой форме, каким образом);

– n (предмет, качество) + *-wise*₂ (относительно чего-либо) = Adv (относительно того, что обозначено основой).

Полусуффиксальный элемент *-style* образует в исследовании 28 единиц (43%). Этот полусуффикс, имеющий значение «как, в каком стиле, виде», сформировался на базе простого корневого существительного *style* «стиль, манера». Семантика последнего предопределила возможность расширения значений соответствующего полусуффикса, который, присоединяясь к основам существительных и прилагательных со значением предмета/явления, определенного лица, национальности или географических названий, указывает на сходство с тем, что обозначено основой, например: *bungalow-style* «как одноэтажный дом, напоминающий бунгало», *old-style* «в старомодном стиле», *Abba-style* «в стиле, напоминающем группу Abba».

Деривационную модель для образования единиц с данным полусуффиксом можно представить следующим образом: n (предмет, явление, лицо) / adj (признак) + *-style* (как, в каком стиле) = Adv (в стиле, указанном основой).

Немногочисленность группы полусуффиксальных образований – наречий объясняется наличием в языке большого количества адвербиальных единиц. Однако необходимость в полусуффиксальных дериватах – наречий возникает, видимо, в тех случаях спецификации, когда значение собственно наречия не может в полной мере передать определенные оттенки значений.

Самую малочисленную группу образований в исследуемом материале составили полусуффиксальные дериваты – глаголы с полусуффиксом *-hop*, имеющим значение «переходить с места на место» (10 единиц – 0,7%).

В образованиях типа *city-hop* «путешествовать по городу», *bar-hop* «переходить из бара в бар», *boutique-hop* «обходить дорогие магазины женской одежды», *car-hop* «работать официантом в ресторанах или кафе для автомобилистов», *job-hop* «часто менять место работы» и т. д. полусуффикс *-hop* в указанном выше значении употребляется с именными основами существительных со значением «место, заведение», образуя глаголы с общим значением «обходить какие-либо места».

Наличие в исследуемом материале только одного полусуффикса, образующего глаголы, обусловлено тем, что суффиксальная, а следовательно, и полусуффиксальная номинация не является ведущей в системе глагола, доста-

точно сравнить десятки суффиксов существительных и прилагательных в английском языке и лишь единицы суффиксов, образующих глаголы.

Деривационная модель, по которой образуются единицы с полусуффиксом *-hop*, представляет собой следующую структуру: N (место, заведение) + *-hop* (переходить, обходить что-либо) = V (обходить места, указанные основой).

Таким образом, полусуффиксальные дериваты наречия и глаголы в современном английском языке представляют собой достаточно немногочисленную группу, однако возникновение данных единиц в языке связано, возможно, с их способностью более точно по сравнению с имеющимися наречиями и глаголами передавать разные оттенки значений.

Список источников

- Новый англо-русский словарь. М., 2004.
Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary. Collins, 2007.
Cambridge International Dictionary of English. Cambridge University Press, 2001.
Dictionary of American Slang. Toronto, 1967.
Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. Oxford, 2002.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка = The English Word (на англ. языке): учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1986.
2. Бартков Б.И. Конверсификсы как новые суффиксы английского языка. Казань, 2017.
3. Бартков Б.И. Частотный минимум 90 суффиксов современного английского языка [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2017. № 14(148). С. 685–695. URL: <http://moluch.ru/archive/148/41971> (дата обращения: 06.04.2022).
4. Дьячкова Е.С. (Кузеванова). Полусуффиксы и образования с ними в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2011.
5. Заботкина В.И. Семантика и прагматика нового слова (на материале английского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1991.
6. Карашук П.М. Словообразование английского языка: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Романо-германские языки и литература». М., 1977.
7. Кубрякова Е.С. Об относительно связанных (относительно свободных) морфемах языка // Вопр. языкознания. 1964. № 1. С. 95–100.
8. Степанова М.Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в немецком языке. М., 1984.

9. Marchand H. The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. München, 1969.

* * *

1. Arnol'd I.V. Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka = The English Word (na angl. yazyke): uchebnik dlya in-tov i fak. inostr. yaz. 3-e izd., pererab. i dop. M., 1986.

2. Bartkov B.I. Konversifiksy kak novye suffiksy anglijskogo yazyka. Kazan', 2017.

3. Bartkov B.I. Chastotnyj minimum 90 suffiksov sovremennogo anglijskogo yazyka [Elektronnyj resurs] // Mol. uchenyj. 2017. № 14(148). S. 685–695. URL: <http://moluch.ru/archive/148/41971> (data obrashcheniya: 06.04.2022).

4. D'yachkova E.S. (Kuzevanova). Polusuffiksy i obrazovaniya s nimi v sovremennom anglijskom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 2011.

5. Zabotkina V.I. Semantika i pragmatika novogo slova (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1991.

6. Karashchuk P.M. Slovoobrazovanie anglijskogo yazyka: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po special'nosti «Romano-germanskie yazyki i literatura». M., 1977.

7. Kubryakova E.S. Ob otноситel'no svyazannyh (otnositel'no svobodnyh) morfemah yazyka // Vopr. yazykoznavaniya. 1964. № 1. S. 95–100.

8. Stepanova M.D., Flyajsher V. Teoreticheskie osnovy slovoobrazovaniya v nemeckom yazyke. M., 1984.

9. Marchand H. The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. München, 1969.



The specific features of the semantic and derivational structure of the adverbs and verbs of the semi-suffix derivatives in the modern English language

The article deals with the study of the peculiarities of the semantic and derivational structure of the adverbs and verbs of the semi-suffix derivatives in the modern English language. There are defined the criteria of revealing the semi-suffix elements, there is emphasized their corpus and described their functional and semantic characteristics.

Key words: *semi-suffix, word formation, derivational affix, generalization of meaning, adverb, verb.*

(Статья поступила в редакцию 24.06.2022)

М.Ю. ЛОПАТИНА
(Барнаул)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ АССИМИЛЯЦИЯ НИДЕРЛАНДСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ 'FOOD AND DRINK' В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Рассматривается адаптация заимствований из нидерландского семантической группы 'Food and Drink' (таких слов, как cookie, noodle, cruller и др.) к лексической системе английского языка. Выявляется степень ассимиляции обозначенных лексем на основе сравнительно-сопоставительного анализа их исходного значения в языке-доноре и возможных модификаций значения (или их отсутствия) в языке-реципиенте.



Ключевые слова: *заимствование, ассимиляция, лексема, прямое значение, переносное значение, модификация значения.*

Лексический состав английского языка во всем его объеме является отражением английской языковой картины мира, которая, в свою очередь, испытала влияние межкультурного обмена – многочисленных и разнообразных контактов английского народа с представителями других наций, в том числе с нидерландцами.

Английский и нидерландский языки являются близкородственными и принадлежат к западногерманской группе индоевропейской семьи языков [4, с. 347]. Более того, внутри данной группы языки связаны общим происхождением от нижненемецких наречий (английский в основном берет свое начало от языков англов и саксов, нидерландский – от языка франков). Нидерландский язык имеет два этнических варианта – северонидерландский в Нидерландах и южонидерландский (фламандский) на севере Бельгии [1]. Традиционно во многих странах Нидерландское королевство называют Голландией, а нидерландский язык голландским. Возможно, все дело в том, что исторически провинции страны – Северная и Южная Голландия – были более известны за пределами страны [2, с. 123]. Таким образом, следует различать стандартный нидерландский язык и его территориальные диалекты, одним из которых и является голландский.

Хотя нидерландский язык не оказал такого значимого влияния на формирование словарного состава английского языка, как латинский или французский, например, он оставил, тем не менее, заметный след в языке англосаксов, особенно в его американском варианте. Такие слова, в частности, как *dollar*, *boss*, топонимы *Broadway*, *Wall Street*, обозначающие существенные для американского общества понятия и знаковые объекты, – нидерландского происхождения.

Заимствованная из нидерландского лексика уже попадала в фокус научных исследований (работы Альберта Бо, В.П. Секирина, А.И. Смирницкого, Николин ван дер Сийс и других ученых), рассматривавших данные языковые единицы с точки зрения хронологии, этимологии и семантики. Вместе с тем анализ особенностей ассимиляции и функционирования заимствований на современном этапе способен обогатить науку новыми сведениями об особенностях языковой эволюции.

Интерес для исследования представляет рассмотрение лексико-семантической ассимиляции нидерландских заимствований в современном английском языке на основе сравнительно-сопоставительного анализа исконного значений лексем и их современных словарных дефиниций, а также с учетом статистических данных о популярности той или иной словарной единицы (в том случае, если заимствование закрепилось в основном фонде английского языка). Как известно, в период «внедрения» отмечается осязаемое влияние принимающего языка на заимствование, когда происходит адаптация сферы употребления лексемы к новой действительности. Ключевую роль в процессе становления семантики слова играют разного рода модификации значения (или их отсутствие), которым подвергаются лексемы в языке-реципиенте.

Отмечается, что основная масса нидерландских заимствований, в том числе и семантической группы ‘Food and Drink’, попала в английский язык в XVII–XVIII вв. Этот период связан с заселением территории Северной Америки европейцами и формированием американского варианта английского языка [3; 6]. Первые переселенцы из Нидерландов высадились на Американском континенте в 1609 г. и привезли с собой свою культуру, религию и, конечно же, язык [12, p. 12].

В настоящем исследовании анализируются заимствованные из нидерландского лексемы (отобранные методом сплошной выборки

из словарей *The Diner’s Dictionary* (J. Ayto) [5], *Online Etymology Dictionary* [11], работы *Cookies, Coleslaw, and Stoops’* (N. Vander Sijs) [12], обозначающие мясные блюда (*rolliche* – «роллише, блюдо из говядины»), *metworst* – «колбаски из сырого свиного фарша»), супы (*erwtensoup* – «гороховый суп»), салаты (*coleslaw* – «салат из капусты»), мучные кондитерские изделия (*cookie* – «печенье»), *waffle* («вафли»), *cruller* («хворост»), *oliebollen* («пончики»), *banket* («булочка с желе из миндаля»), *letter* («печенье с миндалем»), блюда из круп, злаков (*noodles* – «лапша», *suppawn* – «каша на кукурузной муке»), молочные продукты (*potcheese* – «творог», *smear-case* – «сливочный сыр»), соусы (*pickle* – «рассол», *dope* – «соус»), крепкие алкогольные напитки (*advocaat* – «яичный ликер», *brandy* – «бренди», *boerejongens* – «буреньонгенс»).

Рассмотрим последовательно особенности адаптации каждого заимствования к лексической системе английского языка.

Наименование мясного блюда *rolliche* (“a dish made of seasoned beef wrapped in tripe which is cut into rounds”) происходит от нидерландского *rolletje* «рулетик» (уменьшительно-ласкательная форма *roll* – «рулет»). Изначально в нидерландском это блюдо обозначалось лексемой *rolpens* (*rollen* ‘to roll’ + *pens* ‘tripe’). Со временем вторая корневая морфема отпала и слово укоротилось до *rol* или *rolletje*. Сейчас номинативная единица *rolliche* широко используется жителями Нью-Йорка и Нью-Джерси (территории расселения голландцев в США) в своем исконном значении и имеет ряд вариантов написания – *relliche*, *rollejee*, *rollichie*, *ruletie*, *rullichie* [8; 12].

Нидерландское заимствование *metworst* (от идентичной нидерландской словоформы *metworst* (*met* ‘a sort of ground meat’ + *worst* ‘sausage’ со значением “spiced beef and pork sausage”) практически вышло из употребления в современном американском английском (изредка используется в отдельных регионах США [8]), вместо него для номинации обозначенного продукта сейчас функционирует заимствованная из немецкого лексема *mettwurst*. Следует отметить, что это далеко не единственный случай замены нидерландского слова немецким эквивалентом для наименования одного и того же феномена. Нидерландский и немецкий языки как близкородственные (генетически и территориально) взаимобогащались культурными реалиями, и порою сложно определить, какой из них выступает в

роли языка-донора, а какой – в качестве языка-посредника для принимающего английского языка.

Употребление лексемы *erwtten soup* ('pea soup') (от нидерландского *erwttensoep* (*erwt* – 'pea', *soep* – 'soup'), как и самого блюда (типичного для холодной зимней погоды) ограничено территориями проживания нидерландских переселенцев [8].

Название популярного ныне не только в Нидерландах и США, но и других странах мира салата из свежей капусты (с морковью, луком, специальным густым соусом) *coleslaw* (существует также неформальный вариант данного слова *slaw*) произошло от нидерландского *koolsla* (*kool* 'cabbage' + *sla* 'salad'). По данным Dictionary by Merriam Webster, эта лексема входит в топ популярных слов с показателем 11% [7; 9].

Слово *cookie* было заимствовано в американский английский в 1808 г. Его источник – исконное нидерландское *koekje* «маленький торт, тортик, кусочки сладких пирожков», уменьшительное от *koek* «торт», сладость, традиционно съедаемая нидерландцами на Рождество [12, p. 126–127]. В английском языке значение заимствования было уточнено и стало американским эквивалентом британского *biscuit* – “a small, flat, sweet food made from flour and sugar” [7]. Следующее значение этого слова, обнаруживаемое в словарях и образованное путем метафорического переноса по модели «предмет – человек» – неформальное (сленговое) ‘a type of person’ (ср. с примерами русского сленга – *крендель*, *кекс*). Кроме того, в последние десятилетия экстенционал понятия лексемы расширился за счет нового значения технического термина в области информационных технологий, порожденного также путем образного переноса – “a small file that is sent by a website to your computer and that contains information about how you use the site, so that this information is available the next time you use the site” [Ibid.]. Таким образом, рассматриваемое заимствование приобрело в английском языке семантическую и стилистическую самостоятельность, что свидетельствует о его полной ассимиляции.

Лексема *waffle* произошла от нидерландского слова *wafel*, развившегося, в свою очередь, из прагерманского *wabila* (“web, honeycomb”) «паутина, соты». Оригинальное значение слова – “kind of batter-cake, baked crisp in irons whose surface forms a pattern of raised squares and served hot” [12] – не подверглось

какой-либо значимой модификации в английском языке (“a type of bread or cake made from batter (a thin mixture of milk, flour, and egg) cooked in a special pan whose surface forms a pattern of raised squares [7]; “a crisp cake of batter baked in a waffle iron” [9]), а сам продукт чрезвычайно популярен во всем мире (в американском английском входит в топ популярных слов с показателем 3% [Ibid.]).

Считается, что слово для обозначения другой мучной сладости, подобия пончика или хвороста, *cruller* появилось в американском английском как усеченная производная форма от нидерландского *krullkoek* “pastry or biscuits made in the form of a curl” (*krull* от *krullen* ‘to curl’ + *koek(je)* ‘biscuit’) [12, p. 127]. Данная лексема весьма популярна в американском английском (имеет показатель 19%) и в современном ее толковании помимо исконного значения – “a small cake made of dough that is formed into a twisted shape, fried in deep fat or oil, and often then covered in sugar or sugar icing” присутствует также дефиниция “an un-raised doughnut” [9]. В этом значении слово употребляется в северных регионах Америки и штатах среднего запада.

Следующее заимствование, семантическая структура которого синонимична значению слова *cruller* (в частности, за счет общих сем [cake], [deep fried in oil], – *oliebollen* (или *oil dumplings*) [8]. Это практически неассимилированная лексема (от нидерландского *oliebollen*), сохранившая исконную орфографическую и морфологическую форму (употребляется во мн. числе с показателем *-en*) и семантику – “ball-shaped cakes with raisins or currants deep fried in oil” [12, p. 135].

Олиболы считаются традиционным кондитерским изделием, которым нидерландцы закусывают шампанское, празднуя Новый год. По мнению американского исследователя Пола Маллинса, данный продукт можно считать прародителем любимой сладости американцев – пончиков (донатов) [10], очевидно наряду с хворостом (*cruller*). В свою очередь, предшественниками олиболов являются «масляные пирожки (печенье)» *olykoek* (также *olycook*) (ставшие архаизмами в современном английском) от нидерландского *oliekoek*, которые появились на североамериканском континенте вместе с первыми нидерландскими переселенцами [8].

Американский английский также пополнился лексемами для обозначения таких появившихся в США мучных кондитерских из-

делий, как *letter* («печенье с миндалем, изначально в форме какой-либо буквы») и *banket* («булочка с миндальной пастой»). Интересно, что эти разновидности десертов произошли от одной традиционной нидерландской сладости *banket letter* “puff pastry in the form of a letter with almond paste” [12] (от нид. *banket* ‘a special type of pastry used to make confectionery of various forms’ + *letter* (идентичная лексема для обозначения «буквы» в английском и нидерландском языках)). В языке-доноре также существовал усеченный вариант слова *banket*. Лексема *letter* появилась в американском английском и используется наряду с такими синонимами (характерными для регионов, в которых проживают выходцы из Нидерландов) как *almond letter* (от нидерландского *amandel letter*), *butter letter* (от нид. *boter letter*) и *Dutch letter* [Ibid.].

Источником заимствования слова *noodle(s)* в английский мог быть как нидерландский язык (*noedel*), так и немецкий (*Nudeln*). Однако доподлинно известно, что само блюдо “long, narrow strip of dried dough” и языковая единица для его номинации возникли в немецком языке [11]. В Cambridge Dictionary встречаются следующие дефиниции слова:

- 1) UK “a food in the form of long, thin strips made from flour or rice, water, and often egg, cooked in boiling liquid”;
- 2) US “pasta of any shape”;
- 3) US “the head or brain of a person”;
- 4) “a light, cylinder-shaped object that floats on water and that you hold onto or put under your arms when you are learning to swim or exercising in the water” [7].

Исходное значение лексемы в британском варианте английского практически не модифицировалось (лапша – узкие полоски теста), в то время как в американском варианте наблюдается генерализация значения (паста, макаронные изделия любой формы). Прямое значение (1) приросло переносными образными значениями: (3) перенос, основанный на внешнем сходстве лапши как сваренной массы и человеческого мозга – «башка, мозги» (4) перенос, связанный с внешним сходством и характеристикой лапши (выталкивается на поверхность в кипящей воде) – «аквапалка».

Название блюда из вареной кукурузы (разновидность кукурузной каши, пудинга, именуемого также индейским пудингом, в состав которого входит также молоко и меласса (черная патока)) *sup(p)awn* происходит от нидерландского *sapaen* с буквальным значением “softened

by water” [11]. Это одно из немногих слов, которые были заимствованы нидерландцами-переселенцами из языков американских индейцев, точнее из алгонкинской группы языков. В настоящее время это наименование блюда имеет хождение в штате Новая Англия и относится к лексическим единицам с низкой популярностью (показатель 10%). Более распространены его другие лексические варианты – *hasty pudding* (показатель популярности – 56%) или *Indian pudding* (показатель популярности – 76%) [9].

Лексема *potcheese* является полукалькой от нидерландского слова *potkaas* (*pot* “jar” и *kaas* “cheese”) и обозначает мягкий сыр (творог), который изготавливается и (или) хранится в горшках (кувшинах). Синоним данного слова – *Dutch cheese*, слово употребляемое в основном жителями северных регионов США. По данным Dictionary by Merriam Webster, в современном американском английском частотность употребления обозначенных лексико-семантических вариантов значительно уступает по популярности лексеме *cottage cheese*, первое упоминание которой датируется 1831 г. (Филадельфия). Так, *potcheese* и *Dutch cheese* входят в группу наименее используемых слов с показателями 10 и 23% соответственно; *cottage cheese* относится к категории 23% наиболее популярных слов [Ibid.].

Что касается слова *smear-case* (сливочный сыр, намазываемый на хлеб), то и продукт, и его наименование появились, по данным большинства исследователей, в Германии, однако нидерландская культура и язык, по мнению Николин ван дер Сий [12, р. 139], в частности, оказали значительное влияние на распространение этого продукта в США (эта лексема входит в топ популярных с показателем 39%). Так, источником происхождения лексемы *smear-case* (в Merriam-Webster Dictionary упоминается также другой вариант ее написания *smiercase*) в английском языке может быть как немецкое слово *Schmierkäse* (от *schmieren* “to smear” («размазывать жир, смазывать») и *Käse* “cheese”), и так и нидерландское *smeerkaas* [9].

Лексема *pickle* предположительно появилась в английском языке в XIV в. для номинации соуса (“spiced sauce served with meat or fowl”) и происходит от нидерландского *pekel* ‘pickle, brine’ («рассол») [11]. Современное толкование слова включает следующие значения [7]:

- 1) a vegetable or fruit in vinegar or in salty water, especially a cucumber;

2) a sauce made from vegetables in vinegar with spices added.

Таким образом, оригинальное значение слова («соус, рассол») в современном английском отодвинулось на задний план, уступив пальму первенства переносному значению на основе метонимического переноса «соленья, маринованный фрукт или овощ, особенно огурец».

Еще одно заимствование из рассматриваемой семантической категории – лексема *dope* (от нидерландского *doop* “thick, dipping sauce”), которая появилась в американском варианте английского в 1807 г. со значением “sauce, gravy, any thick liquid”. В конце XIX в. этим словом стали обозначаться любые смеси, микстуры, т. е. произошло расширение значения слова. Начало употребления этого слова для обозначения наркотического препарата, а именно опиума (сужение значения), датируется 1889 г. [11]. Современные дефиниции значения лексемы следующие:

- 1) “marijuana, or, more generally, any type of illegal drug”;
- 2) “a silly person”;
- 3) “information, especially secret or hidden information” [7].

Связь переносных значений слова (2), (3) с прямым (1) прослеживается достаточно четко – вследствие употребления наркотиков снижаются умственные способности (2), характеристика наркотиков как запрещенных веществ коррелирует с понятием «секретной/скрытой информации» (3).

Наименование яичного ликера *advocaat*, изготавливаемого из яичных желтков и бренди, является сокращенной формой от нидерландского *advocaatenborrel* (“lawyer’s drink”), лексемы, образованной путем словосложения: *advocaat* “advocate, lawyer” и *borrel* “drink” [5, p. 2]. Данный напиток весьма популярен в Соединенных Штатах, как и его лексический актуализатор (с показателем 50% [9]).

Распространенный не только в США, но и во всем мире крепкий алкогольный напиток *brandy* (изначально *brandy-wine*) также имеет нидерландские корни (от нидерландского *brandewijn* ‘burnt wine’, напиток, получаемый путем дистилляции (перегонки) виноградного, фруктового, ягодного сусла). Кроме того, в Dictionary by Merriam Webster зафиксирован глагол *to brandy* с дефиницией “to flavor, blend, or preserve with brandy” [Ibid.], образованный по конверсии от соответствующего существительного. Данные факты свидетельствуют о

практически полной адаптации слова к лексической системе английского языка.

И, наконец, заимствование *boerejongens* является неассимилированной лексемой, сохранившей исходную графическую форму и специфическое значение (типичный для нидерландских переселенцев в США рождественский крепкий алкогольный напиток из виски (бренди) и изюма; буквальное значение слова – ‘peasant (country) boys’) [8]. Слово является аббревиатурой лексемы из фризского языка (распространен в провинции Фрисландия (Нидерланды), отдельных областях Германии [1]) “brandewyn mei boerejonges” ‘brandy with country boys’ [12].

Итак, анализ языкового материала позволяет сделать вывод о разной степени его ассимиляции в английском языке. Большая часть заимствованной лексики семантической группы ‘Food and Drink’ актуализирует специфические для нидерландской культуры реалии и являет собою примеры частично ассимилированных слов, обозначающих понятия, не имеющие английского эквивалента. В этом случае наблюдается полное совпадение значения заимствованного слова со значением его иноязычного прототипа в процессе семантической ассимиляции. Так, лексемы *advocaat*, *boerejongens*, *rolliche*, *oliebollen*, частично сохранившие свою исконную оболочку, вербализуют традиционные блюда нидерландской кухни и используются преимущественно в регионах США, населенных выходцами из Нидерландов.

Некоторые заимствования рассматриваемой группы (*pot cheese*, *sup(p)awn*, *letter*) обрели синонимы в языке-реципиенте. Это может быть свидетельством достаточно успешной их адаптации к новой языковой системе.

И, наконец, такие слова, как *cookie*, *waffles*, *coleslaw*, *brandy*, *noodle*, *pickle*, *dope*, – примеры полностью ассимилированных заимствований (иноязычное происхождение которых трудно отследить), прочно укрепившихся в основном словарном фонде английского языка. Значение слов *coleslaw*, *waffles*, *brandy* осталось неизменным, в то время как сами продукты стали чрезвычайно популярными в США и за их пределами и даже экспортируются под американскими торговыми марками, вместе с тем экстенционал понятия лексем *cookie*, *noodle*, *dope*, *pickle* увеличился за счет новых (переносных) значений, что значительно расширило поле функционирования данных языковых единиц.

Список литературы

1. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/4046950> (дата обращения: 20.06.2022).
2. Быков А.А. Удивительное языкознание. М., 2011.
3. Секирин В.П. Заимствования в английском языке [Электронный ресурс]. Киев, 1964. С. 7–116. URL: <http://bookre.org/reader?file=747250> (дата обращения: 15.01.2022).
4. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/1332669/> (дата обращения: 15.12.2021).
5. Ayto John. The Diner's Dictionary: Word Origins of Food and Drink. Oxford University Press, 2012.
6. Vaugh A. A History of English Language [Electronic resource]. London, 2002. URL: <http://docenti.unimc.it/> (дата обращения: 14.11.2021).
7. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 18.03.2022).
8. Dictionary of American Regional English [Electronic resource] / University of Wisconsin-Madison. URL: <https://dare.wisc.edu/words/> (дата обращения: 18.07.2022).
9. Dictionary by Merriam Webster [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 24.07.2022).
10. Glazed America: IUPUI anthropologist examines doughnut as symbol of consumer culture [Electronic resource]. URL: https://www.eurekalert.org/pub_releases/2008-07/iu-gai072108.php (дата обращения: 21.07.2022).
11. Online Etymology Dictionary [Electronic resource] / Douglas Harper. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 15.06.2022).
12. Sijssvan der Nicoline. Cookies, Coleslaw, and Stoops: The Influence of Dutch on the North American Languages. Amsterdam, 2009.

* * *

1. Bol'shaya rossijskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/4046950> (data obrashcheniya: 20.06.2022).
2. Bykov A.A. Udivitel'noe yazykoznanie. M., 2011.
3. Sekirin V.P. Zaimstvovaniya v anglijskom yazyke [Elektronnyj resurs]. Kiev, 1964. S. 7–116. URL: <http://bookre.org/reader?file=747250> (data obrashcheniya: 15.01.2022).
4. Smirnickij A.I. Leksikologiya anglijskogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.twirpx.com/file/1332669/> (data obrashcheniya: 15.12.2021).

Lexical and semantic assimilation of the Netherlands loanwords of the thematic group 'food and drink' in the English language

The article deals with the adaptation of the loanwords from the Netherlands semantic group 'Food and Drink' (such words, as cookie, noodle, cruller, etc.) to the lexical system of the English language. There is revealed the degree of the assimilation of the defined lexical units on the basis of the comparative analysis of their origin meaning in the donor language and the possible modifications of the meaning (or their absence) in the target language.

Key words: *loan word, assimilation, lexical unit, direct meaning, figurative meaning, modification of meaning.*

(Статья поступила в редакцию 29.05.2022)

И.С. КУЗЬМИНА
(Саранск)

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ

На основе текстов для детей анализируются особенности сравнительных конструкций, позволяющих задать яркий и образный тон повествования, благодаря которому читателю удастся четко сконструировать в своем воображении придуманный автором мир и его персонажей. Последовательно рассматриваются модели, по которым происходит построение компаративных конструкций, и демонстрируются особенности их использования, транслирующие различного рода информацию ассоциативного характера в произведениях для детей.

Ключевые слова: *сравнение, компаративная конструкция, текст для детей, модель сравнительной конструкции.*

Компаративные конструкции являются одним из самых востребованных стилистических приемов художественного текста, поскольку они оказывают влияние на его эмоционально-

экспрессивный окрас, придают образность и выразительность тексту. Результатом пристального интереса исследователей к данному явлению стало изучение сравнительных конструкций в самых различных аспектах. Так, литературоведы считают, что сравнение является выражением художественной мысли, системой взаимоотражений [7, с. 47]; союз «как» в сравнительной конструкции они рассматривают как нить, связывающую сопоставляемые понятия [8, с. 381]. Известный педагог К.Д. Ушинский полагает, что сравнение является основой любого понимания и мышления, поскольку, по мнению ученого, все в мире познается через сравнение [11, с. 436]. В лингвистике сравнение понимается как специальная компаративная конструкция, имеющая определенную систему и критерии, из которых следует, что сравнению подлежат однотипные понятия, и объекты сравнения сопоставляются по признакам, имеющим важное, существенное ситуационное значение [4, с. 48].

Следует сказать, что на исследовании функциональных возможностей сравнительных конструкций внимание лингвистов сосредоточено уже давно. В настоящее время предпринимаются попытки выявить общие характеристики сравнительных конструкций [5], исследовать особенности сравнительных конструкций в разных языках [4], изучить своеобразие сравнительных конструкций на материале произведений отдельных авторов [1] и разных типах текста [10].

При этом исследования фактического материала свидетельствуют о том, что среди всей массы исследований не наблюдается большого числа работ, затрагивающих специфику сравнительных конструкций в текстах для детей. Встречаются лишь отдельные работы, посвященные особенностям и своеобразию сравнительных конструкций разнообразных сказок [3; 9]. Однако тексты для детей не ограничиваются только данным жанром, поскольку, по словам Л.А. Коровко, в детской литературе есть все жанры, существующие во «взрослой» [6, с. 89].

Неоднократно также подчеркивалось, что тексты для детей характеризуются особыми законами текстопостроения и спецификой употребления языковых средств [12]. Благодаря целенаправленно выбранным языковым средствам достигается особая выразительность, которая позволяет читателю увидеть больше, чем написано в тексте. Более того, большую роль при восприятии текста играет

образное мышление, особенно когда речь идет о текстах для детей. Именно поэтому авторы данного типа текста нередко используют сравнительные конструкции, являющиеся, по мнению Н.Д. Садовской, развернутой метафорой, но более простым синтаксическим средством, которое дети понимают легче [9, с. 110]. Таким образом, исходя из всего вышесказанного, представляется весьма интересным рассмотреть модели построения компаративных конструкций, а также особенности их использования в текстах для детей.

Как известно, текст для детей представляет собой исключительно емкое и мобильное явление, поскольку он предназначен для возрастного диапазона от 0 до 18 лет. Учитывая данное обстоятельство, для исследования данного типа текста необходимы определенные ограничения. В связи с этим для анализа были отобраны англоязычные прозаические тексты, предназначенные для детско-отроческого возрастного периода. Помимо возрастного критерия учитывалась и содержательная сторона текстов. К исследованию привлекались не только тексты, реально отображающие действительность, но в основном тексты, обладающие фантазийными мирами и персонажами, поскольку именно в таких текстах из-за изменения угла зрения на действительность авторы вынуждены использовать особые принципы и приемы текстопостроения, одним из которых и являются сравнительные конструкции.

Традиционно считается, что сравнительная конструкция включает сравниваемый предмет, называемый объектом сравнения, предмет, с которым осуществляется сопоставление, называемый средством сравнения, и их общий признак, называемый основанием сравнения или сравнительным признаком. При этом модели, по которым происходит построение компаративных конструкций, могут быть самыми различными. В англоязычных произведениях для детей можно встретить разнообразные виды сравнительных конструкций. Например, довольно часто встречаются конструкции, построенные по модели *as + adjective + as*, в которой сравнение происходит с помощью прилагательного в положительной степени, что позволяет выразить одинаковые качества объектов. Данный тип сравнительных конструкций может быть использован для описания чувств и эмоционального состояния героев (*I am as excited as you are; ... he is as stupid as you are* [14]), для описания внешнего вида героев (*They were as shriveled as prunes*,

and as bony as skeletons [14]), для описания жилищ (...*and it [home] is as wonderful as you might hope* [15]).

В следующем примере при помощи аналогичной конструкции автор сравнивает поведение взрослого человека с поведением ребенка, и читателю, поскольку он тоже ребенок, довольно просто это представить: ...*and he became as eager and excited as a young boy* [14].

Сравнительные конструкции этого типа выполняют экспрессивную функцию и позволяют авторам вызвать наиболее полный спектр ощущений у читателя. Они также помогают читателю понять, насколько тот или иной признак предмета сильно выражен. Описание свойства или действия происходит не сложными метафорическими приемами, а простым, доступным сравнением, что облегчает понимание текста читателем.

Как известно, произведения для детей изобилуют наличием большого числа описаний как различных предметов или явлений, так и человека, отличающихся оригинальными формами или размерами. Сравнительные конструкции в данном случае помогают авторам полнее продемонстрировать всю необычность внешнего вида описываемого объекта. Например, ниже при помощи сравнения автор показывает, как изменится внешний вид невоспитанных и непослушных детей: *They'll roll her into the de-juicing machine, and she'll come out just as thin as a whistle!* [Ibid.]; *It'll make his toes grow out until they're as long as his fingers* [Ibid.].

Сравнительные конструкции данного типа используются также для реализации познавательной функции, в тех случаях, когда авторы, описывая неизвестные читателю предметы, сравнивают их с хорошо знакомыми: *The glass tubes... hung suspended over an enormous round tub as big as a bath* [Ibid.].

Несколько реже в англоязычных произведениях для детей встречаются сравнительные конструкции, содержащие отрицание *not so / as + adjective + as* с именами прилагательными в положительной степени. При этом сравнения с данной сравнительной конструкцией зачастую отображают разные качества одного объекта в разные временные промежутки. Например, Льюис Кэрролл, используя компаративную конструкцию данного типа, сообщает об особенном поведении зайца в марте: ...*and perhaps as this is May it [the March Hare] won't be raving mad – at least not so mad as it was in March* [13].

В следующем примере при помощи данной конструкции автор сообщает об изменившемся размере своего персонажа: *I wasn't so small as this before, never!* [13]. В произведениях для детей востребованной оказывается и сравнительная конструкция *the same... as...*, позволяющая читателю сопоставить между собой сравниваемые объекты. При помощи данной модели сравнительной конструкции авторы могут описывать возраст и рост своих персонажей: ...*all the children she knew that were of the same age as herself...* [Ibid.]; *There was a large mushroom growing near her, about the same height as herself* [Ibid.]. Иногда данная модель сравнительной конструкции может указывать на местонахождение персонажа: *I'm on the same side of the door as you are* [Ibid.].

Встречаются также примеры использования данной модели с отрицанием, указывающие скорее на разницу, чем на сходство двух сравниваемых явлений, как, например, это происходит в ситуации с описанием голоса персонажа: ...*her voice sounded hoarse and strange, and the words did not come the same as they used to do* [Ibid.].

Следует отметить, что для создания художественного образа в англоязычных текстах для детей широко используется сравнительная конструкция, построенная по модели *comparative + than*, в которой чаще всего сравниваются разные объекты либо их свойства. Так, в произведении *Charlie and the Chocolate Factory* автор, описывая вымышленных персонажей, сравнивает их с хорошо известными маленькому читателю объектами такими как: колено, ящик, кукла. Такие сравнения помогают читателю создать в своем воображении образ, близкий описанному автором. Например: ... *people no taller than my knee* [14]; ...*no bigger than the drawer in a slot machine* [Ibid.]; *The tiny men – they were no larger than medium-sized dolls* [Ibid.].

Следует сказать, что данный тип компаративных конструкций используется авторами не только для иллюстрации внешнего вида персонажей, но и для изображения некоторых других характеристик. Так, описывая необычность голоса персонажа, автор сравнивает его с мышинным писком: *A tiny little voice, no louder than the squeaking of a mouse* [Ibid.].

В сравнениях, выстроенных по модели *comparative + than*, в большинстве случаев основой сопоставительной структуры являются значимые компараторы, однако иногда помимо таких значимых элементов авто-

ры произведений для усиления значения сравнения задействуют различные дополнительные модификаторы. Такими дополнительными усилителями значения сравнительных конструкций могут выступать слова *less, much, far, even, still*. Например: *...chocolate bars, each far sweeter and creamier and more delicious than anything the other chocolate factories can make* [14]. В приведенном отрывке усилительный модификатор *far* привлекает внимание ребенка и помогает ему понять, что эти батончики намного слаще и вкуснее, чем все остальные. Данные модификаторы могут использоваться авторами для описания чувств персонажей (*...I was far less afraid of the captain himself than anybody else* [16]), их размеров (*...it always comes out much smaller than it was when it went in* [14]), положительных или отрицательных качеств (*That's even worse than the fat boy* [Ibid.]).

Еще одной моделью, по которой происходит построение компаративных конструкций в текстах для детей, является сравнительная модель *the + comparative, the + comparative*. Как правило, данная конструкция применяется авторами для иллюстрации последствий разного рода. Например, ниже автор показывает, что избыток одного предмета отрицательно влияет на качества второго: *The more there is of mine, the less there is of yours* [13].

Аналогичное содержание имеет и отрывок из другого произведения, в котором герой говорит о том, что чем больше ошибок он совершит, чем тяжелее будет их прощать: *...but the more mistakes you make, the harder to forgive you it becomes* [15].

Довольно часто в произведениях для детей используется такая модель сравнительной конструкции, как *the least / most + adjective*, которая показывает превосходство сравниваемого объекта над остальными в положительном или отрицательном смысле. Чаще всего такой тип сравнения служит авторам средством создания нужного образа. Так, для создания образа необыкновенного производителя шоколада автор использует сравнение: *Wonka is the most amazing, the most fantastic, the most extraordinary chocolate maker the world has ever seen!* [14].

Отчетливо выражается функция создания образа необычной фабрики в следующих примерах, в которых увиденное персонажем зрелище описывается как самое удивительное и необыкновенное, по сравнению со всем

остальным: *All the most wonderful smells in the world seemed to be mixed up* [14]; *...and this was the most astonishing sight of all* [Ibid.].

В целом модель построения компаративной конструкции *the least / most + adjective* чаще всего служит выражением преувеличения одного из свойств сравниваемого объекта над другими. При этом сравнение объектов, могут быть самыми разноплановыми: *...the most enormous bar of chocolate Charlie had ever seen* [Ibid.]; *...infested by the most dangerous beasts in the world...* [Ibid.]; *Hermione, you're the most wanted rebel in the wizarding world* [15]; *...full of sea-dreams and the most charming anticipations of strange islands and adventures* [16].

Следует сказать, что такой тип сравнительных конструкций содержит превосходную степень прилагательного, что уже говорит о превосходстве того или иного свойства предмета или самого сравниваемого объекта над всеми остальными.

Одной из самых распространенных моделей построения компаративных конструкций в произведениях для детей также является модель, содержащая сравнительный оборот с союзом *like*, где союз является знаменательным элементом конструкции. Данная сравнительная конструкция в основном используется, чтобы подчеркнуть сходство двух предметов или явлений и их свойств. Например: *You may behave like a king at this school, Malfoy* [15]; *Like all extremely old people, he was delicate and weak* [14].

При этом многочисленны и часты случаи, когда авторы, как и в случаях с описанными выше моделями, прибегают к помощи сравнительного оборота с союзом *like*, описывая неизвестные читателю предметы, тем самым реализуя познавательную функцию текста. Вводя в ткань своего повествования неизвестное, авторы детских произведений сравнивают его с хорошо знакомыми читателю предметами, чувствами или эмоциями. Ярким примером является отрывок, в котором автор описывает чувство радости своего персонажа, сравнивая его с состоянием хорошо знакомым детям: *He was hopping about among the saucepans and the machines like a child among his Christmas presents* [Ibid.].

В другом примере автор произведения сопоставляет мелькнувшую у персонажа мысль с мерцанием звезды, сравнивая незнакомое ощущение со знакомым читателю явлени-

ем: *As he gazed, something bright... seemed to twinkle down..., vanished, then twinkled once more like a tiny star* [2].

В свете вышесказанного можно резюмировать, что при помощи сравнительного оборота с союзом *like* преимущественно выражается логическое сопоставление, сравнивающее реальные категории.

Таким образом, анализ структурно-функциональной специфики компаративных конструкций в англоязычных произведениях для детей позволяет заключить, что в данных текстах встречаются практически все известные виды моделей построения сравнительных конструкций, благодаря чему тексты приобретают образную и эмоционально-экспрессивную выразительность. При помощи используемых компаративных конструкций авторам детских произведений удается задать яркий и образный тон повествования, который позволяет читателю четко сконструировать в своем воображении придуманный автором мир и его персонажей.

Можно со всей уверенностью констатировать, что сравнительные конструкции в текстах для детей реализуют целый ряд функций, таких как экспрессивная, оценочная, познавательная, поскольку они транслируют различного рода информацию ассоциативного характера и отражают важные аспекты текстопостроения, передающие замысел автора. Сравнительные конструкции могут использоваться авторами детских произведений для описания чувств и эмоционального состояния героев, для описания внешнего вида героев, их жилищ, поведения персонажей, а также для создания нужного образа.

Сравнительные конструкции употребляются для сравнения двух предметов или явлений, имеющих одинаковые качества, для сравнения двух предметов или явлений, имеющих разные качества, а также для описания превосходства одного предмета над другими. Следует сказать, что авторы произведений стараются создать сравнение без сложных метафорических приемов, а простыми, доступными языковыми средствами, чтобы облегчить понимание текста читателем, сформировав при этом максимально полный образ.

Список литературы

1. Борисова С.В. Типы сравнительных конструкций в поэзии Б.Л. Пастернака // Язык. Культура. Личность: материалы межвуз. конф. молодых ученых. Самара, 2019. С. 68–75.

2. Грэхем К. Ветер в ивах. М., 1981.

3. Егорова О.А. Художественно-стилевое своеобразие сравнительных конструкций как средств характеристики персонажей британских сказок // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 3. С. 84–94.

4. Жерновая О.Р. Компаративные конструкции имплицитного сравнения в современном английском языке // Вестн. Нижегород. ун-та им. Лобачевского. Сер.: Филология. Новгород, 2003. Вып. 1. С. 147–150.

5. Карагодская Ю.С., Кочарян А.С. Сравнительные конструкции: характеристика, особенности использования и классификация // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: материалы VIII научно-практической интернет-конф. с междунар. участием. Ростов н/Д., 2021. С. 19–24.

6. Коровко Л.А. Особенности детской литературы // Проблемы русской литературы. Омск, 1974. Вып. 82. С. 87–99.

7. Палиевский П.В. Внутренняя структура образа // Теория литературы. М., 1962.

8. Петровский М.А. Сравнение // Литературная энциклопедия. Словарь литературных терминов. М., 1925.

9. Садовская Н.Д. Сравнительные конструкции с компонентом «прекрасное» в английской литературной сказке о животных // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 109–113.

10. Сидорова Д.В. Структурно-семантические особенности сравнительных конструкций в китайских художественных текстах // Евразийское научное объединение. 2019. № 8-4(54). С. 247–249.

11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1990. Т. II.

12. Фролов К.А. Языковая специфика текстов художественной прозы для детей: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2003.

13. Carroll, L. Alice's Adventures in Wonderland. London, 1994.

14. Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory. L., 2016.

15. Rowling J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. London, 2010.

16. Stevenson R.L. The Treasure Island. Published in Penguin Popular Classics, 2005.

* * *

1. Borisova S.V. Tipy sravnitel'nyh konstrukcij v poezii B.L. Pasternaka // Yazyk. Kul'tura. Lichnost': materialy mezhvuz. konf. molodyh uchenyh. Samara, 2019. S. 68–75.

2. Grekhem K. Veter v ivah. M.. 1981.

3. Egorova O.A. Hudozhestvenno-stilevoe svoeobrazie sravnitel'nyh konstrukcij kak sredstv harakteristiki personazhej britanskih skazok // Vestn. Mosk.

un-ta. Ser. 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2019. № 3. S. 84–94.

4. Zhernovaya O.R. Komparativnye konstrukcii implicitnogo sravneniya v sovremennom anglijskom yazyke // Vestn. Nizhegor. un-ta im. Lobachevskogo. Ser.: Filologiya. Novgorod, 2003. Vyp. 1. S. 147–150.

5. Karagodskaya Yu.S., Kocharyan A.S. Sravnitel'nye konstrukcii: harakteristika, osobennosti ispol'zovaniya i klassifikaciya // Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki: materialy VIII nauchno-prakticheskoj internet-konf. s mezhdunar. uchastiem. Rostov n/D., 2021. S. 19–24.

6. Korovko L.A. osobennosti detskoj literatury // Problemy russkoj literatury. Omsk, 1974. Vyp. 82. S. 87–99.

7. Palievskij P.V. Vnutrennyaya struktura obraza // Teoriya literatury. M., 1962.

8. Petrovskij M.A. Sravnenie // Literaturnaya enciklopediya. Slovar' literaturnyh terminov. M., 1925.

9. Sadovskaya N.D. Sravnitel'nye konstrukcii s komponentom «prekrasnoe» v anglijskoj literaturnoj skazke o zhivotnyh // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Seriya lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2008. № 3. S. 109–113.

10. Sidorova D.V. Strukturno-semanticheskie osobennosti sravnitel'nyh konstrukcij v kitajskih hudozhestvennyh tekstah // Evrazijskoe nauchnoe ob#edinenie. 2019. № 8-4(54). S. 247–249.

11. Ushinskij K.D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M., 1990. T. II.

12. Frolov K.A. Yazykovaya specifika tekstov hudozhestvennoj prozy dlya detej: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tver', 2003.

The structural and functional peculiarities of the comparative constructions in the English works for children

On the basis of the texts for children there are analyzed the peculiarities of the comparative constructions, allowing to give the bright and figurative note of the narration, thanks to which the reader is able to design clearly the imagined world and his characters by the author. There are considered successively the models, that the comparative constructions are based on, there are demonstrated the specific features of their usage, translating the different information of the associative nature in the works for children.

Key words: *comparison, comparative construction, text for children, model of comparative construction.*

(Статья поступила в редакцию 11.06.2022)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

И.М. БОРИСОВА
(Оренбург)

ГРАФИЧЕСКАЯ КОМПОЗИЦИЯ СТИХА В РУССКОЙ СИЛЛАБИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ XVII–XVIII вв.

Впервые рассматривается вопрос о графической композиции стиха в отечественной силлабической поэзии. Исследование позволило выявить специфику оформления стихотворных текстов поэтами, используемые ими типы графической композиции стиха, причины их обращения к возможностям графики и ее функции. Удалось показать, что именно в период силлабической поэзии графика становится одним из основных признаков стиха, отделяющих его от прозы.

Ключевые слова: *графика, графическая композиция стиха, русская силлабическая поэзия.*

В последние десятилетия в литературоведческой науке активно ведутся исследования в области графики, т. е. графического облика текста: изучаются графические приемы в поэтических и прозаических текстах русской литературы, их взаимосвязь с другими элементами формы и с художественным миром произведений. Данной теме посвящены статьи, диссертации, монографии и даже параграфы в учебниках по теории литературы, например И.М. Борисовой, А.Ф. Бадаева, Ю.В. Казарина, В.Б. Семенова, А.Г. Степанова, Т.Ф. Семьян, Д.А. Суховой, Т.А. Чигинцевой, Е.В. Федоровой, А.Е. Япишиной и др.

В настоящей статье мы рассмотрим один из аспектов графики – графическую композицию стиха (термин А.Л. Жовтиса). Известные литературоведы XX в. – Б.В. Томашевский, Ю.М. Лотман, А.П. Квятковский и А.Л. Жовтис – затрагивали этот вопрос, говоря о графической форме, графической структуре или графической композиции, однако детальные исследования по проблеме, насколько нам известно, отсутствуют.

Первым этапом развития русской письменной поэзии стала силлабическая поэзия XVII–XVIII вв., поэтому логично начать изучение графической композиции стиха с самого его зарождения. Материалом нашего исследования послужило 367 стихотворных текстов 22 поэтов-силлабистов в академических изданиях [2; 10; 12]. Методом сплошной выборки мы попытаемся выяснить, как авторы оформляли стихи на странице, какие типы графической композиции использовали, цели и функции обращения к графике.

Как известно, для древнерусского человека не существовало противопоставления «стих – проза». С появлением виршей в русской литературе начался интенсивный поиск и выделение признаков стиха как системы речи. Их основная роль: отделить поэзию от прозы, т. к. поэтические элементы еще испытывали сильное воздействие прозаических текстов. Фонических признаков, уже существовавших в фольклоре и древнерусской литературе (ритма и рифмы), поэтам явно было недостаточно для создания оригинальных стихотворных произведений, и они стали активно использовать возможности живописи, типографии и графики. Стихи, которые по-особому оформляются на странице – графически, конечно, выделяются на фоне прозы. «В виршах стих впервые <...> противостоял прозе» [3, с. 267]. И дело здесь не только в выработке признаков стиха, но и в развитии книгопечатания на Руси в XVII в.: «Авторы озабочены проблемой публикации, печатания своих произведений: тогда они не исчезнут в веках» [6, с. 147]. Ярким примером может служить книгоиздательская деятельность поэта-силлабиста Симеона Полоцкого [11].

Первые досиллабические и силлабические стихи оформлялись чаще всего традиционной графикой, когда стихотворные строки выравниваются по левой линии и начинаются с прописной буквы. Например, у таких поэтов, как Семен Шаховской, Иван Наседка, Иван Хворостинин, Андрей Белобоцкий и др. [10, с. 43]:

**2. (ПОСЛАНИЕ КНЯЗЯ С. И. ШАХОВСКОГО
КНЯЗЮ Д. М. ПОЖАРСКОМУ)**

Твое же, государь, писано словенски по краегранесни
Аще умом своим вонмеши, тогда да увесн
Наше же убогое, не весма ти объявлено,
Зане же многими и безмерными грехи обременено.
Несь ползы во многогрешном нашем нарицании,
Аще не пребудем в добродетельном деянии.

Однако у некоторых авторов (Тимофей Акундинов, монах Герман, Симеон Полоцкий, Дмитрий Ростовский и др.) стихотворные

строки не всегда начинались с заглавных букв, а только в тех строках, которые совпадали с синтаксическим началом нового предложения [10, с. 87]:

9. (ДЕКЛАРАЦИЯ МОСКОВСКОМУ ПОСОЛЬСТВУ)

Пять камней Давыд имел в пастуше тоболе,
коли, не стерпев от неприятель сердечнов боле,
шол смело против страшного Галияда
израильянского верне бороняти стада.

Галиаду спясю дух и гордости забила.
Тако и мы во имя божие имеем с пяти смыслов готовых
на неприятеля пять вершей сложных.

Как известно, досиллабический стих имел беспорядочные междуударные интервалы, обязательным было лишь замыкание стихотворных строк рифмой (об этом см.: [4, с. 28–29, 43–44]). Рифма была единственным средством членения текста. «Русские виршеписцы первой половины XVII в. слагали свои сочинения неравносложными строками с произвольным ритмом, напоминающим прозу» [1, с. 6]. Силлабический стих, вытеснивший досиллабический в 1650–1660-х гг., был более строго организован и ритмически разнообразен, он требовал равносложности стихотворных строк. Этот стих активнее и дольше (до первых десятилетий XVIII в.), чем досиллабический, использовался в формирующейся русской поэзии. Еще М.Л. Гаспаров отмечал, что поэты «дорожили неоднородностью ритма силлабического стиха», «предпочитали ритмическое разнообразие силлабики» [4, с. 46, 47].

Примечателен тот факт, что графические новшества начали вводиться и вводились поэтами, как правило, в силлабическом стихе, в котором в подавляющем большинстве случаев все строки были равносложными. Так, С. Полоцкий впервые в 1650–1670 гг. применил смещенную графику, когда равносложные стихотворные строки в строгой последовательности (через один стих) смещаются вправо: в нашей терминологии это называется смещенный урегулированный стих. Получается, что поэт впервые нарушил традиционное графическое оформление стиха. Пример находим в произведении, посвященном царю Алексею Михайловичу – «Стиси красеогласнии» [12, с. 97]:

Радости сердце мое исполнися,
яко предстати тебѣ приключися,
Богом нам данный православный царю,
России всея вѣрный гасподарю!
5 Яко бо солнце весь мир просвѣщает,
сиде во сердцах радость проникает
От лица царска. Тѣм же припадаем
к стопам ти, яже лобзати желаем.

По нашим статистическим данным, впоследствии все поэты XVII в. отдавали предпочтение смещенной графике (89,9% произведений), поэтому мы можем утверждать, что они стремились нарушить ровное течение стиха, выделяя равносложные строки по отношению друг к другу, создавая ощущение их нетождественности и динамики.

В равносложных стихах тоже возникала необходимость как-то выделить равносложные строки (с меньшим количеством слогов), так появилась контрастная урегулированная графика и тоже у С. Полоцкого [12, с. 25]:

Он же из дѣтства имѣ имармену,
 10 всегда работну, аки бы плѣннену;
 ни в коей вещи противства познаше,
 прещаслив бѣше.
 Тѣмже Солона словес не приял есть,
 надежду в щастии своем полагал есть:
 15 на вся дерзаше, щастие безмѣрно
 мня быти вѣрно.
 Но прелестное вѣры не сдержало,
 на брани с Киром не пособствовало;
 егда бѣ нужда, тогда отступило,
 20 Креза прелестило;
 Ибо от ратник кировых плѣнися,
 Киром же на смерть люту осудися,
 еже на дровах быти положену,
 огнем соженну.

Однако в целом за XVII в. урегулированная контрастная графика использовалась редко (2% текстов), т. к. нечасто встречались тексты с равносложными строками. Например, у М. Хоникова в стихотворении 1679 г. равносложные строки (10, 11, 12-сложные) следуют друг за другом хаотично [10, с. 182–183]:

Любезный мой мне, — невеста глашает
 и ея самую ему поручает.
 Он же слово ей жизни подает
 и велию благодать вливает,
 Зело к ней любовь велику являя
 и паче многих девиц украшая.
 Едину же ю чисту нарицает
 и светлу, яко солнце, являет.

Однако их графическое выделение выполнено строго через одну строку. Можно сказать, что данный случай – переходный между смещенной и неурегулированной контрастной графикой.

Следующий тип графической композиции стиха – рассеченная графика, когда стихотворная строка словно разъединяется пробелом на две части. Такая графика была тоже редкостью (2,7% произведений): использовалась в XVII в.

К. Истоминым и С. Полоцким, в XVIII – неизвестным автором [10, с. 345]:

Слышите ныне, Мыслию, сердцем Аще неправой Будет злых сердце Ликуйте о сем, Божия ради	понос терпящих, бога любящих: лжи, клевет слово вам рещи готово, — вси ся веселите, имени терпите.
---	---

Благодаря рассеченной графике посередине стихотворной строки создается своеобразная ритмико-синтаксическая пауза, которая способствует появлению эффекта разговорной речи. Иногда рассеченная графика способствует произвольному выделению внутренней рифмы [Там же, с. 327]:

Грядет час суда Придет погибель Вострубит труба Возбудит спящих Телеса мертвых Будет в то время От зверей лютых	и кончина летá, вскоре сего света. ангел велегласно, от гробов напрасно. востанут от праха, всяк исполнен страха: в пустыни съеденни,
---	---

Во всех подобных фактах рассечение приходится на цезуру, что свидетельствует о продуманности использования графики поэтами.

Наши наблюдения позволяют говорить не только об изобразительном эффекте рассеченной графики, но и о выразительном. Например, в анонимном стихотворном произведении «Лествица к небеси» используется два типа графической композиции: смещенный урегулированный и рассеченный стих. Второй мы находим лишь в тех главах «Суд», «Промежду телом и душою», «Царствие небесное», «Девять блаженств», где разъединение стиха на две части обосновано противопоставлениями праведников и грешников, тела и души, небесного царства и земной жизни.

Кроме того, «в силлабическом стихотворстве был элемент игры. Оно не должно было настраивать читателя эмоционально, а больше – удивлять его словесной ловкостью и игрой ума автора» [7, с. 427]. В связи с этим особый интерес в силлабической поэзии представляет следующий тип графической композиции – фигурная графика (1,3% текстов). Например, в поэзии Евстратия 1613 г. находим стихотворную цепочку – «серпантинный», «змеиный», «симфонический» стих (об этом см. [8, с. 30]) – одна из разновидностей курьезного стиха в XVII в., когда «в каждом двустишии какие-то элементы (флексии, предлоги, иногда значимые слова) исключались из обоих стихов и писались особо – между строк, так что двустишие становилось зигзагообразным» [Там же]. Приведем пример [10, с. 40]:



Стихотворную цепочку обнаруживаем и в анонимной поэзии, в так называемом «стихотворении противопоставительном», где «два рядом стоящие стиха <...> имели общие части, сохраняя прямо противоположный смысл» [2, с. 314]. Приведем пример [Там же, с. 268]:

CARMEN ANTITHETICUM, a.

Адам	преступ	ник небо	заключ	ает.
Иисус	правед		отверз	

Здесь с помощью цепочки графически подчеркивается противопоставление: персонажей – Адама и Иисуса, их характеристик – *преступник* и *праведник*, и их действий – *заключает* и *отверзает*.

Или стихотворный лабиринт у С. Полоцкого в произведении «Гусли доброголасная» 1676 г. [12, с. 121]:

Буди же обладатель чрез время толико,
в подложенней скрижали возможно елико
Многа лѣта считати многими премѣны,
от среды на вся страны будиж без измѣны.

А т ъ л а г о н о г а л ъ т А
т ъ л а г о н м н о г а л ъ т
ѣ л а г о н м и н о г а л ѣ
л а г о н м и у и м н о г а л
а г о н м и у в у и м н о г а
г о н м и у в т в у и м н о г
о н м и у в т с т в у и м н о
н м и у в т е р с т в у и м н
м и у в т с р а р с т в у и м
и у в т с р а Ц а р с т в у и
м и у в т с р а р с т в у и м
н м и у в т с р с т в у и м н
о н м и у в т с т в у и м н о
г о н м и у в т в у и м н о г
а г о н м и у в у и м н о г а
л а г о н м и у и м н о г а л
ѣ л а г о н м и м н о г а л ѣ
т ѣ л а г о н м н о г а л ѣ т
А т ѣ л а г о н о г а л ѣ т А

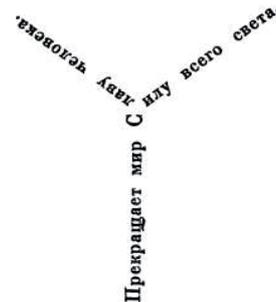
А также известные вирши С. Полоцкого в форме сердца (из «Орла российского»)

и звезды (из «Благоприветствования») [12, с. 128–129].

Еще И.П. Ерёмин писал о том, что стихотворные книги Симеона Полоцкого иногда представляли собой «настоящее зрелище», стихи можно было и читать, и рассматривать. «Живопись и графика помогли Симеону придать его стихотворным экспонатам <...> недостающую им живописную наглядность» [5, с. 284] (о «словесных зрелищах» Полоцкого подробнее см.: [Там же, с. 284–287]).

Образцы фигурной графики находим и в анонимной поэзии, например «стихотворение пифагорическое (т. е. в форме пифагоровой теоремы). Оно читается снизу вверх, справа налево, а затем направо» [2, с. 315]. Приведем пример [Там же, с. 273]:

CARMEN PYTHAGORICUM



По нашим наблюдениям, следующий стихотворный текст с фигурной графикой находит чуть позже в силлабо-тонической поэзии XVIII в., но только однажды – у А.А. Ржевского в стихотворении «Притча 1. Муж и жена» [9, с. 214]:

«Нет,
Мой свет,
Неложно
То, что с тобой
И жить не можно,
Как с доброю женой.
С двора всегда ты ходишь;
Тебя по вся дни дома нет.
Не знаю, с кем приязнь ты водишь;
Нельзя ужиться нам с тобой, мой свет.
Гуляй, да только меру знать в том должно;
Похвально ль приходить на утренней заре?
По всякий день гулять тебе жена, не можно,
Лишь то лязя похвалить, что есть в своей поре.
Ты худо делаешь, жена, неложно,
А ходишь только, чтоб тебе гулять,
И дом пустой ты оставляешь.
Хожу и я, да торговать;
А ты всегда лятаешь». «Как мне бы не ходить,
Где ж хлеб достати?
Тебе так жить
Некстати:
Не всяк
Так
живет, как мы с тобою;

В данном случае тоже можно говорить и об изобразительной, и о выразительной функции графики, когда фигура ромба своеобразно подчеркивает «острые углы» во взаимоотношениях супругов. В русской поэзии XIX–XX вв. фигурная графика будет периодически появляться в творчестве Г. Державина, А. Апухтина, Э. Мартова, А. Фиолетова, В. Брюсова, И. Руквишниковца, И. Бродского и др.

В 3,4% случаев поэты-силлабисты применяли комбинированную графику, совмещающую в себе несколько типов графической композиции. Данный тип впервые использовал С. Полоцкий [10, с. 153]:

Ни мала радость воину бывает,
егда враг с мечем его достизает.
Всяк человеце, смотри, за тобою
смерть есть с косою.

Здесь 11-сложные строки оформлены смещенной графикой, а 5-сложная строка выделена контрастной графикой.

Мы также обнаружили и другие виды комбинированной графики, например сочетание рассеченной и смещенной графики. Интересен тот факт, что рассеченная графика появляется в 1650–1670 гг. у С. Полоцкого именно в составе комбинированной графики [Там же, с. 160]:

Красное тело	зрети весело,
егда распалится,	мерзко явится.
Тое кто любит,	душу си губит,
ибо то будит,	да всяк с ним блудит.

В «Гусли доброгласной» С. Полоцкого комбинированная графика включает в себя традиционный, смещенный, урегулированный контрастный и рассеченный стих. В целом образцы комбинированной графики находим в поэзии К. Истомина, С. Полоцкого и в анонимной.

Удивительно то, что практически во всех фактах (кроме «Гусли доброгласной» и «Комедии о блудном сыне» С. Полоцкого) комбинированная графика используется в небольших по объему произведениях, хотя в крупных текстах, казалось бы, больше простора для сочетания разных типов графической композиции. Возможно, это связано с тем, что основная масса стихотворных произведений с графическими приемами имела в своем составе от двух до ста строк (т. е. малые и средние по объему), а также с тем, что поэты, только-только начав эксперименты с поэтической графикой,

«аккуратничали» и не переносили их на объемные произведения.

Изучение графической композиции стиха в русской силлабической поэзии позволило сделать нам следующие выводы.

Во-первых, мы выяснили, что поэты-силлабисты использовали пять типов графической композиции: смещенный стих, контрастный, рассеченный, фигурный и комбинированный. И особая роль здесь отводится К. Истомину и С. Полоцкому, которые продемонстрировали в своем творчестве все пять типов графики.

Во-вторых, уже в первых опытах виршевой поэзии обнаруживается взаимосвязь графики с метром и ритмом, прежде всего, в контрастном и рассеченном стихе.

В-третьих, поэты совмещают средства живописи, типографии и стиха не только с изобразительными целями, но и выразительными, стремятся сделать стихи не только «зрелищными», но и подчеркивающими тематические и образные особенности стихотворного текста.

В-четвертых, обращение силлабистов к графическим возможностям оформления стиха было вызвано такими причинами, как необходимость отделить стих от прозы, развитие книгопечатания и, конечно, желание удивить читателей.

В-пятых, все вышесказанное, на наш взгляд, стало решающим фактором того, что впоследствии, помимо метра, ритма и рифмы, графика начала восприниматься как особый признак стиха, отделяющий его от прозы.

Список литературы

1. Былинин В.К., Илюшин А.А. Начало русского виршеписания // Виршевая поэзия (первая половина XVII в.): сб. М., 1989. С. 5–20.
2. Вирши. Силлабическая поэзия XVII–XVIII веков / общ. ред. П. Беркова; ред. и примеч. Я. Барскова, П. Беркова, А. Докусова; вступ. ст. Ив. Розанова. М., Л., 1935.
3. Гаспаров М.Л. Оппозиция «стих – проза» и становление русского литературного стиха // Русское стихосложение: Традиции и проблемы развития / отв. ред. Л.И. Тимофеев. М., 1985. С. 264–277.
4. Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха. Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика. М., 2000.
5. Ерёмин И.П. Поэтический стиль Симеона Полоцкого // Лекции и статьи по истории древней русской литературы. Л., 1987. С. 282–304.
6. Илюшин А.А. Становление новой русской литературы и проблемы истории силлабики // Славянские литературы в процессе становления и раз-

вития (От древности до середины XIX века) / отв. ред. А.В. Липатов. М., 1987. С. 145–173.

7. Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы. Смех как мировоззрение и др. работы. СПб., 1999.

8. Панченко А.М. Русская стихотворная культура XVII века. Л., 1973.

9. Поэты XVIII века: в 2 т. Л., 1972. Т. 1.

10. Русская силлабическая поэзия XVII–XVIII вв. / вступ. ст., подгот. текста и прим. А.М. Панченко; общ. ред. В.П. Адриановой-Перетц. Л., 1970.

11. Симеон Полоцкий и его книгоиздательская деятельность / под ред. А.Н. Робинсона. М., 1982.

12. Симеон Полоцкий. Избранные сочинения / подгот. текста, ст. и коммент. И.П. Еремина; отв. ред. М.О. Скрипиль; ред. изд-ва А.И. Соболева. М., Л., 1953.

* * *

1. Bylinin V.K., Ilyushin A.A. Nachalo russkogo virshepisaniya // Virshevaya poeziya (pervaya polovina XVII v.): sb. M., 1989. S. 5–20.

2. Virshi. Sillabicheskaya poeziya XVII–XVIII vekov / obshch. red. P. Berkova; red. i primech. Ya. Barskova, P. Berkova, A. Dokusova; vstup. st. Iv. Rozanova. M., L., 1935.

3. Gasparov M.L. Oppozitsiya «stih – proza» i stanovlenie russkogo literaturnogo stiha // Russkoe stihoslozhenie: Traditsii i problemy razvitiya / отв. ред. Л.И. Тимофеев. М., 1985. S. 264–277.

4. Gasparov M.L. Ocherk istorii russkogo stiha. Metrika. Ritmika. Rifma. Strofika. M., 2000.

5. Eryomin I.P. Poeticheskij stil' Simeona Polockogo // Lekcii i stat'i po istorii drevnej russkoj literatury. L., 1987. S. 282–304.

6. Ilyushin A.A. Stanovlenie novoj russkoj literatury i problemy istorii sillabiki // Slavyanskije literatury v processe stanovleniya i razvitiya (ot drevnosti do serediny XIX veka) / отв. ред. А.В. Липатов. М., 1987. S. 145–173.

7. Lihachev D.S. Istoricheskaya poetika russkoj literatury. Smekh kak mirovozzrenie i dr. raboty. SPb., 1999.

8. Panchenko A.M. Russkaya stihotvornaya kul'tura XVII veka. L., 1973.

9. Poety XVIII veka: v 2 t. L., 1972. T. 1.

10. Russkaya sillabicheskaya poeziya XVII–XVIII vv. / vstup. st., podgot. teksta i prim. A.M. Panchenko; obshch. red. V.P. Adrianovoj-Peretc. L., 1970.

11. Simeon Polockij i ego knigoizdatel'skaya deyatelnost' / pod red. A.N. Robinsona. M., 1982.

12. Simeon Polockij. Izbrannye sochineniya / podgot. teksta, st. i komment. I.P. Eremina; отв. ред. М.О. Скрипиль; ред. изд-ва А.И. Соболева. М., Л., 1953.

Graphic composition of poem in the Russian syllabic poetry of the XVII–XVIII centuries

The article deals with the first consideration of the issue of the graphic composition of the poem in the Russian syllabic poetry. The study allowed to reveal the specific features of the composition of the poetic texts by the poets, the types of the graphic composition of the poem, used by them, the reasons of their appealing to the potential of the graphics and its functions. The author managed to show that the graphics was becoming one of the basic traits of the poem, dividing it from the prose, specifically in the period of the syllabic poetry.

Key words: *graphics, graphic composition of poem, Russian syllabic poetry.*

(Статья поступила в редакцию 03.07.2022)

Н.С. ПРОКУРОВА, С.В. ПРОКУРОВА
(Волгоград)

«ВЕЧНЫЕ ВОПРОСЫ» УГОЛОВНОГО ПРАВА НА СТРАНИЦАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Освещаются вопросы уголовного права в творчестве Ф.М. Достоевского, рассматриваются личности преступников – обитателей Омского острога. Анализируется проблема преступления и наказания в произведениях писателя. Особое внимание уделено отношению писателя к такому наказанию, как смертная казнь. Авторские рассуждения подкрепляются мыслями знаменитых философов – В.С. Соловьева и Н.А. Бердяева, известного русского юриста А.Ф. Кони.

Ключевые слова: *уголовное право, преступление, наказание, психологические портреты, отклоняющееся поведение, смертная казнь.*

Четыре года, проведенные Федором Михайловичем Достоевским в Омском уголовном каторжном остроге, где он отбывал наказание за участие в кружке социалиста-утописта М.В. Петрашевского, навсегда определили его

интерес к вопросам уголовного права и в первую очередь к проблеме преступления и наказания, которая впоследствии найдет свое решение во многих произведениях писателя.

В Омском остроге у Достоевского родился замысел его очерковой книги «Записки из Мертвого дома» (1862), документальной основой которой явились конкретные жизненные события и факты. В остроге писателю пришлось наблюдать почти все типы представителей уголовного мира: это были фальшивомонетчики, контрабандисты, истязатели малолетних детей, грабители на большой дороге, воры, разбойники и убийцы. Почти все герои Достоевского имели в жизни реальные прототипы. Писатель посвящает свою книгу исследованию психологии обитателей Омского острога. Привлекая наброски и портретные зарисовки из своей знаменитой «Сибирской тетради», Достоевский рисует психологические портреты своих героев и дает им очень меткие характеристики, которые отражают наиболее свойственные черты характера людей, с которыми писателя поневоле свела судьба на долгие четыре года.

В «Записках из Мертвого дома» Достоевский выстраивает целую галерею характеров каторжного люда, обнаруживая отличное знание человеческой психологии. Автор видит в арестантах прежде всего людей с их мыслями, чувствами, улавливает их глубоко скрытые от постороннего глаза движения души, анализирует поступки. Подобно тому, как немецкий ученый Карл Леонгард отыскивает акцентированные личности на страницах произведений художественной литературы, так и Федор Михайлович Достоевский в своих «Записках» представляет яркие психологические типы отклоняющегося (девиантного) поведения, которые довелось наблюдать ему в Омской уголовной каторжной тюрьме.

О разбойнике Орлове, «преступнике по убеждению», Достоевский пишет: «Это был злодей, каких мало, резавший хладнокровно стариков и детей, – человек со страшной силой воли и гордым сознанием своей силы» (т. 4, с. 47)*. Достоевский упоминает здесь о знаменитом атамане Кореневе, который встретился ему однажды в Тобольске и которому было посвящено немало страниц трехтомного труда «Сибирь и каторга» (1871) писателя-этнографа С.В. Максимова. Характерной чертой личности Коренева писатель считает возобладание

плоти над всеми его душевными свойствами и, как следствие, – только одну «дикую жажду телесных наслаждений, сладострастия, плотоугодия» (т. 4, с. 47). Слава о злодействах Коренева в то время простиралась далеко за пределы Тобольска. Достоевский противопоставляет Кореневу Орлова. «Это была наяву полная победа над плотью, – так характеризует его писатель. – Видно было, что этот человек мог повелевать собою безгранично, презирал всякие муки и наказания и не боялся ничего на свете» (т. 4, с. 47).

К «закоренелым» преступникам, по мнению писателя, относится и арестант из «особого отделения» Газин, которого Достоевский называет «ужасным существом». Самым отвратительным злодеем, развратником и доносчиком писатель считает А-ва (Аристов), которого он не может даже назвать человеком, а лишь «...каким-то куском мяса, с зубами и с желудком и с неутолимой жаждой наигрубейших, самых зверских телесных наслаждений, а за удовлетворение самого малейшего и прихотливейшего из этих наслаждений он способен был... убить, зарезать, словом на все, лишь бы спрятаны были концы в воду» (т. 4, с. 63).

Примечательно, что и среди каторжников, в этом самом низшем разряде людей писателю удалось увидеть и великодушие, и доброту, и человечность. В 1854 г. он писал брату Михаилу из Семипалатинска: «И в каторге между разбойниками я, в четыре года, отличил, наконец, людей. Поверишь ли: есть характеры глубокие, сильные, прекрасные, и как весело было под грубой корой отыскать золото. И не один, не два, а несколько. Иных нельзя не уважать, другие решительно прекрасны» (т. 28(1), с. 172).

Писатель видит, что многие из арестантов отзывчивы на добро, умны, восприимчивы к грамоте, исполнены чувства внутреннего достоинства. И среди них – веселый и добродушный Варламов; добрый, «забавнейший человек в мире», талантливый артист и балагур Баглушин; честный и добропорядочный Сушилов – «очень жалкий малый, вполне безответный и приниженный». Сушилов душою привязался к писателю и помогал ему справляться с незатейливым каторжным бытом.

Кавказец Нурра, которого в каторге все любили за веселый и добрый нрав, приветливое отношение к людям и который в первые же дни, в отличие от многих арестантов, дружелюбно встретил писателя и произвел на него «самое отградное впечатление». Тело Нурры «было изрублено, изранено штыками и пуля-

* Цитаты из произведений Ф.М. Достоевского здесь и далее приводятся по изданию [2] с указанием тома и страницы в круглых скобках.

ми», но дух его всегда оставался ясным и спокойным. И хотя в острог Нурра пришел «за набеги на русских» и разбои, однако на протяжении всего времени пребывания в остроге он не совершил ни одного дурного поступка, и, наоборот, его всегда до ярости возмущали воровство, пьянство, мошенничество и всякого рода нечестность. Он был очень богомолен: свято исполнял молитвы и соблюдал посты перед магометанскими праздниками.

Тепло и сердечно отзывается автор о своем юном друге – горском юноше Алее: «Трудно представить себе, как этот мальчик во все время своей каторги мог сохранить в себе такую мягкость сердца, образовать в себе такую строгую честность, такую задушевность, симпатичность, не загрубеть, не развратиться. Это, впрочем, была сильная и стойкая натура, несмотря на всю видимую свою мягкость» (т. 4, с. 52).

Ф.М. Достоевский, сам прошедший круги ада русской каторги, не мог не задумываться о природе наказания. Однако Достоевский размышлял о последствиях наказания не только применительно к наказуемому, но и к тем, кто наказывал.

Он видел, что условия жизни в остроге не способствовали перевоспитанию людей, а напротив, усугубляли и закрепляли низменные качества характера. К этому располагало все: частые, неожиданные обыски, жестокие наказания, тяжелая каторжная работа. Непрерывные ссоры, вынужденное совместное жительство также развращали обитателей острога. Вся острожная система была призвана только наказывать, а не исправлять арестантов. Они и так много страдали от строгого режима, но кроме этого постоянно подвергались несправедливым притеснениям и жестоким наказаниям со стороны тюремного начальства. К тому же Омская каторжная тюрьма (как, впрочем, и все российские тюрьмы) имела еще один вид наказания: избиение арестантов розгами и палками, то есть это было своего рода наказание в наказании, которое осуществлял палач.

В Мертвом доме поражали своей чудовищностью сцены кровавых экзекуций, произвол и насилие, осуществляемые острожным начальством в отношении заключенных. Тонкий психолог Достоевский выявляет состояние человека перед наказанием и говорит о том, что в этот период «находит на осужденного какой-то острый, чисто физический страх, невольный и неотразимый, подавляющий все нравственное существо человека» (т. 4, с. 152).

Палачом в Мертвом доме являлся не только тот, кто непосредственно проводил экзеку-

цию, но и тот, кто назначал наказание. Прежде всего это был плац-майор Кривцов, страшный человек для арестантов, которые прозвали его «восьмиглазым». В портретной характеристике майора преобладают эпитеты: «невоздержный, злой», «беспорядочный и злой человек», «лицо у него было багровое, злобное» (т. 4, с. 28). Писатель говорит о майоре, что он почти всегда был полупьяным. Наказания его были злы и часто бессмысленны. Он врывался в острог по ночам и наказывал даже за то, что арестант спал «на левом боку или навзничь»: «Спи, дескать, на правом боку, как я приказал» (т. 4, с. 28). Поведение майора только озлобляло арестантов. И такому пустому, взбалмошному, озлобленному человеку было доверено право налагать наказания на арестантов.

Достоевский рисует портреты еще двух палачей-эксекutorsов – поручиков Жеребятникова и Смекалова. Жеребятников «до страсти любил сечь и наказывать палками», а Смекалов разыгрывал перед экзекуцией примитивный спектакль с чтением стихов, после которого следовало жестокое избиение арестанта. Таким людям, как майор Кривцов, поручики Смекалов и Жеребятников, утратившим все человеческие качества, по мнению Достоевского, нельзя доверять перевоспитание людей.

Задумываясь о жестокости «воспитатель» Омского острога, Достоевский задавался вопросом: как человек может истязать себе подобного? Выводы писателя о человеческой жестокости глубоко психологичны. «Тиранство, – утверждал он, – есть привычка; оно одарено развитием, оно развивается, наконец, в болезнь. Я стою на том, что самый лучший человек может огрубеть и отупеть от привычки до степени зверя. Кровь и власть пьянят: развиваются загрубелость, разврат; уму и чувству становятся доступны и, наконец, сладки самые ненормальные явления. Человек и гражданин гибнут в тиранинстве навсегда, а возврат к человеческому достоинству, к раскаянию, к возрождению становится для него уже почти невозможен» (т. 28(2), с. 154). Таким образом, Достоевский считал, что телесные наказания прежде всего развращают палача, присвоившего себе право господства над душой и телом себе подобного, но больше того: они развращают наказываемых, убивая в них чувство собственного достоинства. И наконец, телесные наказания, по мнению Достоевского, развращают и разлагают само общество, которое может равнодушно созерцать факт насилия одного человека над другим.

Природная наблюдательность автора помогает ему глубоко проникнуть не только в

психологию формирования преступного мышления, но и в психологию формирования палаческих наклонностей, а затем сделать вывод о том, что именно безраздельное господство «над телом, кровью и духом» себе подобных развивает в человеке садистские наклонности, которые вначале переходят в привычку и вскоре становятся потребностью.

Общаясь с преступниками, наблюдая за ними, писатель приходит к выводу, что государственные наказания за преступления не заключают в себе всей полноты ответственности за совершенный проступок, не затрагивают психологических глубин его души, а следовательно, не дают подлинного осознания греха и не влекут за собой раскаяния. Это было очень хорошо подмечено религиозным философом В.С. Соловьевым. «Нарушение внешнего закона, – писал он, – получает законное возмездие извне в ссылке и каторге, но внутренний грех гордости, отделивший сильного человека от человечества и приведший его к человекоубийству, – этот внутренний грех самообоготворения может быть искуплен только внутренним нравственным подвигом самоотречения» [5, с. 237].

Впечатления, вынесенные писателем из Омской уголовной тюрьмы, были настолько сильными, что тема преступления и наказания впоследствии получила художественное воплощение почти во всех произведениях Ф.М. Достоевского: «Преступление и наказание» (1866), «Идиот» (1868), «Бесы» (1873), «Братья Карамазовы» (1880).

Знаменательно, что его первый философский и нравственно-психологический роман, созданный на криминальной основе, получит название «Преступление и наказание».

В начале сентября 1865 г. Достоевский пишет из заграницы редактору «Русского вестника» М.Н. Каткову письмо и предлагает для опубликования «повесть», в которой так обозначает основные положения своего будущего произведения:

«Это – психологический отчет одного преступления. Действие современное, в нынешнем году. Молодой человек, исключенный из студентов университета, мещанин по происхождению, и живущий в крайней бедности, по легкомыслию, по шатости в понятиях, поддавшись некоторым странным “недоконченным” идеям, которые носятся в воздухе, решил разом выйти из скверного своего положения. Он решил убить одну старуху, титулярную советницу, дающую деньги на проценты. Старуха глупа, больна, жадна, берет проценты, зла и заедает чужой век, мучая у себя в работницах

свою младшую сестру. “Она куда не годна”, “для чего она живет?”, “полезна-ли она хоть кому-нибудь?” и т. д. – эти вопросы сбивают с толку молодого человека. Он решает убить ее, наоборот, с тем, чтоб сделать счастливою свою мать, живущую в уезде, избавить сестру, живущую в компаньонках у одних помещиков, где от сластолюбивых притязаний главы этого помещичьего семейства – притязаний, грозящих ей гибелью, докончить курс, ехать за границу и потом всю жизнь быть честным, твердым, неуклонным в исполнении “гуманного долга к человечеству”, чем уже конечно “загладится преступление”.

...Почти месяц он проводит после того до окончательной катастрофы. Никаких на него подозрений нет и не может быть. Тут-то и развертывается весь психологический процесс преступления. Неразрешимые вопросы встают перед убийцею, неподозреваемые и неожиданные чувства мучают его сердце. Божия правда, земной закон берет свое, и он сам кончает тем, что принужден сам на себя донести. Принужден, чтоб хотя погибнуть в каторге, но примкнуть опять к людям; чувство разомкнутости и разъединенности с человечеством, которое он ощутил тотчас же по совершении преступления, замучило его. Закон правды и человеческая природа взяли свое. Преступник сам решает принять муки, чтоб искупить свое дело.

...В повести моей есть, таким образом, кроме того, намек на ту мысль, что налагаемое юридическое наказание за преступление гораздо меньше устрашает преступника, чем думают законодатели, отчасти потому, что он и сам его нравственно требует <...>

Несколько случаев, бывших в самое последнее время, убедили, что сюжет мой вовсе не эксцентричен. Именно что убийца развитой и даже хороших наклонностей молодой человек... Одним словом, я убежден, что сюжет мой отчасти оправдывает современность» (т. 28(2), с. 136–137).

С поставленной задачей писатель справился блестяще: в романе он прослеживает процесс преступления Раскольникова от самой первой мысли о нем до его исполнения. С юридической точки зрения роман «Преступление и наказание» очень высоко оценил роман известный русский юрист А.Ф. Кони. «В нем затронуты все или почти все вопросы уголовного исследования, – писал он. – И как вдумчиво и всесторонне затронуты! Вы имеете в нем полную картину внутреннего развития преступления, сложного по замыслу, страшного по выполнению, от самого зарождения мысли о

нем до пролития крови, которым заключился ее роковой рост» [3, с. 217].

К преступлению, по мнению религиозных философов (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, К.В. Мочульский, Д.С. Мережковский, В.В. Розанов, С.Н. Булгаков и др.), приводит грех гордости своевольного человека, который стремится к полноте жизни не только для себя, но и для всех людей. Однако он пытается осуществить это стремление не соборным путем, а по собственному разумению и плану. Неприятие окружающей действительности принимает у него характер богоборчества. Отрицание Бога и бессмертия души неизбежно приводит человека к преступлению. Это происходит и с главным героем романа «Преступление и наказание» – Родионом Раскольниковым

Усомнившись в существовании Бога и поддавшись модным современным идеям, герой совершает преступление. Его мгновенно настигает расплата: болезнь, душевные муки сопровождают героя через все действие романа. То же самое происходит с Иваном Карамазовым («Братья Карамазовы»), ставшего идейным вдохновителем лакея Смердякова на пути к преступлению. И здесь героя подстерегает наказание: Иван лишается того, что было его гордостью – разума.

«Проблема преступления занимает центральное место в творчестве Достоевского, – пишет Н.А. Бердяев. – Он не только антрополог, но и своеобразный криминалист. Исследование пределов и границ человеческой природы приводит к исследованию природы преступления. В преступлении человек переходит эти пределы и границы. Отсюда необычайный интерес к преступлению. Какую судьбу претерпевает человек, преступающий границы дозволенного, какие перерождения в его природе от этого происходят? Достоевский раскрывает онтологические последствия преступления. И вот оказывается, что свобода, перешедшая в своеволие, ведет ко злу, зло – к преступлению, преступление с внутренней неизбежностью – к наказанию. Наказание подстерегает человека в самой глубине его собственной природы» [1, с. 59]. Таким образом, Н.А. Бердяев раскрывает глубинный смысл того внутреннего наказания, которым терзаются герои Достоевского.

Исследование проблемы преступления и наказания Достоевский продолжает и в романе «Идиот» (1968). Один из героев романа, Евгений Павлович Радомский, рассказывает князю Льву Николаевичу Мышкину «об ужасном убийстве шести человек» одним юношей и о «странной речи защитника, где говори-

лось, что при бедном состоянии преступника ему естественно должно было прийти в голову убить этих шесть человек» (т. 8, с. 279). На что князь Мышкин замечает: «Я сам знаю, что преступлений и прежде было очень много, и таких же ужасных; я еще недавно в острогах был... и с некоторыми преступниками и подсудимыми мне удалось познакомиться. Есть даже страшнее преступники, чем этот, убившие по десяти человек, совсем не раскаиваясь. Но я вот что заметил при этом: что самый закоренелый и нераскаянный убийца все-таки знает, что он преступник, то есть по совести считает, что он нехорошо поступил..., а эти ведь, о которых Евгений Павлыч заговорил, не хотят себя даже считать преступниками и думают про себя, что право имели и даже хорошо поступили» (т. 8, с. 280).

Сам автор на этот счет имеет свою, вполне определенную точку зрения, которую излагает в «Дневнике писателя» (1873). «...Нет несчастнее такого преступника, – пишет он, – который даже перестал себя считать за преступника: это животное, это зверь...» (т. 21, с. 18).

И здесь Достоевский говорит о том, что в каторге он видел «решеных» преступников, но никто из них не переставал считать себя преступником, хотя с виду это был «страшный и жестокий народ». Таким образом, Достоевский был уверен в том, что даже самый закоренелый злодей, не признавший своей вины перед обществом, всегда осознает свой грех, свое преступление перед Богом.

В романе «Идиот», Достоевский самым решительным образом высказывает свое, по-человечески выстраданное отношение к смертной казни. Как известно, он вместе с петрашевцами (21 человек) был приговорен к смертной казни через расстрел, а затем помилован. О чувствах, пережитых им в минуты прощания с жизнью 22 декабря 1849 г. (когда вначале был объявлен смертный приговор), Достоевский в тот же день сообщал брату Михаилу: «Ведь был же я сегодня у смерти, – писал он, – три четверти часа прожил с этой мыслию, был у последнего мгновения и теперь еще живу» (т. 28(1), с. 163). Впоследствии через всю свою жизнь писатель пронесет резко негативное отношение к «убийству по приговору».

В журнале «Время», издаваемом братьями Достоевскими в 1861–1862 гг., постоянно публиковались материалы из уголовных дел Франции. Прологом к статье «Лезюрк» (о напрасно обвиненном и казненном гражданине Франции Лезюрке) стала история о том, как один из могущественных сенаторов Венеции был найден убитым с кинжалом в груди воз-

ле дома хлебника, которого и заподозрили в убийстве по той причине, что хлебник был человеком горячим и мстительным. Кроме того, в его доме обнаружили ножны, подходящие к этому кинжалу. Хлебника казнили, а вскоре был найден и настоящий убийца.

Судьи, вынесшие хлебнику смертный приговор, покались и надели траур, республика взяла под опеку сирот хлебника, а в зале заседаний были начертаны слова, обращенные к будущим поколениям: RIKORDATEVI DEL POVERO FORNARO! («ПРИПОМНИТЕ НЕСЧАСТНОГО ХЛЕБНИКА!»).

Комментарий редакции к этой статье гласил: «Это один из тех грустных случаев судебного-уголовной практики, когда увлечение следователя или судьи, торопливость в произнесении смертного приговора влекут за собою невозвратимую, непосредственную для обвинения утрату – потерю лучшего достояния человека – его жизни» [4, с. 412].

Анализируя творчество Ф.М. Достоевского, А.Ф. Кони отмечал, что писатель не остановился только на одном аналитическом изображении каторги, он знал, что «... есть наказание выше – и споры о нем, о его целесообразности и справедливости давно уже разделяют юристов и политиков на два неравных лагеря. Этот вечный вопрос – eine ewige Frage* уголовного права – смертная казнь. И по отношению к ней Достоевский высказался прямо и бесповоротно. Нельзя не прислушаться к тому, что скажет об отнятии жизни у отдельного лица целым обществом писатель, который так умел описать весь ужас, все бесчеловечие убийства как преступления. В горячих словах своего “Идиота” он строго осудил смертную казнь как нечто еще более жестокое, чем преступление. Как бы продолжая потрясающий рассказ Виктора Гюго о последнем дне приговоренного к смерти, обрывающийся ввиду эшафота, – Достоевский пошел с преступником на этот эшафот и описал, в негодующих выражениях, ту “четверть секунды”, когда “склизнет над головою нож...”. Это описание чрезвычайно сильное в своей краткости, эта защита “надежды” в человеке – не могут не укреплять противника, не могут заставить еще раз строго проверить свои взгляды серьезного защитника смертной казни. И в этом новая заслуга мыслителя-художника» [3, с. 228].

Любимый герой писателя, князь Мышкин, вернувшийся из-за границы, отвечая на вопрос о справедливости в европейских судах, говорит о том, что за границей много хо-

рошего слышал о российских судах, о том, что в России нет смертной казни, и устами князя Мышкина, повествующего об увиденной им смертной казни преступника Легро, Достоевский протестует против того, чтобы «убивать за убийство».

Неприятие писателем смертной казни протупает и в сарказме Ивана Карамазова, с каким он повествует Алеше об иностранном преступнике Ришаре, которого окружили вниманием и заботой «пасторы и члены разных Христовых братств: толковали ему Евангелие, усовещевали, убеждали», а потом втащили на эшафот, «и оттапали-таки ему по-братски голову» за то, что и на него, наконец, сошла благодать божья.

Вероятно, Достоевского на протяжении всей его жизни чрезвычайно волновала мысль о действенных мерах наказания за преступления. В записной тетради писателя за 1876–1877 гг. есть следующая запись:

«В системе уголовных наказаний:

Извержение из общества всем миром (единственное наказание, хоть без истязаний) и непереносимое возвращение в общество, если будет достоин, чтоб не оставлять души в отчаянии, – вот принципы, которые надо бы принять непременно. Другое дело их организация – это великий будущий труд... Удаление от общества необходимо для правды общественной» (т. 24, с. 207).

Эта запись свидетельствует о том, что Достоевский был не только против смертной казни, но и против всякого физического насилия в наказаниях.

Заслуги Федора Михайловича Достоевского перед отечественной юриспруденцией были высоко оценены Анатолием Федоровичем Кони, который спустя несколько дней после смерти писателя, выступая на заседании Юридического общества, обратился к присутствующим с речью: «Я не опасаюсь, что меня спросят: “Какое отношение может иметь Федор Михайлович Достоевский к собранию юристов?” – и не думаю, поэтому, что слово мое будет сочтено неуместным... Слово о великом художнике, который умел властно и глубоко затрагивать затаенные и нередко подолгу молчаливые струны сердца, не может быть неуместным в среде деятелей, посвятивших себя изучению норм, отражающих на себе душевную потребность людей в справедливости и искание наилучшего ее осуществления <...> И когда за стенами нашего собрания происходит явление, возбуждающее общее внимание и скорбь, когда после обильной трудом и душевными тревогами жизни закрывает глаза

* Вечный вопрос (нем.).

человек, подхитивший к вопросам, составляющим нашу специальность, со своей собственной, особой, оригинальной художественно-психологической стороны, – мы имеем право – нет! Более, чем право, мы *обязаны* помянуть его и хоть в немногих словах вспомнить, как относился он к этим вопросам» [3, с. 213].

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Мировоззрение Достоевского // Его же. Философия творчества, культуры, искусства. М., 1994.
2. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1972. Т. 4.
3. Кони А.Ф. Федор Михайлович Достоевский // Его же. Воспоминания о писателях. М., 1989.
4. Лезюрк. Из уголовных дел Франции // Врмя. 1861. № 4.
5. Соловьев В.С. Философия искусства и литературная критика. М., 1991.

* * *

1. Berdyayev N.A. Mirosozercanie Dostoevskogo // Ego zhe. Filosofiya tvorchestva, kul'tury, iskusstva. M., 1994.
2. Dostoevskij F.M. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. L., 1972. T. 4.
3. Koni A.F. Fedor Mihajlovich Dostoevskij // Ego zhe. Vospominaniya o pisatelyah. M., 1989.
4. Lezyurk. Iz ugovolnyh del Francii // Vremya. 1861. № 4.
5. Solov'ev V.S. Filosofiya iskusstva i literaturnaya kritika. M., 1991.

“The eternal questions” of the criminal justice on the pages of the works of F.M. Dostoevsky

The article deals with the issues of the criminal justice in the works of F.M. Dostoevsky. There are considered the personalities of the criminals – the inmates of the Omsk prison. The authors analyze the issue of crime and punishment in the works of the writer. There is paid special attention to the author's attitude to the death penalty. The authors' reasonings are justified by the thoughts of the famous philosophers – V.S. Solovyev and N.A. Berdyayev, and the distinguished Russian lawyer A.F. Koni.

Key words: *criminal justice, crime, criminal penalty, psychological profiles, deviant behavior, death penalty.*

(Статья поступила в редакцию 28.06.2022)

Л.В. ЖАРАВИНА
(Волгоград)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИНТЕНЦИИ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ (В.Н. Тростников)

На конкретном художественном материале рассматривается возможность экстраполяции теоретических установок религиозной философии на методологию современного литературоведения. Особое внимание уделено количественному подходу к явлениям духовного плана и проблемам апофатки как научной стратегии, получивших реализацию в трудах выдающегося православного мыслителя В.Н. Тростникова.

Ключевые слова: *апофатика, количественный метод, литературоведение, методология, религиозная философия, художественный минимализм.*

Проблема стратегической переориентации филологии, как и гуманитаристики в целом, стоит в наши дни достаточно остро. Знаком времени является обращение к проблемам религиозности искусства. В этом отношении наследие отечественных богословов и религиозных философов неоченимо. Имя Виктора Николаевича Тростникова (1928–2017), выдающегося православного мыслителя и богослова, стоит в одном ряду с именами В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, А.Ф. Лопсева, П.А. Флоренского, Иоанна, архиепископа Сан-Францисского (Д.А. Шаховского) и др. Глубочайшими размышлениями о природе и сущности религии в соотношении с явлениями современной жизни автор вовлекает читателя в сложный духовный процесс приобщения к ценностям наивысшего порядка. Симптоматично, что по образованию Тростников – физик и математик, хорошо известный в области теории науки, в частности математической логики. Поэтому апологетика ученого – это научная апологетика, пафос его философско-религиозных штудий заключается в преодолении извечной оппозиции *алгебра/гармония*.

Показательным примером в этом отношении является книга «Понимаем ли мы Евангелии?» с подзаголовком «Опыт осмысления Вечных Истин в свете современного знания» (одобрена Издательским советом Московского Патриархата 7 августа 1997 г.). Ее жанр с

трудом поддается определению. Это не исследовательская экзегеза в теолого-философском формате, но и не популярное изложение евангельских событий с последующим комментарием, разоблачающим несостоятельность атеизма. Тон книги не имеет ничего общего с негодованием по поводу глухоты и слепоты неверующих. Богословие, по словам автора, «является самойстройной и самой универсальной из всех философских систем, представляет собой подлинную “полноту истины”, куда входит и истина как рассудочное познание» [10, с. 6]. По утверждению автора, он лишь «скромно» продолжает многовековую научную традицию, которая не ограничивается «восклицанием “Дивны дела Твои, Господи!”», но подходит к религиозным феноменам «научно» [Там же, с. 5]. Исходными для выводов ученого являются вопросы методологии и, в частности, проблема целесообразности применения количественного подхода к уяснению природы явлений духовного плана. «Может быть, именно сейчас пришло время поставить вопрос о разработке количественных подходов к чудесному, к отысканию хотя бы самого грубого критерия в этой области» [Там же, с. 6]. Говоря о чуде, В.Н. Тростников имеет в виду «чудо из чудес» – Благовещение. «Размышления о седьмом апреле» открывают книгу.

Конечно, подобное заявление способно вызвать у читателя закономерное недоумение. Однако попытаемся рассмотреть его контексте проблем современной филологии.

Вопрос о необходимости повышения степени научности гуманитарного знания путем его приближения к точным дисциплинам всегда находился в поле зрения теоретиков-методологов. Особой остроты, как известно, он достиг во второй половине 1960-х – 1970-е гг. в связи с тенденцией математизации филологического инструментария. «...Это – свежая вода для ртов, пересохших от марксизма», – писал абсолютно не склонный к абстрактному теоретизированию вернувшийся с Колымы В.Т. Шаламов [13, с. 542]. Безусловно, достижения тартуско-московской семиотической школы, позиционировавшей себя в качестве методологической альтернативы, активнейшим образом ускорили общегуманитарный процесс сциентизации.

Однако, по сути, противопоставление количественной и качественной технологий относительно, поскольку ориентация на количественные параметры безраздельно доминировала в стиховедении и текстологии, т. е. в

тех областях, где требовались опора на структурированные данные, статистическое моделирование, учет индекса встречаемости, «коэффициента» однородности и пр. И дело не только в том, что без измерительных технологий невозможны ни ритмико-метрический анализ поэтического текста, ни атрибуция литературного памятника (это все же отдельные моменты). Количественность определяет логико-семантическую природу таких понятий, присущих художественной имманентности, как литературная *универсалия*, *архетип*, *типический образ*, «вечные» образы, стилистический *изоморфизм* и т. п. В их основе также лежит частотность распространения, т. е. актуализация количественного содержания. Аналогичную семантику можно обнаружить даже в тех ментально-идеологических конструктах, которые, казалось бы, не имеют с ней никакой логической связи. Смысловой количественный зародыш способен (иногда парадоксально) обнаруживать себя в самых неожиданных контекстах.

Обратимся, например, к некогда популярнейшей, но в наши дни впавшей в немилость формуле Н.Г. Чернышевского «прекрасное есть жизнь» [12, с. 10–11]. Ее использовали в большинстве случаев как эмблему реализма, причем нередко в упрощенном и даже вульгарно-социологическом истолковании. Никакой понятийно-количественный комплекс никогда и никем не выделялся. Между тем понятие *прекрасное* однозначно отождествляется в трактате «Эстетические отношения искусства к действительности» с высокой степенью витальности, которая присуща *возвышенному*, т. е. с наполненностью явления силой, мощью, энергией: «Возвышенное есть то, что гораздо больше всего, с чем сравнивается нами <...> возвышенно явление, которое гораздо сильнее других явлений, с которыми сравнивается нами» [Там же, с. 19]. Отличительной чертой возвышенного, по Чернышевскому, является именно превышение средних параметров. Так, Юлий Цезарь «далеко выше» полководцев и государственных деятелей своего времени; Отелло любит и ревнует гораздо сильнее «дюжинных» людей; Дездемона и Офелия страдают с такой полной преданностью, способность к которой найдется далеко не во всякой женщине [Там же, с. 20] и т. п. «Гораздо больше, гораздо сильнее», «с полной преданностью», т. е. с максимальной энергетической самоотдачей. Иначе говоря, прекрасное, будучи модификацией возвышенного, имеет,

помимо прочего, измерительную составляющую – физической, ментальной, нравственно-духовной природы.

В этот контекст органично вписывается вывод М.М. Бахтина, заключающий его книгу о Ф.М. Достоевском. Ученый писал, что «**научное** сознание» человека, которому давно стал привычен «эйнштейновский мир с его множественностью систем отсчета», не смущается «неопределенностями», но умеет «учитывать и рассчитывать» их [1, с. 314].

Таким образом, если понимать количество как превращенную форму качества (что узаконено диалектической логикой), то тезис В.Н. Тростникова о применимости количественной методологии к уяснению природы евангельских явлений закономерен.

Однако сказанного ни в малейшей степени не достаточно. И вот почему.

Когда мы говорим об измерительном начале понятий *типический* или «*вечный*» образ, литературная *универсалия* и т. п., то исходим, во-первых, из сравнительно-сопоставительной логики, и, во-вторых, из феномена множественности (чем больше, тем доказательнее). «Из опыта науки хорошо известно, что главная ценность количественных методов состоит в придании достоверности качественным суждениям. Только измерения дают возможность физикам или астрономам превратить гипотезу в теорию, подозрение – в уверенность, догадку – в факт. Но почему бы этому не быть справедливым и по отношению к богословию?» – спрашивает (скорее риторически) В.Н. Тростников [10, с. 7]. Тем не менее сам мыслитель, по собственному признанию, производит «операцию вычитания», т. к. Благовещение единично. Это событие, раз и навсегда изменившее духовное состояние Вселенной, не имеет аналогов.

Более того, В.Н. Тростников усматривает главное качество евангельских чудес в их минимализме: «Похоже, объем чуда, совершаемого Богом в каких-то целях, всегда минимален, так что Его домостроительство, называемое по-гречески “экономией”, и вправду предельно экономично в смысле расходования сверхъестественной силы» [Там же]. Однако гипотеза *минимизации* не противостоит, но согласуется с величиим феномена. О Благовещении сказано: «Оказывается, самым чудесным изо всего тут была малость этого объема. В этой невообразимой малости проявилась бесконечная Божья премудрость, которой слава во веки веков» [Там же, с. 11].

Данный тезис, сводимый в конечном счете к формуле *максимум в минимуме*, справедлив и по отношению к литературному творчеству. «Такого величия в изображении мелочей не знала мировая литература», – писал Андрей Белый о Гоголе, сопрягая в единое целое количественные и качественные параметры (*величие/мелочи*) [2, с. 34].

Попытаемся проиллюстрировать действие закона художественной экономии, обратившись к танатологическому аспекту одного из наиболее «загадочных» (В.Г. Белинский) произведений А.С. Пушкина – пьесе «Пир во время чумы». Загадочность трагедии связана с неоднозначностью в истолковании и оценке тайных пружин поведения героев, затеявших богопротивное пиршество во время смертоносной эпидемии. В большинстве случаев в персонажах трагедии, особенно в организаторе и руководителе пира Вальсингаме, видят воплощение нравственно свободного, раскрепощенного человека, осмелившегося бросить беспрецедентный вызов небу. *Все, все, что гибелью грозит, / Для сердца смертного таит / Неизъяснимы наслаждения – / Бессмертья, может быть, залог* <...> [9, т. 5, с. 419]. Встают вопросы: насколько подобный декларативно заявленный героизм неуязвим и как он соотносится с христианским отношением к смерти.

Из танатологического реестра (*гибель, сердце смертное, бессмертья залог*) выделим *гибель*, поскольку к данному понятию может быть предпослан религиозно-философский комментарий с количественным измерением. В словаре В.И. Даля лексема поставлена в один семантический ряд с существительными *множество, несчетное количество, тьма* – т. е. с семами количества [3, с. 350]. Концепт же *смерть*, совпадая с основным значением *конец жизни*, данного смыслового оттенка не имеет. Спрашивается: почему смерти, абсолютно естественной в период эпидемии, пушкинский персонаж предпочел гипотетическую гибель в далеких от реальности условиях? Попытаемся, имея в виду оппозицию *качество/количество*, объяснить это предпочтение, опираясь на общеизвестные истины.

Смерть интимно близка каждому человеку как неотвратимое и необходимое звено бытия. Подводящая итог земному существованию, она является для христианина точкой отсчета нового времени. Достаточно вспомнить русские пословицы типа *Человек рождается на смерть, а умирает на живот* и евангельские изречения на тему *не оживет, если не умрет*:

«Истинно, истинно говорю вам: если пшеничное зерно, падши в землю, не умрет, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода» (Ин. 12; 24). Смерть – процесс, даже при всей ее неожиданности, длительность которого равна жизненному пути, каким бы коротким тот ни был. Она может быть несвоевременной, но всегда неизбежна и потому «запланирована». Гибель же, напротив, мгновенна и непредсказуема. Смерть ждет каждого; гибель – удел немногих. В смерти личное «я» встречается с общечеловеческим. Гибель же – скорее исключение, особенно если она следствие добровольного выбора. Вальсингам, выбирая желанные условия гибели, ставит на последнее место *дуновение Чумы*, тем самым не придавая главенствующего значения возможности распятия общей смертной чаши. Но главное отличие в том, что своей внезапностью гибель способна отменить покаяние – неперемнное условие христианской кончины.

Важна и этическая несопоставимость: *гиблый* человек – это не *смертный*, но *пропащий* человек; *гибнуть* (или *гинуть*) означает, помимо прочего, «приходить в упадок или ничтожество, быть бесполезным» [3, с. 350]. В народе слово *смерть* может употребляться в ласкательной форме – *смертушка*, *смерточка*. По отношению к *гибели* это невозможно не только по языковой норме.

Приходится признать: приоритет, отдаваемый персонажем пушкинской пьесы количественной семантике, качественно дискредитирует его героизм, выявляя в нем некую этическую ущербность.

Кроме того, в выборе обстоятельств героической кончины проявляется негативная библейская ассоциативность: *у бездны мрачной на краю, в разъяренном океане, в аравийском урагане*. «Аравийский ураган» отсылает к каменистой и бесплодной части Аравии, которую ветхозаветные пророки называли «великой и страшной пустыней» (Втор. 1; 19), земель «тени смертной, по которой никто не ходил, и где не обитал человек» (Иер. 2; 6). Разъяренный океан – это пучины морские, куда ввергаются Господом беззакония и грехи человеческие (Мих. 7; 19). Из бездны, согласно Апокалипсису, выйдет зверь «и пойдет в погиль» (Откр. 17; 8).

В качестве антипода напомним аналогичные по структуре пушкинские строки, исполненные позитивного религиозного чувства: *И где мне смерть пошлет судьбина? / В бою ли, в странствии, в волнах? / Или соседняя долина /*

Мой примет охладельный прах? <...> / Но ближе к милому пределу / Мне все б хотелось поживать [9, т. 3, с. 136]. Казалось бы, что может быть не только более естественным, но и минимальным в своем волеизъявлении, чем желание упокоиться в родной земле? И в то же время это мнимый минимализм, т. к. он живет надеждой на величайшее чудо, «объем» которого несоизмерим ни с какими проявлениями естества – чудо «попрания смерти» и грядущего воскресения.

Таким образом, экстраполяция количественного подхода, реализованного В.Н. Тростниковым при объяснении феноменов наивысшего духовного плана, на методику филологического анализа доказывает свою продуктивность.

Тем не менее сказанное необходимо дополнить. Придерживаясь строго научной методологии, ученый понимает ее ограниченность. «...Мы собираемся не познавать непознаваемое, а только нащупать его границы со стороны познаваемого. Наша задача состоит в том, чтобы определить, до какого места разум может вести нас в восприятии Благовещения, чтобы потом сдать его с рук на руки религиозной интуиции» [10, с. 6]. Однако этот постулат не отвергает целесообразности поиска новых исследовательских стратегий, но, напротив, предполагает его активизацию.

Речь идет об апофатике, авторитетнейшем многовековом направлении в богословии, суть которого – познать Бога «не в том, что Он есть, а в том, что Он не есть» [7, с. 70]. Если со времен античного рационализма доминирующей является установка свести неизвестное к известному, т. е. идти «от незнания к знанию», то в настоящее время отчетливо звучат голоса о необходимости самообновления науки «в пространстве незнания» [6, с. 50, 52].

Закономерно, что данная тенденция была в первую очередь поддержана математической средой, имеющей дело с феноменами множественности и неопределенности [5]. Выдающийся ученый-энциклопедист В.В. Налимов, намного опережая свое время и допуская возвращение гуманитарной науки к средневековой патристике, также придерживался данной точки зрения: «Незнание всегда богаче нашего знания. Незнание – то незнание, контуры которого мы можем обрисовать, провоцирует нас, заставляет нас искать, заставляет удивляться Миру и нашему в нем бытию» [8, с. 23].

Среди пионеров этого движения был и В.Н. Тростников. В начале нового тысячеле-

тия в интернет-журнале Сретенского монастыря он поместил статью «Апофатика – основной метод науки XXI века». Ученый утверждал, что названия исследований, не поддающихся эмпирико-рационалистическому позитивистскому объяснению, должны формулироваться примерно так: «Эквивалентность объема непознаваемости феномена Жанны д'Арк и мироточения икон». Это означает, что задача познания феноменов высшего порядка будет заключаться в поиске их сверхфизических эквивалентов [11].

Безусловно, понятие апофатики в проекции на литературоведческую методологию имеет специфическую сферу применения. Апофатический подход должен не конкурировать с традиционной методикой анализа художественного текста, но сосуществовать с ней.

Русская классика никогда не уклонялась от постановки и решения «запредельных» вопросов бытия и сознания, постижения «неизъяснимого» и «невыразимого». Поэтому объектом апофатического исследования может стать все то, что выходит за пределы узкого здравого смысла, логики повседневности, общепринятого канона. Это могут быть герой-маргинал, Номо Тасенс (человек молчаливый) и сам феномен молчания, творческая индивидуальность, раскрывающаяся в многомерном художественном пространстве и потому не сводимая к оппозиции *pro / contra*. В частности, мы писали в этой связи о сложном соотношении апофатики и катафатики в творчестве В.Т. Шаламова [4].

«Мы не знаем, что стоит за Богом, за верой, но за безверием мы ясно видим – каждый в мире – что стоит», – декларировал писатель [13, с. 491]. Пафос «Колымских рассказов» в том и заключался, чтобы показать, что в обезбоженной реальности «человек приближается к состоянию, близкому к состоянию зачеловечности» [Там же, с. 487], что внутреннее зло, таящееся в глубинах души, беспредельно.

Данный тезис органично вписывается в историю и догматику христианства, для которого, помимо светящегося преображения на Фаворе, не менее важна форма Богоявления во мраке, в синайской тьме. Но даже без углубления в экзегетические разыскания очевидно, что *мрак Синая и свет Фавора* – звенья одной цепи. Поэтому говорить, как это принято, об атеизме автора на основе отдельных негативных деклараций в высшей степени некорректно. Христианству присуще одновре-

менное ощущение трагедии Голгофы и торжества Воскресения, что мы и видим в большинстве аналогичных случаев.

Подведем итог: даже из фрагментарно приведенного материала очевидно, что религиозно-философское наследие В.Н. Тростникова, соединившего достижения естественно-математических наук с богословием, может стать одним из теоретико-методологических ориентиров в филологии XXI в.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
2. Белый А. Мастерство Гоголя: исследование. М., 1996.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1955. Т. 2.
4. Жаравина Л.В. Апофатика и катафатика Варлама Шаламова // Судьбы русской духовной традиции в отечественной литературе и искусстве XX – начала XXI века: в 3 т. СПб., 2018. Т. III. Ч. I. С. 126–146.
5. Катасонов В.Н. Апофатика и наука [Электронный ресурс]. URL: <http://katasonov-vn.narod.ru/apoph.html> (дата обращения: 10.04.2022).
6. Кузнецова Н.И., Розов М.А., Шрейдер Ю.А. Объект исследования – наука. М., 2012.
7. Лосский В.Н. Богословие и Боговидение: сб. ст. / под общ. ред. Владимира Пислякова. М., 2000.
8. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М., 2011.
9. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. М., 1957–1958.
10. Тростников В.Н. Понимаем ли мы Евангелие? Опыт осмысления Вечных Истин в свете современного знания. М., 1997.
11. Тростников В.Н. Апофатика – основной метод науки XXI века [Электронный ресурс]. URL: <https://pravoslavie.ru/736.html> (дата обращения: 29.04.2022).
12. Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений: в 15 т. / под общ. ред. В.Я. Кирпотина, Б.П. Козьмина, П.И. Лебедева-Полянского и др.; вступ. ст. «Ленин о Чернышевском» Н.Л. Мещерякова. М., 1949. Т. 2.
13. Шаламов В.Т. Собрание сочинений: в 6 т. / сост., подгот. текста, прим. И.П. Сиротинской. Т. 6: Переписка. М., 2005.

* * *

1. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. M., 1979.
2. Belyj A. Masterstvo Gogolya: Issledovanie. M., 1996.

3. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M., 1955. T. 2.

4. Zharavina L.V. Apofatika i katafatika Varlama Shalamova // Sud'by russkoj duhovnoj tradicii v otechestvennoj literature i iskusstve XX – nachala XXI veka: v 3 t. SPb., 2018. T. III. Ch. I. S. 126–146.

5. Katasonov V.N. Apofatika i nauka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://katasonov-vn.narod.ru/apoph.html> (data obrashcheniya: 10.04.2022).

6. Kuznecova N.I., Rozov M.A., Shrejder Yu.A. Ob#ekt issledovaniya – nauka. M., 2012.

7. Losskij V.N. Bogoslovie i Bogovidenie: sb. st. / pod obshch. red. Vladimira Pislyakova. M., 2000.

8. Nalimov V.V. Spontannost' soznaniya. Veroyatnostnaya teoriya smyslov i smyslovaya arhitektonika lichnosti. M., 2011.

9. Pushkin A.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. M., 1957–1958.

10. Trostnikov V.N. Ponimaem li my Evangelie? Opyt osmysleniya Vechnyh Istiny v svete sovremenno go znaniya. M., 1997.

11. Trostnikov V.N. Apofatika – osnovnoj metod nauki XXI veka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pravoslavie.ru/736.html> (data obrashcheniya: 29.04.2022).

12. Chernyshevskij N.G. Polnoe sobranie sochinenij: v 15 t. / pod obshch. red. V.Ya. Kirpotina, B.P. Koz'mina, P.I. Lebedeva-Polyanskogo i dr.; vstup. st. «Lenin o Chernyshevskom» N.L. Meshcheryakova. M., 1949. T. 2.

13. Shalamov V.T. Sobranie sochinenij: v 6 t. / sost., podgot. teksta, primech. I.P. Sirotinskoj. T. 6: Peregiska. M., 2005.

The philological intentions of the religious and philosophical thought (V.N. Trostnikov)

The article deals with the potential of the extrapolation of the theoretical objectives of the religious philosophy on the methodology of the modern literature studies based on the concrete literary work. There is emphasized the quantitative approach to the phenomena of the spiritual aspect and the issues of the apophatic theology as the scientific strategy that were implemented in the works of the distinguished Orthodox thinker – V.N. Trostnikov.

Key words: *apophatic theology, quantitative method, literature studies, methodology, religious philosophy, fictional minimalism.*

(Статья поступила в редакцию 12.06.2022)

Н.Е. ТРОПКИНА, ВАН ТЯНЬЦЗЯО
(Волгоград)

ОБРАЗ КИТАЯ В ЛИРИКЕ **С.М. ТРЕТЬЯКОВА**

Рассматриваются особенности образа Китая, созданного в лирических стихотворениях Сергея Третьякова, жизнь и творчество которого были тесно связаны с этой страной. Анализируются художественные средства и смысловые аспекты стихотворения «Ночь. Пекин», что дает возможность установить особенности рецепции образа Китая в русской поэзии 1920-х гг.

Ключевые слова: *Третьяков, образ Китая, футуризм, рецепция.*

Образ Китая и образы китайцев в русской литературе XX в. вызывают в последнее время большой интерес в литературоведении. Исследователями рассматриваются различные грани китайской темы в произведениях прозы, поэзии, драматургии, публицистики, созданных русскими писателями минувшего столетия. Произведения, в которых содержатся образы Китая, были созданы поэтами, принадлежавшими к различным течениям и направлениям, широта и многообразие которых было характерной особенностью развития русской литературы конца XIX – первой трети XX в.

В творчестве поэтов, принадлежавших к различным течениям футуризма и позднее к наследующему их эстетике ЛЕФу, образы, связанные с Китаем, встречаются многократно – например, в произведениях В. Маяковского и В. Хлебникова, что отмечено в ряде работ (см.: [1; 6; 7 и др.]). Однако наиболее значительное место тема Китая занимает в творчестве С. Третьякова. Этой теме он посвятил произведения, написанные в различных жанрах. Обращение С. Третьякова к образам Китая обусловлено как огромным, небывалым интересом, который вызывал Китай в России 1920-х гг., так и обстоятельствами биографии автора.

Жизнь С.М. Третьякова – поэта, писателя, драматурга, публициста, литературного деятеля – была тесно связана с Дальним Востоком. Он бывал в Тяньцзине, Харбине, Пекине и других китайских городах. В середине 1920-х гг. был преподавателем русской литературы в университете Пекина. На Дальнем Вос-

токе Третьяков работал в «Окнах ДАЛЬТа», созданных по аналогии с «Окнами РОСТа». А.А. Красноярова пишет: «С.М. Третьяков хорошо знал Китай, был знаком с литературной жизнью страны и имел китайское имя Те Цзе-кэ» [4, с. 246]. В статье А.Л. Верченко «Художественная литература и публицистика как источник исследования истории Китая (на примере литературного творчества С.М. Третьякова)» отмечается: «Он был одним из первых советских писателей, который в художественной форме с большой долей исторической достоверности осветил события начала XX века в жизни Китая, представил конкретные события, нарисовал подлинные картины жизни простого народа» [2, с. 33].

Тема Китая, которая нашла отражение в пьесах, романах, публицистике Третьякова не раз становилась в последние годы предметом специального изучения. В статье «Китай в творчестве Сергея Третьякова: роман “Дэн ши-хуа”» Ли Иннань пишет: «Мы чувствуем искренность автора, старающегося вжиться в душу китайцев, в суть китайской культуры и страстно желающего раскрыть ее перед русскими читателями, чтобы они поняли и полюбили Китай» [5, с. 250]. Менее других исследован образ Китая в поэтическом творчестве Третьякова. Предмет рассмотрения в нашей статье – тема Китая на примере одного из его стихотворений – «Ночь. Пекин», написанного в 1921 г. К истории создания и публикации текста обращаются А. Косых и П. Арсеньев в статье «Китайское путешествие Третьякова: поэтический захват действительности на пути к литературе факта» [3].

В стихотворении ярко отразилось футуристическое мировидение поэта, что прежде всего актуализировано в системе урбанистических образов:

Зеленозвездое тысячечье.
В иероглифах мифа бархат.
Драконью кожу распяли ночью
Над мыком города-монарха (с. 57)*.

В первую очередь следует обратить внимание на заданный в поэтической картине масштаб: город представляется огромным, нескончаемым. Третьяков прибегает в тексте к характерному для творчества поэтов-футуристов приему – созданию авторских неологизмов. Этот прием поэт использует уже в пер-

вой строке стихотворения: «Зеленозвездое тысячечье». Он видит зеленые звезды, которых тысячи. Само цветовое определение звезд прочитывается как новаторское. Небесные светила, превратившиеся в точки, – метаморфоза, характерная для художественного языка авангарда. Авторский неологизм *тысячечье* образован по модели существующего слова – *многоточие*. Начиная со второй строки в стихотворении С.М. Третьякова появляются образы, которые воссоздают характерные черты китайского текста. Это прежде всего упоминание иероглифов, апелляция к мифу. Образы драконов, что способствует идентификации картины мира: такое небо может быть только над Китаем.

Нестертые развернутые метафоры *в иероглифах мифа бархат, драконью кожу распяли ночью* создают живописный образ страны древней и богатой культурой. Лирический герой словно «читает» историю Китая по звездам-иероглифам, запечатлевшим национальные мифы.

Уподобляя небо над Пекином «драконьей коже», которую кто-то «распял ночью», автор обращается к старейшему традиционному символу – дракону, образ которого тесно связан с представлениями Китае. В каждой строчке Третьяков дает понять, что это – особенное небо над особенным городом, который в стихотворении назван *монархом* – в год написания стихотворения Китай был империей, монархией.

В строки, описывающие китайское небо, автор вложил и трагический смысл. Характерна сама ситуация с содранной шкурой дракона, который в Китае обозначает доброе начало, а не злое. Знаменательно в этом контексте сочленение двух культур, которое реализуется в соединении дракона и распятия. Возможно, поэт таким образом отозвался на драматические события, произошедшие в Китае в начале XX в. и связанные с иностранной интервенцией, попыткой лишить страну национальной самоидентичности. В целом эпоха давала много поводов для создания произведений – и трагичных, и обличительных.

Картина повседневной жизни китайского города жизни, которую наблюдает лирический герой, наделяется чертами антиэстетизма, что обусловлено футуристической эстетикой:

Зубами стен назой скрипок,
Жуя, перегрызают жилы.
Из язв харчевен тучный выпяч
Гангреной пищи обложил (с. 57).

* Стихотворение С.М. Третьякова «Ночь. Пекин» здесь и далее цитируется по изданию [9] с указанием страниц в круглых скобках.

Для более точной передачи атмосферы автор использует аллитерацию (чередование звуков «з» и «ж»), которые создают эффект звуковой какофонии, и чередование согласных звуков «х» и «ч», что усиливает этот эффект).

Описывая стены города, Третьяков фиксирует внимание на его нездоровой атмосфере, запечатлевая разрушение (*зубами... Жужя, перегрызают жилы*), болезненность (*язвы харчевен, гангрена*), гниение (*тучный вы-пях / Гангреной пищи обложил*).

Для пространственной структуры текста характерно постоянное перемещение взгляда, антитеза верха и низа.

И апельсины фонарей
Чудовно зреют у дверей.
Посевы звезд взойти мерещатся.
Оцепенело неба в стуже лицо (с. 57).

Метафора, указывающая на свечение фонарей оранжевым цветом в темноте, оказывается одним из немногих эпизодов стихотворения, отмеченным положительным восприятием действительности. Характерна метафора *апельсины фонарей*. В контексте стихотворения актуализируется само происхождение слова *апельсин*.

В этимологическом словаре русского языка указывается, что слово «заимствовано из голландского, где *appelsien* буквально означает “китайское яблоко” и представляет собой кальку французского, где этот плод называется *romme de Chine* (romme – “яблоко”, de – “из”, Chine – “Китай”)) [10, с. 21]. Известно, что из Китая семена апельсинового дерева были приведены в Европу. В стихотворении можно отметить реализацию метафоры: *апельсины фонарей* зреют, техническое устройство обретает черты живого, природного.

Образ неба в стихотворении наделяется антропоморфными чертами: оцепеневавшее лицо неба указывает на общую атмосферу города. В строке *Посевы звезд взойти мерещатся* выявляются черты характерной для поэтики футуризма заумы, однако это в большей мере синтаксическая заумь.

Переход от небесного пространства к земному осуществляется в пятой строфе:

Ночной торговли ноют гусли,
Шушуки спален проколовши.
Зызыгнут гзонгом звонари.
Багрея, зреют фонари (с. 57).

Этот фрагмент можно назвать кульминацией особенностей футуристической поэтики в стихотворении: он насыщен авторскими неологизмами *шушуки, зызыгнут, гзонгом, багрея*. Весь смысл эпизода построен на звуковых метафорах и образах, усиленных аллитерацией и ассонансами. Реализация метафоры, базирующейся на образе *апельсинов-фонарей*, обретает здесь дальнейшее развитие, новую цветовую семантику: оранжевый цвет *апельсинов-фонарей* переходит в багровый.

Характерно в этом контексте неожиданная метафора уличной жизни Пекина в ночное время: *ночной торговли... гусли*. Автор подразумевает не только крики зазывал, разговоры, связанные с торгом, но и саму особенность китайского языка, который отличается особой мелодикой, обусловленной повышением или понижением тона. Исследователи А. Косых и П. Арсеньев отмечают: «Со звуком гуслей Третьяков сравнивает звуки ночной торговли и в первую очередь звуковой контур выкриков и речи пекинских торговцев (китайский язык, как известно, является тоновым)» [3, с. 19].

Ночной сон горожан образно передан неологизмом *шушуки*, который в сочетании с деепричастием *проколовши* рождает аллитерацию, маркирующую семантику шепота, тишины. В эту тишь неожиданно врываются звуки гонга – явление, характерное для Пекина того времени. В целом восприятие города через звуки органично для поэтики Третьякова – П. Рыбкин пишет, что он «по преимуществу “звучарный” поэт» [8].

В финале текста актуализировано авторское «я» лирического героя, который четко обозначает себя в этом городском пространстве:

И если голову закину,
Увижу – время с донным звоном
Вращает небосвод Пекина
Торжественный, как свод законов (с. 58).

Он отделяет себя от городской суеты, его взгляд перемещается от вверх, к небу, от сиюминутного к вневременному. Сама картина ночного Пекина осмысливается как представление о городе особенном, вечном, тесными нитями связанном с мировым пространством, с Космосом. В итоге город становится для него центром Вселенной, поскольку в нем, в его небе сконцентрировалось все самое важное – мировое время и свод законов.

Итак, в стихотворении «Ночь. Пекин» образ китайской столицы предстает в разных ипостасях. Образ мифического Китая, страны драконов и иероглифов, подчеркивает богатство и древность его традиций; бытовой

аспект раскрывает картину повседневной жизни современного автору города, а экзистенциальный поднимает Китай на вселенский уровень, выделяя его исключительную роль в мировом сообществе и сакральную основу.

Нами рассмотрено одно стихотворение С. Третьякова, однако оно позволяет осознать, что поэт глубоко чувствовал и понимал Китай. Стихотворение содержит черты, важные не только для понимания творчества его автора, но и для выявления общих закономерностей рецепции образа Китая в русской поэзии XX в.

Список литературы

1. Ван Тяньцзяо. Образ Китая в творчестве В.В. Маяковского // Культурология, искусствоведение и филология: актуальные вопросы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 11 февр. 2021 г.). Чебоксары, 2021. С. 165–168.
2. Верченко А.Л. Художественная литература и публицистика как источник исследования истории Китая (на примере литературного творчества С.М. Третьякова) // Проблемы новой и новейшей истории Китая: сб. ст. М., 2018. С. 32–54.
3. Косых А., Арсеньев П. Китайское путешествие Третьякова: поэтический захват действительности на пути к литературе факта // Транслит. 2010. № 11. С. 14–30.
4. Красноярова А.А. «Китайский текст» в советской литературе 1920-х гг. (на примере творчества С.М. Третьякова) // Литера. 2019. № 4. С. 143–152.
5. Ли Иннань Китай в творчестве Сергея Третьякова: роман «Дэн ши-хуа» // Русский Харбин, запечатленный в слове: сб. науч. ст.: к 70-летию проф. В.В. Агеносова / под. ред. А.А. Забияко, Г.В. Эфендиевой. Благовещенск, 2012. Вып. 6. С. 237–250.
6. Пороль П.В. Китайская тема в стихотворении В. Хлебникова «Я закрываю веки и вижу пагоды благоуханны...» // Велимир Хлебников и мировая художественная культура: материалы XIII Междунар. Хлебниковских чтений, посвящ. 80-летию со дня рождения проф. Геннадия Григорьевича Глинина (Астрахань, 5–7 сент. 2019 г.). Астрахань, 2019. С. 152–155.
7. Пороль П.В. Китай в рецепции поэтов серебряного века (поэтика и эстетика): дис. ... канд. филол. наук. М., 2020.
8. Рыбкин П. Сергей Третьяков: преодоление [Электронный ресурс]. URL: <https://prosodia.ru/catalog/shtudii/sergey-tretyakov-preodolenie/> (дата обращения: 23.04.2022).
9. Третьяков С.М. Итого. Собрание стихов и статей о поэзии. М., 2019.
10. Этимологический словарь русского языка. СПб., 2005.

* * *

1. Van Tyan'czyao. Obraz Kitaya v tvorchestve V.V. Mayakovskogo // Kul'turologiya, iskusstvovedenie i filologiya: aktual'nye voprosy: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Cheboksary, 11 fevr. 2021 g.). Cheboksary, 2021. S. 165–168.

2. Verchenko A.L. Hudozhestvennaya literatura i publicistika kak istochnik issledovaniya istorii Kitaya (na primere literaturnogo tvorchestva S.M. Tretyakova) // Problemy novej i novejshej istorii Kitaya: sb. st. M., 2018. S. 32–54.

3. Kosyh A., Arsen'ev P. Kitajskoe puteshestvie Tretyakova: poeticheskij zahvat dejstvitel'nosti na puti k literature fakta // Translit. 2010. № 11. S. 14–30.

4. Krasnoyarova A.A. «Kitajskij tekst» v sovetskoj literature 1920-h gg. (na primere tvorchestva S.M. Tretyakova) // Litera. 2019. № 4. S. 143–152.

5. Li Innan' Kitaj v tvorchestve Sergeya Tretyakova: roman «Den shi-hua» // Russkij Harbin, zapechatlennyj v slove: sb. nauch. st.: k 70-letiyu prof. V.V. Agensova / pod. red. A.A. Zabyako, G.V. Efendievoy. Blagoveshchensk, 2012. Vyp. 6. S. 237–250.

6. Porol' P.V. Kitajskaya tema v stihotvorenii V. Hlebnikova «Ya zakryvayu veky i vizhu pagody blagouhanny...» // Velimir Hlebnikov i mirovaya hudozhestvennaya kul'tura: materialy XIII mezhdunar. Hlebnikovskih chtenij, posvyashch. 80-letiyu so dnya rozhdeniya prof. Gennadiya Grigor'evicha Glinina (Astrahan', 5–7 sent. 2019 g.). Astrahan', 2019. S. 152–155.

7. Porol' P.V. Kitaj v recepcii poetov serebryanogo veka (poetika i estetika): dis. ... kand. filol. nauk. M., 2020.

8. Rybkin P. Sergej Tretyakov: preodolenie [Elektronnyj resurs]. URL: <https://prosodia.ru/catalog/shtudii/sergey-tretyakov-preodolenie/> (data obrashcheniya: 23.04.2022).

9. Tretyakov S.M. Itogo. Sbranie stihov i statej o poezii. M., 2019.

10. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. SPb., 2005.

The image of China in the lyrics of S.M. Tretyakov

The article deals with the specific features of the image of China, created in the lyrical poems of Sergei Tretyakov, whose life and work were closely connected with this country. There are analyzed the artistic means and semantic aspects of the poem "Night. Beijing", that makes it possible to establish the features of the reception of the image of China in the Russian poetry of the 1920s.

Key words: *Tretyakov, the image of China, futurism, reception.*

(Статья поступила в редакцию 29.05.2022)

Н.Е. РЯБЦЕВА, Н.Е. ТРОПКИНА
(Волгоград)

**ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА
В ЦИКЛЕ СТИХОВ ИННЫ КАБЫШ
«ЗОЛОТОЕ СЕЧЕНИЕ»**

Рассматриваются особенности пространства детства в цикле стихов Инны Кабыш «Золотое сечение», выявляется художественная специфика моделей топоса в ее поэзии 1990-х гг.



Ключевые слова: *Кабыш, детство, лирика, пространство, топос.*

Обращение к теме детства – одно из исконных свойств русской литературы, как и литературы других народов. Исследователь П.А. Ковалев отмечает: «Тема детства присутствовала в русской литературе с момента ее зарождения» [2, с. 128]. Исторически сформировавшаяся в литературе модель пространства, обусловленная обращением к теме детства, стала в последнее время предметом специального исследования [4]. Одним из первых обращений к этой теме было диссертационное исследование Л.К. Нефёдовой «Феномен детства в основных формах его репрезентации (философия, миф, фольклор, литература)», в котором выявляются «экспликации образов детства в мифах, фольклоре и художественной литературе, раскрывающие философский смысл детства: пространственно-временной континуум детства» [3, с. 12]. В работе Е.В. Харитоновой на материале творчества Л.Д. Зиновьевой-Аннибал выявлены значимые особенности художественной модели пространства детства в литературном произведении [9]. Изучение топоса детства в лирической поэзии также не раз оказывалось в фокусе научного интереса – в ряде работ рассматривается специфика пространственных моделей, детерминированных обращением к детской теме, в поэзии Б. Ахмадулиной [7], О. Седаковой [8], В. Павловой [6]. Тема детства занимает значительное место и в поэтическом творчестве Инны Кабыш.

Поэтесса вошла в литературу в середине 1980-х гг. – первая публикация ее стихов относится к 1985 г. Ее поэтические произведения создавались на протяжении десятилетий, и каждое из них можно назвать целой исторической эпохой. Фактор историзма, несомненно, должен учитываться при изучении худо-

жественной семантики топоса детства в поэзии Инны Кабыш. Пространственная структура «детского» топоса в поэзии Кабыш сложна и динамична. Основу этой структуры, ее семантическое ядро составляет архетип ребенка и связанный с ним образно-тематический комплекс. В литературной традиции образ ребенка и тема детства часто ориентированы на модель идиллического хронотопа. В литературе XX в., в особенности в его последних десятилетиях, мир детства изображается в неклассической художественной парадигме, вследствие чего утрачивается прямая корреляция между детским топосом и идиллическим хронотопом.

В поэзии Инны Кабыш 1990-х гг. пространство детства обретает не свойственные этому типу пространственно-временного континуума признаки: разомкнутость, динамичность, дискретность. Структуру пространственно-временного континуума детства в поэтическом мире Кабыш в строгом смысле слова нельзя определить как бинарную. «Пространственный мирок» детства не отделен у Кабыш от мира взрослых: топос детства локализован в самом эпицентре хаоса повседневности и не защищен от вторжения разрушительных сил смерти и энтропии. Такая пронизываемость пространства, вторжение смерти и хаоса в безмятежный мир детства стали определяющим фактором формирования топоса поэтического цикла «Золотое сечение», впервые опубликованного в журнале «Дружба народов» в 2000 г. Образы пространства наделяются в цикле стихов амбивалентной семантикой: мир детства представлен одновременно в двух атрибутивных категориях – созидательной, гармоничной и разрушительной, дисгармоничной.

Цельность и внутреннее единство художественного мира детства разрушается сквозной темой смерти и страдания. Сквозной сюжет цикла стихов формирует мотив взросления лирической героини, пространственными «сигналами» этого пути от детства к взрослости становятся две группы образов: 1) дома, дачи, сада, голубятни, связанных с архетипом ребенка; 2) леса, оврага, подростковой психбольницы – топосы «недетского мира». Топос школы занимает пограничное пространственное положение, эксплицируя романтический конфликт мечты и реальности. Сказочный топос детского мира трансформируется в пространство антисказки за счет иронической интонации, нарастающей от первого к пято-

му стихотворению цикла. «Южная ссылка» в «клубничное жаркое детство» инициирует новый – недетский – сюжет «дачного мифа», который обретает характерные пространственные и темпоральные атрибуты.

Идиллический мотив «вечного возвращения» своеобразно соотносится с летней метафорикой как особым «золотым» временем школьного детства – беззаботными каникулами. Атемпоральность, характерная для традиционной мифопоэтической модели дачного мифа, становящегося в XX в. своего рода реинкарнацией усадебного мифа, обретает новые художественные характеристики за счет вторжения примет конкретно-исторической объективной реальности.

Романтическая ирония, сближающая две сферы бытия – высокую, метафизическую, и снижено-пародийную, бытовую, проявляется наиболее очевидно в рифмующихся контрастных образных парах: «До сентября, до начала мученья... / Это наш дом золотого сеченья...»; «Что в детстве означали гольфы?.. / Когда грядущие Голгофы...» [1, с. 4] (курсив наш. – Н.Р., Н.Т.). В стихотворении «Что в детстве означали гольфы...» тема прощания с детством звучит одновременно в трагически-лирической и сентиментально-иронической интонациях. Топос детства обретает онтологическую доминанту, актуализированную пасхальной семантикой. Мифологема «умирание-возрождение» ярко прослеживается в образном комплексе природного пространства: древесно-орнитологическом мотиве (срубленный ясень, «летающие скворешни», «птицы-прищепки»), в образе первоцветов, а также в растительном топосе травы сурепки, обладающей, согласно народно-поэтическим представлениям, лекарственными свойствами: это трава святой Варвары, защищавшей человека от внезапной и насильственной смерти.

Центральной темой стихотворения становится тема детского страдания, отсылающая к традиции Ф.М. Достоевского и к «проклятым вопросам» русской литературы, прежде всего – к философской проблеме теодицеи. Интерсексуальный код, эксплицированный творчеством Достоевского (в частности, его образом «русских мальчиков»), связан в художественном мире Инны Кабыш с поэтической антропологией подростка, с его бунтом против несовершенного мироустройства. В работе О.О. Поимцевой «Новые “русские мальчики” в русской поэзии конца XX – начала XXI в. (И. Кабыш, С. Гандлевский)» отмечается: «Поэтесса любовно оправдывает ропот несформи-

ровавшегося юношеского сознания, принимая подростковый надлом за начальный этап естественного взросления, призванного привести в цельный, неподвижный, идеализированный детский мир противоречивость и динамику полярности, усложняющую восприятие разбитых надвое ценностей, в том числе – категорию жертвенности, нередко граничащую с гибелью жертвующего» [5, с. 86].

Школьный топос репрезентирован в стихах Кабыш в русле сложившейся литературной традиции как пространство социализации, взросления, рефлексии, кризисов и конфликтов. Это уменьшенная модель исторической реальности, которой лирическая героиня смело бросает вызов в духе романтического бунтарства, – однако бессильна переделать заданный «распорядок действий». Безудержное стремление к идеалу, желание преобразовать «страшный мир» по законам истины, добра и красоты, – в противовес холодному догматизму и нравоучительному равнодушию взрослых – реализуется с помощью пространственной антитезы «школа – голубятня».

Еще учителя грубят нам,
но кружит голову сурепка,
и есть за школой голубятня,
где можно сладко, можно крепко

и долго, где заснуть и спать бы –
вольно империям кончаться! –
а нам проспать до самой свадьбы
да так – детьми – и обвенчаться [1, с. 4].

Художественная семантика топоса «голубятни» коррелирует с идиллическим сном-воспоминанием о блаженном детстве Илюши Обломова. Мир детства репрезентирован как орнитологическое и онейрическое пространство. Образ голубя, актуализированный евангельской символикой (Святой Дух, Благая Весть, Крещение), переосмыслен в профанном – бытовом пространстве сказочного сюжета о «блаженном детстве». Причем этот сказочно-романтический сюжет органично соотносится с ностальгическим мирообразом советского московского детства с его уютными двориками и голубятнями. Поэт воссоздает мир детской мечты, в котором лирической героине удастся на мгновение преодолеть метафизический вакуум рефлексии, разрешить все трагические противоречия между собой и миром, проиграть все «счастливые» сказочные сюжеты собственной судьбы на большом эпическом полотне расцвета и упадка могущественных империй.

Топосу школы в стихах Кабыш присуща амбивалентная семантика. Лирическая героиня предстает в страшной реальности «недетского мира» и даже пытается адаптироваться под его нормы. Примечательно, что пространство школы функционирует в стихах Кабыш как интертекст, сотканный из разнородных игровых моделей художественной реальности.

Топос детства традиционно связан с мотивом игры (см. цикл «Детские игры»). Социокультурные связи внутри детского мира, а также во взаимодействии ребенка с миром взрослых строятся нередко по игровым сценариям, которые становятся единственной спасительной альтернативой для лирической героини, заброшенной в трагически-абсурдную реальность.

«Игровое» пространство детства, маркированное интерсексуальными сигналами, перекодирует смысловую реальность из мрачного социально-бытового пространства в сказочно-мифологическое и литературное. Образы и мотивы отечественной и зарубежной словесности, стандартизированные в единый шаблон прочтения классики в условиях школьной системы (а это тема особенно близка Инны Кабыш как учителю словесности), – деконструируются в новые семантические единицы.

Литературные мифологемы в экзистенциальном пространстве не детского – подросткового – мира нередко выполняют у Кабыш роль литературной маски, защищающей лирическую героиню от страданий и боли внешнего мира. Так, образ ребенка/подростка обычно предстает в литературной маске «лишнего человека», как, например, в стихотворении «А за окнами дождь бранится...» возникает образ литературного двойника лирической героини – Чацкого, чье мнимое безумие расценивается сквозь призму конфликта «ума» и «сердца». Ставшие хрестоматийной школьной темой социально-нравственные противоречия («лишний человек – фамусовское общество»), описанные на фоне жизни подростковой психбольницы, обретают гротескно-ироническое звучание и трансформируются в конфликт экзистенциальный:

– И не нужно твоих лобзаний,
мама, милая!.. Ну, не плачь...
У меня миллион терзаний,
а не то, что проблеял врач... [1, с. 5].

Этот мотив в известной мере дублируется и еще одной реминисценцией, на этот раз отсылающей к тексту чеховской драматургии:

По утрам раздается гулко
злое цоканье медсестры
(как тюремно словцо «прогулка!»).
– Подымайтесь-ка, три сестры!.. [1, с. 5].

В «редуцированном» виде в стихотворном тексте воссоздан конфликт пьесы Чехова, увиденный при этом глазами человека своего времени, имеющего за плечами трагический опыт истории XX в.

В заключение отметим, что представленные в статье наблюдения позволяют наметить дальнейшую перспективу исследования художественной структуры и семантики пространства детства в поэзии Инны Кабыш, в том числе в аспекте динамики различных типов, моделей и образов художественного пространства в современной поэзии.

Список литературы

1. Кабыш И. Золотое сечение // Дружба народов. 2000. № 4. С. 4–5.
2. Ковалев П.А. Концептуалистский почерк Тимура Кибирова // Ученые записки Орл. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1. С. 128–132.
3. Нефёдова Л.К. Феномен детства в основных формах его репрезентации (философия, миф, фольклор, литература): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Омск, 2005.
4. Перевалова С.В., Савина Л.Н., Тропкина Н.Е. Пространство детства в русской литературе XIX – начала XXI века: моногр. Волгоград, 2018.
5. Поимцева О.О. Новые «русские мальчики» в русской поэзии конца XX – начала XXI в. (И. Кабыш, С. Гандлевский) // Сборник работ 74-й научной конференции студентов и аспирантов Белорус. гос. ун-та: в 3 ч. Минск, 2017. Ч. 3. С. 85–89.
6. Рябцева Н.Е. Иррациональная природа топоса детства в книге стихов Веры Павловой «Детские альбомы / Однофамилица» // Рациональное и иррациональное в литературе и фольклоре: сб. науч. ст. по итогам X Междунар. науч. конф. Волгоград, 2019. С. 359–367.
7. Рябцева Н.Е., Тропкина Н.Е. Пространство детства в ранней поэзии Беллы Ахмадулиной // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 4(147). С. 215–219.
8. Тропкина Н.Е., Рябцева Н.Е. Пространство детства в поэзии О. Седаковой // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2017. № 2. С. 124–130.
9. Харитоновна Е.В. Феномен детства в прозе Л.Д. Зиновьевой-Аннибал. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2010.

* * *

1. Kabysh I. Zolotoe sechenie // Druzhba narodov. 2000. № 4. S. 4–5.

2. Kovalev P.A. Konceptualistskij pocherk Timura Kibirova // Uchenye zapiski Orl. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2010. № 1. S. 128–132.

3. Nefyodova L.K. Fenomen detstva v osnovnyh formah ego reprezentacii (filosofiya, mif, fol'klor, literatura): avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. Omsk, 2005.

4. Perevalova S.V., Savina L.N., Tropkina N.E. Prostranstvo detstva v russoj literature XIX – nachala XXI veka: monogr. Volgograd, 2018.

5. Poimceva O.O. Novye «russkie mal'chiki» v russoj poezii konca XX – nachala XXI v. (I. Kabush, S. Gandlevskij) // Sbornik rabot 74-j nauchnoj konferencii studentov i aspirantov Belorus. gos. un-ta: v 3 ch. Minsk, 2017. Ch. 3. S. 85–89.

6. Ryabceva N.E. Irracional'naya priroda toposa detstva v knige stihov Very Pavlovoj «Detskie al'bomy / Odnofamilica» // Racional'noe i irracional'noe v literature i fol'klore: sb. nauch. st. po itogam X Mezhdunar. nauch. konf. Volgograd, 2019. S. 359–367.

7. Ryabceva N.E., Tropkina N.E. Prostranstvo detstva v rannej poezii Belly Ahmadulinoj // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 4(147). S. 215–219.

8. Tropkina N.E., Ryabceva N.E. Prostranstvo detstva v poezii O. Sedakovoj // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya filologiya. 2017. № 2. S. 124–130.

9. Haritonova E.V. Fenomen detstva v proze L.D. Zinov'evoj-Annibal. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2010.



The space of childhood in the cycle of the poems “Golden Ratio” by Inna Kabush

The article deals with the specific features of the space of the childhood in the cycle of the poems “Golden Ratio” by Inna Kabush. There is revealed the fictional specificity of the models of the topos in her poetry in the 1990s.

Key words: *Kabush, childhood, lyrics, space, topos.*

(Статья поступила в редакцию 11.06.2022)



Н.А. КРАСАВСКИЙ
(Волгоград)

**О ТЕОРИИ КОММУНИКАТИВНЫХ
ТИПАЖЕЙ: СОСТОЯНИЕ
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**
(рецензия на книгу: Волкова Я.А.,
Панченко Н.Н. Коммуникативные
типажи: опыт системного
описания: моногр. Волгоград:
Перемена, 2022. 162 с.)

Аксиоматично утверждение о том, что современная отечественная лингвистика антропоцентрична. На тенденцию ее антропоцентрической траектории развития указывал более тридцати лет тому назад известный ученый Б.А. Серебренников: «При антропологическом подходе к изучению языковых явлений необходимо решение такой фундаментальной задачи, как определение влияния человека на его язык и языка на человека, его мышление, культуру, его общественное развитие в целом» [7, с. 9]. Читателю известна целая серия коллективных монографий «Человеческий фактор в языке», изданная в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого столетия Институтом языкознания РАН. В фокусе особого внимания ученых оказались вопросы соотношения языка и мышления, слова и понятия, слова и концепта, языковой и когнитивной картин мира. Эти монографические издания, нашедшие широкую читательскую аудиторию, в значительной степени способствовали достаточно быстрому и успешному формированию отечественной антропоцентрической лингвистики. На ее пестрой «карте» получили четкие и перспективные очертания лингвокультурология и лингвоконцептология, семимильными шагами развивающиеся с середины 1990-х гг. в России и не потерявшие, насколько мы можем судить, своей актуальности по настоящее время. Их возникновение продиктовано, по нашему мнению, самой логикой развития науки, усилиями ученых «сломать» условные перегородки, разделяющие объекты притязаний разных гуманитарных наук, с целью создания *интегра-*

тивной модели объяснения мира, толкования сущности человека.

Несмотря на факт значительного количества работ по лингвоконцептологии, ученые выявляют в ней все новые и новые ниши. К их числу с полным правом можно отнести теорию лингвокультурных типажей, родоначальником которой является В.И. Карасик, предложивший рассматривать данный феномен как разновидность концепта. Лингвокультурные типажы, согласно его концепции, дефинируются как «обобщенные узнаваемые образы представителей той или иной культуры» [4, с. 221]. В настоящее время теория лингвокультурных типажей привлекает внимание многих лингвоконцептологов [1–3; 6], решающих, в частности, задачи определения конститутивных, перцептивно-образных и ценностных признаков того или иного лингвокультурного типажа как разновидности концепта.

Лингвокультурные типажы принято классифицировать на этнокультурные и социокультурные [4, с. 222]. К первой группе относятся типажы, обладающие этнокультурными особенностями (например, *русский интеллигент*), ко второй – типажы, имеющие место во многих или даже во всех лингвокультурных сообществах (например, *компьютерный хакер*). Этнокультурные типажы лимитированы, равно как и этномаркированные концепты, в то время как социокультурные типажы количественно значительно превосходят этнокультурные. Представляется, что этнокультурные типажы часто оказываются более привлекательным феноменом для описания учеными, что объясняется их стремлением (в особенности начинающих исследователей) выявить прежде всего различия на ментальной карте разных народов, этнических групп. Полагаем, что у социокультурных типажей есть большие перспективы оказаться в поле зрения специалистов по лингвокультурной типажистике. Заметим, что процесс глобализации, высокая динамика социального и экономического развития общества объективно приведут к увеличению в геометрической прогрессии именно социокультурных типажей.

Классификация лингвокультурных типов, как убедительно показывает материал монографии Я.А. Волковой и Н.Н. Панченко, не сводится к этнокультурным и социокультурным типажам. Внутри данной классификации авторы предлагают выделять коммуникативные типажи. Эти типажи не без оснований ими рассматриваются как своеобразная разновидность лингвокультурных типажей. Коммуникативные типажи Я.А. Волкова и Н.Н. Панченко выделяют на основе особенностей коммуникативного (т. е. речевого и невербального/паравербального) поведения языковой личности. Авторы справедливо замечают, что при этом внимание ученого фокусируется «на изучении *типичных* черт коммуникативного поведения языковой личности, в меньшей степени зависящих от конкретной культуры» (с. 5) (курсив наш. – Н.К.). Не подлежит сомнению тот факт, что в отличие от этнокультурных коммуникативные типажи действительно обнаруживают низкий уровень лингвокультурной детерминации. Однако, как представляется, и полностью отрицать у них наличие этнокультурных особенностей вряд ли возможно. Одним из аргументов могут служить невербальные/паравербальные особенности коммуникативного поведения того или иного типажа (например, хама).

Ценны рассуждения авторов и о дискурсивном подходе к изучению коммуникативных типажей: «Коммуникативное поведение <...> субъекта отличается набором индивидуальных, специфических особенностей, проявляющихся на фонетическом, лексическом, синтаксическом уровнях языковой системы, в паравербальных предпочтениях. Следовательно, коммуникативные типажи не могут быть реконструированы только на основе анализа средств номинации и дескрипции. <...> Моделирование постоянных характеристик коммуникативного поведения при исследовании коммуникативных типажей должно в первую очередь опираться на анализ дискурсивных особенностей, т. е. на рассмотрение параметра речевой деятельности (цель, стратегия, способ реализации речевых действий, особенности коммуникативного поведения» (с. 19). Данное утверждение убедительно доказывается языковым материалом, его интерпретацией.

Следует отметить, что глубокое описание «портретов» коммуникативных типажей (*скептик, зануда, враль, лицемер* и др.) непременно предполагало вход Я.А. Волковой и Н.Н. Панченко в зону пересечения как ми-

нимум четырех научных направлений – коммуникативной лингвистики, лингвоконцептологии, лингвоперсонологии и лингвокультурологии. Исследование коммуникативных типажей проводилось посредством выявления коммуникативных стратегий языковой личности.

В главе «Коммуникативные типажи: возможности классификации» авторы рассматривают вопрос коммуникативных стратегий говорящего, акцентируя внимание на его базовых целеустановках – кооперативном коммуникативном взаимодействии и взаимодействии, направленном против партнера. В качестве примера реализации этих противоположных стратегий приводится ряд лексем, формирующих семантические поля «правда» и «обман»: *правдолюб; враль, льстец, клеветник, лицемер* и др. Я.А. Волкова и Н.Н. Панченко справедливо утверждают: «Большинство из перечисленных номинантов коммуникативных типажей могут быть рассмотрены с другой позиции – не с точки зрения ориентации на достоверное/недостоверное коммуникативное поведение, а с учетом *деструктивной* интенции адресанта. Деструктивное общение выведено за рамки подлинно межличностного взаимодействия, ибо оно эгоцентрично, в нем по определению отсутствует эмпатия и ориентация на сотрудничество, а единственной целью является не возвышение, а унижение собеседника. Оно противоречит постулатам кооперативного общения и его мотивационной основой являются враждебные эмоции и эмоционально-когнитивные комплексы ненависти, зависти и ревности» (с. 22) (курсив наш. – Н.К.).

Обсуждение вопроса используемых различными типажам коммуникативных стратегий и тактик занимает значительное место в монографии. Авторы книги показывают речевые портреты рассматриваемых коммуникативных типажей. Так, в частности, особенно полным и максимально развернутым оказалось описание речевого поведения коммуникативного типажа «демагог» (§ 2.2).

Глубоки и рассуждения, изложенные в главе 1, посвященной теоретико-методологическим основам выполненного исследования. Я.А. Волкова и Н.Н. Панченко предлагают свою концепцию коммуникативных типажей, обращаясь при этом к многочисленным научным трудам предшественников, разрабатывавших проблемы языковой личности, коммуникативной личности, вопросы теории типажей,

коммуникативных стратегий и др. Обращает на себя внимание академизм и в то же время простота изложения обширного материала.

Удачным, по нашему мнению, оказался для лингвокультурологического анализа сам подбор коммуникативных типажей, составляющих два когнитивных блока – это типажи, выделенные на основе фундаментальных категорий деструктивности и достоверности. Данные феномены являются стержневыми для человеческого бытия (по крайней мере, в современной цивилизации). Они обнаруживают себя во множестве коммуникативных ситуаций (как формально-официальных, так в личностно-бытовых).

В монографии даны развернутые характеристики анализируемых коммуникативных типажей. Читатель с пользой для себя ознакомится с этимологией соответствующих номинантов типажей, с их содержанием (понятийная, образная и ценностная составляющие данных явлений).

Считаем необходимым отметить важность обращения авторов рецензируемой книги к этимологии номинантов анализируемых типажей. Этимологический анализ позволяет увидеть траекторию когнитивного развития данных номинаций в картине мира. Без знания происхождения слов, истории их семантического развития, многочисленных структурных и смысловых трансформаций, которым они подвергаются, проблематично, как известно, реконструировать в полной мере эволюцию концептов в когнитивном пространстве языка. По нашему мнению, «диахроническое исследование любых концептов обнажает сам механизм формирования того или иного когнитивного образования, выражаясь языком метафоры, его первые шаги в вербально-когнитивном поле культуры» [5, с. 157–159].

Отметим далее большую эмпирическую базу описываемых типажей. В особенности укажем на материалы, полученные посредством опроса многочисленных информантов. Их ответы позволяют отчетливо увидеть современное (обычно оценочное) отношение социума к тому или иному типуажу. Иногда имеет место амбивалентная характеристика коммуникативного типажа (показателен пример с *правдолюбом*) (с. 101).

Изложенный материал, его толкование приводят читателя к мысли о значительных перспективах изучения коммуникативных типажей в *диахронической* плоскости функционирования лингвокультуры. Мы имеем в виду,

в частности, возможные трансформации в содержании коммуникативных типажей, их изменения под влиянием фактора времени. Трансформироваться могут, как мы можем предположить, в первую очередь (перцептивно)-образные признаки типажей.

Попутно укажем на важность для психологов и социологов полученных данных при проведении опроса информантов. В этом плане были бы чрезвычайно полезны для специалистов указанных профилей сведения об информантах (гендерная принадлежность, возраст, профессия и т. п.). Данную задачу авторы монографии перед собой, разумеется, не обязаны были ставить.

Поскольку коммуникативные типажи признаются разновидностью концептов, то вполне обоснована одна из целей исследования – установление понятийных, образных и ценностных составляющих данных феноменов. На разножанровом материале Я.А. Волкова и Н.Н. Панченко в целом успешно определяют их признаки. При этом, к сожалению, при описании далеко не каждого типажа указаны его перцептивно-образные признаки. Образцовым нам видится в этой связи описание коммуникативного типажа «правдолюб». В данном случае выявлены и четко названы его перцептивно-образные признаки: *острый нос, прищуренные глаза, открытый взгляд, седая борода* (с. 98), предложен, в частности, развернутый лингвокультурологический комментарий ответам информантов.

Трудно не согласиться с Я.А. Волковой и Н.Н. Панченко, высказывающих предположение об «отсутствии в лингвокультуре “чистых” типов коммуникативных личностей», в чем, по мнению авторов, состоит перспектива их дальнейшего исследования.

Наше критическое замечание касается терминов. В монографии используются, если мы правильно понимаем, в качестве синонимичных понятия «классификация» и «типология» (речь идет о типажах). Полагаем, что желательным было бы остановиться на одном из указанных терминов.

Изданная книга вносит заметный вклад в развитие теории лингвокультурных типажей, уточняя сущность и специфику такой их разновидности, как «коммуникативный типаж».

Сердечно поздравляем Яну Александровну Волкову и Надежду Николаевну Панченко с выходом в свет книги «Коммуникативные типажи: опыт системного описания» и ждем от авторов новых книг!

Список литературы

1. Асадуллаева А.В. Исторический криминальный лингвокультурный типаж «английский пират»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2011.
2. Валяйбоб А.В. Лингвокультурный типаж «американский первопроходец»: символические характеристики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2011.
3. Деревянская В.В. Лингвокультурный типаж «британский колониальный служащий»: автореф. дис. ... канд. филол. наук, 2008.
4. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла / Науч.-исслед. лаб. «Аксиологическая лингвистика». Волгоград, 2010.
5. Красавский Н.А. Рецензия на монографию С.Г. Воркачева «Anglica selecta: избранные работы по лингвоконцептологии» (Волгоград, «Paradigma», 2012. 205 с.) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2013. № 6(81). С. 157–159.
6. Попова С.В. Лингвокультурный типаж «школьная учительница»: субъектное позиционирование: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2012.
7. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление / отв. ред. В.М. Солнцев; АН СССР, Ин-т языкознания. М., 1988.

* * *

1. Asadullaeva A.V. Istoricheskij kriminal'nyj lingvokul'turnyj tipazh «anglijskij pirat»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2011.
2. Valyajbob A.V. Lingvokul'turnyj tipazh «amerikanskij pervoprohodec»: simvolicheskie harakteristiki: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2011.
3. Derevyanskaya V.V. Lingvokul'turnyj tipazh «britanskij kolonial'nyj sluzhashchij»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk, 2008.
4. Karasik V.I. Yazykovaya kristallizaciya smysla / Nauch.-issled. lab. «Aksiologicheskaya lingvistika». Volgograd, 2010.
5. Krasavskij N.A. Recenziya na monografiyu S.G. Vorkacheva «Anglica selecta: izbrannye raboty po lingvokonceptologii» (Volgograd, «Paradigma», 2012. 205 s.) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki. 2013. № 6(81). S. 157–159.
6. Popova S.V. Lingvokul'turnyj tipazh «shkol'naya uchitel'nica»: sub»ektное pozicionirovanie: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2012.
7. Serebrennikov B.A. Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i myshlenie / отв. ред. В.М. Солнцев; АН СССР, Ин-т языкознания. М., 1988.

А.М. ШЕЙКО
(Волгоград)

**ЛИНГВИСТИКА
ДЛЯ ЛЮБОПЫТНЫХ:
I МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ
СТУДЕНЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ЛЮБОПЫТНОЕ В ЛИНГВИСТИКЕ,
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ,
ЛИНГВОДИДАКТИКЕ»**

Мир знаний неисчерпаем, а его ценность безгранична, но путь в этот мир для многих кажется тернистым и нелегким. Для повышения творческой активности юных исследователей и стимулирования интереса к познавательной деятельности кафедра межкультурной коммуникации и перевода реализует уникальный научный проект: Международную научную студенческую конференцию «Любопытное в лингвистике, переводоведении, лингводидактике», в рамках которой студенты учатся не только у преподавателей, но и друг у друга. Уже вторая конференция подобного уровня прошла в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете 28–29 апреля 2022 г.

Проведение такого ежегодного мероприятия стало доброй традицией, направленной на приобщение студентов младших курсов к научной и поисковой деятельности, развитие международных контактов, стимулирование обмена исследовательским опытом между студентами различных вузов мира.

Международная конференция проходила в смешанном очно-дистанционном формате и состояла из двух пленарных и десяти секционных заседаний, которые в общей сложности посетили почти 600 слушателей из Индии, КНР, Сингапура и России.

На пленарных заседаниях выступили известные профессора из Школы иностранных языков в Дели, Сианьского университета иностранных языков, Высшей школы экономики в Нижнем Новгороде, Государственного института русского языка им А.С. Пушкина в Москве, а также преподаватели кафедры межкультурной коммуникации и перевода ВГСПУ, продемонстрировав участникам результаты своих научных изысканий.

Первый день работы этого масштабного мероприятия начался с приветственного слова проректора по научной работе ВГСПУ: Сергей Юрьевич Глазов пожелал юным исследователям

дователям жажды знаний, интересных открытий и увлекательных путешествий по научным мирам.

Открывала пленарное заседание Елена Сергеевна Гриценко, доктор филологических наук, профессор, руководитель Департамента прикладной лингвистики и иностранных языков НИУ «Высшая школа экономики» (Нижний Новгород). Темой ее доклада стала репрезентация гендера в современном английском языке, были обозначены новые тенденции в развитии этого многоаспектного вопроса, отраженные не только в языке, но и в лексикографических источниках.

Выступления ведущих ученых в области лингвистики, переводоведения и лингводидактики в рамках пленарного заседания дали богатую пищу для размышлений – в прямом и переносном смысле: теме «Размышления о пище, или пища для размышления» было посвящено выступление одного из спикеров – Ольги Аркадьевны Леонтович, доктора филологических наук, профессора кафедры межкультурной коммуникации и перевода ВГСПУ. Участник конференции совершили гастрономический тур по Китаю, узнав про экзотические пищевые предпочтения и особенности национальной кухни этой страны.

Другому аспекту богатейшего достояния китайской культуры – древнекитайской поэзии – был посвящен доклад Ольги Владимировны Дубковой, доцента, кандидата филологических наук, профессора, иностранного специалиста Сианьского университета иностранных языков (XISU) (КНР). Помимо экскурса в классическую литературу и знакомства с выдающимися образцами стихотворной формы, слушателям была предложена трактовка ассоциативных значений ярких и запоминающихся образов, наполняющих произведения и в полной мере являющихся ключом к познанию Китая и его традиций.

Очень познавательным стало для слушателей выступление Суман Бенивал (Suman Beniwal), PhD, преподавателя русского языка Школы иностранных языков Министерства обороны, Индия. В докладе была подробно рассмотрена тема политических эвфемизмов как средства воздействия в современных СМИ русского, английского языков и языка хинди. Для студентов филологических специальностей знакомство с сопоставительными исследованиями, связанными с лингвистическими аспектами функционирования языковых единиц, всегда оказывается ценным науч-

ным опытом и подспорьем для постановки новых исследовательских задач.

Второй день конференции прошел не менее плодотворно – выступления практикующих специалистов, переводчиков, преподавателей вызвали у студентов неподдельный интерес, став предметом научных дискуссий.

Юлия Михайловна Иванова, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода ВГСПУ, в своем выступлении познакомила студентов с прагматикой игрового коммуникативного действия, ее основными чертами и отличительными характеристиками, наглядно пояснив, как отличить провокацию от игровой интеракции.

Тему использования социальной рекламы в обучении говорению на китайском языке в своем выступлении затронула Жанна Сергеевна Бударина, старший преподаватель кафедры межкультурной коммуникации и перевода ВГСПУ. Языковой материал выступления сопровождался наглядными иллюстративными подборками, что, безусловно, пополнило багаж знаний начинающих исследователей об аксиологических ориентирах представителей китайского этноса.

Пробудил любопытство у слушателей конференции доклад Валерии Алексеевны Кожемякиной, старшего преподавателя кафедры межкультурной коммуникации и перевода ВГСПУ. Тема «Понятие «политической корректности в русской лингвокультуре» вызвала множество вопросов и комментариев, поскольку затрагивала одно из наиболее актуальных и обсуждаемых направлений современной лингвистики. Диахронический анализ семантических изменений стал наглядной иллюстрацией смены социального курса и проявления языкового такта.

Продолжили второе пленарное заседание Марианна Александровна Гуляева, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода ВГСПУ, и Анна Валерьевна Никитина, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода ВГСПУ с докладом «Вовлеченность в коммуникацию», осветив такие понятия, как «токсичная коммуникация» и «позитивная коммуникация». Данное исследование, проведенное в русле психолингвистики и социолингвистики, обозначило перспективные направления дальнейших научных изысканий.

Практикующий переводчик и по совместительству доцент кафедры межкультурной

коммуникации и перевода ВГСПУ, кандидат филологических наук Анастасия Михайловна Шейко поделилась со студентами секретами профессионального мастерства и повышения конкурентоспособности на рынке переводческих услуг, дав несколько советов по корректной организации работы начинающего переводчика и критериям контроля качества выполняемых переводов.

Выйти за рамки лингвистических исследований решила Наталья Юрьевна Симоненко, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода ВГСПУ, завершив пленарное заседание выступлением на тему «“Лига Лекторов” как площадка диссеминации научного опыта». Наталья Юрьевна поделилась со студентами собственным опытом участия в данном конкурсе, провела краткий обзор истории становления российского общества «Знание» и дала полезные рекомендации по формированию навыков публичных выступлений.

По окончании пленарных заседаний начали работу секции конференции: десять площадок стали местом активного межкультурного общения и обмена научными достижениями для 150 студентов из разных стран мира.

Иностранные и иногородние студенты, магистранты и аспиранты в своих исследованиях осветили актуальные проблемы межкультурной коммуникации, переводоведения и обучения иностранным языкам, обратившись для анализа к таким темам, как «Метафоры, выражающие понятия “жизнь” и “смерть” в стихотворениях Ф. Тютчева и М. Галиба» (Shadab Alam, Нью-Дели), «Анализ перевода пьес Антона Павловича Чехова “Предложение” с русского на хинди» (Маньджу Рани, Нью-Дели), «Лингвистические особенности устных официальных выступлений граждан Индии на русском языке» (Ананд Абхишек, Москва), «Перевод – это мост между двумя культурами» (Кант Харш, Нью-Дели), “Exploring language attitudes to EMI in graduate programs in Russia” (Eeman Tanweer, Нижний Новгород), Чжоу Юйфэй (ВГСПУ, Волгоград), «Лексическое значение “семья” в русском и китайском языках» (Чжоу Юйфэй, Волгоград).

Авторы следующих докладов были отмечены экспертной комиссией конкурса за глубокую и основательную научную работу:

1. «Структурные модели фразеологических калек английского происхождения в современном русском языке» (Кумар Суреш, Нью-Дели);

2. “Indexical Meaning in Singapore English” (Wan Muhammad Ariff bin Rahmat, Нижний Новгород);

3. “The use of mobile apps as a supplementary aid in teaching and learning of Russian language at the beginners’ level in Maharashtra” (Laxmibai Dattatrya Mandlik, Пуна);

4. «Стилистические особенности заголовков как способ позиционирования читателя (на материале интернет-медиа)» (Быкова Екатерина, Нижний Новгород).

Такое разнообразие научных интересов служит еще одним доказательством глобализации языкового пространства и подтверждает, что лингвистика межнациональна и интересна для всех и каждого, надо только проявить немного любопытства.

Именно этого девиза придерживались начинающие исследователи – студенты 1–2-х курсов отделений американистики и китайстики и переводоведения, которые с неподдельным интересом готовили свои доклады и принимали участие в конференции. Для них участие в конференции – это возможность развить навыки публичного выступления и перенять опыт презентации докладов у отечественных и зарубежных преподавателей, магистрантов и студентов выпускных курсов.

Тематика выступлений охватывает самые разнообразные переводческие аспекты, от компьютерных игр (М.А. Холевинская) до романов «Гарри Поттер» Дж.К. Роулинг (Д.Д. Гулинова), «Дюна» Ф. Герберта (К.Ю. Макодич) и искусственных языков Дж.Р.Р. Толкиена (Е.А. Штырова). Не оставили исследователи без внимания особенности коммуникативного поведения и национального характера представителей китайской, американской английской культур (А.В. Гончарова, П.М. Терещенко, И.О. Ни, М.А. Лексункина, И.Е. Аляева, В.В. Нечаева, Б.Б. Ерназаров), динамику гендерных стереотипов (М.Т. Фаизова), лингвистические аспекты влияния китайской культуры на мир (А.Ю. Минаева), «язык блондинок» (А.Н. Избекова), билингвизм (Д.А. Хижняк), лингвистические маркеры социальной идентичности (В.Ю. Юрина), коммуникативные средства воздействия на аудиторию (В.А. Деревенскова) и даже профессиональные компетенции будущих переводчиков (Л.В. Смбалян).

Секции конференции работали по таким направлениям, как «Коммуникативные аспекты языковой картины мира», «Межличностная коммуникация и проблемы антропо-

логической лингвистики», «Взаимодействие языков и культур с позиций дискурсологии и социолингвистики», «Преподавание китайского языка в современном мире». Разнообразие обозначенных аспектов проблемного поля лингвистики и лингводидактики объясняет впечатляющий научный размах выступлений.

Экспертная комиссия по достоинству оценила высокий энтузиазм в проведении исследований, наградив победителей диплома-

ми первой, второй и третьей степени за творческий неординарный подход к выбору тем и интересный подбор материала. Безусловно, для юных исследователей, ради которых и было задумано это поначалу «домашнее» кафедральное мероприятие, стало важной вехой: участие в конференции международного масштаба – очень волнительное и запоминающееся событие, благодаря которому молодежная наука растет и развивается в интернациональных масштабах.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Алещенко
Елена Ивановна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: medal@bk.ru
- Асеева
Анастасия Романовна* – аспирант кафедры романо-германской филологии Курского государственного университета. E-mail: asyastrukova1996@gmail.com
- Астафурова
Татьяна Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики Волгоградского государственного университета, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного технического университета. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Афанасьева
Инга Геннадьевна* – старший преподаватель кафедры экономической математики, информатики и статистики Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, аспирант Института развития педагогического образования Томского государственного педагогического университета. E-mail: ledyghost@yandex.ru
- Балабаева
Юлия Евгеньевна* – старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков Белгородского государственного национально-исследовательского университета. E-mail: balabaeva@bsu.edu.ru
- Борисова
Ирина Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного университета. E-mail: tigr2004@mail.ru
- Булыгина
Юлия Владимировна* – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства Тюменского государственного университета, аспирант Гуманитарного института Югорского государственного университета. E-mail: y.v.bulygina@utmn.ru
- Ван Тяньцзяо* – аспирант кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: wangtianjiao19870821@yandex.com
- Ван Хань* – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: университет673278805@qq.com
- Гвоздева Анна Вячеславовна* – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой романо-германской филологии Курского государственного университета. E-mail: gvav_2011@mail.ru

- Гун Цзинсун* – кандидат филологических наук, доцент Института иностранных языков Гуйчжоуского образовательного университета. E-mail: mockba861123@mail.ru
- Дедюхина
Анна Геннадьевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: anna_dedukhina@mail.ru
- Дружинина
Римма Васильевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений Псковского государственного университета. E-mail: drv27@mail.ru
- Жаравина
Лариса Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: zharavinal@mail.ru
- Земляков
Дмитрий Вячеславович* – руководитель лаборатории информационных технологий образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: d.v.zemlyakov@gmail.com
- Зимина
Наталья Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nataliasimina@yandex.ru
- Карпушова
Ольга Александровна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: okarpushova@yandex.ru
- Козина
Оксана Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: cck2004@mail.ru
- Коротков
Александр Михайлович* – доктор педагогических наук, профессор, ректор Волгоградского государственного социально-педагогического университета, член-корреспондент РАО. E-mail: korotkov@vsru.ru
- Котов
Андрей Александрович* – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка как иностранного и прикладной лингвистики Петрозаводского государственного университета. E-mail: andrewcot1972@yandex.ru
- Ксида Анисса* – E-mail: fsd@linguanet.ru
- Кузеванова
Екатерина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: katerina_kuzevanova@mail.ru
- Кузнецова
Вилена Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: v.kouznetsova@inbox.ru
- Кузнецова
Елена Валентиновна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: Kev7-78@mail.ru

- Кузьмина
Ирина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева. E-mail: irakuzmina2014@mail.ru
- Курочкина
Оксана Сергеевна* – учитель начальных классов МАОУ СОШ № 22 г. Тюмени. E-mail: Kurochkinaok@yandex.ru
- Лопатина
Мария Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: mariaYL@mail.ru
- Маслова
Ирина Борисовна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой РКИ Института международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета. E-mail: irinamaslova0906@yandex.ru
- Матвиенко
Людмила Михайловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: matviyenkolm1@rambler.ru
- Мухина
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и прикладной лингвистики Петрозаводского государственного университета. E-mail: andrewcot1972@yandex.ru
- Мясникова
Ольга Валентиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-научного профиля Алтайского государственного университета. E-mail: omelnikova2000@mail.ru
- Остринская
Наталья Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: natalia-ostrinskaya@yandex.ru
- Прокурова
Наталья Сергеевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Волгоградской академии МВД России. E-mail: vprokurov@mail.ru
- Прокурова
Софья Витальевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии, общей и юридической психологии Волгоградского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. E-mail: sofya.proкурова@mail.ru
- Профатилова
Светлана Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка Белгородского государственного национального исследовательского университета. E-mail: profatilova@bsu.edu.ru
- Путило
Олег Олегович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dolennor@rambler.ru
- Пыленок
Марина Викторовна* – учитель-логопед Центра психологии и речи «Речецветик» г. Гуково. E-mail: markelovam@bk.ru

- Рябцева
Наталья Евгеньевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ryabtzeva.natalya@mail.ru
- Савина
Лариса Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: larisavina1712@rambler.ru
- Сергеев
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Скрынникова
Инна Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики Волгоградского государственного университета. E-mail: inskr@mail.ru
- Тишина
Елена Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: lena-tishina@yandex.ru
- Тропкина
Надежда Евгеньевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: netropkina@mail.ru
- Фатеева
Юлия Геннадиевна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета. E-mail: fatjg@mail.ru
- Филатова
Ирина Михайловна* – ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: irina.50390@yandex.ru
- Храмушина
Ольга Сергеевна* – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: hramushina.olga.angel@mail.ru
- Чандра
Маргарита Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Шацкая
Марина Федоровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: marina.schatzckaya@yandex.ru
- Шестак
Лариса Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и общего языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: l_shestak@mail.ru

*Шорагян
Ани Мкртичевна*

– E-mail: ani2008-15@yandex.ru

*Яковлева
Ангелина Алексеевна*

– логопед нейрочентра «Ирис» г. Сочи. E-mail: angelinasf@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Korotkov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Corresponding Member of the Russian Academy of Education. E-mail: korotkov@vspu.ru
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Anastasiya Aseeva* – Post Graduate Student, Department of Romance and German Philology, Kursk State University. E-mail: asyastrukova1996@gmail.com
- Andrey Kotov* – PhD (Philology), Head of Department of Russian Language as a Foreign Language and Applied Linguistics, Petrozavodsk State University. E-mail: andrewcot1972@yandex.ru
- Angelina Yakovleva* – Logopedist, Neurocenter “Iris” (Sochi). E-mail: angelinasfp@mail.ru
- Ani Shoragyan* – E-mail: ani2008-15@yandex.ru
- Anissa Ksida* – E-mail: irinamaslova0906@yandex.ru
- Anna Dedyukhina* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: anna_dedukhina@mail.ru
- Anna Gvozdeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of Romance and German Philology, Kursk State University. E-mail: gvav_2011@mail.ru
- Dmitriy Zemlyakov* – Head of Laboratory of Information Technologies of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: d.v.zemlyakov@gmail.com
- Ekaterina Kuzevanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University. E-mail: katerina_kuzevanova@mail.ru
- Elena Aleshenko* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: medal@bk.ru
- Elena Kuznetsova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: Kev7-78@mail.ru
- Elena Mukhina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language and Applied Linguistics, Petrozavodsk State University. E-mail: andrewcot1972@yandex.ru
- Elena Tishina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lena-tishina@yandex.ru

- Gong Jingsong* – PhD (Philology), Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Guizhou University. E-mail: mockba861123@mail.ru
- Inga Afanasyeva* – Senior Lecturer, Department of Economic Mathematics, Computer Studies and Statistics, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics; Post Graduate Student, Institute of Development of Pedagogical Education, Tomsk State Pedagogical University. E-mail: ledyghost@yandex.ru
- Inna Skrynnikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University. E-mail: inskr@mail.ru
- Irina Maslova* – PhD (Philology), Head of Department of Russian Language as a Foreign Language, Institute of International Educational Programs, Moscow State Linguistic University. E-mail: irinamaslova0906@yandex.ru
- Irina Borisova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology and Teaching Methods of Russian Language, Orenburg State University. E-mail: tigr2004@mail.ru
- Irina Filatova* – Assistant, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: irina.50390@yandex.ru
- Irina Kuzmina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: irakuzmina2014@mail.ru
- Larisa Savina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: larisavina1712@rambler.ru
- Larisa Shestak* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian, Language and General Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: l_shestak@mail.ru
- Larisa Zharavina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zharavinal@mail.ru
- Lyudmila Matvienko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: matviyenkolm1@rambler.ru
- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Marina Pylenok* – Teacher-Logopedist, Center of Psychology and Speech “Rechetsvetik” (Gukovo). E-mail: markelovam@bk.ru
- Marina Shatskaya* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: marina.schatzckaya@yandex.ru
- Mariya Lopatina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, Altai State Pedagogical University. E-mail: marya YL@mail.ru

- Nadezhda Tropkina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: netropkina@mail.ru
- Nataliya Ostrinskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: natalia-ostrinskaya@yandex.ru
- Nataliya Zimina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nataliasimina@yandex.ru
- Natalya Prokurova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. E-mail: vprokurov@mail.ru
- Natalya Ryabtseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ryabtseva.natalya@mail.ru
- Oksana Kozina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University. E-mail: cck2004@mail.ru
- Oksana Kurochkina* – Primary School Teacher, Municipal Autonomous Educational Institution “General Secondary School of Tyumen #22”. E-mail: Kurochkinaok@yandex.ru
- Oleg Putilo* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dolennor@rambler.ru
- Olga Hramushina* – Post Graduate Student, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: hramushina.olga.angel@mail.ru
- Olga Karpushova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: okarpushova@yandex.ru
- Olga Myasnikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages of Science Profile, Altai State University. E-mail: omelnikova2000@mail.ru
- Rimma Druzhinina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Nonlinguistic Specialties, Pskov State University. E-mail: drv27@mail.ru
- Sofya Prokurova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Social Studies, General and Legal Psychology, Volgograd Institute of Management - branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: sofya.prokurova@mail.ru
- Svetlana Profatilova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Secondary Foreign Language, Belgorod State National Research University. E-mail: profatilova@bsu.edu.ru

- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University; Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Vilena Kuznetsova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: v.kouznetsova@inbox.ru
- Wang Han* – Post Graduate Student, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: университет673278805@qq.com
- Wang Tianjiao* – Post Graduate Student, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: wangtianjiao19870821@yandex.com
- Yuliya Balabaeva* – Senior Lecturer, Department of German and French Languages, Belgorod State National Research University. E-mail: balabaeva@bsu.edu.ru
- Yuliya Bulygina* – Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, University of Tyumen; Post Graduate Student, Humanitarian Institute of Yugra State University. E-mail: y.v.bulygina@utmn.ru
- Yuliya Fateeva* – PhD (Philology), Head of the Department of Russian Language and Social and Cultural Adaptation. E-mail: fatjg@mail.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)