



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№4 (147)**  
**2020**



# ИЗВЕСТИЯ

## ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№4(147)

НАУЧНЫЙ  
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2020 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  
в Нижне-Волжском  
межрегиональном  
территориальном управлении  
Министерства РФ  
по делам печати,  
телерадиовещания и средств  
массовых коммуникаций

ПИ №9-0493  
от 31 декабря 2002 г.

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

ГУСЕЙНОВ Р.Д., ГУСЕЙНОВА И.С., ПИРМАГОМЕДОВА Э.А. Профессиональная подготовка будущего учителя с позиции психологической антропо- логии.....	4
ГЛЕБОВ А.А. Противоречие как предпосылка педагогиче- ской проблемы.....	8
ЧУДИНА Е.Е., САМОЙЛОВА Н.В. Критериальный анализ концепций педагогического проектирования.....	11
ИВАНУШКИНА Н.В. Педагогические условия формирова- ния психолого-педагогической компетентности студен- тов высшей школы.....	16
АЛИЕВА З.С. Педагогика диалога как основа воспитательной деятельности вожагого.....	22
БРЕДНЕВА Н.А. Междисциплинарная интеграция в проект- ной деятельности студентов.....	26
ЦЗЯН ГУАНЬНАНЬ. Самостоятельная работа учащихся в Китае во время карантина из-за коронавируса как необхо- димая составляющая саморазвития.....	30
БЕЛКИНА В.В. Образовательное событие как средство вос- питания демократической культуры подростков.....	34
ЮХАНОВ Ю.В., СЕМЕНИХИН А.И., СЕМЕНИХИНА Д.В. Методическое обеспечение онлайн-курсов обучения фи- зике студентов университета.....	44
ДАВЫДОВА В.В. Прагматическая компетенция в обучении иноязычному общению.....	54
ФИЛИМОНОВА Е.Ю. Формирование системного мышления будущих экономистов в рамках преподавания дисципли- ны «Иностранный язык».....	58
КУЛЬБАШНАЯ Е.В., ЧУХЛЕБОВА И.А. Применение интер- активных методов при обучении русскому языку ино- странных военнослужащих.....	63
БАКЛОВСКАЯ О.К., МИЛЮТИНСКАЯ Н.Ю., БРИМ Н.Е. Дидактический потенциал полилингвальных текстов в профессиональной подготовке бакалавров филологии.....	68
КУПОВЫХ Г.В., КЛЕВЕТОВА Т.В. Практико-ориентирован- ный подход в обучении физике в высшем профессиональ- ном образовании.....	75

*Главный редактор*

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

*Зам. главного редактора*

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

*Редакционная коллегия*

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

*Научно-редакционный совет*

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

ЦИНЬ ХЭ. Применение иллюстрации в обучении иностранных студентов чтению газетной хроники (I сертификационный уровень).....	80
МИЩЕНКО Л.В. Специфика развития индивидуальности музыкально одаренных детей в зависимости от половой принадлежности.....	85
ДОГЛАЕВ А.Ю. Реализация интеллектуальных способностей юных шахматистов с позиций задачного подхода.....	91
ДМИТРИЕВА О.А., КОНДАУРОВА Т.И. Методические условия экологического образования слушателей подготовительного отделения для иностранных граждан.....	95
АЛЁШИНА Л.И., ГРАЧЕВ К.Ю., ФЕДОСЕЕВА С.Ю. Исследование уровней репродуктивной культуры как основы психического здоровья учащейся молодежи .....	99
ПАВЛОВИЧ Д.А., СЕЛИВАНОВА О.А. Этапы формирования социальной активности у детей в условиях реализации детской проектной деятельности на уровне сельского муниципального образования в каникулярный период.....	103
ТЕЗИКОВ Д.А. Формирование инициативности учащихся кадетских полицейских классов на уроках физической культуры посредством моделирования учебных ситуаций ...	108



**ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

СКЛЯРОВА О.С. Метафора как лингвокогнитивный механизм формирования художественной картины мира .....	113
ОРЛОВА Н.Ю. Эпистолярный текст в научном дискурсе .....	117
МОШИНА Е.А. Символизм земли-Родины в русской лингвокультуре.....	123
ВАСИЛЬЧЕНКО Ю.А. Концепты в лингвосомиотическом пространстве охотничьей коммуникации .....	129
СКОРОБАЧ Н.Ю. Категория эвиденциальности как средство формирования модальности сомнения в текстах публицистического дискурса .....	134
БЕЛОГЛАЗОВА Е.В., БАБИНА С.А. Градуальная функция сложных имен прилагательных цветообозначения в русском языке (на примере произведения В.В. Крестовского «Петербургские трущобы») .....	140
МАКЕВНИНА И.А., ЧЕРНИЦЫНА Т.В. Поливариативное функционирование лексемы <i>серый</i> и ее производных в прозе В. Шаламова и В. Шукшина .....	144
МАКАРЕНКО Е.Д., КОЛЕСНИКОВА В.В., БОЧКОВА О.С. Современные лингвистические тенденции в медицинской неолексике.....	149
ПАСЕЧНАЯ Л.А., ЩЕРБИНА В.Е. Языковые средства выразительности в интернет-комментариях туристов.....	152
КОЖАНОВА Н.В. Лексико-грамматические особенности немецких текстов объявлений о вакансии .....	157
РЕВЕКО Л.С. Метафоризация как способ образования субстантивных терминов немецкой металлообрабатывающей терминологии.....	161

Перевод на английский язык  
А.С. Караваевой.

Подписано в печать  
20.05.2020.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 30  
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии  
Научного издательства ВГСПУ  
«Перемена»:  
400066, Волгоград,  
пр. им. В.И. Ленина, 27.  
Заказ № 60

Выход в свет  
11.06.2020.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2020

ПИКСЕНДЕЕВА В.Г. Эволюция представлений о времени в английской языковой картине мира .....	166
КАТЕРМИНА В.В., ЛИПИРИДИ С.Х. Особенности отображения пандемии коронавируса в лексике медицинского дискурса (на основе английских неологизмов) .....	170
ЗУБКОВА М.В. Особенности перевода петраркистского клише с итальянского языка на английский .....	175
БЕЛОЗЕРЦЕВА Н.В., БУБНОВА А.И. Способы передачи лексических единиц с семантикой бытийности при переводе произведения Пола Каланити When Breath Becomes Air с английского языка на русский .....	179
КОЛОМИЕЦ Е.А. Balkanslang как социолингвистическое явление в современной Швейцарии .....	186
КОТЕЛЬНИКОВА Н.Н. Визуальная автобиография Тяньцзиня: отражение исторического контекста в семиотическом ландшафте города .....	191

#### ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ПОТАШОВА К.А. Приметы времени в творчестве М.Ю. Лермонтова и К.П. Брюллова: междисциплинарный подход как средство организации познавательной активности на уроках литературы .....	198
ЕВДОКИМОВА О.В., МЯЧИНА Л.А. Н. Лесков и П. Флоренский: смыслы иконостаса .....	203
ЛАЗАРЕВ А.А. «Россия Святой Руси» Бориса Зайцева: структура идеала .....	208
РЯБЦЕВА Н.Е., ТРОПКИНА Н.Е. Пространство детства в ранней поэзии Беллы Ахмадулиной .....	215
КОРСУНСКАЯ А.Г. Интертекст в лирической поэме О. Охупкина «Крысолов» .....	220
БУРЦЕВА М.А., БУРЦЕВ А.А. Структура сюжета в готическом произведении (на материале рассказа У.Ф. Харви «Августовская жара») .....	223
МУЙТГУЕВА И.Н. О героических сказаниях алтайского сказителя Шалбаа Маркова .....	229

#### ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

К 80-летию профессора кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии Волгоградского государственного социально-педагогического университета Виктора Андреевича Брылёва .....	235
Сведения об авторах .....	237
Information about authors .....	243
Состав редакционной коллегии .....	248
Состав научно-редакционного совета .....	248
Editorial Staff .....	249

*Р.Д. ГУСЕЙНОВ, И.С. ГУСЕЙНОВА,  
Э.А. ПИРМАГОМЕДОВА  
(Дербент)*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ  
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО  
УЧИТЕЛЯ С ПОЗИЦИИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
АНТРОПОЛОГИИ**

*Рассматриваются основные идеи психологической антропологии как методологического ориентира в исследовании вопросов подготовки будущего учителя, обладающего не только знанием своей профессии, но и высоким уровнем самосознания. Раскрыт антропологический принцип в образовании. Проанализированы понятия субъективной реальности и со-бытийной общности как основных категорий психологической антропологии в контексте модели целостного образования человека.*

*Ключевые слова: подготовка будущего учителя, целостный подход, психологическая антропология, субъективная реальность, субъективная ситуация, со-бытийная общность.*

В современном мире, с его усиливающимися хаосом, конфликтностью, турбулентностью, изменчивостью, непредсказуемостью, поляризацией взглядов и идей, все острее встает необходимость осмыслить роль человека как источника и субъекта всего происходящего. В наши дни актуально звучат слова М.К. Мамардашвили о том, что «человек бессмысленно воюет, предает, убивает, умирает» и «не может собрать свою жизнь», не понимая ничего про себя [6, с. 24]. Речь о зомбированности массового сознания, которое не поспевает за стремительными изменениями среды. Перед человеком встают сегодня проблемы и задачи глобального масштаба, связанные прежде всего с сохранением жизни и всего человеческого.

Современная ситуация, по словам О.Г. Гадецкого, заставляет человека предельно ответственно относиться к своим действиям, а также подталкивает к активному поиску нового

взгляда на природу реальности и наших взаимоотношений с ней [3, с. 389]. Перед образованием в связи с этим встает задача разработки таких моделей, которые учитывали бы эти новые реалии, обеспечивали бы целостное развитие человека и базировались на интегративном знании о человеке и человеческих системах. Очевидно, педагогике в своих поисках следует идти в сторону целостности. Целостный подход в образовании, довольно глубоко изученный (В.С. Ильин, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев и др.) и вызванный «назревшей необходимостью преодоления функционализма в педагогическом исследовании и проектировании» [8, с. 10], сегодня нуждается в новом знании и в обогащении новыми идеями, созвучными задачам современности. И прежде всего необходимо обратиться к антропологическим идеям.

Контуры антропологического взгляда на вещи были обозначены в античной философии. Этот взгляд появился в результате размышлений о «вочеловечивании» природы человека. Идеи антропологического принципа развивали Л. Фейербах, М. Шелер, В.В. Розанов, М. Бубер, Г.-Г. Гадамер, Ю. Хабермас, Э. Фромм и многие другие мыслители. Данные идеи зафиксированы в исходном пункте философской антропологии: «человек как свободное существо, независимое от каких-либо трансцендентных сил, как творец культуры, истории и собственной судьбы, не имеющий возможности делегировать ответственность за последствия своих действий никому, кроме самого себя» [7, с. 75]. Антропологический принцип, всесторонне изученный в философии, еще не отрефлексирован в полной мере в контексте психолого-педагогической проблематики и в рамках целостности образования.

Вообще, заметим, что сегодня можно говорить о множестве «антропологий»: философской, религиозной, физической, социальной, педагогической, психологической и даже кибернетической. В рамках нашего исследования, посвященного методологическим основаниям построения современного целостного образования в вузе, важно пристальное внимание к психологической антропологии. Данное направление в науке как «психологическое

учение о человеческой реальности во всей ее полноте, о природе, условиях становления и развития субъективности, внутреннего мира человека в образовании и культуре» [4, с. 28] является перспективным. Оно помогает определить и задать цели, задачи, содержание и логику образовательного процесса, направленного на становление человека в культуре, на развитие его субъективности и субъектности. Знания психологической антропологии, по мнению В.И. Слободчикова, пока еще не получили должного внимания в педагогике. Особенно это касается вопросов профессиональной подготовки будущего учителя в системе высшего образования.

Антропологический принцип, в отличие от других известных принципов, жестко настаивает на непреходящем приоритете субъективной реальности человека как над его «природной» составляющей, так и над «социальной функцией» [Там же, с. 29]. Построение образования на основе методологии психологической антропологии означает построение такой образовательной теории и практики, которая связана с выращиванием, культивированием и обретением человеком «человеческого» – всего того, что позволяет быть ему творцом продуктов культуры, имеющих ценность для других и в целом для развития человечества. И данный процесс предполагает в первую очередь развитие человеческого мозга, которое само по себе, как утверждает А. Дамасио, является вызовом безразличия к нам самой природы. Только такое развитие поможет нам открыть путь к появлению культуры, которая станет одной из самых определяющих наших характеристик как мыслящих и самоосознающих существ [10].

В психологической антропологии обоснованы два главных понятия. Это понятия субъективной реальности и со-бытийной общности, которые соотносятся друг с другом как «результат развития» и «объект развития» [4, с. 42]. Чтобы субъективная реальность личности в образовательном процессе развивалась, нужно понимать ее деятельностное вопрошение – субъектность. Есть «кто-то», кто «внутри» нее и кто способен быть и наблюдателем, и активным субъектом преобразования этой самой субъективной реальности. Выявлено, что «мера, масштаб субъектности человека определяется уровнем развития его позиции как способа реализации его базовых ценностей во взаимоотношениях с другими людьми» [Там же]. Такая позиция предполагает ответственность за выбор, самостоятельную по-

становку целей и задач в той или иной деятельности. И такая самостоятельность возможна, если педагог создает условия для ее проявления и дает личности право распоряжаться получаемой информацией на свое усмотрение. Кроме того, важны условия для того, чтобы личность постоянно накапливала опыт видения и понимания того, чем она управляет. Речь о феноменах субъективной реальности – безбрежном, многофакторном, часто неосознаваемом мире телесных ощущений, эмоциональных реакций, чувств, переживаний, мыслей, суждений, отношений. Все это означает, что при организации образовательных ситуаций важно работать с рефлексивной сферой личности и обращать ее внимание на собственные внутренние процессы.

Внимание к собственному вниманию – вот методологическая подсказка психологической антропологии для разработки теории и практики построения образования, ориентированного на человека. Другими словами, личность изучает не столько сам предмет, сколько собственное внимание и отношение к предмету [1]. Внимание относят к классу психических явлений. Направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном называют вниманием [5, с. 354]. Для него характерна избирательность. На что и почему надо направить свое внимание – важнейший вопрос, который нуждается сегодня в прояснении. Традиционно в образовательной ситуации педагог управляет вниманием обучающегося (ребенка, студента). И в этом случае, естественно, ни о какой субъектности не может идти речи. Чтобы строить образовательный процесс на других основаниях и соблюдать антропологический принцип, необходимо понимать внимание как физиологическое явление и знать, как оно «включается / выключается» самим субъектом.

Известно, что наша физиология связана в своей основе с возбуждением и торможением определенных нервных центров. Раздражение возникает прежде всего в клетках ретикулярной формации, т. е. «репильной» части мозга. Здесь живут наши инстинкты. И у нас есть врожденная способность к ориентировочному рефлексу: мы реагируем на все, что слышим, чувствуем, ощущаем во внешней среде. На что же реагирует студент во время учебного занятия? Знает ли он об особенностях этих своих реакций? Осознает ли, как его внимание «фильтрует» ту или иную информацию? Для нас важны эти вопросы, а также вопрос о том, как преподаватель может замечать специфику

ориентировочных рефлексов студентов и как он помогает им осознавать эти рефлексы.

Имея в виду биологический и системный характер психических актов, следует учитывать, что мозг, по А.А. Ухтомскому, является «органом предупредительного восприятия, предвкушения и проектирования среды». Действие личности определяется характером динамического взаимодействия корковых и подкорковых центров, актуальными потребностями организма, историей организма как биологической системы [5, с. 358]. Эти актуальные потребности фокусируются в доминанте (А.А. Ухтомский), выступающей главным принципом работы нервных центров человека и организации его поведения. Важное открытие состоит в том, что доминанта поддерживает инертность системы человека: чаще всего она поддерживает возникший когда-то и теперь господствующий очаг возбуждения / напряжения. Это выражается в повторении конкретной личностью одних и тех же реакций в то время, когда среда уже изменилась и даже нет тех раздражителей, которые когда-то запустили эту доминанту.

Зачем нам такое пристальное внимание к мозговым явлениям и к феномену самого внимания? Дело в том, что все информационные процессы (а образование имеет дело с передачей и приемом информации) проходят через субъективный опыт и окрашиваются им [2; 9]. Кроме того, как показало наше обследование студентов Дербентского филиала Московского педагогического государственного университета (обследовано 67 человек), у большинства из них фактически отсутствует сформированный навык осознания своих реакций в тех или иных ситуациях. Бывает немало ситуаций в рамках педагогического общения, где имеют место нелогичность и реактивность поведения. Сюда, например, относится желание доказать свою правоту там, где изначально задается установка на сложение ценностей, или страх уточнить что-то у преподавателя из боязни быть осмеянным другими студентами из-за «глупого» вопроса. Нами также замечено, что характер отношений студентов друг с другом, степень доверия в группе сильно влияют на активность и в целом результаты обучения. Там, где доверие друг к другу выше и поддерживается личностное равноправие, наблюдается образовательный эффект, повышается инициативность группы при участии в делах вуза. И наши исследования показали, что те студенты, с которыми ведется работа по познанию ими своего внимания, имеют более

высокие результаты в учебе и в отношении к будущей профессии.

Работа с вниманием личности должна стать одной из важных составляющих организации образовательного процесса со студентами, если мы хотим организовывать его на основе идей психологической антропологии. Это работа со способностью студентов осуществлять рефлексивность процессов, связанных с собственным вниманием. В этом случае, как мы полагаем, следует опираться на понимание природы внимания (Н.Н. Ланге), когда важно учитывать внимание как результат двигательного приспособления и ограниченности объема сознания, результат эмоции и апперцепции, усиление нервной раздражительности, нервное подавление, активную способность духа. Учитывая эту природу внимания, необходимо выделять его целенаправленный характер. Оно связано с какими-то целями личности. И необходимо эти цели, их иерархию во внутреннем мире личности делать объектом ее рефлексии.

Выстраивание иерархии целей в образовательной ситуации, организованной на основе антропологического принципа, происходит в контексте развития со-бытийной общности, о которой мы уже говорили как об одной из базовых категорий психологической антропологии. Со-бытийная общность является формой социальной организованности на основе личностных смыслов, жизненных ценностей, энергетики совместности, которые раскрываются в совместных деяниях [4, с. 43]. Учитывая, что личность способна развернуть в себе «человеческое» через опыт субъективности и субъектности, только погружаясь в такую общность, мы в нашем исследовании посчитали необходимым разработать систему определенных образовательных ситуаций, которые являются ситуациями развертывания со-бытийной общности.

Поскольку речь в нашем исследовании идет о профессиональной подготовке будущих учителей, мы соотнесли указанные ситуации с особенностями данной профессии. Образовательная ситуация в данном случае понимается нами как «точка пересечения образовательного процесса и педагогической деятельности, процесса образования и деятельности самих обучающихся» [Там же, с. 213]. Педагогическая позиция учителя как субъекта с точки зрения психологической антропологии предстает в отношениях «родитель – ребенок», «мастер – подмастерье», «учитель – ученик», «мудрец – собеседник». В этих отноше-

ниях востребуется опыт заботы о другом, демонстрации образцов, передачи знания, поддержания духовного развития. Формирование такого опыта, как показала практика, происходит эффективно, когда студенты учатся анализировать свою субъективность и субъектную позицию через осознание возможностей своего внимания, способного удерживать разные роли и широкий контекст жизнедеятельности личности. Именно в этом мы видим перспективы дальнейшего развертывания нашего исследования. Имея привычку видеть объект своего внимания, будущие педагоги не умеют различать «смотрящего» (себя) и процесс «смотрения» (свои оценки, угол зрения, доминанты, широту взгляда). И здесь необходимо накопить достаточно материала в плане анализа многостороннего эмпирического опыта, позволяющего увидеть широкую картину того исходного «субъективного материала», каким является личность каждого конкретного студента – будущего педагога.

Обобщая, мы делаем вывод, что образовательные модели и программы подготовки будущего учителя с позиции методологии целостного подхода в образовании и идей психологической антропологии нуждаются в обогащении разработками, касающимися интроспективных методов исследования субъективной реальности, процессов мозга и сознания. И перспективы такого направления работы, очевидно, надо связывать с методологией междисциплинарного знания.

### Список литературы

1. Белова С.В. Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования: моногр. М.: АПКИППРО, 2006.
2. Дубровский Д.И. Субъективная реальность // Филос. антропология. 2018. Т. 4. № 2. С. 186–217.
3. Гадецкий О. Ценностно-ориентированная психология: универсальный подход к решению психологических проблем. Ростов н/Д.: ООО «Медиа-Полис», 2019.
4. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2018.
6. Мамардашвили М.К. Философские чтения. СПб.: Азбука-классика, 2002.
7. Сергейчик Е.М. Философские основания антропологического подхода в постклассической науке // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3. С. 70–82.
8. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Теория и практика целостного педагогического процесса: три де-

сятилетия исканий (к 85-летию со дня рождения В.С. Ильина) // Изв. Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. 2007. № 1. С. 9–18.

9. Chalmers D.J. The Character of Consciousness. Oxford: Oxford University Press, 2010.

10. Damasio A. Self comes to Mind. Constructing the Conscious Brain. London: Vintage Books, 2012.

\* \* \*

1. Belova S.V. Pedagogika dialoga: teoriya i praktika postroeniya gumanitarnogo obrazovaniya: monogr. M.: APKiPPRO, 2006.

2. Dubrovskij D.I. Sub#ektivnaya real'nost' // Filos. antropologiya. 2018. T. 4. № 2. S. 186–217.

3. Gadeckij O. Cennostno-orientirovannaya psihologiya: universal'nyj podhod k resheniyu psihologicheskikh problem. Rostov n/D.: ООО «Media-Polis», 2019.

4. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka: stanovlenie sub#ektivnosti v obrazovatel'nyh processah: ucheb. posobie. M.: Izd-vo PSTGU, 2013.

5. Maklakov A.G. Obschaya psihologiya. SPb.: Piter, 2018.

6. Mamardashvili M.K. Filosofskie chteniya. SPb.: Azbuka-klassika, 2002.

7. Sergejchik E.M. Filosofskie osnovaniya antropologicheskogo podhoda v postklassicheskoj nauke // Vestn. Sev. (Arktich.) feder. un-ta. Ser.: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2018. № 3. S. 70–82.

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

### *Professional training of future teachers from the position of psychological anthropology*

*The article deals with the basic ideas of the psychological anthropology as a methodological orienting point in the research of the issues of future teachers training who have not only the knowledge of their profession but also the high level of consciousness. There is revealed the anthropologic principle in education. There are analyzed the concepts of the subjective reality and co-existence community as the basic categories of the psychological anthropology in the context of the model of the holistic education of people.*

**Key words:** *future teacher training, holistic approach, psychological anthropology, subjective reality, subjectivity, educational situation, co-existence community.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2020)



**А.А. ГЛЕБОВ**  
(Волгоград)

## **ПРОТИВОРЕЧИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ**

*Анализируются типичные недостатки в формулировании противоречий в разделе об актуальности диссертационного исследования. Раскрываются свойства и субординационные связи внутренних и внешних противоречий. Анализируется их структура, формулируются рекомендации по объединению противоположностей в противоречия.*



Ключевые слова: *истина, структура, отрицание, проблема, противоречие, противоположность.*

В различных нормативных и методических документах обращается внимание соискателей ученых степеней и научных руководителей на необходимость более строгого подхода к выявлению и формулировке противоречий. От этого зависит аргументация актуальности диссертационного исследования, т. к. существование объективных противоречий рассматривается в качестве основания для постановки научной проблемы. По сути, формулировка противоречий представляет собой переход к постановке проблемы и определению главных направлений ее решения. В этом состоит их функция в научном исследовании.

Проблема противоречий, а также их важность, роль и место в исследованиях отражены в работах И.В. Анциферовой, Л.Е. Балашова, В.М. Ермакова, Н.И. Кондакова, А.Я. Найна, А.М. Новикова, Г.И. Рузавина, Е.Н. Хрыкова и др. Тем не менее анализ значительного массива диссертаций свидетельствует о том, что соискатели ученых степеней испытывают определенные трудности в этом вопросе. Имеет место некорректный подход к обнаружению и формулировке противоречий, приводящий к сложностям в постановке проблемы. Например, нельзя считать правильной следующую формулировку: «проблема исследования состоит в противоречии...». Проблема должна формулироваться не в форме противоречия, а в виде фиксации имеющегося в научном знании пробела («незнания»).

Видимо, это происходит во многом и от того, что в литературе не раскрыта систе-

ма способов обнаружения и формулирования противоречий в педагогических исследованиях. Их выявление является не механической, а исследовательской процедурой. Задача нашей статьи – осветить подходы к определению приемов этой процедуры и их систематизации.

В философии противоречие определяется как объективно существующее взаимодействие взаимоисключающих, но при этом взаимообуславливающих и взаимопроникающих противоположностей внутри единого объекта и его состояния, взятых в одно и то же время и рассматриваемых в одном и том же отношении [3]. Из данного определения противоречия становится понятной его природа. Существование противоречий вызвано многообразием сторон единого целого. Любое несоответствие в его строении приводят к возникновению противоречий. Объективный смысл противоречий заключается в том, что они не являются следствием логических ошибок. Нечто жизненно, объясняет эту объективность Гегель, только если оно в состоянии вмещать в себя противоречие и выдерживать его.

В педагогике противоречие понимают как несоответствие между противоположностями: желательным (с нормативной точки зрения) и действительным (имеющимся на практике), потребностями и возможностями, новыми требованиями и сложившейся системой.

Границы в понимании противоречия обусловлены тем, что противоречие не может быть между существующими и отсутствующими противоположностями. Противоположности приходят в противоречие лишь тогда, когда между ними образуется связь, в которой один момент необходим, как и другой. Отсутствие данного ограничения в формулировке противоречия проиллюстрируем примером: противоречие состоит в необходимости применения методов развивающего обучения и отсутствии разработанной методики обучения. В приведенном примере отсутствует вторая сторона противоречия – методика обучения, что является противоестественным для сути противоречия, раздваивающего объект на противоположности.

К особенностям педагогического противоречия, следующей из его определения, относится и то, что оно имеет место в образовательной практике или в педагогической теории, но во всех случаях противоположности единого противоречия относятся либо к практике (к одному ее аспекту), либо к теории (в

одном аспекте). Приведем пример ошибочной формулировки противоречия: несоответствие между имеющими место случаями проявления насилия в школьной среде и недостаточностью научного обоснования знания о психолого-педагогическом содержании этого явления. Здесь одна противоположность принадлежит теории, другая – педагогической практике. Противоречие, служащее основанием для постановки проблемы, не может по частям принадлежать разным сферам. Приведем пример правильной, на наш взгляд, формулировки противоречия: несоответствие между значимостью готовности социальных педагогов к профилактике насилия в школьной среде и недостаточной специальной психолого-педагогической их подготовки. Обозначенное противоречие обеими противоположностями принадлежит образовательной практике.

Ошибки в противоречиях допускаются и тогда, когда противоположности принадлежат одной сфере, но направлены к разным аспектам одного явления. Так, в «противоречии между необходимостью научного осмысления сущности социальной компетентности подростка и дефицитом теоретического знания, необходимого для процессуально-технологического обеспечения ее становления в проектной деятельности» противоположность «необходимость научного осмысления сущности социальной компетентности» направлена на целевой компонент процесса, а вторая – «дефицит теоретического знания, необходимого для процессуально-технологического обеспечения ее становления» – на процессуальный, что противоречит определению, согласно которому противоположности должны рассматриваться в одном и том же отношении.

Следует разобраться также в субординационных связях внутренних и внешних противоречий, учитывая то, что развитие объекта определяется не только становлением внутренних противоречий, но и его взаимодействием с внешними условиями. Внутренние противоречия, отмечают В.М. Ермаков и И.В. Анциферова, – это взаимодействие противоположных сторон внутри данного объекта, тогда как внешние противоречия – это взаимодействие противоположностей, относящихся к разным объектам [2]. Внешние педагогические противоречия выражают несоответствие функционирования педагогической системы социальным процессам, что проявляется в расхождении векторов и достижений педагогической системы и потребностей совершенствующего-

ся общества. В них находит свое выражение значимость проблемы, заявленной обществом в социальном заказе, которая, однако, не имеет решения либо в теории, либо в практике образования, либо и там и там.

Внутренние и внешние противоречия не являются рядоположенными. Анализ переходов от одного вида противоречия к другому позволяет сделать вывод о том, что внешние противоречия, обуславливая внешнее взаимодействие и тем самым вызывая необходимость изменения объекта, оказывают опосредованное воздействие на постановку проблемы. Они определяют предпосылки для совершенствования объекта и поэтому заставляют исследователя обращаться прежде всего к ним. Решающее же значение для развития объекта имеют внутренние противоречия, которые обуславливают его целостность и устойчивость. Следовательно, логика движения от противоречий к проблеме такова: от внешних противоречий к внутренним, а от них – к постановке проблемы.

Важное свойство противоречия выражается в его соответствии паспорту специальности, по которой происходит выполнение диссертационного исследования. Например, «противоречие между возможностями всех субъектов государства и общества обеспечивать социально-педагогическую защиту детства и отсутствием научно обоснованных механизмов ее осуществления» не входит в сферу полномочий научно-педагогических специальностей, т. к. педагогика не занимается разработкой проблем государственных субъектов. Это противоречие разрешается другой научной областью, и ориентация педагогического исследования на нее нецелесообразна.

Для осмысления способов объединения противоположностей в противоречия требуется понимание структуры последних. В.А. Даниловым, Н.Ф. Овчинниковым, многими другими исследователями структура определяется как характер, способ, закон связи разных элементов в некое единство элементов, их связей. В трактовке противоречия его сторонами выступают *противоположности*. Таким образом, изучить структуру противоречия – значит обнаружить специфику связи между его противоположностями, мешающей нормальному развитию целого.

Здесь важно иметь в виду различия между пониманием противоположности и отрицания. Философы чаще всего придерживаются позиции, что это разные категории. Последнее, име-

ющее форму логического отрицания и выражающееся, например, такой парой понятий, как «читаю – не читаю», не представляют противоположности, т. к. одно понятие определяется через отрицание другого. *Противоположности* в познании – это стороны, которые, с одной стороны, исключают, а с другой – являются причиной друг друга. Поэтому противоречия в познании разрешаются с помощью исследовательских методов, а логические противоречия, приводящие к непоследовательности рассуждений, устраняются.

Чтобы определить противоречие, нужно исходить из того, что взаимосвязь противоположностей проявляется в обладании каждой из них собственной противоположностью [1]. Как ее найти? В поиске ответа на поставленный вопрос принципиальное значение имеет мысль: явления только тогда являются противоположностями, если они, во-первых, по сущностному признаку принадлежат одному роду; во-вторых, по видовому отличию в ряду подобных разнятся незначительно. Это значит, что противоположности единого противоречия являются видами одного рода, и борьба между ними тем значительнее, чем ближе их видовое родство.

Отсюда следует *первое условие* выделения противоречия: соотносящиеся стороны должны быть двумя оценками качества целого в определенном отношении, отрицающими друг друга. Например, в формулировке противоречия «*между требованиями общества к готовности выпускников школ к профессиональному самоопределению и недостаточной ориентацией образовательных учреждений на реализацию этих требований (недостаточной разработанностью вопросов, обеспечивающих выполнение этих требований; недостаточным развитием методов)*» указываются две крайние оценки объекта – профориентационной работы школы: верхняя («*требования общества к готовности выпускников...*») и нижняя («*недостаточная ориентация образовательных учреждений...*»).

*Второе условие* выявления противоречия определяется положением о том, что между противоположностью и стороной, ее отрицающей, должен быть третий член, вносящий помимо отрицательного некоторое положительное содержание, которое по своему характеру являлось бы ее собственным содержанием [Там же] и неконкретным по формулировке. В качестве иллюстрации «неконкретности» приведем пример бинарной оппозиции: «новый –

не новый». Здесь «не новый» имеет три варианта выражения, по отношению к которым стороны бинарной пары выступают как крайние члены: «подержанный», «старый», «истрепанный». В приведенном в первом условии примере противоречия этим собственным положительным содержанием отрицающей стороны является недостаточное развитие методов, «неконкретность» которой выражается словом «недостаточное».

*Третье условие* выделения противоречия определяется идеей о том, что между противоположными сторонами должно иметь место отношение взаимной обусловленности [1], при которой каждая противоположность имеет в себе зародыш другой противоположности и которая направлена на взаимное поддержание их существования. Для иллюстрации данного положения обратимся опять к приведенному в первом условии примеру, в котором в первой стороне таким элементом, обуславливающим вторую противоположность, являются общественные требования, а во второй, обуславливающей первую, – развитие методов.

Отметим также то обстоятельство, что в педагогической реальности исследователь замечает не каждое противоречие, а среди осознанных не каждое приводит к формулировке проблемы. Поэтому набор противоречий должен обладать свойствами истинности и полноты, которые во многом зависят от объективности анализа состояния практики и теории.

Итак, в соответствии с общим замыслом и ведущими идеями статьи можно сформулировать требования к постановке противоречий в диссертационном исследовании:

- предпосылки для постановки проблемы определяются внешними и внутренними противоречиями;
- противоречие не может быть установлено между существующими и отсутствующими противоположностями;
- противоположности единого противоречия должны относиться либо к практике, либо к теории;
- противоположности единого противоречия должны быть обращены к одному аспекту единого предмета;
- формулировки противоречий должны соответствовать научной специальности, по которой выполняется диссертационное исследование;
- объединение противоположностей в противоречия должно происходить по следующим правилам: 1) соотносящиеся противо-

положности противоречия должны быть двумя оценками качества целого в определенном отношении; 2) в противоположности, отрицающей другую, должно быть кроме отрицательного и некоторое собственное положительное содержание; 3) каждая противоположность должна иметь в себе признак зарождения другой противоположности;

– набор противоречий должен обладать свойствами истинности и полноты.

### Список литературы

1. Балашов Л.Е. Философия. М.: Дашков и К, 2010.
2. Ермаков В.М., Анциферова И.В. Противоречия и проблемы управления как предмет научной рефлексии // Изв. Юго-Западного гос. ун-та. Сер.: Экономика. Социология. Менеджмент. 2017. Т. 7. № 1(22). С. 183–192.
3. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975.
4. Найн А.Я. Диссертационные исследования по педагогическим проблемам и пути поиска // Сиб. пед. журн. 2005. № 4. С. 63–73.
5. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. 3-е изд. М.: Изд-во «Эгвес», 1999.
6. Рузавин Г.И. Проблемная ситуация как выражение противоречия в развитии научного познания // Противоречие и дискурс. М.: ИФ РАН, 2005.
7. Хрыков Е.Н. Противоречия в педагогических исследованиях // Педагогика 2015. № 4. С. 11–19.

\* \* \*

1. Balashov L.E. Filosofiya. M.: Dashkov i K, 2010.
2. Ermakov V.M., Anciferova I.V. Protivorechiya i problemy upravleniya kak predmet nauchnoj refleksii // Izvestiya Yugo-Zapadnogo gos. un-ta. Ser.: Ekonomika. Sociologiya. Menedzhment. 2017. T. 7. № 1(22). S. 183–192.
3. Kondakov N.I. Logicheskij slovar'-spravochnik. M.: Nauka, 1975.
4. Najn A.Ya. Dissertacionnye issledovaniya po pedagogicheskim problemam i puti poiska // Sib. ped. zhurn. 2005. № 4. S. 63–73.
5. Novikov A.M. Kak rabotat' nad dissertaciej: posobie dlya nachinayushchego pedagoga-issledovatelya. 3-e izd. M.: Izd-vo «Egves», 1999.
6. Ruzavin G.I. Problemnaya situaciya kak vyrazhenie protivorechiya v razvitii nauchnogo poznaniya // Protivorechie i diskurs. M.: IF RAN, 2005.
7. Hrykov E.N. Protivorechiya v pedagogicheskikh issledovaniyah // Pedagogika 2015. № 4. S. 11–19.

### *Contradiction as a premise of a pedagogical issue*

*The article deals with the analysis of the typical drawbacks in formulating the contradictions in the section devoted to the topicality of the thesis work. There are revealed the qualities and the subordination connections of the internal and external contradictions. There is analyzed their structure and there are formulated the recommendations of uniting the contrasts into the contradictions.*

Key words: truth, structure, denial, issue, contradiction, contrast.

(Статья поступила в редакцию 26.02.2020)

**Е.Е. ЧУДИНА, Н.В. САМОЙЛОВА**  
(Волгоград)

### **КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

*Приводятся авторские критерии для анализа концепций педагогического проектирования. Анализируются компоненты педагогического проектирования, разработанных педагогических концепций. Определяются структурные и содержательные компоненты, а также различия в подходах к педагогическому проектированию. Выявлены проблемные аспекты педагогического проектирования высшей школы.*

Ключевые слова: педагогическое проектирование, педагогическое исследование, педагогическая технология.

Начиная с середины XX в. педагогическое проектирование является предметом исследования ученых-педагогов и востребовано педагогами-практиками. Обращение к реализуемым федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования магистратуры по направлениям подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», 44.04.04 «Профильное образование» показывает наличие проектного типа задач как ориентира в подготовке будущего магистра. В отдельных стандартах подготовки будущего бакалавра

ра также сохраняются проектный, проектно-технологический виды деятельности. Таким образом, в ФГОС ВО проектная деятельность задекларирована как один из видов профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники педагогических вузов, осваивающие программу бакалавриата, магистратуры, в том числе по направлению подготовки «Педагогическое образование» [6, с. 10]. Данные обстоятельства показывают необходимость педагогического анализа имеющихся исследований педагогического проектирования для эффективной реализации требований федеральных стандартов и совершенствования профессиональной подготовки выпускников.

Ученые-исследователи вкладывают в понятие педагогического проектирования свой смысл, выделяют компоненты и наполняют их индивидуальным содержанием в соответствии с авторским пониманием сущности педагогического проектирования. Для решения исследовательских задач, связанных с реализацией педагогического проектирования в высшей школе, нами проведен сравнительный анализ существующих научных концепций, который позволяет выявить неизученные и уникальные компоненты в наиболее известных теоретических концепциях. Сравнение научных концепций позволяет развивать как теорию педагогического проектирования, так и педагогическую практику.

Кроме того, сравнительный анализ помогает развить теорию педагогического проектирования для использования этого метода при решении педагогических проблем педагогических процессов и систем разных уровней образования. Каждый автор отражает не только индивидуальное видение проблематики, но и общие тенденции развития педагогической науки в определенный временной период [1].

Для проведения сравнительного анализа были выделены следующие критерии: 1) различия в научных подходах, используемых авторами (например, системный, личностный, целостный, технологический подходы); 2) актуальность исследования по спектру решаемых проблем (критерием выбора являлась цитируемость работ авторов в современных публикациях); 3) степень различия и уникальности. Для их определения проведена выборка максимально большого количества трудов авторов по данной тематике, проведено сравнение основных компонентов, на основании которого выделены группы однонаправленных работ. Из последних, в свою очередь, выделены наиболее полные и проработанные.

С учетом указанных критериев мы выбрали исследования четырех ученых, в работах которых анализировалось авторское видение сущности и видов педагогического проектирования. Для определения компонентов проектирования мы выбрали два аспекта: 1) структурный, отражающий хронологическую последовательность действий – этапов педагогического проектирования; 2) содержательно-логический, раскрывающий внутреннее авторское содержание процесса педагогического проектирования. Выявленные компоненты сравнивались по следующим критериям:

- область применения;
- доступность для педагогов всех уровней;
- временной охват и цельность структуры;
- содержание и результат педагогического проектирования.

Эти критерии позволили нам оценить возможности применения полученных результатов по педагогическому проектированию для всех педагогов и на всех уровнях образовательных систем.

Первый системный труд, посвященный педагогическому проектированию, появился в 1989 г. («Слагаемые педагогической технологии»). Его автор, педагог В.П. Беспалько, – самый цитируемый из всех авторов, разрабатывающих проблему педагогического проектирования. Основываясь на разрозненных исследованиях предыдущих авторов, он обобщил, дополнил их собственной исследовательской работой и практическим опытом и, по сути, создал концептуальное произведение, на котором основаны все последующие разработки по педагогическому проектированию и по педагогическим технологиям. В.П. Беспалько выделяет несколько «педагогических эпох», последней из которых называет «эпоху адаптивных средств автоматизации управления обучением на базе современных ЭВМ» [2, с. 27]. В эту эпоху возрастают требования к профессионализму преподавателя, повышению эффективности его труда, которое достигается за счет применения усовершенствованных педагогических технологий.

По В.П. Беспалько, педагогическое проектирование состоит из девяти структурных компонентов (этапов), охватывающих период с момента возникновения идеи создания проекта, анализ, само проектирование, включая апробацию выполненного проекта: 1) анализ будущей деятельности учащегося; 2) определение содержания обучения (на каждой ступени обучения); 3) проверка степени нагрузки учащихся и расчет необходимого времени на обучение при заданном способе построения

дидактического процесса; 4) выбор организационных форм обучения и воспитания; 5) подготовка материалов (текстов ситуаций) для осуществления мотивационного компонента; 6) разработка системы учебных упражнений на основе представлений об алгоритме функционирования и включение их в содержательный контекст учебных пособий; 7) разработка материалов (тестов) для объективного контроля за качеством; 8) разработка структуры и содержания учебных занятий; 9) апробация проекта на практике и проверка завершенности учебно-воспитательного процесса.

При построении логики педагогического проектирования В.П. Беспалько использует системный подход. Наш анализ показал, что им выделены одиннадцать основных содержательных логических компонентов проектирования: 1) объект проектирования – педагогическая система; 2) дидактические задачи, компоненты дидактического процесса, методы их исследования и планирования при осуществлении педагогического проектирования; 3) предмет проектирования – технология обучения; 4) цель проектирования – модель формируемой личности, выраженная в количественных показателях; 5) диагностические параметры; 6) содержание обучения – при проектировании выстраивается логическая структура; 7) организационные формы учебно-воспитательного процесса; 8) оценка эффективности; 9) структура педагогического проектирования; 10) апробация педагогического проекта; 11) результат проектирования – новая педагогическая технология. Основной задачей педагогического проектирования, по В.П. Беспалько, является создание новой технологии, обеспечивающей формирование личности по заданным параметрам.

Вторым автором, работы которого выделяются и исследуются нами, является В.С. Безрукова. Ее работы – одни из немногих, в которых затрагиваются проблемы педагогического проектирования в плане «стыковки» общей школьной и профессиональной педагогики. Например, одна из ее основных работ – «Проективная педагогика» – посвящена общим вопросам педагогики и педагогическому проектированию в области инженерного профессионально-технического образования. По В.С. Безруковой, «педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [3, с. 35].

Согласно В.С. Безруковой, педагогическое проектирование является связующим (промежуточным) звеном между педагогической теорией

и педагогической практикой: без теоретических знаний невозможно проектирование педагогических систем, процессов и ситуаций, при этом надо использовать опережающий передовой практический опыт. Педагогическое проектирование берет необходимые элементы и из теории, и из практики и после реализации проекта взаимообогащает их. Применение проектирования технологизирует учебно-воспитательный процесс, гарантирует эффективный педагогический результат. Педагогическая технология, как считает В.С. Безрукова, – это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников [3].

Особенный акцент сделан на взаимодействии педагогического процесса и требований профессиональной подготовки к педагогу. В.С. Безрукова исследует и синтезирует знания общей педагогики и педагогики профессионального технического образования. В педагогическом проектировании, по мнению ученого, предметом и целью является развитие личностного потенциала работника. Совершенствование профессионального воспитания, профессионального образования, профессионального обучения и развитие навыков профессионального самовоспитания, профессионального самообразования и профессионального самообучения стимулируют профессионально-личностное саморазвитие как важнейшую функцию для решения творческих, профессиональных и жизненных задач во всей системе непрерывного образования [7, с. 66].

Согласно трактовке В.С. Безруковой, педагогическое проектирование включает три структурных компонента (этапа): 1) педагогическое моделирование; 2) педагогическое проектирование; 3) педагогическое конструирование. Мы выделили одиннадцать основных содержательных логических компонентов: 1) объект педагогического проектирования – педагогический процесс, система, ситуация; 2) профессиональная деятельность; 3) предмет педагогического проектирования – воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека; 4) цель педагогического проектирования – приблизить педагогический процесс к реальным условиям будущей профессиональной деятельности учащихся; 5) принципы педагогического проектирования – человеческие приоритеты и саморазвитие; 6) психологические основы педагогического проектирования – творчество, человеческие факторы, профессиональное мышление; 7) методы педа-

гогического проектирования; 8) средства педагогического проектирования – материально-техническая база; 9) форма педагогического проектирования – описательные документы создания и действия педагогических систем, процессов, ситуаций; 10) структура педагогического проектирования; 11) результат педагогического проектирования – подготовка оптимальной модели и программы ее реализации. В.С. Безрукова использует личностный подход, основным объектом педагогического проектирования, с ее точки зрения, выступает педагогический процесс, который проектируется для организации воспитательных отношений, обеспечивающих развитие человека в условиях, приближенных к условиям профессиональной деятельности.

Третья подвергшаяся анализу работа – исследование А.М. Новикова и Д.А. Новикова «Образовательный проект» [4]. Они разделяют сами понятия «проект» и «проектирование». Специально выделяя в своем труде проектирование как «начальную фазу проекта» [Там же, с. 15], А.М. Новиков и Д.А. Новиков, по сути, наделяют проектирование функциями диагностического анализа, моделирования и разработки программы реализации модели. Все проекты авторы классифицируют по типам, классам, масштабам, длительности, сложности, видам [5].

А.М. Новиков и Д.А. Новиков используют целостный подход в разработке теоретических оснований педагогического проектирования, выделяя четыре стадии фазы проектирования: 1) концептуальную; 2) стадию моделирования; 3) стадию конструирования; 4) стадию технологической подготовки. Содержательные логические компоненты фазы проектирования: 1) объект педагогического проектирования – педагогическая система; 2) предмет педагогического проектирования – противоречие – проблемная ситуация; 3) формирование комплекса проблематики; 4) цель педагогического проектирования – достижение удовлетворительного состояния работы педагогической системы; 5) критерии педагогического проектирования – оценка эффективности; 6) методы – моделирование; 7) средства педагогического проектирования – программа реализации; 8) технологическая подготовка – комплект документации; 9) структура; 10) результат педагогического проектирования – подготовка оптимальной модели и программы ее реализации. Предложенная данными исследователями структура имеет общий вид структуры научно-педагогического исследова-

ния. Разницу авторы видят в следующем: «образовательный проект имеет целью достижение удовлетворительного состояния какой-либо практической, педагогической, образовательной системы <...> Цель же исследовательского проекта принципиально иная – получение нового научного знания...» [4, с. 14]. Однако, на наш взгляд, любой проект, разработанный по предлагаемой структуре, будет включать новые знания. Ведь такой подход научен и в своей структуре, и в применяемых методах, и, следовательно, логично предположить, что и результат будет являться полноценным научным продуктом. Другое дело, что авторы практических педагогических проектов не обязаны вычленять новое и обнародовать (публиковать) результаты своей работы.

Этот факт является достаточно важным в развитии педагогической науки. В своих работах В.С. Безрукова упоминает о том, что не существует единой базы подготовленных и реализованных педагогических проектов с описанием полученных результатов. Создание такой базы было бы полезно для развития научного знания.

В работах Новиковых предлагается для педагогического проектирования использовать структуру научного исследования, но этап апробирования не входит в состав фазы проектирования. На наш взгляд, авторы, возможно, и имели в виду реализацию этапа апробации в рамках технологической фазы, но все-таки логичнее включить этап апробации в фазу проектирования как проверочный – корректирующий компонент предлагаемой модели.

Четвертая концепция, анализируемая нами, нашла отражение в трудах В.В. Юдина, внесшего большой вклад в изучение технологического подхода к педагогическому проектированию. Автор анализирует исследования педагогического проектирования сквозь призму технологического подхода, обосновывая собственные выводы и теорию о преимуществах вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса.

В.В. Юдин выделяет в отдельную группу «технологии проектирования технологий», развивая и выводя на новый концептуальный уровень теорию В.П. Беспалько. Порядок такого проектирования выглядит следующим образом: 1) анализ содержания учебного материала и определение (фиксация) образовательного результата в форме компетенции определенного уровня, которые раскладываются на знания, практический опыт, мыслительные операции, отношения к делу определенно-

го уровня; 2) квалификация образовательной цели занятия как результата определенного типа педагогического процесса с соответствующей общепедагогической технологией, которая и берется за основу разработки конкретной технологии для данного занятия; 3) проектирование познавательной деятельности ученика; 4) интерпретация содержания учебного материала, соответствующая заданному уровню его изучения и логике познавательной деятельности ученика в выбранной общей педагогической технологии; 5) выбор уровня методов обучения; 6) оценка ограничений применения данной технологии; 7) продумывание процедур пошагового отслеживания успешности запланированных технологических этапов и описание процедуры контроля достигнутого образовательного результата (мониторинг как часть технологии) [8, с. 115–116].

В своей работе В.В. Юдин выделяет четыре этапа как структурных компонента проектирования: 1) установочный (квалификации цели в результате); 2) этап проектирования (конкретизация образовательной цели; определение необходимой педагогической деятельности учащихся; определение возможных выборов учениками цели и соответствующих технологий; интерпретация содержания учебного материала; выбор методов обучения; оценка ограничений применения данной технологии; планирование мониторинга процесса обучения; конкретизация методических решений); 3) этап реализации методики (мероприятие (педагогический процесс), анализ); 4) этап коррекции плана (корректировка технологии). Выделены десять содержательных логических компонентов педагогического проектирования: 1) объект проектирования – педагогический процесс; 2) опорные элементы педагогического проектирования – основные компоненты педагогического процесса; 3) предмет проектирования – совместная деятельность педагога и ученика; 4) цель – формирование определенных качеств личности; 5) принципы проектирования (центрации, технологичности, саморазвития, адаптивности, «единства и преемственности проектирования, конструирования и воплощения проекта новой системы управления», рефлексивности, уровневости); 6) пять групп выбора обучающегося (вариации методических средств; вариации стратегии и тактики достижения цели; выбор учебного содержания; вариации целей; выбор преподавателя); 7) методы проектирования – анализа и обучения; 8) содержание проектирования –

минимальный цикл педагогического процесса – решение жизненной задачи; 9) структура педагогического проектирования; 10) результат – новая педагогическая технология.

Проведенный нами анализ теоретических аспектов педагогического проектирования позволил сделать следующие выводы.

Во-первых, обнаружено, что практически ни один из авторов не рассматривает педагогическое проектирование в структуре высшего профессионального образования. Основной исследуемой областью применения является школьное или среднее профессиональное образование. При некоторой общности личностных воспитательных целей высшего образования образовательные и развивающие компоненты будут значительно трансформироваться в зависимости от уровня профессионального образования. Этот аспект нуждается в более глубоком исследовании, в адаптации выявленных компонентов к условиям и реальностям функционирования системы высшего образования;

Во-вторых, из первого следует, что существует разрыв между профессиональным педагогическим подходом в высшем образовании, в котором можно говорить о сформированной педагогической системе, и среднем образовании, где проектирование строится зачастую без научной педагогической составляющей, когда руководствуются в лучшем случае задачами осваиваемой профессиональной практической деятельности.

В-третьих, была обнаружена неоднородность структуры педагогического проектирования. В одних случаях проектирование включает апробацию результата, в других заканчивается созданием текстового концепта, в третьем случае проектирование есть лишь часть создания педагогического проекта. Разница распространяется на хронологию и объем этапов проектирования.

В-четвертых, была выявлена принципиальная разница в содержательных компонентах и ожиданиях получаемого результата. Диапазон результатов варьируется от нахождения решения небольшой проблемной педагогической ситуации до создания новой технологии и даже до получения нового научного знания.

Выявленная широта компонентного состава педагогического проектирования позволяет адаптировать полученные результаты к новым условиям использования на разных ступенях современного образования. Выход использования технологии педагогического проектиро-



вания за рамки школьного и среднего профессионального образования позволяет решать проблемы профессиональной подготовки в системе высшего образования, а также создавать интегрированные межуровневые педагогические проекты, способствующие реализации ведущего педагогического принципа – принципа непрерывного образования.

### Список литературы

1. Крюкова Е.А. Сущность социально-педагогического проектирования: личностный подход // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2012. № 10(74). С. 21–24.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
3. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
4. Бурков В.Н., Новиков А.М. Как управлять проектами. М.: Синтег-ГЕО, 1997.
5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Эгвес, 2004.
6. Фидарова М.Г. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей информатики в условиях проектной деятельности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 6(139). С. 9–13.
7. Чудина Е.Е. Функции саморазвития учителя в непрерывном педагогическом образовании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2014. № 1(86). С. 66–70.
8. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: моногр. М.: Университет. кн., 2008.

\* \* \*

1. Kryukova E.A. Sushchnost' social'no-pedagogicheskogo proektirovaniya: lichnostnyj podhod // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2012. № 10(74). S. 21–24.
2. Bepal'ko V.P. Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii. M.: Pedagogika, 1989.
3. Bezrukova V.S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1999.
4. Burkov V.N., Novikov A.M. Kak upravlyat' proektami. M.: Sinteg-GEO, 1997.
5. Novikov A.M., Novikov D.A. Obrazovatel'nyj proekt (metodologiya obrazovatel'noj deyatel'nosti). M.: Egves, 2004.
6. Fidarova M.G. Formirovanie professional'nyh kompetencij budushchih uchitelej informatiki v usloviyah proektnoj deyatel'nosti // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 6(139). S. 9–13.
7. Chudina E.E. Funkcii samorazvitiya uchitelya v neprerывnom pedagogicheskom obrazovanii // Izv.

Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2014. № 1(86). S. 66–70.

8. Yudin V.V. Tekhnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa: monogr. M.: Universitet. kn., 2008.

### *Criterion analysis of the concepts of pedagogical projecting*

*The article deals with the authors' criteria for the analysis of the concepts of the pedagogical projecting. There are analyzed the components of the pedagogical projecting, the developed pedagogical concepts. The authors define the structure and contents components and the differences in the approaches to the pedagogical projecting. There are revealed the problem aspects of the pedagogical projecting of higher education.*

**Key words:** *pedagogical projecting, pedagogical research, pedagogical technology.*

(Статья поступила в редакцию 25.02.2020)

**Н.В. ИВАНУШКИНА**  
(Самара)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Рассматривается формирование психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы как процесс, способствующий внедрению инновационных технологий в организацию обучения в вузах, анализируется его влияние на повышение мобильности и конкурентоспособности будущих специалистов. Уточняется сущность исследуемого понятия, определяются педагогические условия, представляются результаты опытной работы.*

**Ключевые слова:** *конкурентоспособность, педагогические условия, психолого-педагогическая компетентность, медио-образовательные коммуникации.*

Социально-экономическая обстановка в современной России ориентирует высшую школу на нововведения, инновации, направленные на обеспечение конкурентоспособно-

сти государства в целом на мировом рынке и каждого обучающегося в вузе в частности. Рынок труда предъявляет к будущим специалистам повышенные требования, побуждая их постоянно доказывать свою компетентность, демонстрировать мобильность и способность выдерживать конкуренцию в предложенных обстоятельствах [7, с. 183]. В этой связи формирование психолого-педагогической компетентности студентов является важным процессом, который способствует совершенствованию форм организации обучения в высших учебных заведениях.

Под психолого-педагогической компетентностью мы будем понимать интегративное качество личности. В нашем исследовании оно определено «готовностью и способностью» обучающихся анализировать, не просто решать психолого-педагогические задачи, а осознавать результаты своих действий, учитывая определенный уровень полученных профессионально значимых теоретических знаний в области психологии и педагогики, а также сформированностью практических умений и навыков, «готовностью их творческой реализации в профессиональной деятельности» [6, с. 52]. В связи с этим задачи нашего исследования связаны с формированием компонентов психолого-педагогической компетентности студентов: мотивационно-ценностного, информационно-когнитивного, эмоционально-волевого и творческого. Показателями сформированности первой структурной единицы выступают интерес к психолого-педагогической подготовке, психологическим и педагогическим знаниям, осознание их значимости для будущей профессиональной деятельности и др. Показателями сформированности информационно-когнитивного компонента являются умения анализировать современные направления развития психологической и педагогической наук, использовать знания об индивидуально-психологических и личностных особенностях людей, стилях в их познавательной и профессиональной деятельности, способность критически переосмысливать накопленный опыт, изменять при необходимости вид и характер своей профессиональной деятельности и др. Эмоционально-волевой компонент психолого-педагогической компетентности студентов вуза включает в себя такие показатели, как эмоциональная устойчивость, эмоционально-волевая регуляция своего поведения, сформированность волевых качеств и др. Творческий компонент в нашем исследовании представлен следующими по-

казателями: адекватной оценкой своего личностного творческого потенциала, развитием творческих способностей, самовыражением с помощью собственных медийных продуктов в процессе подготовки к учебной и внеучебной деятельности и др.

Формирование психолого-педагогической компетентности, с нашей точки зрения, включает в себя не только знания по психологии и педагогике, но и умения применять и преумножать их, взаимодействуя с окружающим миром. Следовательно, необходимо создать такие специальные педагогические условия, которые будут способствовать этому, повышая конкурентоспособность молодых специалистов на рынке труда.

Анализ научной литературы и исследований ученых показал, что однозначного понимания термина *педагогические условия* не существует. Интересный подход к определению понятия демонстрируют Н.В. Ипполитова, Е.А. Куриленко, Н.С. Стерхова, Н.А. Туралина. Они трактуют его как компонент педагогической системы [8; 12]. Поддерживая их идею, ряд исследователей (Л.Е. Бабушкина, Н.Д. Жилина, М.В. Зверева, Н.И. Еремкина, Л.Б. Таренко и др.) представляют педагогические условия как компоненты учебно-воспитательного процесса, эффективность которых находится в прямой зависимости от приемов и способов познавательной деятельности студентов [2; 5]. В качестве характеристики педагогической системы А.А. Володин и Н.Г. Бондаренко представляют педагогические условия как совокупность «ресурсов образовательной среды» [4, с. 143]. Ряд исследователей (В.А. Беликов, А.Я. Найн, Н.А. Туралина) относят термин с совокупностью «объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды» [3; 12], а О.И. Мельниченко, Д.А. Никоноров, Е.Н. Новицкая, Т.В. Минакова, А.Р. Петросян представляют педагогические условия как реальные, устойчивые обстоятельства, которые создаются как «образовательными учреждениями», так и «особенностями образовательного процесса» [13; 15; 16]. Продолжают идею ученых, расширяя ее, Л.Ф. Султанова, В.Р. Трубулов. Они рассматривают педагогические условия как совокупность не только обстоятельств, но и «мер, требований и возможностей» [17, с. 310–314].

Исследуя формирование оздоровительной компетенции студентов, А.Ю. Костарев и М.К. Сирлибаев исходят из следующего: что-

бы достигнуть заблаговременно намеченных результатов, необходимо сформулировать совокупность требований, в ходе выполнения которых они и будут достигнуты. Такие общие требования были представлены в виде педагогических условий [10, с. 145–150]. Еще одно понимание педагогических условий формулируют Б.В. Куприянов, С.А. Дынина, выводя рассуждения на практико-ориентированный уровень. Исследователи определяют их как последовательный алгоритм работы, направленный на детализацию закономерностей через образование «устойчивых связей образовательного процесса» [11, с. 101]. Схожее понимание исследуемого термина представлено у В.И. Андреева [1, с. 105].

Проводя контент-анализ термина *педагогические условия*, необходимо отметить, что продолжающаяся информатизация общества, применение современных информационных технологий, смещение акцента в сторону внедрения электронного обучения в сферу образования позволяют углубить изучаемое понятие. Так, исследователи отмечают необходимость синтеза новейших образовательных, информационных, педагогических технологий, а также возможность применения медийных ресурсов [19, р. 235]. Мы согласимся с их мнением и представим педагогические условия как качественную характеристику системы, позволяющую синтезировать возможности традиционных и медийных подходов в педагогике и психологии к процессу обучения в вузе, их принципы, ресурсы.

Описывая педагогические условия формирования психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы, мы будем использовать такие термины, как *медиаобразование*, *медиапедагогика*. Как определяет А.В. Федоров, медиаобразование – это процесс, в ходе которого происходит развитие личности «с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа)», тогда как медиапедагогика – это специальная отрасль педагогики, раскрывающая «закономерности развития личности в процессе медиаобразования» [18, с. 26–28].

В медиапедагогике можно выделить такие принципы обучения, как открытость, непрерывность, незавершенность, интерактивность, инновационность, медиаграмотность, индивидуальная реализация и выбор формы индивидуального мышления, единство эмоционального и интеллектуального и др. В традиционной педагогике, помимо принципов об-

учения, сформулированных еще Я.А. Коменским, существуют современные принципы: саморазвития, активности, самоорганизации, взаимодополняемости, системности, интегративности и др. Синтез этих принципов и принципов медиапедагогике позволил сформулировать педагогические условия формирования психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы. Мы разделили их на содержательно-организационные и деятельностно-компетентностные.

В нашем исследовании средством реализации содержательно-организационных педагогических условий является интегрированный курс «Психология и педагогика», в рамках которого в качестве традиционных форм организации учебного процесса выступали лекционные, практические занятия, самостоятельная работа студентов по подготовке к будущей профессиональной деятельности. Медийно-образовательная коммуникация осуществлялась на базе образовательной платформы Edmodo, включавшей организацию различных способов сетевого образовательного взаимодействия, механизмы управления процессом подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Помимо этого в рамках интегрированного учебного курса была организована внеучебная деятельность обучающихся, т. е. были созданы деятельностно-компетентностные педагогические условия, дающие возможность практической реализации полученных знаний и умений, формирования компетенций студентов через участие последних в исследовательской, проектной, олимпиадной и волонтерской деятельности.

Представленные нами в исследовании педагогические условия влияют на компоненты психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы. Так, для определения уровня сформированности эмоционально-волевого компонента было проведено тестирование по методике В.И. Андреева «Оценка уровня трудолюбия и работоспособности» [1, с. 468]. Оценивание производилось по десятибалльной шкале. Результаты диагностики были ранжированы по трем уровням. В процентном соотношении можно представить их следующим образом: низкий уровень трудолюбия и работоспособности составил 37%, средний уровень превзошел по значению другие уровни и составил 43%, высокий показатель был представлен 20%.

В ходе реализации интегрированного курса «Психология и педагогика» и связанных с

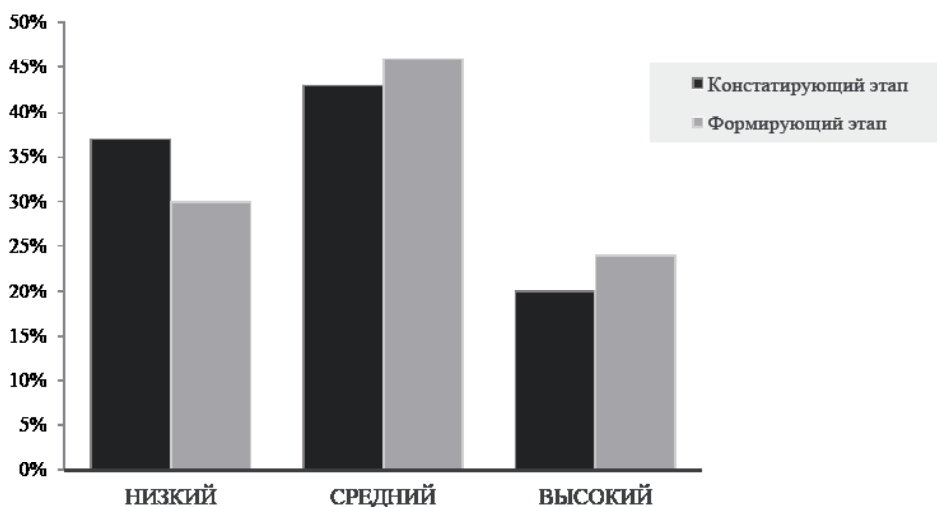


Рис. 1. Уровень трудолюбия и работоспособности студентов по методике «Оценка уровня трудолюбия и работоспособности» (В.И. Андреев) (констатирующий и формирующий этапы эксперимента, %)

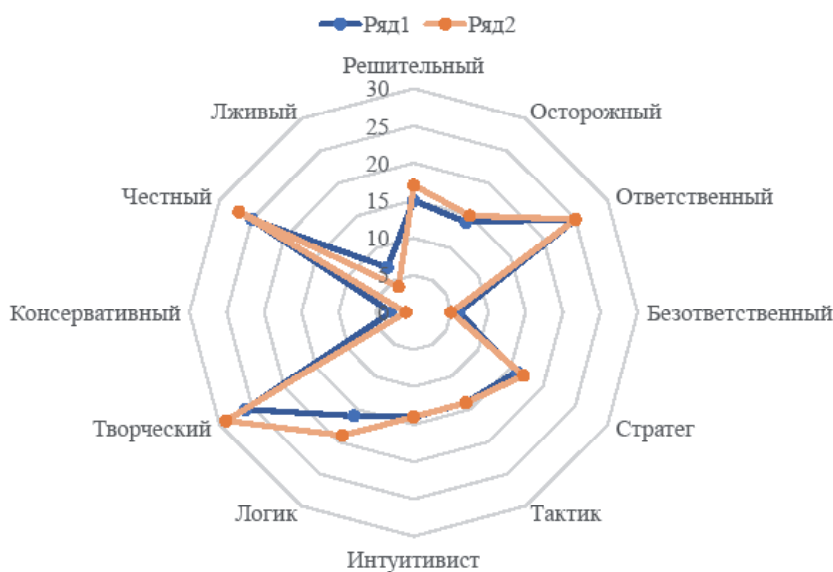


Рис. 2. Уровень сформированности способностей к принятию творческих ответственных решений студентов по методике В.И. Андреева (констатирующий и формирующий этапы эксперимента)

ним мероприятий (молодежная научная конференция, олимпиада по психологии и педагогике, волонтерские акции «Дед Мороз приходит в каждый дом», «Что мы знаем о своих правах?», «Осенняя сказка» для детей с ограниченными возможностями здоровья с циклом тренинговых занятий для студентов и др.) была проведена повторная диагностика,

которая продемонстрировала положительную динамику на всех представленных уровнях. Дельта высокого уровня на констатирующем и на формирующем этапах исследования составила 4%, представляя положительную динамику. Показатели среднего уровня поднялись на 3%, а значения показателей низкого уровня понизились на 7% (см. рис. 1, табл. на с. 20).

**Уровень трудолюбия и работоспособности студентов  
по методике «Оценка уровня трудолюбия и работоспособности» (В.И. Андреев)  
(констатирующий и формирующий этапы эксперимента, %)**

Уровень сформированности показателя	Констатирующий этап	Формирующий этап
Низкий	37%	30%
Средний	43%	46%
Высокий	20%	24%

Коэффициент корреляции при обработке данных, полученных в ходе исследования, по заявленной методике составил  $R = 0,8846$  при  $p = 0,01$  на формирующем этапе, что больше, чем  $0,7$ , показывая статистическую значимость изменения признака, влияющего на формирование психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы в условиях преподавания интегрированного курса «Психология и педагогика».

Положительные изменения произошли и в мотивационно-ценностном компоненте. После проведенного цикла занятий корреляционные связи усилились на  $0,3$ , и составили  $R = 0,9$ . Студенты отмечали, что стали более осознанно относиться к получаемой информации, к медиаресурсам, самооценка стала адекватной при организации учебной деятельности в созданной дидактической среде. Обучающиеся использовали полученные знания по психологии и педагогике для создания уникальных медиaproдуктов. Отмечалось также усиление корреляционной связи информационно-когнитивного компонента на  $0,2$ , что составило  $R = 0,8$ .

Изменения произошли и в творческом компоненте. Данные, полученные в результате применения диагностической методики В.И. Андреева «Оценка способностей к принятию творческих ответственных решений», позволили определить уровни сформированности этого показателя и выявить качества, характерные для респондентов. В методике были представлены шесть шкал с тремя уровнями (средний, выше среднего, высокий). Так, в паре «решительный – осторожный» оба качества личности набрали в сумме по  $50\%$ , объединяя средний, выше среднего, высокий уровни проявления у обучающихся. Отрадно отметить, что по шкале «ответственный – безответственный»  $80\%$  опрошиваемых определили в своих ответах первую составляющую, и результаты не изменились после реализации цикла занятий. Приблизительно в равных со-

отношениях распределились качества по шкалам «стратег – тактик», «интуитивист – логик», демонстрируя неизменность результатов и на формирующем этапе исследования. Безусловно, лидером показателей оказалась шкала «творческий – консервативный», которая продемонстрировала повышение результатов до  $90\%$ , что выше исходных данных на  $10\%$  после реализации цикла занятий и запланированных мероприятий. Результаты по шкале «честный – лживый» до создания педагогических условий в рамках интегрированного курса «Психология и педагогика» оказались несколько ниже конечных на  $10\%$ .

На основе суммарного числа набранных баллов мы построили профиль качеств личности, способной к принятию творческих ответственных решений (рис. 2).

Проведенное нами исследование показало, что для более существенных изменений результатов необходима дальнейшая работа, которая возможна при выборе студентами психолого-педагогической деятельности как профессиональной на последующих уровнях обучения (магистратура, аспирантура). Тем не менее положительные изменения полученных достижений в ходе проведенной работы продемонстрировали эффективность педагогических условий, созданных для формирования психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы.

#### Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновац. технологий, 2013.
2. Бабушкина Л.Е., Еремкина Н.И., Кирьякова О.В. Педагогические условия формирования когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования // Вестн. Юж.-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-та. 2017. № 7. С. 15–23.
3. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: моногр. М.: Академия естествознания, 2010.

4. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143–152.
5. Жилина Н.Д., Таренко Л.Б. Модель формирования аналитических умений у будущих специалистов в области информационных технологий: моногр. Н. Новгород: ННГАСУ, 2016.
6. Иванушкина Н.В. Использование самопрезентации как средства формирования конкурентоспособной личности студента // Вестн. ун-та. 2013. № 22. С. 183–186.
7. Иванушкина Н.В. К вопросу о сущности и структуре психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59(2). С. 52–56.
8. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
9. Исаева Л.Б., Сабитова Р.Р. Педагогические условия формирования универсальных компетенций у иностранных студентов российского вуза // Вестн. Казан. гос. энергетич. ун-та. 2018. № 1(37). С. 97–104.
10. Костарев А.Ю., Сирлибаев М.К. Педагогические условия формирования оздоровительной компетенции студентов // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 9(151). С. 145–150.
11. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101–104.
12. Куриленко Е.А., Туралина Н.А. Педагогические условия формирования профессиональной культуры библиотекаря // Библиосфера. 2017. № 3. С. 45–50.
13. Мельниченко О.И. Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к управленческой деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3(70). С. 184–186.
14. Минакова Т.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2001.
15. Никоноров Д.А., Петросян А.Р. Педагогические условия формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателей военных вузов // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2019. № 1(233). С. 49–54.
16. Новицкая Е.Н. Системный подход к формированию профессиональной культуры студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2002.
17. Султанова Л.Ф., Трубкулов В.Р. Педагогические условия формирования культуры межнациональных отношений студентов педагогического вуза // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 4(158). С. 310–314.
18. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М.: Изд-во МОО «Информация для всех», 2014.
19. Tampony A.R., Sorani D.A. Cognitive Approach to Content Based instruction // Teacher development making the right moves / Selected Articles from the English teaching forum 2013, English Language Programs Division. United States Information Agency Washington, D.C., 2013.

\* \* \*

1. Andreev V.I. Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Centr innovac. tekhnologij, 2013.
2. Babushkina L.E., Eremkina N.I., Kir'yakova O.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kognitivnogo komponenta professional'noj kompetentnosti bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. gumanit.-ped. un-ta. 2017. № 7. S. 15–23.
3. Belikov V.A. Obrazovanie. Deyatel'nost'. Lichnost': monogr. M.: Akademiya estestvoznaniya, 2010.
4. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz sodержaniya ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya» // Izv. Tul. gos. un-ta. Gumanitarnye nauki. 2014. № 2. S. 143–152.
5. Zhilina N.D., Tarenko L.B. Model' formirovaniya analiticheskikh umenij u budushchih specialistov v oblasti informacionnyh tekhnologij: monografiya. N. Novgorod: NNGASU, 2016.
6. Ivanushkina N.V. Ispol'zovanie samoprezentacii kak sredstva formirovaniya konkurentosposobnoj lichnosti studenta // Vestn. un-ta. 2013. № 22. S. 183–186.
7. Ivanushkina N.V. K voprosu o sushchnosti i strukture psihologo-pedagogicheskoy kompetentnosti studentov vysshej shkoly // Problemy sovremenno-go pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 59(2). S. 52–56.
8. Ippolitova N., Sterhova N. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: sushchnost', klassifikaciya // General and Professional Education. 2012. № 1. S. 8–14.
9. Isaeva L.B., Sabitova R.R. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya universal'nyh kompetencij u inostrannyh studentov rossijskogo vuza // Vestn. Kazan. gos. energetich. un-ta. 2018. № 1(37). S. 97–104.
10. Kostarev A.Yu., Sirlibaev M.K. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya ozdorovitel'noj kompetencii studentov // Uch. zap. un-ta im. P.F. Lesgafta. 2017. № 9(151). S. 145–150.
11. Kupriyanov B.V. Sovremennye podhody k opredeleniyu sushchnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya» // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. 2001. № 2. S. 101–104.

12. Kurilenko E.A., Turanina N.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj kul'tury bibliotekarya // Bibliosfera. 2017. № 3. S. 45–50.

13. Mel'nichenko O.I. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti budushchego pedagoga k upravlencheskoj deyatel'nosti // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018. № 3(70). S. 184–186.

14. Minakova T.V. Razvitie poznavatel'noj samostoyatel'nosti studentov tekhnicheskogo universiteta v processe izucheniya inostrannogo yazyka: dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2001.

15. Nikonorov D.A., Petrosyan A.R. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavatelej voennyh vuzov // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 3: Pedagogika i psihologiya. 2019. № 1(233). S. 49–54.

16. Novickaya E.N. Sistemnyj podhod k formirovaniyu professional'noj kul'tury studentov pedvuzov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2002.

17. Sultanova L.F., Trubkulov V.R. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'tury mezhnatsional'nyh otnoshenij studentov pedagogicheskogo vuzov // Uch. zap. un-ta im. P.F. Lesgafta. 2018. № 4(158). S. 310–314.

18. Fedorov A.V. Slovar' terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti. M.: Izd-vo MOO «Informaciya dlya vsekh», 2014.



***Pedagogical conditions of the development of psychological and pedagogical competence of students in higher school***

*The article deals with the development of psychological and pedagogical competence of students in higher school as the process that supports the implementation of the innovative technologies in the organization of teaching in higher education institutions. The author analyzes its influence on the mobility's raise and the competitiveness of future specialists. There is specified the essence of the researched concept, there are defined the pedagogical conditions, there are presented the results of the experimental work.*

**Key words:** *competitiveness, pedagogical conditions, psychological and pedagogical competence, media and educational communications.*

(Статья поступила в редакцию 13.02.2020)

**З.С. АЛИЕВА**  
(Дербент)

**ПЕДАГОГИКА ДИАЛОГА  
КАК ОСНОВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЖАТОГО**

*Раскрываются особенности воспитательной деятельности вожатого с позиции гуманитарного подхода в образовании и идей психолого-педагогической антропологии. Рассматривается содержание подготовки вожатого к работе с детьми на основе принципов педагогики диалога. Представлены разработанные автором диалогические ситуации, которые позволяют формировать у будущих вожатых диалогичность как личностное качество и опыт диалогических отношений с детьми.*



**Ключевые слова:** *воспитательная деятельность, диалогичная воспитывающая среда, педагогика диалога, диалогичность вожатого, вожатская деятельность, диалогическая ситуация.*

В настоящее время, когда существует несогласование социальных систем на всех уровнях, мы констатируем факты роста асоциальности детей, проявления детской агрессии, интернет-зависимости, неумения строить живые отношения со сверстниками и неготовности брать на себя ответственность за выбор, способности справляться со своими психологическими проблемами. Конечно, на это повлияли внешние факторы, обусловленные подменой в обществе нравственных ценностей, ослаблением воспитательной функции школы, разрушением института семьи, потерей лучших традиций, связанных с организацией досуговой деятельности детей и с непониманием новых условий, в которых такая организация должна осуществляться. Трудно здесь не согласиться с Н.Е. Щурковой, которая говорит: «Педагоги предоставили стихийным обстоятельствам формировать личность ребенка, и он среди дикости и варварства, разбоя и насилия мог избрать только жизненную позицию индивидуалиста, насильника, карьериста, захватчика либо жалкого обывателя, приспособляющегося к обстоятельствам любыми способами для извлечения эгоистической пользы из античеловеческих обстоятельств. Волна преступности захлестнула наших детей, породив как явление подростковую преступность» [7, с. 4].

Сложность мира и систем, в которых мы оказались, с каждым днем увеличивается, и, как говорит Ю. Харари, успех наших знаний приносит больше проблем, чем решает [6]. В этих условиях воспитывающая функция образования усиливается и требует нового ее видения. В пределах только школы или семьи многие вопросы, касающиеся воспитания детей и их социализации в среде детско-взрослых общностей, не решить. Роль оздоровительно-образовательного лагеря сегодня становится особенно актуальной. Такой лагерь, с его мощным потенциалом физических, образовательных, культурных возможностей для ребенка, не в полной мере осмыслен на уровне научной рефлексии как модель системы, вбирающей в себя диалогичные формы совместной жизни и обмена опытом жизнетворения, имеющей большое значение для развития растущей личности.

В педагогике накоплен большой опыт исследования педагогической работы с детьми в условиях оздоровительно-образовательных лагерей, детских коммун и разных сообществ (Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.А. Слостенин, Л.И. Новикова и др.). Выявлено, что в среде детского лагеря дети имеют широкие возможности для самопознания и самоорганизации, осознания своей роли в обществе, для проявления широких инициатив и разнообразной творческой деятельности. Несомненно, ключевой фигурой в этой среде является вожатый.

Вожатская деятельность – это часть целостной воспитательной деятельности, которая сегодня нуждается в новом осмыслении. В последние годы в педагогической науке наметилось понимание того, что ключевую роль в развитии сферы воспитания играют не регулирующие ее нормативные документы и не инновационные технологии, а прежде всего готовность и способность педагогов самостоятельно конструировать свою профессиональную деятельность [4]. По утверждению П.В. Степанова, четкий и понятный самим педагогам алгоритм собственной воспитательной деятельности современной наукой пока еще не разработан.

Среди важных функций воспитательной деятельности называют способность воспитателя создавать воспитывающую и развивающую среду. Не всякая среда, как полагают исследователи (Ю.С. Мануйлов, Н.Е. Щуркова, В.А. Ясвин и др.), может являться воспи-

тывающей, а только такая, которая «позитивно влияет на процесс социального становления человека: в воспитывающей среде нормы отношений между людьми выступают в качестве нравственных регуляторов их поведения [5]. Для вожатого очень важно умение создавать такую среду. При этом надо понимать: личность самого вожатого предстает важнейшим «элементом» этой среды. От вожатого сегодня требуется не только и не столько компетентность в связи с организацией мероприятий для детей, сколько владение способностью выстраивать диалогические отношения с ними. Диалогичность вожатого и его умение выстраивать диалог с ребенком – вот то, что сегодня требует пристального внимания и рассмотрения по-новому.

Именно диалог как форма общения и диалогичность как человеческое качество важны сегодня и детям, и взрослым. На дефицит диалогичности указывает Е.Б. Куркин, приводя метафорическое сравнение: «Строители Вавилонской башни не смогли закончить ее строительство потому, что стали говорить на разных языках, – так решил господь. Современники надвигающегося цивилизационного кризиса знают языки, но не понимают друг друга. Отсутствие взаимопонимания становится причиной новой катастрофы в современном мире» [2, с. 116]. В современном мире, ускоряющемся и усложняющемся, важно не столько учиться приспособлению к непрерывной изменчивости и сложности, сколько развивать «способность договариваться и принимать решения» (Е.Б. Куркин).

Диалог как способ познания, содержание образования и форма взаимодействия довольно подробно изучен в педагогике и раскрыт в основном либо как методологический принцип образования (В.В. Сериков, С.В. Белова), либо как условие обучения предмету (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), либо как способ повышения профессионального мастерства педагога (И.А. Колесникова, Ю.В. Сенько). Однако в контексте вожатской деятельности он пока освещен слабо. Педагогика диалога пока что не рассматривалась как методология и технология создания коммуникативной воспитательной среды, активизирующей здоровые силы ребенка, побуждающей его к сотворчеству и саморазвитию, в условиях оздоровительного лагеря.

Проблема, на которой мы акцентируем внимание, состоит в обосновании главных принципов и выявлении условий подготовки



в педагогическом вузе вожатого, способного быть диалогичным и создавать диалогическую воспитательную среду совместно с детьми. При этом принципиально важно исходить из методологии гуманитарности, понимания гуманитарных смыслов образования, учитывающих принцип единства невмешательства во внутренний мир личности, предоставления ей личностной свободы и позитивного, ценностного влияния на ее ценностный мир [1].

В нашем исследовании мы опираемся на гуманитарно-антропологический подход, идеи которого сформулированы К.Д. Ушинским, Б.Г. Ананьевым, М.М. Бахтиным и др. Данный подход рассматривает человека и человеческую реальность во всей их многомерности. Он позволяет учитывать внешнюю и внутреннюю стороны воспитательной деятельности, ее объектно-общее и субъектно-единичное, индивидуальное и социальное. Воспитательная деятельность вожатого в контексте данного подхода предстает как деятельность по созданию воспитательной среды на основе принципов педагогики диалога. Это принципы субъектности, субъективности, авторства, диалогичности, текстualityности, культуросообразности.

Уточним, чем отличается вожатый от учителя, воспитателя, классного руководителя. Он «ответственный организатор, вдохновитель, инициатор, он тот, кто увлекает разнообразной деятельностью, формирует вокруг себя уникальную воспитывающую среду» и удачно сочетает ментальную близость к детям с педагогической подготовкой, способностью увлекаться, переживать и радоваться вместе с детьми [5, с. 21]. Детям хочется видеть в вожатом друга, который в любой момент и в любой ситуации может быть с ними в со-бытийной позиции, выслушать и понять.

Проведенное нами обследование студентов, изучающих вожатское дело и проходящих практику в лагерях, показало, что наибольшую трудность для них в общении с детьми составляет умение занять диалогическую позицию. Такая позиция, согласно педагогике диалога, предполагает: 1) открытость и доверие; 2) «присутствие в настоящем» (состояние реальности, переживание бытия); 3) заинтересованность Другим, единение с ним; 4) дистанцированность, венаходимость (объективный «надындивидуальный» взгляд); 5) понимание; 6) ценностно-смысловое равенство; 7) вопросно-ответные отношения между целостностями; 8) совместность (экзистенци-

альная общность, общность переживаний, инкорпорированность в общую ценностно-смысловую сферу); 9) взаимоусиление, взаимодополнение; 10) незавершенность [1]. На основе анализа системы подготовки будущих педагогов и их педагогической практики можно констатировать, что все эти составляющие недостаточно осваиваются студентами на уровне опыта. В лучшем случае им сообщается о необходимости строить с детьми диалог или же они изучают диалог как некий объект без понимания себя в нем.

Таким образом, возникает вопрос о возможности освоения студентами такого содержания вожатской деятельности, которое включает в себя опыт открытости, «присутствия», эмпатии, понимания и всего того, что составляет природу диалогического общения с Другим. Такая возможность появляется, если опыт, о котором идет речь, будет осваиваться не умозрительно, а в условиях ситуаций, личностно «задевающих» будущих педагогов. Разрабатывая систему подобных ситуаций, мы опирались на идеи психолого-педагогической антропологии (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков), которая предлагает комплекс знаний о развитии субъективного опыта и субъектных способностей человека в образовании. В частности, это знания о ступенях развития субъективности и субъектности [3]. Рассмотрим подробнее ситуации, которые мы моделировали совместно с будущими педагогами на этапе планирования их педагогической практики.

*Ситуация «Живой диалог».* Она создается на основе понимания «Оживления» – первой ступени развития субъективности и субъектности. На этапе младенчества важно эмоционально-личностное единство во взаимодействии взрослого и ребенка. Моделируя ситуацию со студентами, мы рассматриваем возможности построения живого, естественного, искреннего общения, открытости и доверия в отношениях. Вопросы, которые даются им для рефлексии, связаны с анализом их личного общения и отношений. Будущие педагоги пытаются оказаться на месте другого человека, который на этапе младенчества не проживал в необходимой мере опыта любящего, душевного, теплого соприкосновения. В ситуации «Живой диалог» студенты учатся, используя методы практической психологии, накапливать опыт «присутствия в моменте» и присутствия в контакте с Другим, у которого есть свой, пережитый им когда-то опыт младенчества. Понимание Другого как Живого суще-

ства – важный компонент опыта, накапливаемый в ситуациях, о которых идет речь.

*Ситуация «Одушевленный диалог».* В данной ситуации важно проживание отношений в контексте предметно-игрового взаимодействия. Студентам предлагается осмысление многообразного мира предметов, с которыми они взаимодействуют в повседневной жизни. Истоки такого отношения с предметами лежат в дошкольном детстве, и перед студентами ставится задача рефлексировать собственную детскую инициативу в «совместной игровой имитации взрослого поведения». Говоря иначе, они пытаются не только вспомнить свои детские игры периода дошкольной поры, но и осознать то, как они через отношение к предмету учились взаимодействовать с другим человеком. Здесь обнаруживается широкий контекст этапа личностных «одушевленных», что дает студентам целостную картину более глубокого понимания ребенка. И тогда через призму данной ситуации иначе видится вожатская деятельность. Любой предмет, попадающий в поле зрения ребенка и вожатого (посуда, предметы быта, гаджеты и т. п.), – это не просто отделимый атрибут жизни в лагере, с которым надо «правильно» обращаться, но и «артефакт», отражающий субъективный мир того или иного ребенка.

*Ситуация «Персонализированный диалог».* Здесь главный вопрос – «Кто я?». Субъективный опыт, на который мы обращаем в рамках этой ситуации внимание, соответствует подростковому этапу развития личности, когда формировалось «чувство взрослости». На этом этапе важны совместный поиск способов решения задач, которые ставит Другой (учитель, родитель), и опыт самоопределения. «Кто я в данном действии / поступке?» – такой вопрос ситуация развития ставит перед подростком. В ситуации «Персонализированный диалог» студенты учатся задавать себе и друг другу вопросы о субъекте того или иного действия. Такие вопросы возникают после определенных предметных действий. В частности, они готовят сообщения на какие-либо темы или делятся рассказами о своем подростковом периоде, а потом анализируют позицию и роль, из какой они передавали сообщения. В данной ситуации студенты накапливают опыт понимания, что за каждым действием стоит личность (роль, позиция) деятеля. Другими словами, исследуют субъектность.

*Ситуация «Творческий диалог».* Данная ситуация предполагает актуализацию смыс-

лов, ценностей и идей, которые определяют характер действий, поступков и траектории развития личности. Она соответствует четвертой ступени развития субъектности – «Индивидуализации». На этой ступени возникает потребность в инициативе личности, которая пытается поставить перед собой конкретные практические цели. Они связаны с выбором тех систем (культуры, профессии, отношений, религии, творческих интересов), которым конкретная личность хочет «принадлежать». Студенты в ситуации «Индивидуальный диалог» пристально рассматривают феномен собственной творческой инициативы. Они открывают общение друг с другом как общение индивидуальностей. Им предлагаются разнообразные творческие задания, позволяющие видеть диапазон их творчества. И анализ, который они делают, помогает увидеть, как «участвуют в диалоге» те или иные продукты творчества. Например, написанное кому-то письмо или сделанная своими руками поделка могут рассказать об авторе и о смысле отношений, в которых данный предмет участвует.

*Ситуация «Ценностный диалог».* Эта ситуация также важна в процессе построения работы со студентами на основе педагогики диалога и психолого-педагогической антропологии. Она соответствует идеям ступени «Универсализация». Это, по сути, «диалог с Жизнью». Речь здесь о завершенном и незавершенном, возможном и невозможном, совершенном и несовершенном – всем том, что выходит за рамки обыденного понимания мира. Это попытка подняться до уровня осознания своей миссии и выхода в надличностное пространство. В ситуации «Ценностный диалог» студенты учатся видеть то, что возникает само собой в их общении друг с другом и может возникнуть в будущем в общении с детьми. И это то, что объединяет всех на общечеловеческом уровне. Свобода, Познание, Красота, Любовь – эти и другие подобные ценности универсальны. Студентам важно учиться видеть в ребенке проявление такой универсальности.

Описанные выше ситуации включают в себе своеобразные кейсы, позволяющие студентам погружаться в процессы общения, которые могут у них возникнуть в реальности детского лагеря. Работа, которая ведется в этом плане со студентами, уже на первых этапах показала результаты: повышение интереса к деятельности вожатого, потребность в

расширении знаний в области психологии человека, формирование навыков ведения диалога. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой целостной технологии подготовки студентов педвуза к вожатской деятельности, что предполагает разработку последовательности работы со студентами на основе принципов педагогики диалога и с учетом многомерности содержания диалогических ситуаций.

### Список литературы

1. Белова С.В. Педагогика Диалога: теория и практика построения гуманитарного образования: моногр. М.: АПКИППРО, 2006.
2. Куркин Е.Б. Модель образования для сложного мира // Нар. образование. 2019. № 4. С. 114–123.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
4. Степанов П.В. Структура воспитательной деятельности педагога: автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2018.
5. Тихоненков Н.И., Чандра М.Ю. Деятельность вожатого в условиях воспитывающей среды детского оздоровительного лагеря // Изв. Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. 2019. № 1. С. 18–22.
6. Харари Ю. Homo Deus. Краткая история будущего. М.: Синдбад, 2018.
7. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М.: Пед. о-во России, 2000.

\* \* \*

1. Belova S.V. Pedagogika Dialoga: teoriya i praktika postroeniya gumanitarnogo obrazovaniya: monogr. M.: APKiPPRO, 2006.
2. Kurkin E.B. Model' obrazovaniya dlya slozhnogo mira // Nar. obrazovanie. 2019. № 4. S. 114–123.
3. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub»ektivnoj real'nosti v ontogeneze: ucheb. posobie. M.: Izd-vo PSTGU, 2013.
4. Stepanov P.V. Struktura vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga: avtoref. ... d-ra ped. nauk. M., 2018.
5. Tihonenkov N.I., Chandra M.Yu. Deyatel'nost' vozhatogo v usloviyah vospityvayushchej sredy det-skogo ozdorovitel'nogo lagerya // Izv. Volgogr. gos. soc.-ped. un-ta. 2019. № 1. S. 18–22.
6. Harari Yu. Homo Deus. Kratkaya istoriya budushchego. M.: Sindbad, 2018.
7. Shchurkova N.E. Novoe vospitanie. M.: Ped. o-vo Rossii, 2000.

### *Dialogue pedagogy as the basis of the educational work of counselors*

*The article deals with the peculiarities of the educational work of counselors from the position of the humanitarian approach in education and the ideas of the psychological and pedagogical anthropology. There is considered the contents of the counselors' training to the work with children based on the principles of the dialogic pedagogy. There are demonstrated the developed dialogic situations by the author that allow to develop the dialogics of future counselors as the personal quality and the experience of the dialogic relations with children.*

**Key words:** *educational work, dialogue educational environment, dialogue pedagogy, counselors dialogics, counselors work, dialogic situation.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2020)

**Н.А. БРЕДНЕВА**  
(Липецк)

### **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Рассматриваются особенности, принципы и этапы междисциплинарной интеграции в проектной деятельности студентов. Делается вывод о том, что междисциплинарный проект помогает формировать профессиональные компетенции, обеспечивая повышение качества профессиональной подготовки и уровня конкурентоспособности будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** *междисциплинарная интеграция, проектная деятельность, интегрированное мышление, междисциплинарный проект, конкурентоспособность.*

Одним из требований, предъявляемых к учреждениям высшего образования сегодня, является воспитание личности, обладающей мобильным сознанием, умеющей синтезировать знания из различных наук и применять их для решения профессиональных задач. Современный мир немалым без интеграции, развитое интегрированное мышление – важный компонент современного конкурентоспособного специалиста.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью разработки методологических основ междисциплинарной интеграции в проектной деятельности в связи с широким распространением метода проектов в учебном процессе. Целями и задачами исследования являются рассмотрение особенностей, разработка принципов и этапов междисциплинарной интеграции в ходе проектной деятельности студентов в вузе.

Понятие «интеграция» относится к общенаучным. В «Философском энциклопедическом словаре» оно толкуется как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разрозненных частей и элементов» [2, с. 210]. Сегодня интеграция – неотъемлемая часть образовательной системы. В современных исследованиях по педагогике феномен педагогической интеграции определяют как процесс согласования содружества учебных дисциплин с точки зрения отражения ими единых, непрерывных и целостных явлений профессиональной деятельности [5], как процессы объединения учебных дисциплин относительно познавательных и технологических проблем [3]. В трактовке междисциплинарной интеграции мы придерживаемся позиции В.Н. Максимовой, которая рассматривает межпредметные связи как один из принципов обучения, предполагающий интеграцию в ходе неразрывного процесса путем слияния в одном синтезированном курсе разделов разных учебных предметов, научных понятий и методов их изложения для раскрытия межпредметных учебных проблем [1].

Междисциплинарная интеграция основана на взаимопроникновении содержания разных учебных дисциплин и создании единого образовательного пространства, обладающего целостным потенциалом развития с помощью использования инновационных педагогических и дидактических методов и организационных форм обучения и формирования компетенций [4].

Единое образовательное пространство в условиях интеграции включает в себя следующие компоненты:

- интегрированные формы работы – лекции, семинары, практические занятия, конференции;
- преподаватель(ли), руководящий(ие) интегрированной учебной деятельностью обучающихся;
- студенты, осуществляющие междисциплинарную интеграцию;
- продукты интегрированной деятельности (проекты).

Целями междисциплинарной интеграции являются:

- закрепление и углубление знаний по объединяемым дисциплинам;
- овладение интегрированными умениями и навыками;
- представление результатов междисциплинарной интеграции (проект, научно-исследовательская работа и т. д.).

В ходе учебного процесса в вузе, в отличие от школы, интеграция представляет собой объединение профильных и непрофильных дисциплин («История», «Иностранный язык», «Культура речи», «Информатика» и т. д.). Что это дает студенту? Во-первых, будущий выпускник воспринимает свою профессию через призму других дисциплин и в связи с ними расширяет представление о будущей специальности, рассматривает ее под другим углом, с новой точки зрения. Во-вторых, профессиональные знания становятся более глубокими и насыщенными благодаря синтезу наук. В-третьих, интеграция активизирует познавательные процессы студентов. Кроме того, интеграция способствует созданию у обучаемых целостного представления об окружающей действительности и формированию универсального мировоззрения.

На интегрированных занятиях у студентов формируются следующие компетенции:

- мотивационно-ценностные (осознание важности изучаемой темы, повышение мотивации к общим и специальным дисциплинам);
- общекультурные (повышение общего культурного уровня за счет привлечения знаний из разных наук);
- информационно-технологические (приобретение и расширение навыков работы с информационными технологиями).

Как показали исследования и наблюдения, студенты затрудняются переносить знания из одних предметных областей в другие, объединять их, использовать общие дисциплины для изучения специальных. Обучаемым не хватает самостоятельности и гибкости мышления. Это происходит из-за недостаточного опыта интегрированной деятельности, несогласованности занятий по разным предметам, неразвитых интегрированных умений и навыков. Решением данной проблемы могут стать междисциплинарные проекты, конференции и т. д.

Для объединения дисциплин необходимо интегрированное мышление. Интеграция предполагает всесторонний анализ и синтез явлений, объемное восприятие, глубокую память, т. к. требуется извлечь или приобрести знания из нескольких наук, более широкое во-

ображение и представление, поскольку интегрированные явления нужно вообразить в своем сознании. Интеграция позволяет задействовать не только левое полушарие мозга, которое отвечает за логическое мышление и анализ, но и правое, отвечающее за чувственное познание и интуицию. Формирование данного вида мышления реализуется на интегрированных занятиях. При междисциплинарной интеграции возрастают объем и темп изучаемого материала, что концентрирует внимание обучающихся и активизирует их познавательную деятельность.

Интегрированные занятия вызывают интерес у студентов благодаря своей нестандартности и оригинальности. Снимаются утомление и напряжение, занятия проходят более свободно, успешно и качественно.

Результатами интегрированной учебной деятельности становятся:

- повышение мотивации студентов к учебе в целом;
- возрастание интереса обучающихся к изучению как профильных, так и непрофильных дисциплин;
- осознание студентами связей между общими и специальными предметами.

Мы используем междисциплинарную интеграцию в рамках проектной деятельности, которая осуществляется в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык». В качестве результата своей работы студент представляет интегрированный проект в виде доклада с презентацией на иностранном языке, в котором он показывает свое решение профессиональной задачи – проект детского сада или школы будущего, свою концепцию будущей профессиональной деятельности.

Интегрированная проектная деятельность включает в себя такие этапы, как 1) постановка профессиональной проектной задачи; 2) решение задачи – создание проекта; 3) представление результатов (презентация проекта); 4) подведение итогов проектной деятельности.

Постановку проектной задачи осуществляет, как правило, педагог. Он дает задание – создать проект на профессиональную тему, которую студент выбирает в соответствии со своими предпочтениями и интересами. Функция педагога – организующая, консультативная, координирующая, контролирующая. Он определяет вектор интегрированной проектной работы студента.

Решение профессиональной задачи представляет собой создание междисциплинарного проекта (например, детского сада, школы

будущего – от разработки здания до педагогических принципов, используемых в работе) и подразумевает интеграцию знаний:

- по специальным дисциплинам, таким как «Психология», «Педагогика», «Детская психология», «Физиология», «Музыка», «Изобразительное искусство» и т. д., в зависимости от будущей специальности студента;

- по иностранному языку, поскольку проект реализуется в рамках дисциплины «Иностранный язык»;

- по информационным технологиям (работа в сети Интернет, создание презентаций, применение программ Power Point, Corel Draw, Adobe Photoshop, Microsoft Publisher и т. д.).

Представление результатов осуществляется на междисциплинарных конференциях.

После презентации наступает этап подведения итогов проектной деятельности. Студенты обсуждают доклады, делятся впечатлениями.

Для повышения эффективности предложенной педагогической технологии и создания высококачественных проектов мы обращаемся к следующим принципам интегрированной проектной деятельности:

- 1) опоре на профессиональную компетентность;
- 2) интеграции нескольких специальных дисциплин в проекте;
- 3) объединению профильных и непрофильных дисциплин;
- 4) использованию иностранного языка как средства овладения будущей специальностью;
- 5) активному привлечению информационных технологий;
- 6) постепенному характеру проектной деятельности – от простых проектов к сложным мультимедийным.

Рассмотрим вышеперечисленные принципы более подробно.

*Опора на профессиональную компетентность* предполагает активное привлечение знаний по специальности в проект. Решая проблему, студент расширяет свой профессиональный кругозор, овладевает новыми знаниями, знакомится с профессиональными сайтами, в том числе на иностранном языке, учится анализировать и синтезировать информацию по своему профилю. Повышаются интерес и мотивация к будущей профессиональной деятельности, т. к. обучаемый самостоятельно приобретает знания по специальности, активно использует их в проекте. Студент получает навыки поиска профессиональной инфор-

мации и преобразует ее в практический продукт (проект).

*Интеграция нескольких профессиональных дисциплин* способствует более широкому и целостному взгляду на будущую специальность, позволяет детально рассмотреть проблему и решить ее с максимальным привлечением знаний по специальности.

В междисциплинарном проекте важна *интеграция профильных и непрофильных дисциплин* (таких как «Иностранный язык», «Культура речи», «История», «Информатика» и др.). Именно такая многоуровневая интеграция дает студентам возможность осознания будущей специальности во взаимосвязи с другими науками, а также позволяет приобретать профессиональные знания посредством непрофильных дисциплин (например, с помощью иностранного языка можно читать статьи зарубежных ученых).

Создавая междисциплинарный проект, студенты используют иностранный язык как средство овладения будущей специальностью. Работа над проектом дает им шанс познакомиться с иноязычными сайтами, узнать о деятельности коллег из других стран. Студенту становятся доступны аутентичные материалы. Он получает опыт использования иностранного языка для решения задач по своему профилю, учится находить информацию на иностранном языке и переводить ее. Все это убеждает обучаемых в том, что иностранный язык способен расширить их профессиональный кругозор.

В настоящее время любая деятельность, в том числе проектная, неотделима от последних достижений в области информационных технологий. Каждый проект требует их активного привлечения. Таким образом, студент приобретает навыки использования компьютерных технологий в профессиональных целях, повышает уровень информационной культуры.

Формирование интегрированных проектных умений и навыков следует проводить постепенно, от простого проекта к сложному. Первым может быть мини-проект с презентацией на иностранном языке – «Мои достижения в ... (спорте, искусстве и т. д.)». Второй – групповой мультимедийный междисциплинарный проект с решением профессиональной задачи и презентацией результатов. Третий – индивидуальный проект. Защита проектов проходит на междисциплинарных конференциях. Студенты представляют свою работу на иностранном языке, отвечают на вопросы, участвуют в обсуждении проектов, оцени-

вают их. Объявляется конкурс на самый креативный проект. Так происходит целенаправленное и последовательное развитие интегрированных проектных навыков и умений.

Междисциплинарные проекты способствуют активизации познавательной деятельности студентов – развитию мышления (логического, критического, проектного, интегрированного), восприятия, внимания, памяти, воображения, речи; повышению уровня общей и профессиональной культуры.

Таким образом, интегрированный проект обладает большим потенциалом в плане формирования у студентов профессиональных компетенций, помогает осуществлять творческий и профессиональный рост, позволяет осознать связи между профильными и непрофильными дисциплинами. Развитие проектные умения и навыки, интегрированное мышление, несомненно, повысят уровень конкурентоспособности будущего специалиста.

#### Список литературы

1. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М.: Просвещение, 1998.
2. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983.
3. Чапаев Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998.
4. Шестакова Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов // Вестн. Моск. ун-та им. С.Ю. Витте. Сер. 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1(2). С. 47–51.
5. Шоштаева Е.Б. Интегральная технология обучения как основа повышения качества образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2003.

\* \* \*

1. Maksimova V.N. Mezhpredmetnye svyazi v processe obucheniya. M.: Prosveshchenie, 1998.
2. Filosofskij enciklopedicheskij slovar'. M.: Sov. encikl., 1983.
3. Chapaev N.K. Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogicheskoy integracii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg, 1998.
4. Shestakova L.A. Teoreticheskie osnovaniya mezhdisciplinarnoj integracii v obrazovatel'nom processe vuzov // Vestn. Mosk. un-ta im. S.Yu. Vitte. Ser. 3: Pedagogika. Psihologiya. Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. 2013. № 1(2). S. 47–51.
5. Shoshtaeva E.B. Integral'naya tekhnologiya obucheniya kak osnova povysheniya kachestva obrazovatel'nogo processa: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Karachaevsk, 2003.

### ***Interdisciplinary integration in project activities of students***

*The article deals with the peculiarities, principles and stages of the interdisciplinary integration in project activities of students. There is concluded that the interdisciplinary project helps to develop the professional competences providing the improvement of the quality of the professional training and the levels of the competitiveness of future specialists.*

**Key words:** *interdisciplinary integration, project activities, integrated thinking, interdisciplinary project, competitiveness.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2020)

**ЦЗЯН ГУАНЬНАНЬ**  
(Москва)

### **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ В КИТАЕ ВО ВРЕМЯ КАРАНТИНА ИЗ-ЗА КОРОНАВИРУСА КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ САМОРАЗВИТИЯ**

*Рассматривается опыт китайских учащихся, которые самостоятельно занимаются дистанционным онлайн-обучением во время карантина из-за коронавируса. Подчеркивается степень принятия онлайн-обучения учащимися разного уровня и возраста, обращается внимание на продуктивность обучения, всестороннее улучшение, повышение качества обучения. Придается большое значение обучению учителей, изменению роли учителей в учебном процессе.*

**Ключевые слова:** *самостоятельность, саморазвитие, самообразовательная деятельность, дистанционное обучение, онлайн-обучение, домашнее обучение, новые условия, платформа.*

2020 год – необычный год для руководителей Китая и для китайского народа. В конце января в провинции Хубэй началась вспышка инфекционного заболевания, источником которого явился коронавирус. В течение короткого времени вирус распространился по всему Китаю, и было много случаев заражения

за рубежом. Это произошло во время традиционного китайского новогоднего праздника, все детские сады, школы и университеты не работали, все учащиеся были на каникулах. По мере распространения эпидемии правительство по всему региону издало чрезвычайные уведомления, призывающие отменить все мероприятия, где собирались люди. Были временно закрыты все общественные заведения, кроме необходимых для жизнеобеспечения, таких как аптеки и продовольственные магазины. Впоследствии Министерство образования также издало распоряжение временно закрыть все учебные заведения, репетиторские организации, отложить начало учебного процесса в детских садах, школах, университетах и строго ограничить возвращение учащихся в университеты. Были отложены на неопределенный срок сдача государственных экзаменов для поступления в магистратуру, сдача тестов для определения уровня владения каким-либо иностранным языком, а также другие виды испытаний.

Отсрочка начала учебного процесса беспокоила всех родителей, учителей и Министерство образования КНР. В этой сложной ситуации было необходимо найти пути решения проблемы обучения учащихся дома. Спасительным и перспективным решением, выходом из такой непростой ситуации стала самообразовательная деятельность учащихся. Однако необходимо было озаботиться эффективностью самообразовательной деятельности в новых, созданных эпидемией коронавируса условиях домашнего обучения учащихся.

Ведущая группа Министерства образования КНР по противодействию проблемам, связанным с эпидемией коронавирусной пневмонии, в начале февраля выпустила несколько уведомлений, в которых содержится призыв к использованию онлайн-платформы, в связи с «приостановкой занятий не прекращать учебу, продолжать обучение без промедления» [1], а также предложила спецификации и порядок онлайн-обучения. Например, одно из требований гласит, что «учителям нельзя практиковать онлайн-обучение сверх предела, нельзя преподавать во время перерывов» [5]. «Университеты должны полностью взаимодействовать с платформой учебных программ в организациях онлайн-обучения и выбирать лучшие планы, которые соответствуют реальным

условиям» [2]. Однако потребности в обучении учащихся разных классов различны, условия онлайн-обучения в разных регионах также различны. Как решить эти проблемы и лучше достичь целей обучения с помощью новой формы онлайн-курсов – стало первым «тестовым вопросом», с которым столкнулись преподаватели и студенты.

В середине февраля 2020 г. Министерство образования КНР еще раз подчеркнуло, что во время отсрочки начала учебного процесса все регионы должны объединить местные учебные ресурсы, организовывать общие мероприятия и искать правильный выход в разных ситуациях, чтобы избежать «единого решения для всех». В частности, нужно запретить школам организовывать учителей для записи уроков, это является избыточной нагрузкой для них [6].

В Китае большое количество школьников. Из-за разных условий в регионах, возрастных особенностей учащихся, физического и умственного развития, а также других факторов познавательные способности учеников различны, поэтому работа по онлайн-обучению должна проводиться местным объединением. Она должна быть организована в соответствии с местными условиями и школьной системой, все должно исходить из реальной ситуации. По возможности нужно стараться избегать ситуации обучения в форме «безразличных онлайн-классов», когда ученики занимаются вынужденно, незаинтересованно. Уточняющие требования к онлайн-обучению были изданы в различных местах.

В Департаменте образования провинции Чжэцзян издали распоряжение, в котором говорится, что научно обоснованным является следующий график онлайн-обучения: время обучения (урока) в каждом классе составляет около 20 минут для начальной школы и 30 минут для средней школы. Общая продолжительность онлайн-обучения строго ограничена.

В Департаменте образования провинции Гуандун объявили, что необходимо полностью учитывать особенности онлайн-обучения в домашних условиях, а также замедлить темпы обучения, соблюдать стандарты учебной программы, запретить чрезмерные требования и сверхнормативное обучение, чтобы избежать отдельных и необычных вопросов, а также сложных проблем. Необходимо разумно распределять учебное время, не выдвигать одинаковые требования для учащихся начальных классов. Продолжительность онлайн-

курсов не должна превышать 20 минут. Внимание должно быть уделено «ключевым» классам (например, выпускным), для них школы стремятся достичь индивидуального подхода – «одной группы, одного плана, одного ученика, одного списка» [7], что означает отдельный список для каждого отдельного ученика, различный план для каждой группы.

После официального начала учебного процесса, чтобы возобновить преподавание в школе, школы должны правильно проанализировать учебную ситуацию, тщательно изучить результаты домашнего обучения, провести диагностическую оценку качества обучения и составить целевой план обучения.

#### **Комплексная поддержка платформы.**

Для высокой эффективности онлайн-обучения необходима техническая поддержка. Для студентов со способностями к самообразовательной деятельности онлайн-обучение может быть реализовано в основном путем просмотра записанных видеокурсов.

В начале февраля Министерство образования КНР запустило 24 000 курсов на 22 онлайн-платформах для онлайн-обучения в университетах, которые открыты с правом бесплатного пользования для всех студентов по всей стране. «На самом деле, эти платформы создаются не в спешке, не только для того, чтобы справиться с эпидемией коронавируса. Уже несколько месяцев, даже несколько лет назад в течение долгого времени они были хорошо организованы, тщательно отобраны профессиональными преподавателями, у каждого урока есть гарантия качества», – сообщили сотрудники Министерства образования КНР [4].

Для обеспечения беспрепятственного прохождения онлайн-обучения платформа курса была технически подготовлена с 30 января нынешнего года, включая различные тесты и проверки. «Мы увеличили основание базы платформ, чтобы избежать “заторов” в одно и то же время, на той же платформе и в том же курсе. Что касается формы курсов, Министерством образования предлагаются различные варианты, включая МОСС ([www.icourse163.org](http://www.icourse163.org)), SPOC (онлайн-курс для маленьких групп), экспериментальный курс по виртуальному моделированию и т. д. В плане содержания они охватывают 12 специальностей бакалавриата и 18 основных категорий профессиональных колледжей. В то же время на всех онлайн-платформах имеются разделы с инструкциями и технической поддержкой для преподава-



телей, которые позволяют им повысить свою профессиональную квалификацию и методику преподавания в области информатики. Здесь также есть разделы по профилактике эпидемий. В них излагаются общие курсы по эпидемиологическим и инфекционным болезням для того, чтобы помочь предотвратить и контролировать эпидемии и повысить знания о здоровье» [4].

Принимая во внимание влияние эпидемии коронавируса на снижение экономики в целом, крупные компании сокращают набор нового персонала, маленькие предприятия находятся на грани банкротства. В связи с этим в 2020 г. для выпускников университетов будет доступно меньше рабочих мест, и многие платформы онлайн-обучения предлагают курсы по психологии, планированию будущей карьеры, обучение профориентации и руководство по обучению за рубежом, чтобы сопровождать будущее развитие студентов в более оптимистичной среде.

Для школьников Министерство образования интегрировало высококачественные учебные ресурсы: с 17 февраля 2020 г. открыта общенациональная облачная платформа для сети начальных и средних школ (ykt.edu.cn), учебные ресурсы предоставляются бесплатно, в том числе с первого класса начальной школы до третьего класса средней школы.

Кроме того, в процессе обучения требуется взаимодействие школьников и учителей. Исходя из этого, многие школы и учителя выбирают платформу, которая может обеспечивать прямую трансляцию в режиме онлайн, видео в групповом чате и другие функции. Многие офисные приложения специально расширяют для этого функции онлайн-обучения. Например, «Вичат» (WeChat) поддерживает учителей для запуска «групповой прямой трансляции» в групповых чатах класса. Родители и ученики могут смотреть прямо через «Вичат», а апплет «Класс Батлер» может загружать фотографии домашних заданий без установки дополнительных приложений.

Приложение «Диндин» (Dingding) охватывает 50 млн пользователей по всей стране. Чтобы удовлетворить возникший спрос, программа «Урок дома» приложения «Диндин» расширяет 100 000 облачных серверов через AlibabaCloud. Это необходимо для того, чтобы противостоять огромному влиянию трафика. Многие учителя также превратились в блогеров и преподают в прямом эфире в приложении «Тэнсюнь» (TencentClass).

В некоторых местах и школах используются самостоятельно разработанные онлайн-платформы для обучения, чтобы предоставлять более целенаправленные услуги по учебным программам. Например, в городе Ухань провинции Хубэй, где эпидемия вызвала наиболее серьезные последствия, органы муниципального образования в срочном порядке объединились с представителями «Тэнсюнь» (Tencent), чтобы приступить к созданию платформ для «облачных классов» начальных и средних школ.

Утром 10 февраля для 900 000 школьников в Ухани начался необычный первый урок в прямом эфире. Эффект от посещения онлайн-занятий оказался сильнее, чем ожидалось. После того как один отец шестиклассника сопровождал ребенка в онлайн-классе, он заявил, что очень беспокоился о проблемах в сети или прерывании, которое могло уменьшить эффект обучения ребенка, но после этого первого урока он понял, что сеть работала относительно «гладко» и детям все понравилось [3].

В сельской местности и отдаленных горных районах доступ к Интернету ограничен, по этой причине с 17 февраля 2020 г. китайское образовательное телевидение передает соответствующие учебные ресурсы для пользователей по всей стране через спутниковую платформу, охватывающую отдаленные и бедные сельские районы, особенно районы со слабым сетевым сигналом. Контент, транслируемый на телеканале, в основном ориентирован на потребности учащихся для вступительных экзаменов в среднюю школу и сдачи ЕГЭ.

**Адаптация учителей к новым ролям.** Существует большая разница между онлайн-обучением и реальным преподаванием в классе. «Приостановка занятий без прекращения учебы» также выдвигает новые требования для учителей. В реальном классе проще наблюдать за успеваемостью и реакцией учеников, намного сложнее принять во внимание успеваемость и реакцию каждого ученика в онлайн-классе.

Онлайн-обучение требует использования различного программного обеспечения, и некоторым учителям старшего возраста нужно тратить больше времени на ознакомление с программой и техникой. Например, 50-летний учитель математики в Шаньдуне впервые использовал прямую трансляцию и по ошибке раскрыл эффекты, а его жена, думая, что

он записывал видео несколько раз, постоянно прерывала его, звала перекусить. Эта прямая трансляция была загружена в Интернет учеником, и учитель математики случайно стал интернет-знаменитостью, собрав миллионы лайков и большое количество комментариев.

Отделы образования в различных местах усилили возможности информатизации учителей и преподавателей, приняли соответствующие меры поддержки, а также предоставили поддержку и гарантию для учителей и преподавателей в проведении научного и эффективного онлайн-обучения и преподавания. Чжецзянский университет иностранных языков на официальном сайте открыл раздел «Общение в режиме онлайн для всех», предлагая преподавателям, имеющим опыт преподавания в интернете, делиться своим опытом и давать рекомендации для других преподавателей в режиме онлайн. Нанкэйский университет запустил серию онлайн-тренингов по обучению навыкам, каждый день проводится прямая трансляция для преподавателей в режиме онлайн. Обучение охватывает различные сценарии применения, такие как лекции, обсуждения в классе, выпуски упражнений и исправления домашних заданий. В настоящее время по данным программам обучаются более 1 200 преподавателей, на каждом курсе учатся около 500 человек.

В процессе онлайн-обучения учителям необходимо адаптироваться к новым ролям.

Во-первых, учителя должны играть роль руководителей, чтобы направлять ученика на самостоятельную деятельность под их руководством, преподаватель-руководитель дает указания и отвечает на вопросы. В домашнем обучении отсутствует атмосфера, когда учителя и ученики физически находятся рядом, соответственно, работа учителя может быть эффективна только в том случае, если он дает индивидуальное указание и оказывает помощь каждому ученику.

Во-вторых, учителя должны хорошо ориентироваться во всем. Учитель должен хорошо знать онлайн учебные ресурсы и в то же время понимать особенности и потребности учеников, чтобы направить их на выбор нужного контента с целью максимально повысить эффективность обучения.

В-третьих, учителя должны играть роль «обучающих компаньонов». При отсутствии одноклассников и друзей в домашнем обучении учитель должен поменять свою роль и стать надежным «компаньоном» для учаще-

гося, своего рода удаленным «всегда присутствующим».

Одновременно с «приостановкой занятий без прекращения учебы» Министерство образования КНР также подчеркнуло необходимость защищать права и интересы учителей. Учителям, участвующим в онлайн-обучении или дистанционном обучении в Интернете, засчитываются часы обучения (зачетные единицы) в соответствии с количеством часов, определенных оценкой. Учителя отвечают за онлайн-обучение и преподавание, онлайн-репетиторство и ответы. Коррекция домашних заданий и другие виды работ включаются в общую рабочую нагрузку и в управление производительностью [5].

Новые условия обучения, в которые вынужденно поставлены китайские учащиеся, по нашему мнению, вызвали более ответственное отношение у них к учебе, а онлайн-обучение способствует их самостоятельности и саморазвитию, что является, несомненно, положительным эффектом в такой непростой ситуации.

#### Список литературы

1. Используя онлайн-платформы, не прекращайте учебу (на кит. яз.) [Электронный ресурс] // Министерство образования Китая. URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/202001/t20200129\\_416993.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202001/t20200129_416993.html) (дата обращения: 29.01.2020).
2. Организация онлайн-обучения и управления работой университетов во время карантина и борьбы с эпидемией [Электронный ресурс] (на кит. яз.) // Министерство образования Китая. URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/202002/t20200205\\_418131.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202002/t20200205_418131.html) (дата обращения: 05.02.2020).
3. Первый урок 2020 года в Ухане: 900 000 учеников вместе «влетают» в «облачный класс» (на кит. яз.) [Электронный ресурс]. URL: <http://news.eastday.com/eastday/13news/auto/news/china/20200210/u7ai9081460.html> (дата обращения: 10.02.2020).
4. Совместная контрольная пресс-конференция Госсовета (на кит. яз.) [Электронный ресурс]. URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/s5147/202002/t20200213\\_420702.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202002/t20200213_420702.html) (дата обращения: 15.02.2020).
5. Уведомление Ведущей группы по борьбе с вспышками эпидемии коронавируса Министерства образования о работе по нескольким вопросам выполнения работы учителя в установленные сроки (на кит. яз.) [Электронный ресурс] // Министерство образования Китая. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/202002/t20200213\\_420863.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/202002/t20200213_420863.html) (дата обращения: 29.01.2020).
6. Уведомление об организации работы в связи с «приостановкой занятий без прекращения учебы» при отложенном открытии начальных и средних

школ (на кит. яз.) [Электронный ресурс] // Министерство образования Китая. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202002/t20200212\\_420435.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202002/t20200212_420435.html) (дата обращения: 05.02.2020).

7. Уведомление по онлайн-обучению в начальных и средних школах при отложенном открытии начальных и средних школ (на кит. яз.) [Электронный ресурс] // Департамент образования провинции Гуаньдун. URL: [http://edu.gd.gov.cn/zxzx/zyjyxd/zydt/content/post\\_2895738.html](http://edu.gd.gov.cn/zxzx/zyjyxd/zydt/content/post_2895738.html) (дата обращения: 15.02.2020).

\* \* \*

1. Ispol'zuya onlajn-platformy, ne prekrashchajte uchebu (na kит. yaz.) [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obrazovaniya Kitaya. URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/202001/t20200129\\_416993.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202001/t20200129_416993.html) (data obrashcheniya: 29.01.2020).

2. Organizaciya onlajn-obucheniya i upravleniya rabotoj universitetov vo vremya karantina i bor'by s epidemiej [Elektronnyj resurs] (na kит. yaz.) // Ministerstvo obrazovaniya Kitaya. URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/202002/t20200205\\_418131.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202002/t20200205_418131.html) (data obrashcheniya: 05.02.2020).

3. Pervyj urok 2020 goda v Uhanе: 900 000 uchenikov vmeste «vletayut» v «oblachnyj klass» (na kит. yaz.) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://news.eastday.com/eastday/13news/auto/news/china/20200210/u7ai9081460.html> (data obrashcheniya: 10.02.2020).

4. Sovmestnaya kontrol'naya press-konferenciya Gossoveta (na kит. yaz.) [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/s5147/202002/t20200213\\_420702.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202002/t20200213_420702.html) (data obrashcheniya: 15.02.2020).

5. Uvedomlenie Vedushchej gruppy po bor'be s vspyshkami epidemii koronavirusa Ministerstva obrazovaniya o rabote po neskol'kim voprosam vypolneniya raboty uchitelya v ustanovlennye sroki (na kит. yaz.) [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obrazovaniya Kitaya: URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/202002/t20200213\\_420863.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/202002/t20200213_420863.html) (data obrashcheniya: 29.01.2020).

6. Uvedomlenie ob organizacii raboty v svyazi s «priostanovkoj zanyatij bez prekrashcheniya ucheby» pri otlozhenom otkrytii nachal'nyh i srednih shkol (na kит. yaz.) [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obrazovaniya Kitaya. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202002/t20200212\\_420435.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202002/t20200212_420435.html) (data obrashcheniya: 05.02.2020).

7. Uvedomlenie po onlajn-obucheniyu v nachal'nyh i srednih shkolah pri otlozhenom otkrytii nachal'nyh i srednih shkol (na kит. yaz.) [Elektronnyj resurs] // Departament obrazovaniya provincii Guan'dun. URL: [http://edu.gd.gov.cn/zxzx/zyjyxd/zydt/content/post\\_2895738.html](http://edu.gd.gov.cn/zxzx/zyjyxd/zydt/content/post_2895738.html) (data obrashcheniya: 15.02.2020).

### ***Independent work of students in China during the isolation period caused by coronavirus as a necessary component of self-development***

*The article deals with the experience of the Chinese students who independently realize distance e-learning during the isolation period caused by coronavirus. There is emphasized the degree of accepting e-learning by the students of different level and age. The author pays attention to the learning productivity, the comprehensive improvement and the raise of the learning quality. There is highlighted the teachers' learning and the change of the teachers' role in the educational process.*

**Key words:** *independence, self-development, self-educational work, distance learning, e-learning, home schooling, new conditions, platform.*

(Статья поступила в редакцию 09.04.2020)

**В.В. БЕЛКИНА**  
(Ярославль)

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ**

*Обосновывается возможность использования образовательного события как современной формы работы с подростками, обеспечивающей активное включение последних в «пространство деятельностных проб» и совместный поиск смыслов и ценностей происходящего. Даются обобщенные характеристики образовательного события, предлагается матрица его проектирования, применение которой возможно в образовательных организациях различных типов.*

**Ключевые слова:** *демократическая культура, подростковый возраст, педагогическое средство, образовательное событие, рефлексия.*

Современный этап общественного развития характеризуется динамичностью социальной ситуации, разнообразием идей, поликультурностью и многополярностью окружающего мира. Осмысление современной жизни ори-

ентирует образование на воспитание личности, способной успешно существовать в социуме. Успешность в реалиях современного, ориентированного на демократию мира предполагает овладение инструментами конструктивного взаимодействия, высокую меру самостоятельности и ответственности за свои поступки, наличие способности к поддержанию конкурентных преимуществ и продвижению собственных идей цивилизованными способами, стремление к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

Мы считаем, что данным характеристикам максимально соответствует категория демократической культуры (ДК) личности как совокупность качеств личности, определяющих способность человека осуществлять эффективное социальное взаимодействие на основе освоенных демократических ценностей общества и понимания собственных особенностей. В структуре данного понятия мы выделяем пять компонентов: познавательно-мировоззренческий, коммуникативный, эмоционально-волевой, деятельностно-практический и перцептивный.

Подростковый возраст является периодом, благоприятным для воспитания исследуемого нами качества: «...ребенок начинает воспринимать и переживать себя в качестве “социального индивида”, и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию» [3, с. 211]. Критичность мышления, социальная активность, обострение внутрилличностных противоречий, стремление к самоопределению – данные характеристики создают необходимые условия для развития качеств, свойственных ДК. Однако становление современного подростка происходит в условиях целого ряда различных факторов влияния и социальных рисков: распространения Интернета, отсутствия общественного заказа на определенную желательную жизненную траекторию вырастающего подростка, высокой социальной напряженности и неопределенности, изменения структуры и сущности понятия «семья», размытой идентичности подростка в контексте изобилия вариантов идентификации (Л.А. Рёгуш, Н.В. Тармарская, К.Д. Хломов, Р. McLaren) [13; 14; 17; 18; 21]. Данные факторы зачастую не учитываются в образовательном процессе, что затрудняет процесс становления подростка как субъекта собственной жизнедеятельности.

Школа как социальный институт, реализующий задачи обучения и воспитания детей,

имеет большие возможности для организации работы в данном направлении. Однако анализ имеющейся психолого-педагогической литературы и опыта работы образовательных организаций свидетельствует о том, что современная школа существует в условиях так называемой догоняющей модернизации, когда ценности образования как системы, образующей личность и обеспечивающей мотивацию обучающегося к самосовершенствованию, уступают место менторству и заучиванию большого объема информации. В настоящее время мы наблюдаем практически полное отсутствие механизмов, которые обеспечивали бы ценностное наполнение образования и реальной практики по целенаправленной реализации демократических принципов в образовательных организациях.

Система современных психолого-педагогических знаний содержит описание множества средств, направленных на развитие качеств личности, соответствующих смысловому полю изучаемой нами категории (КТД, самоуправление, субъектно-ориентированные образовательные технологии и т. п.), однако результаты исследований по определению уровня сформированности ДК школьников свидетельствуют о недостаточном ее развитии, непонимании сути отдельных ее принципов и демонстрируют низкий уровень сформированности умений, характерных для развитой ДК личности [20]. Таким образом, возникает необходимость поиска новых решений в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, новых ориентиров для отбора используемых педагогических средств.

Опираясь на определение В.Б. Ежеленко, мы рассматриваем средства как педагогическую категорию и придерживаемся следующего определения: *средства* представляют собой «предметы, действия, явления в природе и обществе, в мышлении человека, весь реальный мир как обстоятельство для формирующейся личности, во всех его проявлениях в целом и частном, входящий в его окружение реально и мыслимо сначала в абстрактном представлении педагога, а затем в педагогическом процессе, соотносимые им с педагогической целью» [7, с. 301]. Мы считаем, что в современных образовательных условиях все используемые педагогические средства должны соответствовать таким требованиям, как ценностно-смысловое наполнение, интерактивность, направленность на субъектно-ориентированный характер взаимодействия, рефлексивность.

Среди всего многообразия существующих средств обучения и воспитания подростков мы можем выделить такую форму взаимодействия взрослых и детей, как образовательное событие. Идея событийности не является новой для педагогической науки и практики: еще А.С. Макаренко отмечал, что большое значение в жизни человека имеют яркие и волнующие события [10], а Д.Б. Эльконин утверждал, что «событие не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Событие связано как раз с перерывом этого течения и переходом в другую реальность. То есть событие должно быть осмыслено как ответственное действие, как переход из одного в другой тип поведения, от одних представлений к другим, от непонимания другого к его освоению и принятию. Событие нельзя понимать как случайность. Событие предполагает очень серьезную, трудную

и напряженную работу и переживание» [19, с. 122]. В.И. Слободчиков утверждает: «... требуется длительный процесс конвергенции, сворачивания “чистой” потенциальности в точку (обретение души), с которой только и возможно становление авторства и универсальность само-развития, т. е. проявление самостоятельности и появление собственного “Я”. Собственно говоря, во встрече, в событии пластичной органичности ребенка и действенной программы взрослого и начинается становление индивидуальных способностей (как содержаний индивидуальной психики), происходит обретение все большей свободы от своей незаданности и все большей свободы для своей собственной укорененности в человеческом сообществе ...» [16, с. 181].

Мы согласны с учеными и считаем, что развитие ребенка всегда связано с его активным включением в то или иное сообщество, кото-

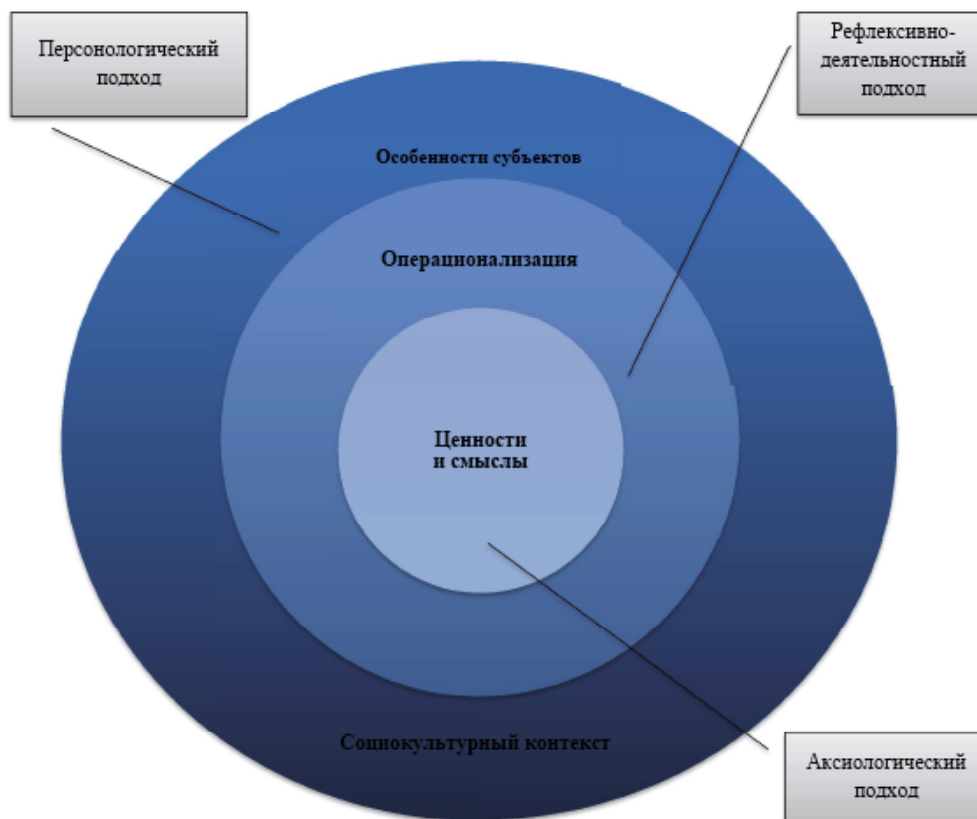


Рис. 1. Матрица проектирования образовательного события

рое, в свою очередь, выступает главным условием развития всех сущностных сил и способностей человека. Максимально соответствуют идеям ДК условия событийной общности:

– диалог как форма общения, основанная на априорном внутреннем принятии друг друга как ценности и предполагающая ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов;

– педагогика сотрудничества, в основе которой – идея творческого взаимодействия педагога и ребенка, личностно ориентированный подход к воспитанию;

– духовно-эмоциональное общение: событие происходит как «встреча духовных миров его участников, которая объединяет их в ценностно-смысловом и эмоциональном отношении» [16, с. 182].

В современном поликультурном и многополярном мире образование становится важным институтом, обеспечивающим развитие способностей ребенка эффективно взаимодействовать в социуме, противостоять негативным воздействиям окружающей социальной среды и при этом сохранять устойчивые ценностные ориентации. Образовательное событие, на наш взгляд, способно стать формой работы, максимально соответствующей решению данных задач, т. к. именно событийность выступает своеобразным противовесом заорганизованности, характерной для современной школы. Опираясь на существующие определения данной формы и изучение опыта ее использования в образовательном процессе, мы предлагаем собственную ее трактовку. **Образовательное событие** – это форма субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, предполагающая совместное определение ценностно-ориентированного содержания деятельности и отсутствие организационной определенности, результатом которого являются личностно значимые изменения субъектов деятельности.

Образовательное событие не имеет четко го плана подготовки и проведения, но должно соответствовать следующим общим *характеристикам*.

1. Наличие ценностного и смыслового дефицита («разрыва»), ситуации неопределенности, которая является значимой для участников взаимодействия. Это проблема, которую невозможно решить, используя известный большинству алгоритм действий.

2. Существование «точки опоры», с одной стороны, как некой системы общепринятых ценностных ориентиров, а с другой – как по-

нимания формата события (экспедиция, урок, дискуссия, проект и т. п.).

3. Образовательное событие – это место разворачивания интенсивных проб его участников на пределе знаний и возможностей. Совместное переживание происходящего создает возможность сопоставить различные позиции и точки зрения в ходе совместного обсуждения случившегося, «примерить» его участникам разные роли.

4. Ситуация неопределенности создает условия для субъектного поведения, а также для творческого поиска путей преодоления этой ситуации. Деятельность в ситуации неопределенности создает возможности для выбора средств и способов деятельности, что формирует ответственность за общий и индивидуальный образовательный результат.

5. Образовательное событие – это пространство для самоизмерения, поиска идентичностей, самоопределения, что предполагает наличие рефлексивного контекста события. «Специально выстроенное пространство рефлексии позволяет участникам обнаруживать собственные успехи и дефициты (соответствие и разрывы между идеальным образом себя и реальным), ставить задачи на собственное продвижение, находить или создавать ресурсы для этого» [11, с. 103].

Далее мы приводим матрицу проектирования образовательного события (рис. 1). Опираясь на целевые ориентиры процесса воспитания ДК обучающихся, мы предлагаем следующие рекомендации по проектированию конкретного образовательного события.

1. В процессе определения целей и задач события продумывать *смысловые ориентиры события в контексте компонентов ДК*, отвечая на вопросы о том, какие ценностные ориентации будут формироваться у школьников в ходе работы, каковы возможности события для обеспечения лучшего понимания ребенком собственных особенностей и мотивов, каковы результаты проектируемой формы в контексте личностного роста детей и развития взаимодействия его участников (ценностное ядро). Для темы нашего исследования интересной является классификация форм в зависимости от уровня воспитательных результатов детей [15, с. 20], которая может послужить ориентиром при определении ценностно-целевых установок организуемого события.

Мы считаем, что максимально соответствуют смысловым характеристикам образовательного события формы, характеризующие третий уровень образовательных результатов,

**Формы деятельности детей  
в зависимости от уровня воспитательных результатов**

Уровень результата	Общая характеристика результата	Формы деятельности	Пример формы воспитания ДК
Первый	Приобретение социальных знаний об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни	Формы взаимодействия учителя и ученика: беседа, рассказ, игра с ролевым акцентом, олимпиады, факультативы, посещение театров, музеев, галерей; занятия в кружках, объединениях; социальная проба, участие в делах класса, школы, экскурсии, туристические поездки	Беседа «Я и мы», ролевая игра «Мы среди людей», концерт «Они сражались за Родину», беседа «Твои права и обязанности», эссе «Когда нарушили мои права, я...», встреча-концерт «Мой домашний очаг», научно-практическая конференция «Право жизни»
Второй	Получение опыта переживаний и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к жизни в обществе	Формы взаимодействия школьников между собой в классе, школе, т. е. в близкой социальной среде: дебаты, тематический диспут, игра с деловым акцентом, дидактический театр, общественный смотр знаний; концерты, инсценировки, праздничные «огоньки», художественные выставки в классе или школе; спектакли, коллективное творческое дело, трудовые десанты, сюжетно-ролевые продуктивные игры, туристический поход, краеведческий клуб	Ярмарка милосердия, дискуссия «Человек человеку... бревно?», поэтический вечер «Перекресток души», рефлексивная игра «Кто я? Какой я?», интерактивная беседа «Мои лучшие качества», дискуссия «Нужно ли быть терпимым?», диагностическое эссе «Я отношу себя к тем, кто никогда не...», театрализованный конкурс «Все флаги в гости будут к нам», деловая игра «Это Я»
Третий	Получение опыта самостоятельного общественного действия, когда ребенок становится социальным деятелем, гражданином, свободным человеком, приобретает то мужество, готовность к поступку, без которых немисливо существование гражданина, проявление гражданской идентичности	Формы взаимодействия школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде: проблемно-ценностная дискуссия с участием внешних экспертов, социально-моделирующая игра, исследовательские проекты, школьный музей-клуб, внешкольные акции, благотворительные концерты, гастроли школьной самодеятельности; художественные акции в социуме, социально-образовательный проект, туристическая экспедиция, поисковая работа, создание экологической тропы	Дебаты «Человек с ОВЗ (не) может быть счастлив», беседа-рефлексия «Кто, если не мы?», тренинг «Я среди людей, люди вокруг меня», беседа «Болото стереотипов», ролевая игра «Имею право!», деловая игра «Ключ к пониманию», волонтерские акции

за счет формирования активной жизненной позиции, стремления к самосовершенствованию и рефлексивного характера.

2. Предусмотреть *способы использования содержания изучаемого (обсуждаемого) материала*, а также продумать *варианты отбора педагогических средств* для развития системы представлений подростков об окружающей действительности, о способах конструктивного взаимодействия в социуме, а

также для создания соответствующего эмоционального фона обсуждения, для возникновения чувства сопричастности ребенка к происходящему, развития эмпатии и способности к сопереживанию.

В табл. 2 предложены конкретные рекомендации по отбору содержания материала в соответствии с задачами воспитания ДК подростков, а также отражено возможное содержание деятельности и других участников об-

Содержание работы по реализации основных задач воспитания демократической культуры школьников

Основные задачи	СОДЕРЖАНИЕ		Субъекты деятельности
	в учебной деятельности	во внеучебной деятельности	
1. Формирование системы адекватных представлений о себе и окружающей действительности (познавательно-мировоззренческий компонент)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обогащение знаний о правах и обязанностях;</li> <li>– подготовка и проведение творческих фестивалей, раскрывающих обычаи и традиции русского народа и других народов;</li> <li>– совместное планирование, постановка целей и задач, понимание необходимости предстоящей работы;</li> <li>– пополнение системы знаний о себе и об окружающей действительности (осознание особенностей своей личности, знакомство с социальными и моральными нормами, изучение истории родного края и народных традиций и т. п.);</li> <li>– участие в диспутах и дискуссиях на социально значимые темы</li> </ul>		ВСЕ УЧАСТНИКИ ОП
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– использование содержания учебного материала для формирования адекватных представлений;</li> <li>– участие в конкурсах, викторинах соответствующей тематики;</li> <li>– привлечение детей к участию в интернет-форумах по данной тематике</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– изучение истории своей семьи;</li> <li>– изучение истории родного края (участие в исследовательской деятельности, пополнение материалов школьного музея);</li> <li>– знакомство с профессиями социального окружения</li> </ul>	ОБУЧАЮЩИЕСЯ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– пополнение системы правовых знаний;</li> <li>– пополнение системы психолого-педагогических знаний</li> </ul>		ПЕДАГОГИ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обогащение знаний родителей о своих правах и обязанностях, о правах и обязанностях ребенка;</li> <li>– обогащение знаний родителей об особенностях собственного ребенка;</li> <li>– участие в совместных социальных проектах</li> </ul>		РОДИТЕЛИ и члены социума
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– повышение интереса, мотивации родителей к успешной учебе своих детей;</li> <li>– посещение уроков</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– обогащение системы психолого-педагогических знаний родителей;</li> <li>– мотивация родителей к участию их совместно с детьми в конкурсах, олимпиадах</li> </ul>
2. Развитие толерантности и стремления к освоению различных социальных ролей (коммуникативный компонент)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обсуждение вопросов, касающихся жизнедеятельности школы (введение школьной формы, организация дежурства и т. п.);</li> <li>– организация совместной деятельности всех участников ОП;</li> <li>– развитие самоуправления различных уровней</li> </ul>		ВСЕ УЧАСТНИКИ ОП
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обучение способам эффективного взаимодействия в различных сферах</li> </ul>		ОБУЧАЮЩИЕСЯ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обсуждение спорных и противоречивых ситуаций и фактов;</li> <li>– моделирование и разрешение трудных ситуаций</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– организация сюжетно-ролевых и имитационных игр;</li> <li>– организация социально значимой деятельности (реализация социальных проектов, походы, интервьюирование и др.)</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развитие самоуправления, самостоятельности и ответственности в принятии решений;</li> <li>– организация работы творческих и проблемных групп;</li> <li>– подготовка педагогов к осуществлению эффективного взаимодействия со всеми участниками ОП</li> </ul>		ПЕДАГОГИ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– совместное планирование и анализ проведенных мероприятий;</li> <li>– организация круглых столов по проблемам взаимодействия</li> </ul>		РОДИТЕЛИ и члены социума
<ul style="list-style-type: none"> <li>– участие в учебном процессе (привлечение родителей к организации уроков, включенное наблюдение за своим ребенком и т. п.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– участие во внеклассных мероприятиях, озеленении школы, субботниках;</li> <li>– участие в работе управляющего совета школы</li> </ul>		



Основные задачи	СОДЕРЖАНИЕ		Субъекты деятельности
	в учебной деятельности	во внеучебной деятельности	
3. Развитие эмпатийных способностей и умения приходить к взаимоприемлемым соглашениям (эмоционально-волевой компонент).	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обеспечение включенности в деятельность творческих объединений, клубов по интересам взрослых и детей;</li> <li>– реализация исследовательских и социальных проектов;</li> <li>– развитие системы традиционных совместных дел и праздников (приоритет – КТД);</li> <li>– совместные анализ и планирование работы</li> </ul>		ВСЕ УЧАСТНИКИ ОП
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– эмоциональное осмысление отдельных тем учебных дисциплин;</li> <li>– привлечение детей к проведению уроков;</li> <li>– осмысленная организация и соблюдение режима дня</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– систематическая помощь ветеранам и престарелым;</li> <li>– развитие системы шефства над младшими;</li> <li>– привлечение детей к проведению внеклассных занятий;</li> <li>– организация разновозрастного взаимодействия детей;</li> <li>– включение в волонтерскую деятельность;</li> <li>– привлечение детей к проведению занятий в системе дополнительного образования</li> </ul>	ОБУЧАЮЩИЕСЯ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– совместное обсуждение сильных и слабых сторон педагогического коллектива и путей развития;</li> <li>– обучение педагогов способам организации эффективного взаимодействия на основе сотрудничества и диалога, обеспечения партнерской позиции в ОП;</li> <li>– интеграция содержания учебных занятий и внеучебной деятельности;</li> <li>– реализация интегрированных проектов</li> </ul>		ПЕДАГОГИ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– организация режима дня ребенка;</li> <li>– привлечение родителей к участию в учебном процессе</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– участие во внеклассных мероприятиях, вечерах, спортивных праздниках, читательских конференциях;</li> <li>– привлечение родителей к составлению программ внеурочной деятельности;</li> <li>– привлечение к трудовой деятельности, помощь престарелым, участие в праздничных мероприятиях;</li> <li>– привлечение социальных партнеров к организации кружковой работы</li> </ul>	РОДИТЕЛИ и члены социума
4. Развитие «биопляярности» умений отстаивать свои права при одновременном выполнении собственных обязанностей (действенно-практический компонент)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обсуждение вопросов, касающихся введения школьной формы, организации ремонта и подготовки школы к новому учебному году, выполнения устава и правил внутреннего распорядка, прав и обязанностей;</li> <li>– организация сотрудничества и диалогового взаимодействия всех участников ОП;</li> <li>– развитие самоуправления различных уровней;</li> <li>– реализация социальных проектов различной направленности</li> </ul>		ВСЕ УЧАСТНИКИ ОП
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развитие сознательной дисциплины на учебных занятиях;</li> <li>– включение детей в деятельность по оцениванию учебных достижений (в том числе собственных)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обеспечение права выбора участия в различных направлениях внеклассной жизни;</li> <li>– предоставление возможности создания в школе детской общественной организации;</li> <li>– обеспечение возможности детям участвовать в работе детских общественных организаций и объединений за пределами школы</li> </ul>	ОБУЧАЮЩИЕСЯ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обеспечение возможности свободно высказывать собственное мнение по любым вопросам организации жизни школы;</li> <li>– обсуждение на педсоветах и МО вопросов, связанных с оптимизацией ОП, о требованиях новых ФГОС, об обеспеченности учебного процесса, о преемственности обучения в школе, о наставничестве и т. п.</li> </ul>		ПЕДАГОГИ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– своевременное информирование о результатах учебной и внеучебной деятельности детей;</li> <li>– активная включенность родителей в процесс оценивания достижений детей и деятельности ОУ в целом;</li> <li>– привлечение к участию в отчете школы (презентации деятельности кружков, секций, внеурочной деятельности, учебных достижений по предметам)</li> </ul>		РОДИТЕЛИ и члены социума

Основные задачи	СОДЕРЖАНИЕ		Субъекты деятельности
	в учебной деятельности	во внеучебной деятельности	
5. Осознание собственного «я», развитие системы ценностных ориентаций личности, позволяющих осуществлять эффективное социальное взаимодействие (перцептивный компонент)	– обсуждение ценностного аспекта жизнедеятельности человека; – знакомство с ценностями различных культур; – освоение ценностей и норм современного общества; – осознание и развитие системы собственных ценностных ориентаций		ВСЕ УЧАСТНИКИ ОП
	– использование содержания учебного материала для развития системы ценностных ориентаций каждого ребенка и формирования мировоззрения; – обсуждение личностного смысла изучаемого материала	– расширение социальных контактов детей в различных видах деятельности; – обсуждение ценностно-смыслового аспекта осуществляемой деятельности	ОБУЧАЮЩИЕСЯ
	– пополнение системы знаний о себе, особенностях личности и профессиональной позиции; – развитие способности ставить себя на место другого участника ОП		ПЕДАГОГИ
	– оказание помощи ребенку и самим себе в осмыслении ценностей жизни; – анализ собственных жизненных установок и приоритетов, в том числе и в воспитании детей		РОДИТЕЛИ

разовательного процесса, поскольку, согласно выявленным нами закономерностям, процесс воспитания ДК подростков может осуществляться только комплексно, во взаимодействии с родителями и педагогами.

При отборе эффективных педагогических средств (форм, методов и технологий деятельности) организации образовательного события необходимо отслеживать его соответствие следующим требованиям:

- формировать установку на рефлексивную деятельность, поиск смыслов познаваемого, его значения для собственного развития;
- выстраивать равноправное общение педагога и обучающихся;
- ориентироваться на субъектность ребенка (его самостоятельность, рефлексивность, осознание своего права выбора и несение ответственности за этот выбор, понимание и принятие другого мнения);
- обеспечивать участие детей в процессах целеполагания, планирования, анализа события;

- предполагать организацию деятельности, которая потребует от детей переносить себя на место познаваемого объекта;

- поддерживать искренность суждений ребенка, его желание обсуждать собственные проблемы;

- вдохновлять детей на творчество, поддерживать инициативу;

- содержать ситуации взаимопомощи, соперничества, успеха, вызывающие чувство веры в собственные силы;

- иметь социально ориентированную направленность [12].

3. Предусмотреть возможность учета гендерных особенностей подростков, социокультурный контекст ситуации.

Результаты наших исследований подтвердили существование значимых отличий в сформированности отдельных компонентов ДК мальчиков и девочек. Объяснение данных отличий связано с особенностями психического и физиологического развития лиц мужского и женского пола. Опираясь на результаты на-

Учет гендерных особенностей подростков в процессе воспитания ДК

Компонент ДК	Мальчики	Девочки
<i>Познавательно-мировоззренческий</i>	Широкий спектр разнообразной, нестандартно поданной информации. Минимизированное количество повторений освоенного материала	Дозирование объема и разнообразия новой информации. Достаточное количество повторений для усвоения
<i>Коммуникативный</i>	Высокий темп подачи информации. Использование групповых форм работы с элементами соревновательности и обязательной сменой лидера	Размеренный темп подачи информации. Использование групповых форм работы с акцентом на взаимопомощь. Активный личный контакт с педагогом
<i>Эмоционально-волевой</i>	Дозированная эмоциональная подача информации, выход на эмоции, чувства через логику. Ориентация на объективизацию оценок ребенка	Эмоциональная окрашенность нового материала, движение от эмоций к логическому осмыслению. Эмоциональная похвала, положительная оценка деятельности
<i>Действенно-практический</i>	Работа в режиме поисковой активности, акцент на самостоятельности принимаемых решений. Формирование правил через практические действия, выявление закономерностей, осмысление на уровне теории после практической работы	Формирование правил поведения и общения через речевые навыки: изучение правил и обучение применению их на практике. Использование большого количества наглядного материала, опора на зрительную память
<i>Перцептивный</i>	Большое количество нестандартных, логических заданий. Ориентация на мнение значимых для подростка личностей	Большое количество типовых заданий, облегчающих манипулирование знаниями и представлениями. Ориентация на мнение других людей в процессе оценки окружающей действительности. Рефлексивный характер деятельности

учных исследований педагогов и психологов (А. Анастаси, Т.В. Бендас, Ш. Берн, М. Гариен, С.А. Коробкова, Н.И. Роговская, Л.И. Столярчук и др.) [1–3; 5; 6; 9], а также собственные научные изыскания, мы предлагаем учитывать следующие рекомендации при организации взаимодействия с девочками и мальчиками как на уроках, так и во внеучебной деятельности.

Таким образом, образовательное событие рассматривается нами как важное педагогическое средство, обеспечивающее переориентирование деятельности субъектов образовательного процесса с мероприятиного подхода на событийный. Данная форма взаимодействия создает для подростков соответствующее поле самореализации, с актуальным для них содержанием деятельности и общения, стимулирующее их субъектное включение в образовательный процесс за счет создания ситуации свободного выбора, способствующее формированию системы ценностных ориентаций за счет социально значимых, демократически ориентированных норм и пред-

ставлений. Предложенная нами матрица проектирования образовательного события является обобщенным ориентиром, позволяющим осуществить разработку сценарного плана совместной деятельности как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности обучающихся.

#### Список литературы

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении: учеб. пособие / пер. с англ. М., 2001.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006.
3. Берн Ш. Гендерная психология: моногр. / пер. с англ. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: моногр. М.: Просвещение, 1968.
5. Гариен М. Мальчики и девочки учатся по-разному: руководство для педагогов и родителей / пер. с англ. М., 2004.
6. Гендерное образование: учеб. пособие / Л.И. Столярчук, А.В. Василенко, Т.П. Машихина

- [и др.]; под общ. ред. Л.И. Столярчук. Краснодар: Просвещение-ЮГ, 2011.
7. Ежеленко В.Б. Новая педагогика массовой школы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
  8. Копусова В.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций сельских подростков: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000.
  9. Коробкова С.А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами. Волгоград: Учитель, 2011.
  10. Макаренко А.С. О воспитании. М.: Политиздат, 1988.
  11. Миркес М.М., Муха Н.В. Образовательное событие как тьюторская практика // Новые ценности образования. 2010. № 1(43). С. 101–109.
  12. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы: кол. моногр. / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015.
  13. Регуш Л.А. Психологические проблемы подростков: стандартизированная методика [Электронный ресурс] // Эмиссия. Оффлайн. Электронное научное издание РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1977.htm> (дата обращения: 28.02.2020).
  14. Регуш Л.А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2009. С. 57–65.
  15. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2012.
  16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: ШКОЛА-ПРЕСС, 1995.
  17. Тамарская Н.В., Белова О.В., Черняева М.Г. Родителям поколения Z: как перестать беспокоиться и помочь своему ребенку в эпоху стремительных перемен. Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019.
  18. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6. № 1. С. 1–9.
  19. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
  20. Bayborodova L.V., Belkina V.V. Fostering a Democratic Culture among Participants in the Educational Process // European Journal of Contemporary Education. 2014. Vol. 8. № 2. P. 84–93.
  21. McLaren P. Life in schools: an introduction to critical pedagogy and the foundations of education. Longman, 1989.
  2. Bendas T.V. Gendernaya psihologiya: ucheb. posobie. SPb.: Piter, 2006.
  3. Bern Sh. Gendernaya psihologiya: monogr. / per. s angl. SPb.: Prajm-Evroznak, 2004.
  4. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste: monogr. M.: Prosveshchenie, 1968.
  5. Garien M. Mal'chiki i devochki uchatsya poraznomu: rukovodstvo dlya pedagogov i roditel'ej / per. s angl. M., 2004.
  6. Gendernoe obrazovanie: ucheb. posobie / L.I. Stolyarchuk, A.V. Vasilenko, T.P. Mashihina [i dr.]; pod obshch. red. L.I. Stolyarchuk. Krasnodar: Prosveshchenie-YUG, 2011.
  7. Ezhelenko V.B. Novaya pedagogika massovoy shkoly. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2005.
  8. Kopusova V.V. Formirovanie nrvstvvennyh cennostnyh orientacij sel'skih podrostkov: dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl', 2000.
  9. Korobkova S.A. Adaptaciya uchashchih'sya na slozhnyh vozrastnyh etapah (1, 5, 10 klassy): sistema raboty s det'mi, roditelyami, pedagogami. Volgograd: Uchitel', 2011.
  10. Makarenko A.S. O vospitanii. M.: Politizdat, 1988.
  11. Mirkes M.M., Muha N.V. Obrazovatel'noe sobytie kak t'yutorskaya praktika // Novye cennosti obrazovaniya. 2010. № 1(43). S. 101–109.
  12. Pedagogicheskie tekhnologii: rezul'taty issledovaniy Yaroslavskoj nauchnoj shkoly: kol. monogr. / pod red. L.V. Bajborodovoj, V.V. Yudina. Yaroslavl': RIO YAGPU, 2015.
  13. Regush L.A. Psihologicheskie problemy podrostkov: standartizirovannaya metodika [Elektronnyj resurs] // Emissiya. Offlajn. Elektronnoe nauchnoe izdanie RGPU im. A.I. Gercena, 2013. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1977.htm> (data obrashcheniya: 28.02.2020).
  14. Regush L.A. Samootnoshenie podrostkov i perezhivanie problem shkol'noj zhizni // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2009. S. 57–65.
  15. Rozhkov M.I., Bajborodova L.V. Teoriya i metodika vospitaniya: ucheb. posobie. M.: VLADOS, 2012.
  16. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya cheloveka. Vvedenie v psihologiyu sub#ektivnosti: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: SHKOLA-PRESS, 1995.
  17. Tamarskaya N.V., Belova O.V., Chernyaeva M.G. Roditelyam pokoleniya Z: kak perestat' bespokoit'sya i pomoch' svoemu rebenku v epohu stremitel'nyh peremen. Kaliningrad: Izd-vo BFU im. I. Kanta, 2019.
  18. Hlomov K.D. Podrostok na perekrestke zhiznennyh dorog: socializaciya, analiz faktorov izmeneniya sredy razvitiya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 6. № 1. S. 1–9.
  19. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.

\* \* \*

### ***Educational event as a means of the development of teenagers democratic culture***

*The article deals with the substantiation of the potential of using the educational event as a modern form of the work with teenagers that provides an active including of the last ones in "the environment of the activity tests" and the collective search of thoughts and values of the current developments. There are given the generalized characteristics of the educational event and there is suggested the matrix of its projecting, its usage is possible in the educational institutions of different types.*

**Key words:** *democratic culture, adolescence, pedagogic means, educational event, reflection.*

(Статья поступила в редакцию 03.03.2020)

**Ю.В. ЮХАНОВ, А.И. СЕМЕНИХИН,  
Д.В. СЕМЕНИХИНА**  
(Таганрог)

### **МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА\***

*Рассматриваются особенности учебно-методического обеспечения онлайн-обучения по курсам «Электродинамика и распространение радиоволн», «Электромагнитные поля и волны» в Южном федеральном университете. Разработан электронный контент MWLab EMPW типа обучающей онлайн-лаборатории, который позволяет организовать проведение лекционно-практических и лабораторных занятий онлайн, а также самоконтроль и онлайн-контроль знаний.*

**Ключевые слова:** *онлайн-обучение, электродинамика и распространение радиоволн, электромагнитные поля и волны, визуализация, анимация, виртуальные лабораторные работы, электронная обработка ответов.*

**1. Введение.** В современном высшем образовании интенсивно применяются различные информационные технологии дистанционного, смешанного и онлайн-обучения. Пре-

\* Работа выполнена в ЦКП ЮФУ «Прикладная электродинамика и антенные измерения» кафедры антенн и радиопередающих устройств ИРТСУ.

жде всего это мультимедийные технологии в обучающих лабораториях типа информационной среды [8; 15], технологии обучения в онлайн-формате с использованием систем управления обучением (LMS) на основе различных платформ, например *Microsoft Teams* [12; 20], *Moodle* [7] и др. Эти технологии обеспечивают доступность, наглядность, эффективность обучения, а также развитие навыков творческих исследований в онлайн-условиях взаимодействия «преподаватель – электронный контент – студент» [22].

Актуальной и принципиально важной задачей становится создание учебно-методического обеспечения фундаментальных вузовских *онлайн-дисциплин*, включая разработку лекционных и практических занятий, лабораторных работ, модулей проектной деятельности, зачетов, экзаменов, проводимых в режиме «здесь и сейчас».

К фундаментальным курсам по радиотехническим и инфокоммуникационным направлениям вузовской подготовки относятся дисциплины «Электродинамика и распространение радиоволн», «Электромагнитные поля и волны» [4]. При изучении этих дисциплин студенты обычно испытывают трудности, связанные с недостаточностью остаточных практических знаний по высшей математике и физике, громоздкостью, сложностью и многообразием используемого математического аппарата (векторный анализ, теория поля, уравнения математической физики), трудностями представления и понимания трехмерных векторных электромагнитных процессов и их динамического характера [2; 3; 5; 6; 16].

В зарубежных университетских программах изучения электромагнетизма отмечают, что электродинамика является одной из самых важных и трудных дисциплин даже для студентов старших курсов [10]. М. Iskander основное внимание уделяет созданию и эффективному использованию мультимедийных веб-технологий в преподавании электродинамики и микроволновых курсов [13]. Описано использование таких интерактивных компонентов, как виртуальные лаборатории, мультимедийные модули, ЭМ-моделирование, анимации и виртуальное участие в практических приложениях. В университете Тайваня создана школа *SAVE* доступной, визуализированной электродинамики для координации работы преподавателей, разработки инновационных учебных материалов и обмена ими [14]. В соответствии

с принципами простоты, доступности и визуализации обучения, на веб-сайте *SAVE* выложены онлайн-ресурсы различных типов, такие как слайды, наборы задач, видеоклипы и интерактивные онлайн-лаборатории. Преподаватели могут настроить индивидуальный путь обучения для удовлетворения потребностей конкретной группы учащихся. Y. Du, X. Si, X. Fang, Z. Ma предлагают интерактивный режим онлайн-обучения по медицинской физике, включая построение многомерной учебной среды и модульный дизайн учебной программы [9]. Программа электронного обучения *COMSON* в области нанoeлектроники [20] ориентирована на применение системы управления обучением (*LMS*) [12] с представлением курса на основе платформы *Moodle* [7]. Отмечается, что онлайн-преподавание электромагнитной теории усложняется, если нет взаимодействия студентов в аудитории [21], и упрощается при использовании компьютерного моделирования, визуализации и анимации полей, особенно в таких разделах, как линии передачи, диаграмма Смита, распространение волн [17; 11; 19]. Здесь моделирование представляет собой высокоэффективный дидактический и педагогический инструмент.

За рубежом давно приобрели популярность так называемые массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) [18]. Тем не менее попытки разработки MOOC в области электро-

магнетизма мало. L. Rai, D. Chen, H. Li, H. Liu приводят обзор существующих попыток, современного состояния, проблем и будущих направлений онлайн-курсов по электромагнетизму [18]. В частности, рассматриваются доступные электродинамические онлайн-курсы (на английском, китайском, итальянском, испанском и японском языках): *edX*, *Coursera*, *Xuetangx*, *NPTEL*, *SWAYAM*, *UPC MOOC*, *TokyoTech OCW* и *MIT OCW*. Дается краткая информация о поставщиках курсов [Ibid.].

В настоящей статье кратко описываются особенности учебно-методического обеспечения онлайн-обучения по курсам «Электродинамика и распространение радиоволн», «Электромагнитные поля и волны» на кафедре антенн и радиопередающих устройств Южного федерального университета. Обучение ведется на платформе *Microsoft Teams* и задействует разработанный электронный контент *MWLab EMPW* типа обучающей онлайн-лаборатории. Применяется функционал онлайн-собраний и другие интегрированные в *MSTeams* инструменты взаимодействия преподавателя и студентов. Электронный контент лаборатории позволяет организовать онлайн-проведение лекционно-практических и лабораторных занятий с выполнением виртуальных лабораторных работ, а также самоконтроль и онлайн-контроль знаний. При этом контент *MWLab EMPW* становится доступной онлайн-

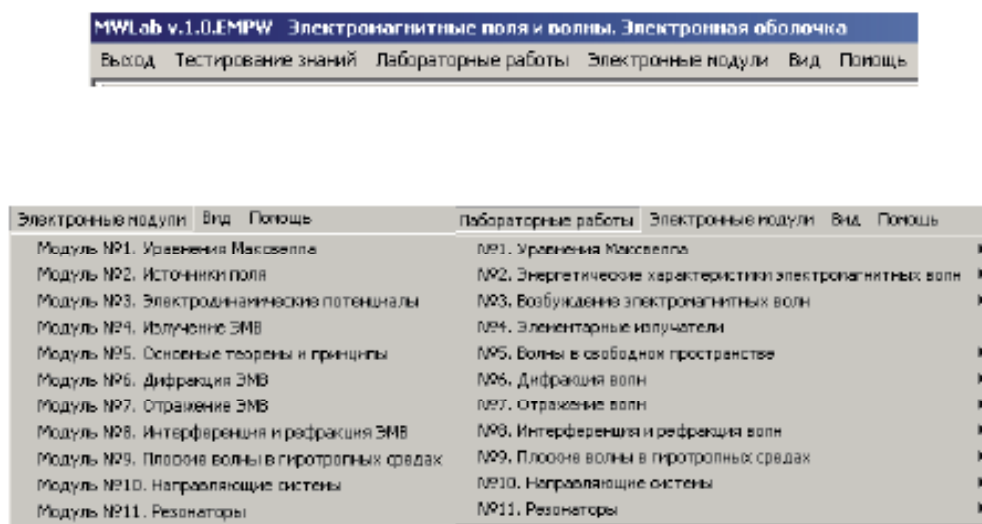
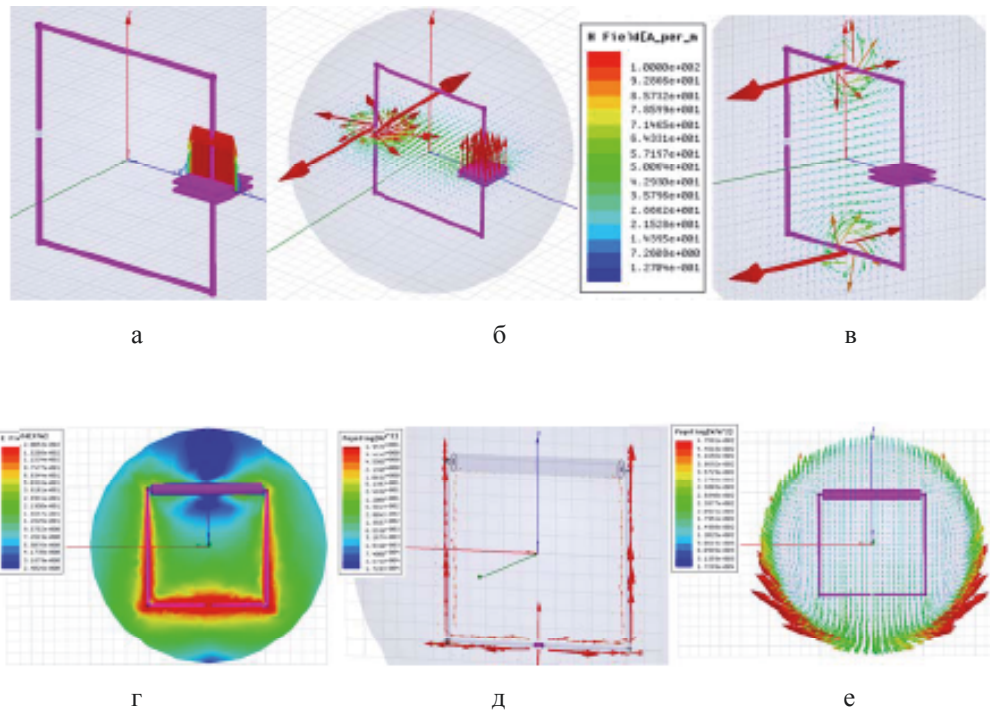
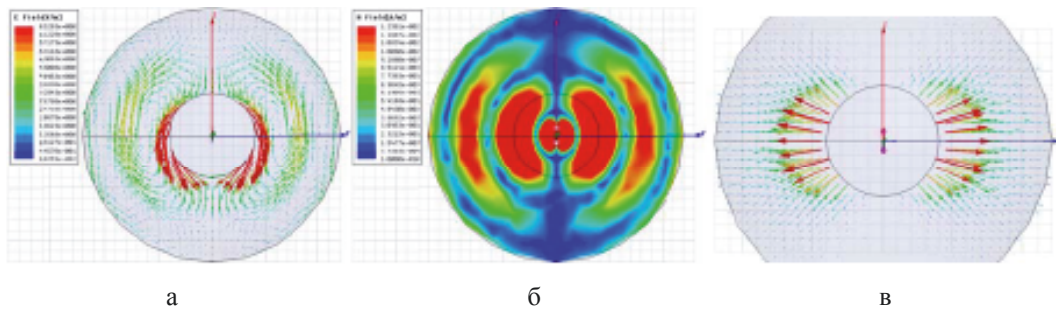


Рис. 1. Главное меню (а), меню электронных модулей (б) и меню виртуальных лабораторных работ (в) *MWLab EMPW*



**Рис. 2.** Картины силовых линий электрического (а, г) и магнитного (б, в) полей и линий вектора Пойнтинга (д, е) в объеме с электрической цепью с квазистационарным источником тока в центре одного проводника, с конденсатором (а–в) или резистором (г–е) в центре противоположного проводника



**Рис. 3.** Картины силовых линий (а) и значений (б) электрического поля и линий вектора Пойнтинга (в) в меридиональной плоскости диполя Герца в зоне наблюдения  $0,5 \lambda < R < 1,5 \lambda$ , где  $\lambda$  – длина волны

средой, простым инструментом изучения теоретического материала с наглядной визуализацией и анимацией сложных пространственно-временных электромагнитных явлений, что повышает интерес к обучению.

**2. Модули электронного контента MWLab EMPW.** Программная среда изучае-

мых онлайн-дисциплин использует электронную оболочку *MWLab v.1.n.EMPW.exe* и средства *Microsoft Office*. При загрузке оболочки появляется главное меню, содержащее электронные модули, тестирование знаний и виртуальные лабораторные работы (рис. 1). Рассмотрим особенности модулей электронного контента.

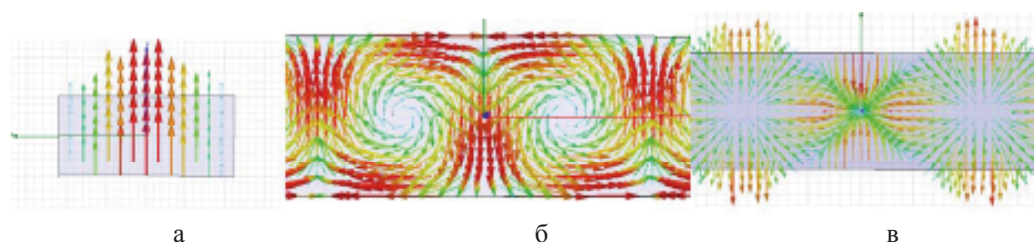


Рис. 4. Кадры видеоклипов силовых линий электрического поля в сечении прямоугольного волновода с  $H_{10}$ -волной (а), магнитного поля (б, вид сверху) и линий поверхностного тока (в, вид сверху)

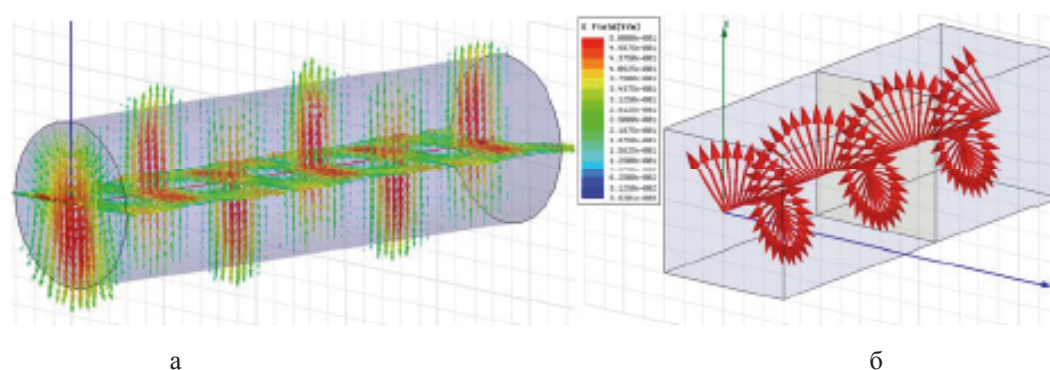


Рис. 5. Кадры видеоклипов силовых линий электрического и магнитного полей в круглом волноводе с  $H_{11}$ -волной (а) и линий вектора электрического поля (б) плоской бегущей волны левой круговой поляризации

Электронный контент *MWLab EMPW* содержит 11 модулей (рис. 1б). В первых трех рассматриваются векторы электромагнитного поля (ЭМП), уравнения Максвелла, источники поля и электродинамические потенциалы. В четвертом и пятом модулях изучаются основные теоремы и принципы в теории электромагнитных волн (ЭМВ), излучение волн элементарными источниками и прямолинейными излучателями. В последующих четырех модулях изучаются дифракция и отражение волн, интерференция и рефракция волн на земных радиоприемниках, плоские волны в различных средах, включая гиротропные. В десятом и одиннадцатом модулях рассматриваются волны в направляющих системах и поля в резонаторах.

Отличительная особенность контента — демонстрация на онлайн-занятиях (лекционных, практических, лабораторных) многочисленных оригинальных видеоклипов электро-

магнитных процессов и явлений, разработанных в пакете электродинамического моделирования *HFSS* [1] (см. примеры на рис. 2–5).

Видеоклипы дают студентам современную физическую интерпретацию теоретического материала. Они наглядно поясняют формирование и изменение во времени силовых линий и мгновенных значений векторов ЭМП. Это облегчает понимание студентами сложного пространственно-временного характера процессов излучения и распространения ЭМВ.

Платформа *MS Teams* позволяет в реальном времени транслировать студентам содержимое рабочего стола преподавателя с предварительно загруженными необходимыми приложениями, например файлами электронных модулей, видеофайлами поведения силовых линий и значений полей, линий вектора Пойнтинга, проектами *HFSS* с моделями виртуальных лабораторных работ.



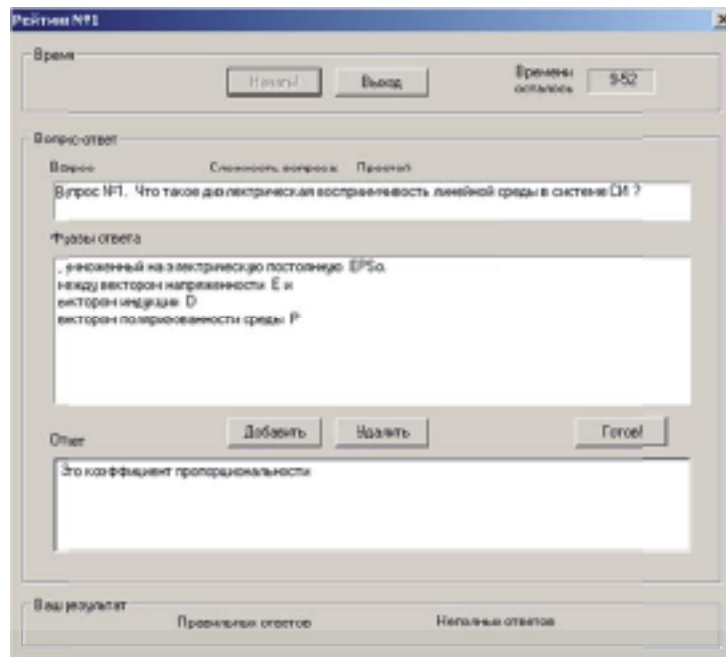


Рис. 6. Окно модуля самостоятельного контроля знаний

Отметим, что для формирования у студентов профессиональных компетенций контент *MWLab EMPW* носит не только фундаментальный, но и прикладной характер. Он направлен на применение теоретического материала для расчета характеристик ЭМВ, возбуждаемых в различных средах и радиотехнических устройствах, традиционно изучаемых в вузовских курсах. В течение двух семестров студенты самостоятельно решают прикладные экспресс-задачи, ответы контролируются преподавателем в *MS Teams*.

**3. Модули самоконтроля и онлайн-контроля знаний.** Электронное самотестирование по изучаемому модулю студент может проводить в подменю «Тестирование знаний» оболочки *MWLab v.1.n.EMPW.exe*. Основу диалога составляют так называемые *конструируемые ответы* студента с электронной обработкой. На экране высвечивается вопрос, предлагаются ключевые фразы ответа (рис. 6). Из них нужно составить правильный и полный ответ. Для этого на экране сформировано три области. Вверху – область *вопроса*, в середине – область *ключевых фраз* с тремя директивами «Удалить», «Добавить» и «Готов!». Ниже располагается окно *ответа* (вначале оно пустое).

Ключевые фразы можно поочередно выделять мышкой и, нажимая «Добавить», отправлять в окно ответа. Перемещая все правильные фразы в нижнее окно, можно прочесть в нем окончательный ответ (из ответа можно удалить ошибочные фразы, выделяя их мышкой и нажимая «Удалить»). Для ввода ответа нажимают «Готов!». Правильный ответ сопровождается звуковым сигналом.

Правильный и полный ответ должен представлять соответствующее предложение или формулу. В ответе не должно быть неверных ключевых фраз, должны присутствовать все правильные фразы. Практика подтвердила высокую эффективность и простоту такого диалога с минимумом клавиатурных операций.

Самостоятельный контроль усвоения учебного материала по каждому изучаемому электронному модулю, состоящему из  $L$  тем, организован по личным траекториям. Сначала электронная оболочка задает студенту только простые вопросы. Сложность очередного вопроса зависит от правильности предыдущих ответов. Она может повышаться (при правильном ответе подряд на два вопроса фиксированной сложности) и понижаться (при ошибочном ответе).

Каждый новый вопрос берется из следующей темы данного модуля. Компьютер задает студенту  $M$  вопросов из баз данных емкостью 60...100 вопросов, отводит на ответы  $T=10$  минут, указывает на экране оставшееся время, порядковый номер вопроса, его сложность и общее число правильных и неполных ответов (рис. 6). При каждом очередном вызове вопроса ключевые фразы ответа на экране заново представляются по случайному закону.

Итоговая оценка  $Q$  в баллах определяется исходя из нормы  $N=10$  баллов и учитывает число правильных ответов на  $M$  вопросов, сложность вопросов и время  $t$ , затраченное на ответы:

$$Q = N K_c K_t \sum_{i=1}^M w_i r_i / \sum_{i=1}^M w_i,$$

где  $r_i = 0,1$  – ответ на  $i$ -й вопрос;  $w_i$  – сложность вопроса (простая –  $w_i = 0,1...0,5$ ; средняя –  $w_i = 0,6...1$ ; высокая –  $w_i = 1,1...2$ );  $K_c$  – коэффициент сложности ( $K_c = 0,8$ , если были предъявлены только простые вопросы;  $K_c = 1$ , если был «заработан» хотя бы один вопрос средней сложности, и  $K_c = 1,2$ , если был «заработан» вопрос с  $w_i > 1$ );  $K_t = 1,1 - 0,4(t/T)^2$ .

Онлайн-контроль знаний проводится преподавателем путем выдачи задания в *MS Teams* по каждому изучаемому модулю в виде 10 задач и вопросов (из разработанного банка, который содержит 450 задач по всему курсу). Решения задач оцениваются преподавателем в *MS Teams*.

**4. Модули виртуальных лабораторных работ.** Виртуальные интерактивные лабораторные работы могут выполняться студентом

в подмену «Лабораторные работы» электронной оболочки (рис. 1в). Модели лабораторных установок созданы в программе *HFSS* (например, см. рис. 7, 8, 11). Некоторые работы используют программы *LabVIEW NI* [2]. Рассмотрим кратко особенности моделирования и выполнения работ.

При моделировании электромагнитных процессов компьютер наглядно отображает исследуемые пространственно-временные распределения и свойства ЭМП, реализует ряд экранных «измерений», трудно осуществимых в физическом эксперименте, рассчитывает необходимые характеристики (например, распределения полей, картины силовых линий полей и токов, лучевые схемы отражения, характеристики волн при интерференции [15]).

Модель лабораторной установки «Свойства электромагнитных волн» с рупорным излучателем и отражающим экраном позволяет исследовать свойства локально плоских бегущей и стоячей волн (рис. 7). Студент изучает поляризацию волн, распределения и картины силовых линий электрического и магнитного полей в различных плоскостях наблюдения, интерференцию волн, возможность изменения длины волны.

На рис. 8 изображена модель установки «Поверхностные волны» с рупорным излучателем, замедляющей диэлектрической пластиной и отражающим экраном. Студент может видеть распределения и картины силовых линий полей в режимах бегущей и стоячей (перед экраном) поверхностной  $E$ -волны, измерить длину поверхностной волны, коэффици-

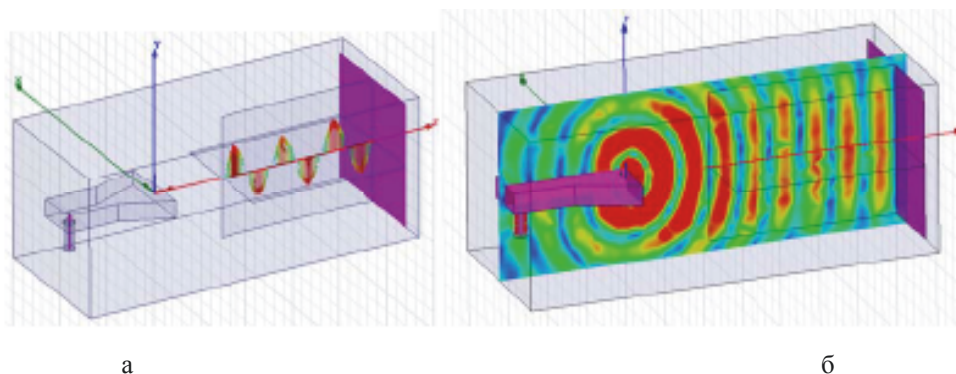


Рис. 7. Модель лабораторной установки «Свойства электромагнитных волн» (а) и картина электрического поля стоячей волны перед экраном (б)

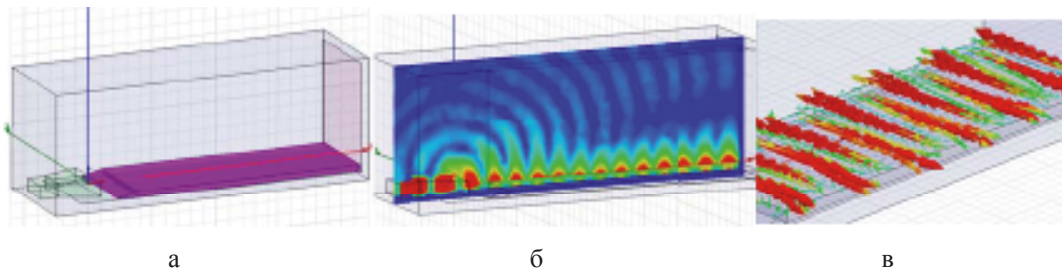


Рис. 8. Модель лабораторной установки «Поверхностные волны» (а), картина электрического поля (б) и силовые линии магнитного поля (в) поверхностной  $E$ -волны перед экраном

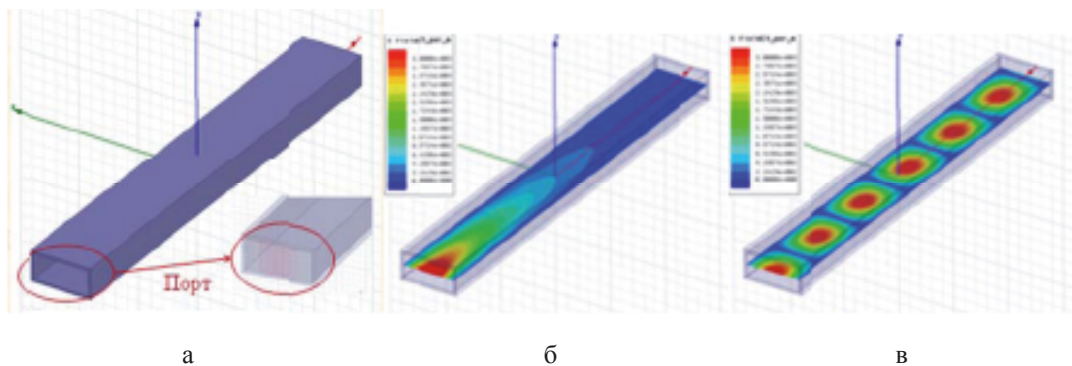


Рис. 9. Лабораторная модель секции волновода из меди (а), картины электрического поля в области отсечки (б) и в области распространения  $H_{10}$ -волны (в)

ент замедления, сравнить результаты экранных «измерений» и своих расчетов в домашнем задании к работе.

Лабораторная работа «Прямоугольный волновод» позволяет исследовать частотные характеристики волноводной секции из меди, свойства основной  $H_{10}$ -волны, поведение полей и линий тока в области отсечки и в области распространения (рис. 9).

На рис. 10 изображена модель лабораторной установки «Прямоугольный резонатор» с волноводной секцией и резонатором из меди или алюминия. Резонатор слева ограничен диафрагмой с возбуждающей щелью, справа – подвижным поршнем и имеет подвижный вертикальный приемный электрический зонд-штырь с коаксиальным кабелем. В работе студент может «измерить» резонансные частоты основного  $H_{10}$ -колебания нагруженного медного и алюминиевого резонаторов (разной

длины) и сравнить их с собственной резонансной частотой резонатора.

Лабораторная работа «Отражение электромагнитных волн» демонстрирует формирование лучевой схемы при отражении плоских волн от границы раздела двух сред, в том числе от границы с метаматериалом (рис. 11). Она позволяет исследовать угловые зависимости модулей и фаз коэффициентов отражения и прохождения, основные явления при отражении волн.

В интерактивных окнах можно изменять параметры эксперимента – угол падения, поляризацию волн, относительные проницаемости двух сред. Студент может реализовать на лучевой схеме явления полного преломления, полного отражения, согласования; записать условия их реализации.

В работе «Распространение волн на земной радиотрассе» исследуются основные за-

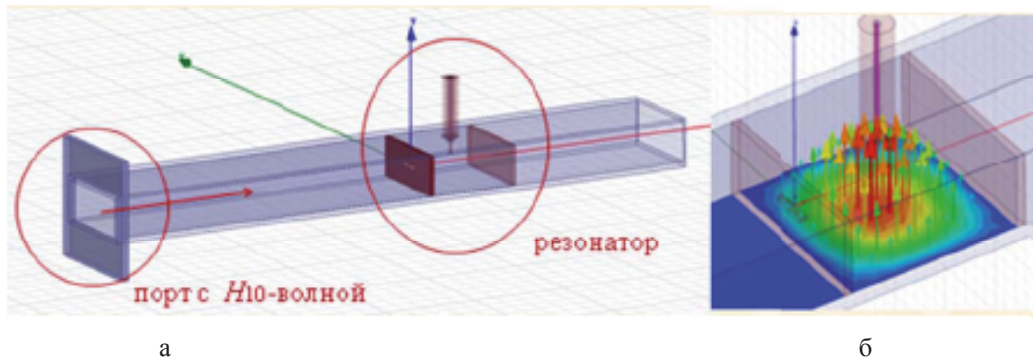


Рис. 10. Модель лабораторной установки «Прямоугольный резонатор» (а), мгновенные значения и силовые линии электрического поля  $H_{101}$ -колебания (б)

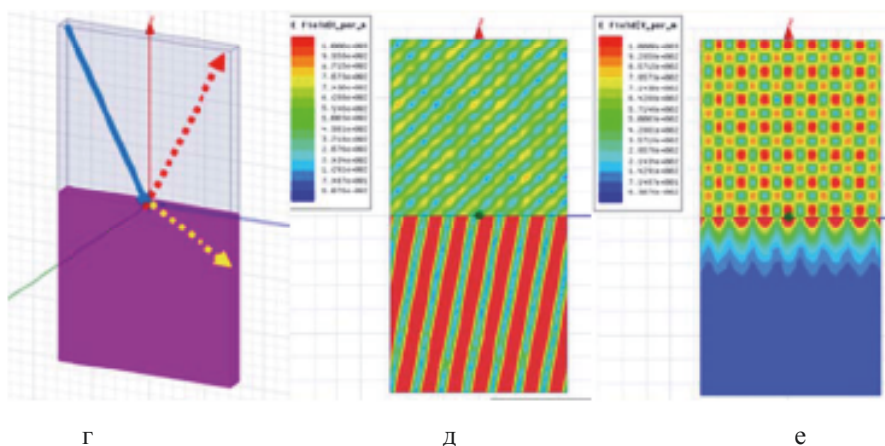
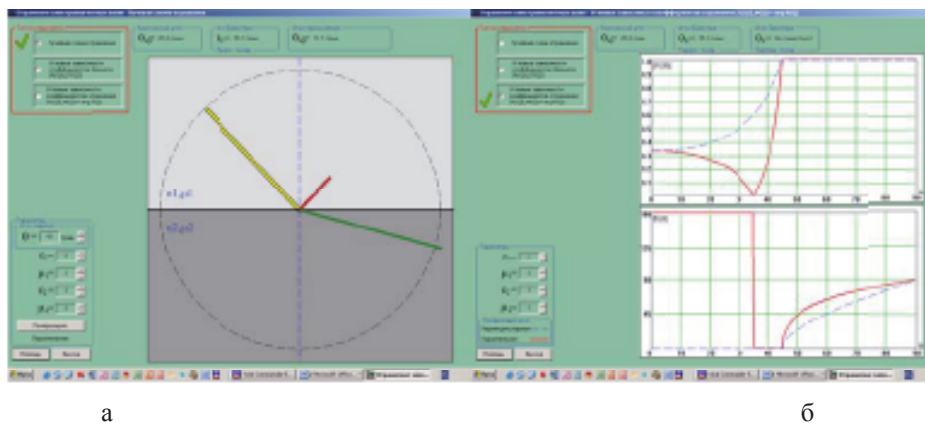
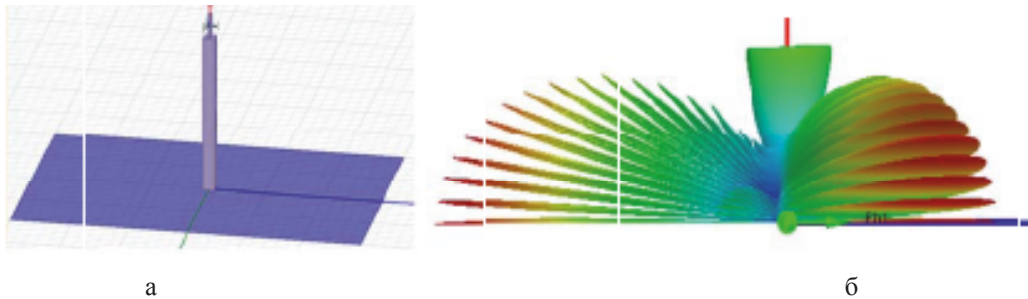


Рис. 11. Лабораторные модели отражения волн от границы раздела двух сред (а, б), от границы метаматериала (в) и распределения электрического поля при угле падения меньше (г) и больше (д) критического угла



**Рис. 12.** Лабораторная модель передающей антенны на мачте (а) и 3D-диаграмма направленности антенны (б) с учетом влияния подстилающей поверхности

кономерности распространения радиоволн на плоской модели радиолинии (рисунок 12а). Моделируются поля передающей антенны в виде решетки трех вертикальных полуволновых вибраторов, расположенных на металлической мачте в свободном пространстве и на подстилающей поверхности с заданной высотой неровностей. Каждый вибратор возбуждается сторонним источником. Студент может увидеть распределения тока и заряда вдоль полуволновых вибраторов и вдоль мачты, изучить диаграммы направленности и «измерить» максимальный коэффициент направленного действия антенны как в свободном пространстве, так и с учетом влияния подстилающей поверхности. Анализ угловых диаграмм множителя влияния среды позволяет «измерить» угол наблюдения 1-го интерференционного максимума поля над поверхностью и сравнить его с результатами своих расчетов в домашнем задании к работе.

**5. Заключение.** Разработанный электронный контент может быть полезен при организации в вузах лекционно-практических и лабораторных онлайн-занятий (с выполнением виртуальных лабораторных работ, самоконтролем и онлайн-контролем знаний) по курсам «Электродинамика и распространение радиоволн», «Электромагнитные поля и волны». Обучение может проводиться на платформе *MS Teams* с применением функционала онлайн-собраний и других инструментов взаимодействия преподавателя и студентов.

Отличительной особенностью контента является применение оригинальных видеоклипов электромагнитных процессов и явлений и виртуальных моделей лабораторных установок, разработанных в *HFSS*. Они наглядно поясняют формирование и изменение во време-

ни силовых линий и значений векторов полей. Это компенсирует в какой-то мере трудности понимания студентами сложного математического аппарата и пространственно-временного характера процессов излучения и распространения ЭМВ, что повышает интерес к обучению.

#### Список литературы

1. Банков С.Е., Курушин А.А. Проектирование СВЧ-устройств и антенн с Ansoft HFSS. М.: Солон-Пресс, 2009.
2. Евдокимов Ю.К., Линдваль В.Р., Щербатов Г.И. LabVIEW для радиоинженера: от виртуальной модели до реального прибора: практ. руководство для работы в программной среде LabVIEW. М.: ДМК Пресс, 2007.
3. Киреев Б.Н. Онлайн-обучение и «смешанное» обучение в вузе: плюсы и минусы // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке: сб. ст. по материалам XL Междунар. науч.-практ. конф. 2019. № 10(36). С. 42–49.
4. Петров Б.М. Электродинамика и распространение радиоволн. М.: Радио и связь, 2000.
5. Семенихин А.И. Учебная АСНИ для поддержки новых технологий обучения по электродинамике и распространению радиоволн // Proceedings of 7-th Intern. Crimean Conf. «Microwave & Telecommunication Technology». Sevastopol, Ukraine, 1997. Vol. 1. P. 299–301.
6. Семенихин А.И., Семенихина Д.В. Практикум по электродинамике и распространению радиоволн: учеб. пособие. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003.
7. Brine J., Wilson I., Roy D. Using Moodle and Other Software Tools in EFL Courses in a Japanese IT University // Seventh International Conference on Computer and Information Technology, 2007. P. 1059–1064.
8. De Magistris M. A MATLAB-based virtual laboratory for teaching introductory quasistationary

electromagnetics // IEEE Trans. Educaton. 2005. Vol. 48. No. 1. P. 81–88.

9. Du Y., Si X., Fang X., Ma Z. The Online Medical Physics Curriculum-Group-Construction Under the Background of Modernization of Traditional Chinese Medicine and Emerging Engineering Education // 9th Intern. Conf. on Information Technology in Medicine and Education, 2018. P. 661–663.

10. Du Y., Zhang X.M., Zheng S.L., Ye X.F., Chen K.S. Student Projects of Extended Study in Introductory Electromagnetics // Progress in Electromagnetics Research: Symposium Proceedings. Xi'an, China, 2010. P. 225–228.

11. Espinosaand H.G., Thiel D.V. MATLAB-Based Interactive Tool for Teaching Electromagnetics // IEEE Antennas and Propagation Magazine. 2017. Vol. 59(5). P. 140–146.

12. Giuseppe A., Eleonora B., Lorella G., Pietro P. An E-Learning Platform for Academy and Industry Networks // Proceedings of the 4th annual IEEE Intern. Conf. on Pervasive Computing and Communications Workshops: IEEE Computer Society, 2006.

13. Iskander M. Technology-based electromagnetic education // IEEE Trans. Microwave Theory Tech. 2002. Vol. 50. No. 3. P. 1015–1020.

14. Liao W.J., Wu R.B., Wu T.L. at. el. Promoting Effective Education in Electromagnetics: Taiwan's School of Accessible and Visualized Electromagnetics Formed // IEEE Antennas and Propagation Magazine, Year. 2016. Vol. 58. Is. 1. P. 99–129.

15. Longo A., Zappatore M., Bochicchio M.A. Towards Massive Open Online Laboratories: An experience about electromagnetic crowdsensing // Proc. of the 12 Int. Conf. on Remote Engg. and Virtual Instrumentation. Bangkok, 2015. P. 43–51.

16. Okayama E., Cingoski V., Noguchi S., Kaneda K., Yamashita H. Interactive visualization system for education and design in electromagnetics // IEEE Trans. Magnetics. 2000. Vol. 36. No. 4. P. 995–998.

17. Patil S., Ramakrishna S., Kelagadi H.M., Shettar P.R.B. Technology Enabled Active Learning for Electromagnetic Waves and Theory // IEEE Tenth Intern. Conf. on Technology for Education (T4E). 2018. P. 225–226.

18. Rai L., Chen D., Li H., Liu H. MOOCs and Electromagnetics Education: Survey, State-of-the-Art and Implementation Challenges // Intern. Workshop on Electromagnetics: Applications and Student Innovation Competition (iWEM), 2019.

19. Salmi K., Magrez H., Ziyat A. Interactive simulation as a virtual tool in electromagnetics for online education // Third IEEE Intern. Colloquium in Information Science and Technology (CIST), 2014. P. 192–195.

20. Vasenev A., Stefanescu A., Mihalache D., Kula S., Gim S. Interactive E-learning on Reduced Order Modeling in Electromagnetics Using COMSON Federated Repository // Ninth IEEE Intern. Conf. on Advanced Learning Technologies. 2009. P. 408–409.

21. Weiss S. Teaching EM Theory with RF Applications // URSI Asia-Pacific Radio Science Conference (AP-RASC), 2019.

22. Zhang X.M., Zheng S.L., Du Y., Ye X.F., Chen K.S. Perspective of Electromagnetics Education // Progress In Electromagnetics Research. Symposium Proceedings, Xi'an, China, 2010. P. 233–236.

\* \* \*

1. Bankov S.E., Kurushin A.A. Proektirovanie SVCH-ustrojstv i antenn s Ansoft HFSS. M.: Solon-Press, 2009.

2. Evdokimov Yu.K., Lindval' V.R., Shcherbakov G.I. LabVIEW dlya radioinzhenera: ot virtual'noj modeli do real'nogo pribora: prakt. rukovodstvo dlya raboty v programmnoj srede LabVIEW. M.: DMK Press, 2007.

3. Kireev B.N. Onlajn-obucheniye i «smeshannoe» obucheniye v vuze: plyusy i minusy // Eksperimental'nye i teoreticheskie issledovaniya v sovremennoj nauke: sb. st. po materialam XL Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 2019. № 10(36). S. 42–49.

4. Petrov B.M. Elektrodinamika i rasprostraneniye radiovoln. M.: Radio i svyaz', 2000.

5. Semenihin A.I. Uchebnaya ASNI dlya podderzhki novyh tekhnologiy obucheniya po elektrodinamike i rasprostraneniyu radiovoln // Proceedings of 7-th Intern. Crimean Conf. «Microwave & Telecommunication Technology». Sevastopol, Ukraine, 1997. Vol. 1. P. 299–301.

6. Semenihin A.I., Semenihina D.V. Praktikum po elektrodinamike i rasprostraneniyu radiovoln: ucheb. posobie. Taganrog: Izd-voTRTU, 2003.

### **Methodological support of online courses of teaching Physics of students in higher education institutions**

*The article deals with the peculiarities of the learning and methodological support of e-learning of the courses “Electrodynamics and propagation of radio waves”, “Electromagnetic fields and waves” in Southern Federal University. There is developed the electronic content of MWLab EMPW type of teaching online laboratory that allows to organize lecture and seminar course and laboratory classes in online form and the independent and online control of knowledge.*

**Key words:** *e-learning, electrodynamics and propagation of radio waves, electromagnetic fields and waves, visualization, animation, virtual laboratory classes, online processing of answers.*

(Статья поступила в редакцию 10.04.2020)

**В.В. ДАВИДОВА**  
(Новосибирск)

## ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

*Подчеркивается важность формирования прагматической компетенции как необходимого компонента языкового образования. Возможные ситуации общения (в частности, выражение недовольства или жалобы) рассматриваются как речевой акт, в составе которого выделяются определенные лингвистические стратегии или опции, строящиеся с помощью языковых моделей соответствующей прагматики. Даются примеры практических заданий по формированию прагматических навыков.*



Ключевые слова: *прагматическая компетенция, лингвопрагматика, коммуникация, речевой акт, лингвистические стратегии.*

Формирование прагматической компетенции представляет собой одну из важнейших задач в процессе преподавания иностранного языка. Прагматическая компетенция предполагает умение целесообразно использовать иностранный язык в разнообразных коммуникативных контекстах, безошибочно дифференцировать стили и регистры общения, выбирать адекватные им языковые средства.

Прагматическая компетенция включает в себя как прагмалингвистическую компетенцию, или лингвистическое знание форм и разговорных стратегий для соответствующего использования языка, так и социопрагматическую компетенцию, или знание социальных условий, определяющих использование языка. Решению лингвистических и экстралингвистических проблем, возникающих в ходе формирования прагматической компетенции, помогает лингвистическая прагматика [1].

Лингвистическая прагматика – одно из сравнительно новых и наиболее перспективных направлений современного языкознания, которое аккумулировало в себе многие достижения риторики, стилистики, социо- и психолингвистики. Это направление тесно связано с теорией речевых актов и разработками в области коммуникативных технологий. Лингвопрагматика изучает употребление языка с учетом возрастных, половых, общественно-статусных и профессиональных особенностей

общающихся, а также с учетом конкретных условий и целей речевого акта [2].

Прагматика изучает язык с точки зрения пользователей, в частности выбор, который они делают, и эффект, который их речь производит на других участников акта коммуникации [3]. Аспекты «выбора» и «эффекта» особенно релевантны в достижении желаемых результатов межличностного общения. В условиях прагматического выбора изучающие иностранный язык должны быть в курсе многочисленных лингвистических и стратегических опций (вариантов выбора), которые могут быть ими использованы в определенных ситуациях. Лингвистические опции, скорее всего, будут отличаться от имеющихся в родном языке; в зависимости от него, а также от культурного фона могут отличаться и стратегические альтернативы в английском языке.

Рассматривая «эффект», изучающие английский язык должны понимать последствия использования различных лингвистических опций в определенных ситуациях и контекстах. Говорящие должны рассматривать опции и отбирать вариант, позволяющий продуцировать речь, соответствующую контексту. Например, разговор с другом в кафе по поводу вашей низкой оценки за тест в языковом и стратегическом плане может отличаться от обсуждения той же темы с преподавателем, который оценивал этот тест. Если вы забыли о встрече с потенциальным работодателем, то уровень официальности ваших извинений перед ним будет явно отличаться от тех, что потребуются для объяснений по тому же поводу с близким другом. Жалобы коллеге одного с вами уровня и менеджеру на условия труда, вероятно, будут сформулированы по-разному.

Подобные стереотипные ситуации, выполняющую определенную коммуникативную функцию, вызывают необходимость действовать в рамках прагматических норм, представляющих ряд тенденций или условностей при прагматическом использовании языка и типичных или в целом предпочтительных в данном речевом сообществе. Пренебрежение этими нормами может привести к нежелательным коммуникативным последствиям для говорящего. И напротив, культурно адекватный выбор при коммуникации с различными типами собеседников потенциально даст позитивный опыт общения, повысит мотивацию и принесет благоприятные результаты.

Овладение прагматикой позволяет пользователям иностранного языка безошибочно ориентироваться во множестве ситуаций делового и личного общения (приветствие, знакомство, проводы, встречи гостей, разговор по телефону и т. д.) и прагматически точно, сообразно контексту использовать соответствующие языковые нормы – как лексические, так и грамматические. Способность учитывать все эти переменные факторы, умение адаптироваться к ним и составляют прагматическую компетенцию.

Наряду со знанием языка и речевого этикета большое значение имеют и невербальные формы (мимика, жесты, выражение лица и пр.) контактов с представителями иной лингвокультурной общности, учет которых предопределяет эффективность коммуникации. Это предполагает знание культурных стереотипов, выработанных в конкретном языковом коллективе, которые могут быть очень специфичны. Например, не стоит пытаться обнять японца при знакомстве, чтобы продемонстрировать дружелюбное отношение – у них не приняты физические контакты при первой встрече, такой «конфликт культур» может негативно повлиять на дальнейшее общение.

Часто иностранные студенты подсознательно переносят прагматику родного языка и культуры на изучаемый язык. Разный языковой и культурный фон коммуникантов при этом может приводить к непониманию и прагматическим ошибкам. В качестве примера такого ошибочного негативного переноса можно считать ситуацию, когда иностранную студентку в США обидел комплимент коллеги по поводу ее внешности, поскольку в ее стране подобное считается имеющим сексуальную коннотацию.

Не секрет, что изучающие английский язык в англоговорящих странах демонстрируют гораздо более высокую прагматическую компетенцию по сравнению с проживающими в других странах, поскольку ежедневная погруженность в языковую среду имеет решающее значение в ее формировании. Для студентов, постоянно не живущих в стране изучаемого языка, самым значимым источником иноязычной прагматики становится преподаватель, а аудитория – единственным местом, где формируются и отрабатываются их навыки иноязычного общения.

Несмотря на важную роль в преподавании иностранного языка, прагматика часто недооценивается, ей явно недостаточно уделяет-

ся внимания в учебных пособиях и при подготовке учителей иностранного языка. Причины тому, вероятно, кроются в нехватке аудиторных часов, отсутствии интереса, а порой непонимании важности этого аспекта в межличностном иноязычном общении. Иногда преподаватели, признавая значимость коммуникативной прагматики, испытывают нехватку доступных методических материалов для проработки ее нюансов на занятиях, не уверены в отборе соответствующих видов деятельности или не знают, как включить их в канву занятий. Отмечается, что в учебниках по английскому языку упражнениям на прагматику недостает контекстуализации, они содержат мало прагматической информации, в них нет последовательного изложения прагматических характеристик, хотя признается, что уровень общей языковой подготовки и отдельных языковых навыков (например, грамматической компетенции) обучающихся часто выше уровня их прагматической компетенции. Безусловно, занятия, нацеленные на обучение прагматике посредством разнообразных речевых актов, должны включаться в программу по иностранному языку.

Речевой акт – это основная единица коммуникации, при этом каждый речевой акт осуществляет определенную коммуникативную функцию, будь то приветствие, просьба, извинение, прощание и пр. Речевые акты выступают в виде определенного набора речевых опций или стратегий, используемых говорящим для осуществления данной коммуникативной функции. Обучение набору стратегий в составе речевого акта может успешно использоваться преподавателями, стремящимися внести в занятие элемент прагматики, в качестве полезных моделей [4].

Как было сказано выше, в процессе коммуникации осуществляется выбор лингвистических опций. Важно, чтобы студенты делали это осознанно, равно как и сознавали последствия своего адекватного или неадекватного выбора. Студентов необходимо знакомить со структурами иностранного языка, которые используются для той или иной речевой функции, особенно если эти структуры отличаются от существующих в родном языке. Такое знание позволит им общаться с помощью стандартно построенных моделей, что облегчит коммуникацию с носителями языка. Стратегии в составе речевого акта, о которых шла речь выше, реализуются с помощью таких стандартных моделей.



Таким образом, речевой акт представляет собой набор возможных стратегий, которым может воспользоваться говорящий для его осуществления. В учебных целях можно смоделировать специфические речевые акты для выражения приветствия, просьбы, извинения, выражения благодарности и других функций. В состав этих речевых актов входят стратегические опции, использующие различные лингвистические приемы и семантические структуры, позволяющие пользователям осуществить определенную функцию.

В частности, рассмотрим алгоритм формирования прагматической компетенции на примере речевого акта с функцией выражения недовольства или жалобы, когда студент выражает преподавателю свое неудовольствие в связи с низкой оценкой за тест. Как показано в табл. 1, в составе данного речевого акта выделяются четыре стратегии. Говорящий начинает беседу и объясняет ее причину (1), затем формулирует жалобу (2). Далее идут обоснование жалобы (3) и просьба урегулировать ситуацию (4).

Таблица 1

**Четыре стратегии в речевом акте выражения недовольства (жалобы)**

Стратегия	Пример
1. Инициация беседы и объяснение ее причины	'Excuse me, professor, but I wanted to talk to you about my grade'
2. Жалоба	'My grade's too low'
3. Обоснование	'I come to every class, and I study hard. I just didn't do well on one test'
4. Просьба	'Can I do an extra credit assignment to improve my grade?'

В зависимости от отношений говорящих, ситуации и контекста не каждая жалоба будет включать в себя все указанные стратегии. Однако знание доступных стратегий для выражения определенного речевого акта является хорошей отправной точкой для обучающихся в осуществлении прагматически правильного речевого акта на иностранном языке. А преподавателям предоставляется возможность подбора нужных материалов и аудиторных упражнений для развития прагматической компетенции по данному речевому акту.

Опыт показывает, что студенты с недостаточно сформированной прагматической

компетенцией в иностранном языке могут вести себя грубо, невежливо и агрессивно в разговоре с человеком более высокого статуса. Хотя стоит признать, что такое может наблюдаться и в родном языке. Это объясняется невоспитанностью студентов и пренебрежением ими элементарными правилами вежливости, что, однако, выходит за рамки языковых проблем.

Таблица 2

**Пример прагматически некорректного выражения недовольства преподавателю студентом, изучающим иностранный язык**

Проблема	Пример
Агрессивная жалоба	'Is there something wrong with me? Why you hate me?' 'It's not fair. Everyone in the class get A,A. Just me. It's not fair'
Критика преподавателя	'And you put me low grade. And you, you didn't grade me that well'
Выражение недоверия преподавателю	'I have my American friend, he always help me. So I'm sure 100 percent of my answers, they are correct. So don't tell me it's wrong or something, because I'm sure. Because you have some guys, you know, they are lower grade, but you put them A'
Угроза	'I will gonna go to the office and complain about you. I will wait till tomorrow. Nothing change, I will gonna go to the office and complain. I don't want to do that, but...'

По примерам из табл. 2 мы видим, что изучающие иностранный язык не включили стратегии инициации беседы и объяснение ее причины, а также обоснование и просьбу в структуру речевого акта, что в глазах носителей языка выглядит грубым и невежливым и противоречит прагматическим нормам языка, что, безусловно, не может привести к положительному разрешению проблемы. Выбранные говорящим стратегии агрессивной жалобы, критики и выражения недовольства преподавателю (и тем более угрозы) делают беседу прагматически неадекватной. Прагматической неадекватности способствуют и нарушения грамматических норм языка.

Работу по развитию прагматической компетенции в иностранном языке следует начинать со сравнения его норм с нормами родного языка и культуры. Рассматривая прагматику ситуации выражения недовольства (жалобы), для привлечения внимания студентов к

этой проблеме им можно предложить следующие вопросы.

1. Что такое жалоба?
2. Как формулируется жалоба на русском языке? Чем она отличается от жалобы на английском языке?
3. Принято ли в вашей стране жаловаться на плохое обслуживание? Принято ли жаловаться родителям, начальнику, учителю? Почему?
4. Одинаково ли формулируются жалобы другу, обслуживающему персоналу и учителю? Почему?

Такое задание поможет избежать негативного прагматического переноса, если имеются прагматические и культурные различия между родным и иностранным языком.

Студентам, которые не уверены в том, как сформулировать стратегии в составе речевого акта, нужна прагмалингвистическая опора и поддержка. Постепенно усложняющиеся задания для формирования этого навыка предлагаются ниже. Уже сформулированные стратегии даны в части 1, в части 2 предлагается расположить в нужном порядке фразы, в части 3 – самим составить жалобу.

**Часть 1.** Представьте, что уже поздно, а у вашего соседа – шумная вечеринка. Вам нужно заснуть, т. к. завтра рано вставать. Как бы вы пожаловались соседу? В английском языке можно использовать 4 основных шага (или стратегии) для выражения жалобы, например:

Шаг 1. Приветствие: 'Hi, I'm your next door neighbor'.

Шаг 2. Жалоба: 'It's pretty loud'.

Шаг 3. Объяснение: 'I have to work tomorrow'.

Шаг 4. Просьба: 'And I was wondering if you could, maybe, tone down just a little and not be quite so loud'.

**Часть 2.** Представьте, что вы хотите пожаловаться официанту в ресторане. Расположите данные фразы в нужном порядке.

'Can you take it back?' 'I don't think you have the right order for me.'

'Um, excuse me.' 'I'm a vegetarian, but you brought me a hamburger.'

Шаг 1. Приветствие: \_\_\_\_\_

Шаг 2. Жалоба: \_\_\_\_\_

Шаг 3. Объяснение: \_\_\_\_\_

Шаг 4. Просьба: \_\_\_\_\_

**Часть 3.** Сформулируйте свою жалобу.

Шаг 1. Приветствие: \_\_\_\_\_

Шаг 2. Жалоба: \_\_\_\_\_

Шаг 3. Объяснение: \_\_\_\_\_

Шаг 4. Просьба: \_\_\_\_\_

Часто студенты могут делать прагматические ошибки просто потому, что им недостает лингвистических знаний для выполнения

речевого акта на иностранном языке. В этом случае введение, повторение и тренировка употребления грамматических, лексических и фразовых сочетаний помогут улучшить прагмалингвистическую и общую прагматическую компетенцию.

Студенты будут увереннее пользоваться иностранным языком, если будут иметь соответствующие прагмалингвистические знания для осуществления данного речевого акта. Ниже даются примеры полезных языковых моделей и упражнение, которые помогут студентам усвоить необходимую лексику и грамматику для выражения жалобы на английском языке.

#### Шаг 1. Как заявить о своей жалобе?

1. Excuse me, but I'd like to make a complaint.
2. I'm sorry to bother you, but I think there's something wrong with...
3. I'm afraid I've got a bit of a problem. You see...
4. I'm sorry to have to say this, but there's a slight problem with...
5. Excuse me, but there appears / seems to be a problem with...

#### Шаг 2. Как сформулировать проблему?

Жалобы могут выражаться в ответ на отрицательное поведение, отношение или привычку.

1. My students don't turn in their homework on time.
2. Children spend too much time playing video games.

Complaints can also be statements reacting to a condition. Examples:

1. The office is too hot.
2. The city has too much air pollution.
3. Rent is too expensive in this neighborhood.

#### Шаг 3. Как выразить просьбу?

Просьбы, как правило, следуют за жалобой. Чтобы сделать просьбу более вежливой, обычно используют 'please', 'I would be grateful' or 'I would appreciate it'. Например:

1. Could / can you please... [turn in your homework at the beginning of class]?
2. I would be grateful if you could / would... [come to class on time].
3. I would appreciate it if you could / would... [clean up your room].

*Must* and / or *insist* усиливают просьбу.

1. You must ... [turn in your homework at the beginning of class].
2. I must insist that you... [come to class on time] [5].

#### Упражнение

Вам нужно выразить свое неудовольствие в следующей ситуации. Вы сидите в ресторане, но обслуживание очень медленное, к тому же официант перепутал заказ, приборы грязные. Используя приведенный выше вокабуляр, пожалуйста, официанту и сформулируйте просьбу.

Подобные упражнения для разных ситуаций могут использоваться в качестве ролевых игр для отработки прагматических навыков обучающихся. Важно рассматривать разнообразные контексты и бытовые ситуации, варьируя при этом социальный статус говорящих (одинаковый, более высокий или более низкий статус). Задания могут предполагать представление «хороших» и «плохих» версий, т. е. прагматически корректных и некорректных ситуаций с последующим их обсуждением.

Таким образом, прагматическая компетенция предполагает способность изучающих иностранный язык общаться на должном уровне с участниками коммуникации разного социального статуса, адаптируясь к разнообразным коммуникативным ситуациям и проявляя гибкость в выборе прагматических ресурсов. Формированию прагматической компетенции следует уделять необходимое внимание на занятиях по иностранному языку, знакомя обучающихся со структурой различных речевых актов, стратегиями в их составе и возможными языковыми моделями, которые их реализуют. Продуманный комплекс коммуникативных упражнений позволит сформировать прагматическую компетенцию обучающихся как важнейший компонент их языкового образования.

#### Список литературы

1. Журина А.С. Некоторые аспекты формирования компонентов прагматической компетенции // Ярослав. пед. вестн. 2015. № 6. С. 120–122.
2. Норман Б.Ю. Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков): курс лекций. Минск, 2009.
3. Crystal D. English as a global language. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
4. Siegal J. Pragmatic activities for the speaking classroom // English teaching forum. 2016. № 1(54). P. 12–19.
5. Complaining and Apologizing Language [Electronic resource]. URL: [www.teach-this.com/images/resources/complaining-and-apologizing-useful-language.pdf](http://www.teach-this.com/images/resources/complaining-and-apologizing-useful-language.pdf) (дата обращения: 07.03.2020).

\* \* \*

1. Zhurina A.S. Nekotorye aspekty formirovaniya komponentov pragmalingvisticheskoy kompetenitsii // Yarosl. ped. vestn. 2015. № 6. S. 120–122.

2. Norman B.Yu. Lingvisticheskaya pragmatika (na materiale russkogo i drugih slavyanskikh yazykov): kurs lekcij. Minsk, 2009.

#### *Pragmatic competence in teaching foreign language communication*

*The article deals with the importance of the development of the pragmatic competence as a necessary component of the language education. There are considered the possible situations of communication (particularly the expression of displeasure and complaint) as a speech act, there are distinguished the determined linguistic strategies and options building with the help of the language models of the corresponding pragmatics in its contents. There are given the examples of the learning activities directed to the development of the pragmatic skills.*

**Key words:** *pragmatic competence, linguistic pragmatics, communication, speech act, linguistic strategies.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2020)

**Е.Ю. ФИЛИМОНОВА**  
(Москва)

#### **ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

*Освещается актуальность формирования системного мышления будущих экономистов и управленцев в ходе иноязычной подготовки в вузе. Анализируются требования законодательства РФ в сфере образования к сформированности у выпускников компонентов системного мышления. Выявлены противоречия между содержанием федеральных государственных образовательных стандартов, потенциалом иноязычной подготовки студентов с применением аутентичных материалов и отсутствием комплексных исследований данной темы.*

**Ключевые слова:** *системное мышление, когнитивные способности, иноязычная подготовка в вузе, аутентичные материалы.*

Стремительные изменения в социально-экономической и культурной сферах жизни общества обуславливают возникновение на рынке труда новых требований к специалисту. В свою очередь, эти требования дикту-

ют необходимость обновления программ высшего профессионального образования с целью осуществления опережающей подготовки кадров, обладающих компетенциями, которые не просто востребованы работодателями на текущем этапе, но и позволят специалисту эффективно реализовать свой потенциал в условиях фундаментальной неустойчивости будущего, нарастающей междисциплинарности профессиональной деятельности и расширения информационного поля. Таким образом, возникает необходимость целостного восприятия процессов, явлений и проблем, т. е. движения от фрагментарного мышления к системному, позволяющему видеть связи не только между элементами одной системы, но и между различными системами, их динамику, а также использовать комплексный подход в анализе факторов и при поиске решения проблем.

Формирование данного типа мышления актуально для профессионалов всех областей. При этом, как указано в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, особую значимость имеет подготовка кадров, востребованных инновационной экономикой [4]. Концепция отмечает важность человеческого капитала для обеспечения конкурентоспособности и мобильности экономики государства и позволяет говорить о высокой целесообразности исследования перспективных направлений обновления образовательных программ для специалистов именно экономической сферы.

Потребность в модернизации высшего образования в целом находит подтверждение в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», где подчеркивается необходимость внедрения гибких и ориентированных на практику программ. Кроме того, федеральный проект «Молодые профессионалы» предполагает разработку образовательными организациями программ, обеспечивающих формирование компетенций согласно актуальным требованиям рынка труда, в том числе в области цифровой экономики, предпринимательства, командной и проектной работы [8].

Особое внимание отечественное законодательство об образовании уделяет развитию системного мышления обучающихся. Так, Постановление Правительства Российской Федерации «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» предусматривает «формирование у детей и молодежи целостного миропонимания» [5]. Обратившись к федеральным государственным образователь-

ным стандартам высшего образования по направлениям «Экономика» и «Менеджмент», мы можем сделать вывод о том, что требуемые результаты освоения программ бакалавриата по этим направлениям предполагают сформированность системного мышления у выпускников в рамках всех категорий компетенций: общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных. Например, к общекультурным компетенциям для обеих специальностей относится способность использовать экономические знания в различных сферах деятельности, что, во-первых, отражает тенденцию размывания границ между видами деятельности и, во-вторых, свидетельствует о важности применения элементов конкретной системы знания к структуре самостоятельных и не входящих в нее напрямую процессов и явлений. Общепрофессиональные компетенции включают в себя умение обрабатывать информацию для профессиональных целей и находить организационно-управленческие решения, рациональность которых, стоит отметить, связана со способностью применения системного подхода. В рамках профессиональных же компетенций отдельно акцентируется умение анализировать результаты собственной работы и их значимость для дальнейшей деятельности, выявлять риски, тенденции изменения показателей и ситуации в целом, а также планировать в соответствии с ними собственную работу. В свете вышесказанного очевидна актуальность работы и над такими компонентами системного мышления, как восприятие системы в динамике, прогнозирование ее развития и интроспекция относительно собственных возможностей или полученных результатов.

Дисциплина «Иностранный язык», реализуемая в рамках базовой части программы бакалавриата, обладает потенциалом как для формирования подавляющего большинства общекультурных компетенций будущих экономистов и менеджеров, так и для обучения основополагающим принципам ключевых профессиональных компетенций. К последним относятся, например, сбор и анализ данных, организация групповой работы, разрешение конфликтных ситуаций, деловые переговоры и переписка. Учитывая системный характер языка и процесса порождения текста, востребованность системного подхода в решении задач, которые могут обсуждаться на иностранном языке, и представление о коллективе как о структуре, мы можем сделать вывод о целесообразности обращения к формированию системного мышления именно в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык».

При этом общепризнана роль аутентичных материалов для диверсификации и индивидуализации обучения иностранному языку, значимость которых подчеркивается современными федеральными проектами в области образования и Концепцией Федеральной целевой программы развития образования, требующих разработки гибких и практико-ориентированных программ. Использование аутентичных материалов на занятиях по иностранному языку в рамках бакалавриата по экономике и менеджменту представляется в высшей степени плодотворным для формирования системного мышления обучающихся благодаря возможности акцентирования поисковой, аналитической и обобщающей деятельности, стимулированию мотивации, самостоятельности и рефлексии.

Все вышесказанное, а также внимание, которое уделяет Закон Российской Федерации «Об образовании» воспитанию творческой и критически мыслящей личности, позволяет говорить об актуальности изучения условий развития системного мышления у будущих экономистов и менеджеров. Об этом же свидетельствует и наблюдаемый в течение более полувека интерес зарубежных и отечественных ученых к теме системного мышления.

Середина прошлого века ознаменовалась возникновением и дальнейшим укреплением в научно-публицистическом пространстве концепции системного стиля мышления как условия эффективного функционирования индивида в обществе, специалиста в своей профессиональной сфере, ученого в соответствующей области знания. Сущности системного мышления и познания мира посвящены труды таких отечественных и зарубежных исследователей, как А.Н. Аверьянов [1], Р.Д. Арнольд [12], Г.М. Вайнберг [15]. При этом особый интерес вызывает у авторов практический аспект системного мышления как подхода к решению проблем. Эта группа ученых неизменно акцентирует внимание на менеджменте как области применения системного подхода (Д. О'Коннор, И. Макдермотт) [6]. Повсеместный интерес к системному подходу в различных сферах жизни общества подтверждается изучением его применения также в других отраслях: экологии (А.В. Баранов [2]), промышленности (К. Сандрок [14]), здравоохранении (К.Е. Маани [13]).

Проблема развития системного мышления достаточно подробно представлена в современных педагогических исследованиях. Ей посвящены работы Н.В. Городецкой, Д.О. Данилова, В.В. Черникова [11]. Стоит отметить,

что практически все крупные работы по данной теме в контексте профессионального образования фокусируются на развитии системности мышления в рамках преподавания точных или естественно-научных дисциплин.

Отдельную группу источников представляют собой работы ученых, рассматривающих применение аутентичных материалов в программах высшего образования для формирования языковых компетенций: М.А. Ерыкиной, О.Н. Игна [3], Н.А. Суховой [9]. Подробно разработана в отечественной педагогической науке тема профессиональной иноязычной подготовки в целом (П.И. Образцов [7], Н.Ю. Фоминых [10]).

Анализ вышеупомянутых работ и сопоставление их с современной практикой иноязычной профессиональной подготовки в высших экономических учебных заведениях позволяют говорить об отсутствии комплексной методики развития данного типа мышления в ходе иноязычной профессиональной подготовки при очевидном потенциале дисциплины «Иностранный язык» для развития системного мышления будущих бакалавров благодаря интегрирующей функции данного предмета, его гибкости и адаптируемости к различному содержанию, а также системному характеру языка как такового. При этом следует отметить установившуюся традицию рассматривать лишь естественно-научные и точные предметы как основу для развития системного стиля мышления.

В результате изучения научно-публицистического пространства по данной теме мы можем утверждать, что, несмотря на очевидный интерес научного сообщества к проблеме формирования системного мышления, существует потребность в комплексном исследовании возможностей и условий формирования системного мышления будущих экономистов и менеджеров в рамках преподавания иностранного языка. Оптимальной для достижения данной цели представляется совокупность следующих подходов:

- эвристического (в силу его направленности на развитие самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности);
- интегративного (как обеспечивающего междисциплинарный характер содержания обучения);
- компетентностного (как нацеленного на формирование умений, составляющих собой в сумме системное мышление);
- когнитивного (опирающегося на актуализацию целого спектра познавательных процес-

сов: восприятия, внимания, способности к репрезентации знаний, памяти, мышления и др.).

Для достижения этой цели полагаем целесообразным выявление необходимых в профессиональной деятельности экономистов и менеджеров компонентов данного типа мышления, формулирование критериев, показателей сформированности системного мышления и описание его уровней. Ниже приведена таблица, представляющая компоненты системного мышления с точки зрения технологии решения проблем. Все компоненты разделены нами по этапу работы, в ходе которого они задействуются, а также в зависимости от внимания к статическому или динамическому аспекту рассматриваемой системы.

В дальнейшем необходимо также охарактеризовать и практически апробировать комплекс педагогических условий и модель формирования системного мышления студентов в ходе профессиональной иноязычной подготовки, проанализировать результаты экспериментального внедрения модели. В основе данной работы должны лежать теоретические, эмпирические и статистические методы.

Для успешного формирования системного мышления студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык» обучение должно характеризоваться преемственностью и целостностью, реализующихся в построении образовательной программы на основе непротиворечивости и взаимосвязи отдельных модулей, содержание и методы обучения в каждом из которых способствовали бы формированию системного мышления. Неотъемлемым качеством обучения также является системность, подразумевающая иерархичность структуры формируемых в ходе языковой подготовки навыков от оперирования элементами собствен-

но языковой системы до решения междисциплинарных задач с применением различных способов поиска и представления информации на иностранном языке.

При этом принципами отбора аутентичных материалов должны стать достоверность, валидность, посильность, коммуникативная и информационная ценность, потенциал для включения обучающихся в решение учебных проблем, стимулирующих развитие инициативности, самостоятельности, а также таких компонентов системного мышления, как критичность, способность к планированию и прогнозированию, отбору информации. Наконец, с целью развития умения видеть сильные и слабые стороны модели, оценивать степень примитивизации представления реальных явлений в каждой модели необходимо принять за основу принцип преваляирования реальности над моделью.

Особенно перспективными в формировании системного мышления будущих экономистов и менеджеров в ходе иноязычной языковой подготовки представляются следующие педагогические условия: разработка методики использования аутентичных материалов в ходе иноязычной профессиональной подготовки; проектирование и использование в иноязычной профессиональной подготовке комплекса электронных образовательных материалов; использование диалога как формы субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов; организация групповой работы обучающихся на основе взаимодополнения индивидуальных вкладов и результатов, работы по согласованию позиций участников коллектива и ролевого поведения.

Анализ научно-публицистического пространства и российского законодательства в

#### Компоненты системного мышления

Этап	Рассмотрение в статике	Рассмотрение в динамике
Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выделение системы из среды.</li> <li>• Установление внешних связей и роли в надсистеме.</li> <li>• Оценка имеющихся ресурсов (информации, знаний, времени, сил).</li> <li>• Поиск информации</li> </ul>	Целеполагание
Этап творческого оперирования	Формулирование вариантов рационального воздействия	Выбор наиболее целесообразного варианта
Завершающий	Оценка результатов	
Сквозные (внеэтапные) компоненты	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Анализ.</li> <li>• Синтез</li> </ul>	Прогнозирование
	Выявление закономерностей	

сфере образования, а также рассмотрение тенденций иноязычной подготовки в отечественных вузах позволяет утверждать следующее:

– переход от фрагментарного мышления к целостному восприятию процессов является одним из ключевых требований рынка труда к специалистам любых отраслей, что находит отражение в государственных образовательных стандартах РФ, федеральных проектах в области образования;

– несмотря на значительный потенциал для развития системного мышления будущих специалистов дисциплины «Иностранный язык» в целом и работы с аутентичными иноязычными источниками в частности, до сих пор исследования этой темы носили лишь спорадический характер либо были посвящены формированию системного мышления в рамках изучения точных или естественных наук.

Таким образом, целесообразными представляются изучение подходов к формированию системного мышления будущих экономистов и управленцев в ходе иноязычной подготовки и формулирование педагогических условий развития этого типа мышления. Апробирование данной модели планируется к осуществлению на базе факультета маркетинга Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова.

### Список литературы

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. М., 1985.
2. Баранов А.В. Теоретические основы управления развитием эколого-экономических систем: дис. ... канд. экон. наук. Йошкар-Ола, 2008.
3. Игна О.Н. Развитие социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов при профессионально-ориентированном обучении иноязычному общению: немецкий язык, технический вуз: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2003.
4. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: распоряжение Правительства РФ от 29 дек. 2014 г. № 2765-р [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_173677/](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_173677/) (дата обращения: 02.09.2019).
5. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 04 окт. 2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_97368/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/) (дата обращения: 30.08.2019).
6. О'Коннор Д., Макдермотт И. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / ред. И. Толстикова, пер. Б. Пинскер. М., 2013.

7. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие. Орел, 2005.

8. Паспорт национального проекта «Образование»: утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 дек. 2018 г. № 16 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_319308/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/) (дата обращения: 30.08.2019).

9. Сухова Н.А. Формирование культурно-страноведческой компетенции на основе аутентичных материалов в процессе обучения устной речи студентов педагогического вуза: второй курс, немецкий язык: дис. ... канд. педагогических наук. СПб., 2002.

10. Фоминых Н.Ю. Комплекс оптимальных педагогических условий иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники // Науч. ведомости Белгор. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 6(203). С. 164–171.

11. Черников В.В. Формирование системного мышления у учащихся старших классов общеобразовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.

12. Arnold R.D., Walde J.P. A definition of systems thinking: A systems approach // Procedia Computer Science. 2015. № 44. P. 669–678.

13. Maani K.E. Consensus Building through Systems Thinking: the Case Of Policy and Planning in Healthcare // AJIS. 2002. Т. 9. № 2. P. 84–93.

14. Sandrock K. Soft Systems Thinking in Industry // South African Journal of Industrial Engineering. 1989. Т. 3. № 1. P. 1–9.

15. Weinberg G.M. An introduction to general systems thinking. N.Y.: Dorset House Publishing, 2001.

\* \* \*

1. Aver'yanov A.N. Sistemnoe poznanie mira: metodologicheskie problemy. M., 1985.

2. Baranov A.V. Teoreticheskie osnovy upravleniya razvitiem ekologo-ekonomicheskikh sistem: dis. ... kand. ekon. nauk. Joshkar-Ola, 2008.

3. Igna O.N. Razvitie sociokul'turnoj kompetencii studentov na osnove autentichnykh materialov pri professional'no-orientirovannom obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu: nemeckij yazyk, tekhnicheskij vuz: dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk, 2003.

4. O Konceptcii Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 dek. 2014 g. № 2765-r [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_173677/](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_173677/) (data obrashcheniya: 02.09.2019).

5. O nacional'noj doktrine obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 04 okt. 2000 g. № 751 [Elektronnyj resurs]. URL:

[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_97368/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/) (data obrashcheniya: 30.08.2019).

6. O’Konnor D., Makdermott I. Iskustvo sistemnogo myshleniya. Neobhodimye znaniya o sistemah i tvorcheskom podhode k resheniyu problem / red. I. Tolstikova, per. B. Pinsker. M., 2013.

7. Obrazcov P.I., Ivanova O.Yu. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakult'etah vuzov: ucheb. posobie. Orel, 2005.

8. Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie»: utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam, protokol ot 24 dek. 2018 g. № 16 [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_319308/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/) (data obrashcheniya: 30.08.2019).

9. Suhova N.A. Formirovanie kul'turno-stranovedcheskoj kompetencii na osnove autentichnykh materialov v processe obucheniya ustnoj rechi studentov pedagogicheskogo vuza: vtoroj kurs, nemeckij yazyk: dis. ... kand. pedagogicheskikh nauk. SPb., 2002.

10. Fominyh N.Yu. Kompleks optimal'nyh pedagogicheskikh uslovij inoyazychnoj professional'noj podgotovki budushchih specialistov v oblasti informatiki i vychislitel'noj tekhniki // Nauch. vedomosti Belgor. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2015. № 6(203). S. 164–171.

11. Chernikov V.V. Formirovanie sistemnogo myshleniya u uchashchihsya starshih klassov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1998.

### ***Development of operational thinking of future economists in the context of teaching the discipline “Foreign language”***

*The article deals with the topicality of the development of operational thinking of future economists and administrators in the process of foreign language training in higher education institutions. There are analyzed the requirements of the Russian Federation legislation in the sphere of education to the development of the operational thinking components of graduates. There are revealed the contradictory points between the contents of the Federal State Educational Standards, the potential of foreign language training of students with the use of the authentic materials and the absence of the complex researches of the subject.*

**Key words:** *operational thinking, cognitive abilities, foreign language training in higher education institutes, authentic materials.*

(Статья поступила в редакцию 07.11.2019)

***Е.В. КУЛЬБАШНАЯ, И.А. ЧУХЛЕБОВА***  
(Воронеж)

### **ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

*Овладение русским языком – задача иностранных военнослужащих, обучающихся в российских военных вузах. Чтобы овладеть профессиональными компетенциями военной специальности, необходимо преодолеть начальный этап обучения – овладеть аспектами русского языка. Интерактивные методы интенсифицируют методику преподавания русского языка как иностранного: создают условия для саморазвития, владения коммуникативными компетенциями на русском языке.*

**Ключевые слова:** *иностранные военнослужащие, профессиональные компетенции, русский язык как иностранный, коммуникативные компетенции, интерактивные методы, аспектное обучение.*

Понятие «интерактивные методы» содержит в себе сочетание понятий «интерактивный» и «метод». Метод в педагогике – это способ взаимодействия преподавателя и обучающихся в рамках учебного процесса [2, с. 5]. В результате целенаправленного взаимодействия обучающиеся имеют возможность развиваться. «Интеракция» – это сумма двух слагаемых: «интер» (между) и «акция» (усиленная деятельность) [Там же]. Следовательно, интерактивные методы в высшем военном образовании определяются как целенаправленное усиленное межсубъектное взаимодействие преподавателя и обучающихся с целью саморазвития. При использовании того или иного интерактивного метода преподаватель не транслирует учебный материал, а создает среду для самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, мотивирует на поиск, исследование явлений и процессов, самостоятельное решение проблем.

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) предполагает аспектное обучение: фонетика, лексика, грамматика, стилистика, а также лингвострановедение и работа с текстом (художественным или научным) обрабатываются фрагментарно на каждом учебном занятии. Работа с научным текстом помогает иностранным военнослужащим



овладеть минимальным лексическим запасом, который предполагает начальный этап обучения. Для каждой военной специальности вводится определенный лексический минимум, что помогает иностранным военнослужащим в дальнейшем овладевать профессиональными компетенциями на русском языке.

Цель аспектного обучения – формировать фонетические, лексические, грамматические навыки у обучающихся, обеспечить выход в речевую практику на любом этапе обучения русскому языку иностранных военнослужащих (начальном, среднем или продвинутом). Корректировочный курс по обучению РКИ тоже носит аспектный характер. Именно такое обучение имеет дифференцированный подход к формированию речевых навыков.

В любой коммуникации присутствуют два и более участников, поэтому происходит выдача и прием информации. Речевая деятельность иностранных военнослужащих существует в реальной военно-профессиональной и учебной коммуникации. В методике РКИ речевая деятельность рассматривается в качестве ведущего направления и делится на два вида: продуктивный (говорение, письменная речь) и рецептивный (аудирование, чтение).

Говорение и письмо служат для передачи информации разного характера. Письмо реализуется с помощью графических знаков, а говорение ориентировано на устную передачу информации (монолог, диалог). Аудирование и чтение нацелены на восприятие и переработку информации. Аудирование имеет односторонний характер, т. к. поток сообщаемой информации воспроизводится без повторов. Следовательно, не вся информация осмысливается при аудировании. При чтении текста у обучающихся есть возможность возвращаться к прочитанному, осмысливать и анализировать полученную информацию.

Чтение, говорение, письмо и аудирование в методике преподавания РКИ связаны между собой и должны отрабатываться в комплексе. Преподаватели-практики используют интерактивные методы обучения при работе с иностранными обучающимися, тем самым повышая уровень усвоения учебного материала на практических занятиях по дисциплине «Русский язык». Интерактивные методы обучения повышают мотивацию к овладению русским языком, способствуют дальнейшему качественному овладению профессиональными компетенциями.

Интерактивный метод «Мозаика» используется на практических занятиях по дисциплине «Русский язык», активизи-

руя *работу с текстом*. Работа с текстом проводится в несколько этапов: снятие страноведческих, а затем лексических трудностей, чтение, аудиторная работа (устные вопросы и ответы по прочитанному тексту, пересказ по составленному плану, грамматические упражнения), выход в письменную речь (письменные ответы на предложенные вопросы).

Данный метод применяется в группе, где количество обучающихся не превышает 30 человек. Время реализации интерактивного метода «Мозаика» составляет до 1,5 часов (соответствующий интервал времени и отводится на работу с текстом в группе иностранных обучающихся на подготовительном курсе). Чтобы реализовать данный метод, преподавателю необходимо заранее подготовить текст, с которым предстоит работать обучающимся, разделить его на несколько смысловых частей. Затем преподаватель предлагает обучающимся объединиться в подгруппы в соответствии с количеством абзацев в тексте. После прочтения смыслового абзаца в каждой подгруппе организуется воспроизведение прочитанного (пересказ) для восприятия содержания другими обучающимися данной подгруппы. Реализуется взаимообучение – один из принципов методики РКИ. Далее создаются подгруппы нового состава, количество которых также соответствует количеству смысловых частей выбранного текста. В составе новых подгрупп работают участники, задействованные на предыдущем этапе. Исходя из общей численности учебной группы и деления текста на части, каждую группу составляют из 3–5 человек.

В течение нескольких минут иностранные обучающиеся осмысливают свой фрагмент текста (обсуждают, выделяют главную мысль, осознают смысл, подбирают примеры и речевые иллюстрации). Далее под руководством преподавателя обучающиеся пересказывают свой абзац. Из отдельных элементов, как из мозаики, складывается общий сюжет. Затем организуется рефлексия состоявшегося взаимодействия. Руководящая роль преподавателя, с точки зрения Г.К. Воеводской, выражается прежде всего в том, что он «умеет предвидеть, правильно сформулировать учебные цели и целенаправленно работать» [1, с. 11].

Работа с текстом осуществляется в несколько этапов. Поэтому использование интерактивного метода «Мозаика» способствует снятию страноведческих, лексических трудностей. Чтение текста рекомендовано преподавателями РКИ в качестве задания обучающимся на самостоятельную подготовку, а аудиторная работа сосредоточена на пересказе, отве-

тах на вопросы по прочитанному. Если объем текста включает несколько логически завершенных частей, то интерактивный метод «Мозаика» позволяет подробно поработать с каждой частью, т. к. ее представляет определенная подгруппа. Преподаватель контролирует понимание обучающимися содержания текста и систематизирует речевые умения и навыки. На завершающем этапе работы с текстом преподаватель предлагает обучающимся вопросы и задания, адресованные к каждой подгруппе, направленные на выявление главной мысли текста и отношение обучающихся к авторской идее. Преподаватель предлагает обучающимся задания следующего типа: «Согласитесь или возразите...», «Как вы считаете...» и т. п.

Для формирования навыка работы с текстом используются предтекстовые и послетекстовые упражнения. В качестве послетекстовой работы может использоваться интерактивный метод «Заверши фразу». Данный интерактивный метод способствует оперативному включению обучающихся в речевую практику при работе с художественным или научным текстом. Количество участников в данном методе совпадает с предыдущим, в нем может быть задействовано до 30 человек (учебная группа в полном объеме). Специального оборудования интерактивный метод «Заверши фразу» не требует. Преподаватель воспроизводит начало фразы, связанной по смыслу с прочитанным ранее текстом, и предлагает обучающимся завершить ее. Например, «Армия в моем представлении – это...», «Осознавая себя частью общества, я...», «Человек без природы...». Далее каждый участник произносит начало фразы и завершает ее. Заканчивает реализацию метода преподаватель, предлагая свой вариант завершения фразы. Преподаватель заранее составляет фразы, отталкиваясь от содержания текста, уровня обученности, национальных особенностей обучающихся. Интерактивный метод «Заверши фразу» используется в целях организации смысловторчества и мыследеятельности, организуя рефлексивную деятельность обучающихся.

Таким образом, работа с текстом направлена на формирование у иностранных обучающихся целостного представления о прочитанном, осмысливание содержательной стороны и систематизацию умений и навыков отрабатывать *чтение* как вид речевой деятельности.

Из четырех видов речевой деятельности (говорения, чтения, аудирования и письма) наиболее трудным для иностранцев является *аудирование*. В методике обучения русскому языку аудирование характеризуется как про-

цесс восприятия звучащей речи. Услышанная информация анализируется, смысловые значения соотносятся с языковыми средствами: фонемами, морфемами, словами, предложениями, образуя текст. Без аудирования невозможно общение. Трудности аудирования заключаются в следующем:

- слуховая память человека хуже зрительной памяти;
- объем слуховой памяти человека не превышает 12–15 слов;
- информация воспринимается человеком линейно, и он ничего не может изменить в информационном потоке.

Все перечисленные трудности существуют и в родном языке, а в иностранном увеличиваются в два раза.

В процессе обучения аудированию иностранных военнослужащих задача преподавателя – развивать у обучающихся навыки интонационного и фонетического слуха, слуховую память, прогнозирование информации. Обучающиеся, в свою очередь, должны овладеть навыками распознавать и воспринимать словоформы, извлекать содержание в диалоге, перефразировать текст при необходимости.

Для интенсификации обучения аудированию подбираются специальные аудиотексты, т. е. устные тексты, произносимые преподавателем или прослушанные в виде аудиозаписи. Трудно заставить обучающихся работать с текстом, который им неинтересен. Поэтому на разных этапах обучения иностранным военнослужащим предлагаются разные по степени адаптированности тексты. Работа над каждым текстом включает предтекстовые и послетекстовые задания.

При аудировании обучающийся должен не просто прослушать информацию, он должен передать ее смысл. В данном случае уместно и эффективно использовать интерактивный метод «Интеллектуальные качели». Назначение метода – развитие индивидуального сознания обучающихся через организацию смысловторчества, полилога, рефлексивной деятельности.

Данный интерактивный метод реализуется со всей группой обучающихся (до 30 человек). Специального оборудования не требуется. Интерактивный метод «Интеллектуальные качели» может быть элементом практического занятия по дисциплине «Русский язык», т. к. он занимает около 10 минут.

Преподаватель называет метод и поясняет его задачу. «Интеллектуальные качели» – это оперативная дискуссия по предложенной проблеме, актуальному вопросу. Высказывая свое

мнение, обучающиеся «раскачивают качели». Чем оригинальнее и выразительнее предложенная фраза, тем интенсивнее «раскачиваются качели». Обучающиеся активно озвучивают свои фразы, тем самым «раскачивая качели». Преподаватель предлагает проблемные вопросы, которые отражают содержание прослушанного текста, образуется дискуссия. Обращаясь к обучающимся, комментируя их ответы, преподаватель определяет, насколько интенсивно участник «раскачивает интеллектуальные качели». От одного иностранного обучающегося преподаватель передает эстафету «раскачивания качелей» другому и т. д. Далее преподаватель обобщает результаты дискуссии, подводит итоги эффективности данного интерактивного метода.

Интерактивный метод «Аллитерация понятия» используется в методике преподавания РКИ при аудировании. Назначение метода – развитие индивидуального сознания, мышления, творческого воображения, индивидуального представления иностранных обучающихся о содержании прослушанного текста через организацию мыслительности, смыслов творчества, рефлексивной деятельности.

Интерактивный метод «Аллитерация понятия» допускает участие всей учебной группы (до 30 человек). Специального оборудования реализация метода не требует. Время на проведение данного метода составляет не более 10 минут. При организации метода преподаватель использует следующий алгоритм. Участники взаимодействия размещаются по кругу. Преподаватель поясняет название метода и правила его реализации, предлагая участникам для рассмотрения какой-либо текст. Каждому участнику предлагается в течение 20–30 секунд придумать одну или несколько фраз, которые передавали бы содержание текста. Перед тем как воспроизвести придуманные фразы, обучающиеся записывают их в тетради. Далее поочередно каждый обучающийся читает свои предложения. Чтение осуществляется последовательно друг за другом. После состоявшегося взаимодействия преподаватель подводит итоги по следующим аспектам: насколько предложенные обучающимися фразы раскрывают содержание текста, расширилось ли понимание содержания прочитанного или прослушанного.

Овладение навыками аудирования на разных уровнях изучения русского языка, обучающиеся должны постоянно заниматься данным видом речевой деятельности. Аудирова-

ние должно быть постоянным элементом занятия и задания на самостоятельную работу.

Опираясь на сравнение письменной и устной речи, следует отметить некоторые особенности. В письме реализуется письменный способ формирования мыслей, чувств, побуждений в соответствии с ситуацией обучения (речевой моделью) [3, с. 199].

Современная методика преподавания РКИ использует два термина: *письмо* и *письменная речь*. Обучение письму содержит обучение технике письма, написания символов, овладение графическими и орфографическими единицами, а умение сочетать их в письменной форме необходимо для выражения мысли, решения коммуникативной задачи в соответствии с потребностями общения.

Письменная речь в методике преподавания РКИ рассматривается как методическое средство обучения другим видам речевой деятельности на русском языке. Внедрение интерактивных методов в методику обучения РКИ помогает иностранным обучающимся лучше усвоить языковой материал.

Преподаватель-практик рекомендует обучающимся уже на начальном этапе изучения русского языка пользоваться авторучкой. Обучающиеся слушают преподавателя, повторяют или читают учебный материал, а потом записывают полученную информацию. Для лучшего усвоения, быстрого запоминания информации обучающиеся возвращаются к написанному, читают то, что записали. Письмо помогает запоминанию речевых единиц, орфографических и грамматических словоформ. Поэтому в методике преподавания РКИ закрепилось мнение о необходимости комплексного обучения всем видам речевой деятельности в рамках дисциплины РКИ.

Чтобы научить иностранцев слушать и понимать русскую речь, говорить и читать на русском языке, необходимо одновременно учить их писать. Только в единой системе можно добиться правильного построения речи, выхода в иноязычную коммуникацию. Интерактивные методы дают возможность сделать процесс обучения русскому языку увлекательным, интенсивным и качественным. Для овладения навыками письменной речи используются интерактивные методы «Сочиняем рассказ» и «Мини-сочинение».

Интерактивный метод «Сочиняем рассказ» применяется на учебных занятиях для развития мышления, творческого воображения, индивидуального сознания иностранных обучающихся. Данный метод реали-

зуется в учебной группе до 30 человек. Специального оборудования для реализации метода не требуется. Время, отводимое на проведение метода, – 10 мин.

Для осуществления метода «Мини-сочинение» участники размещаются по кругу. Преподаватель называет тему рассказа, который будут сочинять обучающиеся (тема обычно соответствует теме занятия, связана с целями и задачами учебного занятия). Начинает рассказ преподаватель, а затем обучающиеся поочередно произносят по одной фразе, дополняя содержание рассказа (в предлагаемых фразах не должно быть повторов). Сочинение рассказа заканчивается произнесением фразы последним участником. После этого можно предложить нескольким участникам отрефлексировать состоявшееся взаимодействие, высказать свои впечатления о содержании сочиненного рассказа.

Условия реализации метода могут быть не столь жесткими, т. е. при сочинении рассказа каждый последующий участник может произносить и несколько фраз, но минимум – одну. Процесс сочинения рассказа направлен на осознание обучающимися усвоенного учебного материала. В ходе составления фраз обучающиеся демонстрируют степень усвоения, а также глубину осознания изученного учебного материала.

Интерактивный метод «Мини-сочинение» может применяться на учебном занятии или в качестве самостоятельного творческого задания, которое выполняют иностранные обучающиеся, выражая на неродном языке мысли, переживания на определенную, заданную преподавателем тему. Сочинение – это вид письменной работы, который развивает связную речь. Композиция текста основана на восприятии обучающимися иноязычной проблематики.

Описанный метод реализуется участниками педагогического взаимодействия. Обучающимся предлагается написать на отдельных листах бумаги небольшие по объему тексты на следующие темы: «Я – в занятии, занятие – во мне» («Я – в семинаре, семинар – во мне»), «Как я оцениваю результаты обучения в вузе?», «Какими знаниями и навыками я овладел в результате изучения данной учебной дисциплины?», «Каков мой друг?», «Комната, в которой я живу» и др. Это происходит по окончании практического занятия, семестра, учебного года и т. д. Затем преподаватель проверяет сочинения и проводит их анализ.

Интерактивные методы обучения в методике преподавания РКИ в военном вузе интенсифицируют межсубъектную коммуникацию преподавателя и иностранных обучающихся. Интерактивное педагогическое взаимодействие совершенствует модель поведения и деятельности участников педагогического процесса, интенсифицирует коммуникацию, характеризуется сменой и разнообразием ее видов, форм и приемов речевой практики, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности, состоявшегося коммуникативного взаимодействия. Интерактивные методы подчеркивают не деятельность преподавателя, а деятельность обучающихся. Преподаватель организует самостоятельную познавательную деятельность иностранных военнослужащих, способствующую продуцированию знаний и коммуникативных навыков, побуждает к иноязычному речевому поиску, анализу явлений и процессов иноязычной культуры, самостоятельному коммуникативному решению возникающих в иноязычной военно-профессиональной среде проблем.

Методика преподавания РКИ в настоящее время активно развивается, т. к. в военные вузы России ежегодно прибывают иностранные военнослужащие из стран ближнего и дальнего зарубежья. Преподаватели-практики разрабатывают новые подходы к обучению, используют интерактивные методы и компьютерные технологии. В связи с появлением новых стратегий обучения традиционная методика уходит в прошлое.

#### Список литературы

1. Воеводская Г.К. Целенаправленность в деятельности преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1974.
2. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие. Минск, 2013.
3. Чухлебова И.А., Лазуткина Л.Н. Инновационные образовательные технологии, реализующиеся при обучении иностранных военнослужащих русской разговорной речи // Мир образования – образование в мире. 2016. № 1. С. 193–201.

\* \* \*

1. Voevodskaya G.K. Celenapravlennost' v deyatelnosti prepodavatelya vysshej shkoly: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. L., 1974.
2. Kashlev S.S. Interaktivnye metody obucheniya: ucheb.-metod. posobie. Minsk, 2013.
3. Chuhlebova I.A., Lazutkina L.N. Innovacionnye obrazovatel'nye tekhnologii, realizuyushchiesya pri obuchenii inostrannyh voennosluzhashchih ruskoj razgovornoj rechi // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2016. № 1. S. 193–201.

### **Interactive methods in teaching Russian of foreign members of the military**

*Learning the Russian language is the task of foreign members of the military who study in the Russian military higher education institutions. It is necessary to overcome the primary stage of education – to learn the aspects of the Russian language – to master the professional competences of the military occupation. The interactive methods intensify the methods of teaching Russian as a foreign language: there are created the conditions for self-development, the use of the communicative competences in the Russian language.*

**Key words:** *foreign members of the military, professional competences, the Russian Language as a Foreign Language, communicative competences, interactive methods, aspect learning.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2020)

**О.К. БАКЛОВСКАЯ, Н.Ю. МИЛЮТИНСКАЯ,  
Н.Е. БРИМ**  
(Ижевск)

### **ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИИ**

*Рассматриваются дидактические возможности полилингвальных текстов в современном поликультурном образовании на примере образовательной программы «Зарубежная филология. Мультилингвальное обучение». Раскрывается содержание понятия «полилингвальный текст», предлагаются критерии отбора текстов, алгоритм работы с полилингвальными текстами, включающий культуроведческую ориентацию, рецепцию, осмысление, эвалюацию, рефлексию, и система текстовых заданий.*

**Ключевые слова:** *поликультурное обучение, поликультурная личность, полилингвальные тексты, аутентичность текста, полилингвальные текстовые задания.*

К числу актуальных вопросов современного иноязычного образования относится поиск эффективных технологий профессиональной подготовки высококвалифицированных

специалистов, способных воспринимать мир в культурном многообразии, целостности и взаимозависимости, обладающих готовностью к сотрудничеству, саморазвитию и самореализации в социально-профессиональной и межкультурной деятельности с целью обеспечения государства конкурентоспособными специалистами в социально-экономической, политической и культурной областях. Высшая школа «должна создать качественно новую образовательную систему, способную обеспечить реальное взаимодействие специалистов в глобальном пространстве, включающем в себя конгломерат культур» [4, с. 3]. На наш взгляд, поликультурное направление иноязычного образования полностью соответствует поставленной задаче. Свидетельством этому служат многочисленные исследования в области поликультурного образования отечественных и зарубежных ученых. Так, к кругу вопросов поликультурного образования относятся:

- рассмотрение аспектов социального становления студентов в процессе их приобщения к человеческой культуре в трудах философов и психологов (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.К. Мамардашвили, В. Гумбольдт, М.С. Каган);

- проблемы соизучения языка и культуры (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Е.И. Пасов, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова, И.И. Халева);

- диалогичность образовательного процесса в рамках лично-деятельностного подхода к обучению (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская);

- вопросы формирования вторичной языковой личности (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.В. Барышников, М.В. Давер, Д.Б. Никуличев, Е.Н. Соловова);

- проблемы переключения речевых механизмов в естественном и искусственном билингвизме (Н.И. Горелов, А.А. Леонтьев, Г.И. Богин);

- феномен мультилингвизма, отраженный в статьях известных полиглотов (Н.Ф. Замяткин, К. Ломб, В.Р. Мельников, Д.Ю. Петров, Д.Л. Спивак, Е.А. Умин);

- разработка метаконцептов транслингвизма и транскультурализма (У.М. Бахтирзева, О.А. Валикова, О. Гарсия, З.Г. Прошина).

Анализ научных работ по проблемам, связанным с поликультурным образованием, свидетельствует о том, что привлечение данных

из других сфер научного знания, таких как философия, культурология, социология, психоллингвистика, лингвистика и педагогика, способствует проектированию качественно новых технологий поликультурного обучения. Так, в Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета уже несколько лет успешно существует образовательная программа «Зарубежная филология. Мультилингвальное обучение». В рамках образовательной программы студентам предлагается изучение на сравнительно-сопоставительной основе трех иностранных языков, принадлежащих одной (или разным) языковой группе и ряда дисциплин поликультурной направленности. Процесс формирования качеств поликультурной личности осуществляется на *лингвокультурологическом уровне*, который предполагает формирование языковой / речевой грамотности и культурологической осведомленности студентов; на *когнитивном уровне* – формирование умений сопоставлять фонетические, лексико-грамматические, культурные особенности; на *стратегическом уровне* – формирование способностей преодоления затруднений в учении и общении приемлемыми для данного субъекта способами; на *эмоционально-оценочном уровне* – формирование эмпатии и толерантности по отношению к другим культурам; на *поведенческом уровне* – формирование и выбор стратегий поведения, соответствующих коммуникативно-речевым и социальным нормам иноязычной культуры, умений прогнозирования возможных межкультурных затруднений и способов их преодоления в процессе взаимодействия; владение метакогнитивными стратегиями и развитой познавательной способностью.

Для формирования прочности поликультурных и речевых умений студентов необходимо учитывать следующие дидактические условия. Во-первых, использование мобилизующих принципов (принципов, оптимизирующих процесс обучения за счет повышения мотивации и самооценки обучающихся) [9] предполагает проблемную организацию занятия, опору на логическое, образное мышление, творческую активность студентов, преодоление аффективных барьеров (боязнь ошибки, неудачи, неуверенности). Во-вторых, необходим отбор учебного материала на иностранных языках, который, с одной стороны, соответствует возрастным и интеллектуальным возможностям обучающихся, с другой – учитывает имеющийся запас социокультурных знаний и выступает как инструмент, создающий условия для полноценного проявления

и развития личностных качеств поликультурной личности. В-третьих, для обеспечения готовности обучающихся к сотрудничеству, саморазвитию и самореализации следует внедрять в учебный процесс рефлексивные методы, которые наполняют содержание учебного взаимодействия следующими характеристиками: *гуманистической* – опора на мысли, чувства, эмоции, а также на когнитивные процессы, обеспечивающие получение новой информации и способствующие самопознанию; *коммуникативной* – стремление к сообщению информации и обмену информацией, в основном познавательного и оценочного характера, обмен знаниями и умениями, опора на положительный личностный фонд; *личностной* – учет индивидуальных потребностей, возрастных и социокультурных особенностей, эмоционального состояния, этических и нравственных ценностей; *рефлексивно-ориентированной* – обогащение через личностное самопознание; потребность в систематической работе над собой [2]. В-четвертых, создание условий, способствующих усилению познавательной деятельности бакалавров, побуждающей их к сравнению, сопоставлению, анализу и формирующей способность к критическому мышлению. Вышеперечисленные дидактические условия указывают на характер деятельности при работе с учебным материалом, которая, на наш взгляд, должна быть развивающей, мотивационной, функциональной и носить коммуникативный характер. С этой целью нами осуществляется отбор культурологического содержания при изучении второго и третьего иностранного языков, включающего аутентичный культурологически значимый текстовый материал на родном, первом и втором иностранных языках. Следует отметить, что текст (печатный, звуковой) как коммуникативная единица выступает необходимым компонентом культурологически ориентированного содержания поликультурного обучения. Вслед за В.В. Сафоновой [11] мы относим процессы понимания и порождения иноязычных текстов к ключевым компонентам владения иностранным языком. Работа с иноязычным текстом позволяет сформировать у студентов полифункциональные способности восприятия, оценки, интерпретации и принятия другой культуры как общемировой ценности, а также готовности к межкультурному взаимодействию на новом уровне в соответствии с полученными культурными знаниями о стране изучаемого языка.

В современном поликультурном обучении вопросы, связанные с аутентичностью текстов, относятся к числу дискуссионных.

С одной стороны, ученые полагают (М. Брин, Л. Лиер, К. Эдельхофф, У. Цойнер, И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, В.Г. Костомаров, Р.П. Мильруд, Е.В. Носонович, В.В. Сафонова и др.), что предпочтительнее обучаться иностранному языку на аутентичном материале, т. е. на основе текстов, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей. По их мнению, аутентичный текст представляет признаки другой (иноязычной) языковой общности. Обучающийся приобщается к лингвокогнитивным характеристикам представителя иной культурной общности и, интерпретируя текстовую деятельность, лучше осознает свою родную культуру [3, с. 79]. Аутентичные тексты отличаются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств, т. е. предназначены для обучающихся, которые владеют данным языком. С другой стороны, существует мнение исследователей (И.Л. Бим, Е.Н. Соловова и др.) о том, что аутентичные тексты слишком сложны и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения. Сложность таких материалов часто в значительной степени превосходит уровень фоновых и языковых знаний студентов. При этом возникает вопрос о том, могут ли подвергаться аутентичные тексты дидактической манипуляции. В исследовании немецкого ученого К. Эдельхоффа [14] указано, что дидактическая манипуляция позволяет извлекать из текста первоначальный контекст и представлять его в качестве самостоятельного сегмента. Однако могут выпадать определенные части текста, слова, члены предложения или целые предложения, отражающие, возможно, определенную систему ценностей данной страны, содержание которых представлено в тексте и понятно членам данного культурного общества. В связи с этим необходимо тщательно следить за степенью переработки аутентичного материала.

Вмешательство в аутентичный текст может ограничиваться заменой сложных грамматических конструкций более легкими, исключением каких-либо деталей, необходимым для упрощения понимания текста. Определенные слова или места в тексте, вызывающие трудности при понимании, могут сопровождаться необходимыми комментариями. Так, на наш взгляд, следует давать комментарии к безэквивалентным лексическим единицам (реалиям) под текстом или рядом с ним (по У. Цойнеру, перевод О.К. Бакловской). Существует

мнение ученых, что даже незначительная адаптация аутентичного текста может облегчить работу с ним, при этом можно сохранить все аутентичные характеристики текста [12, с. 156]. В то же время следует подчеркнуть, что при чрезмерном использовании аутентичных текстов возникают негативные явления изучения иностранного языка. Например, применение любых аутентичных текстов без учета возраста, интересов и уровня языковой подготовки обучающихся приводит к демотивации в изучении иностранного языка. Поэтому необходимо подвергать аутентичные тексты методической обработке согласно поставленной цели. Такие «учебные аутентичные тексты», адаптированные в соответствии с учебными задачами, имеющимися языковыми знаниями и опытом обучающихся, сохраняют национальную специфику, стилистические и речевые нормы, типичные для иноязычной культуры [5].

В связи с вышесказанным нам представляется логичным следующее компромиссное решение – отбор аутентичных текстов и незначительная дидактическая манипуляция с учетом всех параметров аутентичного речевого произведения и одновременно методических требований к нему. В практике поликультурного обучения мы используем *полилингвальные тексты*, которые представляют собой целостные двух-, трехязычные микро- и макровысказывания, характеризующиеся культурологической, информативной, ситуативной и реактивной аутентичностью. Культурологическая аутентичность текста позволяет раскрыть специфические черты иноязычной культуры, например особенности бытовой жизни, привычки носителей языка и т. д. Тексты, несущие значимую для студентов информацию, соответствующую их возрастным особенностям и интересам, характеризуются информативной аутентичностью. Ситуативная аутентичность отражается в естественности и типичности ситуации, которая предлагается в качестве учебной иллюстрации. Реактивная аутентичность текста направлена на вызов у обучающихся соответствующего ситуации эмоционального, мыслительного и речевого отклика. Критериями отбора полилингвальных текстов являются такие параметры, как кросс-культурность, проблемность, соответствие коммуникативным потребностям обучающихся и задачам поликультурного обучения, эмоционально-ценностная значимость и полифункциональность (например, на коммуникативном уровне сосуществова-

ние рационально-информативной, эмотивной и побудительной функций; на уровне дидактическом – формирование рецептивных и продуктивных умений). Подобные «методически аутентичные» тексты [10] соответствуют нормам и задачам естественного межкультурного взаимодействия, а также методическим требованиям, языковому и интеллектуальному уровню бакалавров. Следуя принципу доминирования проблемных культуроведческих заданий, мы вслед за В.В. Сафоновой [11] считаем, что при работе с полилингвальными текстами студенты формируют на основе сравнения представления о специфике культур, углубляют фоновые знания; развивают метакогнитивные умения сравнения, переноса в процессе систематизации, обобщения и интерпретации культуроведческой информации; развивают коммуникативно-познавательные, творческие умения; совершенствуют умения автономной учебной деятельности.

Следует отметить, что в рамках поликультурного образования методика работы с полилингвальными текстами относится к мало-разработанной области. В целом полилингвальные тексты в процессе соизучения иностранных языков и культур в зависимости от этапа обучения являются средством формирования как рецептивных, так и продуктивных умений студентов. В данной статье мы рассмотрим дидактический потенциал полилингвальных текстов как средство формирования продуктивных умений бакалавров филологии. Алгоритм действий работы с полилингвальными текстами состоит из следующих этапов: 1) культуроведческой ориентации (выдвижение гипотез о сущности предложенного культурного концепта, речевая интеллектуальная разминка); 2) рецепции (соотнесение содержания полилингвальных текстов с определением обсуждаемого концепта; специфики языкового оформления); 3) осмысления (сопоставление ценностей чужой и родной культуры; отбор языковых средств); 4) эвалюации (оценочное суждение, выражение личного отношения к проблеме с помощью соответствующих ситуации речевых образцов); 5) рефлексии (оценивание собственной деятельности в качестве медиатора культур) [8]. Полилингвальные тексты сопровождаются системой проблемных культуроведческих заданий: поисково-игровых, способствующих развитию культуроведческой наблюдательности, гибкости мышления и творческого воображения; познавательно-поисковых, направленных на анализ, обобщение и интерпретацию социо-

культурной и языковой информации; культуроведчески ориентированных ролевых игр и иноязычных дискуссий, позволяющих обучающимся погрузиться в социокультурный контекст изучаемых явлений и выбрать линию поведения на основе знаний о культурных универсалиях, ценностях собственной и иноязычной культуры, прогнозирования возможных межкультурных конфликтов [1].

**Образцы полилингвальных текстов языкового уровня А2**

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Здравствуйте!</li> <li>– Добрый день!</li> <li>– Как Вас зовут?</li> <li>– Александр Васильевич.</li> <li>А Вас как зовут?</li> <li>– Анна Николаевна.</li> <li>– Очень приятно познакомиться.</li> <li>– Мне тоже</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Привет!</li> <li>– Привет! Как тебя зовут?</li> <li>– Вика, а тебя?</li> <li>– Михаил. Ты откуда?</li> <li>– Я из Пскова, а ты?</li> <li>– Из Питера. Ты работаешь или учишься?</li> <li>– Я учусь на экономиста. А ты?</li> <li>– Я музыкант.</li> <li>– Здорово</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hello!</li> <li>– Hello, I'm Maria. What's your name?</li> <li>– My name's Steve. Pleased to meet you.</li> <li>– Pleased to meet you too. Where are you from?</li> <li>– I'm from Liverpool. And you?</li> <li>– I'm from Chicago. Do you work there?</li> <li>– No, I'm a student. And what do you do?</li> <li>– I'm an engineer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entschuldigung. Sind Sie Herr Schumann?</li> <li>– Ja, das bin ich. Und wie heißen Sie?</li> <li>– Mein Name ist Fischer.</li> <li>Guten Tag!</li> <li>– Freut mich. Guten Tag!</li> <li>– Willkommen in Berlin! Wie war Ihr Flug?</li> <li>– Sehr gut. Danke schön!</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hallo!</li> <li>– Hi!</li> <li>– Wer bist du?</li> <li>– Ich bin Paulina. Und wie heißt du?</li> <li>– Ich heiße Jörg. Woher bist du?</li> <li>– Aus Bremen. Und du?</li> <li>– Ich komme aus Österreich. Ich bin aus Wien.</li> <li>– Sehr angenehm.</li> <li>– Danke, gleichfalls</li> </ul>

Рассмотрим примеры работы с полилингвальными текстами на занятиях по немецкому как второму иностранному с учетом того, что студенты владеют родным и английским языком (в качестве первого иностранного). Этап культуроведческой ориентации заключается в выявлении особенностей проявления вежливости в ситуации знакомства в родной, английской, немецкой культурах. Обсуждаются культурные реалии, типичные для ситуации



знакомства, такие как статус, пол собеседника, пространство (степень дистантности). На этапе рецепции новой языковой и культуроведческой информации студентам предлагается целостное аутентичное макровысказывание (диалог) по теме «Знакомство». Образцы полилингвальных текстов языкового уровня А2 представлены в таблице на с. 71.

Используемые аутентичные полилингвальные тексты отражают национально-специфические особенности языковой и культурной систем соизучаемых языков и содержат пока скрытую (или неосознаваемую) для обучающихся новую информацию (например, о нормах поведения в ситуациях приветствия или знакомства в стране изучаемого второго иностранного языка; языковые особенности (правила спряжения глагола *sein* – «быть»), правила построения вопросительного предложения на немецком языке и т. д.). На этапах осмысления и эвалюации к задачам обучения относится формирование у бакалавров представления об особенностях проявления родной и иноязычной культуры на сознательном уровне. Студентам предлагаются поисково-игровые, познавательные-поисковые задания, направленные на вычленение, анализ и интерпретацию языковой и культуроведчески значимой информации текста, а также определение степени представленности культуроведческой и языковой информации в родном и иностранном языках.

• Задание на сравнение сходных предметов и нахождение различий между предметами может быть сформулировано следующим образом:

1. На основе представленных диалогов определите особенности спряжения немецкого глагола. Сравните способы спряжения глагола в немецком, русском и английском языках.

2. Найдите в диалогах формы немецкого глагола *sein* и впишите недостающие формы.

I am	_____	we are	<i>wir sind</i>
you (sg) are	_____	you (pl) are	_____
he / she / it is	_____	they are	<i>sie sind</i>
		You (formal) are	_____

I am called	_____	we are called	<i>wir heißen</i>
you (sg) are called	_____	you (pl) are called	<i>ihr heißt</i>
he / she is called	<i>Er / sie / es heißt</i>	they are called	<i>sie heißen</i>
		You (formal) are called	_____

• Задания на вычленение, анализ культуроведчески значимой информации и степени ее представленности в полилингвальных текстах выглядят так:

1. На основе предложенных текстов определите культурно-языковые особенности коммуникативного поведения представителей немецкой культуры в ситуации «Знакомство».

2. Найдите в диалогах фразы знакомства, типичные для представителей немецкой культуры. Определите степень официальности / неофициальности, статус участников разговора в ситуации знакомства, представленной в диалогах. Сравните аналогичные фразы в родной культуре и культуре первого иностранного языка (английского).

• Задания на восприятие и осознание нового культуроведческого содержания в моделях поведения представителей родной и иноязычной культуры в определенных культурно обусловленных ситуациях. Так выглядит задание на перекодирование вербальной информации, например, в схематическую:

Найдите фразы-клише по теме «Знакомство» и впишите их в таблицу. Сравните полученные варианты.

	Russland	England	Deutschland
Begrüßung	Здравствуйте! Добрый день!		
Name		What's your name?	
Vorstellung			
nach dem Ergehen fragen und antworten	Как дела?		... <i>Wie geht's?</i> ... ... <i>Danke, gut...</i>

• Ролевые игры, в процессе которых речевое взаимодействие обучающихся ограничено рамками предписанного ролевого поведения, типичного для реальных ситуаций общения в иноязычном социуме:

Распределите роли: представьте, что в офис, в котором вы работаете, приходит новый коллега, с которым вам надо познакомиться. Проиграйте ситуацию по ролям. Проанализируйте, что явилось для вас сложным / непривычным / приятным?

• Задания на восстановление фрагмента культурно обусловленного текста (например, диалога) по иницирующим и / или ответным репликам участников общения согласно культурным и языковым нормам, принятым в иноязычном социуме.

• Задания на перекодирование. Например, представление текста-диалога «Знакомство» в форме письменного сообщения с учетом социокультурного контекста (в качестве образца может выступить ситуация знакомства на форуме) или в форме телефонного разговора с учетом этикетных правил, которые типичны для данной ситуации в родной и иноязычной культуре.

На наш взгляд, для эффективного усвоения культуроведческой и языковой информации необходимо учитывать, что понимание текста является процессом перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Например, в процессе перевода на другой язык, в форме пересказа той же мысли другими словами, в процессе формирования личностно-смысловых образований или эмоциональной оценки события, в результате построения образа предмета или ситуации или в процессе выработки алгоритма операций, предписываемых текстом и т. д. [6, с. 141]. Приведение текста к другому виду является частным случаем формирования образа содержания текста, который обладает динамичностью. Можно, прочитав текст на английском языке (An Englishman's Food), представить себя за типичным английским завтраком с чашкой чая в руке. Или, прочитав текст Frühstück in Deutschland на немецком языке, осознать немецкую реалию Frühstückstisch. Тексты приведены ниже в сокращенном виде.

An Englishman's Food

The first meal of the day is breakfast. The breakfast dishes are cornflakes or porridge with milk and sugar or with milk and salt and then fried eggs and bacon or fried sausages or boiled eggs or fish. For breakfast English people also have toast, butter, and marmalade and tea or coffee, which they drink hot, usually with sugar, and with some milk.

The most important meal of the day is dinner. Dinner is eaten in the middle of the day or in the evening...

(from «Практический курс английского языка как второго иностранного»)

Frühstück in Deutschland

Das Frühstück ist die erste, morgendliche Mahlzeit des Tages. Das Wort „Frühstück“ bedeutet das frühmorgens gegessene Stück Brot. Man meint, dass sich ein gutes Frühstück auf die Gesundheit und das Wohlbefinden des Menschen positiv auswirkt. Das übliche Getränk zum Frühstück ist schwarzer Kaffee, Tee, Milch oder Saft. Zum alltäglichen Frühstück in Deutschland gehören auch die Backwaren, vornehmlich Schwarzbrot und Weißbrot oder Brötchen mit Marmelade, Schinken oder Wurst, Käse, Honig oder Nuss-Nougat-Creme. Morgens sind auch Cornflakes und Müsli mit Obst besonders beliebt, weil sie Kohlenhydrate, Eiweiß und Vitamine enthalten...

Использование полилингвальных текстов в процессе соизучения нескольких иностранных языков и культур в качестве основной дидактической единицы обучения способствует более глубокому проникновению студентов в суть культурных и языковых феноменов, представленных во взаимосвязи. Содержание поликультурного обучения на основе полилингвальных текстов в полной мере отражает принцип культурно связанного обучения иностранным языкам, при котором сопоставляемые языковые (лексические, грамматические, синтаксические, стилистические) явления находятся в неразрывной связи с отражаемыми в них культурными ценностями. Поэтому в практике работы с полилингвальными текстами мы предлагаем использовать дополнительные языковые и речевые задания.

• На раскрытие значения новой лексической или грамматической единицы, представленной в культурно обусловленной ситуации, на основе языковой догадки, сравнения со сходным явлением в родном или первом иностранном языках (например, поиск полных, частичных или нулевых эквивалентов в родном и иностранном языках по теме «Завтрак»):

Найдите немецкие эквиваленты к следующим английским словам.

butter – <i>Butter, f...</i>	the first meal – .....
milk – .....	marmalade – .....
tea – .....	coffee – .....
cornflakes – .....	drink – .....

• На ранжирование слов как по словообразовательным признакам (составление или восполнение гнезд слов с опорой на родной или первый иностранный язык), так и по семантической общности (составление и восполнение ассоциограмм и т. д.):

Найдите соответствия английским словам (тема «Еда») на немецком языке, используя данные таблицы.

Kohl ♦ Pudding, m ♦ Mittag ♦ gekochte ♦ Essen, n ♦ Eier ♦ Suppe, f ♦ Schokolade ♦ Gurke(n) ♦ Salat, m ♦ Zwiebel	
boiled egg – <i>gekochte Eier...</i>	cabbage soup – .....
dinner – .....	onion soup – .....
cucumber salad – .....	chocolate pudding – ...

• На формирование способностей самостоятельного учения (наблюдения, обобщения для осознания культурологических еди-

ниц и грамматических образцов по тезаурусному признаку).

- На развитие коммуникативно-познавательных умений: поисковые задания по интересующим студента вопросам в рамках определенной темы; коммуникативные задания, например интервью с учетом найденной обучающимся новой культуроведческой информации; задания на сравнение сходных реалий, предметов (*Чем отличается завтрак в русской, английской и немецкой семье? Что вы знаете о завтраке в других странах?*).

- На развитие дискуссионных умений. Участие студентов в культуроведчески ориентированных иноязычных дискуссиях. Задания этого формата могут быть сформулированы следующим образом:

Изучите утверждения по теме «Еда и напитки». Выберите из предложенных утверждений те, которые оказываются характерными для культуры вашей страны. Представьте, каким образом прокомментировали бы эти высказывания представители англоязычной и немецкой культуры. Обсудите и сравните ваши предположения с предложенными ключами) [1].

Таким образом, требования к ранее выделенным общим и учебным целям, к подобранным педагогически адаптированным полилингвальным текстам, вопросам и заданиям, активизирующим познавательную деятельность обучающихся, проблемным культуроведческим заданиям, видам деятельности, контрольно-диагностирующим средствам включают все необходимые элементы и компоненты современного поликультурного учебно-воспитательного процесса.

В заключение отметим, что внедрение полилингвальных текстов в процесс поликультурного обучения бакалавров филологии имеет ряд преимуществ. Во-первых, полилингвальные тексты позволяют студентам расширить культурное мировосприятие, которое определяется ценностными смыслами. Это происходит за счет отбора взаимосвязанного культуроведческого и языкового содержания на нескольких иностранных языках, который стимулирует у обучающихся мыслительные процессы сравнения, синтеза, анализа и интерпретации культуроведческой и языковой информации, формирует навыки культуроведческой осведомленности и рефлексии [13, с. 95]. Во-вторых, полилингвальные тексты отражают реальное функционирование языка в речи его носителей в естественном социальном контексте. Жанровое разнообразие

текстов вызывает интерес у студентов, актуализирует их фоновые знания, мотивирует студентов к творчески-поисковой, исследовательской деятельности, готовит к толерантному, позитивному восприятию языка и культуры.

### Список литературы

1. Бакловская О.К. (Козлитина) Педагогическая поддержка как условие преодоления студентами затруднений в межкультурном взаимодействии (на материале занятий по иностранному языку в вузе): дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2010.
2. Брим Н.Е. Как научить студентов педагогической рефлексии: метод. рекомендации. Ижевск, 2007.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2000.
4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005.
5. Ёжкина Т.М. Развитие социокультурной компетенции в процессе работы с учебным аутентичным текстом при обучении немецкому языку студентов-регионоведов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 3-е изд. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.
7. Мазунова Л.К. Общие принципы построения модели овладения иностранным языком // Проблемность и профильность в образовании – условия устойчивого развития цивилизации: материалы VI Моск. междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» / Центр изучения иностр. яз. «Лингвастарт». М.: Спутник+, 2006. С. 190–192.
8. Милютинская Н.Ю. Специфика формирования межкультурной коммуникативной компетенции в профессиональной подготовке бакалавров филологии // Интерактивная наука. 2017. Вып. 12. С. 30–33.
9. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в шк. 2000. № 4. С. 9–15.
10. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностр. яз. в шк. 1999. № 2. С. 6–12.
11. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. яз. в шк. 2001. № 3. С. 17–23.
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002.
13. Утехина А.Н. Межкультурное образование молодежи в полиэтничном регионе (на примере Удмуртской Республики): моногр. Ижевск: Удмурт. ун-т, 2006.

14. Zeuner U. Dr. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Dezember 2001 (Lernziele und Aufgaben ergänzt) [Electronic resource]. URL: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/home.htm> (дата обращения: 23.12.2019).

\* \* \*

1. Baklovskaya O.K. (Kozlitina) Pedagogicheskaya podderzhka kak uslovie preodolenie studentami zatrudnenij v mezhkul'turnom vzaimodejstvii (na materiale zanyatij po inostrannomu yazyku v vuze): dis. ... kand. ped. nauk. Izhevsk, 2010.

2. Brim N.E. Kak nauchit' studentov pedagogicheskoy refleksii: metod. rekomendacii. Izhevsk, 2007.

3. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchitelej. M.: ARKTI, 2000.

4. Elizarova G.V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam. SPb.: KARO, 2005.

5. Yozhkina T.M. Razvitie sociokul'turnoj kompetencii v processe raboty s uchebnym autentichnym tekstem pri obuchenii nemeckomu yazyku studentov-regionovedov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2006.

6. Leont'ev A.A. Osnovy psiholingvistiki. 3-e izd. M.: Smysl; SPb.: Lan', 2003.

7. Mazunova L.K. Obshchie principy postroeniya modeli ovladeniya inostrannym yazykom // Problemnost' i profil'nost' v obrazovanii – usloviya ustojchivogo razvitiya civilizacii: materialy VI Mosk. mezhdunar. konf. «Obrazovanie v XXI veke – glazami detej i vzroslykh» / Centr izucheniya inostr. yaz. «Lingvastart». M.: Sputnik+, 2006. S. 190–192.

8. Milyutinskaya N.Yu. Specifika formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii v professional'noj podgotovke bakalavrov filologii // Interaktivnaya nauka. 2017. Vyp. 12. S. 30–33.

9. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam // Inostr. yaz. v shk. 2000. № 4. S. 9–15.

10. Nosonovich E.V., Mil'rud R.P. Kriterii sozdatel'noj autentichnosti uchebnogo teksta // Inostr. yaz. v shk. 1999. № 2. S. 6–12.

11. Safonova V.V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya // Inostr. yaz. v shk. 2001. № 3. S. 17–23.

12. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekcij: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej. M.: Prosveshchenie, 2002.

13. Utekhina A.N. Mezhkul'turnoe obrazovanie molodezhi v polietnicheskom regione (na primere Udmurtskoj Respubliki): monogr. Izhevsk: Udmurt. un-t, 2006.

### *Didactic potential of multilingual texts in the professional training of the bachelors of Philology*

*The article deals with the didactic potential of the multilingual texts in the modern multilingual education at the example of the educational program “Foreign Philology. Multilingual education”. There is revealed the contents of the concept “multilingual text”. There are suggested the criteria of the texts’ choice, the algorithm of the work with multilingual texts including the culturological orientation, adoption, comprehension, evaluation, and the system of the text tasks.*

**Key words:** *multicultural education, multicultural person, multilingual texts, text’s authenticity, multilingual text tasks.*

(Статья поступила в редакцию 11.03.2020)

**Г.В. КУПОВЫХ**  
(Таганрог)

**Т.В. КЛЕВЕТОВА**  
(Волгоград)

### **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Рассматриваются содержательный и процессуальный аспекты практико-ориентированного подхода в системе высшего образования. Представлен опыт реализации данного направления при подготовке будущих инженеров и учителей.*

**Ключевые слова:** *практико-ориентированный подход, компетенция, кейс, контекстное обучение, система высшего образования.*

Требования ФГОС ВО 3<sup>++</sup> и профессиональных стандартов направлены на освоение системы профессиональной деятельности уже в процессе обучения в вузе. Взаимодействие вузовских сообществ и работодателей нацелено на подготовку выпускника, способного решать актуальные профессиональные задачи. Однако при освоении содержания дисциплин естественно-научного направления возникают

сложности, связанные с необходимостью соотношения его фундаментальности и формированием опыта деятельности в форме компетенций. Обратимся к проблеме реализации содержания физического образования, которая связана с тем, что формируемые знания остаются невостребованными, «внешними» по отношению к потребности применять их в профессиональной деятельности. Так, будущий инженер или учитель, изучая курс общей и теоретической физики в вузе, должен понимать, что он не будет использовать знания данных дисциплин в таком же виде, а их применение потребует в конкретной производственной ситуации.

Реализуемая в настоящее время компетентностная модель в системе высшего образования нацелена на формирование системы компетенций как основы личностного опыта будущих специалистов, их практических навыков как последовательности способов деятельности, необходимых для решения реальных профессиональных задач. Содержание предмета рассматривается через теоретические положения физической науки, которые находят отражение в описании объектов действительности, а также методов познания объектов природы для формирования методологической культуры студентов. В связи с вышесказанным одним из направлений совершенствования высшего профессионального образования является обеспечение его практической ориентации.

В предлагаемой статье рассмотрим содержательный и процессуальный аспекты практической ориентации обучения физике в системе вузовского образования. Практико-ориентированному подходу в системе высшего образования посвящены труды Ю.П. Ветрова, Н.П. Клушиной, Г.И. Лазарева, В.С. Просаловой и др.

В исследованиях и реализации практико-ориентированного образования выделяют несколько направлений: формирование у обучающихся опыта профессиональной деятельности путем погружения в профессиональную среду в ходе производственных практик; формирование у студентов знаний, умений и опыта в процессе реализации технологий и методик моделирования фрагментов будущей профессиональной деятельности; включение в содержание учебных дисциплин контекстной информации [7].

Под практико-ориентированным подходом мы понимаем реализацию прикладного содержания учебных дисциплин посредст-

вом совокупности приемов, способов, методов, форм обучения студентов, направленных на формирование практических умений и опыта профессиональной деятельности [2]. В основу практико-ориентированного обучения положен принцип «обучение через делание» (Learning by doing), при реализации которого система компетенций формируется у студентов в ходе решения контекстных кейс-заданий, профессиональных ситуаций, выполнения проектов [5].

При изучении дисциплин естественно-научного цикла мы выделяем два аспекта реализации практико-ориентированного обучения:

- содержательный, направленный на реализацию прикладного содержания;
- процессуальный, включающий методы реализации содержания (профессиональные ситуации, проекты, кейсы).

Таким образом, практико-ориентированное обучение создает условия:

- для самостоятельной исследовательской деятельности по приобретению знаний, связанных с прикладным содержанием изучаемых дисциплин;
- применения приобретенных знаний для решения как познавательных, так и практических задач;
- развития исследовательских умений, а именно готовности и способности выявлять проблемы, проводить эксперимент, анализ и синтез, строить гипотезы, обобщения [6].

Эффективность обучения физике при подготовке студентов в системе высшего образования обусловлена такими критериями, как включение в содержание курса физики практико-ориентированной информации, изложение учебного материала в контексте практической реализации физических законов и явлений, применение интерактивных технологий. Это означает, что подготовка таких специалистов в высшей школе должна быть построена на основе единства фундаментальности содержания и профессиональной направленности.

Обратимся к рассмотрению содержательного аспекта реализации практико-ориентированного образования при изучении дисциплин «Техническая физика», «Гидромеханика» и «Гидравлика» студентами инженерных направлений подготовки ЮФУ в г. Таганроге. Так, в разделе «Элементы гидрофизики» студенты изучают вопросы взаимодействия атмосферы и океана, а именно причины возникновения эффекта Кориолиса. Этот эффект приводит к отклонению тела вправо от направле-

ния движения в северном полушарии и влево – в южном. Он максимален на полюсе и отсутствует на экваторе. Существование этого эффекта эквивалентно наличию некоторой силы, которой дано название силы Кориолиса. Сила Кориолиса действует на тело при любом его движении относительно Земли [3]. Практико-ориентированное содержание связано с проявлением силы Кориолиса в природе, которое студенты должны уметь объяснять на основе полученных теоретических знаний. Так, действие данной силы приводит к тому, что у рек в северном полушарии всегда «подмывает» левый берег, а в южном – правый. По этим же причинам происходит неравномерный износ рельефов, что необходимо учитывать.

Рассматривая ламинарные и турбулентные течения, студенты обращают внимание на то, что один из способов классификации движений в атмосфере и океане основан на их разделении по пространственным и временным масштабам, а также на выделении периодических и непериодических составляющих движения. Наибольшим пространственно-временным масштабам отвечают такие стационарные системы, как пассаты в атмосфере или Гольфстрим в океане. Хотя движение в них и испытывает флуктуации, эти системы можно рассматривать как более или менее постоянные элементы циркуляции, имеющие пространственный масштаб порядка нескольких тысяч километров.

Следующее место занимают процессы с сезонной цикличностью. Среди них следует особо отметить муссоны и обусловленные ими (и тоже меняющие свое направление) течения Индийского океана. Пространственный масштаб этих процессов также порядка нескольких тысяч километров, однако их отличает выраженная периодичность.

Процессы с временным масштабом в несколько дней или недель, как правило, нерегулярны и имеют пространственные масштабы до тысячи километров. К ним относятся вариации ветра, связанные с переносом различных воздушных масс и вызывающие изменения погоды в таких районах, как Британские острова, а также аналогичные и часто связанные с первыми колебания океанских течений [3].

Примером раскрытия практико-ориентированного содержания волновых процессов являются волны, вызываемые возмущениями океанского дна, которые происходят, например, при землетрясениях и называются *сейсмическими* морскими волнами. Обычно употребляется их широко распространенное япон-

ское название – *цунами*. Эти волны распространяются от центра сейсмического возмущения и имеют очень большие периоды и длины – обычно 15–20 мин и 200 км соответственно. Поэтому такие волны относятся к длинным волнам, и их скорость, равная  $\sqrt{gd}$ , имеет порядок 200 м/с, или 400 узлов, для среднего значения глубины океана.

В открытом океане высота цунами обычно меньше 1 м, поэтому наблюдать их с судов нельзя. Однако по мере приближения к берегу их скорость уменьшается, а высота увеличивается до огромных размеров: они обрушиваются на берег в виде валов громадной высоты и затопляют значительные площади, покрывая их слоем воды 10 м и более. Цунами могут отличаться друг от друга, что связано с природой образующих их сейсмических возмущений. Некоторые волны цунами имеют всего один гребень, в других случаях ему предшествует широкая ложбина, иногда наблюдается ряд гребней. Цунами характерны для Тихого океана, где сейсмическая активность обусловлена движением плит земной коры относительно друг друга. По этой причине в Тихом океане создана служба предупреждения о цунами. Картина разрушений, производимых этими волнами на берегу, зависит от вида цунами и от особенностей рельефа дна, определяющего рефракцию волны. Некоторые цунами приводят к значительным человеческим жертвам, в то время как многие из них вообще не причиняют ущерба, и главная задача службы предупреждения заключается в том, чтобы уметь различать эти два вида цунами.

Стоячие волны, или *сейши*, возникают в замкнутых бассейнах, например озерах, а также в заливах, открытых с одной стороны. Сейши в замкнутых бассейнах можно легко создать в лаборатории, вызывая колебания воды в баке. На каждом конце бака (в пучностях) уровень воды периодически колеблется, в то время как в середине бака (в узле) уровень остается постоянным, но горизонтальные движения максимальны. В этом случае длина бака, или бассейна,  $l$ , равна ровно половине длины волны ( $L$ ). Если  $d/l$  меньше  $1/10$ , что соответствует большинству реальных ситуаций, можно применить соответствующее приближение, тогда  $\frac{2l}{T} = \sqrt{gd}$ , т. е.  $T = \frac{2l}{\sqrt{gd}}$ .

Таким образом, период сейши в бассейне определяется длиной и глубиной бассейна и представляет собой его *резонансный* период. В заливе, открытом с одной стороны, сейша мо-

жет иметь узел на входе в залив и пучность – в его основании. Длина бассейна ( $l$ ) равна в этом случае  $L/4$ , а резонансный период дается выражением:

$$T = \frac{4l}{\sqrt{gl}}$$

В обоих случаях возможно также установление сейш с несколькими узлами и, соответственно, имеющих более короткие периоды.

В качестве примера рассмотрим открытый с одного конца порт, имеющий длину 3 км и среднюю глубину 40 м. Его резонансный период будет равен 10 мин. Если шторм или волнение на море имеют такой период, то возмущение, производимое ими в акватории порта, может привести к явлению, называемому *тягун* (портовая зыбь), создающему большие трудности для судов, стоящих на якоре [3].

Рассмотрим процессуальный аспект реализации практико-ориентированного подхода на примере контекстных заданий и кейсов, которые позволяют проектировать ситуацию профессиональной деятельности будущего педагога и относятся к технологиям контекстного обучения.

Так, при реализации магистерской программы «Технологии обучения в физико-математическом образовании» в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете студенты изучают дисциплину «Научные основы современного физико-математического образования», целью которой является формирование теоретических основ современных математической и физической наук и готовности решать научные и прикладные задачи в области профессиональной деятельности.

Студентам предлагаются практико-ориентированные задания, направленные на формирование профессиональной компетенции, отражающей способность планировать, организовывать и осуществлять совместно с другими участниками процесса научно-исследовательскую и экспериментальную деятельность в рамках решения актуальных вопросов профессиональной деятельности.

Ниже приведем примеры контекстных заданий, которые требуют знания современных направлений физики и математики и методик реализации их в учебном процессе.

1. Разработайте элементы теоретического обоснования исследования вашей магистерской диссертации на основе содержания современных физических теорий.

2. Разработайте содержание элективного курса для учащихся физико-математического профиля, посвященного задачам математической физики.

3. Разработайте содержание элементов элективного курса по физике, посвященного вопросам квантовой физики и нелинейной оптики для учащихся углубленного уровня изучения предмета.

4. Разработайте содержание элементов элективного курса по физике, посвященного физике элементарных частиц, для учащихся углубленного уровня изучения предмета.

Следующим типом практико-ориентированных заданий могут быть кейсы. Метод кейс-стади направлен на анализ текста, а поставленные вопросы актуализируют комплекс знаний, необходимых для освоения профессиональной деятельности. Приведем пример кейса.

В СССР работы по химическим лазерам опубликованы четырьмя группами ученых: Н.Г. Басовым, А.Н. Ораевским и сотрудниками (ФИАН АН СССР), Долговым-Савельевым и сотрудниками (ИЯФ СО АН СССР), Р.В. Хохловым и сотрудниками (МГУ) и группой докладчика в Институте химической физики АН СССР. Пока все реально действующие химические лазеры основаны на химических реакциях, в которых имеются элементарные акты, приводящие к образованию колебательно-возбужденных молекул  $\text{HCl}$ ,  $\text{DCl}$ ,  $\text{HF}$  и  $\text{DF}$ . В 1963 г. автором были даны основы кинетической теории химического лазера. Одним из выводов этой теории был вывод о преимуществах цепных и особенно разветвленно-цепных химических реакций как рабочего процесса в химическом лазере. Имеются по крайней мере два таких преимущества: возможность перевода системы из относительно стабильного состояния в состояние быстрой реакции относительно небольшим изменением температуры или давления – ввод системы в область воспламенения – и спонтанное увеличение скорости реакции в этой области за счет разветвления цепи до значений скорости, при котором создание инверсии настолько обгоняет релаксацию, что становится возможной генерация со значительным КПД.

Впервые генерация на разветвленно-цепной химической реакции была осуществлена в 1968 г. докладчиком совместно с Г.К. Васильевым и О.М. Батовским. Рабочей смесью служила не использовавшаяся ранее смесь  $\text{H}_2 + \text{F}_2 + \text{O}_2$ . Разветвленно-цепной характер химической реакции в этой смеси был ранее открыт Н.Н. Семеновым, А.Е. Шиловым в Институте химической физики. С помощью мало-мощного и короткого электрического разряда удавалось вводить смесь в область самовоспламенения как через первый, так и через второй предел, причем получались короткие, длительностью в несколько микросекунд, импульсы генерации с пико-

вой мощностью порядка 10 кВт и химическим КПД до 2% (Л.В. Гальрозе).

Задания к кейсу

1. Какие исследовательские учреждения занимались разработкой химических лазеров в СССР?

2. Автор документа говорит о преимуществах разветвленно-цепных химических реакций как рабочего процесса в химическом лазере. Назовите их и одно проиллюстрируйте примером.

3. Проиллюстрируйте возможность использования вышеприведенного документа для изучения тем школьного курса физики. Назовите раздел, тему и класс, в котором может изучаться данный материал.

Контекстные задания и кейс имеют практико-ориентированное направление, учитывающее профессиональную педагогическую деятельность будущего учителя и его умение проектировать содержание и технологии учебно-воспитательного процесса.

Практико-ориентированный подход при изучении физики в системе высшего образования позволяет раскрыть прикладное содержание физических законов и явлений и возвращает студентов к первоисточнику, позволяя задуматься о том, что научные направления создавались для объяснения явлений и прогнозирования развития окружающего мира, а интерактивные технологии призваны сформировать навыки профессиональной практической деятельности уже в процессе освоения образовательной программы.

### Список литературы

1. Ветров Ю.П., Клущина Н.П. Практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2002. № 6. С. 43–46.
2. Клеветова Т.В., Комиссарова С.А. Имитационно-моделирующие технологии в условиях реализации практико-ориентированной подготовки магистров направления «Педагогическое образование» // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2016. № 4(108). С. 50–54.
3. Куповых Г.В. Техническая физика. Конспект лекций. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2007.
4. Куповых Г.В., Тимошенко Д.В. Основы гидромеханики: учеб. пособие. Ростов н/Д.; Таганрог: Изд-во Юж. фед. ун-та, 2018.
5. Лазарев Г.И. Ориентированное на практику обучение – ответ на требования внешней среды // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 3–12.
6. Мусина-Мазнова Г.К. Практико-ориентированный подход в процессе формирования проектных компетенций будущих социальных работников // Инновационное образование: практико-ориентированный подход в обучении: IV Междунар. науч.-метод. конф. (г. Астрахань, 17 апр.

2012 г.) / отв. ред. Г.П. Стефанова. Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2011. С. 73–79.

7. Просалова В.С. Концепция внедрения практико-ориентированного подхода [Электронный ресурс] // Наукoведение. 2013. № 3(16). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiyavnedreniya-praktikoorientirovannogo-podhoda> (дата обращения: 10.04.2020).

\* \* \*

1. Vetrov Yu.P., Klushina N.P. Praktiko-orientirovannyj podhod // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2002. № 6. S. 43–46.

2. Klevetova T.V., Komissarova S.A. Imitacionno-modeliruyushchie tekhnologii v usloviyah realizacii praktiko-orientirovannoj podgotovki magistrrov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2016. № 4(108). S. 50–54.

3. Kupovyh G.V. Tekhnicheskaya fizika. Konpekt lekcij. Taganrog: Izd-vo TTI YUFU, 2007.

4. Kupovyh G.V., Timoshenko D.V. Osnovy gidromekhaniki: ucheb. posobie. Rostov n/D.; Taganrog: Izd-vo Yuzh. fed. un-ta, 2018.

5. Lazarev G.I. Orientirovannoe na praktiku obuchenie – otvet na trebovaniya vneshnej sredy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 4. S. 3–12.

6. Musina-Maznova G.K. Praktiko-orientirovannyj podhod v processe formirovaniya proektnyh kompetencij budushchih social'nyh rabotnikov // Innovacionnoe obrazovanie: praktiko-orientirovannyj podhod v obuchenii: IV Mezhdunar. nauch.-metod. konf. (g. Astrahan', 17 apr. 2012 g.) / отв. ред. G.P. Stefanova. Astrahan': Izd. dom «Astrahanskij universitet», 2011. S. 73–79.

7. Prosalova V.S. Konceptiya vnedreniya praktiko-orientirovannogo podhoda [Elektronnyj resurs] // Naukovedenie. 2013. № 3(16). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiyavnedreniya-praktikoorientirovannogo-podhoda> (data obrashcheniya: 10.04.2020).

### *Practice oriented approach in teaching Physics in higher professional education*

*The article deals with the content and process aspects of the practice oriented approach in the system of higher education. There is presented the experience of the implementation of the direction while training future engineers and teachers.*

**Key words:** *practice oriented approach, competence, case, contextual education, system of higher education.*

(Статья поступила в редакцию 13.04.2020)



**ЦИНЬ ХЭ**  
(Санкт-Петербург)

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИЛЛЮСТРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ ГАЗЕТНОЙ ХРОНИКИ (I сертификационный уровень)**

*Доказывается актуальность использования иллюстраций для обучения чтению на занятиях по русскому языку как иностранному. Предлагаются пути включения иллюстраций в процесс обучения чтению на материалах газетной хроники. Рассматриваются различные виды иллюстративного материала в соответствии с тематикой газетных публикаций.*



Ключевые слова: *иллюстрация, обучение чтению, русский язык как иностранный, газетная хроника, наглядно-иллюстративный метод, I сертификационный уровень.*

В последние годы большое внимание уделяется использованию аутентичных материалов для обучения чтению на занятиях по РКИ. Однако эта тема разработана недостаточно, особенно применительно к начальным уровням обучения чтению, что объясняется сложностью аутентичных текстов: широким лексическим диапазоном, разнообразием грамматических конструкций, спецификой индивидуального языкового стиля. Тем не менее представляется, что использование некоторых аутентичных материалов будет целесообразно уже на I сертификационном уровне. Так, способствовать формированию и развитию навыков чтения текстов различной стилевой принадлежности может включение в обучение газетной хроники.

Хроника является одним из наиболее распространенных газетных жанров. Основные черты хроники – это актуальность, малый объем, лаконизм, сжатость выражения, четкая структура и тематическое разнообразие. Синтаксический строй хроники носит статичный характер. Его задача – не воспроизведение события во всех его красках, в движении, во времени, а стремление дать как бы мгновенный снимок факта, указать на него, сообщить о нем [5, с. 40]. Соответственно, использование аутентичных материалов газетной хроники может быть востребовано при обучении чтению на ранних этапах.

Ю.О. Охорзина, И.В. Салосина, В.С. Глинкин, анализируя особенности преподавания русского языка в Китае, отмечают, что китайские преподаватели осознанно ориентируются на визуализацию изучаемого материала, китайские студенты хорошо воспринимают структурированное оформление учебно-методических материалов в виде таблиц и схем [4, с. 208]. Китайский исследователь Ли Чжун Ин также обращает внимание на то, что с методической точки зрения, особенно применительно к обучению языку, визуальный метод восприятия информации является более доступным и эффективным [2, с. 29]. Наш собственный опыт изучения русского языка как иностранного и наблюдения за процессом его преподавания в китайской аудитории подтверждает, что применение иллюстраций способствует привлечению внимания к материалу, активизации интереса студентов и лучшему запоминанию. Соответственно, использование наглядно-иллюстративного метода может повысить результативность обучения китайских студентов русскому языку или, конкретнее, чтению на русском языке на начальном этапе.

Иллюстрация на занятии – это наглядное изображение, назначение которого – помочь уяснить то, о чем рассказывается в тексте, осветить его содержание, сделать его более ясным. По мнению авторов «Методики преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе», иллюстрации являются опорой для чтения. Именно на начальном этапе в процессе обучения чтению основное назначение иллюстраций – это создание образных опор, способствующих лучшему пониманию текста. Такие опоры презентуют в образной форме ключевые фрагменты текстовой информации. Формирующаяся образная связь позволяет установить адекватность извлеченной из текста информации [1, с. 132].

Чтение является сложной аналитико-синтетической деятельностью, складывающейся из процессов восприятия и понимания текста [3, с. 19]. Для полного восприятия необходима образная конкретизация. Под образной конкретизацией понимается способность читателя на основе деталей воссоздать в своем воображении целостный образ. Помимо яркого, подробного описания важным вспомогательным элементом для образной конкретизации является, несомненно, иллюстрация. Укрепляя усвоенные детали текста и являясь источ-



На наш взгляд, можно выделить приоритетные виды иллюстративного материала для газетной хроники, относящейся к определенной тематической группе.

Тема «Транспорт» является одной из самых распространенных, согласно данным проведенного нами анализа. Тексты газетной хроники, посвященные этой теме, позволяют не только формировать навыки чтения, но и осваивать грамматические конструкции, связанные с местом и направлением движения. Такие тексты могут быть удачно проиллюстрированы при помощи карты городских улиц. В качестве примера приведем хронику из газеты «Санкт-Петербургские ведомости» за 3 сентября 2019 г.:

#### Ремонт на Народной ограничит движение

Начался ремонт дорожного покрытия на Народной улице в Петербурге. Работы на объекте продлятся до 15 октября. В связи с их проведением запланировано поэтапное ограничение движения транспорта. Об этом сообщили в Государственной административно-технической инспекции (ГАТИ).

Ограничивать движение в дневные часы будут до 13 сентября. Первым этапом, по 7 сентября, ограничения затронули участок от проспекта Большевиков до Дальневосточного проспекта. Со 2 по 13 сентября – от Дальневосточного проспекта до Октябрьской набережной, включая перекресток с Дальневосточным проспектом. При этом в ГАТИ особо отметили, что с 23 сентября движение по Народной улице будет ограничиваться исключительно по ночам, поскольку одновременно с этим должны начаться работы по замене деформационного шва на вантовом мосту (КАД).

Для работы с этим текстом могут быть использованы иллюстрации, представленные на рис. 1. Обращение к картам дает возможность

дополнить задания к тексту следующими вариантами:

1. Найдите на карте и прочитайте вслух следующие названия: *Народная улица, проспект Большевиков, Дальневосточный проспект, Октябрьская набережная, Вантовый мост.*
2. Прочитайте текст и покажите на карте, на какой улице начался ремонт дорожного покрытия.
3. Покажите на карте, где ограничили движение сначала.
4. Покажите на карте, где ограничили движение на втором этапе.
5. Расскажите об ограничениях движения. Используйте карты.
6. Офис вашего друга находится на Народной улице. Расскажите ему об ограничениях движения и покажите на карте, как лучше ехать на работу.

Частая тема в российской газетной хронике – это судебные процессы. Чтение соответствующих текстов затрагивает не только знания о судебной системе в России, но и другие области, связанные с преступлением и наказанием. На начальном этапе обучения тексты на эту тему могут быть сложны для студентов из-за несовпадения представлений о законе и судебной системе в российской реальности и в Китае. Это мешает пониманию текстов и может приводить к отказу от чтения.

При обучении чтению газетной хроники на тему судебных процессов основная функция иллюстрации состоит в том, что она служит схематическим образным выражением содержания плана текста, причем между вербальным и образным рядом необязательно абсолютное совпадение. Схематическое изображение дает возможность указать основных персонажей и главную информацию о событии. Это будет помогать пониманию текста и воспитывать в студентах способность к пре-

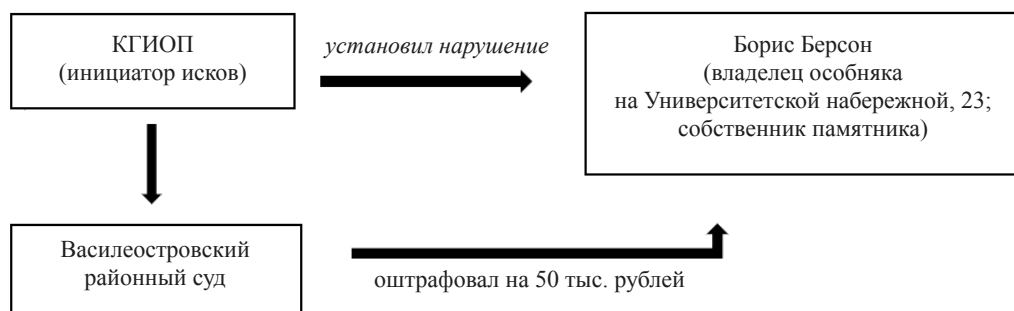


Рис. 2. Схема для работы с текстом «Он памятник не бережет»

одолению трудностей, с которыми они встречаются при чтении.

В качестве примера приведем хронику из газеты «Санкт-Петербургские ведомости» за 20 января 2020 г.:

#### Он памятник не бережет

Василеостровский районный суд Петербурга вынес решения о двух штрафах в отношении Бориса Берсона, владельца особняка на Университетской набережной, 23 (дом А. Черкасского (Риттера)).

Инициатором исков вновь стал КГИОП, установивший в ходе проверки, что владельцем памятника нарушены требования сохранения объекта. Работы по консервации или реставрации строения не производятся. Собственник памятника оштрафован суммарно на 50 тыс. рублей. Василеостровский районный суд и ранее выносил решения о штрафах в отношении Берсона из-за нарушения требований охраны памятника.

Использование схемы (см. рис. 2) позволяет организовать работу над текстом с применением таких заданий (кроме прочих):

1. Посмотрите на схему и ответьте на вопросы:
  - Кто основной персонаж хроники?
  - Кто такой Борис Берсон?
  - Кто является инициатором исков?
  - Почему оштрафован Борис Берсон?
  - На какую сумму оштрафован Борис Берсон?
2. Расскажите, что случилось с Борисом Берсоном. Используйте схему.

Газетная хроника на тему «Культура», сообщающая о событиях в мире кино, театра, музыки, музейной жизни и проч., особенно нуждается в иллюстрациях. Это может быть портрет писателя, поэта, режиссера, дирижера, художника, о котором говорится в тексте, репродукция картины, представленной на описываемой выставке, фотография театральной программы или афиша-плаката кинопремьеры либо концерта, изображение важных атрибутов праздников (елочные игрушки, новогодняя иллюминация, салют), фотография достопримечательности, памятника. Иллюстрации помогают студентам познакомиться со страноведческим материалом и привлекают интерес к чтению. Приведем в качестве примера хронику из газеты «Санкт-Петербургские ведомости» за 2 сентября 2019 г.:

#### Пушкин и Вася Теркин

В музее «Домик няни» в Кобрине (Гатчинский район) открывается выставка «Пушкинская тетрадь», подготовленная историко-литературным музеем «Вася Теркин». На ней представлена коллекция школьных тетрадок с пушкинской тематикой



А.С. Пушкин



Письменный прибор «Черномор»



Пушкинская тетрадь

Рис. 3. Иллюстрации к тексту «Пушкин и Вася Теркин»

на обложках, в том числе выпущенных в 1937 году, к 100-летию со дня гибели поэта. Интересна тетрадка, изданная тогда же в Белоруссии. Под портретом Пушкина ошибочно указан год его смер-

ти – 1835-й. Среди экспонатов выставки – письменные принадлежности, в оформлении которых также использована пушкинская тематика, в том числе письменный прибор «Черномор».

Для чтения данного хроникального материала целесообразно использовать иллюстрации, представленные на рис. 3. Возможны следующие задания, связанные с наглядным материалом:

1. Посмотрите на иллюстрации и ответьте на вопросы:

- Чей это портрет?
- Что такое письменный прибор? Зачем он нужен?
- Почему письменный прибор называется *Черномор*?
- Кто изображен на тетради?
- Почему на тетради 1937 года изображали А.С. Пушкина?
- Как вы думаете, кого из известных людей можно изобразить на тетради сегодня?

2. Расскажите своему другу о выставке «Пушкинская тетрадь». Используйте иллюстрации.

Материалы газетной хроники на тему «Экономика» обычно изобилуют цифрами, поэтому эффективным будет использование такого наглядного материала, как диаграмма, на которой четко представлены данные, приведенные в публикации. Приведем в качестве примера хронику из газеты «Санкт-Петербургские ведомости» за 27 января 2020 г.:

**Впереди электрики**

Объем промышленного производства в Петербурге по итогам 2019 года вырос на 4,8%, об этом

сообщает городской комитет по промышленной политике, инновациям и торговле.

В совокупном объеме городской промышленности лидируют такие производственные отрасли, как выпуск электрического оборудования (+34,9% к 2018 году), производство одежды (+29,4%), производство прочих транспортных средств, включая судостроение (+18,4%), а также выпуск машин и оборудования (+1,2%). В высокотехнологичном секторе на 6,3% возросло производство лекарственных средств и материалов, применяемых в медицинских целях.

Возможны такие задания к тексту, основанные на диаграмме (см. рис. 4):

1. Прочитайте подписи к диаграмме и назовите примеры продукции в каждой отрасли.

2. Посмотрите на диаграмму и ответьте на вопросы:

- Почему текст называется «Впереди электрики»?
- На сколько процентов вырос выпуск электрического оборудования?
- На сколько процентов возросло производство лекарственных средств и материалов?
- Какое производство выросло на 29,4%?

3. Расскажите о росте промышленного производства. Используйте диаграмму.

Предложенные задания были апробированы на занятиях по русскому языку как иностранному с китайскими студентами, обучающимися в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена и владеющими русским языком в объеме I сертификационного уровня. Результаты проведенных занятий показали, что широкое применение

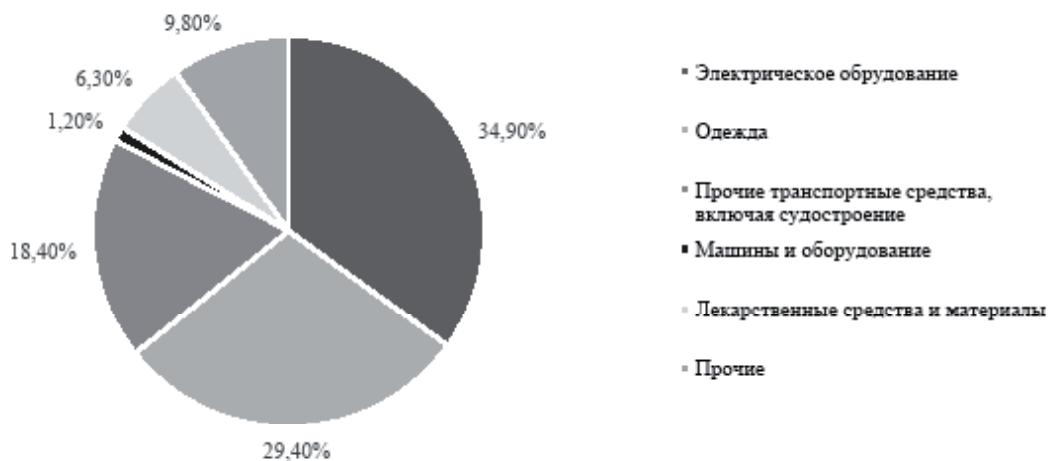


Рис. 4. Диаграмма к тексту «Впереди электрики»

ние наглядно-иллюстративного метода значительно облегчает восприятие газетного текста.

Таким образом, использование иллюстраций позволяет включать газетную хронику в обучение чтению иностранных студентов уже на I сертификационном уровне. Виды актуального иллюстративного материала обусловлены темой публикации. Такие иллюстрации, как схемы, фотографии, рисунки и диаграммы, способствуют возникновению интереса к чтению, мотивации к освоению необходимых навыков, а также делают процесс чтения газетного текста более доступным и эффективным.

### Список литературы

1. Дергачева Г.И., Кузина О.С., Малашенко Н.М. [и др.]. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. 3-е изд., перераб. М., 1989.
2. Ли Чжун Ин. Формирование духа // Социально-психологическая наука. 2016. № 31. С. 3–39 (на кит. яз.).
3. Обучение чтению на иностранном языке в современном университете: теория и практика: моногр. / под ред. Н.В. Баграмовой, Н.В. Смирновой, И.Ю. Щемелевой. СПб.: Златоуст, 2016.
4. Охорзина Ю.О., Салосина И.В., Глинкин В.С. Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты // Вестн. Том. гос. ун-та. 2019. № 441. С. 206–212.
5. Солганик Г.Я. О языке газеты: учеб.-метод. пособие для студентов-заочников фак. и отд-ний журналистики гос. ун-тов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. С. 18–45.

\* \* \*

1. Dergacheva G.I., Kuzina O.S., Malashenko N.M. [i dr.]. Metodika преподаvaniya russkogo yazyka kak inostrannogo na nachal'nom etape. 3-e izd., pererab. M., 1989.
2. Li Chzhun In. Formirovanie duha // Social'no-psihologicheskaya nauka. 2016. № 31. S. 3–39 (na kit. yaz.).
3. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v sovremennom universitete: teoriya i praktika: monogr. / pod red. N.V. Bagramovoj, N.V. Smirnoj, I.Yu. Shchemelevoj. SPb.: Zlatoust, 2016.
4. Ohorzina Yu.O., Salosina I.V., Glinkin V.S. Osobennosti преподаvaniya russkogo yazyka v usloviyah vuzov KNR: teoreticheskie i metodicheskie aspekty // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2019. № 441. S. 206–212.
5. Solganik G.Ya. O yazyke gazety: ucheb.-metod. posobie dlya studentov-zaochnikov fak. i otd-nij zhurnalistiki gos. un-tov. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1968. S. 18–45.

### *Illustrations in teaching of reading newspaper chronicle of foreign students (the first certificate level)*

*The article deals with the substantiation of the topicality of using the illustrations for teaching of reading at the classes of Russian as a foreign language. There are suggested the ways of including illustrations in teaching of reading based on the newspaper chronicle. There are considered the different ways of the illustrative material in accordance with the newspapers' subject.*

Key words: *illustration, teaching of reading, Russian as a foreign language, newspaper chronicle, demonstrative and illustrative method, the first certificate level.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2020)

**Л.В. МИЩЕНКО**  
(Пятигорск)

### **СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ**

*Показана уникальность структур интегральной индивидуальности музыкально одаренных и способных к музыке мальчиков и девочек подросткового возраста. Исследуются разнообразные подходы к исследованию одаренности, выделяются критерии музыкальной одаренности. Предлагаются результаты эмпирического исследования индивидуальности музыкально одаренных и способных подростков, проведенного в рамках концепции интегративной пологендерной психологии.*

Ключевые слова: *интегративный пологендерный подход, интегральная индивидуальность, музыкальная одаренность, способность, под-ростки.*

Одаренные и талантливые дети являются творческим потенциалом общества, условием развития науки и культуры в стране. В отечественной и зарубежной психологии накоплен немалый опыт исследований одаренности (Б.Г. Ананьев, Ю.Б. Бабаева, Д.Б. Богоявлен-

ская, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Л. Термен, В.С. Юркевич, В.Д. Шадриков, М.А. Холодная и др.). Ведущие ученые данного психолого-педагогического направления осуществляют различные подходы к изучению проблем одаренности. Б.Г. Ананьев и М.А. Холодная рассматривают одаренность как совокупность внутренних условий, позволяющих достигать больших результатов в той области, где они реализуются. А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская называют одаренность высокими творческими возможностями человека. Н.С. Лейтес, В.Н. Дружинин считали одаренность результатом высокого уровня развития способностей. Это понимание близко к трактовке одаренности С.Л. Рубинштейном, он полагал, что это общая способность. Н.Д. Левитов также объяснял одаренность совокупностью задатков, природной предпосылкой способностей. Б.М. Теплов говорил об одаренности как о качественно своеобразном сочетании способностей, обеспечивающих успех в определенной деятельности.

Музыкальная одаренность подробно исследуется с психологической точки зрения (Д.К. Кирнарская, И.А. Курбатова, Я.А. Пономарев, К.В. Тарасова, Б.М. Теплов, Ю.А. Цагарелли, Т.Ф. Цыгульская и др.). Вопросы развития музыкально одаренных подростков рассматривали П.П. Блонский, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий, М.А. Фадеева. Общие проблемы развития культурного потенциала личности подростков исследовали О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Т.М. Князева. Интересные исследования о связи индивидуальных особенностей свойств нервной системы, темперамента, свойств личности с развитием музыкальности проведены Д.А. Бережной, Т.М. Князевой, А.Н. Лебедева, М.Н. Орловой, М.Т. Таллибулиной.

Считается, что дети с высокой музыкальной одаренностью встречаются редко, однако, несмотря на это, очень важно искать психологические возможности, условия развития и воспитания таких детей, т. к. музыкальная культура страны потенциально зависит от них. Проблемы изучения музыкальной одаренности имеют богатую историю, уходящую корнями в XVIII в. Критерии одаренности неоднозначны. Целью нашего исследования является изучение системообразующих факторов целостной индивидуальности музыкально одаренных и просто способных к музыке подростков, для чего мы выделяем некоторые критерии музыкальной одаренности.

Первый критерий одаренности – *индивидуально-возрастной*, когда становится очевидным, что подросток-музыкант умеет делать то, что не умеют другие дети в конкретной области при равных условиях, причем добиваясь больших результатов. Например, музыкально одаренные подростки демонстрируют высочайший виртуозно-технический уровень исполнения сложнейших музыкальных произведений, недоступный для других исполнителей этого возраста. Обычно музыкально одаренные подростки еще в раннем детстве проявляют необычайное любопытство в области звуков, незнакомых тембров, звуковых образов, они очень рано имеют уже свои музыкальные предпочтения, быстро и прочно запоминая музыку, могут по слуху без всякого обучения подбирать услышанную музыку.

Второй критерий одаренности – *интуитивно-результативный*, когда подросток «умеет раньше, чем знает». Обычно такие дети, еще не зная каких-то специальных музыкальных законов, умеют эффективно, своеобразно, свободно музыкально самопроявляться, самовыражаться, самореализовываться в музыке.

При всей уникальности развития индивидуальности музыкально одаренные подростки обладают некоторыми общими свойствами нервной системы, темперамента, свойств личности, социально-психологических свойств. Но следует отметить, что девочки и мальчики имеют некоторые различия в выражении индивидуально-типологических свойств. Например, считается, что у музыкально одаренных мальчиков часто можно наблюдать тонкую чувствительность, мечтательность, наивность, рефлексивность, они обычно имеют сильную эмоциональную зависимость от матери, отца или педагога. Если говорить о музыкально одаренных девочках, то они чаще всего независимы, для них характерны в большей степени, чем для мальчиков, упрямство, честолубие, они чаще, чем мальчики, прилагают все усилия для самоутверждения, могут разбрасываться, упуская возможности сконцентрироваться на одной цели [6, с. 50].

По результатам исследования М.Т. Таллибулиной, музыкально одаренные девочки имеют более высокий уровень музыкальной памяти [7, с. 259–282]. У мальчиков в свою очередь выше уровень музыкального мышления. Невербальный интеллект у мальчиков-подростков не имеет статистически значимых связей с компонентами музыкальности, у девочек он положительно коррелирует с музыкальным слухом, чувством ритма, музыкальной памя-

тью, продуктивным музыкальным мышлением. Автор отметил, что в развитии музыкальности музыкально одаренных мальчиков важен не столько интеллектуальный, сколько креативный ресурс и креативная активность.

Свойства нервной системы (автор изучала силу и подвижность нервных процессов) у мальчиков взаимосвязаны с музыкально-ритмической способностью и уровнем оригинальности творческих идей. Сила нервной системы девочек коррелирует с эмоционально-интонационным музыкальным слухом, чувством метра и с гибкостью креативного мышления.

На основе изучения перцептивных, когнитивных, творческих музыкальных способностей, нервной системы, темперамента и свойств личности автор приходит к выводу, что в структуре музыкальной одаренности решающую роль играют не столько степень выраженности индивидуально-типологических свойств и компонентов одаренности, сколько качественное своеобразие их взаимосвязей.

Мы считаем это очень важным заключением, поскольку, по нашему мнению, нельзя изучать музыкальную одаренность на основе поэлементного сравнения степени выраженности музыкальных компонентов у мальчиков и девочек. Здесь необходим системный подход, когда музыкальная одаренность исследуется в системе целостной индивидуальности подростков в зависимости от половой принадлежности. Мы в своем исследовании опирались на теорию интегральной индивидуальности В.С. Мерлина (один из вариантов системного подхода), которая позволяет увидеть качественно своеобразное взаимодействие природных и социально-психологических свойств в структуре интегральной индивидуальности музыкально одаренных и музыкально способных подростков [3]. Нами разработана оригинальная концепция интегративной пологендерной психологии, которая дает возможность не столько изучить индивидуальность подростков с позиций гендерной психологии или психологии половых различий, сколько, используя их достижения, реализовать принципы интегративного подхода [5].

Экспериментальное исследование структуры интегральной индивидуальности музыкально одаренных и способных к музыке подростков было организовано в 2008–2010 гг. в ДШИ Краснодарского края (МОУДОД ДШИ п. Парковый МО Тихорецкий район, МОУДОД ДШИ ст. Архангельская МО Тихорецкий район, МОУДОД ДШИ ст. Новолоушковская МО Кущевский район). Всего 173 подростка 11–15 лет, из них 81 мальчик и 92 девочки.

Были поставлены две цели исследования. Первая касалась изучения интегральной индивидуальности активно-результативных музыкально одаренных подростков, которые часто побеждают на музыкальных конкурсах, и потенциально результативных, тоже музыкально одаренных подростков, но которые при равных условиях практически никогда не побеждают в музыкальных конкурсах [6, с. 174–226]. Вторая цель заключалась в изучении целостного психологического портрета музыкально одаренных и просто способных к музыке подростков в зависимости от половой принадлежности. Результаты первого исследования нами ранее опубликованы, результаты второго исследования публикуются впервые.

Экспертная группа из учителей музыкальных школ оценивала наличие у подростков музыкальной одаренности, учитывала музыкальные достижения подростков (лауреаты, дипломанты). Кроме того, диагностировалась музыкальная одаренность с помощью методик Ю.А. Цагарелли [8], А.Б. Зелинского [1] и Д.К. Кирнарской [2]. Все это позволило нам разделить испытуемых подростков на музыкально одаренных и просто способных к музыке. Мы назвали данные группы «одаренные» (54 подростка) и «способные» (119 подростков).

Структура интегральной индивидуальности подростков обеих групп диагностировалась с помощью комплекса методик. Свойства психодинамического уровня интегральной индивидуальности (экстра-интроверсию, эмоциональную стабильность-нестабильность) мы диагностировали с помощью методики Г. Айзенка, тревожность, ригидность – по методике Д. Моудсли, моторную активность – посредством методики А.И. Крупнова.

Свойства личностного уровня (организованность, трудолюбие, коллективизм, любознательность эстетическое развитие) оценивались с помощью методики Рейнвальд, уровень личностной тревожности – посредством методики Спилбергера, потребность в достижении успехов – с применением методики Ю.М. Орлова, уровень притязаний – с помощью методики К. Шварцландера, самооценка – с использованием методики С.А. Будасси, волевые свойства (терпеливость, сила воли, упорство, настойчивость) – с помощью методики Н.Н. Обозова, Е.П. Ильина, Е.К. Фещенко. Социально-психологические свойства (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) диагностировались по методике К. Томаса. В отдельный уровень мы отнесли показатели музыкальных способно-



стей, диагностированные с помощью методик Ю.А. Цагарелли, А.Б. Зелинского и Д.К. Кирнарской: звуковысотный музыкальный слух, мелодический музыкальный слух, гармонический музыкальный слух, чувство ритма, чувство метра, музыкальная память, продуктивное музыкальное мышление, репродуктивное музыкальное мышление.

Для выявления различий в структурах интегральной индивидуальности музыкально одаренных и способных подростков в зависимости от половой принадлежности был применен математический аппарат: комплексные (поуровневые) различия мы определяли с помощью дискриминантного анализа по О.М. Калинин; различия в попарных внутриуровневых и межуровневых корреляциях показателей свойств интегральных портретов подростков исследовались с применением корреляционного анализа К. Пирсона; различия в обобщающих характеристиках (системное многомерное исследование) структур индивидуальности подростков сравнимых групп выявлялись с помощью факторного анализа по центроидному методу Л. Тэрстоуна.

Дискриминантный анализ показал, что статистически значимые различия обнаружены по комплексному показателю-дискриминатору психодинамического и личностного уровней в структурах индивидуальности одаренных и способных мальчиков и девочек. Различия в комплексном показателе социально-психологического уровня обнаружены только у одаренных мальчиков и девочек. У способных мальчиков и девочек этот показатель статистически значимо не различается (табл. 1).

Комплексный показатель-дискриминатор музыкальных способностей не показал статистически значимых различий в структурах интегральной индивидуальности способных и одаренных мальчиков и девочек. Вероятно, как утверждалось в предыдущих исследованиях, уровень музыкальных способностей зависит скорее от своеобразия внутри- и межуровневых взаимосвязей. Общий показатель-дискриминатор целостной пологендерной индивидуальности продемонстрировал статистически значимые различия в обеих группах: в структурах интегральной индивидуальности способных мальчиков и девочек и одаренных подростков обоих полов.

Корреляционный анализ дал возможность изучить характер связей свойств внутри каждого из изучаемых уровней и характер связей между свойствами психодинамического, личностного уровней, уровнем музыкальных способностей, социально-психологическим уровнем пологендерной интегральной индивидуальности одаренных и способных мальчиков и девочек.

Внутриуровневый корреляционный анализ показал, что связи свойств внутри каждого уровня в основном являются однозначными, взаимооднозначными, одно-многозначными и многозначными. Мы вычислили плотность взаимосвязей внутри каждого уровня по формуле:

$$X = \frac{m \cdot 100\%}{k}, k = \frac{n^2 - n}{2},$$

где m – количество значимых связей, k – максимально возможное количество связей, n – общее количество показателей в уровне.

Таблица 1

Статистическое сравнение пологендерных структур интегральной индивидуальности способных и одаренных музыкантов-подростков обоих полов по комплексным показателям дискриминатора

Уровни интегральной индивидуальности	Психодинамический уровень	Личностный уровень	Музыкальные способности	Социально-психологический уровень	Общий
Мальчики одаренные	19,25	59,13	49,56	61,18	153,25
Девочки одаренные	16,72	72,25	50,35	65,23	141,98
t-критерий	<b>2,795</b>	<b>3,831</b>	1,374	<b>2,187</b>	<b>2,055</b>
p <	<b>0,01</b>	<b>0,001</b>	Незн.	<b>0,05</b>	0,05
Мальчики способные	20,69	58,43	42,16	62,38	151,12
Девочки способные	17,07	79,26	43,37	63,05	147,36
t-критерий	<b>2,181</b>	<b>3,653</b>	1,049	1,144	<b>2,072</b>
p <	<b>0,05</b>	<b>0,001</b>	Незн.	Незн.	<b>0,05</b>

На рис. ниже наглядно можно увидеть плотность насыщенности каждого уровня взаимосвязями свойств пологендерных структур интегральной индивидуальности всех изучаемых групп.

Межуровневый корреляционный анализ пологендерных структур интегральной индивидуальности одаренных и способных мальчиков и девочек позволил выявить содержание и характер связей свойств между всеми изучаемыми уровнями.

Для межуровневых корреляционных связей характерны в большей степени много-многозначные связи, но нужно сказать, что есть и многозначные, и одно-многозначные зависимости.

Приведем наиболее значимые, по нашему мнению, связи, которые позволили нам сделать некоторые выводы.

У мальчиков одаренных наибольшее количество связей приходится на показатель продуктивного музыкального мышления. Данное свойство связано с психодинамической тревожностью, эмоциональной нестабильностью, личностной тревожностью, любознательностью, эстетическим развитием, самооценкой, трудолюбием, упорством, силой воли, а также избеганием.

У девочек одаренных наибольшее количество много-многозначных связей приходится

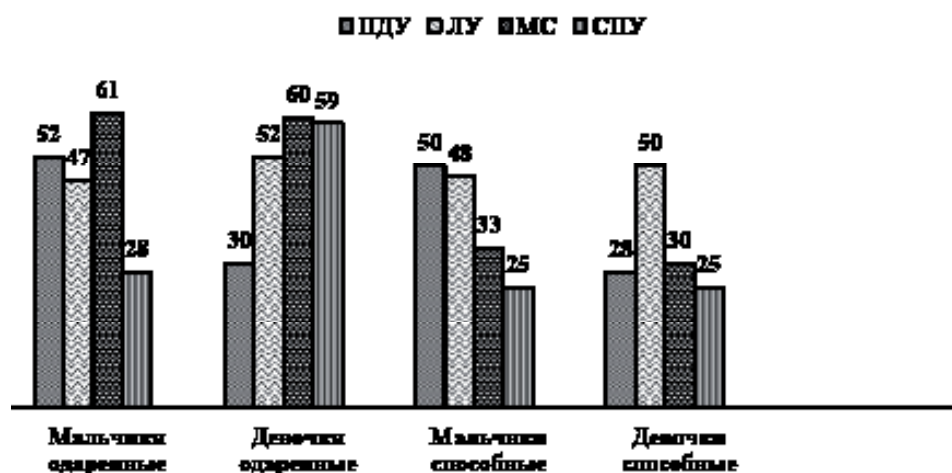
на показатель звуковысотного музыкального слуха и музыкальной памяти. Первое свойство связано с психодинамической тревожностью, настойчивостью, уровнем притязаний, организованностью, эстетическим развитием, трудолюбием, соперничеством, второе – с моторной активностью, терпеливостью, мотивацией достижения успехов, личностной тревожностью, терпеливостью, упорством, организованностью, силой воли.

У мальчиков способных наибольшее количество много-многозначных связей приходится на показатель репродуктивного музыкального мышления и гармонический музыкальный слух. Первое свойство связано с интроверсией, моторной активностью, трудолюбием, личностной тревожностью, сотрудничеством, второе – с эмоциональной нестабильностью, мотивацией достижения успехов, организованностью, силой воли, упорством, настойчивостью.

У девочек способных наибольшее количество много-многозначных связей приходится на показатель чувства ритма. Это свойство связано с моторной активностью, трудолюбием, организованностью, любознательностью, эстетическим развитием, настойчивостью, уровнем притязаний, сотрудничеством.

Факторный анализ позволил увидеть уникальность пологендерных структур инте-

Внутриуровневая плотность корреляций свойств пологендерных структур интегральной индивидуальности одаренных и способных мальчиков и девочек, %



Примечание. ПДУ – психодинамический уровень, ЛУ – личностный уровень, МС – уровень музыкальных способностей, СПУ – социально-психологический уровень

гральной индивидуальности с неповторимым своеобразием взаимосвязей.

Мы исследовали среднюю величину насыщенности каждого из изучаемых уровней интегральной индивидуальности музыкально одаренных и способных к музыке мальчиков и девочек значимыми факторными весами. Это приводит к выводу, что организующую роль в структуре индивидуальности одаренных мальчиков играют психодинамический уровень и уровень музыкальных способностей. У одаренных девочек организующую роль в структуре их индивидуальности играют личностный уровень и уровень музыкальных способностей. Организующую роль в структуре индивидуальности способных мальчиков играет личностный уровень, а способных девочек – социально-психологический уровень и уровень музыкальных способностей (табл. 2).

Исходя из наполняемости факторов, мы можем сделать вывод, что структуры интегральной индивидуальности одаренных и способных мальчиков, а также одаренных девочек наиболее гармоничны: у них выделены по три полных фактора. Индивидуальность способных девочек менее гармонична: у них выделено два полных фактора и один частичный.

Рассматривая характер межфакторных связей, мы пришли к выводу, что структуры интегральной индивидуальности одаренных и способных подростков ортогональны, т. е. жесткие, непластичные, поскольку облических гибких зависимостей выделено меньше во всех случаях, чем жестких ортогональных.

Симптомокомплекс индивидуальности одаренных мальчиков включает эмоциональную стабильность-нестабильность, психодинамическую тревожность, личностную тревожность, любознательность, эстетическое развитие, самооценку, трудолюбие, силу воли, избегание, продуктивное музыкальное мышление, чувство метра, гармонический музыкальный слух.

Симптомокомплекс индивидуальности одаренных девочек включает психодинамическую тревожность, моторную активность, настойчивость, уровень притязаний, организованность, эстетическое развитие, трудолюбие, соперничество, звуковысотный музыкальный слух, музыкальную память, чувство ритма.

Симптомокомплекс индивидуальности способных мальчиков включает моторную активность, трудолюбие, личностную тревожность, сотрудничество, мотивацию достижения успехов, организованность, силу воли, репродуктивное музыкальное мышление, гармонический музыкальный слух, чувство ритма.

Симптомокомплекс индивидуальности одаренных мальчиков включает моторную активность, экстра-интроверсию, трудолюбие, организованность, любознательность, эстетическое развитие, чувство метра, чувство ритма, музыкальную память.

Исследование убедительно показало уникальность структур интегральной индивидуальности музыкально одаренных мальчиков и девочек, а также мальчиков и девочек, способных к музыке.

Таблица 2

**Факторные структуры интегральной индивидуальности активно и потенциально результативных подростков**

Критерии развития интегральной индивидуальности	Приспособительная значимость уровней				Наполняемость факторов		Характер межфакторных отношений	
	ПДУ	ЛУ	МС	СПУ	Полная	Частичная	Облический	Ортогональный
Мальчики одаренные	2,61	1,71	2,85	1,63	3	0	12	11
Девочки одаренные	2,09	2,37	2,58	1,45	3	0	11	10
Мальчики способные	1,93	2,64	2,07	1,82	3	0	10	9
Девочки способные	1,65	2,04	1,93	2,45	2	1	9	11

*Примечание.* ПДУ – психодинамический уровень, ЛУ – личностный уровень, МС – уровень музыкальных способностей, СПУ – социально-психологический уровень

**Список литературы**

1. Зелинский А.Б. Диагностика индивидуальных особенностей музыкальной памяти: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1986.
2. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М., 2000.
3. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избранные психологические труды / под ред. Е.А. Климова. М.: Воронеж, 2005.
4. Мищенко Л.В. Интегративная психология пологендерного развития человека: моногр. Т. II: Период подросткового и раннего юношеского возраста. М.: Изд-во СГУ, 2011.
5. Мищенко Л.В. Формирование пологендерной индивидуальности: моногр. Saint. Louis, Missouri, USA: Science and Innovation Center Publishing House. 2016.
6. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 1996.
7. Таллибулина М.Т. Половозрастные особенности проявления музыкальной одаренности у детей // Пол и гендер в интегральном исследовании интегральной индивидуальности человека / под ред. Б.А. Вяткина. Пермь: ПГУ, 2008. С. 259–282.
8. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие. СПб.: Композитор, 2008.

\* \* \*

1. Zelinskij A.B. Diagnostika individual'nyh osobennostej muzykal'noj pamjati: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Kiev, 1986.
2. Kirnarskaya D.K. Psihologiya special'nyh sposobnostej. Muzykal'nye sposobnosti. M., 2000.
3. Merlin V.S. Psihologiya individual'nosti: Izbrannye psihologicheskie trudy / pod red. E.A. Klimova. M.: Voronezh, 2005.
4. Mishchenko L.V. Integrativnaya psihologiya pologendernogo razvitiya cheloveka: monogr. T. II: Period podrostkovogo i rannego yunosheskogo vozrasta. M.: Izd-vo SGU, 2011.
5. Mishchenko L.V. Formirovanie pologendernoj individual'nosti: monogr. Saint. Louis, Missouri, USA: Science and Innovation Center Publishing House. 2016.
6. Psihologiya odarennosti detej i podrostkov / pod red. N.S. Lejtesa. M.: Akademiya, 1996.
7. Tallibulina M.T. Polovozrastnye osobennosti proyavleniya muzykal'noj odarennosti u detej // Pol i gender v integral'nom issledovanii integral'noj individual'nosti cheloveka / pod red. B.A. Vyatkina. Perm': PGU, 2008. S. 259–282.
8. Cagarelli Yu.A. Psihologiya muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatelnosti: ucheb. posobie. SPb.: Kompozitor, 2008.

***Specific features of the development of the individuality of musically gifted children depending on the sex identity***

*The article deals with the unique character of the structures of the integrated individuality of boys and girls of teenage years who are musically gifted and good at music. There are studied the different approaches to the research of the talent, there are revealed the criteria of music talent. There are presented the results of the empirical study of the individuality of the teenagers who are musically gifted and talented that was conducted in the context of the concepts of the integrated sex and gender psychology.*

**Key words:** *integrated sex and gender approach, integrated individuality, musical aptitude, ability, teenagers.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

**А.Ю. ДОГЛАЕВ**  
(Нягань)

**РЕАЛИЗАЦИЯ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ  
СПОСОБНОСТЕЙ ЮНЫХ  
ШАХМАТИСТОВ С ПОЗИЦИЙ  
ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА**

*Рассматривается процесс реализации интеллектуальных задатков и способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе дополнительного образования.*

**Ключевые слова:** *задатки, способности, юные шахматисты, задачный подход, сложные интеллектуальные задачи.*

Одна из главных проблем, решаемых федеральными образовательными стандартами, – обучить навыкам приобретения знаний в потоке все возрастающего объема информации, оказывающего доминирующее влияние на интеллектуальную сферу, обуславливающего необходимость развития нешаблонного, противоречивого, креативного мышления, реализации интеллектуальных способностей школьников. Проблеме реализации твор-

ческих задатков и способностей, готовности к интеллектуальной деятельности индивидов, посвящены труды многих ученых (Л.С. Выготский, П.А. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, З.И. Калмыкова, В.В. Онишина, С.Л. Рубинштейн, А.Э. Симановский, Н.Ф. Талызина, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин и др.). Проведены исследования развития интеллектуальных способностей на основе задачного подхода (Т.П. Ильевич, И.А. Каминская, М.В. Кларин, Д. Толлингерова), а также исследования системы дополнительного образования в процессе подготовки профессиональных спортсменов (М.А. Вершинин [1], А.А. Сучилин [6]).

Согласно Д.Б. Эльконину, наиболее чувствительным возрастом для развития интеллектуальных способностей является возраст от 3 до 12 лет. В этот период интенсивно развиваются мыслительные процессы, деятельность становится целенаправленной, самостоятельной, имеющей творческий характер [8].

Важнейшим направлением реализации интеллектуальных способностей детей является древнейшее изобретение человечества, игровая деятельность, направленная на освоение этносоциокультурного опыта [4, с. 21]. Шахматы – древнейшая игра, формирующая сложный интеллект, который с точки зрения информационных процессов состоит из навыков решения когнитивных задач и обработки информации («книжный ум») [5, с. 102], развивающая логическое и творческое мышление, внимание, память и воображение, готовящая к проживанию ситуации успеха в случае победы и готовности к дальнейшей работе над собой – в случае поражения.

Особенно актуальна проблема реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов в системе дополнительного образования. Когда в шахматной школе созданы соответствующие психолого-педагогические условия, используются современные технологии и методы, то формируются основные структурные компоненты интеллектуальных способностей (аналитичность, гибкость, оригинальность, перспективность мышления); осваиваются надпредметные знания, навыки самостоятельного формулирования проблемы; проявляется способность обосновывать выбор решения, находить нестандартные решения возникающих проблем.

Д. Толлингерова предложила таксономию учебных задач, в том числе задач, предполагающих самостоятельность, такую, чтобы они создавали нечто новое [7]. Достижение цели реализации интеллектуальных способностей

юных шахматистов возможно в интеллектуальном образовательном пространстве шахматной школы, при адекватном использовании задачного подхода в процессе обучения, интенсивно развивающего интеллектуальную сферу сознания, логическое мышление, пространственное воображение, внимание и память, эвристическое и творческое начало учащихся.

«Задачный» подход в процессе обучения основной акцент делает на активном поиске правильного решения, требует выполнения таких умственных операций, как анализ и синтез, конкретизация и абстрагирование. Шахматные задачи вызывают активные действия, определяющие интеллектуальное пространство мыслительных действий. Важными моментами организации интеллектуального пространства шахматной школы является конструирование и подготовка учеников к умению решать шахматные задачи нестандартным, креативным способом.

Исследование процесса реализации интеллектуальных способностей юных шахматистов (дошкольники и учащиеся начальной школы) на основе задачного подхода осуществляется нами в шахматной школе на базе МАУ МО г. Нягань «СШ им. А.Ф. Орловского».

Для формирования сложных интеллектуальных умений проводятся занятия по решению шахматных задач. Основная цель занятий – научить ребенка решать шахматные задачи, обучить определенному умению и мотивировать к применению полученных знаний на практике.

Нами были подобраны, разработаны и систематизированы интеллектуальные игры, задания, которые использовались как на занятиях, так и во время соревнований. Мы применяли многообразные технологии, методики, заимствованные из опыта педагогов других шахматных школ (модифицированные нами). Занятия содержат множество новых терминов, энциклопедических знаний, текстов шахматных задач, что способствует повышению общего интеллектуального уровня обучаемых.

При решении шахматных задач с использованием логического мышления показателем творческой способности юного шахматиста является количество вариантов решения. Данная методика использовалась во всех группах школы шахмат, но с разным уровнем усложненности.

Творческие задания дифференцируются по сложности содержащихся в них ситуаций,

мыслительных операций, необходимых для их решения. В результате проведенного анализа была разработана и внедрена в учебный процесс система различных по сложности задач. Разные варианты решения сложных задач говорят о повышении интеллектуального уровня учащегося и росте мотивации к творчеству. Это уже технология формирования мотивации достижения и оптимизации уровня притязаний, свидетельство степени уверенности учащегося в своих силах.

Реализация интеллектуального потенциала предполагает то, что школьник демонстрирует умение следовать от традиционного решения и типа задач к другому виду задач – оригинальным, нестандартным, имеющим другой алгоритм доказательств, склонность к интуиции, предсказанию, прогнозу действий, умение предчувствовать будущее состояние исследуемого предмета, а также смекалку, чутье, интуицию, способность к анализу, умение выделять главное, «увидеть» неочевидное.

Интеллектуальная активность и творчество детей стимулируются постоянной новизной и оригинальностью заданий, а также обусловленной трудностью умственной деятельности, необычными подходами к типичным ситуациям [2]. Активизация творческого потенциала, как правило, происходит в процессе написания партий, конструирования и решения оригинальных шахматных задач нестандартными способами. Зависят от самой личности, от готовности юного шахматиста к самореализации умения находить нестандартные, оригинальные, решения, доказательства, наличие перспективного мышления, интуиции, способности к анализу.

Не менее важную роль играет стремление тренера искать альтернативные «нетипичные» методы преподавания шахмат, понимать, насколько важно подбирать обучающий материал, донести до учащихся тему занятия с различных точек зрения. Особенно это важно при работе с группой начальной подготовки первого года обучения. Знания детской психологии в совокупности с профессиональной компетентностью тренера как шахматиста и педагога обеспечивают хорошие результаты в обучении юных шахматистов.

Тренер сопоставляет итоги занятия с результатами, доносит до ребенка свою позицию, позицию мастера – автора шахматной партии, анализирует полученные результаты, выявляет типичные ошибки. Полученные результаты позволяют зафиксировать опреде-

ленный уровень интеллектуального потенциала школьников.

Один из видов работы в этом направлении – это игра «Нестандартные приемы решения шахматных задач». Наряду с этим интеллектуальное пространство включает интеллектуально-исследовательскую деятельность, шахматные викторины, участие в школьных, городских, окружных, всероссийских и международных соревнованиях.

Мы предложили тренерам по шахматам города Нягань использовать в процессе обучения юных шахматистов метод «Шахматные композиции», направленный на выявление детей с творческим потенциалом, на приобретение ими опыта решения нестандартных шахматных задач и формирование творческой и учебной мотивации. Личный городской турнир по решению шахматных комбинаций проводился с сентября по апрель, каждую неделю юные шахматисты получали по пять нестандартных задач в качестве домашнего задания.

Выполнение заданий было обязательным для всех. В конце каждой недели за выполненные задания ученикам выставлялся балл по 10-балльной системе. В конце месяца был подсчитан средний балл (рейтинг юного шахматиста). Задачи (вместе с решением) ученики записывали в рабочую тетрадь. На занятиях ученик, решивший правильно задачу, должен был перед группой разобрать ее и пояснить ход своих мыслей. Другие ученики при обсуждении предлагали свои варианты решения. Обсужденные решения записывались в ту же тетрадь.

Мы получили результат, который значительно отличается от первоначального: дети научились находить существенные признаки предметов, сравнивать и обобщать, возросла концентрация внимания, уменьшилось количество детей, имеющих низкий и средний уровни мышления.

Повышение интеллектуального уровня юных шахматистов мы наблюдали в процессе усвоения основных шахматных терминов и понятий. Юные шахматисты переходят на следующий уровень мастерства только благодаря повышению уровня интеллектуальных способностей, что позволяет им участвовать в различных соревнованиях (городских, окружных, всероссийских).

В исследовании нами использовался сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торренса, который представляет собой задание «Закончи рисунок» и проходил в виде игры «Разга-

дай символы». Были проведены анализ, обобщение и конкретизация полученных результатов исследования процесса реализации интеллектуальных способностей юных шахматистов на основе задачного подхода. При интерпретации результатов тестирования мы обращали внимание на беглость, гибкость и оригинальность полученных ответов (составляющие творчества).

В ходе проведенных исследований были определены условия реализации интеллектуальных способностей личности в системе дополнительного образования: наличие жизненной цели к выполнению шахматных задач; реализация творческих заданий как важного элемента в системе дополнительного образования; раскрытие интеллектуальных способностей школьников в зависимости от конкретных обстоятельств в игровых и событийных моментах. Определены компоненты, критерии и показатели реализации интеллектуального потенциала: гибкость, оригинальность, перспективность мышления, умение увидеть проблему, моделировать и решать нестандартные шахматные задачи, способность к обобщению и глубокому анализу.

Проделанная нами исследовательская работа содействовала активизации интеллектуальной деятельности школьников, показала, что постепенное усложнение шахматных задач содействует созданию у учащихся устойчивой мотивации, стремления к постоянному поиску, к саморазвитию и реализации своих интеллектуальных способностей. Были достигнуты поставленные задачи: посредством ретроспективного анализа определены сущность и критерии реализации интеллектуальных способностей, определены основные средства развития творчества, применяемые в системе дополнительного образования, выявлен исходный уровень способностей у юных шахматистов, разработан комплекс шахматных задач.

По итогам работы мы подтвердили свои предположения о том, что реализация интеллектуальных способностей школьников в шахматной школе будет более эффективной, если будут учтены условия, критерии и показатели развития творческих задатков, способностей учащихся, подобраны, разработаны и систематизированы соответствующие задачи и задания. Проведенное исследование позволило заключить, что процесс реализации интеллектуальных способностей юных шахматистов требует создания определенной системы шахматных задач, нацеленных на активизацию мыслительной деятельности, развитие интеллекта, знаний, умений, навыков, способности активно наблюдать, сопоставлять, обнаруживать и замечать закономерности, строить умозаключения, выводы, производить обобщения [2].

Обучение игре в шахматы строится как последовательное решение системы шахматных задач, представляющих собой некоторую проблему, определяющую овладение новыми способами действий. Главной становится активная деятельность самого ребенка.

В результате с 2013 по 2019 г. на первенстве Ханты-Мансийского автономного округа – Югры по решению шахматных композиций юные шахматисты МАУ МО г. Нягань «СШ им. А.Ф. Орловского» постоянно завоевывали золотые, серебряные и бронзовые медали. Наш опыт реализации интеллектуальных способностей детей в процессе подготовки юных шахматистов в системе дополнительного образования г. Нягань ХМАО подтверждает, что в дошкольный и начальный школьный периоды происходит интенсивное развитие личности, а в области реализации интеллектуальных способностей в этом возрасте наблюдается значительный прогресс.

Таким образом, реализация интеллектуальных способностей юных шахматистов с позиций задачного подхода в системе дополнительного образования, направленного на развитие задатков, превращение их в интеллектуальные способности, значительно повышает качество подготовки юных шахматистов, развивает нешаблонное, противоречивое, креативное мышление.

#### Список литературы

1. Вершинин М.А. [и др.]. Педагогическая технология формирования логического мышления в условиях шахматной деятельности. Волгоград: ИПК «Царицын», 2003.
2. Исмаилова Э.К. Формирование у младших школьников способности к интеллектуальному творчеству средствами познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2017.
3. Каминская И.А. Проблемно-задачная технология обучения математике учащихся общеобразовательных школ в контексте развивающего обучения // Вопросы современной науки и практики. 2009. № 11(25). С. 45–51.
4. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по специальностям пед. направления. М.: Воронеж, 2006.
5. Стернберг Р. Интеллект успеха. М.: Попурри, 2015.

6. Сучилин А.А., Лаптев А.П. О системе подготовки юных футболистов // Теория и практика физической культуры. 1976. № 5. С. 35–36.

7. Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. М.: Прага: Роспедгагенство, 1994.

8. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вopr. психологии. 1971. № 4. С. 6–20.

\* \* \*

1. Vershinin M.A. [i dr.]. Pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya logicheskogo myshleniya v usloviyah shahmatnoj deyatel'nosti. Volgograd: IPK «Caricy», 2003.

2. Ismailova E.K. Formirovanie u mladshih shkol'nikov sposobnosti k intellektual'nomu tvorchestvu sredstvami poznavatel'noj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2017.

3. Kaminskaya I.A. Problemno-zadachnaya tekhnologiya obucheniya matematike uchashchihsya obshcheobrazovatel'nyh shkol v kontekste razvivayushchego obucheniya // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. 2009. № 11(25). S. 45–51.

4. Pan'kin A.B. Formirovanie etnokul'turnoj lichnosti: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij, obuchayushchihsya po special'nostyam ped. napravleniya. M.: Voronezh, 2006.

5. Sternberg R. Intellect uspekha. M.: Popurri, 2015.

6. Suchilin A.A., Laptev A.P. O sisteme podgotovki yunyh futbolistov // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 1976. № 5. S. 35–36.

7. Tollingerova D., Goloushova D., Kantorkova G. Psihologiya proektirovaniya umstvennogo razvitiya detej. M.: Praга: Rospedagenstvo, 1994.

8. El'konin D.B. K probleme periodizacii psihičeskogo razvitiya v detskom vozraste // Vopr. psihologii. 1971. № 4. S. 6–20.

### **Implementation of intellectual abilities of young chessplayers based on the task approach**

*The article deals with the process of the implementation of the intellectual potential and the abilities of the children of preschool and primary school age in the system of additional education.*

**Key words:** *potential, abilities, young chessplayers, task approach, complicated intellectual tasks.*

(Статья поступила в редакцию 05.02.2020)

**О.А. ДМИТРИЕВА, Т.И. КОНДАУРОВА**  
(*Волгоград*)

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**

*Обосновываются и раскрываются методические особенности экологического образования слушателей подготовительного отделения для иностранных граждан в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. Определяются основные экологические понятия, составляющие теоретическую основу экологических знаний, способы их формирования, методика формирования предметных умений, с помощью которых слушатели познают свойства реального мира живой природы.*

**Ключевые слова:** *биология, экологическое образование, слушатели подготовительного отделения для иностранных граждан, экологическая культура.*

Человечество, выходя на новый виток своего развития, стремится к интеграции и унификации, так называемой глобализации, охватывшей все сферы человеческой жизнедеятельности и определяющей векторы развития экономики, политики, культуры, науки, образования и т. д. Глобализация в области культуры приводит к размыванию границ деловой и потребительской культуры между различными государствами и росту межкультурной коммуникации. Существует плюрализм в оценке глобализационных процессов и их влиянии на отдельные взятые страны. Пожалуй, одной из основных проблем, которые возникают в эпоху глобализации, является подмена естественных ценностей искусственными. Совершенно очевидно, что экология планеты целенаправленно ухудшается от техногенных катастроф и техногенной деятельности, ухудшается экология самого человека, все более теряющего связь с природой и естественной средой обитания и все больше погружающегося в зависимость от виртуальной действительности и компьютерных технологий. С.Ю. Макарова описывает неутешительный портрет человека будущего, выбравшего не здоровый образ



жизни, а интернет-пространство, поглотившее все свободное время (социальные сети, чтение постов, онлайн-игры) и приведшее к расшатыванию психики, повышенной возбудимости, утрате чувства реальности, психологическому и нервному истощению. Подобный образ жизни приведет к потере и физического, и психического здоровья. «Постчеловек будет на 90% состоять из компьютеризированных протезов и жить в виртуальной среде, его несколько не будут беспокоить проблемы биосферы, но он всецело будет привязан к уровню заряда аккумуляторов автономной работы компьютеризированных протезов и мощности интернет-сигнала, обеспечивающего комфортность его пребывания в искусственно созданной реальности» [2]. Чтобы не допустить подобного сценария развития человечества, необходимо изменить свое отношение к природе с утилитаристского на экологическое, именно на это нацелена система экологических норм и ценностей, образующих экологическое сознание, а также экологическая культура, представляющая собой особый вид экологической деятельности, воплощенный в содержании, средствах и продуктах, цель которых – гармонизировать отношения с природой

Современный экологический кризис носит глобальный цивилизационный характер, т. к. человечество превысило предел допустимого антропогенного воздействия на экосистемы Земли и возвращение к стабильному состоянию возможно лишь благодаря устойчивости природной среды. Солидарность природы и человека – основной принцип устойчивого развития. Однако этот принцип не всегда реализуется последовательно, что ведет к экологическим конфликтам. Мы наблюдаем за стремительным обострением проблем, связанных с состоянием окружающей среды, приобретших глобальное экономическое, социальное и политическое звучание. Только активная гражданская позиция в предотвращении глобальной катастрофы, понимание личной ответственности каждого человека будут способствовать выходу из экологического кризиса и решению экологических проблем и закономерному ходу природных процессов.

Таким образом, каждый человек должен не только знать эти законы, не противоречить им, но и понимать важность соотнесения с ними своих поступков. Следовательно, актуализируется пласт проблем, связанных с экологическим образованием людей всех возрастов и наций, независимо от места проживания. Только совместными усилиями человечество способ-

но противостоять экологической катастрофе и сохранить себя как биологический вид.

В 1972 г. Конференция Организации Объединенных Наций по окружающей среде утвердила ряд принципов экологически обоснованного регулирования окружающей среды. Стокгольмская конференция поставила экологические вопросы в число международных проблем и положила начало диалогу между промышленно развитыми и развивающимися странами в отношении связи между экономическим ростом, загрязнением общей среды населения мира (воздух, почва, вода, океаны) и благополучием людей во всем мире через создание международной программы по образованию в области окружающей среды.

Ведущая роль в развитии взаимоотношений человека, общества и природы отводится экологическому образованию. Результатом принятых решений стал тот факт, что во всем мире экологическое образование оказалось приоритетным направлением в подготовке кадров. Если несколько десятков лет назад акцент делался на природоохранительной деятельности и контроле природной среды, то сейчас все внимание акцентировано на развитии форм, направленных на предотвращение ее разрушения. Экологическое образование получило приоритетный статус в ряде государств, инкорпорировано в программы обязательного и профессионального обучения. Так, в странах Западной Европы экологическое воспитание начинается у дошкольников с трех лет. Детям предоставляют возможность общаться с домашними и дикими животными в экологических клубах, т. е. в рамках социально-культурных мероприятий, проводимых в школе, ухаживать за ними, кормить. Это взаимодействие не прерывается течение всего образовательного процесса, что способствует формированию осознанного отношения к охране окружающей среды. В каждой школе создается экологический учебный клуб, оснащенный аудиовизуальным и компьютерным оборудованием для активного использования интерактивных средств, разбивается парк, в создании которого принимают участие школьники. В азиатских странах наблюдается высокая экологическая культура национального хозяйства, с помощью образовательных программ в области окружающей среды охвачены все сферы национальной профессиональной подготовки. В Канаде предлагаются методические рекомендации по разработке или пересмотру политики экологического образования, по обучению экологической грамотности для образовательных учреждений. В

США также отмечаются многообразные методологические подходы в экологическом образовании, особое внимание уделяется наполнению образовательных дисциплин экологическими знаниями. Кроме того, к работе с населением по формированию бережного и ответственного отношения к окружающей природной среде широко привлекаются общественные неправительственные организации [5]. Экологическое образование не только позволяет детям приобретать знания и усваивать экорациональные формы поведения, необходимые для сохранения биоразнообразия природы, но и дает возможность сформировать мировоззрение, когда забота об окружающей среде переходит в сферу эмоций и определяет ценностную доминанту личности. Такая экологическая чувствительность позволяет личности чувствовать себя обеспокоенной фактами, событиями, ситуациями, которые негативно влияют на экологическую ситуацию на земле, вовлеченной в защиту планеты.

В настоящее время, согласно приоритетному проекту «Экспорт образования», перед российскими вузами стоит сложная задача: количество иностранных студентов, которые обучаются по очной форме в российских вузах, должно вырасти с 220 тыс. чел. в 2017 г. до 710 тыс. в 2025 г., а количество иностранных слушателей онлайн-курсов российских образовательных организаций – с 1 млн 100 тыс. до 3 млн 500 тыс. чел. Сроки реализации проекта следующие: начало – май 2017 г., окончание – ноябрь 2025 г. Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ) имеет большой опыт в подготовке иностранных граждан как из ближнего зарубежья, так и из дальнего. С 1969 г. по настоящее время около 10 000 студентов и слушателей из 56 стран мира прошли обучение в вузе по разным образовательным программам. За это время профессорско-преподавательский состав университета разработал солидную методическую базу, формирующую культурную и коммуникативную компетенции в процессе обучения русскому языку как в аудиторное, так и во внеаудиторное время, а сейчас активно разрабатываются и внедряются новые формы междивизионного взаимодействия внутри вуза, а также образовательные технологии [1].

Основой экологического образования слушателей подготовительного отделения для иностранных граждан в ВГСПУ выступают различные материалы экологии, включенные в

общую систему биологических знаний дисциплины «Биология» и раскрывающиеся в форме понятий. По мнению И.Н. Пономаревой, знание основ экологии является важной составляющей экологической культуры и природосообразной деятельности в природе для каждого человека [4]. Современная система экологических понятий в предмете «Биология» рассматривается нами на примере пяти основных групп. Первую группу экологических понятий составляют понятия о среде и факторах среды, вторую – об экологии организмов, третью – об экологии популяций, четвертую – об экологии экосистемы, пятую – социальная экология. Развитие экологических понятий внутри каждой группы осуществляется в логической последовательности, постепенно и преемственно – от изучения растений, животных, человека и до знакомства с общебиологическими закономерностями. При формировании экологических понятий мы используем способы развития системы экологических понятий, предложенные И.Н. Пономаревой, О.Г. Роговой, В.П. Соломиным [3]: изучение экологических материалов в специальных учебных темах с экологическим содержанием и экологическое освещение учебного материала биологии путем включения в него интересных фактов, примеров экологического характера, которые иллюстрируют свойства изучаемых организмов, видов растений и животных, природных сообществ, популяций, дополняют задания при организации наблюдений в природе. Особое внимание мы уделяем усвоению слушателями основополагающих экологических понятий – ответственное, нравственное отношение к природе, готовность охранять природу, экологическая безопасность человека. Формирование экологических понятий обогащает систему биологических знаний и обеспечивает развитие экологической культуры обучающихся.

Изучение этих вопросов способствует осознанию ценности жизни, значения ее разнообразия; позволяет раскрыть принципы рационального природопользования – сохранение большого видового разнообразия, среды обитания; понять возможности экологически грамотного управления процессами в природе и выстраивания гармоничных отношений.

Основой экологического образования выступают не только материалы экологической направленности в содержании предмета биологии. Большое внимание мы уделяем методам, средствам и формам его изучения. В этих

целях особенно эффективны наглядные, практические методы обучения, проведение экскурсий в природу, использование на занятиях многообразных наглядных средств, организация исследовательской деятельности. Включение в учебную программу по биологии деятельности содержания как обязательного компонента биологического образования иностранных слушателей позволяет достигнуть образовательных результатов, которые выражаются в формировании умений. Это умения называть основные систематические категории, признаки вида, царства, основные положения клеточной теории; описывать строение, функции, отличия клеток и тканей растений и животных; характеризовать биотические, абиотические, антропогенные и экологические факторы среды; объяснять взаимосвязи организмов, сущность и значение сохранения биологического разнообразия; определять виды растений и животных; делать выводы о влиянии экологических факторов на природу, о необходимости бережного отношения к природе и ко всему живому. Помимо названных методических подходов, лежащих в основе организации обучения иностранных слушателей, мы уделяем внимание соблюдению ряда других педагогических условий. На наш взгляд, наиболее значимыми являются следующие:

- позитивный настрой обучающихся, четкость и доступность изложения учебного материала, темы, цели и задач каждого занятия;
- обеспечение занятий необходимыми наглядными средствами обучения;
- четкий инструктаж (алгоритм действий) к выполнению практических заданий, организация деятельности слушателей с использованием системы исследовательских заданий;
- оперирование различными умениями при освещении теоретического материала.

В процессе педагогической диагностики результатов экологического образования иностранных слушателей более 80% обучающихся проявили высокий уровень экологических знаний и развития личностных умений, сформированных в реальных условиях педагогического процесса. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о целесообразности избранных методических средств реализации экологического образования слушателей подготовительного отделения для иностранных граждан.

#### Список литературы

1. Дмитриева О.А. Система социокультурной адаптации студентов из Азербайджана в Волгоградском государственном социально-педагогическом

университете // *Azərbaycan şünaslığın aktual problemləri Ümummilli Lider Heydər Əliyevin anadan olmasının 96-cı ildönünə həsr olunmuş. Mütərcim*, 2019. С. 106–108.

2. Макарова С.Ю. Экологическая культура как условие глобализации // *Современные проблемы управления и регулирования: теория, методология, практика*. Пенза, 2017. С. 235–237.

3. Пономарева И.Н. Экология и образование. СПб., 2016.

4. Пономарева И.Н. Экологические понятия, их система и развитие в курсе биологии. Л., 1979.

5. Хуррамов И.А. Проблемы экологического образования и воспитания на примере мирового сообщества // *Мол. ученый*. 2012. № 11. С. 493–496.

\* \* \*

1. Dmitrieva O.A. Sistema sociokul'turnoj adaptacii studentov iz Azerbajdzhana v Volgogradskom gosudarstvennom social'no-pedagogicheskom universite-te // *Azərbaycan şünaslığın aktual problemləri Ümummilli Lider Heydər Əliyevin anadan olmasının 96-cı ildönünə həsr olunmuş. Mütərcim*, 2019. S. 106–108.

2. Makarova S.Yu. Ekologicheskaya kultura kak uslovie globalizacii // *Sovremennye problemy upravleniya i regulirovaniya: teoriya, metodologiya, praktika*. Penza, 2017. S. 235–237.

3. Ponomareva I.N. Ekologiya i obrazovanie. SPb., 2016.

4. Ponomareva I.N. Ekologicheskie ponyatiya, ih sistema i razvitie v kurse biologii. L., 1979.

5. Hurramov I.A. Problemy ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya na primere mirovogo soobshchestva // *Mol. uchenyj*. 2012. № 11. S. 493–496.

#### *Methodological conditions of ecological education of listeners of preparatory division for foreign citizens*

*The article deals with the substantiation and revelation of the methodological peculiarities of ecological education of the listeners of preparatory division for foreign citizens in Volgograd State Socio-Pedagogical University. There are defined the basic ecological concepts that are at the theoretical core of the ecological knowledge, the abilities of their development, the teaching methods of the development of subject skills with their help the listeners learn the qualities of the real world of the wildlife.*

**Key words:** *Biology, ecological education, listeners of preparatory division for foreign citizens, ecological culture.*

(Статья поступила в редакцию 25.02.2020)

**Л.И. АЛЁШИНА, К.Ю. ГРАЧЕВ,  
С.Ю. ФЕДОСЕЕВА**  
(Волгоград)

### **ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЕЙ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВЫ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ\***

*Представлен анализ результатов исследования сформированности репродуктивной культуры и психического здоровья учащейся молодежи в возрасте 11–16 лет, проведенного в городах Волгограде и Михайловке Волгоградской области в июле-августе 2019 г. На основе знания об особенностях уровней и компонентов психического здоровья и репродуктивной культуры обучающейся молодежи сделан вывод о возможности выстраивания процесса их формирования как системы, объединяющей различные виды и уровни образования на протяжении длительного времени.*

Ключевые слова: *репродуктивная культура, психическое здоровье, уровень развития, формирование репродуктивной культуры.*

Формирование репродуктивной культуры учащейся молодежи представляет собой сложный процесс, лишь отчасти управляемый педагогически. В то же время такой значимый компонент личностной структуры в значительной степени обуславливает и состояние психического здоровья. В этой связи значимым представляется исследование особенностей развития репродуктивной культуры с определением ее уровневых характеристик.

Чтобы научно исследовать развитие любого явления, прежде всего необходимо определить качественные характеристики фиксируемых изменений на разных стадиях проводимого исследования, иными словами, определить степень сформированности рассматриваемого явления на конкретный момент времени (В.И. Столяров).

В теориях развития личности теория, служащая для обоснования уровней, является базовым элементом методологии конкретного исследования. В качестве теоретических предпосылок трактовки категории «развитие» в нашей работе выступают ключевые философ-

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Волгоградской области в рамках научного проекта № 19-413-340005 p\_a.

ские идеи относительно сущности этого явления (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.З. Налетов, А.В. Орлов, Г.И. Рузавин, В.И. Свидацкий и др.). Отправной точкой при этом служит положение о том, что проблема развития – это прежде всего проблема развития систем, т. е. в основе понимания развития может и должно лежать комплексное разностороннее изучение изменений, имеющих место в конкретной системе как в едином целостном образовании [4, с. 3]. Согласно сказанному, развитие репродуктивной культуры следует изучать только по совокупности всех основных ее параметров, как целое, проявляющееся в свойствах отдельных частей.

Категория «развитие» в науке разрабатывается давно и к настоящему времени приобрела множество дефиниций. Большинство из них сходится на понимании ее как целостного процесса, характеризующегося необратимыми изменениями качественного состояния системы, связанными с переходом к новому уровню целостности и сохранением эволюционных возможностей [1]. С точки зрения системного подхода одним из наиболее существенных проявлений целостности является эмерджентность, выражающаяся в приобретении системой свойств, превосходящих суммарные свойства ее отдельных элементов, выступающая именно как следствие взаимодействия этих элементов и представляющая собой одно из проявлений единства системы (И.В. Блауберг, В.А. Лекторский, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.). Из сказанного следует вывод о том, что развитие как таковое должно определяться не отдельными критериями, а системой критериев, выражающих целостность, комплексность, и устойчивость преобразования организации [Там же].

С учетом понимания развития как непрерывного процесса его можно рассматривать как чередование периодов или стадий, каждая из которых представляет собой качественное состояние данного процесса в определенный момент. Таким образом, каждый отдельный уровень будет обладать собственным уникальным набором характеристик, существенно отличающихся от иных уровней, даже соседствующих (предшествующий или последующий) с ним [Там же].

Над вопросом установления уровневых характеристик процесса развития личностных свойств человека работало не одно поколение ученых, представлявших различные области со-

циально-гуманитарного знания (О.С. Гребенюк, В.С. Ильин, В.Н. Мясящев, Г. Олпорт, Н.К. Сергеев и мн. др.). Вопросами установления уровней развития как процесса интересовались и представители естественных наук. Так, по мнению В.И. Крестьянского, разработавшего теорию структурных уровней живой материи, понятие «уровень» используют в основном, когда хотят отобразить в том или ином виде качество, высоту, величину, т. е. узловые линии, где проявляются самые существенные различия видов материи, формирующие движение [1]. Данные методологические идеи позволяют нам выделить уровни развития репродуктивной культуры учащейся молодежи, понимаемой нами как «целостное личностное динамическое образование, включающее представления о пренатальной и антинатальной стратегиях, ценностное отношение к своему здоровью, репродуктивное поведение, отличающееся способностью к прогнозированию рисков при выборе репродуктивной стратегии, соответствующей возрасту и состоянию здоровья» [2].

Обработка данных из различных источников, в числе которых и материалы исследований психолого-педагогической направленности (Е.В. Бондаревская, О.С. Гребенюк, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев и др.), а также материалы собственных наблюдений и измерений послужили основанием для выделения трех уровней сформированности репродуктивной культуры и психического здоровья учащейся молодежи, проявляющихся у испытуемых в процессе учебной, познавательной деятельности и в межличностном общении.

Психическое здоровье учащейся молодежи мы с учетом имеющихся в научной литературе подходов понимаем как состояние душевного благополучия, характеризующееся нормальностью психических процессов, отсутствием нарушений сознания, познавательной, эмоциональной и иных сфер психической деятельности, синдромов психических расстройств и заболеваний, обеспечивающее регуляцию деятельности и поведения в соответствии с нормами, принятыми в обществе [3].

В результате комплексного применения целостного, гендерного, культурологического и иных подходов к исследованию проблемы взаимосвязи психического здоровья и репродуктивной культуры учащейся молодежи нами были определены интегративные характеристики, отражающие эту взаимосвязь и приводящие два сопоставляемых качества к единому знаменателю. К интегративным характеристикам репродуктивной культуры

и психического здоровья учащейся молодежи мы отнесли эмоционально-волевую, мотивационно-ценностную, когнитивную, рефлексивную, деятельностную. Нами выделены следующие уровни репродуктивной культуры учащейся молодежи – стихийный, фрагментарный, компетентностный.

Для *стихийного уровня* репродуктивной культуры характерно слабое развитие ее компонентов, слабые знания о значимости сохранения и упрочения репродуктивного здоровья. В то же время не наблюдается мотивация по формированию конструктивных стратегий репродуктивного поведения. Долг и ответственность за собственное репродуктивное здоровье, равно как и за здоровье партнера, будущего потомства, находятся в стадии зарождения, интерес к проблемам репродукции и охране репродуктивного здоровья проявляется ситуативно. Потребность в позитивном репродуктивном поведении отсутствует. Слабо проявляется склонность к продуктивному общению-взаимодействию в интересах реализации ценностей репродуктивной культуры. Учащиеся, обладающие репродуктивной культурой на данном уровне, не устремлены на познание внутреннего мира значимого Другого с позиций гендерного подхода, часто испытывают повышенную тревожность, для них характерна заниженная самооценка, эмоциональная окраска вопросов репродукции выражена слабо. Связь между компонентами репродуктивной культуры достаточно слабая.

*Фрагментарный уровень* репродуктивной культуры проявляется изменением всех ее компонентов в сторону их совершенствования. Повышается уровень знаний о сохранении и укреплении репродуктивного здоровья. Формируется мотивация к выработке конструктивных репродуктивных стратегий. Интерес к проблемам репродукции и охране репродуктивного здоровья становится более стойким. Появляется потребность в позитивном репродуктивном поведении. При этом характерна недостаточная сформированность здоровьесберегающего репродуктивного поведения. Студенты, обладающие репродуктивной культурой на данном уровне, пытаются воспринимать внутренний мир другого человека с позиций гендерного подхода, периодически испытывают повышенную тревожность, для них характерны как заниженная, так и завышенная самооценка, достаточно позитивная эмоциональная окраска вопросов репродукции. Долг, ответственность за репродуктивное здоровье, интерес к позитивному репродуктивному поведению, потребность в нем прояв-

ляются ситуативно. Совершенствуется структура репродуктивной культуры.

Для учащихся, обладающих репродуктивной культурой на *компетентностном уровне*, характерно проявление устойчивого интереса к проблемам репродуктивной культуры. Они уверены в себе, доброжелательны в общении, редко испытывают чувство тревожности, самооценка чаще адекватная. Владеют знаниями репродуктивной культуры, стремятся к их совершенствованию, расширению. Четко прослеживаются долг, ответственность за репродуктивное здоровье. Репродуктивная культура на этом уровне предполагает наличие у ее обладателей осознанного выбора поведенческих стратегий, связанных с сохранением и укреплением своего репродуктивного здоровья, сознательной заботы о собственном репродуктивном потенциале и возможных перспективах его совершенствования, готовности как к супружеству и родительству, так и к отказу от производства потомства вследствие применения стратегий здоровьесберегающего репродуктивного поведения [5; 6].

Для изучения уровней сформированности интегративных компонентов репродуктивной культуры и психического здоровья учащейся молодежи нам понадобилось обратиться к опыту диагностики перечисленных выше личностных качеств, представленному в научной литературе. Для исследования данных личностных феноменов используется множество разнообразных диагностических методов, таких как анкеты, беседы, прямые опросники, самоотчеты, сочинения, наблюдения, экспериментальные методики и др. [1].

С целью снижения влияния на результаты исследования субъективных факторов и повышения объективности результатов в последнее время наряду с опросниками и иными методами все чаще используется такой метод, как анализ продуктов деятельности, дающий возможность косвенно оценить степень сформированности репродуктивной культуры и психического здоровья [Там же].

В ходе решения перечисленных задач мы определили критерии сформированности репродуктивной культуры и психического здоровья: степень сформированности их компонентов, развитость их структуры, степень развитости интегративных характеристик репродуктивной культуры и психического здоровья. Эти критерии послужили отправной точкой для диагностической части нашего исследования. Применять их целесообразно только в случае, когда они реализуются посредством

комплекса показателей, дающих возможность фиксировать, анализировать и сопоставлять состояния репродуктивной культуры и психического здоровья на каждом уровне их развития.

В процессе дальнейшего исследования мы выделили интегративные характеристики, в равной степени отражающие сформированность соответствующих новообразований:

1) эмоционально-волевая связана с психоэмоциональным статусом (показателями выступают саморегуляция эмоционально-волевого состояния и уровень тревожности);

2) мотивационно-ценностная отражает личностную зрелость (в качестве показателей определены степень сформированности мотивов сохранения и укрепления репродуктивного здоровья, а также сформированность и характер ценностных ориентаций);

3) когнитивная отображает уровень компетентности здоровьесбережения (показатели – представления относительно репродуктивного здоровья, осознанная готовность к ответственному супружеству и родительству);

4) рефлексивная представляет самосознание (в роли показателей выступают позитивная самооценка и здоровьесберегающее отношение к окружающим);

5) деятельностная связана с позитивным репродуктивным поведением (показателями выступают здоровьесообразная самоактуализация и самореализация).

Выделение приведенных выше интегративных характеристик дало нам возможность разработать диагностический аппарат, ориентированный на определение уровня сформированности репродуктивной культуры и психического здоровья учащейся молодежи. Перейдем к анализу результатов пилотных исследований уровня сформированности репродуктивной культуры и психического здоровья учащихся в возрасте 11–16 лет, проведенных в Летней школе «Экомарафон в ритме non-stop» в Волгограде и в Центре детского творчества г. Михайловка в июле-августе 2019 г.

Стихийный уровень сформированности репродуктивной культуры у 11–13-летних девушек встречается чаще, чем у 14–16-летних – 35,5% и 21,2% соответственно. У обследуемых девушек независимо от возраста преобладает фрагментарный уровень сформированности репродуктивной культуры: у 11–13-летних – 48,4%, у 14–16-летних – 60,6%. Компетентностный уровень сформированности репродуктивной культуры у девушек обеих возрастных групп примерно одинаков (16,1% и 18,2% соответственно).

У обследуемых юношей анализ уровня сформированности репродуктивной культуры показал иную тенденцию. Стихийный уровень обнаружен у 55,0% 11–13-летних обследуемых, фрагментарный – у 40,0%, компетентностный – у 5,0%. Среди 14–16-летних юношей половина обследуемых имеет фрагментарный уровень сформированности репродуктивной культуры – ровно 50%. У остальных обследуемых стихийный и компетентностный уровни обнаружены примерно в одинаковых пропорциях – 27,85 и 22,2% соответственно.

Таким образом, наше исследование показало, что знание исходного уровня развития репродуктивной культуры и психического здоровья позволяет выстраивать процесс их формирования у учащейся молодежи как сложный социально-педагогический феномен, который позволяет интегрировать все виды и уровни и который должен протекать в течение достаточно продолжительного времени, охватывая несколько возрастных периодов.

### Список литературы

1. Алешина Л.И. Формирование мотивации здорового образа жизни будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998.
2. Алешина Л.И., Столярчук Л.И., Столярчук И.А., Федосеева С.Ю., Шульгин Е.А. Роль репродуктивной культуры обучающейся молодежи в оптимизации демографической ситуации в Волгоградской области (физиологический и педагогический аспекты) [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 12. URL: [www.science-education.ru/118-14395](http://www.science-education.ru/118-14395) (дата обращения: 10.03.2020).
3. Алешина Л.И., Грачев К.Ю., Столярчук Л.И., Федосеева С.Ю. Формирование репродуктивной культуры обучающейся молодежи как основы психического здоровья в процессе непрерывного педагогического образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 9(142). С. 13–16.
4. Мелюхин С.Т. Материя в ее единстве, бесконечности и развитии. М., 1966.
5. Столярчук Л.И., Алешина Л.И., Столярчук И.А., Федосеева С.Ю., Шульгин Е.А. Физиологические и педагогические основы формирования репродуктивной культуры обучающейся молодежи [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=21371> (дата обращения: 21.07.2017).
6. Столярчук Л.И., Алешина Л.И., Столярчук И.А., Федосеева С.Ю. Формирование репродуктивной культуры молодежи // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 8(121). С. 42–46.

1. Aleshina L.I. Formirovanie motivacii zdorovogo obraza zhizni budushchego uchitelya v processe professional'noj podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 1998.

2. Aleshina L.I., Stolyarchuk L.I., Stolyarchuk I.A., Fedoseeva S.Yu., Shul'gin E.A. Rol' reproduktivnoj kul'tury obuchayushchejsya molodezhi v optimizacii demograficheskoj situacii v Volgogradskoj oblasti (fiziologicheskij i pedagogicheskij aspekty) [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 12. URL: [www.science-education.ru/118-14395](http://www.science-education.ru/118-14395) (data obrashcheniya: 10.03.2020).

3. Aleshina L.I., Grachev K.Yu., Stolyarchuk L.I., Fedoseeva S.Yu. Formirovanie reproduktivnoj kul'tury obuchayushchejsya molodezhi kak osnovy psihicheskogo zdorov'ya v processe neprepyvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 9(142). S. 13–16.

4. Melyuhin S.T. Materiya v ee edinstve, beskonечnosti i razvitii. M., 1966.

5. Stolyarchuk L.I., Aleshina L.I., Stolyarchuk I.A., Fedoseeva S.Yu., Shul'gin E.A. Fiziologicheskie i pedagogicheskie osnovy formirovaniya reproduktivnoj kul'tury obuchayushchejsya molodezhi [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 4. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=21371> (data obrashcheniya: 21.07.2017).

6. Stolyarchuk L.I., Aleshina L.I., Stolyarchuk I.A., Fedoseeva S.Yu. Formirovanie reproduktivnoj kul'tury molodezhi // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 8(121). S. 42–46.

### *Research of the levels of the reproductive culture as the basis of students psychological health*

*The article deals with the analysis of the research results of the development of the reproductive culture and the students' psychological health in the age of 11–16 years conducted in Volgograd and Mikhaylovka of the Volgograd region in July–August of 2019. There is concluded about the potential of organizing the process of their development as a system uniting different kinds and educational levels over extended periods on the basis of the knowledge about the peculiarities of the levels and the components of the psychological health and the students' reproductive culture.*

**Key words:** *reproductive culture, psychological health, developmental level, development of reproductive culture.*

(Статья поступила в редакцию 12.03.2020)

*Д.А. ПАВЛОВИЧ, О.А. СЕЛИВАНОВА  
(Тюмень)*

**ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ  
У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ  
РЕАЛИЗАЦИИ ДЕТСКОЙ  
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
НА УРОВНЕ СЕЛЬСКОГО  
МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В КАНИКУЛЯРНЫЙ ПЕРИОД**

*Обосновывается необходимость комплексного подхода при организации деятельности по развитию детской социальной активности на уровне сельского поселения в условиях постоянно меняющегося современного мира. Рассматривается текущая ситуация недостаточного систематического вовлечения детей в реализацию социальных проектов. Изложены идеи по созданию мотивационной среды для повышения социальной активности школьников посредством работы облачного интернет-ресурса в каникулярный период.*



Ключевые слова: *социальная активность, социально значимая деятельность, проектная деятельность, активная гражданская позиция, исследовательские проекты.*

Тренды развития современного общества, такие как цифровизация, глобализация и глокализация, высокая скорость инноваций, рост востребованности информации и увеличение темпов ее устаревания, говорят о том, что динамика перемен отражается на всех сторонах общественной жизни, формируя множественные векторы развития и ситуацию неопределенности современного окружающего пространства. Для обозначения данной ситуации часто используется понятие *VUCA-world* (*volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*), трактуемое как изменчивый, неопределенный, сложный, неоднозначный мир [12].

На современном этапе развития человек существует в перманентно меняющемся мире, гибкость и изменчивость которого вызывает необходимость постоянного преобразования личности и непрерывной актуализации уровня его социализации. Более того, все это требует проявления навыков нестандартного поведения, а не только высокой активности человека.

Детская социализация, развитие социальной активности подростков являются приоритетными направлениями воспитательной ра-

боты образовательных организаций в течение учебного периода, однако не менее значимым образовательным потенциалом обладает также период организованного детского отдыха в каникулярное время. Для развития социальной активности каникулярный период обладает определенными особенностями, связанными в первую очередь с возможностью неформальной организации детской деятельности.

Вопросы понятия и развития социальной активности личности, анализ влияния различных факторов на уровень активности рассматривали как отечественные (К.А. Абульханова-Славская [1], Е.А. Ануфриев [2], В.Ф. Бехтерев [4], Л.К. Иванова [9], В.З. Коган [12], Т.Н. Мальковская [14], А.В. Петровский [18] и др.), так и зарубежные (Т. Парсонс [17], И. Гофман [6], Дж.Г. Мид [15], Э. Гидденс [5], Ч.Х. Кули [13] и др.) ученые. В целом под активностью личности понимается деятельностное отношение человека к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества [19, с. 27].

Руководствуясь терминологией Ч.Х. Кули при уточнении дефиниции «социальный», будем трактовать это понятие как «способствующий коллективному благосостоянию», а не только как нечто присущее в целом обществу. Под «социальным» в социальной активности понимается активность в интересах социума, в ходе которой удовлетворяются потребности общества. Таким образом, социальная активность может проявляться и, соответственно, формироваться в разных видах человеческой деятельности, если они имеют просоциальную направленность, если целью их являются не только узколичные интересы и потребности, а интересы и благо общества, коллектива [9, с. 58]. Придерживаясь данной точки зрения, подчеркнем, что социально активным можно признать именно того человека, который демонстрирует активность не разово, а на системной основе.

Уточняя определение социальной активности вслед за Ф.А. Батуриным, полагаем, что социальная активность значительно шире социальной деятельности, т. к. вместе с самой деятельностью она включает в себя еще и предшествующий деятельности процесс – образование стимула, его осознание и необходимость действия, формирование соответствующей установки, выбор оптимального вариан-



та поведения (цит. по: [24, с. 387]). В данном ключе под социальной активностью мы понимаем качество личности, а также самостоятельную и инициативную деятельность человека, направленные на осознанное взаимодействие с социумом в соответствии с интересами общества, в ходе которых происходит процесс внутренней и внешней деятельности по одновременному преобразованию личности и социальной среды.

Под понятием «отдых детей и их оздоровление», в соответствии с Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», понимается совокупность мероприятий, направленных на развитие творческого потенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятия их физической культурой, спортом и туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни, соблюдение ими режима питания и жизнедеятельности в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований и требований обеспечения безопасности жизни и здоровья детей [16]. Вслед за С.В. Баркановым подчеркнем, что с точки зрения временных рамок каникулярная система отдыха и оздоровления формализуется для каждого отдельного его элемента из так называемых малых каникул (осенние, зимние и весенние каникулы) и больших – летних каникул [3, с. 12].

Определяя особенности периода каникул, отметим, что в каникулы дети не загружены процессом обучения (интенсификация учебного процесса привела к тому, что за последние годы значительно возрос поток информации для обязательного усвоения учащимися), в связи с чем этот период для обучающихся является наиболее благоприятным для вовлечения в новые социальные связи, самореализации и удовлетворения индивидуальных интересов [23, с. 252].

По итогам исследования «Левада-центра» 2011 г., посвященного анализу молодежной среды в России, выявлено, что молодыми людьми отмечается недостаточный уровень самостоятельности и инициативности среди представителей молодежи, а также неуверенность в их пользе для жизнедеятельности [7, с. 95]. Кроме того, анализируя результаты социологического исследования по выявлению степени активности молодежи, проведенного в 2015 г. в г. Тюмени среди 250 респондентов в возрасте 14–30 лет, отметим, что часть респондентов (26%) считают причиной проявления активности возможность самореализации;

24% респондентов проявляют активность с целью получения опыта или знаний в определенных видах деятельности; для 19% респондентов проявление активности является возможностью выстраивания позитивных коммуникационных связей. Таким образом, более половины представителей молодежи, участвовавших в социологическом исследовании, полагают, что быть социально активным – это проявлять себя посредством продуктивной деятельности.

В то же время, по сведениям, полученным в ходе данного исследования, выявлено, что интернет-сообщества занимают первое место по популярности среди молодежи. При этом добровольческая деятельность составляет лишь 15%. Отмечается также наличие асоциальных форм проявления активности у 6% респондентов (среди них – участие в протестных действиях и антисоциальная деятельность в различных дворовых группировках). Кроме того, около половины опрошенных респондентов (44%) отметили необходимость поддерживать социальные инициативы для их развития, большего вовлечения и повышения значимости результата от деятельности [20, с. 6].

На основании изучения педагогической, психологической и методической литературы [1; 2; 4; 7; 9; 10; 12; 20–22; 24] представляется, что для развития социальной активности у обучающегося необходимо создание таких условий, при которых ребенок будет иметь возможность самостоятельно производить идеи, продумывать стратегии их реализации, а также реализовывать собственные идеи на практике. Учитывая тот факт, что в подростковом возрасте существует потребность в самоутверждении, следует обеспечить возможность, при которой полученный результат увидит значимый для ребенка круг лиц.

Разрабатываемая нами схема формирования социальной активности в каникулярный период у детей включает в себя три основных этапа:

- 1) создание мотивационной среды для повышения социальной активности широкого круга участников образовательных отношений через организацию работы облачного ресурса – календаря «Я горжусь»;
- 2) выявление социальных инициатив детей и обучение проектных групп основам социального проектирования через развитие направления календаря «Новый импульс – мой вклад в развитие села»;
- 3) поддержка и реализация детских социальных инициатив в реальной практике обще-

ственной жизнедеятельности сельского района через деятельность Агентства детских инициатив.

Следует отметить, что для рассматриваемой схемы по формированию социальной активности и гражданской позиции детей и подростков необходима системность, т. к. недостаточность или фрагментарность ее использования не позволят получить нужного результата. Реализацию предлагаемой схемы возможно обеспечить в рамках трех этапов, с решением определенных задач на протяжении каждого из них.

На первом этапе эффективной представляется организация проектной и исследовательской деятельности по направлениям «Я горжусь своей семьей», «Я горжусь своей школой», «Я горжусь своей малой родиной». На данном этапе решается задача создания мотивационной среды для повышения социальной активности широкого круга участников образовательных отношений. Достижение обозначенной задачи эффективно в рамках реализации широкомасштабного социального проекта, организованного на уровне сельского поселения.

Участникам проекта – обучающимся образовательных учреждений, их семьям, педагогам сельского муниципального образования – необходимо создать и обеспечить наполнение облачного ресурса «Календарь», доступного для просмотра всем заинтересованным лицами непосредственно в сети Интернет, с одновременной разработкой программного софта «Календарь в твой персональный компьютер» для рабочего стола компьютера, смартфона с последующей рассылкой участникам проекта. В нашем случае под облачным ресурсом мы подразумеваем модель облачного решения, в ходе функционирования которой облачное программное обеспечение становится доступным широкому кругу пользователей. При этом приложения находятся в удаленной облачной сети, доступ к которым осуществляется через веб-интерфейс. Используя данную модель, пользователь может сохранять, изменять и анализировать имеющиеся данные, участвовать в совместной работе над проектами в режиме реального времени. Предполагается, что вычислительное облако будет развернуто в виде общественного облака, которое предназначено для использования сообществом пользователей, имеющих общие цели и осуществляющих совместную деятельность [8, с. 15]. Целесообразно разместить на интернет-ресурсе годовой исторический календарь с отмеченными в нем знамена-

тельными датами со ссылками, а также с описанием значимых в жизни села или образовательной организации событий, пришедшихся на отмеченную дату, и информацией об участниках этих событий – членах семей обучающихся, сельских жителях.

В качестве приоритетных в наполнении календаря мы выделили следующие направления. Первое направление – «Я и моя семья». В рамках данного раздела ребенком и его семьей отмечаются даты, на которые приходятся события, значимые для семьи. Во втором разделе (условное обозначение – «Я и моя школа») участниками образовательных отношений (обучающиеся, педагоги, родители) в историческом календаре фиксируются даты событий, значимых для школы, села, в которых участвовали обучающиеся школы. И, наконец, в третьем разделе «Я и моя малая родина» ученики, учителя и родители фиксируют события, значимые для сельского муниципалитета, а также для страны, в которых участвовали жители сельского поселения.

Для наполнения календаря содержанием необходима организация индивидуальной и групповой исследовательской деятельности обучающихся в каникулярный период. Параллельно с линией проектных и исследовательских работ эффективна организация обучения включенных в эти работы детей по вопросам проектирования, исследований в рамках специально организованных сессий, а также по вопросам, связанным с тематикой исследований и проекта. При этом предполагается гибкое реагирование на возникающие образовательные дефициты и потребности детей посредством организации тематических семинаров в свободный от обучения период.

Облачный ресурс помимо вышеназванных действий предполагает процесс фиксации в календаре даты начала и даты окончания первого этапа по созданию и наполнению исторической части календаря, а также размещение отчета о проделанной работе. Функциональной особенностью такого самоотчета является факт предоставления детям возможности увидеть и оценить весь масштаб и всю значимость проделанной работы по созданию календаря, способствующей появлению чувства гордости за себя, укреплению чувства взрослости и сопричастности к жизни своей страны.

Таким образом, на данном этапе формируются предпосылки самостоятельной и инициативной деятельности обучающегося с одновременным созданием мотивационной среды для дальнейшего проявления активности, что

является важнейшей составляющей социальной активности.

На втором этапе наиболее эффективен запуск серии проектов в рамках направления «Новый импульс – мой вклад в развитие села». Учитывая тот факт, что в соответствии с проведенными исследованиями самым популярным источником информации среди подростков является Интернет (социальные сети, блоги, сайты, новостные ленты) [20, с. 4], обучающимся целесообразно предложить продолжить линию полезных для школы и села дел, начатых с создания календаря, посредством включения детей в работу на этом этапе по нескольким направлениям.

1. Поддержка сложившихся на первом этапе исследовательских проектов детских и детско-взрослых групп, заинтересовавшихся вопросами истории, экологии, литературы, политики и права и т. д. на местном историческом материале. Предпосылками к разработке социальных проектов участников этих групп является понимание проблематики в рамках исследуемых тем. Группам уместно предложить деятельность по уточнению проблем, которые можно решать посредством реализации социальных проектов, а также по разработке и реализации проектов. Расширение участников таких проектных сообществ возможно за счет привлечения детей, интересующихся соответствующей тематикой: углубленно изучающих предмет, посещающих соответствующие кружки, объединения, получающих дополнительное образование.

2. Создание новых проектных групп в ответ на актуализацию определенной проблематики в школе, муниципалитете.

Таким образом, если исходить из нашего понимания социальной активности, на втором этапе происходит процесс деятельности школьников по преобразованию окружающего социального пространства в соответствии с потребностями и интересами социума, в котором находится ребенок.

На третьем этапе (завершающем) необходимы организация сопровождения деятельности по оформлению и реализации серии проектов и оказание поддержки в реализации детских социальных инициатив в реальной практике общественной жизнедеятельности муниципального района, состоящего из сельских поселений. Для управления деятельностью проектных команд возможно создание агентства детских инициатив как совета по координации деятельности по планированию, организации конкурсов социальных инициатив, отбору проектов, контролю и анализу ре-

ализации социальных инициатив, в том числе посредством конкурсов проектов на получение грантовой поддержки с размещением информации о них на облачном портале – в «Календаре». Данные мероприятия обеспечивают анализ реализации детских социальных инициатив, используя возможности организации форумов по итогам реализации социальных проектов. Исторический календарь на системной основе дополняется событиями, значимыми датами для семьи, села, муниципального района, инициаторами которых стали участники проектов. На данном этапе формируется общность социально активных обучающихся, в том числе с целью стимулирования проявлений социальной активности детей.

В заключение отметим, что обозначенная нами схема поддержки и развития детских социальных инициатив в каникулярный период позволит оказать влияние на развитие социальной активности обучающихся, используя воспитательный потенциал образовательной организации и семьи, с учетом организации взаимодействия в привычных социальных условиях и направления детской активности на реальные действия по преобразованию окружающего социального пространства.

#### Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Ануфриев Е.А. Социальная активность личности. М.: Знание, 1969.
3. Барканов С.В. Социальные и педагогические условия развития системы каникулярного отдыха и оздоровления детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2004.
4. Бехтерев В.Ф. Воспитание общественной активности учащихся: учеб. пособие. Красноярск: КГПИ, 1985.
5. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. 2-е изд. М., 2005.
6. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / под ред. Г.С. Батыгина и Л.А. Козловой; вступ. ст. Г.С. Батыгина. М.: Ин-т социологии РАН, 2003.
7. Гудков Л.Д., Дубин Б.В., Зоркая Н.А. Молодежь России. М.: Моск. шк. полит. исследований, 2011.
8. Ермаков А.А., Букина П.И. Применение облачных технологий как инструмента организации взаимодействия между высшими учебными заведениями // Наука, техника и образование. 2020. № 1(65). С. 12–17.
9. Иванова Л.К., Колесов И.В. Социальная активность подростков: сущность и содержание // Гаудеамус. 2015. № 1(25). С. 54–62.

10. Кармаев А.А., Кармаева Т.В. Развитие социальной активности молодежи: учеб.-метод. пособие. Балашов: Николаев, 2008.
11. Коган В.З. Общественная активность личности как социально-психологическая проблема: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1970.
12. Костырева Е.В. Новый мир – новые образовательные технологии // Педагогическая наука и практика. 2017. № 4(18). С. 87–91.
13. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. под общ. науч. ред. А.Б. Толстова. М., 2000.
14. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших подростков. Л., 1974.
15. Николаев В.Г. 97.04.041. Дж.Г. Мид. Разум, я и общество (главы из книги). G.H. Mead. Mind, self and society. Chicago, 1934. P. 135–144, 164–178, 192–200 // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11: Социология. 1997. № 4. С. 162–195.
16. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 3 июля 1998 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 9 июля 1998 г. (ред. от 27 дек. 2019 г.) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19558/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/) (дата обращения: 18.03.2020).
17. Парсонс Т. О социальных системах / под ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белоновского. М., 2002.
18. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.
19. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Рос. энцикл., 1993–1999.
20. Савастыина А.А., Осипова Л.Б. Социальная активность молодежи как условия динамичного развития общества [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. №2-2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22320> (дата обращения: 15.12.2019).
21. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Проблемы современного образования. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-problemy-postroeniya-novoyshkoly-v-usloviyah-znachimyh-izmeneniy-rebenka-i-situatsii-ego-razvitiya-1> (дата обращения: 07.08.2019).
22. Фельдштейн Д.И. Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестн. практ. психологии образования. 2009. № 2(19). С. 28–32.
23. Челпанова М.Ю. Организация каникулярного отдыха подростков в летнее время // Вопр. управления. 2019. № 3(39). С. 251–257.
24. Шабанов А.Г. Социальная активность молодежи как социопедагогический феномен // Сиб. пед. журн. 2010. № 2. С. 384–393.
- \* \* \*
1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti. M., 1980.
2. Anufriev E.A. Social'naya aktivnost' lichnosti. M.: Znanie, 1969.
3. Barkanov S.V. Social'nye i pedagogicheskie usloviya razvitiya sistemy kanikulyarnogo otdyha i ozdorovleniya detej: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2004.
4. Bekhterev V.F. Vospitanie obshchestvennoj aktivnosti uchaschihsya: ucheb. posobie. Krasnoyarsk: KGPI, 1985.
5. Giddens E. Ustroenie obshchestva: Ocherk teorii strukturacii. 2-e izd. M., 2005.
6. Gofman I. Analiz frejmov: esse ob organizacii povsednevnogo opyta / pod red. G.S. Batygina i L.A. Kozlovoj; vstup. st. G.S. Batygina. M.: In-t sociologii RAN, 2003.
7. Gudkov L.D., Dubin B.V., Zorkaya N.A. Molodezh' Rossii. M.: Mosk. shk. polit. issledovanij, 2011.
8. Ermakov A.A., Bukina P.I. Primenenie obshchestvennykh tekhnologij kak instrumenta organizacii vzaimodejstviya mezhdru vysshimi uchebnymi zavedeniyami // Nauka, tekhnika i obrazovanie. 2020. № 1(65). S. 12–17.
9. Ivanova L.K., Kolesov I.V. Social'naya aktivnost' podrostkov: sushchnost' i sodержanie // Gaudeamus. 2015. № 1(25). S. 54–62.
10. Karmaev A.A., Karmaeva T.V. Razvitie social'noj aktivnosti molodezhi: ucheb.-metod. posobie. Balashov: Nikolaev, 2008.
11. Kogan V.Z. Obshchestvennaya aktivnost' lichnosti kak social'no-psihologicheskaya problema: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1970.
12. Kostyрева E.V. Novyj mir – novye obrazovatel'nye tekhnologii // Pedagogicheskaya nauka i praktika. 2017. № 4(18). S. 87–91.
13. Kuli Ch.H. Chelovecheskaya priroda i social'nyj poryadok / per. s angl. pod obshch. nach. red. A.B. Tolstova. M., 2000.
14. Mal'kovskaya T.N. Vospitanie social'noj aktivnosti starshih podrostkov. L., 1974.
15. Nikolaev V.G. 97.04.041. Dzh.G. Mid. Razum, ya i obshchestvo (glavy iz knigi). G.H. Mead. Mind, self and society. Chicago, 1934. P. 135–144, 164–178, 192–200 // Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Ser. 11: Sociologiya. 1997. № 4. S. 162–195.
16. Ob osnovnykh garantiyah prav rebenka v Rossijskoj Federacii: feder. zakon Ros. Federacii ot 24 iyulya 1998 g. № 124-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 3 iyulya 1998 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 9 iyulya 1998 g. (red. ot 27 dek. 2019 g.) [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19558/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/) (data obrashcheniya: 18.03.2020).

17. Parsons T. O social'nyh sistemah / pod red. V.F. Chesnokovoj, S.A. Belonovskogo. M., 2002.

18. Petrovskij A.V. Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv. M.: Politizdat, 1982.

19. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya: v 2 t. / gl. red. V.V. Davydov. M.: Bol'shaya Ros. encikl., 1993–1999.

20. Savast'ina A.A., Osipova L.B. Social'naya aktivnost' molodezhi kak usloviya dinamichnogo razvitiya obshchestva // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. №2-2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22320> (data obrashcheniya: 15.12.2019).

21. Fel'dshtejn D.I. Psihologo-pedagogicheskie problemy postroeniya novoj shkoly v usloviyah znachimyh izmenenij rebenka i situacii ego razvitiya // Problemy sovremennoogo obrazovaniya. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-problemy-postroeniya-novoy-shkoly-v-usloviyah-znachimyh-izmeneniy-rebenka-i-situatsii-ego-razvitiya-1> (data obrashcheniya: 07.08.2019).

22. Fel'dshtejn D.I. Sovremennoe Detstvo: problemy i puti ih resheniya // Vestn. prakt. psihologii obrazovaniya. 2009. № 2(19). S. 28–32.

23. Chelpanova M.Yu. Organizaciya kanikulyarnogo otdyha podrostkov v letnee vremya // Vopr. upravleniya. 2019. № 3(39). S. 251–257.

24. Shabanov A.G. Social'naya aktivnost' molodezhi kak sociopedagogicheskij fenomen // Sib. ped. zhurn. 2010. № 2. S. 384–393.

*Stages of the development of social activity of children in the conditions of the implementation of the children project activities at the level of the country municipal district in holiday period*

*The article deals with the substantiation of the necessity of the complex approach while organizing the activities directed to the development of the children social activity at the level of the rural settlement in the conditions of constantly changing modern world. There is considered the current situation of the children's insufficient systematic involving in the implementation of social projects. There are presented the idea of the creation of the motivating environment for the raise of the students' social activity by the means of the work of the cloud Internet resource in holiday period.*

**Key words:** *social activity, socially significant activity, project activities, active civic position, research projects.*

(Статья поступила в редакцию 25.03.2020)

**Д.А. ТЕЗИКОВ**  
(Волгоград)

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ ПОЛИЦЕЙСКИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ**

*Раскрываются особенности формирования инициативности учащихся из кадетских полицейских классов при проведении уроков физической культуры, на которых учитель предлагает кадетам решать созданные им учебные ситуации. Приведены примеры ситуаций, когда кадетам необходимо было принять решение и взять на себя ответственность за сделанный выбор.*

*Ключевые слова:* *инициативность, формирование инициативности, компоненты инициативности, учебные ситуации.*

В настоящее время в связи с глобальными социально-экономическими реорганизациями в государстве идет реорганизация российской армии, структур МВД. Требуется развитие гражданина новейшей формации воссоздание духовно-нравственных ценностей народа: патриота, образованной личности, культурной, мобильной, которая готова к творческой самореализации и сотрудничеству, а также способной адаптироваться к условиям быстро меняющегося мира. Новое поколение должно обладать высокими нравственными ценностями, должно быть готово осознанно обеспечивать национальную безопасность страны [1].

Цель воспитания и обучения в кадетских полицейских классах – подготовка к службе своей Родине на государственной должности или военном поприще с помощью разъяснения (сообщения) понятий и стремлений, которые являются основой чувства патриотизма. Одним из таких понятий выступает инициативность, под которой мы понимаем энергичность в начинании, предприимчивость в продвижении этих начинаний, устремление к собственной цели с помощью запуска новых дел и привлечения к ним окружающих людей [2]. Учащийся кадетского полицейского класса, обладающий инициативностью, с легкостью будет проходить обучение, впитывать новые

знания, справляться со всеми трудностями на пути к достижению своей цели [3, с. 126].

Формирование инициативности – сложный процесс перерастания деятельности кадетов, которую они осуществляют совместно с учителем, в их самостоятельную деятельность. Понятие «инициативность» обычно анализируется в двух значениях. Во-первых, как один из основных факторов развития личности, во-вторых, как результат воспитания [4].

В основу нашего исследования положена трактовка инициативности, предложенная Т.С. Борисовой. По мнению исследователя, «инициативность как качество личности имеет строение, включающее совокупность вытекающих друг из друга компонентов: интеллектуальный, когнитивный, мотивационный, волевой, эмоциональный, поведенческий, деятельностный» (цит. по: [5, с. 160]).

В состав *интеллектуального* компонента включается следующая система интеллектуальных качеств: активность, инициатива, компетентность, саморегуляция, творчество, уникальность умственных способностей. Далее раскроем некоторые из них:

- интеллектуальная активность – интегральное свойство личности, обеспечивающее потенциал выхода за границы заданных условий, поступки вне запросов извне;

- интеллектуальная инициатива – мера интеллектуальной активности;

- интеллектуальная компетентность – специальный тип получения знаний, который обеспечивает вероятность принятия эффективных решений в стандартной ситуации, а также в экстремальных обстоятельствах;

- интеллектуальное творчество – процесс организации индивидуального новейшего опыта на основе способности создавать необычные идеи и применять необычные пути действий [6, с. 65].

Основная особенность *когнитивного* компонента инициативности учащихся кадетских полицейских классов заключается в наличии у них знаний о явлениях, процессах и свойствах внешнего мира, многообразии существования человечества, об отношениях в социуме, взглядах, вероисповедании, знаний о возможностях, о самом себе, своих сильных и слабых сторонах, о последствиях, к которым может привести осуществление усилий над собой.

С помощью *мотивационного* компонента инициативности формируются ценностные ориентации у учащихся кадетских полицейских классов, а также нравственная составляющая, которая определяет социальную направленность тех или иных действий.

Особенностью *волевого* компонента инициативности является побудительная интенсивность и, в частности, активность стремлений, что играет большую роль для развития у кадета инициативности. В процессе формирования личности качество инициативности раскрывается в результате волевых усилий, с целью достигнуть навыков устанавливать перед собой новые цели и потенциала воплощать их в процессе осуществления профессиональной деятельности в будущем.

*Поведенческий* компонент инициативности учащихся кадетских полицейских классов можно охарактеризовать следующими параметрами:

- гибкость, своевременность и стремительность перехода в случае надобности с одного метода действий на другой;

- разные способы поведения, которыми располагает кадет;

- сохранение дальней цели, доведение начатого дела до конца;

- отсутствие страха перед трудностями;

- точный учет обстановки и ее изменений;

- совершение действий и поступков на основе прогноза возможных последствий.

*Деятельностный* компонент инициативности характеризуется участием учащихся кадетских полицейских классов в конструктивной деятельности, которая побуждает их к проявлению индивидуальных качеств, а также направляет на анализ собственных поступков, сопоставление проявленных личностных качеств с теми предполагаемыми данной деятельностью качествами, которые были бы воплощены в реальность с позиции «лучшего я».

Инициативность оказывает значительное влияние на развитие личности учащегося кадетского полицейского класса, помогая сформировать ценностные установки, жизненные ориентиры для выполнения возложенных задач и достижения поставленных целей. Поэтому можно утверждать, что инициативность играет большую роль в становлении личности будущего сотрудника правоохранительных органов и требует формирования со школьной скамьи.

В ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной с учащимися 7-го класса на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 87 Тракторозаводского района Волгограда» в период с 1 сентября 2016 г. по 31 мая 2017 г., нами выявлены возможности уроков физической культуры в формировании инициативности у кадетов. В качестве основного педагогического средства были использованы специально смо-

делированные учебные ситуации, требующие от кадетов проявления инициативности. В дополнение к программе по физической культуре в 7-м классе был включен факультатив «Элементы рукопашного боя», который изучался в объеме 34 часов (1 урок в неделю), основной целью которого стало формирование инициативности детей через овладение основами рукопашного боя.

Организуя деятельность кадетов на уроках физической культуры, мы стремились минимизировать жесткий контроль деятельности кадетов, предоставляя им свободу выбора при решении учебной задачи. Учитель на уроке физической культуры занимал позицию помощника, помогая кадетам самостоятельно осваивать новый материал, стимулируя их задавать вопросы, наблюдать и самостоятельно контролировать процесс, поддерживал, поощрял и вдохновлял ребят, своевременно и корректно вмешивался в ситуацию. Основная задача учителя в процессе моделирования учебной ситуации состояла в стимулировании и направлении процесса проявления инициативности кадетами, преобразовании рефлексивных действий учащихся в продуктивные. Находясь в роли координатора обучения, учитель организовывал познавательные учебные ситуации, адресуя инициативность кадетов в нужном направлении, сталкивал разные точки зрения между собой, создавал условия, которые способствуют выработке умения принимать самостоятельные решения.

Учебные ситуации, смоделированные на уроках физической культуры, реализовывали основные функции, объединенные:

- решением поставленных задач (познавательных, учебных);
- взаимной поддержкой членов группы в процессе коллективного выполнения учебной задачи.

Когда данные функции реализуются в одинаковой степени, без урона для какой-либо из них, взаимодействие кадетов становится эффективным и результативным в соответствии с формированием компонентов инициативности у них.

В качестве примера приведем учебную ситуацию 1, созданную на уроке физической культуры в 7-м классе по теме «Подача, прием и передача мяча в парах». Итак, кадетам следует разбиться на пары. Затем подать мяч, совершив бросок напарнику таким образом, чтобы его было удобно принять и передать другому. Данная ситуация предполагает, что кадеты научатся принимать решение по выбору способа подачи, приема и передачи мяча. Приемы, по-

буждающие учащихся к совместной деятельности друг с другом, способствовали проявлению инициативности и самостоятельности в принятии ответственного решения.

Так, кадет А.С. выбрал себе в партнеры кадета Е.Н., который не отличался физическими способностями и ловкостью, решив, что заведомо слабый напарник обеспечит ему преимущество и ловкость в выполнении задания. В то же время кадет М.А. проявил инициативность в выборе более сильного физически партнера по передаче мяча кадета П.Р. И действительно, сильный напарник помог М.А. выполнять передачи мяча более четко и слаженно. В данном примере у кадетов проявляются развитые волевой и поведенческий компоненты инициативности.

Учебная ситуация 2 «Основы личной безопасности», которая предполагает прохождение кадетами штурмовой полосы препятствий в составе группы; задержание правонарушителей под угрозой применения огнестрельного оружия; проведение личного досмотра; надевание наручников в составе функциональной группы; задержание вооруженного преступника, находящегося в автомобиле; досмотр помещений в отдельно стоящем строении; уничтожение преступников, оказывающих вооруженное сопротивление.

Итак, обозначим основные этапы выполнения данной учебной ситуации:

- 1) старт на штурмовой полосе препятствий (2 мальчика, 1 девочка);
- 2) преодоление препятствия «Брод» (высокая опора);
- 3) преодоление препятствия «Лабиринт»;
- 4) преодоление препятствия «Кочки»;
- 5) преодоление препятствия «Стена с разрушенным мостом»;
- 6) преодоление препятствия «Забор с гибкой изгородью»;
- 7) выполнение боевого приема борьбы по заданию «Ограничить свободу передвижения атакующего ударом ножом (предметом) сверху, сбоку, снизу, захватившего сотрудника за запястье, одежду на груди, горло двумя руками спереди, обхватившего шею плечом и предплечьем сзади, обхватившего туловище спереди (сзади) с руками и без рук, захватившего за волосы спереди, сзади (по заданию учителя), ударами руками, ногами и сопроводить его 2–3 м (провести личный досмотр, надеть на него наручники в положении лежа»);
- 8) переноска раненого по пересеченной местности 300 м – до полигона кафедры ТСП (один учащийся в роли раненого сотрудника, переноска осуществляется любым способом);

9) задержание вооруженного преступника, находящегося в автомобиле (задержание проводится под угрозой применения оружия с надеванием наручников, обыском преступника и сопровождением 20 м).

На основе проявления какого-либо компонента инициативности создавались группы кадетов для принятия решения конкретной учебной ситуации. Мы объединяли в группу кадетов с высокой мотивацией проявления инициативности с кадетами с низкой мотивацией, чтобы последние на примере товарищей учились принимать ответственные решения и тем самым повышали уровень собственной инициативности.

В ходе выполнения заданий кадет А.С. проявил интеллектуальную компетентность, приняв эффективное решение по преодолению препятствия «Кочки». Он проявил инициативу и нашел новый, более рациональный путь преодоления препятствия вне требований извне. Данный способ мы прознали как нестандартный. В свою очередь, кадет П.Р. не смог быстро принять решение и долго проходил препятствие «Кочки», что свидетельствовало о несформированном интеллектуальном компоненте инициативности.

Большинство кадетов в процессе прохождения препятствий, решая поставленную перед ними учебную ситуацию, продемонстрировали знания о явлениях, процессах и свойствах окружающего мира, о самих себе, о своих сильных и слабых сторонах, оценивали свои физические возможности и находили более легкий путь преодоления конкретного препятствия и выполнения задания, делали над собой определенные усилия. Это свидетельствует о формировании когнитивного компонента инициативности. Так, кадет О.М. сделал волевое усилие и преодолел препятствия «Стена с разрушенным мостом», хотя ранее утверждал, что боится высоты и данное препятствие ему не одолеть. В то же время кадету Л.В. стена «не покорилась», поэтому умение ставить перед собой новые задачи и претворять их в жизнь не сформировалось. Пока мотивационный компонент инициативности у этого кадеты не сформирован.

Кадет А.П. при прохождении препятствия «Лабиринт» демонстрировал разные способы поведения, а также быстроту переключения с одного способа действий на другой. У него получалось прогнозировать заранее свои передвижения и не теряться перед затруднениями на пути следования, поэтому кадет с легкостью прошел задание, что доказывает сформированность поведенческого компонента инициативности.

Кадет Е.Н. не смог довести начатое до конца, удерживать отдаленную цель и не до конца прошел препятствие «Лабиринт».

В процессе переноски раненого кадет В.А. проявил инициативность, четко выполнил задание, проанализировал свои возможности, принял решение помочь условному раненому и вынес его в безопасное место. Деятельностный компонент инициативности данного кадеты сформирован на высоком уровне. Некоторые кадеты, выполняя данное задание, боялись брать на себя инициативу и нести ответственность за свое решение.

Для контроля за прохождением препятствий и выполнением заданий по решению предложенной учебной ситуации на старте учитель заинтересовывает кадетов, по радиостанции осуществляет взаимосвязь с помощником-кадетом, который следит за правильностью преодоления преград, находясь на финише. Учитель на месте выполнения задержания правонарушителей дает задание учащимся, оценивает выполнение боевых приемов борьбы. На месте ареста вооруженного преступника, находящегося в автомобиле, учитель ставит перед кадетом учебную задачу, проводит оценку выполненных боевых приемов борьбы.

Кадеты, которые четко выполняли инструкции учителя и сумели установить взаимодействие с одноклассниками, справились с заданиями и самостоятельно принимали решение в ситуации опасности. Таким образом, на уроках физической культуры и факультативе «Элементы рукопашного боя», который мы апробировали в процессе опытно-экспериментальной работы, проведенной с учащимися 7-го класса на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 87 Тракторозаводского района Волгограда» в период с 1 сентября 2016 г. по 31 мая 2017 г., происходит формирование инициативности учащихся кадетских полицейских классов в процессе решения учебных ситуаций и ее компонентов, а также воспитываются такие личностные качества, как навыки коллективных действий, находчивость, организованность, привычка к порядку, решительность, сила воли, сознательная дисциплинированность, четкость в работе, чувство товарищества и т. д.

Здесь большое значение приобретают педагогически грамотный отбор учебных ситуаций, организация тренировочных и учебных занятий. В ходе их решения кадет учится самостоятельно мыслить, принимать ответственное решение, использовать его в про-



цессе деятельности, добиваться поставленной цели, преодолевая преграды, имеющиеся на пути. Это может быть осуществлено исключительно при верном физическом образовании и воспитании.

### Список литературы

1. Акатов Л.И. Формирование духовно-нравственной сферы как основа личностного становления человека [Электронный ресурс] // Уч. зап.: электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. 2015. № 1(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennoy-sfery-kak-osnova-lichnostnogo-stanovleniya-cheloveka> (дата обращения: 12.02.2020).
2. Борисова Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnost-i-initsiativnost-kak-osnova-formirovaniya-sotsialnoy-otvetstvennosti-uchasheysya-molodezhi> (дата обращения: 12.02.2020).
3. Пряхникова Е.Ю., Пряхников Н.С. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006.
4. Святцева А.В., Шухардина С.Б. Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-initsiativnosti-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 12.02.2020).
5. Шанц Е.А. Инициативность как одно из социально-значимых качеств личности студента в общественно-полезной деятельности // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. С. 150–160.
6. Шанц Е.А. Развитие социально значимых качеств личности студента в процессе профессиональной подготовки // Концепт. 2013. № 52. С. 64–70.

\* \* \*

1. Akatov L.I. Formirovanie duhovno-nravstvennoj sfery kak osnova lichnostnogo stanovleniya cheloveka // Uch. zap.: elektron. nauch. zhurn. Kursk. gos. un-ta. 2015. № 1(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennoy-sfery-kak-osnova-lichnostnogo-stanovleniya-cheloveka> (data obrashcheniya: 12.02.2020).

ka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennoy-sfery-kak-osnova-lichnostnogo-stanovleniya-cheloveka (data obrashcheniya: 12.02.2020).

2. Borisova T.S. Aktivnost' i initsiativnost' kak osnova formirovaniya social'noj otvetstvennosti uchashcheysya molodezhi [Elektronnyj resurs] // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnost-i-initsiativnost-kak-osnova-formirovaniya-sotsialnoy-otvetstvennosti-uchasheysya-molodezhi> (data obrashcheniya: 12.02.2020).

3. Pryazhnikova E.Yu., Pryazhnikov N.S. Proforientatsiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2006.

4. Svyatceva A.V., Shuhardina S.B. Razvitie initsiativnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Elektronnyj resurs] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-initsiativnosti-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (data obrashcheniya: 12.02.2020).

5. Shanc E.A. Initsiativnost' kak odno iz social'no-znachimyh kachestv lichnosti studenta v obshchestvenno-poleznoj deyatel'nosti // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, iyul' 2012 g.). Ufa: Leto, 2012. S. 150–160.

6. Shanc E.A. Razvitie social'no-znachimyh kachestv lichnosti studenta v processe professional'noj podgotovki // Koncept. 2013. № 52. S. 64–70.

### *Development of initiative of students of cadet policeman classes at the lessons of Physical Education by the means of modelling case study*

*The article deals with the peculiarities of the initiative's development of students of cadet policeman classes during the lessons of Physical Education when a teacher offers the cadets to solve the created case studies. There are given the examples of the situations when the cadets had to make decisions and to take responsibility for the made choice.*

**Key words:** *initiative, initiative development, initiative components, case study.*

(Статья поступила в редакцию 16.03.2020)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

*О.С. СКЛЯРОВА*  
(Армавир)

**МЕТАФОРА  
КАК ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ  
МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ  
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ  
МИРА**

*Освещается роль когнитивной метафоры в формировании индивидуально-авторской картины мира, отраженной в художественном тексте. Выявляются основные метафорические модели, отражающие авторское мировидение в романе Е.Г. Водолазкина «Авиатор». Впервые описываются сферы-доноры, сферы-мишени и векторы ассоциации онтологических, ориентационных, интертекстуальных и синестетических метафор в художественном дискурсе Е.Г. Водолазкина.*

Ключевые слова: *художественный дискурс Е.Г. Водолазкина, метафора, метафорическая модель, индивидуально-авторская картина мира, концептосфера.*

Лингвокогнитивное моделирование метафоры в художественном дискурсе тесно связано с такими понятиями, как «художественная картина мира», «индивидуально-авторская картина мира», «концептосфера» и «идио-стиль». Одним из способов языковой объективации концептосферы художественного текста выступает метафора.

Отечественные лингвисты (А.А. Потебня, Г.Д. Ахметова, Н.А. Арутюнова, М.Н. Кожина, В.А. Пищальникова и др.) выделяли метафоричность как значимую особенность художественного текста. Н.А. Арутюнова полагала, что без метафоры невозможно вербализовать состояние внутреннего мира человека [2, с. 5–32]. В рамках когнитивных исследований анализом метафор занимаются многие отечественные и зарубежные исследователи, в том числе А.Н. Баранов, Э.В. Будаев, Ю.Н. Караулов, Дж. Лакофф, А.П. Чудинов. Понятие концептуальной метафоры, появившееся в резуль-

тате когнитивного подхода, является чрезвычайно важным в понимании текстообразующей функции метафор, что особенно ценно для исследования метафоры как лингвокогнитивного механизма формирования художественной картины мира

Актуальность исследования обусловлена тем, что изучение когнитивной метафоры в художественном дискурсе позволяет выявить и описать глубинные структуры, формирующие индивидуально-авторскую картину мира. Практическим материалом для анализа послужили текстовые фрагменты, содержащие онтологические, ориентационные, интертекстуальные метафоры, извлеченные методом сплошной выборки из романа современного русского писателя Е.Г. Водолазкина «Авиатор», который отличает высокая плотность метафорического словоупотребления.

Обращение к творчеству данного писателя представляется актуальным не только из-за недостаточной изученности современными лингвистами художественного дискурса автора, но и значимостью роли метафоры в формировании художественной картины мира писателя. Новизна статьи заключается в том, что впервые рассматриваются онтологические и пространственно-временные составляющие художественной картины мира дискурса Е.Г. Водолазкина, отраженные в когнитивных метафорах, описываются базовые метафорические модели и их роли в объективации авторской картины мира.

Е.Г. Водолазкин – писатель, лауреат многочисленных российских и зарубежных литературных премий. Роман Е.Г. Водолазкина, по мнению Галины Юзефович, «очень умный, в высшей степени интеллектуальный текст – чтобы не употреблять затертого выражения “роман идей”» [7]. При всей популярности писателя, его ментальный лексикон не был до этого исследован в полной мере. Анализ текста романа позволил выделить одну из его характерных черт – наличие значительного количества когнитивных метафор (онтологических, ориентационных, синестетических), изучение которых позволяет исследователю расценивать метафоры как лингвокогнитивный механизм отражения языкового сознания Е.Г. Водолазкина.

В когнитивной лингвистике метафора понимается как особый лингвоментальный механизм, который позволяет человеку актуализировать фрагменты картины мира, ранее ему неизвестные, преломляя их через знакомые образы. Этот процесс находит свое яркое отражение в художественных текстах, в которых в завуалированной или явной форме репрезентируются намерения автора. Метафора в художественном дискурсе Е.Г. Водолазкина выступает способом моделирования индивидуально-авторской картины мира, формирования его концептосферы, в том числе объективирует фрагменты концептосферы художественного дискурса.

При классификации и категоризации метафор, выявленных в анализируемых текстах, мы исходили из механизма выделения области, из которой заимствована метафора (сфера-донор), и области, в которую осуществляется перенос значения (сфера-мишень), описанного Дж. Лакоффом и М. Джонсоном. В своей работе «Метафоры, которыми мы живем» [4] авторы рассматривают метафоры как ментальный процесс, в ходе которого происходит структурирование познавательного опыта, и в процессе осмысления выделяют донорскую зону (т. е. область источника концептуализации – source) и реципиентную зону (т. е. область-мишень, в которую происходит перенос значения – target).

В ходе исследования были выделены следующие типы метафор.

I. Онтологические метафоры, формирующие категории сущностей путем очерчивания границ в реальности, в основе метафор – бытийная природа аналогий. Например:

(1) *Ваше сознание напоминает желудок после голодания, перегрузить его – значит убить* (с. 35)\*.

В данном примере врач комментирует состояние постепенного погружения пациента в реалии современного мира. Сфера-донор – медицинская, сфера-мишень – жестокие реалии современной жизни. Вектор ассоциации, определяющий формирование новых знаний: жажда знаний (стертая метафора).

(2) *Ползущая по рельсам личинка и ее необъяснимое превращение в паровоз* (с. 31).

В данном случае сфера-донор – биологическая, сфера-мишень – техника. Вектор ассоциации, определяющий формирование новых знаний: метаморфоза.

\* Примеры из романа Е.Г. Водолазкина приводятся по изданию [3] с указанием страниц в круглых скобках.

II. Ориентационная метафора, отражающая взаиморасположение объектов как в физическом, так и в абстрактном мире. Приведем примеры.

(3) *Сознанию свойственно отодвигать самое плохое в дальние углы памяти* (с. 37).

Сфера-донор – свернутая метафора (забвение), сфера-мишень – пространственное положение. Вектор ассоциации: близко – актуально и доступно, далеко – «отодвинуто» и ненужно.

(4) *Я вдруг понял со всей ясностью, что за каких-нибудь несколько лет исчезло понятие правого и неправого. Верха и низа, света и тьмы, человеческого и звериного* (с. 79).

Сфера-донор – оппозиции, а сфера-мишень – перенос оппозиции из физической области в область нравственности. Вектор ассоциации: борьба добра и зла.

III. Синестетическая метафора, т. е. «перенос наименования на основе сходства ощущения, при котором и исходное, и производное значения слова являются сенсорными» [5, с. 10]. Понятие «синестезия» (от греч. sunaisthesis – «соощущение») появилось в лингвистике благодаря исследованиям в психологии и физиологии. Данный феномен непосредственно связан с психическими процессами ощущения и восприятия. Каждый человек формирует собственную картину мира, воспринимая окружающие явления через чувственные ощущения.

Явление синестетической метафоры не только существенным образом характеризует язык, но и имеет отношение к развитию и функционированию человеческого мышления. При анализе синестетических метафор мы опирались на мнение Н.Д. Арутюновой, которая предложила классификацию данного вида метафоры, основу которой составляет способ восприятия сходств предметов или явлений. Таким образом, синестетические метафоры подразделяются на пять крупных групп со следующими опорными компонентами:

- слуховым;
- зрительным;
- обонятельным;
- осязательным;
- вкусовым [1, с. 333].

Приведем примеры:

(5) *Звенящий и в то же время глубокий звук. И так хорошо, так сладко мне тогда ба-рабанилось: трам <...>* (с. 36).

(6) *Воздух превращался в нектар* (с. 41).

Сфера-донор – вкусовые ощущения, сфера-мишень – приятное состояние. Вектор ассоциации: перенос физического ощущения в другие области, в том числе психологические.

(7) *А я, напротив, слышу, что они с Валентиной говорят не так, как говорили прежде мы. Появилась большая раскованность, а еще, может быть, хромота в интонации* (с. 49).

В данном случае сферой-донором является слуховой компонент, сферой-мишенью – перенос физического состояния в другие области, в том числе психологические. Вектор ассоциации: хромота есть отклонение от физической нормы.

(8) *Волосы у нее были мягкие, как... шелк. Не хотел писать про шелк – уж как-то это в ход пошло, так все пишут <...> Какова природа этого пшеничного потока – тихого, свежего, растекающегося по плечам?* (с. 107).

В этом примере сферой-донором является осязательный компонент, сферой-мишенью – перенос физического качества материала в другую область, в чувственную. Вектор ассоциации: шелк приятно осязать. Автор осмысливает и развивает стертую метафору, сравнивая мягкие волосы с пшеничным потоком, соединяя цвет и шелковистость волос.

(9) *Он скуп на эмоции, несколько даже суховат, но сквозь эту сухость чувствуется настоящее расположение* (с. 60).

Сфера-донор – опорный осязательный компонент, сфера-мишень – перенос физического состояния в другие области, в том числе психологические. Вектор ассоциации: стертая метафора «сухая ложка рот дерет», т. е. возникают сложности при физическом (психологическом) контакте.

В текстах Е.Г. Водолазкина выявлено множество свернутых (интертекстуальных) метафор, являющихся своего рода сокращенными прецедентными текстами. Например:

(10) *...исчезло понятие правого и неправого. Верха и низа, света и тьмы, человеческого и звериного. Кто и что будет взвешивать, да и кому это теперь нужно? У моей Фемиды оставался только меч* (с. 79);

(11) *Революции, по Марксу, – это локомотивы истории, достаточно ошибиться машинисту...* (с. 102).

Свернутые метафоры обладают достаточно высокой степенью прозрачности, сфера-донор, как правило, не требует комментариев. Например:

(12) *Напрасно я боялся: эти пиры Валтасара проходили в одиночку* (с. 40);

(13) *Почему я сравнил ее со Снежной королевой? Ее красота тепла* (с. 35);

(14) *...я, по словам Валентины, держался молодцом и ни в какой оперетте не нуждался* (с. 50);

(15) *Человек – не кошка, он не может приземлиться на четыре лапы всюду, куда бы его ни бросили* (с. 62);

(16) *Где все мы, стоявшие у кромки поля, с какой такой Атлантидой пошли ко дну?* (с. 99).

Лингвокогнитивный потенциал метафоры проявляется через выражение авторской модальности к предмету или событию, и чаще всего это находит свое отражение в развернутых метафорах. Метафора в художественном тексте репрезентирует новые образы и новые идеи через призму мировидения автора. Метафорические модели в художественном тексте способствуют отражению индивидуально-авторской картины мира, идиостиля писателя и раскрывают экспрессивную окраску (пафосную, неодобрительную или ироническую) слова. Например:

(17) *Первым из парадного вышел Гейгер. Выпуская всех остальных, он держал дверь за шуруп. Стал рассказывать, что бывал в разных странах, и что повсюду там – несмотря на войны и революции – на входных дверях сохранялись старые ручки. Довольно долго держался вроде бы и Петербург. До ручек дело дошло относительно недавно, когда их стали свинчивать на металлолом. По словам Гейгера, исчезновение ручек стало зримым концом нормальной жизни. Началом постепенного, но неуклонного одичания. Какое все-таки значение этот человек придает дверным ручкам* (с. 92).

Метафорическая модель, символ упадка в России в 1990-х гг. в данном фрагменте текста – это простой шуруп, заменивший нормальные дверные ручки. Ироничный комментарий автора о значении дверных ручек придает дополнительную горечь описанной картине разрушения.

Метафора является одним из способов объективации категории оценочности в художественном дискурсе. Оценочность представляет собой «компонент в семантической структуре языковой единицы, оценка, выраженная средствами языка, или заложенная в семантике единицы информация о положительной или отрицательной характеристике объекта, об одобрительном / неодобрительном отношении к объекту» [6, с. 14].

Оценочные метафоры обладают воздействующей силой на читателя и выступают ключевыми средствами выражения авторской картины мира в художественном дискурсе Е.Г. Водолазкина. Например:

(18) *Можно было бы сказать, что Зарецкий одинок, если бы это слово передавало происходящее с нашим соседом. Одинок ли в*

*стволе древесный червь? А ведь было в нем что-то от червя. Гибкость, мягкость. Способность принимать температуру окружающей среды* (с. 40).

Сфера-донор – биологическая, сфера-мишень – социально-поведенческие характеристики человека. Вектор ассоциации, определяющий формирование новых знаний: отсутствие четкого представления о нравственных нормах, конформизм. Оценочность – отрицательное отношение с оттенком брезгливости.

(19) *Говорят бойко, раньше так не умели – главное, скорости такой не развивали. Особенно ведущий: произносит нараспев, делит речь не на фразы, а на вдохи. Все может, только не вдыхать не может, иначе бы говорил без пауз. Виртуоз. Человек-язык* (с. 50).

В данном случае сфера-донор – это область биологии, а сфера-мишень – отсутствие своей позиции. Оценочность – ирония.

(20) *В каждом человеке есть дерьмо. Когда твоё дерьмо входит в резонанс с дерьмом других, начинаются революции, войны, фашизм, коммунизм... И этот резонанс не связан с уровнем жизни или формой правления* (с. 59).

В этом примере сферой-донором выступает область биологии, а сферой-мишенью – политика. Оценочность – резко отрицательная.

Таким образом, наше исследование позволило установить, что метафора в художественном дискурсе выступает лингвокогнитивным способом моделирования индивидуально-авторской картины мира, формирования его концептосферы.

Мы пришли к выводу о том, что метафора представляет собой одно из основных эмоционально-экспрессивных средств художественного дискурса Е.Г. Водолазкина. Автор использует широкий спектр метафор с ярко выраженной оценочностью, что позволяет ему эксплицировать субъективную окрашенность, выразительность и экспрессивность и репрезентирует ценностную картину мира художественного дискурса автора «Авиатора». Когнитивная метафора, репрезентируя индивидуально-образную систему писателя, участвует в формировании художественной картины мира произведения.

#### Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. М., 2009.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. Вступительная статья // Теория метафоры. М., 1990.
3. Водолазкин Е.Г. Авиатор. М.: АСТ, 2018.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004.

5. Левчина И.Б. Развитие семантической структуры синестезических прилагательных: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2003.

6. Чернявская Е.А. Оценка и оценочность в языке художественной речи: на материале поэтического, прозаического и эпистолярного наследия А.С. Пушкина: дис. ... канд. филол. наук. Брянск, 2001.

7. Юзефович Г. «Авиатор» Евгения Водолазкина и еще пять книг о человеке и времени [Электронный ресурс] // Медуза. 2016. 1 апр. URL: <https://meduza.io/feature/2016/04/01/aviator-evgeniya-vodolazkina> (дата обращения: 12.10.2019).

\* \* \*

1. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. M., 2009.

2. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. Vstupitel'naya stat'ya // Teoriya metafor. M., 1990.

3. Vodolazkin E.G. Aviator. M.: AST, 2018.

4. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafor, kotorymi my zhivem. M.: Editorial URSS, 2004.

5. Levchina I.B. Razvitie semanticheskoy struktury sinestezicheskikh prilagatel'nyh: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2003.

6. Chernyavskaya E.A. Ocenka i ocenochnost' v yazyke hudozhestvennoj rechi: na materiale poeticheskogo, prozaicheskogo i epistol'yarnogo naslediya A.S. Pushkina: dis. ... kand. filol. nauk. Bryansk, 2001.

7. Yuzefovich G. «Aviator» Evgeniya Vodolazkina i eshche pyat' knig o cheloveke i vremeni [Elektronnyj resurs] // Meduza. 2016. 1 apr. URL: <https://meduza.io/feature/2016/04/01/aviator-evgeniya-vodolazkina> (data obrashcheniya: 12.10.2019).

#### *Metaphor as a linguocognitive mechanism of the development of fiction world picture*

*The article deals with the role of a cognitive metaphor in the development of an individual author's world picture reflected in a fiction text. There are revealed the basic metaphoric models that are the representatives of the author's world view in the novel "Aviator" by E.G. Vodolazkina. There are firstly described the donor spheres, the target spheres and the vectors of the association of the ontological, orientational, intertextual and synesthetic metaphors in the fiction discourse of E.G. Vodolazkin.*

**Key words:** *fiction discourse of E.G. Vodolazkina, metaphor, metaphoric model, individual author's world picture, sphere of concepts.*

(Статья поступила в редакцию 16.03.2020)

**Н.Ю. ОРЛОВА**  
(Самара)

### ЭПИСТОЛЯРНЫЙ ТЕКСТ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

*Анализируются открытые письма в англоязычном научном институциональном дискурсе. Подробно рассматриваются стратегии научного дискурса и их реализация в тексте писем. Исследуются такие неотъемлемые составляющие дискурса, как хронотоп и дискурсивные формулы.*



Ключевые слова: *научный дискурс, открытое письмо, стратегии, хронотоп, дискурсивные формулы.*

В процессе своего развития человечество выработало множество форм коммуникации, среди которых важную роль играют письма. Эпистолярный дискурс считается наиболее древней формой дошедших до нас письменных свидетельств человеческой деятельности, что позволяет нам изучать их особенности в разные эпохи и в разных культурах. Кроме того, эпистолярный текст – это полноправный тип / жанр текста, поскольку он отличается от других типов текста особыми лингвистическими признаками, позволяющими при взгляде на него определить, что это именно письмо.

Письмо многофункционально, и его использование в личном и официальном общении эволюционировало, породив различные субжанры этого типа текста [6, с. 17–18]. Как отмечает О.Н. Андреева, текст письма «кроме установления контакта и передачи информации адресату... способен отражать шкалу ценностей автора, влиять на мысли и чувства читающего, побуждать его к действиям, а также быть произведением искусства» [1, с. 4].

Эпистолярный текст занимает особое место в письменной цивилизации. Если многие другие разновидности письменного текста не имеют конкретного адресата, то письмо, будь оно личным либо официальным, предназначается для определенного человека или группы лиц.

Предметом нашего рассмотрения является место переписки в одной из разновидностей институционального дискурса, а именно в научном. Всплеск интереса к феномену дискурса приходится на 1990-е гг., когда текстовый

анализ переориентировался в анализ дискурса [4, с. 112]. Само понятие «дискурс» определяется по-разному в разных лингвистических школах, в зависимости от подхода – философско-социологического (М. Фуко, Ю. Хабермас) и лингвистического. Во втором случае дискурс характеризует коммуникативный процесс, приводящий к образованию определенной формальной структуры – текста. В зависимости от исследовательских задач дискурс в одном случае обозначает отдельное конкретное коммуникативное событие (в нашем случае – открытое письмо), а в другом – коммуникативное событие как совокупность определенных коммуникативных актов, результатом которого является содержательно-тематическая общность многих текстов [Там же, с. 118]. Последнее определение наиболее точно раскрывает суть научного дискурса, являющегося предметом статьи.

Научный дискурс, по В.И. Карасику, является институциональным, т. е. таким типом, который релевантен для данного социума и данного временного промежутка [2, с. 250–251]. В настоящий период развития общества можно выделить следующие основные типы институционального дискурса: научный, массово-информационный, политический, религиозный, мистический, педагогический, медицинский, военный, юридический, дипломатический, деловой, административный, рекламный, спортивный и сценический. Письма в основном присутствуют в деловом и административном дискурсе, однако и научный дискурс демонстрирует наличие эпистолярных текстов.

Одной из разновидностей писем в научном дискурсе является открытое (публичное) письмо. Как правило, с открытыми (публичными) письмами выступают группы подписантов, не обладающие формальными полномочиями и / или технической возможностью повлиять на некие общественные процессы или публично значимые, по их мнению, ситуации, которые их волнуют. Публичное (открытое) письмо оказывается в такой ситуации способом прямо «усоветить» лиц, принимающих решение, к которым оно обращено, косвенно повлиять на их решение, сформировав соответствующее общественное мнение [1]. В наше время благодаря Интернету открытое письмо получает особое значение, поскольку очень расширяется потенциальный круг чита-

телей, в отличие от «доинтернетовской» эпохи, когда открытое письмо публиковалось в каком-либо печатном издании (газете, журнале или вестнике). Сейчас авторы такого письма имеют возможность «сообщить о наблевшем “всему миру”, сделать “максимальный репост” важного сообщения, что, несомненно, дает надежду быть услышанным и ждать успешного разрешения проблемы» [5, с. 301].

Жанр открытого письма включает разноплановые послания (письма-просьбы, письма-протесты, письма-обличения и т. д.), объединенные формой подачи: авторы адресуют письма конкретным лицам, но намеренно исключают из процесса коммуникации тайну переписки. Благодаря публикации и тиражированию в СМИ открытые письма становятся предметом обсуждения широкой публики и способом воздействия на прямых и косвенных адресатов.

Механизмами воздействия в них служат применяемые речевые стратегии и тактики. Эти стратегии и тактики обусловлены особенностями того типа дискурса, частью которого выступают открытые письма.

Стратегии научного дискурса определяются его частными целями, среди которых:

- 1) определить проблемную ситуацию и выделить предмет изучения;
- 2) проанализировать историю вопроса;
- 3) изложить результаты наблюдений и эксперимента;
- 4) прокомментировать и обсудить результаты исследования;
- 5) дать экспертную оценку проведенному исследованию;
- 6) определить область практического приложения полученных результатов;
- 7) изложить полученные результаты в форме, приемлемой для специалистов и неспециалистов (студентов и широкой публики) [2, с. 279].

Эти стратегии можно рассмотреть на материале открытого письма, написанного группой американских ученых, адресованного Конгрессу США и администрации президента. Авторы этого письма обеспокоены тем, что правительство хочет исключить волка из списка животных, находящихся под охраной государства (the U.S. Endangered Species Act): *February, 2017 An Open Letter to Members of Congress and the White House from Scientists and Scholars on Federal Wolf Delisting and Congressional intervention on Individual Species in the Context of the U.S. Endangered Species Act.*

Итак, проблемная ситуация сформулирована в самом заголовке письма, группа ученых считает, что популяция волков находится под угрозой (*endangered*). Первый абзац письма еще раз формулирует проблему, сообщая читателям подробности: какой именно подвид волка нуждается в защите (*gray wolf* – волк обыкновенный), в какой местности (район Великих Озер и штат Вайоминг): *We, the undersigned scientists and scholars, urge Congress to refrain from delisting gray wolves (Canis lupus) in the Western Great Lakes and Wyoming. In particular, we urge you to oppose H.R. 424 and S. 164. Gray wolves should be protected by the U.S. Endangered Species Act, 1973 (ESA) until the legal requirements for delisting them are met. All listings and delistings decisions should be undertaken by the U.S. Fish and Wildlife Service (FWS), consistent with the best available scientific data, and pursuant to a robust administrative process that considers input from all stakeholders and experts.*

Само письмо достаточно короткое, оно занимает всего полторы страницы печатного текста и четко формулирует проблему и действия, которых инициативная группа ученых ожидает от правительства. Историю вопроса можно проследить в приложениях к этому письму (их семь), и они занимают восемь страниц текста. Авторы подробно освещают юридическую основу данного вопроса, изложенную в «Законе о сохранении исчезающих видов млекопитающих и птиц» (the U. S. Endangered Species Act, 1973 (ESA)), а также ссылаются на научные статьи по этой теме (considerable scholarship), опубликованные Конгрессом США (congressional intent), материалы по имеющейся судебной практике (the history of endangered species legislation, numerous decisions made by several federal courts).

В следующем приложении авторы приводят свидетельства того, что общественное мнение в целом поддерживает защиту популяции волков. В качестве доказательства они ссылаются на многочисленные социальные опросы и исследования. Приложение 3 показывает, что волки не являются угрозой для домашнего скота. Основной документ, на который ссылаются ученые – «Отчет министерства сельского хозяйства о смертности скота» (2011 USDA report on cattle death loss), цитируются также научные статьи по этому вопросу. В приложении 4 приводятся данные о том, что волки не угрожают популяции оленей и лосей,

здесь авторы опираются на исследования Департамента природных ресурсов (Department of Natural Resources) и научного журнала Science. В приложении 5 говорится о том, что дикий волк не является угрозой для человека, и приводятся статистические данные. Приложение 6 информирует читателя о некоторых юридических и политических тонкостях по данному вопросу. Последнее, седьмое, приложение доказывает, что общественное мнение также положительно относится к «Закону о сохранении исчезающих видов млекопитающих и птиц», что подтверждается данными социологических опросов.

Говорить об эксперименте в данном случае нельзя, ученые его не проводили, они только наблюдали за популяцией волков в конкретных штатах, за их поведением и численностью. Результаты этих наблюдений изложены в некоторых приложениях к открытому письму (приложения 3, 4 и 5), а также в конце приводятся ссылки на научные статьи по данной проблеме. Кроме наблюдения за интересующим их биологическим видом, авторы также провели исследование в смежных областях, а именно в юридической, политической и социологической. Результаты этого исследования авторы излагают в приложениях 1, 2, 6 и 7 и указывают библиографию в конце документа.

Авторы письма являются учеными и преподавателями университетов, специализирующимися в области охраны природных ресурсов, о чем говорят их место работы и должности – School of Forest Resources and Environmental Science, School of Environment and Natural Resources, Environmental Studies University of Wisconsin, Chair of Renewable Resources and Professor of Environmental Philosophy and Ethics Depart. of Forest Ecosystems and Society. Следовательно, их можно считать экспертами в данной области, и вывод, который они делают в своем письме (что 1) волки не представляют опасности для людей и домашнего скота и 2) государству необходимо продолжать защищать их), можно приравнять к экспертному заключению.

Область практического приложения полученных результатов вытекает из приведенного выше вывода: государство не должно исключать волков из «Закона о сохранении исчезающих видов млекопитающих и птиц» и сделать все возможное, чтобы их популяция хотя бы не уменьшалась.

Как мы уже упомянули выше, рассматриваемое нами письмо содержит, кроме семи

приложений, и список источников, на которые ссылаются авторы. Опора на прецедентные тексты является одним из важнейших принципов научного текста [3]. Данное открытое письмо также содержит обширную библиографию – 43 источника, что роднит его с научной статьей. Интересно, что 16 статей из этого списка написаны ранее самими авторами письма, индивидуально или в соавторстве с другими учеными, т. е. присутствует достаточно частое самоцитирование. В 11 из 43 случаев авторы приводят интернет-ссылки на статьи, что позволяет говорить о тенденции постепенного перемещения научных письменных текстов в интернет-пространство, наряду с художественными и публицистическими.

Кроме библиографического списка, приложения к письму содержат постраничные сноски, 4 из них также содержат ссылки на какие-либо документы или источники, которые в списке не приводятся. Еще одним проявлением интертекстуальности служит присутствующая в письме графика: в приложении 4 мы видим схему-рисунок, заимствованную из научного журнала Science. Приложение 7 иллюстрируется для наглядности диаграммой, которую составил один из авторов статьи. Говорить об интертекстуальности в данном случае нельзя, потому что ранее эта информация не была нигде опубликована, это специально упоминается в тексте (see figure below, J.T. Bruskotter, unpublished data). Этот момент является, на наш взгляд, особенностью научного дискурса, поскольку научное сообщество придает большое значение точности и достоверности используемой информации.

Исследуя данное письмо, нельзя не рассмотреть его хронотоп как неотъемлемую часть институционального дискурса. Прежде всего, в письме упоминаются географические названия (the Western Great Lakes and Wyoming, the United States), и топоним здесь очень важен, потому что ученые просят Конгресс США о защите волков именно в этих штатах. Говоря о прецедентных юридических процессах, касающихся этой проблемы, авторы упоминают в тексте штаты Миннесота, Вайоминг и Висконсин. Анализируя общественное мнение по данной проблеме, ученые упоминают штаты Юта, Монтана, Айдахо. Интересно отметить, что в приложении 3, описывая типичную среду обитания волков, авторы приводят названия штатов в сокращенном виде: MI, MN, WI, MT, ID, WY, WA, OR, AZ and NM, что расшифровывается соответственно как Мичиган, Миннесота,



Висконсин, Монтана, Айдахо, Вайоминг, Вашингтон, Орегон, Аризона и Нью-Мексико. Упомянуты также национальный парк Йеллоустоун и Северная Америка.

Что касается хроноса, текст, по сути, начинается с него, потому что первой строчкой письма является дата: *February, 2017*. Как мы уже говорили выше, письмо подробно освещает историю вопроса, поэтому содержит много дат (это ссылки на цитируемые документы, научные работы, а также прецеденты). Например: *the U. S. Endangered Species Act, 1973, Vucetich et al. 2006, Tadano 2007, Enzler & Bruskotter 2009* и т. д. Исследуемый текст, как и любой другой, содержит логические средства связи, в том числе и *time linkers*, например: *over the past four decades, in recent years, recently, currently, over time* и т. д.

Данное открытое письмо можно рассмотреть и в диахроническом аспекте. Анализируемое нами письмо к Конгрессу не является первым. Мы нашли еще одно открытое письмо на эту же тему под названием *Open letter from scientists and scholars on wolf recovery in the Great Lakes region and beyond*. Оно было написано 30 ноября 2015 г. почти теми же авторами, что и первое. Второе письмо больше похоже на эпистолярный текст, чем первое, оно начинается с обращения к читателям (*Dear trustees of the public interest*) и состоит, по сути, только из самого письма и 11 ссылок, которые приводятся в конце. В то же время первое письмо более похоже на научную статью, чем на то, что мы привыкли понимать под термином *письмо*. Тем не менее и второе письмо мы, без сомнения, отнесем к научному дискурсу за счет частого цитирования источников и формального стиля изложения научной проблемы.

Любопытно отметить, что письмо от 30 ноября 2015 г. является ответом на письмо другой группы ученых, представляющих противоположную точку зрения. 18 ноября 2015 г. Дэвид Мек и его коллеги (всего 14 человек) написали письмо в Министерство внутренних дел США с просьбой исключить волка обыкновенного из «Закона о сохранении исчезающих видов млекопитающих и птиц». Это вызвало резкую ответную реакцию у их противников, которые открыто говорят об этом: *Another group of scientists recently (11/18/15) publicized a letter, concluding that wolves in the Great Lakes region ought to be delisted. That letter, which we refer to as Mech et al., is based on a misunderstanding of three points of law and scientific evidence...*

Таким образом, мы имеем дело со случаем научной полемики. Авторы этого письма возражают по разным пунктам Д. Меку и его соавторам на протяжении всего текста, они вступают с ними в научную дискуссию пять раз, постоянно аргументируя свое несогласие:

- *Contrary to the assertions of Mech et al., existing evidence does not support the claim that...;*

- *Mech et al. further imply, and the U.S. Fish and Wildlife Service (FWS) has said, that social intolerance prevents wolves, at this time, from occupying more habitat than they currently occupy. Bruskotter and colleagues offer important evidence to the contrary;*

- *Mech et al. assert, “adequate regulatory mechanisms for wolf management are in place in the western Great Lakes states”, without providing supporting evidence. Their statement also ignores substantial criticisms of state regulation;*

- *Mech et al. argue that delisting has become “nearly impossible” due to “litigation typically based on legal technicalities rather than biology.” Their view is a profound misrepresentation;*

- *Mech et al. advocate for Congress to sidestep the ESA and the current federal Court of Appeals. We disagree because...*

В полемике употребляется слово *assert* – *to state or declare forcefully* – и производное от него *assertion* (настойчивое утверждение своего мнения или права). Кроме того, употребление глагола *sidestep* – *to avoid* (an unwelcome question, problem etc., especially dishonestly) – предполагает намеренное уклонение от «Закона о сохранении исчезающих видов млекопитающих и птиц» и от решений апелляционного суда.

Проанализируем упомянутые письма с точки зрения дискурсивных формул, на основании чего мы можем судить, что все три эпистолярных текста можно отнести к научному дискурсу.

Прежде всего, оформление текста. Первое по хронологии письмо от Дэвида Мека и его коллег имеет традиционное оформление, принятое в англоязычной лингвокультуре. В левом верхнем углу находится дата, ниже имя, должность и адрес адресата, еще ниже – данные должностного лица, которому направляется копия (с/с). Однако письмо не начинается с общепринятого обращения (*Dear...*) и не имеет никакой подписи (например, *Faithfully* или *Sincerely*), только имена и должности адресантов.

Второе письмо, которое является реакцией на первое, имеет заголовок *Open letter from scientists and scholars on wolf recovery in the Great Lakes region and beyond*. Оно не имеет адресата и адреса, поскольку это открытое письмо, адресованное абстрактному читателю, но оно, в отличие от первого, имеет традиционное обращение *Dear trustees of the public interest*. В нем также отсутствует подпись, только имена 8 авторов. Интересно отметить, что после перечисления авторов приводится список из 62 человек. Это люди, которые поставили свои подписи под этим письмом, причем это не обыватели, а либо ученые, либо лица, занятые охраной природы, например:

*Gary M. Tabor MES VMD,  
Executive Director,  
Center for Large Landscape Conservation.*

Третье письмо, написанное теми же авторами, что и второе, тоже имеет заголовок *An open letter*. В нем отсутствует обращение, но оно заканчивается традиционной подписью *Sincerely*, затем идет перечень 4 авторов с указанием их должности и места работы, а ниже, как и в предыдущем письме, список из собранных подписей (74 человека).

Все три письма содержат в своем первом предложении слово *the undersigned* («мы, нижеподписавшиеся»), что говорит об их формальном стиле: *The undersigned wildlife management professionals and scientists...; The undersigned scientists and scholars...; We, the undersigned scientists and scholars...*

Проследим черты научного стиля в наших текстах. Как мы уже говорили выше, научный текст невозможен без интертекстуальности, и мы подробно проанализировали первое письмо в этом аспекте. Второе письмо, служащее объектом нашего внимания, тоже содержит ссылки на примечания. Последние, в свою очередь, дают читателю информацию о статистических и научных данных, на которые опираются авторы письма, что роднит его с научной статьей.

Что касается третьего письма, оно практически не содержит отсылок к прецедентным текстам, но особого интереса, на наш взгляд, заслуживают подписи под письмом. Авторы, помимо имени, ученого звания и места работы, приводят список своих книг и монографий по данной теме, например:

*Steven H. Fritts Ph.D.  
Wesley, AR*

*US Fish and Wildlife Service Wildlife Research Biologist (ret.)*

*Wildlife Professor University of Montana and University of Idaho (affiliate, retired)*

**Books and Monographs:** *Dynamics, movements, and feeding ecology of a newly-protected wolf population in northwestern Minnesota, Wildl. Monogr. (1981 with D. Mech); Wolf depredation on livestock in Minnesota, U.S. Fish and Wildl. Serv. Res. Publ. 145 (1982); Wolves for Yellowstone? A Report to the United States Congress Volume II, Research and Analysis (1990, USFWS team member and co-author/editor); Trends and management of wolf-livestock conflicts in Minnesota, U.S. Fish and Wildl. Serv. Resour. Publ. 181 (1992 with W. Paul, D. Mech, and D. Scott); Ecology and conservation of wolves in a changing world, Canadian Circumpolar Inst., (1995 with L. Carbyn, S. Fritts, and D. Seip, eds.).*

Еще одним признаком научного стиля является употребление терминов. Исследуемые нами тексты не являются исключением: *endangered species, habitat, predators, ungulate, carnivore, digestive, respiratory, metabolic, ecosystems, anthropogenic mortality, biodiversity, mammalian*. Слова и выражения, характеризующие научное пространство: *a survey, a poll, a case study, peer-reviewed articles, scientific peer-review, disproportionate or misrepresentative sampling, interest groups, a rounding error, an example serves to illustrate, abundant evidence indicates*.

Любой научный текст написан в формальном стиле, это можно проследить и на примере наших писем. В них полностью отсутствуют сокращенные глагольные формы и присутствует книжная лексика: *commensurate, mortality, depredation, tantamount, longitudinally, to ameliorate the financial losses, distorted perceptions, ...that transcends political orientation, they eviscerate the essential purpose of federal governance, pursuant to a robust administrative process, pertain, insomuch*.

Латынь традиционно считается языком науки, в наших эпистолярных текстах можно найти следующие примеры:

– *Canis lupus* (в переводе с латинского «волк обыкновенный»);

– *Canis lupus baileyi* («мексиканский волк»);

– *Mech et al.* (сокращенное от латинского *et alii* – «и другие», используется для сокращенной записи списка авторов).

Таким образом, исследование показало, что открытые письма ученых к органам законодательной и исполнительной власти страны,

а также к широкой общественности обладают отличительными признаками научного дискурса. Эти признаки – определение проблемной ситуации, анализ истории вопроса, публикация результатов наблюдения, исследований в смежных областях и экспертного заключения, которое, по сути, представляет собой практическую рекомендацию данного научного изыскания. Эти письма содержат характерные признаки научного стиля: общелитературную и научную лексику, специальные термины. Можно также наблюдать научную полемику ученых с противоположными точками зрения, что выражается в соответствующих дискурсивных формулах.

Традиционно считается: если ученые хотят поделиться своими научными изысканиями, то они делают это в форме статьи или монографии. Проанализированные письма, несмотря на их несомненную принадлежность к научному дискурсу, в то же время демонстрируют некоторые черты массово-информационного дискурса: обращение к широкой общественности с призывом изменить существующее положение дел. Это позволяет говорить об интердискурсивном характере открытого письма как элемента научного дискурса.

#### Список открытых писем

November 2015 Wolf Delisting letter [Electronic resource]. URL: <https://ru.scribd.com/doc/290243392/November-2015-Wolf-Delisting-letter> (дата обращения: 12.01.2020).

Open letter from scientists and scholars on wolf recovery in the Great Lakes region and beyond [Electronic resource]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/285579472> (дата обращения: 12.01.2020).

An Open Letter to Members of Congress and the White House from Scientists and Scholars on Federal Wolf Delisting and Congressional intervention on Individual Species in the Context of the U.S. Endangered Species Act [Electronic resource]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/313877080> (дата обращения: 12.01.2020).

#### Список литературы

1. Андреева О.Н. Функционально-прагматическое описание эпистолярного текста: на материале писем в защиту: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2014.
2. Карасик В.И. Языковой круг. Личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.
3. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000.

4. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. М.: Флинта-Наука, 2014.

5. Якунина М.Л. Развитие жанра открытого письма в интернет-коммуникации как проявление гуманизации современного мультимедийного мира // Гуманизация информационного пространства в контексте диалога культур: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию со дня рождения первого декана факультета журналистики Казан. ун-та Флориды Агзамова (11 февр. 2016 г., г. Казань) / под ред. В.З. Гарифуллина; сост. Р.Л. Зайни. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. С. 296–305.

6. Del Lungo Camiciotti Gabriella Letters and Letter Writing in Early Modern Culture: An Introduction // Journal of Early Modern Studies. 2014. № 3. P. 17–35.

\* \* \*

1. Andreeva O.N. Funkcional'no-pragmaticeskoe opisanie epistolyarnogo teksta: na materiale pisem v zashchitu: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 2014.

2. Karasik V.I. Yazykovoj krug. Lichnost', koncepty, diskurs. M.: Gnozis, 2004.

3. Slyshkin G.G. Ot teksta k simvolu: lingvo-kul'turnye koncepty precedentsnykh tekstov v soznanii i diskurse. M.: Academia, 2000.

4. Chernyavskaya V.E. Lingvistika teksta. Lingvistika diskursa. M.: Flinta-Nauka, 2014.

5. Yakunina M.L. Razvitie zhanra otkrytogo pis'ma v internet-kommunikacii kak proyavlenie gumanizacii sovremennogo mul'timedijnogo mira // Gumanizaciya informacionnogo prostranstva v kontekste dialoga kul'tur: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 80-letiyu so dnya rozhdeniya pervogo dekana fakul'teta zhurnalistiki Kazan. un-ta Florida Agzamova (11 fevr. 2016 g., g. Kazan') / pod red. V.Z. Garifullina; sost. R.L. Zajni. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 2016. S. 296–305.

#### *Epistolary text in scientific discourse*

*The article deals with the analysis of open letters in English scientific institutional discourse. There are considered the strategies of the scientific discourse and their implementation in letters. There are studied the essential discourse's components: chronotope and discourse formulas.*

**Key words:** *scientific discourse, open letter, strategies, chronotope, discourse formulas.*

(Статья поступила в редакцию 15.01.2020)

Е.А. МОШИНА  
(Санкт-Петербург)

## СИМВОЛИЗМ ЗЕМЛИ-РОДИНЫ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

*В русской лингвокультуре чрезвычайно устойчив символ земли-Родины, который актуализируется разными языковыми способами и средствами. Самыми распространенными из них являются соматические метафоры и метафоры кровного родства. Земля-Родина описывается через семантическую оппозицию «свой – чужой», дополняемую третьей составляющей: Родина – это земля (территория) друзей, близких и любимых людей.*



Ключевые слова: концепт, символ, признак концепта, языковая картина мира, концептология, лингвокультурология.

**Введение.** Изучение символических признаков в составе концептуальных структур – одно из ведущих направлений современной когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Мифология, история, культура – те источники, которые помогают отыскать скрытые знания, помогающие трактовать забытые символы родной культуры. В.В. Колесов писал: «Чтобы понять культуру прошлого, необходимо войти в логику внутреннего ее развития, осознать ключевые ее особенности как бы изнутри, не теряя при этом и объективной исторической перспективы» [12, с. 7]. Символы лингвокультуры становятся отдельным предметом изучения современной лингвистики [3–5; 16; 20; 22]. Отдельное направление сформировано в рамках изучения кодов лингвокультуры [2; 17; 23], ритуалов и традиций [1], метафор [6; 13; 14; 18; 19; 21; 27]. Язык и культура но-новому видятся сквозь призму когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.

**Основные результаты.** Исследование символов возможно в рамках рассмотрения мифов, истории и культуры народа. Как отмечает Дж. Лакофф, мышление есть «механическое оперирование абстрактными символами, которые не имеют значения сами по себе, но могут быть наделены знанием благодаря их способности относиться к явлениям актуального мира или возможных положений вещей» [15, с. 22]. Обратимся к символике земли с позиций того, как в русской лингвокультуре представляется Родина.

*Земля* – синоним слова *Родина* в русском языке: *Что такое Родина? / Не знаю. / Государство? / Истина? / Земля? / С края обхожу, не заминаю / синие горячие поля* (Л. Васильева. Русь стоит на пороге войны). Родина – это понятие, распространяющееся не на одного человека, а на весь народ в целом: *Наша родина – земля* (О.А. Юрьев. Стихи о родине). По словам М.В. Пименовой, «в русском языке родина соотносится с грамматической формой женского рода: *Россия, Русь, страна, Родина, земля, родная сторона, семья* (ср.: рус. *Родина-мать*; лат. *patria* “родина” от *pater* “отец”, в немецком: *Faterland* “родина” от *Fater* “отец”, букв. “земля отцов”; в английском *Motherland* “родина”, букв. “материнская земля”; *Great Mother Land* букв. “великая Мать-Земля”). Слова с корнем *отеч-* / *отч-*, имеющие это же значение, будут либо в форме женского рода, либо среднего, но никогда мужского (*Отчизна, Отечество*). Эти языковые реалии обусловлены прежде всего тем, что в мифопоэтическом сознании русского народа страна, земля, отчизна, семья ассоциируются с местом рождения, матерью и семьей, отсюда *Родина-мать, мать-сыра-земля, управительница страной – царица-матушка*. Страна и люди ее населяющие – это большая семья (ср.: *царь-батюшка*)» [25, с. 225]. В русском языковом сознании стойко удерживается метафорический перенос терминов родства в описании Родины.

Когнитивная лингвистика переходит на новый этап своего развития, в рамках которого языковые категории рассматриваются с новых позиций: в контексте теории прототипов, символики, мифологии, лингвокультуры. Как пишет Дж. Лакофф, «человеческая категоризация есть в своей сущности продукт человеческого опыта и воображения – восприятия, двигательной активности и культуры, с одной стороны, и метафоры, метонимии и ментальной образности – с другой. Как следствие, человеческое мышление решающим образом зависит от этих факторов и, следовательно, не может быть охарактеризовано только в терминах оперирования абстрактными символами» [15, с. 23].

В русской лингвокультуре существуют праздники земли: *Пели хором, подпевали, / пели как могли. / Только в песнях признавали / праздники земли* (М.Н. Айзенберг. Песня). Наши современники об этих праздниках не то чтобы не помнят, они их не знают. 8 сентября праздню-

вался день Рожаниц – праздник Матери-Земли. В этот день начинается *бабье лето*. 11 ноября (24 ноября по новому стилю) отмечается православный праздник святого Федора Студита, жившего в VIII–IX вв. Русский народ придумал поговорку: *Федор Студит землю студит*. Интересен факт, что этого святого называли еще и Федором Морозом.

Земля-Родина включает в свой круг ассоциаций понятие народа – рода, семьи. Родные – это самые близкие человеку люди. *Родная, родимая* – эпитеты своей земли: *Родимая земля поет под беглецами, / встречает и зовет, смеется и гудит. / А дочка Кончака пугливыми глазами, / качаясь в седле, по сторонам глядит* (Л.Н. Васильева. Кончаковна).

Для русской лингвокультуры свойственна родиноцентрическая модель мира. От места рождения и проживания отсчитывается расстояние до других миров – земель-государств-планет: *Этот простой человек не предал родины, прилетел за тридевять земель, на девятое небо, и только и смотрит, что бы ему захватить, привезти домой, Маше* (А. Толстой. Аэлита). Родина – это мать, с нее начинается жизнь: *Русское присловье утверждает, что у каждого из нас – три матери, и первая из них – Богородица, вторая – мать сыра земля, третья – та, что муки приняла* (С.С. Аверинцев. Горизонт семьи). Земля в русской мифологии называется *мать сыра земля*. *Земля-матушка* – устойчивое ее имя. В языковом материале очень много примеров метафор кровного родства человека и земли, связанных друг с другом нитью жизни – пуповиной: *Не сомневайся, я виновна во всем, что на земле творится, что связана с Отчиной кровно и не желаю отделиться от всех побед, от всех ошибок...* (Л.Н. Васильева. Не сомневайся...); ср.: *Он выходит из земли, из той ямы, в которую мать закопала твою пуповину...* (А. Григоренко. Ильгет. Три имени судьбы).

Слова, описывающие разные территории внутри Родины и земли в целом, сохраняют свои первоначальные значения. *Страна* – сторона. *Край* – окраина. Россия – огромная страна, в ней административные деления называются *краями* (*Красноярский край, Краснодарский край* и т. п.): *Родился в одном краю, жил в другом, умирать притащился в третий. Мать – сыра земля была его родиной и станет его могилой* (В. Быков. Волчья яма). Край родной земли – это ее области, деревни и города: *В каком краю родной земли ответит сердце? Чье? / За поворотом даль в пыли. Взлетает воронье* (Л.Н. Васильева. Земной брат).

В русской лингвокультуре существует понятие большой и малой родины. *Малая родина* – место, где родился человек. *Большая Родина* – это страна, в которой он родился. С землей-Родиной человека, как пуповина, связывает родственная нить: *Сердце привязано ниткой невидимой. / Нить коротка, а земля велика* (М.Н. Айзенберг. Скоро мы станем прошений податели...). Человек, как ребенок, вынашивается землей, она для него – *родная*: *Перед этой зловещей стеною* (цунами. – Е.М.) / *бесполезны смятенье и страх, / а родная земля за спиной / пребывала в запутанных снах* (Л.Н. Васильева. Волна). Земля носит своих детей-людей: этот смысл выражается метафорой беременной – беременности земли: *Как не чувствовать мне угрызения совести, зная, что даром бремени землю, и что скажут потом мои дети?* (Н.В. Гоголь. Мертвые души). Не каждый человек обременяет землю: *По земле его носило легче пуха и пера, / а исчезнет – хватятся едва ли* (М.Н. Айзенберг. Продолжалась жизнь без правил, спор за половину дня...).

*Родина* – это отглагольное образование от *родить*. Метафоры рождения закрепляют данную ассоциацию: Родина-мать и Мать-земля (ср. в англ. *Motherland*, но в нем. *Faterland*). Небесная пара во многих мифологиях закрепляла за небом и землей гендерные роли: «В противоположность небу чистое поле – земля – женский символ» [24, с. 17]. Плодородие – стертая метафора, которую мы встречаем в описании и земли, и женщины (*плодом* называется еще не родившийся ребенок в чреве матери, *плод любви* – это ребенок). «Земля понимается как стихия плодородия в земледельческих культурах, и обычно символика земли, в связи с этим ее аспектом, носит выраженный эротический характер (посев как оплодотворение, плуг как фаллос и т. п.)» [26, с. 195].

Метафора рождения и метафора ухода в недра земли раскрывает символ ее материнства: *А правда одна: ты родился нагим, / таким же и в землю уйдешь* (Б.Ш. Кенжеев. Баллада); *Плоскыня-то с Бруслилой рассказывали, что Ахтака сыра земля поглотила, а на самом-то деле вон оно как вышло-то...* (Е. Лукин. Катали мы ваше солнце). Отсюда сопутствующие соматические метафоры земли: *Не гора, где жило столько, / что сама земля телесна, / не курганная надстройка. / Что здесь будет, неизвестно* (М.Н. Айзенберг. Не гора, где жило столько...). Земля описывается через признаки человеческого тела, в чреве которого

зарождается жизнь, в утробе этого тела жизнь завершает свой путь: *Глубока земли утроба* (Б.Ш. Кенжеев. Вот картина жизни углой...).

Соматические метафоры, представляющие землю и географические точки на карте, – укоренившееся в русском языковом сознании явление. «При таких переносах многие несхожие понятия сближаются на основе вторичных признаков. Для русской языковой картины мира существует особая концептуальная организация “своего” (обжитого) пространства – страны, государства, которые мыслятся как ‘тело человека’. Важные пункты государства сравниваются с жизненно важными в картине мира составляющими человека, его тела; ср.: *Питер – голова, Москва – сердце*» [22, с. 36]. Языковой материал указывает на устойчивость соматических метафор и метафор родства в описаниях России: *Москва, говорит, сердце земли Русской, Москва, говорит, всем нам мать!* (М.Е. Салтыков-Щедрин. Тихое пристанище). Соматическая метафора позволяет увидеть облик седой матери-земли: *Идешь в гору, расплеснешь ведро, и лужа высохнет тут же, а земля так и останется сухой, глухой и седой* (Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей). Витальная метафора раскрывает антропоморфный образ земли-Родины: *Вся земля о тебе рыдала. / Я не плакала – ты просил, / чтобы горя с тобой не знала. / Ты любил меня – ты простил?* (Л.Н. Васильева. Земной брат). Здесь читается ритуальное действие плакальщиц при прощании с близкими людьми.

Земля – благодетельница, благоподательница: *Я открыла весну и плачущую осень, / и в глазах твоих добрую силу открыла, / и тревожные песни тоскующих сосен – / я открыла все то, что давно уже было, / что другие давно до меня открывали, / что другие потом в суете забывали, / что веками земля щедро людям дарила* (Л.Н. Васильева Я опять все нашла...). Земля одаривает своих детей тем, что произрастает на ней. Земные блага – это также достаток и здоровье: благополучие, благоденствие. При этом земные блага противопоставляются духовным благам: *Жадов. Я надеюсь, что спокойствие совести может заменить для меня земные блага* (А.Н. Островский. Доходное место).

Основная функция земли-Родины – оберегание своих детей, своего рода. Дети земли описываются в метафорах родства: *Брат земной, твою надежду / я храню, она близка мне. / Время высекло одежду / для широких плеч*

*из камня* (Л.Н. Васильева. Земной брат). Воля – как свобода – важный символ русской лингвокультуры – это символ земли. *Вольная воля* – это состояние внутренней свободы живущего на своей земле человека. *Воля* – это ширь и простор земли. Плодородие и «разрешение от бремени» – роды – описываются физиологическими метафорами, в которых земля уподобляется женщине: *И она отдала, на радость себе, потому что отдыхала сейчас, как женщина после родов, распаханная, облегченная, освобожденная. – Древнее благородство Земли... – сказал Андрей, перетирая в кулаке ту смесь органических, неорганических и органоминералогических веществ, которая называлась почвой и была, в сущности, пуповиной, прикреплением человека к литосфере, а от нее – и к внутреннему ядру планеты* (А. Азольский. Лопушок).

Ассоциативные ряды, которые показывают единство разновеликих понятий и символов, связывают образы матери, земли, жены. *Берегиня* – традиционное нарицательное имя жены и матери в русской лингвокультуре, сохранившее этот смысл при описании земли: *Горбушку хлеба присоля, / иду раздать долги. / Не береги меня, земля, / судьба, не береги* (Л.Н. Васильева. Земного рая чертов круг...). Процветание – символ богатства и благополучия живущих на земле: *Цветущая земля шелестела, жужжала, над землей летающая живность стрекотала, взблескивала* (Д. Гранин. Зубр). Проживание на своей родной земле – это счастье: *Она вернулась в середину неба / к законам солнц, созвездий и планет, / и среди них с тех пор была нелепа, / вобравшая земного счастья свет* (Л.Н. Васильева. Лунный вечер).

Земля в фольклорных и художественных контекстах может быть описана признаками тела животного и материнства. За все живое на земле несет ответственность земля. При смене религии на христианство в русской лингвокультуре *Макошь – мать сыра земля* (образы, восходящие к культу Великой Богини-матери) были заменены на образ Богородицы: *Но не только человеческое материнство – даже и материнство животных, столь привычное и столь жизненно важное для крестьянского народа, причастно с точки зрения русского фольклора пренепорочному материнству Богородицы. Русский духовный стих утверждает: «Аще Пресвятая Богородица / Помощи своей не подаст, / Не может ничто на земле в живые родиться, / И ни скот, и ни птица, / Ни*

человеком бысть» (С.С. Аверинцев. Горизонт семьи). Б.Ш. Кенжеев использует авторскую метафору яловая земля, передавая смысл «не засеянная»: *Алеет яблоко, бессменная змея / спешит, безрукая, на яловую землю. / Что Дюрер мне?..* (Б.Ш. Кенжеев. Алеет яблоко, бессменная змея...), где яловой букв. «неоплодотворенный (о самке животного)».

Смысловая оппозиция «свой – чужой» помогает разделить многие области бытования: национальность, государственность, освоенность территории и т. д.: *И века ни на шаг оттеснить не смогли / Его с жесткой, холмистой фракийской земли: / Где он пил, там он пьет и сейчас, / Опершись на копье, плащ походный в пыли; / Пьет вино за стихи и за нас!* (А.С. Кушнер. Архилох). То, что не принимается одним народом, для другого считается нормой: *Все живое здесь, кажется, губит / незаметная, серая тля. / А ведь кто-то края эти любит, / потому что – родная земля* (Л.Н. Васильева. Огненная земля). Своей земля становится после вложенного в нее труда: *Но эта земля не своя еще ей, / и весь этот сад еще не ее* (О.А. Юрьев. Двустипшие с невидимой частью). Своей становится земля после пролитой на нее крови – при ее защите и обороне: *Когда земля густой горячей кровью, / обильными слезами полита, / что надобно, дабы она воскресла, / уставшие, угаснувшие люди?* (Л.Н. Васильева. Полночный подвиг).

Свою землю человек призван защищать: *У нас жесткая позиция, очень жесткая – мы воюем за свою землю, за людей, которые на ней находятся, а те, кто за деньги, – это не те воины* (РИА Новости. 2014. 30 апр.). На защиту земли поднимаются ее дети: *Мы должны быть готовы, если случится беда, встать на защиту своей земли* (А. Аксенова, Д. Петрова. Батюшка особого назначения). В случае захвата воины освобождают свою землю: *Ополченцы, представители разных народов, населяющих горную республику, по сути добровольческие отряды, не только оказали достойное сопротивление вооруженным до зубов, имеющим многолетний военный опыт боевикам, но вместе с подошедшим и федеральным и силами выдворили их за пределы Дагестана, освободили свою землю от бандитов* (Известия. 2014. 8 мая). В такой битве человек идет на подвиг, отдавая жизнь за свою землю, семью, своих близких: *«Лучше эти деньги направить для того, чтобы упорядочить могилы наших погибших воинов,*

*obeliski, памятные доски или вообще сделать адресно помощь даже тем семьям великих героев, погибших за свою родную землю», – заявил министр журналистам перед заседанием правительства в среду* (РИА Новости. 2014. 30 апр.). Земля, политая потом и кровью мужчин-пахарей-защитников и омытая слезами женщин-жен, считается своей по праву жизни: за проживание на этой земле люди заплатили дорогой ценой – перенесенными тяготами, трудом и подвигом, когда жизнь отдавали за свою землю.

Если при переезде новое место человек называет его *своей землей*, это означает, что он влился в новый круг общения, что он стал своим на этой территории. Проживание на чужой земле – не на своей Родине – означает, что человек не прижился в иной культуре: он *чужак, чужеземец* для местного населения. Уезжая далеко от Родины – на чужбину – было принято брать с собой горсть или щепотку земли: чтобы своя земля помогала и оберегала человека: *Монашкой-расстригой носила / комочек земли на груди, / от люльки брела до погоста, / умея простить и понять / и даже спокойно и просто / всю землю в ладони принять* (Л.Н. Васильева. Весенний закат).

В русской культуре по традиции при захоронении в земле над могилой ставят памятник. На своей земле надпись на памятнике выбивается на родном языке. Если человека хоронят в чужой земле – за границей своей земли – надпись будет на том языке, на котором говорят на этой территории: *С могилой маленькой, в чужой земле открытой, / И камнем на нерусском языке* (О.А. Юрьев. И последняя эпитафия). Народ, живущий на чужой земле, не всегда понятен в своих традициях и привычках: *Ты не поймешь никогда, / годы теряя вдали, / чем так упрямо горда / женщина дальней земли* (Л.Н. Васильева. Над Темзой перед рассветом). Не все способны адаптироваться к другой культуре.

Оппозиция «свой – чужой» в отношении земли в русской лингвокультуре дополняется третьим – промежуточным – компонентом: земля близкого человека, но не своя. Близкими людьми могут быть люди родственных национальностей, близкие по духу люди, люди, которых мы любим, допуская их в круг близкого окружения. Иногда эти признаки могут совмещаться: *В твоём краю мне славно было, / и амулет на счастье дан, / и я болгарина любила, / забыв, что мы из разных стран* (Л.Н. Васильева. Долино Езрово). В русском языковом

сознании дихотомичность мышления часто заменяется на трихотомичность, например: *лиц – лик – личина*; об этом писал В.В. Колесов [6–10]. Парность в супружестве (*чета, супружеская пара*) дополняется символом России – *русской тройкой* и т. д.

**Заключение.** Символизм земли-Родины многогранен. Земля в русской лингвокультуре сохраняет статус конгломерата сложного комплекса символических признаков. Эти признаки формируют шесть символических блоков: 1) Земля – родительница (мать, матушка); 2) Земля – кормилица; 3) Земля – своя территория, политая слезами, кровью и потом; 4) Земля – семья (род, народ); 5) Земля – родной дом (сад, поле, природа); 6) Земля – богиня (мать сыра земля, Макошь).

Обращение к фактам языка и культуры с позиций когнитивной лингвистики позволяет интерпретировать метафоры, в том числе и стертые, с позиций утраченных современными носителями языка знаний. Восстановление глубинных когнитивных процессов дает возможность исследователю выйти на новый уровень истолкования символов и языковых знаков в аспекте родной культуры.

### Список литературы

1. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре: структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. СПб.: Наука, 1993.
2. Бакирова А.А., Бекмурзаева Ф.Ш., Мошина Е.А. Реализация антропоморфного кода в структурах ландшафтного, анималистического и космического концептов в русской лингвокультуре // Лингвокультурные аспекты концептуальных исследований: сб. науч. ст. к 70-летию юбилею д-ра филол. наук, проф. В.А. Масловой / отв. ред. М.В. Пименова. СПб.: СПбГЭУ, 2018. С. 64–71.
3. Басангова Т.Г. Журавль в фольклорной традиции калмыков // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(135). С. 212–217.
4. Гачев Г. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М., 1995.
5. Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции. М., 1997.
6. Колесов В.В. Ментальные характеристики русского слова в языке и в философской интуиции // Язык и этнический менталитет. Петрозаводск: ПГУ, 1995. С. 13–24.
7. Колесов В.В. Русская речь. Вчера. Сегодня. Завтра. СПб.: ЮНА, 1998.
8. Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...». СПб.: Златоуст, 1999.
9. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. СПб.: СПбГУ, 2000.
10. Колесов В.В. «Как наше слово отзовется...». СПб.: Иван Федоров, 2001.
11. Колесов В.В. Философия русского слова. СПб.: ЮНА, 2002.
12. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове: в 5 кн. Мудрость слова. СПб.: Филол. фак. СПбГУ; Нестор-История, 2011.
13. Кожевникова Н.А., Петрова З.Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып. 1: Птицы. М.: Яз. рус. культуры, 2000.
14. Лагута О.Н. Метафорология: теоретические аспекты. Новосибирск: НГУ, 2003. Ч. II.
15. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи. М.: Яз. слав. культуры, 2004.
16. Маковский М.М. У истоков человеческого языка. М., 1995.
17. Маслова В.А., Пименова М.В. Коды лингвокультуры. М., 2016.
18. Мошина Е.А. Реализация метафорической модели ЗЕМЛЯ-МАТЬ в русской языковой картине мира // Лингвистика XXI века: традиции и инновации: сб. науч. ст. к 30-летию юбилею С.-Петерб. ин-та иностр. яз. / под общей ред. М.В. Пименовой. СПб., 2019. С. 135–140.
19. Мошина Е.А. Тюркские основы русских ландшафтных и сельскохозяйственных номинаций // Тюркское языкознание XXI века: лексикология и лексикография: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 80-летию создания Ин-та языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова АН Республики Татарстан (10–11 сент. 2019 г.) / сост. Э.И. Сафина. Казань: ИЯЛИ, 2019. С. 132–138.
20. Мошина Е.А. Мифологические параллели в метафорах земли в авторской картине мира М.И. Цветаевой // Языки и культура народов России и стран СНГ: сб. ст. / под общ. ред. М.В. Пименовой. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2019. С. 91–96.
21. Мошина Е.А., Бакирова А.А. Особенности концептуализации образов звезды и земли в русской лингвокультуре // Язык как зеркало культуры: сб. науч. ст. к юбилею д-ра филол. наук, проф. М.В. Пименовой. СПб.: СПбГЭУ, 2019. С. 117–121.
22. Пименова М.В. Символы культуры и способы концептуализации внутреннего мира человека (концептуальная метафора дома) // Концепт. Образ. Понятие. Символ: к 70-летию проф. В.В. Колесова: кол. моногр. / отв. ред. М.В. Пименова. Кемерово, 2004. С. 35–60.
23. Пименова М.В., Кондратьева О.Н. Земледельческий код в описании внутреннего мира человека (опыт исторического описания) // Вестн. Кемер. гос. ун-та. Кемерово, 2006. Вып. 2(26). С. 46–53.
24. Пименова М.В. Русская сказка. Киев, 2012.
25. Пименова М.В. Этногерменевтика русской сказки: моногр. М.: ИНФРА-М, 2018.



26. Словарь символов и знаков / сост. В.В. Адамчик. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2006.

27. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. М., 2007.

\* \* \*

1. Bajburin A.K. Ritual v tradicionnoj kul'ture: strukturno-semanticheskij analiz vostochnoslavjanskix obyadov. SPb.: Nauka, 1993..

2. Bakirova A.A., Bekmurzaeva F.Sh., Moshina E.A. Realizaciya antropomorfno go koda v strukturnah landshaftnogo, animalisticheskogo i kosmicheskogo konceptov v russkoj lingvokul'ture // Lingvokul'turnye aspekty konceptual'nyh issledovanij: sb. nauch. st. k 70-letnemu jubileju d-ra filol. nauk, prof. V.A. Maslovoj / otv. red. M.V. Pimenova. SPb.: SPbGEU, 2018. S. 64–71.

3. Basangova T.G. Zhuravl' v fol'klornoj tradicii kalmykov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 2(135). S. 212–217.

4. Gachev G. Nacional'nye obrazy mira. Kosmopsiho-Logos. M., 1995.

5. Gura A.V. Simvolika zhivotnyh v slavyanskoj narodnoj tradicii. M., 1997.

6. Kolesov V.V. Mental'nye harakteristiki russkogo slova v yazyke i v filosofskoj intuicii // Yazyk i etnicheskij mentalitet. Petrozavodsk: PGU, 1995. S. 13–24.

7. Kolesov V.V. Russkaya rech'. Vchera. Segodnya. Zavtra. SPb.: YUNA, 1998.

8. Kolesov V.V. «Zhizn' proiskhodit ot slova...». SPb.: Zlatoust, 1999.

9. Kolesov V.V. Drevnyaya Rus': nasledie v slove. Mir cheloveka. SPb.: SPbGU, 2000.

10. Kolesov V.V. «Kak nashe slovo otzovetsya...». SPb.: Ivan Fyodorov, 2001.

11. Kolesov V.V. Filosofiya russkogo slova. SPb.: YUNA, 2002.

12. Kolesov V.V. Drevnyaya Rus': nasledie v slove: v 5 kn. Mudrost' slova. SPb.: Filol. fak. SPbGU; Nestor-Istoriya, 2011.

13. Kozhevnikova N.A., Petrova Z.Yu. Materialy k slovarju metafor i sravnenij russkoj literatury XIX–XX vv. Vyp. 1: Pticy. M.: Yaz. rus. kul'tury, 2000.

14. Laguta O.N. Metaforologiya: teoreticheskie aspekty. Novosibirsk: NGU, 2003. Ch. II.

15. Lakoff Dzh. Zhenshchiny, ogon' i opasnye veshchi. M.: Yaz. slav. kul'tury, 2004.

16. Makovskij M.M. U istokov chelovecheskogo yazyka. M., 1995.

17. Maslova V.A., Pimenova M.V. Kody lingvokul'tury. M., 2016.

18. Moshina E.A. Realizaciya metaforicheskoj modeli ZEMLYA-MAT' v russkoj yazykovoj kartine mira // Lingvistika XXI veka: tradicii i innovacii: sb. nauch. st. k 30-letnemu jubileju S.-Peterb. in-ta inostr. yaz. / pod obshchej red. M.V. Pimenovoj. SPb., 2019. S. 135–140.

19. Moshina E.A. Tyurkskie osnovy russkix landshaftnyh i zemledel'cheskix nominacij // Tyurkskoe yazykoznanie XXI veka: leksikologiya i leksikografiya: materialy Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. 80-letiyu sozdaniya In-ta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Ibragimova AN Respubliki Tatarstan (10–11 sent. 2019 g.) / sost. E.I. Safina. Kazan': IYALI, 2019. S. 132–138.

20. Moshina E.A. Mifologicheskie paralleli v metaforah zemli v avtorskoj kartine mira M.I. Cvetaevoj // Yazyki i kul'tura narodov Rossii i stran SNG: sb. st. / pod obshch. red. M.V. Pimenovoj. SPb.: Izd-vo SPbGEU, 2019. S. 91–96.

21. Moshina E.A., Bakirova A.A. Osobennosti konceptualizacii obrazov zvezdy i zemli v russkoj linvokul'ture // Yazyk kak zerkalo kul'tury: sb. nauch. st. k jubileju d-ra filol. nauk, prof. M.V. Pimenovoj. SPb.: SPbGEU, 2019. S. 117–121.

22. Pimenova M.V. Simvol kul'tury i sposoby konceptualizacii vnutrennego mira cheloveka (konceptual'naya metafora doma) // Koncept. Obraz. Pomyatie. Simvol: k 70-letiyu prof. V.V. Kolesova: kol. monogr. / otv. red. M.V. Pimenova. Kemerovo, 2004. S. 35–60.

23. Pimenova M.V., Kondrat'eva O.N. Zemledel'cheskij kod v opisani vnutrennego mira cheloveka (opyt istoricheskogo opisaniya) // Vestn. Kemer. gos. un-ta. Kemerovo, 2006. Vyp. 2(26). S. 46–53.

24. Pimenova M.V. Russkaya skazka. Kiev, 2012.

25. Pimenova M.V. Etnogermenevtika russkoj skazki: monogr. M.: INFRA-M, 2018.

26. Slovar' simvolov i znakov / sost. V.V. Adamchik. M.: AST; Minsk: Harvest, 2006.

27. Chudinov A.P. Politicheskaya lingvistika. M., 2007.



### ***Symbolism of the Earth-Motherland in the Russian linguistic culture***

*There is a highly fixed symbol of the Earth-Motherland in the Russian linguistic culture that is actualized by different language ways and means. There are considered the somatic metaphors and the metaphors of the blood relation as the most widespread of them. The Earth-Motherland is described by the means of the semantic opposition "ours – others" complemented by the third component: the Motherland is the land (territory) of friends, close family members and dearest people.*

**Key words:** *concept, symbol, signs of concept, language world picture, conceptology, linguistic culture studies.*

(Статья поступила в редакцию 25.02.2020)

**Ю.А. ВАСИЛЬЧЕНКО**  
(Волгоград)

## КОНЦЕПТЫ В ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОХОТНИЧЬЕЙ КОММУНИКАЦИИ

*Представлена структура концептосферы «Охота» / “Hunting”, которую составляют концепты «Охотник / Hunter», «Охотничье снаряжение / Hunting equipment», «Охотничье оружие / Hunting arms» и «Дичь / Game». Даются их предметные или понятийные характеристики. Обсуждаются синонимия субконцептов и ее актуализация в охотничьем дискурсе.*



Ключевые слова: *дискурс, знак, концепт, концептосфера, лингвосемиотика, охота.*

Концепт – важнейший элемент концептуальной системы, обладающий самостоятельным содержанием и имеющий относительно автономную ценность; это результат освоения того или иного фрагмента действительности, итог опыта и обобщения, который объективируется в значениях лексем и эквивалентных им языковых выражениях [5].

Как полагает Е.А. Самохина, сегодня концепты являются объектом научного интереса главным образом двух лингвистических парадигм – когнитивной и лингвокультурологической. Для первой важно исследование мыслительных процессов кодирования, декодирования и трансформирования информации, работа механизмов категоризации и концептуализации объективной действительности. Вторая исследует наивную картину мира носителей различных этнолингвокультурных социумов, их ментальности и менталитета [16]. По мнению того же исследователя, сложность, комплексность и когнитивная неопределенность концепта не дают возможности лингвистике прийти к его единому определению; в целом же достижению успешности исследования картины мира удовлетворяет следующая обобщенная его дефиниция: концепт есть совокупность всех знаний и представлений о естественной, социальной и культурной природе явлений действительности, понятий, ассоциаций и переживаний, направленная на означивание и замещение явлений мира в сознании человека, структурирован-

ная в виде единицы ментального пространства субъекта, актуализированная в сознании носителя при восприятии им имени концепта и реализуемая при помощи разнообразных языковых средств. Концепт является составляющим элементом концептосферы, обладает сложной структурой, включающей понятийный, образный и ценностный компоненты [16].

Среди концептосфер потребностной коммуникации, таких как «Пища», «Питье», «Жилище», «Одежда», «Работа», «Труд», «Досуг», «Развлечения» и др., концептосфера «Охота» занимает одно из первых мест, т. к. передает широко распространенную общую идею завладения каким-либо ресурсом с целью его потребления. Это и поиск пищи, и спорт, и удовольствие / игра одновременно. Если концептосфера потребностей в целом получила достаточно широкое освещение в лингвистике и концептологии, то концептосфера «Охота», включающая в себя одноименный метаконцепт («это тоже концепт, но его предназначение – организовывать другие концепты» [9]) и другие связанные с ним субконцепты («это концепт, имеющий весьма большую релевантную окраску» [4, с. 201]), оказалась довольно слабо изученной. В отечественной научной литературе концепт «Охота» стал предметом исследования исключительно литературоведов [3; 6; 8; 17; 18]. Приоритет в разработке лингвосемиотики охоты принадлежит А.В. Оляничу: сначала в изучении сентальной и аудиальной семиотики охоты [11], затем как дискурсивного явления [10].

Как представляется, данная концептосфера представляет собой целостное образование, содержание которого денотирует идею обнаружения, преследования и поимки / умерщвления субъектом или группой субъектов объектов живой природы, значение которых носит ресурсный (потребностный) характер. В центре концептосферы располагается метаконцепт «Охота / Hunting», а периферию составляют субконцепты «Охотник / Hunter», «Охотничье снаряжение / Hunting equipment», «Охотничье оружие / Hunting arms» и «Дичь / Game».

Предметные или понятийные характеристики концептосферы содержатся в дефиниции ее имен – лексем *охота* и *hunting*:

### ОХОТА

-ы, ж. 1. на кого (что) или за кем. Поиски, выслеживание зверей, птиц с целью умерщвления (на кого) или ловли (за кем), б. на медведя. О. за перепелами. Промысловая о. Волк вышел на охоту. О. с

фоторужьем (фотографирование животных в естественных условиях). На охоту ехать – собак кормить (посл. о запоздалых и спешных приготовлениях, сборах). О. за вражеским снайпером (перен.). 2. Совокупность людей и обзаведения, необходимого для таких поисков. Держать соколиную, псовую охоту. 3. Занятие ловлей, содержанием и разведением животных (спец.). Голубиная о. \*Тихая охота – собирание грибов. || прил. охотный, -ая, -ое (устар. и спец.). Охотная собака. Охотные места (подходящие для охоты). О. инспектор (охотинспектор). О. ряд (старое название торгового ряда, где продавали дичь, мясо).

«Толковый словарь русского языка»  
С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой

hunting (noun)  
1. The activity or sport of pursuing game.  
2. The act of conducting a search for something:  
house hunting.

*The American Heritage Dictionary  
of the English Language*

Как видим, русскоязычная дефиниция содержит гораздо больше детализированных смыслов и оттенков, чем генерализованная англоязычная дефиниция. Фактически ее значение по-русски покрывает собой семантику всей концептосферы. Помимо идеи преследования дичи, конституирующей значение англоязычной лексемы, в русском аналоге обнаруживается также идея умерщвления дичи, ее ловли, даже содержания и разведения диких животных. Важна также словообразовательная активность русскоязычной лексемы: в дефиниции зафиксированы прилагательное *охотный*, существительное *охотинспектор*; расширена семантика типов и видов охоты (фотоохота, тихая охота = поиск грибов, метафорическое значение – охота на снайпера). В совокупности с институционализированными характеристиками видов и типов охоты в трактовке федерального закона о видах охоты и в «Википедии» данное определение охоты составляет предметный или понятийный компонент концептосферы.

Детализирует понятийные характеристики концептосферы в целом также и предметное содержание концептов, входящих в данную концептосферу.

Охотник

1) Тот, кто занимается охотой. 2) а) перен.: Тот, кто занимается охотой, поисками, преследованием кого-л., чего-л. с целью задержать или уничтожить. б) разговорн.: Тот, кто стремится найти, раздобыть, заполнить что-л.

«Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный» Т.Ф. Ефремовой

В русскоязычной номинативной сфере существовало также значение «Охотник» из милитарной сферы: «В Русской императорской армии наименование нижнего чина, не взятого на службу в очередной рекрутский набор или не подлежащего набору (а после введения всеобщей воинской повинности в 1874 году – не вытянувшего призывной жребий) и поступившего на службу добровольно (волонтер), также военнослужащий, добровольно (по своей охоте) вызвавшийся выполнить какое-либо рискованное задание» [12]. Из милитарной номинативной зоны пришла следующая персональная специализация охотника – егерь (от нем. Jäger – «охотник») – «чин (звание-должность) и военнослужащий (рядовой), его имеющий, легкой пехоты вооруженных сил многих государств мира» [1]. Сегодня егерь – «работник лесного охотничьего хозяйства, ведающий охотой и охраной животных; охотник-профессионал» [2].

В англоязычной номинативной сфере находим такое определение имени концепта:

hunter (noun)

1. One who hunts game.  
2. A dog bred or trained for use in hunting.  
3. A horse, typically a strong fast jumper, that has been bred or trained for use in hunting.  
4. One who searches for or seeks something: a treasure hunter.

*The American Heritage Dictionary  
of the English Language*

Как видим, охотничьи функции, по мнению англоязычных лексикографов, могут исполняться и человеком, и животными.

Английский вариант имени концепта имеет достаточно широкую синонимическую номинативную сферу как собственно иного наименования (*hunter = quester, seeker, searcher, pursuer, dogger, tracker, trailer, sleuth, huntsman, huntress, sportsman, sportswoman*), так и специализации охотника (*big game hunter, foxhunter, deerhunter, deerstalker, poacher, trout-tickler, trapper, birdman, fowler, falconer, hawk*). Более того, к виду охоты в английской лингвокультуре относят как рыбную ловлю, так и «охоту на морепродукты», ср. номинации *fisherman, piscator, angler, compleat angler, lobsterman, shrimper, troller, trawler, trawlerman, whaler*. В англоязычной сфере, как и в русскоязычной, имеется номинация охотника с негативной коннотацией: *poacher* – a person who hunts or catches game or fish illegally (браконьер). Для англоязычной сферы также характерна номинация *gamekeeper* – a person employed to breed and protect game, typically for

a large estate. Это слово эквивалентно в своих значениях русскоязычным лексемам *егерь, лесник, охотничий инспектор*.

Охотничье оружие – «совокупность моделей, марок и образцов огнестрельного и холодного оружия, предназначенного для добычи дичи в промысловых, спортивных, или любительских целях» [13]. В целом оружие для охоты можно разделить на холодное и огнестрельное. К современному холодному оружию относятся охотничьи кинжалы или ножи. Особенной популярностью до сих пор пользуется нож или кинжал Самсонова. В англоязычной сфере известно определение охотничьего ножа (hunting knife) Терезы Марроне, которая так дефинирует этот объект, отличая его от охотничьего кинжала (hunting dagger) вследствие разных исполняемых ими функций: «A hunting knife is a knife used during hunting for preparing the game to be used as food: skinning the animal and cutting up the meat. It is different from the Hunting dagger which was traditionally used to kill wild game». Во времена Средневековья на Руси и в Европе (например, в Великобритании) для охоты использовались также мечи и пики (копья). На охоте с давних времен применяются арбалеты; особенно они были популярны в средневековой Англии. В Европе и в России для охоты на кабанов и медведей часто использовались копыя и рогатины.

Второй тип оружия, используемый на охоте, – *огнестрельное*. На сайте для охотников [www.tropaohotnika.ru](http://www.tropaohotnika.ru) дана такая классификация охотничьего огнестрельного оружия (номинации выделены нами курсивом. – Ю.В.): «Ружья для охоты делят на три основные группы: *гладкоствольные, нарезные и комбинированные*. Наибольшим распространением у охотников пользуются *гладкоствольные дробовые ружья* для охоты, которые обеспечивают возможность отстрела как неподвижной, так и бегущей или летящей дичи любых размеров в пределах 50–70 шагов, что считается нормальной убойной дистанцией. *Нарезное оружие* – винтовки, карабины и штуцера – не столь универсально. Это специальные ружья для охоты, предназначенные для очень точной стрельбы на расстояниях до 500 м по неподвижным или медленно перемещающимся объектам. Как правило, нарезные ружья для охоты применяются при отстреле крупных и средних животных, к которым трудно приблизиться. *Комбинированные ружья* для охоты – двойники или бокфлинты, трехстволки и четырехстволки совмещают возможности и гладкоствольного, и нарезного оружия, несколько

уступая последнему в точности при стрельбе на дальние расстояния» [14].

Концепт «Охотничье снаряжение / Hunting equipment» характеризуется достаточно широким лингвосомиотическим наполнением, выделяющимся в обильном репертуаре различных знаков-инструментативов. К охотничьему снаряжению относятся прежде всего охотничьи ножи. Следующий элемент охотничьего снаряжения – засидка. Это особое устройство, напоминающее собой спальный мешок, в котором прячется охотник. Лежачая засидка камуфляжной расцветки позволяет остаться незаметным для птиц и животных. Англоязычный эквивалент засидки – *layout blind*, она снабжена сетчатым экраном для полного маскирования (mesh face screen for complete concealment).

Охотник должен скрыть свое присутствие в месте охоты, поэтому, помимо засидок, он использует энзимы – химические средства для сокрытия своего запаха – чтобы зверь не учуял «человечий дух». Для заманивания добычи существуют такие средства, как приманки (манки) и чучела. Так, на охоте на гусей используют чучела кормящегося белолобого гуся. Чучела имеют различные формы, идентичные натуральным позам кормящихся гусей. В англоязычной сфере также обнаруживаются номинации приманок: *decoy* – приманка, манок; *yelper* – манок; *quail-pipe, quail-call* – манок, дудочка для приманивания перепелов; *decoy-duck* – приманка, подсадная утка.

На охоте часто ставят ловушки и капканы для крупных и мелких животных. Типы ловушек приведены широким репертуаром знаков-инструментативов в сетевой энциклопедии «Википедия» (курсив наш. – Ю.В.): «Для ловли дичи употребляются *баишаки, венгеря, ворота, давушки, капканы, клады, клетушки, кляпцы, кобылки, ковши, колоды, колпаки, коши, крючки, кузова, кулемы, мышье- и крысоловки, обметы, падины, пасти, перевесы, песты, петли, плашки, поножи, пружки или подпружки, саки, самолеты, самострелы, сжины, силки, слопцы, стульчики, ступы, тени, тынки, черканы, шатры, ямы* и др. Например, применяется ловушка для енотов, или «*енотовка*» (англ. raccoon trap) – специальное устройство для ловли енотов» [7].

Рассмотрим понятийные характеристики концепта «Дичь / Game». В толковом словаре дается следующее определение лексеме *дичь*:

ДИЧЬ, -и, ж. 1. собир. Мелкие дикие птицы и звери как предмет охоты. Лесная д. 2. Мясо этих

птиц и животных, употр. в пищу. Паштет из дичи. 3. Нелепые разговоры, чепуха, вздор (разг.). Не хочу слушать эту д. 4. Дикое, глухое место (разг.). Зашли в болотную д.

«Толковый словарь русского языка»

С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой

В англоязычной охотосфере предметные характеристики концепта “game” содержатся в следующей дефиниции:

game (noun)

a. *Wild animals, birds, or fish hunted for food or sport.* b. *The flesh of these animals, eaten as food.*

*Webster's II New College Dictionary*

Как видим, интересующее нас значение лексемы является периферийным (оно выделено нами курсивом). Русскоязычный репертуар дичи представлен избытком знаковых анималонимов, представляющих собой номинации диких птиц и животных как объектов охоты. К охотничьим ресурсам России относят таких диких пернатых, как гусь, казарка, утка, глухарь, тетерев, рябчик, куропатка, перепел, кеклик, фазан, улар, пастушок, обыкновенный погоньш, коростель, камышница, лысуха, чибис, тулес, хрустан, камнешарка, турухтан, травник, улит, мородунка, веретенник, кроншнеп, бекас, дупель, гаршнеп, вальдшнеп, саджа, голубь, горлица [15]. Пернатую дичь в России традиционно принято делить на следующие категории: водоплавающая дичь (все представители отряда гусеобразных – утки, гуси, лебеди, лысуха); болотная дичь (кулики, бекас, гаршнеп, дупель, коростель, пастушки, погоньш); боровая (лесная) дичь (тетерева, глухарь, рябчик, куропатки белая и тундряная, вальдшнеп); полевая или степная дичь (перепел, фазаны, серая куропатка, дикие голуби – вяхирь, клинтух, кольчатая горлица); горная дичь (улары, кеклик, горный гусь); пустынная дичь (рябки, саджа, тиркушки) [Там же].

Особой популярностью среди охотников пользуется кабан (вепрь, дикая свинья) – млекопитающее из отряда парнокопытных, подотряда свинообразных (нежвачных), семейства свиней, рода кабанов. На него чаще всего ведется охота, когда имеют в виду крупную дичь. Особым трофеем у охотников считаются копытные – косуля, лось, благородный олень, кабарга, пятнистый олень, северный олень, зубр, джейран, дзерен, сайгак, горал, серна, или черный козел, сибирский горный козел, кубанский тур, дагестанский тур, винторогий козел, или мархур, горный баран, или архар, снежный баран-чубук (голсторог).

Все типы охотничьих собак различаются по породам, часто искусственно выведенным человеком для соответствующих выполняемых на охоте задач. Ниже представим некоторые русскоязычные номинации пород охотничьих собак как знаки-анималонимы. Так, ирландский сеттер – порода собак, выведенных в Ирландии для охоты за мелкой дичью или болотной птицей. Когда сеттер находит подбитое животное, то он становится в стойку и оповещает хозяина. Ирландский терьер выведен в XVIII в. как собака для норной охоты и охоты за водным зверем. Дрентская куропаточная собака – ее еще называют «голландский партийхонд» – порода охотничьих подружейных собак, идеальный помощник в охоте, делает стойку по дичи и подает ее, хорошо работает в воде, в поле. Артезиано-нормандский бассет, используя нижнее чутье, может пробираться через любые заросли; быстро обнаруживает зверя и настойчиво ведет его преследование голосом. Английский бигль – порода очень древняя, в Англии используется для охоты на зайцев. Бассет-хаунд – используется для охоты на кролика. Борзая (русская псовая борзая, русский волкодав) – для безружейной охоты (травли) на зверей. Западносибирская лайка – порода собак, выведенная в России для охоты на пушного зверя, кабана, лося. Польский харт (хортая, польская борзая, польский грейхаунд) используется для охоты на зайца, лису, косулю и волка. Уиппет – порода борзых собак, выведена в Великобритании для охоты на зайцев и кроликов. Харьер – порода выведена в XIII в. для охоты на зайцев (англ. *hare* – «заяц») [15].

В данной статье были даны общие представления о понятийных (предметных) характеристиках концептосферы «Охота / Hunting». Установлено, что предметные или понятийные характеристики концептосферы содержатся в дефиниции ее имен – лексем *охота* (поиски, выслеживание зверей, птиц с целью умерщвления (на кого) или ловли (за кем); совокупность людей и обзаведения, необходимого для таких поисков; занятие ловлей, содержанием и разведением животных) и *hunting* (the activity or sport of pursuing game; the act of conducting a search for something: house hunting). Русскоязычная дефиниция оказалась содержащей гораздо больше детализированных смыслов и оттенков, чем генерализированная англоязычная дефиниция. Фактически ее значение по-русски покрывает собой семантику всей концептосферы.

Предметные характеристики концепта «Охотник / Hunter», во-первых, персонифици-

руют деятеля (тот, кто занимается охотой, поисками, преследованием кого-л., чего-л. с целью задержать или уничтожить), во-вторых, специфицируют такого деятеля в зависимости от исполняемых им функций (егерь – работник лесного охотничьего хозяйства, ведающий охотой и охраной животных; охотник-профессионал), что особенно ярко наблюдается в английском варианте имен концепта, которые имеют достаточно широкую синонимическую номинативную сферу как собственно иного наименования.

Охотничье оружие характеризуется как совокупность моделей, марок и образцов огнестрельного и холодного оружия, предназначенного для добывания дичи в промысловых, спортивных или любительских целях. К понятиям характеристикам концепта относятся его конструкционные особенности, функциональность, понимаемая как удобство для ловли и умерщвления дичи.

«Охотничье снаряжение / Hunting equipment» характеризуется довольно широким лингвосомиотическим наполнением, выражающимся в обильном репертуаре различных знаково-инструментативов. Предметные характеристики этого концепта – функциональность устройств, способствующих поимке дичи.

Понятийные характеристики концепта «Дичь / Game» сконцентрированы в дефинициях: дикие птицы и звери как предмет охоты; мясо этих птиц и животных, употребляемых в пищу; wild animals, birds, or fish hunted for food or sport; the flesh of these animals, eaten as food. Из этого следует, что для англоязычных лингвокультур охота была прежде всего спортом, игрой, развлечением и времяпрепровождением, а для русской – преимущественно занятием для удовлетворения потребности в пище. Русскоязычный репертуар дичи представлен избытком знаково-анималонимов как номинаций диких птиц и животных, исполняющих функции объектов охоты.

Понятийные характеристики концепта «Охотничья собака / Hunting dog» сводятся к их функциям и охотничьим качествам. В собаках ценятся чутье, быстрота и правильность поиска, голос и характер облаивания, слежка зверя, вязкость (настойчивость в преследовании дичи), отношение к зверю или птице, мастерство постановки зверя, отношение к следу, смелость, злобность, приемистость хваток и ловкость, способность находить и подавать охотнику убитую птицу. Все типы охотничьих собак различаются по породам, часто искусственно выведенным человеком для соответствующих выполняемых на охоте задач.

## Список литературы

1. Егерь [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Егерь> (дата обращения: 15.01.2020).
2. Егерь (охотник) [Электронный ресурс] // Википедия. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Егерь\\_\(охотник\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Егерь_(охотник)) (дата обращения: 15.01.2020).
3. Жиликова Э.М., Хохлова Н.А. Концепт охоты в «Записках ружейного охотника Оренбургской губернии» С.Т. Аксакова, Э.М. Жиликова, Н.А. Хохлова // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2013. № 3(23). С. 52–62.
4. Замиралова А.Э. К вопросу о структуре концепта (на материале швейцарского варианта французского языка) // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2009. № 3. С. 198–202.
5. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров. М., 2000.
6. Куделько Н.А. Традиции поэтики И.С. Тургенева в русской литературе XX в. (Б.К. Зайцев, К.Г. Паустовский, Ю.П. Казаков): дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005.
7. Ловушка [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Ловушка> (дата обращения: 06.01.2020).
8. Ляпина А.В., Черенкова В.В. Тема охоты в эпистолярном дискурсе И. С. Тургенева А.В. Ляпина, В.В. Черенкова // Современные проблемы науки и образования. 2014. Вып. 5. С. 87–93.
9. Метаконцепт [Электронный ресурс]. URL: <https://sib-ecodom.ru/slovar-kontseptov/metakontseptymentalnosti/201-metakontsept.html> (дата обращения: 13.01.2020).
10. Олянич А.В. Охотничий дискурс // Дискурс-Пи. 2015. Т. 12. № 2. С. 170–172.
11. Олянич А.В. Сценальная и аудиальная семиотика охотничьей коммуникации // Когниция, коммуникация, дискурс. 2014. № 8. С. 76–92.
12. Охотник [Электронный ресурс] // Википедия. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Охотник\\_\(значения\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Охотник_(значения)) (дата обращения: 05.01.2020).
13. Охотничье оружие [Электронный ресурс] // Википедия. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Охотничье\\_оружие](https://ru.wikipedia.org/wiki/Охотничье_оружие) (дата обращения: 06.01.2020).
14. Ружья для охоты [Электронный ресурс]. URL: [https://tropaohotnika.ru/tropa\\_pages/glmenu\\_razdel.php?glmenu\\_id=2](https://tropaohotnika.ru/tropa_pages/glmenu_razdel.php?glmenu_id=2) (дата обращения: 13.01.2020).
15. Русская охота. Энциклопедия. М., 1998.
16. Самохина Е.А. Репрезентация концептосферы «Land» в английской лингвокультуре: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2010.
17. Стенина В.Ф. Охота в чеховском тексте: ритуал и поведенческие стратегии // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3(40). С. 288–290.

18. Хохлова Н.А. Об особенностях концепта охоты в рассказах А.П. Чехова первой половины 1880-х гг. // Вестн. Том. гос. ун-та. 2015. № 400. С. 11–19.

\* \* \*

1. Eger' [Elektronnyj resurs] // Vikipediya. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Eger'> (data obrashcheniya: 15.01.2020).

2. Eger' (ohotnik) [Elektronnyj resurs] // Vikipediya. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Eger'\(ohotnik\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Eger'(ohotnik)) (data obrashcheniya: 15.01.2020).

3. Zhilyakova E.M., Hohlova N.A. Koncept ohoty v «Zapiskah ruzhejnogo ohotnika Orenburgskoj gubernii» S.T. Aksakova, E.M. Zhilyakova, N.A. Hohlova // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologiya. 2013. № 3(23). S. 52–62

4. Zamiralova A.E. K voprosu o strukture koncepta (na materiale fe shvejcarskogo varianta francuzskogo yazyka) // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2009. № 3. S. 198–202.

5. Kubryakova E.S. O ponyatijah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike // Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funkcional'nye i strukturnye aspekty: sb. obzorov. M., 2000.

6. Kudel'ko N.A. Tradicii poetiki I.S. Turgeneva v russkoj literature XX v. (B.K. Zajcev, K.G. Paustovskij, Yu.P. Kazakov): dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2005.

7. Lovushka [Elektronnyj resurs] // Vikipediya. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Lovushka> (data obrashcheniya: 01.03.2020).

8. Lyapina A.V., Cherenkova V.V. Tema ohoty v epistoljarnom diskurse I. S. Turgeneva A.V. Lyapina, V.V. Cherenkova // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. Vyp. 5. S. 87–93.

9. Metakontsept [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sib-ecodom.ru/slovar-kontseptov/metakontsepty-mentalnosti/201-metakontsept.html> (data obrashcheniya: 13.01.2020).

10. Olyanich A.V. Ohotnichij diskurs // Diskurs-Pi. 2015. T. 12. № 2. S. 170–172.

11. Olyanich A.V. Scental'naya i audial'naya semiotika ohotnich'ej kommunikacii // Kogniciya, kommunikaciya, diskurs. 2014. № 8. S. 76–92.

12. Ohotnik [Elektronnyj resurs] // Vikipediya. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ohotnik\\_\(znachenija\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ohotnik_(znachenija)) (data obrashcheniya: 05.01.2020).

13. Ohotnich'e oruzhie [Elektronnyj resurs] // Vikipediya. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ohotnich'e\\_oruzhie](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ohotnich'e_oruzhie) (data obrashcheniya: 06.01.2020).

14. Ruzh'ya dlya ohoty [Elektronnyj resurs]. URL: [https://tropaohotnika.ru/tropa\\_pages/glmenu\\_razdel.php?glmenu\\_id=2](https://tropaohotnika.ru/tropa_pages/glmenu_razdel.php?glmenu_id=2) (data obrashcheniya: 13.01.2020).

15. Russkaya ohota. Enciklopediya. M., 1998.

16. Samohina E.A. Reprezentaciya konceptosfery «Land» v anglijskoj lingvokul'ture: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2010.

17. Stenina V.F. Ohoty v chekhovskom tekste: ritual i povedencheskie strategii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2013. № 3(40). S. 288–290.

18. Hohlova N.A. Ob osobennostyah koncepta ohoty v rasskazah A.P. Chekhova pervoj poloviny 1880-h gg. // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2015. № 400. S. 11–19.

### *Concepts in linguosemiotic environment of hunting communication*

*The article deals with the structure of the sphere of the concept “Hunting” consisting of the concepts “Hunter”, “Hunting equipment”, “Hunting arms” and “Game”. There are given the subject and concept characteristics. The author discusses the synonymy of the subconcepts and its actualization in hunting discourse.*

*Key words: discourse, concept, sphere of concepts, linguosemiotics, hunting.*

(Статья поступила в редакцию 21.01.2020)

**Н.Ю. СКОРОБАЧ**  
(Самара)

### **КАТЕГОРИЯ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОДАЛЬНОСТИ СОМНЕНИЯ В ТЕКСТАХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

*Анализируется взаимодействие эвиденциальности, модальности и модальности сомнения как категорий, формирующих семантику текстов англоязычного публицистического дискурса. Эвиденциальность рассматривается с позиции функционально-коммуникативного подхода, повлиявшего на расширение ее семантического объема.*

*Ключевые слова: функционально-коммуникативный подход, эвиденциальность, модальность сомнения, публицистический дискурс, семантико-прагматическая категория.*

Появление новой научной парадигмы, в результате которой на смену формально-структурному подходу пришел функционально-коммуникативный, вызвало интерес к языку как к

системе знаков, которая используется для достижения различных коммуникативных целей. Исследования, проводимые в русле нового подхода, свидетельствуют о том, что известные и хорошо изученные языковые явления, имеющие исторически сложившиеся и зафиксированные системные свойства, при рассмотрении с позиций антропоцентризма и в текстах различной дискурсивной природы расширяют известный ранее семантический объем и приобретают новую содержательную специфику. Наиболее ярко данная тенденция проявляется при анализе антропоцентрических категорий, к которым относится категория эвиденциальности.

Эвиденциальность в общих чертах представляется как способ экспликации источника информации с помощью специальных маркеров [14, с. 184] и рассматривается как самостоятельная категория. Под эвиденциальностью понимают указание на источник сообщения Ю.Е. Балабаева [1], Н.А. Козинцева [4], Е.Е. Корди [6] и др. Однако в определении, данном А. Айхенвальд, указание на источник информации представлено как *основное значение* эвиденциальности (здесь и далее курсив наш. – С.Н.): «Evidentiality is a linguistic category whose *primary meaning is source of information*» [11, р. 3], что подразумевает наличие дополнительных значений и более широкого подхода к определению ее семантики.

Потенциальная возможность расширения семантики эвиденциальности заложена в следующих определениях, учитывающих прагматический аспект высказывания и выдвигающих на первый план фигуру говорящего, что подчеркивает антропоцентрический характер данной категории: «Evidentials are devices used by speakers to mark the source and *reliability of their knowledge*» (W. Chafe, J. Nichols, 1986) (цит. по: [12]). Или: «Evidentials are expressions which indicate a speaker's source of *justification for the speech act being made*» (E. McCready, 2015) (цит. по: [Ibid.]). В данном случае употребление операторов эвиденциальности означает, что говорящий несет ответственность за то, что событие действительно происходило, а информация, передаваемая в сообщении, реальна.

В некоторых языках эвиденциальность факультативна. Например, в русском языке говорящие «указывают на источник сведений о ситуации только в том случае, если эта информация представляется им необходимой: например, если говорящий хочет подчеркнуть, что лично наблюдал описываемое событие... или наоборот, если говорящий хочет снять с себя

ответственность за достоверность сообщаемой информации [9, с. 176]. Следовательно, эвиденциальность понимается не только как указание на источник получения информации, но и указывает на степень доверия данному источнику и, как следствие, степень уверенности говорящего в достоверности передаваемой информации.

Оценка достоверности информации, т. е. оценка истинности пропозиции, с точки зрения говорящего, является общим семантическим признаком для категории эвиденциальности эпистемической модальности, что дает основание рассматривать эвиденциальные значения как часть модальной системы [17].

На расширение семантического объема эвиденциальности оказал влияние функционально-коммуникативный подход к изучению данной категории и расширение масштабов исследования. Если на начальном этапе изучения в зарубежной лингвистике категория эвиденциальности рассматривалась на материале языков, в которых она является обязательной (ее морфемные показатели «встроены» в парадигму глагола), и получила статус морфосинтаксической [11; 15; 16], то дальнейшие кросс-лингвистические исследования подтвердили отсутствие четкого объединения семантики данной категории с ее морфосинтаксической реализацией. Например, в английском языке фиксируется наличие семантической эвиденциальности при отсутствии специально предназначенной для ее выражения морфосинтаксической парадигмы [12].

В современных исследованиях категория эвиденциальности рассматривается как категория семантико-прагматического типа, отражающая отношения между говорящим и пропозицией [8, с. 250–251]. Как отмечает О.А. Кобрина, «в эвиденциальности проявляется наиболее ярко когнитивная сущность речевой деятельности. Она может отражать состояние сознания говорящего – его знание, мнение, сомнение, волеизъявление, желание, эмоции, восприятие и др.» [3, с. 93].

В результате расширения семантического объема эвиденциальности значительно расширился круг ее операторов. В частности, в таких языках, как русский, английский, немецкий, французский, эти значения передаются лексически или другими, не всегда глагольными средствами [Там же, с. 88]. Значения мнения, уверенности в знании, сомнения, предчувствия и др., включенные в семантический объем эвиденциальности, выражаются модальными вводными словами, наречиями, существительными, прилагательными, устойчивыми



выми словосочетаниями [5, с. 31]. Значительно расширен список глаголов речи, глаголов ментальной деятельности, т. е. тех глаголов, которые «не только регистрируют факт передачи информации, но и выражают отношение говорящего к сообщаемому факту», создавая при этом оттенки категориального значения эвиденциальности средствами выражения эпистемической модальности и оценочности [3, с. 95]. Отмечая разнообразие категорий эвиденциальности в английском языке, О.А. Кобриня объясняет ее происходящим распадом морфологической системы и становлением норм изолирующего языка, в результате чего эвиденциальность способна выражаться различными средствами с использованием ее основного категориального значения [Там же, с. 92]. Таким образом, в современных лингвистических исследованиях отмечается семантическая близость эвиденциальности и эпистемической модальности, а также общий фонд средств их выражения.

Наиболее ярко данные категории проявляются и взаимодействуют в рамках публицистического дискурса. Взаимодействие обусловлено контекстом не только в языковом, но и в более широком, экстралингвистическом, понимании, включающем коммуникативную ситуацию, авторскую интенцию, особенности субъектов общения.

Модальность сомнения – проявление неуверенности в истинности или однозначной трактовке событий окружающего мира, отношение к информации как к не-факту – выражается в текстах публицистического дискурса как текстовая категория, источником и носителем которой является автор текста. Позицию автора формирует состояние современного общества, отражающееся в СМИ, или коммуникативная ситуация. Процесс превращения информации в товар значительно увеличил информационный поток, следовательно, появились новые способы привлечения внимания читателей. В данном случае мы говорим не об особенностях построения медиаконтента – графических средствах, гиперссылках и т. п., а об умении автора статьи пользоваться языковыми средствами. Отмечается стремление авторов сообщить миру нечто новое, сенсационное, часто вопреки существующим фактам или при их отсутствии. Достаточно вспомнить некоторые события современной истории: обвинение Ирака в производстве химического оружия (2004 г.), химические атаки, якобы производимые сирийской армией Башара Асада против мирных жителей, инсценированные

организацией «Белые каски» (2018–2019 гг.), инцидент с иранским танкером в Ормузском проливе (июль 2019 г.) и многие другие события не только политической, но и других сфер жизни, ставшие основанием для заявлений, не подкрепленных доказательствами. Показательным в этом смысле является заявление Джо Байдена: ‘We choose truth over facts’ («Для нас правда важнее фактов») (здесь и далее перевод наш. – С.Н.) [18]. Правда в современном контексте стала максимальным проявлением субъективности и превратилась в средство манипуляции общественным мнением, опора на факты сменилась эмоциональным воздействием. В современных лингвистических словарях появилось прилагательное *post-truth*, определяющее отношение к ситуации, основанное на чувствах и эмоциях, а не на фактах: “relating to a situation in which people are more likely to accept an argument based on their emotions and beliefs, rather than one based on facts” [14]. Стало актуальным рассматривать многие события современной истории с точки зрения знаменитого *highly likely* Терезы Мэй. Но, несмотря на подобные тенденции, профессиональный журналист оставляет за собой право претендовать на хотя бы некоторую объективность. Такая «относительная» объективность, на наш взгляд, достигается благодаря наличию имплицитно выраженного сомнения как авторского отношения к информации.

Еще одна функция модальности сомнения в текстах публицистического дискурса – отказ от навязывания авторской позиции, что соответствует принципам демократии и плюрализма, т. е. существованию множества точек зрения и возможности их высказывать. Возникает необходимость в такой форме изложения материала, которая позволяет имплицитно передать позицию автора текста и формирует отношение читателя, стимулируя его критическое мышление. В данном случае читатель не просто получает информацию о событии, а декодирует заложенный автором смысл в соответствии с личными установками, что в полной мере соответствует принципам свободы мысли, слова, толерантности, манифестируемым в современном обществе. Модальность сомнения позволяет автору избежать прямых оценок и при этом воздействовать на сознание читателя с целью изменения его социально-индивидуальной позиции.

Таким образом, коммуникативная интенция автора публицистического текста заключается в том, чтобы передать неоднозначно трактуемую информацию и при этом предстать перед читателями объективным, а также импли-

цитно воздействовать на формирование читательского мнения. Эта тенденция обусловлена особенностями получателя информации, т. е. объекта воздействия. Адресат публицистического высказывания – массовая аудитория, состав которой неоднороден: взгляды читателей могут не совпадать с точкой зрения автора, противоречить ей. В рамках публицистического дискурса средством реализации коммуникативной интенции автора текста с учетом особенностей адресата является категория эвиденциальности. Кроме того, автор текста не может быть свидетелем и участником всех событий, поэтому публицистический текст невозможен без ссылок на источники информации, чужое мнение. С точки зрения организации для текстов публицистического дискурса характерна полифония «своего» и «чужого» слова, «своеобразный “коктейль” речи говорящего и другого лица» [2, с. 12]. Полифонию «своего» и «чужого» слова Д.В. Козловский рассматривает в терминах *модальной и констатирующей рамки высказывания* [5]. Факт сообщения передается авторской речью и представляет собой модальную рамку, репрезентирующую точку зрения, отношение и оценку субъектом коммуникации передаваемой информации, в том числе степень уверенности в ее истинности, т. е. модальное значение неуверенности. «Чужое» слово, т. е. информация, приводимая автором как подтверждение либо опровержение собственного мнения, представляет собой объективную часть высказывания или «констатирующую рамку эвиденциального высказывания». Таким образом, «эвиденциальность представляет собой код, который дает возможность получателю информации декодировать сведения с позиций достоверности / недостоверности, истинности / вымышленности, надежности / ненадежности и, говоря шире, воспринимать, хранить и передавать поступающую информацию, предварительно произведя ментальную оценку последней» [Там же, с. 31].

Полифония «своего» и «чужого» слова создает два плана публицистического текста. Передний план – *front* – представлен непосредственно самим сообщением, передаваемым автором текста со ссылкой на источники, что может синтаксически выражаться в форме прямого или косвенного цитирования. Второй план – *back* (авторское мнение, рассуждения, содержащие оценку событий и мнений) – выражается собственно авторской речью или комментариями автора при частичном цитировании. Модальность сомнения формируется в результате взаимодействия двух планов тек-

ста, при котором второй план – авторское слово – является основным, т. к. выражает скрытую интенцию автора.

В следующей новостной статье все выделенные выше варианты взаимодействия авторского и «чужого» слова существуют в рамках одного текстового целого. В статье сообщается о заявлении китайского ученого Си Цзянькуя, утверждающего, что им созданы первые в мире младенцы с модифицированными генами, способные противостоять ВИЧ-инфекции: *World's first gene-edited babies created in China, claims scientist* [19]. Перспектива развития основной мысли текста – сомнения в реальном существовании открытия и его допустимости с этической точки зрения – организована повтором синтаксической конструкции со значением уступки *If true / even if* в авторской речи и в цитатах, представляющих мнение источников.

Сомнение автора в реальности события, ставшего информационным поводом для статьи, выражается в авторской оценке заявления ученого как «неподтвержденного»: *Unconfirmed scientific breakthrough...* («неподтвержденный научный прорыв»); *If true, it would be a profound leap of science and ethics* («Если бы это было правдой, то это был бы глубокий скачок науки и этики»); *There is no independent confirmation of He's claim, and it has not been published in a journal where it would be vetted by other experts* («Нет независимого подтверждения этого заявления, и оно не было опубликовано в журнале, где было бы проверено другими экспертами»). Автор также сомневается в допустимости подобных генетических преобразований, утверждая, что такой научный прорыв вызовет в обществе и среди ученых неоднозначную реакцию: *...sparks ethical and moral concerns* («порождает этические и моральные проблемы»). Для подтверждения своей точки зрения автор использует разные приемы сочетания «своего» и «чужого» слова, которые представляется возможным разместить на градуальной шкале, отражающей усиление степени обоснованности авторской позиции.

1. Прием косвенного цитирования без указания на источник выражает общее мнение и «вводит» читателя в ситуацию сомнения: *Many mainstream scientists think it is too unsafe to try...* («Многие ведущие ученые считают, что это очень небезопасно»); *Some scientists were astounded to hear of the claim and strongly condemned it* («Некоторые ученые были поражены этим заявлением и решительно осудили его»).

2. Выраженная автором общая точка зрения подтверждается ссылкой на конкретные источники при косвенном цитировании, что делает позицию автора более обоснованной: *Musunuru said that even if editing worked perfectly, people without normal CCR5 genes faced higher risks of contracting certain other viruses...* («Мусунуру сказал, что, даже если редактирование работает идеально, люди без нормальных генов CCR5 сталкиваются с более высоким риском заражения некоторыми другими вирусами»).

3. Частичное цитирование усиливает степень обоснованности: *Dr Sarah Chan, a bioethicist at the University of Edinburgh, said that if true, the experiment was “of grave ethical concern”* («Доктор Сара Чен, специалист по биоэтике из Эдинбургского университета, сказала, что если это правда, то эксперимент “вызывает серьезную этическую озабоченность”»); *It was “unconscionable... an experiment on human beings that is not morally or ethically defensible,” said Dr Kiran Musunuru, a University of Pennsylvania gene-editing expert* («Это был “невообразимый... эксперимент на людях, который не является морально или этически оправданным”, – сказал доктор Киран Мусунуру, эксперт по геному редактированию Пенсильванского университета»).

4. Прием прямого цитирования служит максимальным подтверждением того, что мнение автора статьи не является сугубо субъективной оценкой ситуации, а основано на мнении экспертов: *“If true, this experiment is monstrous,” said Julian Savulescu, a professor of practical ethics at the University of Oxford* («Если это правда, то этот эксперимент чудовищен», – сказал Джулиан Савулеску, профессор практической этики Оксфордского университета).

Прямая цитата самого китайского ученого Си Цзянькуя передает состояние неуверенности и подтверждает сомнение автора в допустимости и необходимости подобных экспериментов: *“I believe this is going to help the families and their children,” He said. If it caused unwanted side-effects or harm, “I would feel the same pain as they do and it’s going to be my own responsibility”* («Я верю, что это поможет семьям и их детям, – сказал Си. – Если это вызовет нежелательные побочные эффекты или вред, я буду чувствовать ту же боль, что и они, и это будет моя собственная ответственность»).

В основе модальности сомнения лежит субъективная оценка говорящим достоверности высказывания, тогда как эвиденциальность связывают с указанием на источник информа-

ции и его мнение. Однако все единицы языка, синтаксические структуры, включенные в текст, «становятся включенными в коммуникативную ситуацию» и «являются результатом целенаправленного выбора автора текста, создающего текстовое поле» [10, с. 32]. Именно автор, будучи носителем текстовой модальности сомнения, выбирает материал для цитирования, его позиция определяет модальность всего текста, а содержание приводимых цитат формирует общее для всего текста значение неуверенности в достоверности информации. Таким образом, примеры способов взаимодействия «своего» и «чужого» слова в анализируемом тексте, синтаксически оформленные как разные типы цитирования, выражают авторскую позицию сомнения. В рамках публицистического дискурса модальность сомнения и категорию эвиденциальности связывают отношения инклюзии, при которых модальность сомнения выступает как гиперкатегория, включающая в свой состав категорию эвиденциальности. Эвиденциальность в своем основном категориальном значении – указание на источник информации – взаимодействует с авторским словом и таким образом активизирует оттеночное значение неуверенности, формируя модальность сомнения в текстах публицистического дискурса.

#### Список литературы

1. Балабаева Ю.Е. Автореферентные эвиденциальные конструкции немецкого языка с глаголом *scheinen* (к проблеме межкультурных различий маркеров эвиденциальности) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2009. № 1(3). С. 23–26.
2. Джусти-Фичи Ф. Чужая речь (пересказывание) в балканославянских языках // Логический анализ языка. Язык речевых действий. М.: Наука, 1994. С. 11–17.
3. Кобрина О.А. Категория эвиденциальности: ее статус и формы выражения в разных языках [Электронный ресурс] // Вopr. когнитивной лингвистики. 2005. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-evidentsialnosti-ee-status-i-for-my-vyrazheniya-v-raznyh-yazykah> (дата обращения: 24.01.2020).
4. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) // Вopr. языкознания. 1994. № 3. С. 92–104.
5. Козловский Д.В. Категоричная и некатегоричная эвиденциальность в англоязычном дискурсивном пространстве [Электронный ресурс] // Филология и культура. 2017. № 1(47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategorichnaya-i-nekategorichnaya-evidentsialnost-v-angloyazychnom-diskursivnom-prostranstve> (дата обращения: 30.09.2019).

6. Корди Е.Е. О связи грамматических значений оценки достоверности и источника информации (на материале французского языка) // Теоретические проблемы функциональной грамматики: материалы Всерос. науч. конф. (26–28 сент. 2001 г.). СПб.: Наука, 2001.
7. Макаревич М.М. Эвиденциальность в пространстве балканского текста / науч. ред. Т.В. Цивьян; Ин-т славяноведения РАН. СПб.: Нестор-История, 2014.
8. Мельчук И.А. Курс общей морфологии. Т. II. Ч. II: Морфологические значения / пер. с фр. Н.Н. Перцовой, Е.Н. Савиной; общ. ред. Н.Н. Перцовой. М., 1998.
9. Плуныян В.А. Общая морфология. Введение в проблематику: учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: Едиториал УРСС, 2003.
10. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2017.
11. Aikhenvald A.Y. Evidentiality. Oxford: Oxford University Press, 2004.
12. Asudeh A., Toivonen I. A Modular Approach to Evidentiality [Electronic resource] // Proceedings of the LFG'17 Conference, University of Konstanz. URL: <https://web.stanford.edu/group/csli-publications/csli-publications/LFG/LFG-2017/lfg2017-asudeh-toivonen.pdf> (дата обращения: 23.01.2020).
13. Bybee J. Morphology: a study of the relation between meaning and form. Amsterdam; Philadelphia, 1985. XII. № 9.
14. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/post-truth> (дата обращения: 18.01.2020).
15. Faller M. Evidential scalar implicatures // Linguistics and Philos. 2012. Vol. 35. P. 285–312. DOI: 10.1007/s10988-012-9119-8.
16. Murray S.E. Evidentiality and the structure of speech acts: Rutgers dissertation [Electronic resource]. URL: [http://conf.ling.cornell.edu/sem/Murray\\_Thesis-Rutgers-2010.pdf](http://conf.ling.cornell.edu/sem/Murray_Thesis-Rutgers-2010.pdf) (дата обращения: 15.01.2020).
17. Palmer F.R. Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
18. The Guardian [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/science/2018/nov/26/worlds-first-gene-edited-babies-created-in-china-claim-scientist> (дата обращения: 26.11.2018).
19. Washington Examiner [Electronic resource]. URL: <https://www.washingtonexaminer.com/news/truth-over-facts-biden-fumbles-during-iowa-speech> (дата обращения: 20.08.2019).
20. Dzhusti-Fichi F. Chuzhaya rech' (pereskazyvanie) v balkanoslavjanskijh yazykah // Logicheskij analiz yazyka. Yazyk rechevyh dejstvij. M.: Nauka, 1994. S. 11–17.
21. Kobrina O.A. Kategoriya evidencial'nosti: ee status i formy vyrazheniya v raznyh yazykah [Elektronnyj resurs] // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2005. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-evidentsialnosti-ee-status-i-formy-vyrazheniya-v-raznyh-yazykah> (дата обращения: 24.01.2020).
22. Kozinceva N.A. Kategoriya evidencial'nosti (problemy tipologicheskogo analiza) // Vopr. yazykoznanija. 1994. № 3. S. 92–104.
23. Kozlovskij D.V. Kategorichnaya i nekategorichnaya evidencial'nost' v angloyazychnom diskursivnom prostranstve [Elektronnyj resurs] // Filologiya i kul'tura. 2017. № 1(47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategorichnaya-i-nekategori-chnaya-evidentsialnost-v-angloyazychnom-diskursiv-nom-prostranstve> (дата обращения: 30.09.2019).
24. Kordi E.E. O svyazi grammaticheskijh znachenij ocenki dostovernosti i istochnika informacii (na materiale francuzskogo yazyka) // Teoreticheskie problemy funkcional'noj grammatiki: materialy Vseros. nauch. konf. (26–28 sent. 2001 g.). SPb.: Nauka, 2001.
25. Makarcev M.M. Evidencial'nost' v prostranstve balkanskogo teksta / nauch. red. T.V. Civ'yan; In-t slavjanovedeniya RAN. SPb.: Nestor-Istoriya, 2014.
26. Mel'chuk I.A. Kurs obshchej morfologii. T. II. Ch. II: morfologicheskie znacheniya / per. s fr. N.N. Percovoj, E.N. Savinon; obshch. red. N.N. Percovoj. M., 1998.
27. Plungyan V.A. Obshchaya morfologiya. Vvedenie v problematiku: ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. M.: Editorial URSS, 2003.
28. Chernyavskaya V.E. Diskurs vlasti i vlast' diskursa: ucheb. posobie. 3-e izd., ster. M.: FLINTA, 2017.

\* \* \*

1. Balabaeva Yu.E. Avtoreferentnye evidencial'nye konstrukcii nemeckogo yazyka s glagolom scheinen (k probleme mezhkul'turnyh razlichij markirov evidencial'nosti) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2009. № 1(3). S. 23–26.

*The category of evidence as a means of the development of the doubt modality in the texts of publicistic discourse*

*The article deals with the analysis of the cooperation of evidence, modality and the modality of doubt as the categories forming the semantics of the texts of the English publicistic discourse. There is considered the evidence from the position of the functional and communicative approach influenced on the enlargement of its semantic volume.*

**Key words:** *functional and communicative approach, evidence, modality of doubt, publicistic discourse, semantic and pragmatic category.*

(Статья поступила в редакцию 31.01.2020)

**Е.В. БЕЛОГЛАЗОВА, С.А. БАБИНА**  
(Саранск)

**ГРАДУАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ  
СЛОЖНЫХ ИМЕН  
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ  
ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ  
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ  
(на примере произведения  
В.В. Крестовского «Петербургские  
трущобы»)\***

*Рассматривается градуальная функция сложных имен прилагательных цветообозначения в произведении В.В. Крестовского «Петербургские трущобы». Установлено, что указанные прилагательные делятся на две тематические группы (описание человека и описание окружающей среды), а с точки зрения структуры представлены в произведении тремя группами.*



Ключевые слова: *сложные имена прилагательные, прилагательные цветообозначения, градуальная функция, градуальная семантика.*

В современном русском языке немалый интерес вызывает изучение цветообозначения. Данным вопросом занимались такие лингвисты, как А.П. Василевич [6; 7], В.В. Краснянский [9], В.Г. Кульпина [11], Я.А. Астахова [1], А.М. Тимофеева [15], Л.В. Соснина [14], Е.А. Косых [8], И.В. Макеенко [12] и др.

Под цветообозначением вслед за Л.В. Сосниной мы понимаем слова, чаще имена прилагательные, которые обозначают конкретные или неконкретные цвета и могут функционировать и как самостоятельные слова, и в определенных конструкциях со значением цвета [14]. Многие исследователи (Л.В. Соснина, И.В. Макеенко) выделяют две группы имен прилагательных цветообозначения: абсолютные и оттеночные. Абсолютные, в свою очередь, делят на хроматические, указывающие на семь цветов радуги, и ахроматические (*черный, белый, серый*). Все остальные имена при-

\* Исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева по теме: «Разработка научного и учебно-методического обеспечения электронными ресурсами учебной дисциплины «Русский язык» для бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» профилей «Начальное образование» и «Дошкольное образование. Начальное образование»».

лагательные цветообозначения принято относить к оттеночным [12; 14].

Описывая цветообозначение как систему, Е.А. Косых представляет ее следующими единицами:

– монолексемные имена прилагательные, указывающие на конкретный цвет (*зеленый, ордастый*);

– сложные имена прилагательные, состоящие из нескольких корней, указывающие как на равноправные цвета или оттенки, так и на интенсивность цвета (*темно-коричневый, ярко-фиолетовый, темно-синий*);

– сложные цветообозначения со структурой «сущ. цвет + имя сущ. в им. падеже» (*цвет хаки*);

– сложные цветообозначения со структурой «сущ. цвет + имя прил. + имя сущ. в им. п.» (*цвет мокрый асфальт*) [8].

И.В. Макеенко, уделяя особое внимание цветоименованиям, уточняющим оттенки цвета, предлагает следующие группы названных лексем:

а) сложные, с формантами *ярко-, светло-, темно-, нежно-*, определяющими интенсивность окраски;

б) двусоставные цветоименования, которые представляют указание на смешанные цвета или разноцветные объекты: *сине-белый, желто-зеленый, красно-зеленый* [12].

В данной статье акцент сделан на сложных именах прилагательных цветообозначения, способных выполнять градуальную функцию. «Градуальная функция – функция, выражающая мерительное отношение говорящего к высказыванию, указывающая на степень проявления признака, действия и т. п.» [4, с. 95]. Самыми распространенными языковыми средствами, способными выполнять градуальную функцию, являются наречия меры и степени и качественные имена прилагательные. Градуальная функция указанных частей речи выполняется при проявлении градуальной семантики в самой семе имен прилагательных и наречий [2; 4; 5]. Имена прилагательные цветообозначения выступают ярким примером выполнения градуальной функции данной частью речи. Ср.: *красный – алый, пунцовый, кровавый, кумачовый, киноварный, рубиновый, гранатовый, червонный, шарлаховый; синий – кубовый, васильковый, индиговый, ультрамариновый, сапфировый; зеленый – изумрудный, малахитовый* и др. «Каждое из указанных прилагательных имеет свою

гранд-специфику, но признак *красный* (*синий, зеленый*) имеет разное количественное выражение, см: *рубиновый* – темно-красный, цвета рубина; *васильковый* – цвета василька, светло-синий; *изумрудный* – ярко-зеленый. Плотность указанных прилагательных может меняться и за счет формантов *темно-, светло-*, см.: *темно-желтый* – насыщенно-желтый, *светло-красный* – чуть-чуть красный» [5, с. 122].

Рассмотрим градуальную функцию сложных имен прилагательных цветообозначения на примере произведения В.В. Крестовского «Петербургские трущобы».

Анализ языка данного произведения свидетельствует о том, что автор достаточно часто для описания явлений и событий использует сложные имена прилагательные, обозначающие цвет: *Будущая веселая жизнь изображается ей в самых привлекательных, ярко-золотистых и розово-радужных красках...\**; *...Из роицы порою тянуло смолистым запахом молодой, изжелта-светло-зеленой березы...*

Выявленные методом сплошной выборки из произведения «Петербургские трущобы» В.В. Крестовского сложные имена прилагательные цветообозначения могут выполнять градуальную функцию, причем для выражения градуальности автором могут использоваться не только семантические, но и иные средства выражения. Например, прилагательное *серый* в основном значении «цвета дыма» [13, с. 703] в своем значении уже содержит градуальную сему (*темнее, чем белый, светлее, чем черный*). В сочетании с первой частью сложных имен прилагательных данная лексема принимает совершенно другой оттенок, см.: *...в воздухе стояло что-то тяжело-серое, морозящее...* (ср.: *тяжело-серое* = тревожное, больше темное, тягостное). Для усиления значения узуального имени прилагательного *серый* В.В. Крестовский создает такие сложные прилагательные, как *тяжело-серый, мглисто-серый: Но вот голубоватый свет тумана перешел в какой-то мглисто-серый...* В данных сложных образованиях первые части имен прилагательных *мглисто-, тяжело-* придают серому цвету более темный оттенок, более насыщенный цвет, усиливают степень проявления признака, следовательно, анализируемые прилагательные выполняют градуальную функцию.

\* Примеры из романа В.В. Крестовского «Петербургские трущобы» приводятся по изданию [10].

Вновь созданные В.В. Крестовским сложные имена прилагательные со значением цветообозначения в сочетании с градуальностью можно классифицировать по двум основным тематическим группам: 1) описание человека; 2) описание окружающего мира.

Группа сложных имен прилагательных цветообозначения с описанием человека является одной из самых многочисленных в контексте произведения. Среди указанных встречаются и сложные имена прилагательные цветообозначения, выполняющие градуальную функцию: *...созбренный старец, с маленьким сухощавым лицом, словно бы оно было вылито из желтовато-белого воску... и это характерное сходство усиливали в нем его старчески светло-голубые и как бы водянисто-выцветшие глаза...* Как видим, в данном предложении В.В. Крестовский использует несколько сложных имен прилагательных со значением цветообозначения (*желтовато-белый, светло-голубые, водянисто-выцветшие*), причем каждое из них выполняет градуальную функцию, т. к. указывает на яркость, интенсивность (или умеренность) проявления цвета (*желтовато-белый* – указывает на тусклость белого цвета, *светло-голубые* – уменьшает степень проявления голубизны глаз).

Авторские сложные имена прилагательные цветообозначения, используемые в тексте романа для описания внешности, могут быть сгруппированы следующим образом:

а) с такими корнями, как *светло-, тускло-, матово-*, которые потенциально способны указывать на оттенок цвета (т. е. способны выполнять градуальную функцию) – *Это был высокий, стройный мужчина, с матово-бледным и отчасти истомленно-красивым лицом, который казался на вид молодым человеком;*

б) сложные имена прилагательные, в первой части которых суффиксы *-оват- (-еват-)*, выступающие в качестве словообразовательного средства выражения градуального значения: *На желтовато-сухом, старчески-выцветшем лице написано торжество необычайное...; На красновато-припухлых глазах ее накопели едкие слезы.*

В.В. Крестовский довольно часто использует и другие сложные имена прилагательные цветообозначения с градуальной семантикой, для которых характерно соединение цветового значения со значением субъективного восприятия цвета (*мертвенно-бледный, дождливо-желтый, закатно-розовый, сытно-золотая*). В подобных именах прилагательных при сло-

жении семем наблюдается взаимодействие признаков. При этом первая часть сложного авторского новообразования (чаще нецветовая характеристика) выполняет функцию указателя на оттенок цвета: *...в ту минуту оно (лицо) показалось ему столь девственно-чистым, столь многострадающим и ангельски-прекрасным...* В этом предложении первые части сложных имен прилагательных (*девственно, ангельски*) усиливают степень проявления чистоты и нежности цвета лица главной героини произведения.

В предложении *...походил на тот угрюмый и как бы полуживой скелет, обтянутый пергаментно-желтой кожей...* первая часть сложного прилагательного *пергаментно-* (которое потенциально не обладает градуальной функцией) усиливает впечатление от восприятия желтого цвета кожи. Следовательно, все отмеченные сложные имена прилагательные выполняют градуальную функцию.

Вторая группа сложных имен прилагательных цветообозначения с градуальной семантикой – описание окружающей среды – в произведении В.В. Крестовского «Петербургские трущобы» представлена двумя подгруппами:

1) описание помещения и предметов: *изящно-легкая, бело-мраморная лестница; зеленовато-золотистый свет луча;*

2) описание природы: *Ярко-румяное солнце стояло уже низко над землею и кидало полосы золотисто-розового света по кладбищу...; Выглянуло солнышко и ярко заиграло на снастях, на палубе, на лицах, окрасило золотистым отливом густые клубы облачно-белого парходного дыма...* Как видим из примеров, сложные имена прилагательные цветообозначения указывают либо на слабую степень проявления цвета (*зеленовато-золотистый, золотисто-розовый*), либо на высокую (*бело-мраморный, ярко-румяное, облачно-белый*).

Для сложных имен прилагательных цветообозначения с точки зрения структуры И.А. Макеенко предлагает иную классификацию, основанием для которой выступают основное и неосновное цветообозначения частей сложных имен прилагательных, и распределяет сложные имена прилагательные по четырём группам [14, с. 59–60]. Анализ индивидуально-авторских сложных имен прилагательных цветообозначения, выполняющих градуальную функцию, позволяет утверждать, что в контексте произведения отсутствуют представители группы, в которой обе части слова являются основными цветообозначениями (*желто-зеленый, красно-синий*).

В контексте произведения В.В. Крестовский создает авторские сложные имена прилагательные, которые сочетают основное и неосновное цветообозначения. Так, в некоторых именах прилагательных первая часть реализует основное цветообозначение, а вторая – неосновное. Например: *...и на желто-сухом, бледно-мертвенном лице его отразилось величайшее торжество и полное удовлетворение; А бледность все сильнее и сильнее покрывала его лицо зеленовато-мертвенным оттенком...; Мутные грязные стекла давным-давно подернулись сизовато-радужным налетом...; ...как иногда в ярко-солнечный день мелькнет на прибрежном чистом песке тень от крыла пролетающей птицы.*

В других авторских сложных именах прилагательных цветообозначения с градуальной семантикой первая часть имеет неосновное цветообозначение, а вторая – основное. Например: *грязно-серый цвет; мутно-красноватый отблеск фонарей.* В данных именах прилагательных со вторым основным компонентом цветообозначения немалую нагрузку несет первый компонент: именно он выражает дополнительные признаки, придает усиление, что и позволяет описываемым прилагательным выполнять градуальную функцию.

Следующую группу имен прилагательных цветообозначения составляют сложные слова, в которых обе части представлены неосновными цветообозначениями: *В самом деле, какой резкий контраст! Там, за вами – шум и движенье, блеск огней и блеск суетливой жизни, балет и опера, все признаки веселья и праздности; а здесь – тишина, и мрак, и безлюдье; здесь первое, что встречает вас за мостом – это казенно-угрюмое здание городской тюрьмы, которую вечером, подъезжая к одному из двух театров, и не заметите вы в окутавшем ее мраке; Мигом оставили они за собой ярко освещенные улицы, мигом промелькнуло перед глазами мрачно-высокое, угрюмо-громоздкое здание 4-й части, напоминающее собою какой-то замок или, скорее, тюрьму.* В данных отрывках сложные имена прилагательные *казенно-угрюмое, угрюмо-громоздкое* В.В. Крестовский использует для подчеркивания тусклого, блеклого цвета зданий, что свидетельствует о выполнении ими градуальной функции.

Таким образом, В.В. Крестовский в произведении «Петербургские трущобы» для описания внешности человека, его характера и настроения, а также для описания окружающей

природы, предметов использует сложные имена прилагательные цветообозначения, активно реализующие градуальную функцию. Анализ указанного произведения показал, что данные имена прилагательные делятся на две большие семантические группы: описание человека и описание окружающей действительности (природы, быта). С точки зрения структуры сложные имена прилагательные цветообозначения с градуальной функцией представлены в произведении тремя группами:

- 1) с первой частью – основным цветообозначением, второй – неосновным;
- 2) с первой частью – неосновным цветообозначением, второй – основным;
- 3) с обеими частями, выраженными неосновными цветообозначениями.

В.В. Крестовский, используя совмещение семантики, варьирование цветов и их оттенков, при помощи сложных имен прилагательных цветообозначения стремился показать мир во всем многообразии цветов, а в некоторых случаях наоборот – во всем многоликом убожестве.

### Список литературы

1. Астахова Я.А. Цветообозначения в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014.
2. Бабина С.А., Белоглазова Е.В. Градуальная функция индивидуально-авторских новообразований // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1. С. 88–90.
3. Бабина С.А. Индивидуально-авторские новообразования в произведениях поэтов и писателей XIX века // Тамбов на карте генеральной: социально-экономический, социокультурный, образовательный, духовно-нравственный аспекты развития региона: сб. материалов Всерос. науч. конф. (20 мая 2016 г.) / под общ. ред. В.Я. Никульшина. Мичуринск, 2016. С. 186–190.
4. Белоглазова Е.В., Трушкина Ю.И. Градуальная функция имен прилагательных, обозначающих внешность человека (на примере поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души») // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 3. С. 95–98.
5. Белоглазова Е.В. Градуальная функция равноуровневых средств языка в формировании диктумного содержания предложения: дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2003.
6. Василевич А.П., Кузнецова С.Н., Мищенко С.С. Цвет и названия цвета в русском языке: моногр. / под общ. ред. А.П. Василевича. М.: КомКнига, 2005.
7. Василевич А.П. Языковая картина мира цвета: методы исследования и прикладные аспекты: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003.

8. Косых Е.А. Система цветообозначений в русском языке: к созданию и публикации «Русской энциклопедии цвета» // Вестн. Барнаульск. гос. пед. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2002. № 2. URL: <http://www.uni-altai.ru/Journal/vestbspu/2002/gumanit/PDF/kosihea.pdf> (дата обращения: 11.11.2019).

9. Краснянский В.В. Сложные цветообозначения в русской речи. Орехово-Зуево, 2000.

10. Крестовский В.В. Петербургские трущобы (книга о сытых и голодных): роман: в 2 кн. Л.: Худож. лит., 1990.

11. Кульпина В.Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002.

12. Макеенко И.В. Семантика цвета в разноструктурных языках: универсальное и национальное: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1999.

13. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1995.

14. Соснина Л.В. Структурные разновидности композитных цветообозначений // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 2. С. 56–64.

15. Тимофеева А.М. Сопоставительное исследование лингвоцветовых картин мира: на материале идиолектов Н. Заболоцкого и Р. Фроста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2003.

\* \* \*

1. Astahova Ya.A. Cvetooboznacheniya v ruskoj yazykovoj kartine mira: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2014.

2. Babina S.A., Beloglazova E.V. Gradual'naya funkciya individual'no-avtorskih novoobrazovaniy // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2015 № 1. S. 88–90.

3. Babina S.A. Individual'no-avtorskie novoobrazovaniya v proizvedeniyah poetov i pisatelej XIX veka // Tambov na karte general'noj: social'no-ekonomicheskij, sociokul'turnyj, obrazovatel'nyj, duhovno-nravstvennyj aspekty razvitiya regiona: sb. materialov Vseros. nauch. konf. (20 maya 2016 g.) / pod obshch. red. V.Ya. Nikul'shina. Michurinsk, 2016. S. 186–190.

4. Beloglazova E.V., Trushkina Yu.I. Gradual'naya funkciya imen prilagatel'nyh, oboznachayushchih vneshnost' cheloveka (na primere poemy N.V. Gogolya «Mertvye dushi») // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2016. № 3. S. 95–98.

5. Beloglazova E.V. Gradual'naya funkciya raznourovnevnyh sredstv yazyka v formirovanii diktumnogo sodержaniya predlozheniya: dis. ... kand. filol. nauk. Saransk, 2003.

6. Vasilevich A.P., Kuznecova S.N., Mishchenko S.S. Cvet i nazvaniya cveta v ruskom yazyke: mo-



nogr. / pod obshch. red. A.P. Vasilevicha. M.: Kom-Kniga, 2005.

7. Vasilevich A.P. Yazykovaya kartina mira cveta: metody issledovaniya i prikladnye aspekty: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2003.

8. Kosyh E.A. Sistema cvetooboznachenij v russkom yazyke: k sozdaniyu i publikacii «Russkoj enciklopedii cveta» // Vestn. Barnaul. gos. ped. un-ta. Ser.: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2002. № 2. URL: <http://www.uni-altai.ru/Journal/vestbsp/2002/gumanit/PDF/kosihea.pdf> (data obrashcheniya: 11.11.2019).

9. Krasnyanskij V.V. Slozhnye cvetooboznacheniya v russkoj rechi. Orekhovo-Zuevo, 2000.

10. Krestovskij V.V. Peterburgskie trushchoby (kniga o sytyh i golodnyh): roman: v 2 kn. L.: Hudozh. lit., 1990.

11. Kul'pina V.G. Teoreticheskie aspekty lingvistiki cveta kak nauchnogo napravleniya sopostavitel'nogo yazykoznaniya: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2002.

12. Makeenko I.V. Semantika cveta v raznostrukturnyh yazykah: universal'noe i nacional'noe: dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 1999.

13. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M.: AZ#, 1995.

14. Sosnina L.V. Strukturnye raznovidnosti kompozitnyh cvetooboznachenij // Vestn. Ros. un-ta družby narodov. Ser.: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2015. № 2. S. 56–64.

15. Timofeeva A.M. Sopostavitel'noe issledovanie lingvocvetovyh kartin mira: na materiale idiolektov N. Zabolockogo i R. Frosta: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2003.

*Gradual function of compound adjectives of colour naming in the Russian language (based on the novel "The slums of Saint Petersburg" by V.V. Krestovsky)*

*The article deals with the gradual function of compound adjectives of colour naming in the novel "The slums of Saint Petersburg" by V.V. Krestovsky. There is identified that the adjectives are divided in two thematic groups (the man's description and the environment's description) and there are presented by three groups from the perspective of the structure.*

Key words: *compound adjectives, colour naming adjectives, gradual function, gradual semantics.*

(Статья поступила в редакцию 12.11.2019)

**И.А. МАКЕВНИНА, Т.В. ЧЕРНИЦЫНА**  
(Волгоград)

**ПОЛИВАРИАТИВНОЕ  
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСЕМЫ  
«СЕРЫЙ» И ЕЕ ПРОИЗВОДНЫХ  
В ПРОЗЕ В. ШАЛАМОВА  
И В. ШУКШИНА**

*Рассматривается поливариативное функционирование лексемы «серый» и ее производных в прозе В. Шаламова и В. Шукшина. Анализируются смысловые и эмоционально-экспрессивные трансформации цветового слова «серый», связанные с его семантической амбивалентностью. Осуществляется сравнительно-сопоставительный анализ использования цветового слова «серый» в прозе В. Шаламова и В. Шукшина.*

Ключевые слова: *поливариативный, амбивалентный цвет, цветолексема, поэтический контекст, хроматические, ахроматические лексемы, семантические варианты.*

По словам Л.В. Щербы, цветопись является «одним из существенных элементов стиля писателя, посредством которого выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [15, с. 97]. Цветовая лексика является одной из важнейших составляющих идиостиля В. Шаламова и В. Шукшина. В прозаических произведениях анализируемых авторов функционируют ахроматические и хроматические цветолексемы; простые и сложные конструкции со значением цвета характеризуются особой контекстуальной организацией и спецификой грамматического выражения.

В настоящее время проблемой функционирования цветообозначений занимается такое направление лингвистических исследований, как цветообозначения в художественном тексте. В методологических работах данного направления изучаются функции цветообозначений в художественном тексте (Л.И. Донецких), цветовая символика конкретных цветообозначений в языке художников слова, цветовые доминанты в языке писателя (Н.В. Шкуркина, Л.Ф. Соловьева, Ю.В. Кондакова), особенности функционирования цветообозначений (В.Ф. Белобородова). Некоторые лингвистические изыскания (Ю.А. Карташова) сосредоточены на исследовании идиолекта писате-

лей и поэтов, особенностях цветового авторского мировосприятия.

Изучением функционирования цветовой лексики занимается также лингвистика цвета – научная дисциплина, имеющая прочную теоретическую и методологическую базу. Исследовательница В.Г. Кульпина, несомненно, права, утверждая, что «концепция лингвистики цвета как самостоятельной научной парадигмы в современном языкознании приобретает все более конкретные черты» [6, с. 13]. В качестве базовых работ нами выбраны исследования по теории и лингвистике цвета Н.В. Серова, В.Г. Кульпиной, Р.М. Фрумкиной и др.

Предметом нашего исследования является функционирование ахроматической лексемы *серый* и ее производных в прозаических контекстах В. Шаламова и В. Шукшина. Объектом исследования послужили некоторые прозаические произведения анализируемых авторов. Научная новизна исследования заключается в том, что в работе впервые анализируется поливариативное функционирование лексемы *серый* и ее производных в прозе В. Шаламова и В. Шукшина. В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) выявление цветолексемы *серый* и ее производных в прозе В. Шаламова и В. Шукшина;
- 2) рассмотрение оценочных коннотаций конкретной цветолексемы;
- 3) анализ специфики полифункциональности цветовой лексемы *серый* и ее производных в прозаическом пространстве В. Шаламова и В. Шукшина.

В работе использованы следующие методы и приемы исследования: сравнительно-сопоставительный, описательный, контекстуальный; анализ микрообразов и микротем.

В отличие от поэзии, категория цвета в прозе В. Шаламова нивелирована, носит приглушенный, как правило, монохромный характер. Специфика воплощения цветовой картины мира колымской прозы В. Шаламова отличается ахроматическим звучанием. Серость, монохромность северных колымских пейзажей, погодные туманно-дождевые метаморфозы, личные переживания и воспоминания моделируют замкнутый парадоксальный образ мира В. Шаламова. Цветность сужается до понятия серого и грязного, составляющих основной цветовой фон шаламовских новелл.

Д. Мережковский не раз подчеркивал, что с началом XX в. серость и зло стали синонимами. Характеризуя серый цвет, Андрей Белый замечает: «Воплощение от небытия в бы-

тие, придающее последнему призрачность, символизирует серый цвет... Переход в неизвестное будущее (пугающее черное) из белого (осмысленного) бытия незаметен, прозрачен, как наше настоящее. Лишь мгновение назад мы были в нем, а его уже нет» [1, с. 113].

Новелла «Причал ада» построена на контрасте хроматических дальневосточных и ахроматических серых колымских красок: *После полнозвучных чистейших дальневосточных красок жизни на людей обрушился холодный мелкий дождь с беловато-мутного, мрачного, одноцветного неба... и косматые грязно-серые разорванные тучи* [13, т. 2, с. 43]. Сероватый цвет парохода, моря, дождя, скал, окружавших бухту Нагаево, искусно передает цветовой фон ахроматического колымского пейзажа: *Я глядел на пароход, прижавшийся к пирсу, такой маленький и пошатываемый серыми, темными волнами... Сквозь серую сетку дождя проступали мрачные силуэты скал, окружавших бухту Нагаево... Горячая осенняя яркость красок солнечного Владивостока осталась где-то там, в другом, настоящем мире. Здесь был мир недружелюбный и мрачный* [Там же]. Доминирующий серый цвет колымской природы отражает психологическое состояние автора в атмосфере безысходности, серости, невозможности повернуть время вспять и что-либо исправить. Цветовое слово *серый* и его производные (*темный-мрачный*) метафоризируется, приобретая символику потери, утраты, фатальной обреченности: *Я подумал – нас привезли сюда умирать* [Там же].

В новеллах «Дождь» и «Сухим пайком» серый фон также является цветовой основой для создания бело-серых «графических» колымских картин: *Дождь лил третьи сутки не переставая. На каменистой почве нельзя узнать – час льет дождь или месяц. Холодный мелкий дождь... Серый каменный берег, серые горы, серый дождь, люди в серой рваной одежде – все было очень мягкое, очень согласное друг с другом. Все было какой-то единой цветовой гармонией* [Там же, с. 230]. Имена прилагательные, обозначающие серый цвет, являются стержневыми лексемами, на которых строится пейзажное описание новеллы.

В новелле «Первая смерть» В. Шаламов мастерски рисует колымские пейзажные реалии, выполненные в соответствии с законом ахроматического контраста (чтобы светлое пятно казалось еще светлее, необходимо присутствие темного фона): *Мы видели на чер-*

ном небе маленькую светло-серую луну, окруженную радужным нимбом, заживавшимся в большие морозы [13, т. 2, с. 67]. Светло-серая луна на темном колымском небе служит предвестником и обрамлением трагического события. Пейзажные зарисовки с преобладанием серого цвета в новелле «Первая смерть» обозначают время и место действия трагического события, передают психологическое состояние героев новеллы, являются важной композиционной составляющей прозаического текста. В анализируемой новелле пейзажное фоновое лунное описание сообщает действию невероятное напряжение.

Лексема *серый* представлена в прозе В. Шаламова не только номинациями фокусного цвета и его оттенками (*грязный, туманный*), но и словами *туман, грязь*, в которых имплицитно содержится сема 'серый'. В некоторых новеллах лексема *серый* подвергается семантическому переосмыслению, связанному с атмосферными метафорфозами. Среди существительных это лексемы *туман, дождь, ливень, река*. В новелле «Плотники» образ тумана обрамляет новеллу и содержит в себе двойной символический подтекст. Густой туман – это непогода, несвобода, внешняя и внутренняя скованность: *Круглыми сутками стоял белый туман такой густоты, что в двух шагах не было видно человека. Впрочем, ходить в одиночку не приходилось. Немногие направления – столовая, больница, вахта – угадывались неведомо как приобретенным инстинктом, сродни тому чувству направления, которым в полной мере обладают животные и которое в подходящих условиях просыпается в человеке* [Там же, с. 114]. Сущность конфликта новеллы выражается антитезой «туман / воля». Но и тема «воли» неразрывной нитью связана с туманным образом. Она предвосхищена в самом начале эпитетом *белый туман*, контрастирующим с *грязью* и *серостью*. Метафорическое определение *туманный* как «неясный, тусклый, непонятный, неопределенный» полностью совпадает с цветовыми характеристиками ахроматической лексемы. Следует заметить, что образ тумана как некоего покрова над миром, скрывающего иррациональное, что-то неподвластное разуму, был актуализирован в эпоху Серебряного века и долгое время оставался символом этого периода. Образ тумана у В. Шаламова является средством выражения психологического состояния человека, лишённого завтрашнего дня. Колористичность колымской трагедии трансформируется туманом, сумерками, нивелированием границ

мира, погруженного в анабиотическое состояние-полусуществование.

В рассказах и крупных художественных полотнах (роман «Любовины») В. Шукшин использует цветовые лексемы в составе просторечных фразеологизмов, отличающихся эмоционально-экспрессивной окраской. Изучение цветообозначений, применяемых В. Шукшиным в прозе, показало многообразие как ахроматических, так и хроматических цветов. При этом автор тонко различает цветовые нюансы.

Как цветолексема, передающая внутреннее психологическое переживание героев, слово *серый* (как и названия оттенков этого цвета) встречается часто в рассказах В. Шукшина в описании глаз. Приведем примеры.

- «Классный водитель»: *Весной, в начале сева, в выстрижке появился новый парень – шофер Пашка Холманский. Сухой, жилистый, легкий на ногу. С круглыми изжелта-серыми смелыми глазами, с прямым тонким носом, рябоватый, с крутой ломаной бровью, не то очень злой, не то красивый* [14, т. 2, с. 127].

- «Из детских лет Ивана Попова» («Гоголь и Райка»): *Райка, повернув голову, смотрит на нас дымчато-влажными глазами – она тоже ждет теленка...* [Там же, с. 369].

- «Вечно недовольный Яковлев»: – *Борис, Борис... – снисходительно сказал Яковлев, подавая руку давнему дружку и его жене, толстой женщине с серыми выпученными глазами* [Там же, т. 3, с. 374].

- «Друг игрищ и забав»: *Сын их Костя, двадцатитрехлетний, слесарь, тоже нервный, часто волнуется, но тогда не говорит – мало говорит – старается найти слова сильные, точные, не сразу их находит и выразительно смотрит темно-серыми глазами на того, кому он хотел бы найти эти слова* [Там же, т. 3, с. 379].

- «Кукушкины слезки»: *Она посмотрела на него. Глаза у нее серые, ясные* [Там же, с. 264].

В рассказах «И разыгрались же кони в поле», «Ночью в бройлерной», «Сельские жители», «Солнце, старик и девушка» с категорией серого цвета связана семантика понятия «седина». Седой – значит доживший до седин и имеющий жизненный опыт, житейскую мудрость: *Минутка долго шел рядом с окном, смотрел на отца. Отец тоже смотрел на него. Он сидел, навалившись на маленький столик, не шевелился. Был он седой, хмурый и смотрел все так же – внимательно и строго; Егор снял полушубок, шапку, пригладил заскорузлыми ладонями сидящие потные воло-*

сы, сел к столу; Старик сидел неподвижно... Шея тонкая, голова маленькая, седая; Первым пришел крепкий мужчина Пилипенко. Он был седовлас, сыт, колыхал запахом одеколона и дорогих сигарет [14, т. 2, с. 184, 100, 26; т. 3, с. 403]. В анализируемых новеллах производная лексема *седой* используется, как правило, в номинативном значении.

Другой пример функционирования цветолексемы *серый* встречается в рассказе «Классный водитель»: «*Ваша серость меня удивляет*», – сказал Пашка, вонзая многозначительный ласковый взгляд в колодезную глубину темных загадочных глаз Насти [Там же, т. 2, с. 131]. Метафорическое выражение *ваша серость*, имеющее ироническое значение, антонимично лексеме *седой*. Речь идет вовсе не о житейской мудрости, а о неосведомленности, житейской наивности, глупости.

Таким образом, в описании внешности человека (волос, глаз) рассматриваемая лексема способна помочь в раскрытии психологического состояния героя, но также может быть показателем антонимичных понятий (жизненный опыт, мудрость и, наоборот, его отсутствие, наивность).

В рассказах В. Шукшина довольно часто встречается другой оттенок серого цвета – *серебристый*. В переносном значении «мелодично звонкий, высокого тона» эта цветолексема встречается в описании птичьего пения в рассказе «Кукушкины слезки»: *С неба льются мелко витые серебристые трели жаворонок* [Там же, т. 2, с. 264]. И в прямом значении, т. е. «цветом напоминающий серебро», встречаем эту цветолексема в рассказе «Гринька Малюгин»: *Бензохранилище – целый городок, строгий, правильный, однообразный, даже красивый в своем однообразии. На площади гектара в два аккуратными рядами стоят огромные серебристо-белые цистерны – цилиндрические, круглые, квадратные* [Там же, т. 2, с. 116–117]. В рассказе «Внутреннее содержание» *серебро, серебристый* как оттенок серого играет контрастную роль с синим цветом, демонстрируя яркость, роскошь, внешнюю броскость и привлекательность: *На сцену вышла девушка, одетая в красивое, отливающее серебром белое платье...; Девушка в серебристом платье ушла; Вышла полненькая, беленькая девушка в синем простеньком платье* [Там же, т. 2, с. 300].

Метафорическое значение серого цвета в значении «холодное орудие, бесчувственное и безжизненное» встречаем, например, в рассказе «Далекие зимние вечера»: *Березка тихо*

*вздрагивает и сыплет сверкающими блестками. Сталь топора хищно всплещивает холодным огнем, раз за разом все глубже вгрызается в белый упругий ствол* [14, т. 2, с. 51]. Анализируемая цветолексема проявляется в выражении душевного состояния – страха, незащищенности в рассказе «Друг игрищ и забав»: *Костя встал... И вынул из кармана пестик. И сразу без слов пошел на мужчину. Вмиг лицо мужчины сделалось серым...* [Там же, т. 3, с. 386].

Необходимо отметить, что в прозе В. Шукшина цветолексема *серый* встречается в противоположных семантических вариантах. Так, в описании внешности человека (волос, глаз) она способна помочь в раскрытии психологического состояния героя, может быть как свидетельством жизненного опыта, так и показателем его отсутствия. Встречается цветолексема *серый* (и ее производные) в описании природы, окружающих предметов и т. д., но чаще всего – в портретной характеристике героев, передавая их психологическое состояние.

В авторской картине мира В. Шаламова и В. Шукшина лексема *серый* и ее производные используются по-разному. Анализ языка пейзажных зарисовок и психологических состояний героев новелл В. Шаламова показал, что серый цвет является одним из доминирующих в колымской прозе. В новеллах В. Шаламова серую цветовую характеристику получают следующие объекты художественного мира: колымский пейзаж; атрибуты жизни заключенных, их одежда; колымские постройки. В Шаламовым активно задействованы такие производные *серого*, как *грязный, туманный*; основную смысловую нагрузку в них несут имена существительные, прилагательные, глаголы, обозначающие изменение цвета. Исследование также показало, что широкое распространение получили лексемы с абстрактной семантикой, передающие впечатление человека от колымских реалий: *серость, грязь, темнота* и т. п. В прозе В. Шукшина цветолексема *серый* и ее производные отличаются повышенной частотностью в описании природы, окружающих предметов, в портретной характеристике героев.

В заключение необходимо заметить, что в новеллах В. Шаламова аскетичный серый цвет является одним из магистральных. Проза В. Шукшина более разноцветна, лексема *серый* не является магистральной, а используется в равных пропорциях с хроматическими цветовыми словами.

**Список литературы**

1. Белый А. Собрание сочинений. Арабески. Книга статей. Луг зеленый. Книга статей. М., 2012.
2. Донецких Л.И. Эстетическое значение слова / отв. ред. Н.Ф. Иванова. Кишинев: Штиинца, 1982.
3. Кондакова Ю.В. Цветономинация в творчестве Окуджавы и Городницкого // Новая Россия: новые явления в языке и в науке о языке: материалы Всерос. науч. конф., 14–16 апр. 2005 г., Екатеринбург, Россия / под ред. Л.Г. Бабенко. Екатеринбург, 2005.
4. Коробов В.И. Василий Шукшин: вещее слово / вступ. ст. В.Я. Курбатова. 2-е изд. М.: Мол. гвардия, 2009.
5. Кульпина В.Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002.
6. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета: термины цвета в русском и польском языках. М.: Моск. лицей, 2001.
7. Makevнина И.А. Поэзия Варлама Шаламова: эстетика и поэтика: моногр. Волгоград, 2017.
8. Соловьева Л.Ф. Поэтика цветописи в сборниках Анны Ахматовой «Вечер», «Четки», «Белая стая», «Anno Domini», «Подорожник»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 1999.
9. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство: аспекты психолингвистического анализа / отв. ред. В.Н. Телия. М.: Наука, 1984.
10. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Академия, 2001.
11. Хисамова Г.Г. Русский национальный характер и его лингвистическое воплощение в произведениях В.М. Шукшина // Русский язык и культура в формировании единого социокультурного пространства России: материалы I Конгресса РОПРЯЛ. СПб., 14–18 окт., 2008 г.: в двух частях. СПб., 2008. Ч. II. С. 114–116.
12. Черницына Т.В. Коммуникативные стратегии похвалы и порицания в прозе В.М. Шукшина: моногр. Волгоград: ВолгГТУ, 2015.
13. Шаламов В.Т. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Худож. лит., 1998.
14. Шукшин В.М. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Мол. гвардия, 1992.
15. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.
16. Vseros. nauch. konf., 14–16 apr. 2005 g., Ekaterinburg, Rossiya / pod red. L.G. Babenko. Ekaterinburg, 2005.
17. Korobov V.I. Vasilij Shukshin: Veshchee slovo / vstup. st. V.Ya. Kurbatova. 2-e izd. M.: Mol. gvardiya, 2009.
18. Kul'pina V.G. Teoreticheskie aspekty lingvistiki cveta kak nauchnogo napravleniya sopostavitel'nogo yazykoznaniya: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2002.
19. Kul'pina V.G. Lingvistika cveta: terminy tsveta v russkom i pol'skom yazykah. M.: Mosk. licej, 2001.
20. Makevнина I.A. Poeziya Varlama Shalamova: estetika i poetika: monogr. Volgograd, 2017.
21. Solov'eva L.F. Poetika cvetopisi v sbornikah Anny Ahmatovoj «Vecher», «Chetki», «Belaya staya», «Anno Domini», «Podorozhnik»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 1999.
22. Frumkina R.M. Cvet, smysl, skhodstvo: aspekty psiholingvisticheskogo analiza / отв. ред. V.N. Teliya. M.: Nauka, 1984.
23. Frumkina R.M. Psiholingvistika. M.: Akademiya, 2001.
24. Hisamova G.G. Russkij nacional'nyj karakter i ego lingvisticheskoe voploshchenie v proizvedeniyah V.M. Shukshina // Russkij yazyk i kul'tura v formirovanii edinogo sociokul'turnogo prostranstva Rossii: materialy I Kongressa ROPRYAL. SPb., 14–18 okt., 2008 g.: v dvuh chastyah. SPb., 2008. Ch. II. S. 114–116.
25. Chernicyna T.V. Kommunikativnye strategii pohvaly i poricaniya v proze V.M. Shukshina: monogr. Volgograd: VolgGTU, 2015.
26. Shalamov V.T. Sbranie sochinenij: v 4 t. M.: Hudozh. lit, 1998.
27. Shukshin V.M. Sbranie sochinenij: v 6 t. M.: Mol.gvardiya, 1992.
28. Shcherba L.V. Izbrannye raboty po russkomu yazyku. M., 1957.

\* \* \*

***Polyvariant functioning of the lexeme “grey” and its derivatives in the prose of V. Shalamov and V. Shukshin***

*The article deals with the polyvariant functioning of the lexeme “grey” and its derivatives in the prose of V. Shalamov and V. Shukshin. There are analyzed the sense and emotional and expressive transformations of the colour word “grey” connected with its semantic ambivalence. There is conducted the comparative analysis of the use of the colour name “grey” in the prose of V. Shalamov and V. Shukshin.*

**Key words:** *polyvariant, ambivalent colour, colour naming lexeme, poetic text, chromatic, achromatic lexemes, semantic variants.*

(Статья поступила в редакцию 07.04.2020)

*Е.Д. МАКАРЕНКО, В.В. КОЛЕСНИКОВА,  
О.С. БОЧКОВА  
(Краснодар)*

### СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕДИЦИНСКОЙ НЕОЛЕКСИКЕ

*В связи с динамичным развитием науки возникают новые понятия, термины. Эти термины необходимо вычленивать, определять способы образования, систематизировать и зафиксировать в терминологических словарях.*



Ключевые слова: *медицинский язык, термины, систематизация, способы пополнения словаря, перевод.*

Медицинский язык – уникальный лингвистический феномен. Это язык, используемый медицинскими экспертами в профессиональном общении вот уже более 2 500 лет и формирующийся приоритетно под влиянием греческого и латинского языков.

Динамичное движение научно-технического прогресса, открытия в различных областях науки и техники способствуют появлению специальных слов для обозначения новых объектов, процессов и явлений. Появившиеся специальные слова активно начинают применяться профессионалами той или иной сферы деятельности, входя в состав специализированной картины мира, и становятся неотъемлемой частью повседневной жизни человека. Согласно мнению А.В. Суперанской, Н.В. Подольской и Н.В. Васильевой, «... терминология как совокупность терминов составляет часть специальной лексики» [6, с. 7]. Безусловно, изучение терминологии с исторической ориентированностью необходимо, поскольку это помогает проследить развитие и изменение терминологии в зависимости от развития науки и общего стиля мышления эпохи.

Рассмотрев историю медицины с I в. н. э. по настоящее время, мы видим динамическое развитие. Только за последние 100 лет, в том числе благодаря обмену профессиональным опытом между странами, появилось несколько новых направлений в медицине: углубленное изучение молекулярной, биохимической и иммуногенетики человека, внедрение санитарии и гигиены, вакцинации, косметологическое направление, нозокинетика, фармакогеномика, наномедицина, выращивание орга-

нов. В результате появляются новые медицинские термины.

Существует несколько определений понятий «термин» и «терминология». Мы склонны согласиться с тем, что терминология – это слова или словосочетания, обозначающие понятия в системе наименований, применяемых в определенной области науки. Термин представляет собой языковую единицу, используемую в профессионально-специальной коммуникации, поэтому ему свойственно употребляться в ограниченной сфере функционирования. Для решения лингвистических задач рассмотрим ряд критериев определения терминологичности:

- Дефинитивный критерий. Дефиниция – логическое определение понятия, установление его содержания и отличительных признаков. Любое терминологическое сочетание, выражающее составное понятие, может иметь дефиницию. Дефинитивность обязательна для термина: термин обладает определением, нетермин – нет [2; 3].

- Критерий концептуальной целостности. Этот критерий был предложен В.М. Овчаренко [4, с. 48]. Распознавание нового термина сводится к выделению специального понятия и языкового знака, который его выражает. В соответствии с этим критерием к терминам можно отнести словосочетания, выражающие специальные понятия.

- Критерий логических теорем. Чтобы доказать терминованность словосочетания, были разработаны несколько теорем. Воспользуемся одной из них. Если единица языка, обозначающая понятие, – термин, то все единицы языка, обозначающие соответствующие видовые понятия, – также термины. Справедливо и обратное утверждение: если единица языка, обозначающая видовое понятие, – термин, то и единица языка, обозначающая соответствующее родовое понятие, – тоже термин. В соответствии с этим, если *астма* – это термин, то и *нестабильная астма* – тоже термин. Таким образом, лексико-понятийные критерии дали основание вести системно-обоснованные поиски новой медицинской терминологии и предотвратить попадание в нее нетерминов.

В данной статье нами сделана попытка рассмотреть некоторые новые термины, появившиеся в медицине в последние годы. Благодаря новым технологиям XXI в. появилось понятие *робот-ассистированной хирургии*

(или *роботизированной хирургии*), позволяющей хирургии проводить деликатные и комплексные операции, которые сложно или невозможно обеспечить другими методами. В России операции с участием робота-хирурга да Винчи проводятся с 2007 г.

Развитие технологий расширяет возможности медицины. Появились такие термины, как *компьютерная томография (КТ)*, *магниторезонансная томография (МРТ)*, *кибернож* (радиохирургическая система, предназначенная для лечения доброкачественных и злокачественных опухолей и других заболеваний).

Поскольку терминология является открытой, постоянно расширяющейся системой, необходимо отражение новых замеченных свойств и сторон объекта новыми моно- и полилексемными терминами. При моделировании этой системы желательно оказывать предпочтение мотивированным терминам, имеющим прозрачную смысловую структуру.

С развитием индустрии красоты появились новые термины в области косметологии. *Лифтинг* – косметологическая процедура, связанная с подтяжкой кожи. *Пилинг* – очищение кожи. *Биоревитализация* – косметическое воздействие на кожу путем введения действующего вещества (обычно гиалуроновой кислоты) с целью общего омоложения. *Биоармирование* – инвазивная процедура по подтяжке и контурной пластике лица. *Ботулинотерапия* – комплекс косметологических мероприятий с использованием ботулотоксинов.

Систематизация научных знаний, полученных в разных областях медицины, позволила рассматривать сложные процессы, происходящие в человеческом организме, с позиций единства психического и физического начал. Возникла новая отрасль медицины – психосоматика, и психиатрами всего мира был введен новый термин – *соматизированная депрессия*. Эта отрасль медицины возникла в связи с тем, что психика человека оказалась неготовой воспринимать плоды научно-технической революции. Под воздействием огромного потока информации, резко возросшего темпа и напряженности жизни, под влиянием изменения характера общественных отношений многие люди стали испытывать подавленное настроение, беспричинную тревогу, боли в сердце, головные боли и какой-то общий, трудно поддающийся описанию дискомфорт.

Если человек не может осознать то, что его волнует и задевает, и выразить свои эмоции ни на уровне языка тела, ни на уровне языка слов, проблема будет выражаться на языке внутренних органов. Другими словами, возникнут и

обострятся различные заболевания. В медицине для людей, неспособных говорить о своих эмоциях, появился даже новый термин – *алекситемия*. Алекситемии лучше других знают, что такое гипертония, инфаркт и проблемы с желудком.

В мировой медицине ведутся дебаты о том, не создать ли новый термин – *компьютерная болезнь*. Под ним подразумевается ухудшение самочувствия и комплекс недугов, появление которых связано с работой на компьютере. Те, кто трудится в современно оборудованных офисах, конечно же, замечали, что к концу дня усиленной работы за компьютером голова гудит, в глазах рябит, ноют мышцы шеи, отекают ноги.

Анализ новой медицинской лексики показывает, что для ее формирования по-прежнему используются новые термины. Для образования медицинских терминов применяются различные способы. Согласно наблюдениям специалистов-терминоведов, ежегодно в медицине возникает более тысячи новых терминов.

Существует ряд способов пополнения словаря новыми терминами. Рассмотрим некоторые из них.

Формирование терминов по способу их образования:

1) морфологический:

– сложение основ (сложные термины обычно состоят из двух основ, но могут включать и большее число компонентов: *ботулинотерапия*, *биоревитализация*, *кибернож* и др.);  
– деривация (например, *аденома*, *алекситемия*);

– аббревиатуры (например, *КТ*, *МРТ*);

2) синтаксический (например, соединение двух или более слов – *соматизированная депрессия*, *компьютерная томография* и др.);

3) семантический (например, метафорический и метонимический перенос предыдущего значения: *птичий грипп*, *свиной грипп*, *компьютерная болезнь* и др.; семантические трансформации свидетельствуют о том, что в языковой системе изменение семантики лексической единицы может лишь условно рассматриваться в одной плоскости);

4) лингвистические заимствования из других языков (например, *пилинг*, *лифтинг*);

5) эпонимы составляют значительный объем специальной терминологии в медицине XIX–XX вв. (например, *синдром Дауна*, *болезнь Паркинсона*, *болезнь Альцгеймера*).

Рассмотрим последний пункт подробнее. Эпонимы выполняют функцию чествования ученого, изобретателя или выдающегося врача, сыгравшего важную роль в описании бо-

лезни. Однако в XXI в. количество эпонимов невелико. Нами были изучены Нобелевские премии за последние 20 лет в области медицины, опрошены представители различных направлений в области медицины. В итоге был обнаружен только один эпоним XXI в.: *слой Дуа* – слой роговицы, который ранее невозможно было увидеть, поскольку размеры его составляют 15 микрон (0,015 миллиметра), даже песчинка имеет большие размеры. Данный термин получил свое название по имени профессора офтальмологии из Великобритании Харминдера Дуа, сделавшего в 2001 г. это сенсационное открытие, представляющее огромную ценность как для мирового офтальмологического сообщества, так и для науки в целом. Эпонимия считается высшим уровнем признания в науке. Однако в XXI в. отдается предпочтение вышеупомянутым способам терминологического образования. Как видим, образование современных терминов подчинено единым для всего языка (в том числе и терминологии) процессам.

Расширение международных отношений нашей страны в области медицины, количественный рост специалистов, вовлеченных в профессиональную коммуникацию на английском языке, вызывает повышенный интерес к переводу терминов. В связи с международным статусом английского языка значительная часть информации представлена на английском языке, служащем активным средством обмена знаниями.

Поскольку при переводе может нарушаться специфичность терминологии в соответствии с особенностями языка, на который совершается перевод, бытует мнение, что предпочтительно не переводить медицинские тексты с целью сохранения специальной лексики. Однако это не всегда представляется возможным в связи с отсутствием расширенных знаний английского языка медицинскими специалистами. В таком случае предпочтительными средствами перевода остаются эквивалентный или перевод вариантным соответствием.

Согласно мнению Д.В. Самойлова, распространенной (однако несоответствующей требованиям качества перевода) является транскрипция или транслитерация английского термина русскими буквами [5]. Учитывая специфику словарного состава медицины, для качественного перевода необходимо привлекать специалистов, не только обладающих практическими навыками в медицине, но и владеющих идиоматическими конструкциями, способных выделить синонимы в данной обла-

сти. В профессиональном языке их достаточно много, и необходимо дифференцировать синонимы, употребляемые при общении с пациентом и при разговоре с коллегами.

Существует еще одна проблема при переводе медицинских терминов – наличие так называемых ложных друзей переводчика, которые при транслитерации искажают смысл слова. В нашей статье мы хотели бы обратить внимание на некоторые из наиболее распространенных: *angina* – *стенокардия*, *examine* – *медицинский осмотр*, *presentation* – *акушерское предлежание*, *cystic fibrosis* – *муковисцидоз* [1, с. 50–58].

Из данного исследования можно сделать вывод, что всегда необходимо учитывать способы заимствования слов. Пренебрежение этим может привести к неприятным последствиям – начиная с непонимания учебного материала и заканчивая нанесением вреда здоровью пациента. Переводчик должен учитывать культурные различия и современные терминологические знания.

Результаты данного исследования могут активно использоваться для дальнейшей систематизации терминов на основе комплексного принципа, например в терминологических словарях. Необходимо дальнейшее исследование данной проблемы, т. к. существуют постоянные разработки и открытия в международной области медицины.

#### Список литературы

1. Акжигитов Н.Г., Акжигитов Р.Г. Большой англо-русский медицинский словарь. М.: У-Фактория, 2005. С. 50–58.
2. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977.
3. Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность терминов. М.: Наука, 1977.
4. Овчаренко В.М. Концептуальная, семантическая и семиотическая целостность термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М., 1970. С. 47–50.
5. Самойлов Д.В. О переводе медицинского текста [Электронный ресурс]. URL: <http://www.practica.ru/Articles/medical.htm> (дата обращения: 26.02.2020).
6. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории: учеб. пособие. М.: Либроком, 2009.

\* \* \*

1. Akzhigitov N.G., Akzhigitov R.G. Bol'shoj anglo-russkij medicinskij slovar'. M.: U-Faktoriya, 2005. S. 50–58.
2. Danilenko V.P. Russkaya terminologiya. Opyt lingvisticheskogo opisaniya. M.: Nauka, 1977.



3. Kandelaki T.L. Semantika i motivirovannost' terminov. M.: Nauka, 1977.

4. Ovcharenko V.M. Konceptual'naya, semanticheskaya i semioticheskaya celostnost' termina // Lingvisticheskie problemy nauchno-tehnicheskoy terminologii. M., 1970. S. 47–50.

5. Samojlov D.V. O perevode medicinskogo teksta [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.practica.ru/Articles/medical.htm> (data obrashcheniya: 26.02.2020).

6. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. Obshchaya terminologiya: voprosy teorii: ucheb. posobie. M.: Librokom, 2009.

### *Modern linguistic tendencies in medical neovocabulary*

*There are appeared the new concepts and terms in the context of the dynamic science's development. It is necessary to single out the terms and to define the way of their formation, to systemize and to fix in terminological dictionaries.*

**Key words:** *medical language, terms, systemization, ways of developing vocabulary, translation.*

(Статья поступила в редакцию 05.03.2020)

**Л.А. ПАСЕЧНАЯ, В.Е. ЩЕРБИНА**  
(Оренбург)

### **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯХ ТУРИСТОВ**

*Рассматриваются языковые средства выразительности в интернет-комментариях туристов. Выявляются и анализируются языковые средства, используемые в положительных и отрицательных отзывах на материалах немецкоязычных комментариев к отелям, определяется частотность их использования.*

**Ключевые слова:** *комментарий, туристический дискурс, частотность, языковые средства выразительности.*

Стремительное развитие туристического дискурса оказало влияние на появление совершенно нового способа коммуникации среди туристов, а именно обмен интернет-отзывами о путешествиях. В момент зарождения подоб-

ного формата отзыв можно было оставить на сайтах гостиниц, турагенств и форумах в качестве дополнительной функции. В настоящее время существуют специальные сайты, предназначенные служить отдельной платформой именно для обмена отзывами между туристами всего мира ([www.tripadvisor.com](http://www.tripadvisor.com), [www.trustpilot.com](http://www.trustpilot.com), [www.otzovik.com](http://www.otzovik.com) и т. п.). В связи с этим стало возможным говорить о формировании нового речевого жанра – «интернет-комментарий туриста».

Под понятием «комментарий» в узком смысле понимаются замечания либо пояснения к тому или иному тексту, в широком смысле – способ выражения отношения касательно какого-либо объекта. Речь виртуального комментирования обладает определенными отличительными чертами, такими как, например, отклонение от общепринятых норм синтаксиса, орфографии и пунктуации [3].

Поскольку основной целью коммуникации посредством интернет-отзывов является оценка, предопределяющая процесс общения и выбор языковых средств, жанр интернет-комментария туриста относится к оценочному дискурсу. Н.Н. Миронова трактует понятие «оценочный дискурс» как семантический комплекс, представленный в коммуникативно-целевых текстах, построенных на аксиологических стратегиях [2]. Жанры оценочного дискурса можно разделить на две группы, основываясь на количестве модальностей: полимодальные, охватывающие широкий ряд оценочных модальностей (обозрение, отзыв, рецензия), и мономодальные, основывающиеся на единственной модальности – положительной (похвала, комплимент) или отрицательной (осуждение, жалоба) [1].

Цель автора полимодальных жанров – предоставить анализ объекта оценки с выявлением как положительных, так и отрицательных характеристик. Для выражения положительной или отрицательной оценки используются различные грамматические, лексические и стилистические языковые средства. В данной статье предпринимается попытка анализа языковых средств, используемых туристами в интернет-комментариях. Для этого было отображено и проанализировано около 500 отзывов немецких туристов к отелям на сайте [booking.com](http://booking.com). В комментариях были рассмотрены положительные и отрицательные отзывы и выявлены лексические и стилистические особенности, присущие положительным и отрицательным комментариям.

Анализ показал, что среди отзывов немецкоязычных туристов преобладают положительные, в которых встречаются следующие языковые средства выразительности.

1. Эпитет придает предмету дополнительную эмоциональную характеристику:

Das Design ist *wunderschön*, Personal an der Reception freundlich. Das Essen war *sehr schmackhaft*.

Die Lage des Hotels ist *atemberaubend*, die Restaurants sehr gut, Morgenbuffet excellent.

Die Lage des Hotels und die Wasserqualität sind *unvergleichlich sehr gut*. Die Vielzahl an Stränden und das Personal sind ebenfalls *hervorragend*.

Der Blick auf das Meer ist *phänomenal*.

Der Garten ist *fantastisch*, die Strände sind *traumhaft* und bieten verschiedene Liegemöglichkeiten.

2. Метафора, как и эпитет, обладает эмоционально-оценочной функцией, что придает положительным отзывам больше образности и выразительности:

Die Gardienen waren nicht optimal, deshalb konnte man von draußen reinschauen. *Frühstück spartanisch*.

Das *Frühstück war der Hammer*, die Betten sehr bequem und das Meer traumhaft.

Vom Oktober bis April ist es ruhig und der Ort ist nicht überlaufen. In den Sommermonaten ist Kemer der Ort, den die russischen Touristen *in ihr Herz geschlossen haben*.

3. Олицетворение – перенесение свойств человека на неодушевленные предметы и отвлеченные понятия – делает речь отзывов живой и выразительной:

Bestes Hotelfrühstück seit langem mit allem, was *das Herz begehrt* inklusive riesiger Auswahl für Gesundheitsbewusste (Obst, Smoothies, Powersnacks), ständig wird frische Ware nachgelegt, individuelle Wünsche werden gerne berücksichtigt; Die Zimmer sind bequem und *bieten* zumindest aus den höheren Etagen einen großartigen Blick über die Bucht von Antalya.

*Die Innenstadt* mit ihrer nett hergerichteten Fußgängerzone *lädt zum Einkaufen ein*. Allerdings sollte man bei den Preisen das Handeln nicht vergessen.

Die Lage ist super – mitten in der beliebten Altstadt und trotzdem ruhig. Das findet man selten. *Der Service ist ebenfalls sehr gut – aufmerksam und freundlich*. Beim nächsten Antalya-Besuch bin ich wieder dort; Sehr gute Ausstattung den Zimmers „Mediterranen Suite“ mit *genialer Aussicht* auf die Bucht von Antalya.

4. Заимствование становится неотъемлемой частью этой сферы в силу того, что сфе-

ра туризма тесно связана с зарубежными странами:

Für *Lunch* und *Dinner* stehen verschiedene, sehr gute Restaurants ganz nach individuellem Geschmack zur Verfügung.

Dieses Mal *upgegraded in eine Suite*. Hat mir sehr gut gefallen – sehr großzügige Dimension. Das Personal war wieder sehr freundlich.

*Die Zimmer* sind großzügig dimensioniert. Hat *Sauna* Bereich und Thermalbecken jedoch leider kein *Swimming Pool* zum Schwimmen.

*Spa und Spa-Team* absolut genial! *Best ever* Behandlungen durch absolute Profis. *Relax Factor* sensationell.

Ein echtes 5-Sterne-Haus mit großem *Fitness- und Beauty*-Bereich, zahlreiche gute Geräte im Sportstudio, großer *Indoor-Pool*, Sauna, Hamam etc. Das Frühstück ist hervorragend, insbesondere die vielen *Detox- und Fitnessdrinks, Smoothies* etc. haben uns gut gefallen.

5. Сравнение предполагает уподобление одного предмета или явления другому по какому-то одному объединяющему их признаку, вследствие чего положительные характеристики одного объекта переносятся на другой, что подчеркивает эмоциональную составляющую положительных отзывов:

Das Personal ist super freundlich und kompetent, der Zimmer-Service ist auch gut!! *Das Essen ist eine Bombe* (von 10 Punkten geben wir 12 Punkte... Zimmer sind sehr schön, Hotel sehr gepflegt...

*Der Club im Erdgeschoss ist der Hammer* was das Essen anbelangt und was die Atmosphäre anbelangt. Das Frühstück absolut fantastisch; Sehr nettes Personal. Zimmer nagelneu sehr schön dekoriert. Zudem die Lage ist perfekt nahe Strand und Stadt. Man hat viele Ausgelmöglichkeiten. PreisLeistungsverhältnis ist super. *Dachterrasse ist ein Traum* mit Meerblick.

6. Метонимия используется с целью придать высказыванию выразительность, что достигается за счет переноса значения, основанного на смежности между двумя предметами или явлениями:

Die Sauberkeit im Zimmer und im ganzen Hotel, einfach nicht zu übertreffen. *Das Hotel bietet* jeden Abend wundervolles Programm für Kinder und im Anschluss für die Erwachsenen. Von Tanz bis zur Klassischen Konzerten, unglaublich wundervoll.

*Die Bedienung war hilfsbereit und sehr höflich* in den Zimmern gibt es auch eine Klimaanlage und die Betten sind sehr bequem.

Das Abendessen war in Ordnung, *Service bemüht und freundlich*.

*Stadt Antalya hat ganze Umgebung neu gestaltet, man kann joggen, Rad fahren ohne lästigen verkehr, es wirklich toll.*

*Das Hotel kümmert sich intensiv darum, damit das Hotel noch viele Jahre den Charme behält, den es jetzt hat. Die Location ist extrem gut, die Anlage riesig und gut gepflegt.*

7. Гипербола несет функцию художественного преувеличения и позволяет выделить описываемые объекты наиболее ярко, сделать акцент на то, что тот или иной объект лучший в своем роде:

*Die Lage zum schönsten Strand in Antalya. Das sehr nette Personal. Der Blick aufs Meer, Berge etc.*

*Lage top, Hotelanlage TOP! Sauberkeit TOP. Fitnessstudio ist besser als JEDES andere Studio was ich jemals gesehen habe. Hier wird in ALLEN Punkten auf alles bis aufs kleinste Detail geachtet.*

*Das unheimlich aufmerksame Personal und die Gastfreundschaft mit der Sie einem begegnen. Die Hilfsbereitschaft und Kinder bzw. Familienfreundlichkeit. Der Hotelpool. Die Sauberkeit. Zahlreiche Spielplätze fußläufig vom Hotel. Das nächste sogar nur 1 Minute entfernt; Die Auswahl beim Frühstück ist riesig, bis auf die Getränke.*

Во всех вышеперечисленных примерах языковые средства выразительности придают отзывам положительную оценку, делая ее более насыщенной и эмоциональной. Частотность использования языковых средств в по-

ложительных комментариях можно увидеть на рис. 1.

Для отрицательных отзывов характерны следующие средства выразительности.

1. Метафора придает отрицательным отзывам больше экспрессивности и эмоциональности:

*Habe ein Zimmer mit Doppelbett reserviert und bin in einer Abstellkammer mit 2 einzelbetten einquartiert worden; Die Einrichtung ist schon in die Jahre gekommen, Bad benötigt eine Renovierung, es dauert Minuten bis warmes Wasser verfügbar ist.*

*Obere Bettdecke wurde nicht gewechselt. Sehr hellhörig, im 4. Stock des Hotels findet alle paar Tage die Privatparty statt. Wegen der Party konnten wir bis 3:30 Uhr nicht schlafen. Das Hotel hat sich in ein Bordell umgewandelt und durch den Bass haben alle Wände vibriert.*

*Personal an der Rezeption und im Restaurant – sehr inkompetent und unerfahren – Bringt Nerven mit:) Die Zimmer sind hellhörig!*

*Unser Zimmer hat nach billigen Möbeln gerochen. Der Geruch war nicht raus zu bekommen und für mich sehr unangenehm.*

2. Олицетворение в данных примерах, как и метафора, позволяет сделать высказывание более эмоциональным и подчеркнуть негативные характеристики того или иного объекта:

*Der Service am Empfang (Parken des Autos, Gepäckverbringung) war gut, ebenso der Service am*

- Эпитет
- Метафора
- Олицетворение
- Заимствование
- Сравнение
- Метонимия
- Гипербола

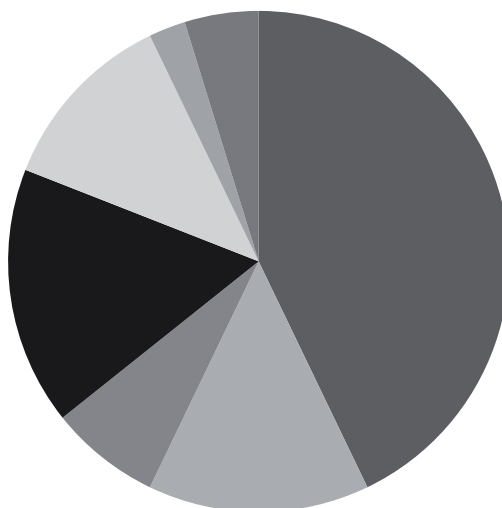


Рис. 1. Частотность использования языковых средств в положительных комментариях

Pool. Der Service beim Frühstück litt darunter, dass oft nicht rechtzeitig (von Beginn an) ausreichend Personal zur Versorgung mit Getränken zur Verfügung stand. Das Frühstück selbst glänzt ebenso wie das Abendessen durch seine Vielfalt, wobei typisch türkische Angebote leider in geringerer Anzahl verfügbar waren.

Hätten wir nicht schon im Vorhinein bezahlt, hätten wir uns ein anderes Hotel gesucht. *Dieses Hotel sieht uns* so schnell nicht wieder.

Die Bedienung im Bio-Restaurant neben dem Fitness-Studio fand ich *unfreundlich*.

Unser Zimmer in diesem Jahr war leider unruhig gelegen, da im 1. Stock unmittelbar gegenüber dem Treppenaufgang – viel zu nah an der Rezeption. Dort herrschte *anhaltend rege, laute Kommunikation* seitens des zahlreichen Personals, die auch durch die geschlossene Zimmertür deutlich zu vernehmen war.

3. Сравнение придает отрицательной оценке более яркую окраску и образность за счет сопоставления одного объекта с другим:

Dieser Happy Beach ist eine Katastrophe!

Ich habe Für 2 Wochen 800 Euro bezahlt und konnte von draußen weder was zum Essen noch zum Trinken mitnehmen ich wurde dazu gezwungen vom Hotel zum Kaufen als hätten sie ein Supermarkt drinnen. Das Wasser und das Bier kosten das Zweifache *wie beim Kiosk*, das ist inakzeptabel.

Die Wahrheit sieht anders aus wie auf den Bildern, verständlich auch wer lässt schon Ameisen Haufen oder Duschen, die so groß sind *wie ein Sarg*, fotografieren.

Das Morgenessen war *wie eine kleine Kantine* und hatte keine große Auswahl.

4. Эпитеты редко встречаются в отрицательных отзывах. Они подчеркивают негативный настрой комментатора:

Sehr *dürftiges Abendessen*. Kantinenformat. *Pool lächerlich* und nicht begehbar.

*Die blöden kleinen Fliegen* die genervt haben.

Liegt in *einer hässlichen Gasse*. Meerblick kaum vorhanden.

Die Unterkunft ist in einem *miserablen Zustand*, Gäste-WC und die beiden Bäder sind renovierungsbedürftig und schon lange nicht geputzt worden.

5. Литота предназначена для приуменьшения значения слов, действий или свойств, что позволяет передать в приведенных ниже примерах именно негативную оценку за счет приуменьшения качеств и свойств того или иного отеля:

Das Apartment im Erdgeschoss war für uns zu klein. *Ein winziges Wohnzimmer, und ein winziges Waschbecken* im Bad.

Im Badezimmer befindet sich *das kleinste Waschbecken auf Erde*. Sauberkeit könnte besser werden.

6. Риторический вопрос усиливает впечатление (в данных примерах отрицательное) по-

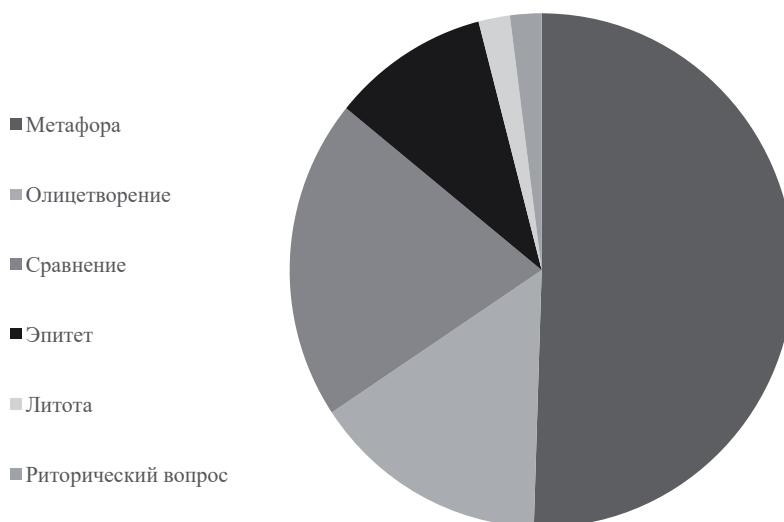


Рис. 2. Частотность использования языковых средств в отрицательных комментариях

вышает эмоциональный тон и привлекает внимание других пользователей:

Eine Steckdose am Bett, und die neben dem Kinderbett? Wer soll bitte dort seine Hand aufladen können?

Das Bett war relativ kurz (für uns kein Problem, da wir unter 1.70m groß sind, aber kann mir vorstellen, dass es dann ab 1.70m ziemlich knapp wird und man dann wohl ein bisschen schräg schlafen muss?!

Частотность использования языковых средств в отрицательных комментариях отражена в рис. 2.

Кроме того, в ходе анализа отзывов немецкоязычных туристов мы выявили ряд характерных черт, присущих им. В первую очередь комментарии отличаются особой краткостью. В основном они состоят из 1–6 предложений:

Zimmer sind sehr klein, WC ist in die Ecke eingesteckt, also nicht sehr komfortabel.

Das Badezimmer war sehr klein und ein leichter Schimmel hat sich gebildet. In der Nacht hat man die Klimaanlage von der Lobby gehört.

Super tolles und sehr reichhaltiges Frühstücksbüffet. Perfekte Lage um die Stadt zu erkunden. Die Pablito-Bar innerhalb des Hotels ist sehr zu empfehlen. Das ist sehr freundlich und hilfsbereit. Das Fitnessstudio sehr gut ausgestattet. Hamam u. Sauna bis 22:00 Uhr geöffnet. Rundherum ein sehr gutes Hotel, das ich gerne weiterempfehlen kann.

Крайне редко встречаются развернутые комментарии:

Die besonders sehr schöne Ausstattung des Hotels und auch der Zimmer hat uns sehr gut gefallen. Die Größe des Badezimmers war schon Luxus! Insgesamt hat das Hotel ein sehr schönes Ambiente. Hier hat der Innenarchitekt gute Arbeit geleistet! Wir haben oben im Roof restaurant mit Blick auf die Lichter von Bursa gegessen und es war traumhaft. Dies können wir nur weiterempfehlen. Das Frühstück war reichlich und sehr gut. Das Hotel liegt direkt an der Zubringerstraße nach Bursa und ist bis zur Innenstadt einige Kilometer entfernt. Von Vorteil ist, dass direkt nebenan ein Kaufhaus (Özdilek) sich befindet. Ansonsten sind die Geschäfte und die Sehenswürdigkeiten, außer großen Centern, nicht fußläufig zu erreichen. Dies ist jedoch nicht schlimm, da es besser ist sich mit dem Taxi (nicht teuer!) in die Innenstadt ganz bequem fahren zu lassen. Wir kommen auf jeden Fall gerne wieder.

Некоторые комментарии содержат только перечисления преимуществ / недостатков отеля через запятую:

Frühstück schlecht, vor allem schlechter Service an der Rezeption, ich bin morgens um 2.30 Uhr ange-

kommen, hatte dies vorher angemerkt, sie haben mir Probleme bei Check-in gemacht und haben bereits für den gebuchten und bezahlten Zimmer nochmals Geld verlangt, ganz schlecht, dieses Hotel nie wieder!!! Das habe ich noch nie erlebt.

Иногда в отзывах совсем нет знаков препинания, что затрудняет восприятие информации:

das hotel war sehr sauber das Zimmer war mit der eines guten 4 Sterne Hotels vergleichbar nur das bad war etwas klein aber für 3 Sterne ok Das Preis leistungsverhältnis war super und ich kann es nur empfehlen.

Некоторые правила немецкого языка игнорируются. Например, в некоторых отзывах существительные пишутся с маленькой буквы:

das war ein sehr ruhige *lager* und super schöne mehr *blick*, ich werde gerne wieder da übernachten war einfach alles tool. immer wieder gerne.

Что касается синтаксиса, то комментарии немцев отличаются краткостью независимо от того, является ли отзыв положительным или отрицательным. В отзывах немцев затрагиваются самые существенные вещи, вызвавшие положительные или отрицательные эмоции. В комментариях немецкоязычных туристов отсутствуют длинные рассказы об их удавшемся / неудавшемся отпуске, их эмоциях, впечатлениях. Все, что можно увидеть, – это плюсы и / или минусы, перечисляемые друг за другом. Отзывы немцев в первую очередь направлены на помощь другим туристам, которые могут в таких кратких комментариях увидеть только самое существенное и решиться, стоит ли им выбрать этот отель или нет.

### Список литературы

1. Волюнкина С.В. Речевые жанры похвалы и комплимента в бытовой сфере общения и коммуникативной среде телевизионного ток-шоу: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2009.
2. Миронова Н.Н. Структура оценочного дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1998.
3. Танабаева И.Р. Комментарий как особый жанр в интернет-общении // Мол. ученый. 2017. № 51. URL: <https://moluch.ru/archive/185/47375/> (дата обращения: 19.03.2020).
4. Booking.com [Electronic resource]. URL: <https://www.booking.com/> (дата обращения: 19.01.2020).

\* \* \*

1. Volynkina S.V. Rechevye zhanry pohvaly i komplimenta v bytovoj sfere obshcheniya i kommunikativnoj srede televizionnogo tok-shou: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Krasnoyarsk, 2009.

2. Mironova N.N. *Struktura ocenochного diskursa: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1998.*

3. Tanabaeva I.R. *Kommentarij kak osobyj zhanr v internet-obshchenii // Mol. uchenyj. 2017. № 51. URL: https://moluch.ru/archive/185/47375/ (data obrashcheniya: 19.03.2020).*

*Language means of expressiveness in Internet comments of tourists*

*The article deals with the language means of expressiveness in the Internet comments of tourists. There are revealed and analyzed the language means used in the positive and negative online feedbacks on the basis of the German comments to hotels, there is defined the frequency of their usage.*

**Key words:** *commentary, tourist discourse, frequency, language means of expressiveness.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2020)

**Н.В. КОЖАНОВА**  
(Барнаул)

**ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ ТЕКСТОВ ОБЪЯВЛЕНИЙ О ВАКАНСИИ**

*Анализируются тексты объявлений о вакансии на лексическом и грамматическом уровнях. Выбор лексических и грамматических средств определяется нормами официально-делового стиля общения и стремлением к языковой экономии. Тексты объявлений рассматриваются как специальные тексты с четкой композиционной структурой, выполняющие информационную и воздействующую функции с привлечением фиксированного набора лексико-грамматических средств.*

**Ключевые слова:** *экстра- и интралингвистические параметры, лексико-грамматические особенности, сложная синтаксическая структура, профессиональный термин.*

В современных реалиях все большую популярность набирает поиск работы через всемирную сеть Интернет. Многие компании предпочитают размещать тексты появившихся вакансий на специализированных сайтах о поиске работы, зная, что это наиболее доступ-

ный, современный способ донести информацию о вакансии как можно большему количеству потенциальных соискателей.

Текст объявления о вакансии представляет собой перспективный объект для исследования. Он сочетает в себе особенности социальных отношений коммуникантов в официально-деловой сфере, характеризуется специфическими экстра- и интралингвистическими, а также паралингвистическими и невербальными параметрами [5]. Этими факторами и обусловлен все возрастающий интерес исследователей в области лингвистики к тексту, его определенным закономерностям построения в различных типах, определяющих текст как определенный тип жанра. Жанровые особенности текстов достаточно подробно освещены в работах М.М. Бахтина, Н.Д. Арутюновой, А.Г. Баранова, Ст. Гайды, К.Ф. Седова, М.Ю. Федосюка, Т.В. Шмелева и др. [2].

Предметом данного исследования послужили лексико-грамматические особенности текстов электронных немецких вакансий. Эмпирической базой исследования стали тексты объявлений, размещенных в сети Интернет, на крупнейшем сайте Германии о поиске работы Monster.de.

Тексты электронных объявлений о вакансии можно рассматривать как клишированные лингвокогнитивные конструкты, которые обладают стабильной, четкой композиционной структурой. Типичной чертой объявления о вакансии является наличие многочисленных речевых стандартов-клише, которые упрощают и ускоряют составление объявления. Клише обслуживают определенные ситуации, регулярно повторяющиеся в рекламных текстах о приеме на работу [3].

Выбор лексических и грамматических средств определяется главным образом соблюдением официально-делового стиля общения и стремлением к языковой экономии. Для лексики текста объявления о вакансии характерны конкретность и официальность. Это достигается использованием шаблонов, специальной терминологии в области профессиональной деятельности.

Грамматические параметры текста характеризуются сложными синтаксическими структурами и употреблением повествовательных предложений [5]. В вопросительных предложениях авторы часто для придания большего эффекта используют нарушение порядка слов:

Sie haben noch Fragen?  
 Sie wollen etwas bewegen?  
 Sie suchen ein Umfeld, das inspiriert?

Die Verbindung zwischen Fachlichkeit und IT herzustellen ist Ihre Leidenschaft?

Sie sind neugierig auf die Stelle als Senior Requirements Engineer (m / w / d)?\*

Во многих текстах встречаются модальные глаголы (особенно *können*, *wollen*, *möchten*). Они представлены практически во всех частях текста объявления о вакансии:

– Möchten Sie die Welt für uns und unsere Kinder ein bisschen sicherer machen?

– Für dein Praktikum solltest du mind. 6 Monate Zeit mitbringen.

– Nun möchten Sie gerne Verantwortung übernehmen und suchen ein Aufgabenspektrum, das Ihnen ermöglicht, Ihren Verantwortungs- und Gestaltungsbe reich nach und nach zu erweitern.

– Konnten wir Sie begeistern? Dann begeistern Sie uns mit Ihrer Bewerbung über den Button oben oder über unsere Online-Jobbörse unter <https://jobs.engelhorn.de/Job/461>.

– Über den Vermarkter Gameloft Advertising Solutions können Werbetreibende über Gameloft Spiele monatlich bis zu 98 Millionen Unique User erreichen. Dann sind Sie bei uns genau richtig, denn Ihr Tag könnte so aussehen:...

– Langfristig in die Zukunft planen – das können Sie in unserem seit 2003 wachsenden Unternehmen!

Инфинитивные и эллиптические конструкции являются также весьма распространенными в текстах объявлений:

– Interesse?

– Dieses engagierte Team zu führen und zu motivieren gehört zum Verantwortungsbereich Ihrer Tätigkeit.

– Interessiert?

– Du hast Lust, mit uns Menschen für Arbeitgeber zu gewinnen?

– Verbindungen schaffen. Den Markt im Visier. Beziehungen durch Vertrauen, Integrität und Leistung aufbauen. Das ist es, was HAPEKO ([www.hapeko.de](http://www.hapeko.de)) seit 2003 mit Beständigkeit, Herz und Verstand sehr erfolgreich schafft.

– In Regensburg leben und arbeiten wir. Und wachsen

– Während Deines Studiums hast Du auch die Möglichkeit eine Praxisphase im europäischen Ausland zu absolvieren.

– Kein Arbeitsplatz wie jeder andere.

Большинство текстов объявлений о вакансии четко структурированы. Их структу-

ра состоит из трех главных частей: заголовка, основной информации и контактных данных.

Заголовок служит для привлечения потенциального соискателя, поэтому всегда набран крупным шрифтом. В текстах объявлений о вакансии этим заголовком служат наименования лиц по профессии. Следует отметить, что заголовок часто предваряют вводные фразы, содержащие глаголы *suchen* («искать»), *entwickeln* («развивать»), существительные *die Verstärkung* («подкрепление, усиление»), *die Unterstützung* («поддержка, содействие»), прилагательные *richtig* («правильный»), *der beste* («лучший»), которые убеждают читателя в правильности выбора предлагаемого места работы. Например:

Für unsere Kundenbetreuung suchen wir am Standort Pinneberg ab sofort in Vollzeit...

Zur Verstärkung suchen wir Sie als:...

Ihre Telekommunikation ist bei uns in den besten Händen...

Zur Unterstützung der IGF-Mittelbewirtschaftung des AiF e. V. am Standort Köln suchen wir ab sofort.

Нередко вводные фразы представляют собой вопросительные или восклицательные предложения, например:

Gestalten Sie mit uns die digitale Zukunft!

Starten Sie jetzt Ihre Karriere in der Unternehmensgruppe Elsen!

Machen Sie Ihren nächsten Karriereschritt und bewerben Sie sich jetzt! Wir freuen uns auf Sie!

Sie möchten als Altenpfleger (m / w / d) Menschen zur Seite stehen, die Unterstützung suchen?

Ambitioniert ans Ziel?

В приведенных примерах с восклицательными предложениями авторы текста как бы помогают адресату с решением его проблемы поиска работы. Вопросительные предложения заставляют соискателей задуматься о будущей работе. Сочетание вопросительного и восклицательного предложений придает адресату уверенность в правильности выбора.

Sie sind zuverlässig, motiviert und technisch interessiert? Dann sind Sie bei uns richtig!

Du bist ein leidenschaftlicher Software-Entwickler (m / w / d) und hast bereits ein fundiertes Wissen in den Bereichen mobile sowie Web-Technologien? Du bist ein Teamplayer (m / w / d) und teilst dein Wissen gerne mit anderen? Dann bist du bei der EurOwiG AG genau richtig!

Как правило, предложения оформлены в вежливой форме, но все чаще в текстах объявлений о вакансии встречается личное местоимение *Du* в качестве неформального обра-

\* Здесь и далее примеры приводятся по источнику [6].

ния, написанное с большой буквы. Считается, что хотя оно и нехарактерно для делового общения, но гипотетически сокращает дистанцию общения, информация, содержащаяся в объявлении о вакансии, как будто передается в диалогичной форме, поэтому авторы текстов намеренно используют его, чтобы быстрее привлечь потенциального соискателя [5].

Блок основной информации представлен следующими пунктами:

- презентация компании-работодателя;
- описание вакансии;
- требования к соискателю.

Интересно заметить, что в немецких объявлениях о вакансии первый блок – презентация компании – имеет очень важное значение. В Германии считается необходимым создать благоприятный имидж фирмы путем презентации ее достижений, показать ее процветание, заинтересовать соискателя своими планами на будущее [4]. Для этого пункта характерно наличие большого количества собственных имен: названий учреждений и организаций, а также топонимов. Для описания компании-работодателя используются многочисленные прилагательные, такие как *der größte* («самый большой, крупнейший»), *der erste* («первый»), *führend* («ведущий, лидирующий»), *innovativ* («инновационный»), *wichtig* («важный»), *richtig* («правильный»), *erfolgreich* («успешный»), *konsequent* («последовательный, постоянный»), *positiv* («положительный, конструктивный»), *engagiert* («заинтересованный, неравнодушный»), *international* («международный, интернациональный»), *kompetent* («компетентный, авторитетный»), *hochwertig* («высококачественный»), *stark* («сильный»), *sicherorientiert* («ориентированный на безопасность»), *modern* («современный»), *weltoffen* («открытый миру, космополитический»), *zuverlässig* («надежный») и т. д. Функция подобных качественных прилагательных состоит в формировании у потенциального соискателя положительного образа организации.

Текст объявления содержит подзаголовки, как правило, представленные следующими нейтральными обозначениями: *Ihre Aufgaben* («Ваши обязанности»), *Ihr Profil* («Ваш профиль»). Они являются характерными для объявлений о трудоустройстве. Однако надо отметить, что многие тексты содержат более эмоциональные подзаголовки, нередко представляющие собой целые предложения:

- Ihre Stärken...;
- Das dürfen Sie von uns erwarten...;
- Wir bieten...;

- Was Sie mitbringen...;
- Was Sie erwarten können...;
- Diese Zutaten sollten Sie mitbringen...;
- Diese Beilagen servieren wir Ihnen...;
- Was diese Stelle beinhaltet...;
- Was uns überzeugt...;
- Ihre Aufgabenschwerpunkte...;
- Sie möchten...;
- Dann passen Sie am besten zu uns, wenn...

В данных разделах доминируют существительные, выражающие умение и навыки соискателя вакансии: *Praxiserfahrung* («практический опыт»), *Motivation* («мотивированность»), *Einsatzbereitschaft* («оперативность»), *Belastbarkeit* («устойчивость»), *Eigenverantwortlichkeit* («личная ответственность»), *Dienstleistungsorientierung* («ориентация на оказание услуг»), *Eigeninitiative* («собственная инициатива»), *Kompetenz* («компетентность»), *Englischkenntnisse in Wort und Schrift* («хорошие знания английского языка»), *Kontaktfreudigkeit* («коммуникабельность»), *Präsentationserfahrung* («опыт презентации»), *Teamfähigkeit*, *Teamplayer* («умение работать в команде»), *Kundenorientierung* («ориентация на клиента»), *Flexibilität* («гибкость»), *Zuverlässigkeit* («надежность») и др.

Для характеристики идеального кандидата используются многочисленные прилагательные, т. к. это помогает расставить акценты на соответствии личности кандидата, его характера предлагаемой должности [2]: *freundlich* («дружелюбный»), *ergebnisorientiert* («ориентированный на результат»), *selbstständig* («самостоятельный»), *gut* («хороший»), *engagiert* («заинтересованный»), *motiviert* («мотивированный»), *organisationsstark* («организованный»), *fachlich* («профессиональный»), *kommunikativ* («общительный»), *flexibel* («гибкий»), *sicher* («уверенный») и т. д.

В некоторых текстах объявлений присутствуют буквенные аббревиатуры, состоящие из названий начальных букв слов: сокращения *SAP-Kenntnisse*, *Erfahrung in QS Tätigkeiten*, *examinierte MTLA*, *IT-Anwenderkenntnisse*, *Care Specialist ERP-Solutions*. Данные аббревиатуры образованы из начальных букв английских слов и имеют широкое применение в текстах объявлений о вакансии. В объявлениях встречаются узконаправленные профессиональные термины, например *Soft Ware* («программное обеспечение»), *Clean Code* («чистый код (серия обучающих роликов для профессиональных программистов)»), *Java* («язык программирования»), *Know How* («технологический секрет производства») [5].



С точки зрения синтаксиса основной текст представлен в большинстве случаев перечислением однородных членов предложения (существительных, отглагольных существительных), например:

Ihre Aufgaben:

- Betreuung, Unterstützung, Verwaltung und Weiterentwicklung unseres ERP-Systems Microsoft Dynamics AX in der Version 2012 und der darin abgebildeten Geschäftsprozesse.

- Durchführen von Workshops zur Analyse, Design und Bereitstellung der Lösung.

- Abbilden von Prozessen (Parametrierung) in Dynamics AX 2012

- Wartung und Pflege der eingesetzten Applikationen und User-Support

- Ansprechpartner/-in der Key-User bei der Einführung / Erweiterung von MS Dynamics AX

- Zusammenarbeit mit den Fachabteilungen

- Sicherstellung der Kommunikation in ERP-Projekten sowie die zugehörige Dokumentation

- Management und Gestaltung von Veränderungsprozessen im Unternehmen mit MS Dynamics AX.

Ihr Profil:

- Berufserfahrung in der Beratung und Einführung der ERP-Software Microsoft Dynamics AX 2012

- Modulkenntnis in den Bereichen Einkauf, Vertrieb, Produktion und Finanzbuchhaltung

- Gute analytische, konzeptionelle Fähigkeiten, prozessorientiertes Denken und eine schnelle Auffassungsgabe.

- Spaß an der Gestaltung und Verbesserung von Geschäftsprozessen

- Kommunikationsstärke und Teamfähigkeit, verbunden mit selbstständiger und strukturierter Arbeitsweise.

Иногда текст бывает осложнен использованием распространенных предложений такого типа:

- Als Produktmanager Software erarbeiten Sie in Abstimmung mit den Fachbereichen und der Entwicklung die Anforderungen an ein komplexes Software-Produkt;

- Die Softwareentwicklung flankieren Sie als Product Owner in einem agilen Umfeld;

- Sie unterstützen die Projektleitung bei der Realisierung der Änderungen / Erweiterungen;

- Erste SAP-Kenntnisse erleichtern Ihren Einstieg, vor allem haben Sie Lust, mit neuen, digitalen Medien zu arbeiten und bestehende Prozesse zu optimieren und digitalisieren;

- In Ihnen finden wir eine aufgeschlossene, gut organisierte, lösungs- und kundenorientierte Persönlichkeit, die selbstständig arbeitet und TEAMARBEIT groß schreibt.

Такое перечисление, выраженное именами существительными или целыми предло-

жениями, упорядочено посредством графических знаков. Это придает речи синтаксическое уравнивание и упорядочивание описания, что характерно для официально-делового стиля речи и предполагает завершенность действия, тем самым гарантируя что-либо потенциальному работнику.

Блок справочной информации носит функцию дальнейшего действия. По оформлению данный блок одинаков во всех вариантах текста объявления о вакансии. Здесь указываются имя, местонахождение работодателя, а также его контактные данные: телефонный номер, факс, адрес почты.

Характерным для данного блока является употребление глаголов *schicken* («посылать»), *senden* («отправлять»), *die Bewerbung* («резюме»), *die Information* («информация»).

Используя в блоке справочной информации вопросительные и восклицательные предложения, авторы текста о вакансии как бы убеждают соискателя в том, что он заинтересован и побуждают его предпринимать дальнейшие действия. Выражение *Wir freuen uns auf Dich!* («Мы рады тебе!») служит призывом для соискателей и говорит о доброжелательности работодателя по отношению к своим потенциальным сотрудникам [1]:

– HABEN WIR DEIN INTERESSE GEWECKT?

Dann schreib uns kurz eine Email an: info@almgourmet.de oder nutze unser Kontaktformular über unsere Seite www.almgourmet.de. Wir freuen uns auf Dich!

– Haben wir Ihr Interesse geweckt? Dann senden Sie bitte Ihre aussagekräftige Bewerbung unter Angabe Ihrer Gehaltsvorstellung und des frühestmöglichen Eintrittstermins bis zum 02.03.2020 an folgende Adresse:

– Sie haben Interesse und wollen unsere Erfolgsgeschichte aktiv mitgestalten? Dann bewerben Sie sich bitte online unter www.truma.com.

– Wir freuen uns auf Deine Bewerbung! Bitte sende uns Deine vollständigen Unterlagen per E-Mail an bewerbung@abacus-solutions.de

Dann würden wir uns über Ihre aussagekräftigen Bewerbungsunterlagen freuen. Schicken Sie diese bitte per mail an:...

Таким образом, представляется целесообразным отметить тексты объявлений как специальные тексты с четкой композиционной структурой, соответствующие нормам массово-информационного и рекламного дискурсов, которые выполняют информационную и воздействующую функции с привлечением фиксированного набора лексико-грамматических средств.

**Список литературы**

1. Володченкова О.И. Динамика характеристик жанра «Объявление о приеме на работу» в английской лингвокультуре: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2016.
2. Достовалова Е.К. Объявление о найме как особый жанр текста // Филология и лингвистика: проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 21–23.
3. Квашнева Н.А. Языковые средства оформления дешифровочных лингвистических моделей: на материале немецких объявлений «Предлагаю работу»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2006.
4. Кожанова Н.В. Структурный и содержательный анализ текстов вакансий, размещенных в сети Интернет (на материале русского и немецкого языка) // Образ жизни современного человека: культура, традиции, технологии: сб. ст. под ред. Н.В. Халиной. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2019. Вып. 2. С. 76–80.
5. Неупокоева А.В. Наименования лиц в типе текста «Объявление о приеме на работу» в гендерном аспекте (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.
6. Электронная база вакансий и резюме [Электронный ресурс]. URL: <https://www.monster.de> (дата обращения: 12.02.2020).

\* \* \*

1. Volodchenkova O.I. Dinamika karakteristik zhanra «Ob#yavlenie o prieme na rabotu» v anglijskoj lingvokul'ture: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2016.
2. Dostovalova E.K. Ob#yavlenie o najme kak osobyy zhanr teksta // Filologiya i lingvistika: problemy i perspektivy: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, iyun' 2011 g.). Chelyabinsk: Dva komsomol'tsa, 2011. S. 21–23.
3. Kvashneva N.A. Yazykovye sredstva ofornleniya deshifrovocnyh lingvisticheskikh modelej: na materiale nemeckih ob#yavlenij «Predlagayu rabotu»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2006.
4. Kozhanova N.V. Strukturnyj i sodержatel'nyj analiz tekstov vakansij, razmeshchennyh v seti Internet (na materiale russkogo i nemeckogo yazyka) // Obraz zhizni sovremennogo cheloveka: kul'tura, tradicii, tekhnologii: sb. st. pod red. N.V. Halinoj. Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2019. Vyp. 2. S. 76–80.
5. Neupokoeva A.V. Naimenovaniya lic v tipe teksta «Ob#yavlenie o prieme na rabotu» v gendernom aspekte (na materiale nemeckogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2009.
6. Elektronnaya baza vakansij i rezyume [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.monster.de> (data obrashcheniya: 12.02.2020).

**Lexical and grammatical peculiarities of the German texts of vacancy announcement**

*The article deals with the analysis of the texts of the vacancy announcements at the lexical and grammatical levels. The choice of the lexical and grammatical means is defined by the norms of the official and business style of communication and the proclivity for the linguistic economy. The texts of the vacancy announcement are considered as the special texts with well-defined compositional structure accomplishing informative and influencing functions by appealing to the fixed set of lexical and grammatical means.*

**Key words:** extra- and intralinguistic parameters, lexical and grammatical peculiarities, complicated syntactic structure, professional term.

(Статья поступила в редакцию 03.03.2020)

**Л.С. РЕВЕКО**  
(Брянск)

**МЕТАФОРИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ СУБСТАНТИВНЫХ ТЕРМИНОВ НЕМЕЦКОЙ МЕТАЛЛООБРАБАТЫВАЮЩЕЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

*Рассматривается метафорический перенос как один из источников пополнения лексического состава немецкой металлообрабатывающей терминологии. В рамках теории номинации и когнитивной лингвистики описываются особенности метафоризации как способа терминообразования в исследуемой терминосистеме, определяются основные источники заимствования слов для образования метафорических терминов, выявляются их структурно-семантические особенности.*

**Ключевые слова:** метафорический термин, терминообразование, метафоризация, когнитивная метафора, концептуальная модель.

Современное языкознание характеризует бурным развитием когнитивной лингвистики, изучающей язык, по определению Е.С. Кужбиковой и В.З. Демьянкова, как когнитив-

ный механизм, играющий роль в кодировании и трансформировании информации [5, с. 53–55]. Среди широкого спектра проблем, стоящих в центре изучения когнитивной лингвистики, особый интерес представляют такие направления исследования, как когнитивные аспекты лексики, номинации и словообразования. Наиболее частотной когнитивной моделью выступает метафора, изучение которой в связи с новыми данными когнитивной лингвистики перешло на качественно новый уровень (А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, Ю.Н. Караулов, В.А. Маслова, М.В. Никитин, Е.О. Опарина, З.Д. Попова, В.Н. Телия и др.). Современные лингвисты подчеркивают, что метафора – это принадлежность не только языка, но и мышления и деятельности: «Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [2, с. 24].

При «проецировании» реальной действительности в язык человек сравнивает и отождествляет разные конкретные объекты, опираясь, в частности, на представления об их топологических типах. Поэтому в когнитивной модели языка метафора представляет собой принцип аналогии, действующий в семантике, и занимает в ней центральное место. Следовательно, важнейшей задачей когнитивной семантики оказывается описание типов или способов перехода от одного значения к другому, т. е. когнитивный процесс, в основе которого лежит понимание одной области через призму другой. По мнению В.Н. Прохоровой, «перенос названия одного понятия на другое совершается на основании общности всех признаков общеупотребительного понятия при наличии у суженного понятия дополнительных признаков» [6, с. 79].

Настоящая статья посвящена изучению метафорического переноса как одного из источников пополнения лексического состава современной немецкой металлообрабатывающей терминологии (МОТ), не подвергавшейся ранее подобному исследованию. По мнению А.А. Ефремова, «специфика терминологической метафоризации заключается в представлении научного “неизвестного” через “известное” за счет использования знакомой, освоенной лексической единицы в новом неосмысленном значении. Объяснение нового процесса или явления через уже знакомую по опыту информацию является эффективным средством познания научного мира» [4, с. 13]. «Метафорические термины играют ведущую роль

при первоначальном обозначении (наречении) ранее не существовавшей информации об объектах и процессах, то есть выполняют функцию фиксации промежуточного знания. Вместе с тем следует особо подчеркнуть, что при этом метафора является полноценным термином, связывающим научный или специально-отраслевой концепт, выраженный этим термином, с предшествующим опытом как индивидуума, так и соответствующей общности людей» [3, с. 82].

Таким образом, термины-метафоры рассматриваются вслед за М.В. Володиной как когнитивно-информационные структуры, которые служат способом репрезентации пересмысленного специального научного знания и освоенного специалистами конкретной отрасли знания. Исследуя метафоризацию в немецкой МОТ, мы установили, что доля субстантивных терминов, образованных на основе метафоризации различных слоев лексики, прочно вошла в состав МОТ к середине XX в., т. е. к моменту завершения становления терминологического аппарата металлообработки, и составляла абсолютное большинство зафиксированных субстантивных метафорических терминов (76%) от общего числа в 612 терминоединиц.

Проведенный количественный анализ позволяет сделать вывод о том, что непрерывный рост научно-технических достижений в этой отрасли индустрии, сопровождающийся многочисленными открытиями и изобретениями, а также расширение международных связей и обмен опытом специалистов различных стран постоянно влекут за собой пополнение МОТ новыми метафорическими терминоединицами, способствующими ее качественному и количественному развитию. Кроме экстралингвистических факторов пополнения МОТ новыми терминами-метафорами немаловажную роль играют и внутрилингвистические причины, основными из которых являются семантические процессы – синонимия, полисемия и т. п.

Указанные факторы вызвали к жизни во второй половине XX в. множество терминов-метафор (24%), содействующих успешной профессиональной коммуникации в области металлообработки.

Немаловажную роль в составе исследуемой МОТ играют термины-метафоры, доном которых является лексика общеупотребительного языка. Приспособление слов общего употребления к узкой сфере – традиционный

и весьма продуктивный прием наименования специальных понятий. Достаточно развит он и в терминологии металлообработки.

Большинство терминов из избранной нами области образовались в результате терминологизации общеупотребительных слов на основе метафорического переноса по сходству внешних и внутренних признаков. Например, *Hand* – «автооператор», *Mantel* – «кожух, рубашка, обшивка, оболочка», *Hals* – «шейка вала» и т. п. При данном способе словообразования слово переходит в новый лексический пласт (терминологическое поле), превращаясь в выразителя специального понятия и приобретая соотносительность с другими наименованиями данной терминосистемы. Приведем примеры.

- *Mantel* («пальто») – терм. «кожух, обшивка, оболочка», «рубашка». Детерминирующие семы данного слова («ткань», «цвет», «размер» и т. д.) нейтрализуются. Однако одна из второстепенных сем («способность предохранять живой организм от воздействия внешней среды») остается и становится ведущей признаковой характеристикой.

- *Leser* («читатель») – терм. «считывающее устройство». Архисема «человек» в данном случае заменяется архисемой «механизм». Детерминирующие семы читателя как человека («высшая ступень живых организмов на Земле», «субъект общественно-исторической деятельности и культуры» и т. п.) нейтрализуются. Ведущей же признаковой характеристикой остается при этом одна из второстепенных сем («способность к получению информации путем чтения»).

- *Kehle* («гортань, горло») – терм. «горловина, желобок». Архисема «орган живых существ» заменяется архисемой «устройство». Здесь также происходит нейтрализация детерминирующих сем гортани («орган для воспроизведения звуков и дыхания») при сохранении одной из второстепенных сем («канал для прохождения воздуха» и т. д.), которая становится ведущей признаковой характеристикой.

Как видно из примеров, основная категориальная сема в метафоре нейтрализуется, но сохраняется при этом как минимум одна база (база сравнения).

Терминированная метафора является, на наш взгляд, неотъемлемой частью языка научно-технической литературы, она не допускает образности и используется исключительно в информационных целях. Термин, образованный путем метафоризации, завоевав свое место в терминологической системе, пе-

рестает быть экспрессивным, метафора бледнеет и становится обычным языковым способом формирования нового значения термина.

Термины, пришедшие из обиходной лексики, чаще всего отражают конкретный признак, который положен в основу метафорического переноса. Так, слово *Ermüdung* («усталость») со значением «чувство утомления» используется в терминологии металлообработки для обозначения понятия «усталость (металлов)», определяемого как «явление изменения механических свойств материала под влиянием переменных нагрузок и вибраций» [7].

Проиллюстрируем примерами функционирование терминов-метафор в специальной литературе: «Entsprechend der jeweils vorliegenden Greifaufgabe können die *Teilearme* entweder mit oder ohne eigene Freiheitsgrade ausgeführt werden»; «Crossley und Umholz beschreiben eine künstliche *Hand* mit drei *Fingern*, die auf den *Arm* eines Industrieroboters montiert werden kann»; «Als Makros werden Abschnitte des Quellenprogrammes bezeichnet, die durch einen Identifikator gekennzeichnet und in einer *Bibliothek* abgespeichert sind» [8].

Изучая концептуальные модели металлообрабатывающих терминов-метафор, мы выявили преобладание антропоморфной модели, областями-донорами которой являются «Человек» (*Mutter* – «гайка», *Leser* – «считывающее устройство», *Übersetzer* – «передающее устройство»); «Части тела» (*Nase* – «выступ, вершина резца», *Zunge* – «хвостовик (инструмента)», *Lippe* – «скос, фаска, лезвие», *Stirn* – «торец»); «Предметы быта» (*Bett* – «станина», *Herd* – «под (печи)», *Teller* – «диск», *Spiegel* – «уровень, пленка», *Polster* – «буфер, подкладка»); «Одежда» (*Mantel* – «кожух, рубашка, оболочка», *Hut* – «шляпка, колпачок», *Schuh* – «башмак», *Tuch* – «материя, ткань», *Kappe* – «колпачок, крышка»).

Среди неантропоморфных метафор наибольшее распространение получила модель в метафоре «Мир животных и птиц» (*Bär* – «баба молота», *Bock* – «кронштейн, стойка», *Katze* – «крановая тележка», *Rattenschwanz* – «напильник “крысий хвост”», *Horn* – «рог (наковальни)»). Значительно уступают ей в количественном отношении такие модели, как «Мир природных и физических явлений» (*Ermüdung* – «усталость металла»); «Мир объектов и их состояний» (*Gedächtnis* – «память ЭВМ», *Bibliothek* – «библиотека (в ЭВМ)», *Freiheitsgrad* – «степень свободы автооператора»).

Наиболее употребительными метафорическими терминами в терминологии металло-

обработки являются термины *Arm* и *Hand*, которые в сочетании с конкретными лексическими единицами указывают на принцип действия, особенности конструкции, назначение и размер автоматической «руки» роботов и манипуляторов, широко применяемых при обработке металлов: *Arm – Teilearm, Saugarm, Bohrarm* и т. п.; *Hand – Zweifingerhand, Dreifingerhand* и т. п.

Большое количество лексико-семантических вариантов у термина *Arm* объясняется экстралингвистически, в частности функциональной активностью и исключительно важной ролью в жизни человека этого референта (детоната). Функции руки более многообразны, чем функции других частей тела, что не может не приводить к наращиванию лексико-семантических вариантов именно у этого слова. Высокая частотность употребления слова *Arm* также способствует приобретению им различных смысловых оттенков, что создает возможность появления дополнительных лексико-семантических вариантов и тоже ведет к усложнению семантической структуры. Термин приобретает дополнительные значения, т. е. становится неоднозначным. Ср. значения у термина *Arm*:

- 1) автооператор (манипулятора);
- 2) кронштейн, консоль;
- 3) водило (планетарной передачи);
- 4) рукав (например, радиально-сверлильного станка);
- 5) спица (например, шкива);
- 6) рычаг.

Термины, пришедшие из обиходной лексики, чаще всего отражают конкретный признак, который положен в основу метафорического переноса. В новой сфере функционирования обиходные слова сужают и конкретизируют свою семантику, но они не утрачивают своих семасиологических характеристик. Примером этому служит тот факт, что у терминов, образованных на базе общеупотребительной лексики, наблюдается процесс дальнейшего развития. Вступая в область новых связей и отношений, термин приобретает дополнительные терминологические значения. Так, соотносительность неосемантизма *Wange* с новой для него терминосистемой способствовала появлению у него новых значений:

- 1) щека (коленчатого вала);
- 2) продольная стенка (станины);
- 3) траверса (листогибочной машины).

Основным лингвистическим фактором метафорических терминов является расширение

сферы действия семантического признака, который служит базой создания метафорического значения термина, что обеспечивает возможность приложения этого признака к новым явлениям и, следовательно, возможность создания новых обозначений. Так, семантический признак «регулирование важнейших функций организма, управление поведенческими реакциями, основа памяти и высшей нервной деятельности» [1], содержащийся в прямом значении слова *Gehirn* и применяющийся по отношению к человеку и животным, при создании метафорического значения в условиях производства расширил сферу своего действия. Это сделало возможным создание на основе общеупотребительного слова *Gehirn* новых обозначений *Elektronengehirn, Rechengehirn*, содержащих тот же семантический признак.

Аналогичным путем пришел в терминологию металлообработки и новый термин *Gedächtnis* («память»). Семантический признак общеупотребительного слова «способность живых организмов и технических устройств к сохранению и многократному воспроизведению информации» [7] позволил поменять рассматриваемое слово в МОТ для обозначения памяти электронно-вычислительных машин, необходимых для работы новых станков с числовым управлением, т. к. память ЭВМ – это совокупность технических устройств и процессов, обеспечивающих запись, хранение и воспроизведение информации в ЭВМ.

В приведенных примерах наглядно видно стремление использовать при номинации нового понятия метафорический образ, выдвигаемый в фокус внимания специалистов. Переосмысление совершается без изменения языковой структуры слова, в старую форму вливается новое содержание. Оба наименования сосуществуют в одном слове.

Анализ структурных типов метафорических терминов позволил прийти к выводу о том, что все термины, образованные путем вторичной номинации, неоднородны в структурном отношении. Нам удалось выделить:

- 1) простые термины-метафоры (*Knie, Nase, Schuh, Bart, Bär, Bett* и т. д.);
- 2) сложные термины-метафоры (*Elektronenkanone, Plasmapistole, Gasmantel, Frässpindel-nase, Mundring, Bohrerlippe* и т. д.).

В процессе словосложения особенно наглядно проявляется сдвиг сем, их перемещение в семантической структуре слова. В пределах словосложения метафора приобретает новое значение, новые семантические функции.

На этой основе возникают и функционируют в немецкой МОТ композиты метафорического характера, в результате чего появляется новая семантическая единица, создается целостное образное представление.

При сцеплении двух и более лексических единиц возникают новые, более сложные языковые структуры, которые в значительной степени зависят от того, подвергается метафоризации весь комплекс или лишь один компонент. В процессе нашего исследования было установлено, что метафорическое переосмысление уже одного компонента в рамках новых терминов-композиций приводит к изменению смыслового содержания всего сложного термина (ср.: *Laufkatze* – «крановая тележка», *Schutzmantel* – «защитный слой»). Разнообразие структурных типов метафорических терминов в МОТ является подтверждением положения о том, что метафора в языке не имеет каких-либо закрепленных синтаксических структур.

Таким образом, метафоризация на протяжении исследуемых периодов становления и развития терминологического аппарата немецкой металлообрабатывающей терминологии представляет собой когнитивный механизм терминообразования. Метафора как один из фундаментальных приемов познания и концептуализации действительности способствовала появлению обширного пласта субстантивных терминов-метафор, другими словами, вербализации ключевых понятий исследуемой области знания.

#### Список литературы

1. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru> (дата обращения: 04.03.2020).
2. Грузберг Л.А. Концептуальная метафора [Электронный ресурс] // Филолог: интернет-журнал. 2004. № 5. URL: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_5\\_101](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_5_101) (дата обращения: 04.03.2020).
3. Дудецкая С.Г. Метафоризация как способ терминообразования (на материале английской терминологии черепно-челюстно-лицевой хирургии и стоматологии): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007.
4. Ефремов А.А. Когнитивные и структурно-семантические особенности метафоры в нефтегазовой терминологии (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2013.
5. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997.

6. Прохорова В.М. Русская терминология (лексико-семантическое образование): учебник. М.: МГУ, 1996.

7. AzbukaMetalla: энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://azbukametalla.ru/entsiklopediya/u/ustalost-metall.html> (дата обращения: 04.03.2020).

8. Hirsch A. Werkzeugmaschinen: учебник. Wiesbaden: Springer Vieweg, 2012.

\* \* \*

1. Bol'shaya rossijskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://bigenc.ru> (дата обращения: 04.03.2020).

2. Gruzberg L.A. Konceptual'naya metafora [Elektronnyj resurs] // Filolog: internet-zhurnal. 2004. № 5. URL: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_5\\_101](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_5_101) (дата обращения: 04.03.2020).

3. Duceckaya S.G. Metaforizacija kak sposob terminoobrazovaniya: (na materiale anglijskoj terminologii cherepno-chelyustno-licevoj hirurgii i stomatologii): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2007.

4. Efremov A.A. Kognitivnye i strukturno-semanticheskie osobennosti metafory v neftegazovoj terminologii (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Majkop, 2013.

5. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. M.: Filol. f-t MGU im. M.V. Lomonosova, 1997.

6. Prohorova V.M. Russkaya terminologiya (leksiko-semanticheskoe obrazovanie): uchebnik. M.: MGU, 1996.



#### *Metaphorization as the way to form the substantive terms of the German metal-processing terminology*

*The article deals with the metaphorical transfer as one of the sources of developing the vocabulary of the German metal-processing terminology. In the context of the theory of nomination and cognitive linguistics there are described the peculiarities of metaphorization as the way of the formation of terms in the studied term system, there are defined the basic sources of the words' accommodation for the formation of the metaphoric terms, there are revealed their structural and semantic peculiarities.*

**Key words:** *metaphoric term, formation of terms, metaphorization, cognitive metaphor, conceptual model.*

(Статья поступила в редакцию 11.03.2020)

**В.Г. ПИКСЕНДЕЕВА**  
(Мурманск)

## ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

*Освещаются особенности языковой репрезентации представлений о времени в английском языке. Установлено, что абстрактные представления о времени носителей английского языка подвержены изменениям и ярче всего вербализованы при помощи метафор, которые описывают когнитивные признаки концепта. Выявлены наиболее очевидные группы метафорических экспликаций, являющихся коллективным или индивидуальным отражением восприятия временного континуума на определенном этапе развития языковой картины мира.*



Ключевые слова: *время, концепт, языковая картина мира, языковая репрезентация, когнитивная метафора, лексема.*

**Введение.** Время является универсалией, которая составляет каркас представлений человека о мире. Это базовый концепт, благодаря которому обнаруживаются целостность и систематичность человеческого бытия. С древнейших времен в сознании человека сосуществуют два представления о времени: время как вращение по кругу, что восходит к сезонным календарным циклам, и время как однонаправленное поступательное движение, что связано с формированием исторического сознания.

Однако появление теории лингвистической относительности дало повод усомниться в «универсальности» объективного времени. По словам Б. Уорфа, такие «различные широкие обобщения западной культуры, как время, скорость, материя, не являются существенными для построения всеобъемлющей картины вселенной» [2, с. 210]. И, хотя все изложенные в теории Б. Уорфа доказательства касались языка народа хопи, проживающего на северо-востоке Аризоны, ученый выдвинул предположение о том, восприятие времени и пространства существенно зависит от господствующей в каждой цивилизации системы координат, от национального менталитета.

В нашем исследовании мы не пытались сравнить репрезентацию представлений о времени в каких-либо экзотических языках, а опи-

сали языковые атрибуты данного концепта, отраженные в текстах английского языка разного периода.

**Материалы и методы исследования.** Материалом исследования послужили примеры из древнегерманского эпоса Beowulf, среднеанглийских текстов Canterbury Tales (Geoffrey Chaucer), Le Morte d'Arthur (Thomas Malory). Источниками примеров для анализа современного английского языка являются произведения Bruno's Dream (Ir. Murdoch), The Book and the Brotherhood (Ir. Murdoch), The Mind Parasites (Collin Wilson), Eternal moment (Foster Ed. Morgan), On the road (J. Kerouac), Nineteen Eighty-Four (G. Orwell), My Brother, My Enemy (Mitchell Wilson M.) и др.

Методы исследования включают элементы когнитивно-семантического и этимологического анализа [3, с. 23]. Представим ниже результаты исследования.

**Постановка вопроса.** Понимание мира как развернутого в пространстве и лишённого динамики было свойственно языческой культуре. Однако это было только начало, и человек, являющийся носителем древнеанглийской картины мира, находился между абсолютным (вечным) временем богов и бранным временем людей. Согласно общепринятой теории о доминировании циклической модели над линейной, человеческое время было замкнутым в пространстве [1, с. 43].

Рассуждая о картине мира Средних веков, исследователи подчеркивают общее безразличие простых людей той эпохи к течению личного времени. «Как и письменность, – пишет Ж. Ле Гофф, – мера времени оставалась в течение большей части Средневековья достоянием могущественных верхов. Народная масса не владела собственным временем и была неспособна даже определить его. Она подчинялась времени, которое предписывали колокола, трубы и рыцарские рога» [6, с. 23].

Городское население было, конечно, менее безразлично к течению личного времени, чем сельское, на бытовом уровне и для горожан несколько столетий точный счет личного времени не был общепринятым. Люди средневековой культуры были маловосприимчивы к идеям изменения и развития. «Стабильность, традиционность, повторяемость – в этих категориях двигалось их сознание, в них же осмысливалось то действительное историческое развитие, которое они так долго не могли ощутить» [Там же, с. 44]. Массовые представле-

ния об истории, распространенные даже в среде образованных людей, практически не отличали прошлого, ибо не воспринимали настоящее как качественную ценность.

В современной научной картине мира относительно проблемы восприятия и интерпретации времени существует суждение, что «мы никогда не измеряем “чистое время”, но всегда процессы: периодические или свободно движимые» [9, с. 135].

По мнению С.Л. Рубинштейна, в зависимости от того, какие преимущественно связи имеет событие, оно может быть соотнесено с тем или иным временным пластом [7]. Этим фактом обусловлены и большие индивидуальные различия в способности оценивать время.

Временное измерение создается при помощи способности человека формировать представление о его атрибутах, таких как длительность, повторяемость, неизбежность. Текущий момент (сейчас) является особой точкой на временной оси, относительно которой существует и временная перспектива, и пережитые события. В языке хопи, который анализировал Уорф, время может иметь нулевое измерение и вообще быть не связанным с понятием «движение».

Время воспринимается человеком, переживается, обрабатывается его сознанием, с помощью языковых средств фиксируется в коммуникативной деятельности (как устной, так и письменной). При этом у современного человека, как и у средневекового, по-прежнему нет специального органа для восприятия времени. В этом смысле во всех периодах развития языковой картины актуальной оказывается способность объективации временных представлений с помощью метафор.

**Обсуждение результатов.** Анализ древнегерманского эпоса показывает, что в самых первых представлениях о времени циклическая концепция времени подчинена линейной. Этимологически ключевая лексема *time* является однокоренной с диахронически более ранней лексемой *tide*, которая, в свою очередь, помимо основного значения «прилив», имеет еще и значение *hour* – «час»: «Tide – season, time, hour; flux or reflux of sea; the usual sense is “season” or hour; hence the time between flux and reflux of the sea, and, finally, the flux and reflux itself Sax. *tid*, time, hour. All from Teut. type \**ti-di*, time, division of time, portion of time» [8, с. 79]. Связь с *tide* «a season of the year» происходит от староанглийского *tid* – «точка времени или отрезок времени». Первое упомина-

ние данного слова в поэме *Beowulf* датировано 725 г.

М.М. Маковский отмечает связь слова *time* с и.-е. \**ti* – “stretch, extend” + расширитель *-men-*. Подобно жизни и смерти, время в древности рассматривалось как развязывание и завязывание божественных узлов. Непрерывность времени сопоставлялась в древности с непрерывностью человеческого рода [8, с. 83].

Согласно исследованию Е.А. Нильсен, существенные диахронические изменения в восприятии времени происходят именно в период трансформации языковой системы от древнеанглийского к среднеанглийскому периоду и состоят в следующем. Во-первых, лексема *tide* утрачивает ядерное положение, т. к. в семантической структуре лексемы *tide* появляется дополнительное значение – обозначение прилива (отлива). Во-вторых, в среднеанглийский период, как и в современном английском языке, лексема *time*, семантика которой передает понятие времени в более общем и абстрактном виде, становится доминирующей [7, с. 198].

По данным этимологического словаря *The Barnhart Concise Dictionary of Etymology*, возникшее в 1154 г. слово *time* происходит от древнеанглийского *tima* и связано с *tid*, в котором отражались первоначальные представления о времени как о часе: *proper time*, *good time*. Дополнительные значения, такие как время-событие, существовали в древнеанглийский период (*in This time we will succeed, before 899; time to eat*) и актуализировались в среднеанглийский период (*time – leisure; have time to read, 1220*) [Там же].

Анализ употребления лексемы *time* в средневековых произведениях XIV–XV вв. показал, что время воспринимается как абстрактное понятие, которое нельзя ощутить, но с которым человек может обращаться по-разному: провести (*despende, passe*), терять (*leese*), продлить (*prolonge*), найти (*fynde his time*), оплакивать (*wepe, weylle*), ненавидеть (*lothe*), прославить (*blesse*), иметь (*have*), ждать (*awaite, abyde*), тянуть, задерживать (*tarie*) [4, с. 36].

Для Средних веков характерно восходящее к Августину соотнесение времени как способа бытия сотворенных существ с вечностью как атрибутом божественного бытия. Вечность не измерима временными отрезками, она – атрибут Бога. Время же – атрибут земной истории, оно – результат творения. Земное время сотворено, имеет начало и конец, ограничивающие длительность человеческой истории [8, с. 104].



По словам И.А. Ларионовой, средневековый человек обладает способностью воспринимать время относительно собственной жизни и согласно окружающим его догматам, но он не может повлиять на время или как-то его изменить: *Salomon saith, every thing hath tyme. Ior Goddis sake! as beth of better cheere. It is no tyme for stondye hiere* (Chaucer) [4, с. 37].

Объективация времени через идею движения восходит к древнегерманскому эпосу. Так, при членении мирового древа по вертикали выделяются три временных пласта: прошлое, настоящее и будущее. В центре мирового древа Иггдрасиль в германо-скандинавской мифологии находится Мидгард, где живут люди; наверху находится царство богов Асгард, а внизу – царство мертвых Хель. Эти три мира не имеют границ, и можно перемещаться без преград из одного в другой.

Переход к линейному восприятию времени связан с влиянием христианства, которое постулировало наличие начала и конца истории, а движение времени при этом мыслилось как линейный, однонаправленный и необратимый процесс. Лишь в рамках линейной модели стало возможным противопоставление прошлого, настоящего и будущего. Обладая такой возможностью, «человек может назвать то, что видит, слышит, осязает в данный момент – the present, другую сторону – обширную, воображаемую область памяти – the past, а область веры, интуиции и неопределенности – the future» [8, с. 58].

Необратимость времени – это наиболее очевидный и понятный атрибут времени, который в средневековом тексте представлен метафорой потока: *As doth the stream, thot torneth never agayn* (Chaucer) [4, с. 37].

Эволюция восприятия времени связана с изменениями в картине мира. Современный человек принимает более активную позицию в отношении времени, становится способным влиять определенным образом на него. Рассматриваемые глагольные сочетания с лексемой *time* передают значение приобретения, владения, использования, обнаружения и выбора: *Nothing is indescribable in words if you take the time and the trouble* (Wilson); *Entirely without other occupation, she filled her time with household tasks and enjoyments* (Wilson); *Danby had chosen the time of six-thirty in the evening for their interview* (Murdoch).

В этой связи глаголы и глагольные сочетания, которые объективируют концепт времени, можно разделить на две группы со значениями:

1) «времени-субъекта» (*time has gone, time crumples slowly*);

2) «времени-объекта» (*give time, choose the right time, idle time away*).

Анализ семантики глаголов современного английского языка дает основание выделить следующие концептуальные ряды:

1) владение временем (*have, enjoy, share, cost*);

2) приобретение времени (*get, find, take, win, benefit*);

3) сохранение времени с разными интенциями относительно дальнейшего пользования: *control, keep* (сохранение контроля); *save, invest* (не растрачивание попусту).

Аналогично средневековому периоду в современном английском языке во всех языковых метафорических моделях времени в качестве ключевого определяется понятие движения, через которое время, очевидно, только и может быть осмыслено в современной языковой картине. В силу своей предельной абстрактности, но и явной очевидности для носителя любого языка время (время хопи кажется таким «аспектом бытия, где острота ножа – это сейчас, настоящий момент, одновременно становящийся и прошлым, и будущим») не желает вписываться в привычную схему толкования значений, поэтому для репрезентации данного концепта могут использоваться когнитивные метафоры [2, с. 212].

В этой связи возможны следующие иллюстрации. Время может проноситься со скоростью, не поддающейся восприятию, так что человек минует его, избавляется от него: *A man who can withdraw in to himself on a long train journey has escaped time and space, while who stares out of the window and yawns with boredom has to live through every minute and every mile* (Wilson). Характерной особенностью данной ситуации является использование глаголов движения с семантикой длительности, начала или конца действия: *He wept and looked at the slow movement of time and the colored picture* (Murdoch).

Время не наблюдаемо в силу своей абстрактности. Однако мы можем опереться на ментальную картинку, которая появляется в сознании говорящего: *Time passed and Bruno watched it pass, his face contracted with a king of cunning. Time had never been visible to him before* (Murdoch).

Время описывается как субстанциональная категория: *Out of his dreamless womb time creeps in the moment which is no beginning at the end which is no end. Time is crack* (Murdoch). Кроме того, объективное время в современной

языковой картине мира представлено как качественно меняющаяся субстанция: *As he waited at home for Janie to come back he felt that the quality of time had altered perhaps forever. She didn't come until the late evening (Murdoch); And the faces of passer-by glowed with an uncanny clarity, as if her specious present had been lengthened out to allow of contemplation within the space of a second (Murdoch).*

У современного человека существует возможность манипулировать временем для реализации собственных планов, например заставить время совершать определенные действия, двигаться: *If he woke at night he moaned and made the time move on by moaning, dropping a moan into a little cup or sack of time which was taken from him (Murdoch).*

Метафорические модели позволяют исследователю составить представление об образе времени через изучение сфер ассоциаций и персонификацию этого понятия [4, с. 146]. В современном английском языке концептуальное время находит свое воплощение в ряде когнитивных метафор:

1) время – изменяющаяся сила (*time heals all wounds; time took its toll on him*);

2) время – резервуар (*On one occasion, when he was critically out of time, I sat with him in the large office and we had to talk (Murdoch)*);

3) время – ландшафт (*“Oh, my poor boy!” His life as a sinking boat was travelling through a hard time (Orwell)*);

4) время – движущийся объект (*The time of a serious financial disaster is approaching. Soon we will face the crucial moment in the history of modern economy (Morgan)*);

5) время – деньги / ценность / ограниченный ресурс (*He doesn't have a chance to destroy the merger. He lost the most significant weapon to continue-time. And he would never bring the synergy back (Morgan)*).

Очевидно, что во всех приведенных выше случаях, за исключением первого примера, восприятие времени связано не столько с движением, сколько с пространством, в котором осуществляется процесс. Атрибутом современной картины мира является синкретизм пространства и времени: *A three miles later I received another sign from him to tell me that Mrs. Bradley had died (Maugham); You are now one minute nearer to eternity (Wilson).*

**Выводы.** Отражение времени зависит от особенностей внешнего мира, ситуации его восприятия, от особенностей субъективного состояния говорящего. Человеку свойственно отражать настоящее, воспроизводить прошлое и предвосхищать будущее одновременно

(например, находясь в настоящем). Восприятие времени – это прежде всего отсчет его с помощью определенных единиц измерения, субъективно измеряемых и объективно фиксируемых. Основные единицы измерения времени берутся из физических и биологических ритмов: биоритмов человеческого организма, смены дня и ночи, времен года.

Как и любая нематериальная вещь, время может быть выражено с помощью метафор. Анализ соответствующей лексики в английском языке позволяет выявить архаические представления о времени как о замкнутом процессе. Впоследствии это восприятие меняется, т. к. меняется мировоззренческая и языковая картина мира. У времени появляются такие черты, как векторность, протяженность, членимость, ограниченность. В текстах среднеанглийского периода концепт «время» репрезентирован ограниченным набором образных средств, которые отражают внешнюю динамику событий во времени в виде клишированных, стереотипных сочетаний, набор которых общепринят и ограничен.

Репрезентация представлений о времени в языковой картине мира представляется напрямую связанной с действием когнитивных метафор. Однако большинство метафорических номинаций всех указанных групп выполняют функцию репрезентантов времени не как абстрактной ментальной категории, а как определенного момента, отрезка времени, т. е. обозначают некоторую часть временного континуума, связанную с процессом.

#### Список литературы

1. Античная философия (тексты). М., 1936.
2. Дойчер Г. Сквозь зеркало языка. М.: АСТ, 2019.
3. Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия АН. Серия литературы и языка. 1997. Т. 56. № 3. С. 22–31.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004.
5. Ларионова И.А. Метафоризация концепта «Время» в среднеанглийском и современном английском языке // Слово в лингвокультурологическом аспекте: кол. моногр. Мурманск: МГПУ, 2005. С. 36–37.
6. Ле Гофф Ж. Средневековый мир воображаемого. М.: Прогресс, 2001.
7. Нильсен Е.А. К экспликации концепта «Время» в английском языке // Вестн. Самар. гос. ун-та. 2006. № 10-2. С. 211–217.
8. Пиксендеева В.Г. Способы лингвистической экспликации макроконцепта «ВРЕМЯ» в современ-

ном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009.

9. Рейхенбах Г. Направление времени. М.: Едиториал УРСС, 2003.

10. Уорф Б. Язык, мышление и действительность // Антология исследований культуры. Символическое поле культуры. М., 2011.

\* \* \*

1. Antichnaya filosofiya (teksty). M., 1936.

2. Dojcher G. Skvoz' zerkalo yazyka. M.: AST, 2019.

3. Kubryakova E.S. Yazyk prostranstva i prostranstvo yazyka (k postanovke problemy) // Izvestiya AN. Seriya literatury i yazyka. 1997. T. 56. № 3. S. 22–31.

4. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem. M.: Editorial URSS, 2004.

5. Larionova I.A. Metaforizatsiya koncepta «Vremya» v sredneanglijskom i sovremennom anglijskom yazyke // Slovo v lingvokul'turologicheskom aspekte: kol. monogr. Murmansk: MGPU, 2005. S. 36–37.

6. Le Goff Zh. Srednevekovyj mir voobrazhazhemo. M.: Progress, 2001.

7. Nil'sen E.A. K eksplikatsii koncepta «Vremya» v anglijskom yazyke. // Vestn. Samar. gos. un-ta. 2006. № 10-2. S. 211–217.

8. Piksenedeva V.G. Sposoby lingvisticheskoj eksplikatsii makrokoncepta «VREMYA» v sovremennom anglijskom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2009.

9. Rejhenbah G. Napravlenie vremeni. M.: Editorial URSS, 2003.

10. Uorf B. Yazyk, myshlenie i dejstvitel'nost' // Antologiya issledovanij kul'tury. Simvolicheskoe pole kul'tury. M., 2011.

### *Evolution of the concepts of time in English language world picture*

*The article deals with the peculiarities of the linguistic representation of the concepts of time in the English language. There is stated that the abstract concepts of time of the native speakers of the English language are subject to changes and verbalized brighter with the use of metaphors that describe the cognitive traits of the concept. There are revealed the most obvious groups of the metaphoric explications that are the collective and individual reflection of the perception of the time continuum at a determined stage of the development of language world picture.*

**Key words:** *time, concept, language world picture, linguistic representation, cognitive metaphor, lexeme.*

(Статья поступила в редакцию 06.02.2020)

**В.В. КАТЕРМИНА, С.Х. ЛИПИРИДИ**  
(Краснодар)

### **ОСОБЕННОСТИ ОТОБРАЖЕНИЯ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА В ЛЕКСИКЕ МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА (на основе английских неологизмов)\***

*Рассматриваются неологизмы, возникшие во время пандемии коронавируса. Анализируется семантический план данного пласта лексики (в частности, отмечается роль иронии и юмора в смысловом содержании неологизмов). Данные неологизмы вводятся в медицинский дискурс, что позволяет рассмотреть их в контексте обиходно-просторечной медицинской лексики, выражающей изменения общественного сознания в период пандемии.*

**Ключевые слова:** *неологизмы, коронавирус, медицинский дискурс, обиходно-просторечная медицинская лексика, ирония, юмор, общественное сознание.*

Развитие языка протекает под знаком его постоянного совершенствования и обогащения его функциональных возможностей, что особенно интенсивно и наглядно реализуется на лексическом уровне в постоянном двуедином процессе архаизации – обновления лексики языка. Ярким свидетельством динамики языка является процесс возникновения новых слов, движимый переменами в объективной действительности, т. к. общество всегда стремится найти средства для номинации новых реалий [6].

Начало 2020 г. ознаменовалось эпидемией коронавируса, перешедшей в пандемию. Повсеместное распространение заболевания отразилось не только на функционировании медицины и других социальных институтов, но и на лексическом составе многих языков, в частности английского. Появление неологизмов отражает социально-культурные трансформации [7], и возникновение слов и выражений, посвященных пандемии коронавируса, подтверждает значение данного события

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (Отделение гуманитарных и общественных наук) в рамках научного проекта № 20-012-00033 «Лингвистические модели социально-политической коммуникации в online-пространстве: дискурсивные поля, паттерны и гибридная методология анализа сетевых данных» (2020–2022 гг., рук. В.В. Катермина).

для современного общества. Новая лексика, посвященная коронавирусу, является важной частью современного медицинского дискурса, его наиболее актуальным элементом, формирование которого идет быстро и непрерывно. Быстрота изменений словарного состава языка отражает трансформации общественного сознания, 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.

Специфика медицинского дискурса определяет характер данного рода неологизмов. Большую часть рассматриваемых нами неологизмов можно отнести к обиходно-просторечной медицинской лексике [1], т. к. связанные с коронавирусом новые слова и выражения чаще всего являются творчеством представителей массового сознания, а не специалистов в области медицины.

Н.Д. Голев и Н.Н. Шпильная обращаются к медицинской коммуникации в аспекте обыденности. Ученые предлагают «разграничивать повседневное, обыденное и профессиональное общение. Выделение повседневного основано на противопоставлении официально-профессионального и бытового общения, а обыденное общение проявляется при противопоставлении «специалист – неспециалист»» (цит. по: [9, с. 29]).

«Основной ценностью медицинского дискурса является здоровье. При этом важно отметить, что подобно другим важнейшим ценностям это смысловое образование существует в единстве со своим антиподом – болезнью» [5, с. 23]. Изучение здоровья как «особого понятия устанавливает его аксиологический статус экспонента абсолютной и универсальной ценности, входящей в число витальных потребностей человека» [8, с. 29].

Быстрое распространение пандемии коронавируса создало ряд уникальных ситуаций в медицинском дискурсе. Появление специфических отношений между личностями, находящимися под влиянием последствий пандемии, привело к стремительному росту лексики, отображающей данные изменения. Доминирующей чертой данной разновидности новой лексики стало юмористическое и ироническое отношение к болезни, являющееся формой психологической защиты [2; 4]. «Специ-

фика медицинской работы, повышенная степень профессиональной ответственности, частые профессиональные стрессы порождают эмоциональную отстраненность в общении с пациентами и необходимость эмоциональной разгрузки в неофициальном общении. Одним из средств психологической релаксации медицинских работников является юмор, а нередко «черный юмор». Основной функцией юмора является защитная: медицинские работники «закрываются» от сложностей окружающего мира путем комического переворачивания профессиональной действительности» [2, с. 12]. Юмористическое восприятие медицины свойственно и массовому сознанию, представители которого также ищут в черном юморе разрешение психологического напряжения. Юмор здесь выступает в роли ресурса коллективного совладающего поведения [11].

Рассмотрим примеры неологизмов, посвященных пандемии коронавируса. Данная лексика представлена статьями онлайн-словаря Urban Dictionary [13] и выдержкой из статьи Б. Люфкина *Coronavirus: The psychology of panic buying*, опубликованной на сайте телеканала BBC [12].

Первую группу составляют неологизмы, относящиеся непосредственно к коронавирусу. Это разнообразные слова и выражения, обозначающие болезнь: *Covid-19 (a disease caused by a new strain of coronavirus marked by fever, cough and other flu-like symptoms. In a severe case, it may invade the lungs and kidneys, leading to death* [13] – «заболевание, вызванное новым штаммом коронавируса, отмеченное лихорадкой, кашлем и другими гриппоподобными симптомами. В тяжелом случае он может проникнуть в легкие и почки, что приведет к смерти» (здесь и далее перевод наш. – В.К., С.Л.); *Corona Virus (a Chinese virus that came from the city of Wuhan and has flu like symptoms. It became known in late 2019 but started expanding rapidly in 2020)* [Ibid.] – «это китайский вирус, который пришел из города Ухань и имеет гриппоподобные симптомы. Он стал известен в конце 2019 года, но начал быстро распространяться в 2020 году»; *Coronavirus disease (COVID-19) (infects mostly everyone around kills old people and to protect yourself from getting it you should buy some hand sanitizer* [] – «заражает в основном всех вокруг, убивает пожилых людей, и, чтобы защититься от нее, вам следует купить дезинфицирующее средство для рук»).

Отдельную группу наименований коронавируса составляют неологизмы, имеющие политический подтекст. Для них характерна

специфическая ирония, направленная на критику действий власти. К ним относятся:

– **Trump Flu** (*the name of the fully contracted illness brought on by coronavirus COVID-19. Since the disease is most deadly to the old, fat, and unwell the current president easily fits into the vulnerable demographic. As the same time, his vainglorious incompetence is largely responsible for the rapid increase of COVID-19 infections and cases of Trump Flu. Also known as Boomer Flu* [13] – «название чрезвычайно разного заболевания, вызванного коронавирусом COVID-19. Поскольку эта болезнь наиболее смертельна для старых, толстых и нездоровых людей, нынешний президент легко вписывается в уязвимую демографическую группу. Как и его известная некомпетентность, в результате которой отмечен быстрый рост инфекций COVID-19 и случаев заболевания “гриппом Трампа”. Также известна как грипп поколения бумеров»);

– **Maralagovirus** (*a common name for COVID-19 or Corona Virus* [Ibid.] – «общее название для COVID-19 или коронавируса»)\*.

Данные неологизмы передают своеобразие политического менталитета многих жителей США, для которого характерна оппозиционность по отношению к правящему режиму. Создаваемый неологизмами сниженный образ президента США носит отчетливо сатирический характер: Трамп показан как потенциальная жертва своей политики, которую создатели неологизма считают неадекватной сложившейся ситуации. Фигура президента здесь становится символом поколения бумеров, плохо приспособленных к экстренным ситуациям, например к пандемии коронавируса.

Иронический характер также имеет выражение **Beerbug** (*coronavirus, a disease originating in China which shares the same name as a shitty Mexican beer* [Ibid.] – «коронавирус, болезнь, происходящая из Китая, которая имеет то же название, что и плохое мексиканское пиво»), которое возникло при сопоставлении коронавируса с маркой дешевого пива. Данный напиток является популярным, что следует из словарной дефиниции слова **Coronas** (*the essence of life. Without this many people can't live. It's the hottest beer in the world* [Ibid.] – «это смысл жизни. Без этого многие люди не могут жить. Это самое забористое пиво в мире»). Название напитка было использовано для игры слов, ставящей коронавирус в юмористический контекст, характерный для

культуры постиронии (особый комизм названию придает одна из юмористических теорий заговора, ставящая пандемию в зависимость от популярности данной марки пива). Ярко выраженное снижение названия болезни является разновидностью компенсации за вызванные вирусом потери и страхи. Черный юмор здесь выполняет функцию психологической защиты, традиционной для медицинского дискурса.

Еще одна группа неологизмов обозначает явления, появившиеся после начала пандемии. К ним относятся:

– **coronacopia** (*the growing volume of people and places that can give you the corona virus. Handshakes, desk surfaces, door handles, sneezes* [13] – «растущий объем людей и мест, через которые вы можете заразиться коронавирусом. Рукопожатия, поверхность стола, дверные ручки, чихание»);

– **coronaphobia** (*the fear of catching the current strain (COVID-19 in March 2020) of human coronavirus, expressed by wearing a face mask in public, or simply avoiding public places, public events and public transport* [Ibid.] – «страх подхватить текущий штамм (COVID-19 в марте 2020 г.) коронавируса, выражающийся в ношении маски для лица в общественных местах или просто избегании общественных мест, общественных мероприятий и общественного транспорта»).

Последний неологизм построен по стандартной форме номинации фобий. Стоит отметить, что в русском дискурсе этому слову отчасти соответствует ироническое понятие «коронабесие» [10], характерное для речи людей, отрицающих значимость пандемии. Отличием «коронафобии» от «коронабесия» является то, что англоязычный термин можно использовать как нейтрально, так и в осуждающей тональности, в отличие от одномерно сатирического русского аналога.

Слово **coronapocalypse** (*end of the world via coronavirus* [13] – «конец света из-за коронавируса») передает катастрофичность пандемии коронавируса, которая иронически уподобляется апокалипсису. Частым последствием пандемии стала отмена многочисленных событий и мероприятий. Данная черта нашла выражение в прилагательном **CORONAed** (*when an event, or other plans get cancelled because of the COVID-19 virus (more widely, and incorrectly, referred to as the “coronavirus”) in one word, you can say they got CORONAed* [Ibid.] – «когда событие или другие планы отменяются из-за вируса COVID-19 (более широко и неправильно»)

\* Мар-а-Лаго (Mar-a-Lago) – место резиденции президента США Д. Трампа.

но именуемого коронавирусом), одним словом, вы можете сказать, что они были коронаваны»). Ироническая окраска прилагательного передает карнавальное восприятие последствий пандемии – отмена какого-либо события или мероприятия шуточно сравнивается с коронацией (см. идею М.М. Бахтина об увенчании-развенчании, которые взаимозаменяемы и переходят друг в друга [3]). Игра слов служит цели сохранения самообладания через юмор. Похожая форма иронии появляется в выражении *National Corona Virus Day* (*3/14 is National Corona Virus Day! Make sure to celebrate at home. With no one* [13] – «14.03. Национальный день коронавируса! Обязательно отпразднуйте это событие дома. Ни с кем не общаясь»). День тестирования президента США на инфекцию коронавируса здесь уподобляется национальному празднику, который, в отличие от настоящих народных праздников, следует проводить в полном одиночестве, не подвергая опасности других людей.

Термин *Pandemic* (*a worldwide outbreak of a disease. The term “pandemic” is often confused with “epidemic”. Some current pandemics are Swine Flu and HIV/AIDS. Some may consider the common cold a pandemic* [Ibid.] – «всемирная вспышка заболевания. Термин “пандемия” часто путают с понятием “эпидемия”. Некоторые современные пандемии – это свиной грипп и ВИЧ / СПИД. Некоторые могут считать обычную простуду пандемией») не является неологизмом в строгом смысле слова, но его употребление резко участилось из-за распространения пандемии коронавируса, что привело к частому смешению понятий «пандемия» и «эпидемия» в сознании массового участника медицинского дискурса. Здесь мы видим наглядный пример появления обиходно-просторечной медицинской лексики, характерной для людей, не принадлежащих к профессиональному медицинскому сообществу. Наивная языковая картина мира находит отражение в расширении и трансформации старых значений слов.

Следующая группа неологизмов включает номинации людей, связанных с болезнью. К ним относятся:

– *Coronaed* (*when someone gets infected with COVID-19* [Ibid.] – «когда кто-то заражается COVID-19»);

– *Coronic* (*a person who has contracted coronavirus* [Ibid.] – «это человек, заразившийся коронавирусом»);

– *Covidiot* (*relating to the 2020 Covid-19 virus: Someone who ignores the warnings regarding public health or safety. A person who hoards*

*goods, denying them from their neighbors* [13] – «относящийся к вирусу 2020 COVID-19: кто-то, кто игнорирует предупреждения, которые касаются общественного здоровья или безопасности»).

Последняя номинация передает негативное отношение общества к тем, кто нарушает меры безопасности во время пандемии. Тем самым ироническая номинация служит целям общественной безопасности и является формой выражения социального сознания.

К отдельной группе можно отнести предметы и занятия, связанные с пандемией коронавируса. К числу предметов относится *hand sanitizer* (*the most expensive thing during the coronavirus* [Ibid.] – «самая дорогая вещь во время коронавируса») – в дефиниции данного слова присутствует ирония по отношению к возросшему спросу на антисептики. Новые слова и выражения, обозначающие какие-либо действия, особенно ярко передают своеобразие общественных отношений во время распространения коронавируса. Неологизмом, отразившим специфику ограниченного общения в период пандемии, стало выражение *Physical Distancing* (*formerly known as social distancing. The act of connecting, caring, communicating, and socializing with others while keeping space between bodies and following the World Health Organization (WHO) guidelines for good health during the worldwide COVID-19 pandemic* [Ibid.] – «явление, ранее известное как социальное дистанцирование. Связь, забота, коммуникация и общение с другими людьми при сохранении расстояния между телами и исполнении рекомендаций Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) по обеспечению здоровья во время всемирной пандемии COVID-19»).

Другим специфическим явлением стали массовые закупки предметов первой необходимости, вызванные паникой. Они получили название *panic buying* (*these are the real-world consequences of panic buying – a phenomenon that happens in the face of a crisis that can drive up prices and take essential goods out of the hands of people who need them most (such as face masks for health workers)* [12] – «таковы реальные последствия панических покупок – явления, происходящее в условиях кризиса, который может привести к росту цен и отобрать основные товары из рук людей, которые больше всего в них нуждаются (например, маски для лица для медицинских работников»).

Отдельный случай посвященной коронавирусу лексики – *Coviding* (*computer programming (Coding) during the Covid-19 outbreak* [13] –

«компьютерное программирование (кодирование) во время вспышки COVID-19»). Рассматриваемое слово можно отнести к области юмора программистов, которые воспринимают свою удаленную работу во время пандемии с долей иронии.

Подводя итоги, отметим, что неологизмы, посвященные пандемии коронавируса, отражают текущее состояние порожденной пандемией общественной ситуации. В значительной мере данная лексика входит в категорию массмедийных неологизмов. Они делятся на слова и выражения, непосредственно обозначающие само заболевание, и на лексику, отображающую связанные с пандемией объекты или события (номинации человека, явления, предметы, занятия). Часть неологизмов принадлежит официальному медицинскому дискурсу, но большая часть относится к сфере обиходно-просторечной медицинской лексики, передающей отношение массового свидетеля пандемии. Некоторые элементы подобной лексики можно отнести к народной терминологии. Многие неологизмы обладают юмористическим и ироническим значением. Среди них можно выделить пласт политической лексики, относящийся к деятельности президента США Трампа. Другие слова и выражения передают катастрофический характер пандемии через черный юмор, традиционный для медицинского дискурса. Некоторые лексемы выражают общественные нормы, ставшие реакцией на распространение болезни – главными из них становятся осторожность и осуждение игнорирования последствий пандемии, халатности. В целом иронический характер неологизмов можно объяснить тем, что юмор является мощной психологической защитой от угрозы пандемии, последствия которой переносятся в категорию смешного и тем самым теряют свой первоначальный устрашающий характер. Таким образом, ирония и юмор становятся ценностью, позволяющей пережить катастрофу. Мы видим, что неологизмы медицинского дискурса отражают изменения общественного сознания, в частности становление новых норм и ценностей, которые призваны помочь преодолеть последствия пандемии коронавируса.

### Список литературы

1. Абрамов В.П., Абрамова Г.А. Социолектная и обиходно-просторечная медицинская лексика // Русистика 2003. Язык, коммуникация, культура. Шумен, 2003.

2. Баранцева О.А., Икова Ю.И. Юмор в медицинском дискурсе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2014. № 10. С. 11–15.

3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Сов. писатель, 1963.

4. Казакова Д.В. Категория комического в медицинском дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2013.

5. Календр А.А. Жанрово-стилистические характеристики американского популярно-медицинского дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2017.

6. Катермина В.В. Культурно-интерпретирующий потенциал массмедийных неологизмов в английском дискурсе // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 1. С. 84–90.

7. Липириди С.Х. Неологизмы с числовым компонентом как экспоненты культурных знаков (на материале английского языка) [Электронный ресурс] // Язык. Культура. Коммуникации. 2016. № 1. URL: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/368/499> (дата обращения: 01.04.2020).

8. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук, 1997.

9. Невзорова М.С. Коммуникативное поведение равностатусных субъектов медицинского дискурса (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2017.

10. Тюренков М. Коронабесие Фанара: Константинопольский патриархат решил оставить православных без богослужений [Электронный ресурс] // Царьград. URL: [https://tsargrad.tv/articles/koronabesie-fanara-konstantinopolskij-patriarhat-reshil-ostavit-pravoslavnyh-bezbogoslužhenij\\_243928](https://tsargrad.tv/articles/koronabesie-fanara-konstantinopolskij-patriarhat-reshil-ostavit-pravoslavnyh-bezbogoslužhenij_243928) (дата обращения: 01.04.2020).

11. Хазова С.А. Юмор как ресурс совладающего поведения // Сиб. пед. журн. 2017. № 3. С. 177–182.

12. Lufkin B. Coronavirus: The psychology of panic buying [Электронный ресурс] // BBC. URL: <https://www.bbc.com/worklife/article/20200304-coronavirus-covid-19-update-why-people-are-stockpiling> (дата обращения: 01.04.2020).

13. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 01.04.2020).

\* \* \*

1. Abramov V.P., Abramova G.A. Sociolektynaya i obihodno-prostorechnaya medicinskaya leksika // Rusistika 2003. Yazyk, kommunikaciya, kul'tura. Shumen, 2003.

2. Baranceva O.A., Ikova Yu.I. Yumor v medicinskom diskurse // Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. 2014. № 10. S. 11–15.

3. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. M.: Sov. pisatel', 1963.

4. Kazakova D.V. Kategoriya komicheskogo v medicinskom diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Ke-merovo, 2013.

5. Kalendr A.A. Zhanrovo-stilisticheskie harakteristiki amerikanskogo populyarno-medicinskogo diskursa: dis. ... kand. filol. nauk. Astrahan', 2017.

6. Katermina V.V. Kul'turno-interpretiruyushchij potencial massmedijnyh neologizmov v anglijskom diskurse // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2017. № 1. S. 84–90.

7. Lipiridi S.H. Neologizmy s chislovym komponentom kak eksponenty kul'turnyh znakov (na materiale anglijskogo yazyka) [Elektronnyj resurs] // Yazyk. Kul'tura. Kommunikacii. 2016. № 1. URL: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/368/499> (data obrashcheniya: 01.04.2020).

8. Maslou A. Psihologiya bytiya. M.: Refl-buk, 1997.

9. Nevzorova M.S. Kommunikativnoe povedenie rovnostatusnyh sub#ektov medicinskogo diskursa (na materiale anglijskogo yazyka): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2017.

10. Tyurenkov M. Koronabesie Fanara: Konstantinopolskij patriarhat reshil ostavit' pravoslavnyh bez bogoslužhenij [Elektronnyj resurs] // Sar'grad. URL: [https://tsargrad.tv/articles/koronabesie-fanara-konstantinopolskij-patriarhat-reshil-ostavit-pravoslavnyh-bezbogoslužhenij\\_243928](https://tsargrad.tv/articles/koronabesie-fanara-konstantinopolskij-patriarhat-reshil-ostavit-pravoslavnyh-bezbogoslužhenij_243928) (data obrashcheniya: 01.04.2020).

11. Hazova S.A. Yumor kak resurs sovladayushchego povedeniya // Sib. ped. zhurn. 2017. № 3. S. 177–182.

***Peculiarities of the reflection of the coronavirus pandemic in the vocabulary of the medical discourse (based on the English neologisms)***

*The article deals with the neologisms occurring during the coronavirus pandemic. There is analyzed the semantic plan of the given lexical layer (in particular there is emphasized the role of irony and humour in the semantic content of neologisms). The neologisms are introduced in medical discourse that allows to consider them in the context of everyday medical discourse expressing in the changes of the social conscience during the pandemic.*

**Key words:** *neologisms, coronavirus, medical discourse, everyday medical vocabulary, irony, humour, social conscience.*

(Статья поступила в редакцию 07.04.2020)

**М.В. ЗУБКОВА**  
(Москва)

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПЕТРАРКИСТСКОГО КЛИШЕ С ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ**

*Описываются основные особенности перевода петраркистского клише с итальянского на английский язык, проанализировано творчество английских поэтов, которые подражали Петрарке и переводили его работы на английский язык. Рассматриваются требования к переводу без искажения и изменения исходного текста, с соблюдением принципов Высокого Возрождения и норм культуры того времени в сочетании с сохранением индивидуального стиля и почерка автора, литературного посыла и смысла.*

**Ключевые слова:** *клише, петраркистское клише, сонет, итальянский сонет, английский сонет, традиция, Петрарка, Томас Уайетт.*

Влияние культурных традиций Италии и Англии были основой для формирования основных тенденций развития культуры и стихотворчества обеих стран. Традиции Италии были наиболее приближены к простому народу, а традиции Англии, напротив, были приближены к устоям аристократической жизни. Поэтому самым актуальным вопросом для рассмотрения является процесс формирования особенностей перевода петраркистского клише с итальянского на английский язык, который должен был пройти аристократическую цензуру [5].

Цель статьи – рассмотреть основные особенности перевода петраркистского клише с итальянского на английский язык и определить проблемы, с которыми сталкиваются английские поэты в процессе перевода.

История формирования петраркистского клише была основана на комплексе различных проблем эпохи. Данные исторические проблемы в большой мере определили характер зарождения петраркистского клише. Эти особенности непосредственно повлияли на возникновение трудностей в процессе перевода сонетов Петрарки переводчиками и специфику изобразительных средств в адаптации его поэзии.

На восприятие последователями и переводчиками поэтических произведений Петрар-



ки значительное влияние оказала литературная и гуманистическая деятельность поэта [4]. В середине XV в. мода имитировать стиль Петрарки стала уже своеобразной традицией, и традиция эта создавала большой резонанс в европейской культуре того времени, в значительной мере благодаря работам Пьетро Бембо, который создал новый поэтический канон. Он был основан на принципах Высокого Возрождения и нормах культуры того времени, но при этом приобрел всю легкость стиля поэзии Петрарки. Эта мода приобрела характер литературной нормы, и почти все известные литературные деятели того времени начали подражать Петрарке. Так движение петраркизма начало набирать силу.

Восприятие художника как творца в период Высокого Возрождения уже не было чем-то новым, мотив уже давно и широко использовался в литературе, поэтому казался банальным и простым. Для петраркистов он стал всего лишь штампом, который тем не менее был все еще необходим как основа для создания более живого образа и более живого отображения чувств.

Бембо использовал мотив красоты, взятый из сонетов Петрарки, обращаясь к отражению в зеркале Марии Саворниани, а не к реальной женщине. Этот мотив стал одним из важнейших мотивов всего направления петраркизма. Зеркало в этом случае было необходимо в целях придания образу произведения жизни и демонстрации разницы между автором и лирическим героем, а также между реальной фигурой, взятой за основу сонета, и девушкой в зеркале.

В сонетах Джованни Делла Каза, другого последователя движения петраркизма, художник одерживает победу в вечной борьбе с природой, создавая ощущение отражения в зеркале. Все описание сконцентрировано на образе в зеркале, который выглядит очень живым и действует. Таким образом, моменты, которые Бембо описывал статично, как сходство реальности и прототипа, в работах его последователей, в частности Джованни Делла Каза, описано уже как действие. То, что Бембо описывал статичным (неподвижная фигура, взгляд, не меняющийся направления), Делла Каза описывает уже в движении (подвижная фигура, открывающая и закрывающая глаза, двигающая руками и т. д.). Таким образом, Делла Каза создавал образ, который сочетал в себе реальность и отражение в зеркале.

Оба поэта описывают высокую красоту в своих стихотворениях, но нестабильная

жизнь изменяла стандарты, а время диктовало свои условия. Литературная деятельность обоих поэтов, такая разная и одновременно столь схожая в главных идеях и мотивах, в большой мере оказала влияние на эстетический идеал эпохи Высокого Возрождения.

При написании собственных сонетов, опираясь на канонический сонет Петрарки, его последователи видоизменяли структуру, но перед ними стояла задача не столь сложная по сравнению с поэтами из других стран. Итальянские поэты наполняли сонеты новым уникальным стилем, описывали в них другие события, брали за основу другие объекты любви и обожания, но при этом они могли использовать устойчивые петраркистские клише. Иностранцам же поэтам приходилось адаптировать идентичные клише под национальные особенности [3].

Перевод любых текстов с одного языка на другой всегда сталкивается с проблемой восприятия данного текста переводчиком, а также качеством передачи информации с одного языка на другой. Переводчик стихотворных форм не может не быть поэтом по натуре. Это означает, что на языке перевода нужно создать произведение, наиболее приближенное к оригиналу по поэтическому содержанию. Поэзия в произведении включает в себя не только осознание того, о чем говорится, но и того, как говорится, и даже более того – видение автора того, о чем он говорит.

Таким образом, переводчик тоже не может оставаться безразличным и холодным к тому, о чем идет речь в оригинале, который он должен воссоздать на другом языке. Он должен так же любить и ненавидеть, как сам автор.

При этом стоит понимать, что поэт-переводчик создает не оригинальное свое, а вторичное искусство, поэтому закономерно, что между ним и реальностью уже существует огромный и нерушимый барьер, и это был именно текст, который написан другим человеком. Задание в этом случае заключается не только в том, чтобы увидеть и почувствовать объект, описанный в произведении, но еще и (даже в большей мере) правильно считать идею и настроение.

Перед переводом текста поэт-переводчик должен проделать огромную работу: проанализировать семантику, стилистику и языковые средства в тексте. Этот анализ включает в себя смысл, стиль, особые изобразительные средства. Переводчику необходимо много раз перечитать текст, используя словари и другие подручные средства до тех пор, чтобы понять

в полной мере содержание и изобразительные средства, стилистические характеристики. Другая важнейшая цель – понимать проблему материала перевода, а также личный стиль автора, характер и направленность текста.

Таким образом, цель поэта-переводчика – воссоздать поэтическое содержание оригинала на языке перевода. В данном случае оригинал должен стать не дополнительным барьером, а окном, через которое переводчик видит мир, созданный автором, но уже в индивидуальной манере.

Поэт-переводчик должен иметь идеальное музыкально-стилистическое чутье, потому что стилистические оттенки крайне важны для поэтического содержания уже нового произведения. Малейшая неточность в мелодике, малейший сдвиг, который не всегда даже заметен, может привести к неудаче, т. е. сильно изменить стилистическую систему и, следовательно, привести к серьезным изменениям в поэтическом содержании.

После тщательнейшего изучения материала с учетом всех его стилистических особенностей переводчик приступает непосредственно к переводу: он ищет функциональные соответствия и создает базу текста перевода. Функциональные соответствия могут быть буквальными или небуквальными, это зависит во многом от языков-участников перевода, но они должны всегда быть одинаковыми по значению, а это значит, что они должны выполнять в тексте одну и ту же функцию. Они должны быть одинаковыми по смыслу и по стилю, а также соответствовать нормам языка перевода. Более того, следует учитывать еще и различные экстралингвистические факторы, что не всегда возможно, и в этом и заключается большая проблема при переводе.

В то же время перевод слово в слово допустим только при полном соответствии фразы оригинала и при отсутствии нарушений языковой нормы, их принципов функциональности. Чаще всего переводчики вынуждены отклоняться от формы оригинала по различным причинам, например из-за грамматических и лексических различий, экстралингвистических факторов и т. д.

Стремление перевести целый текст слово в слово обычно приводит к нарушениям языковой нормы, сложностям в понимании содержания, отклонениям по стилю и даже смысловым изменениям. Эта ошибка называется буквализмом. Недопустимо также отклоняться от оригинала, когда нет на то объективных причин, это считается чрезмерной вольностью пе-

реводчика [1]. Рассмотрим, как разные английские переводчики решали эти проблемы при переводе сонетов Петрарки.

Учитывая тот факт, что переводчики жили в эпоху Возрождения и имели собственный жизненный уклад, переводы часто не совсем совпадали с оригиналами. Специфику прибавляла необходимость сохранения индивидуальности и передачи тех значений слов, которые использовались автором текста и употреблялись в определенный исторический отрезок в конкретном географическом пространстве. Петрарка нередко в своей речи использовал клише, которые в дальнейшем назывались петраркистскими клише и имели образы-клише куртуазной и любовной лирики.

В XVI в. в Англии сонет считался одним из самых распространенных жанров лирики. Специфика зародившегося английского сонета основана на соотношении элементов петраркизма и антипетраркизма, что отражается в сонетах Т. Уайетта, Г. Говарда, графа Сарри, стихотворениях Т. Уотсона, сонетах Ф. Сидни и Э. Спенсера.

Значительная доля сонетов Уайетта основана на переводах сонетов Петрарки, которые в свою очередь адаптированы к обстоятельствам, складывающимся в жизни тюдоровского поэта. Уайетт при написании сонетов использует клише, которые применял Петрарка: *caldi sospiri* Петрарки – это *burning sighs* Уайетта («горячие вздохи») [6; 7]. Пример использования приведенного клише читатель может увидеть в двух отрывках из сонетов Петрарки и Уайетта:

Горячий вздох, ступай к твердыне-сердцу,  
Пусть ото льда оттает Состраданье.  
(Canzoniere) [2]

О вздохи жаркие, летите к ней,  
Прожгите эту грудь, что холодной.  
(Noli Me Tangere) [9]

Уайетт адаптирует клише Петрарки «горячий вздох» под английский диалект и мотив сонета. Получается фраза «вздохи жаркие».

Можно привести много примеров укоренившихся клише, которые Уайетт заимствует у Петрарки: *freddo core* Петрарки – *frozen heart* Уайетта («жаркое сердце»); *rompete il ghiaccio – break the ice* («растопить лед» – «сломать лед»); *pieta – pity* («милосердие» – «сострадание») и др.

Томас Уайетт испытывал любовные чувства к Анне Болейн и в своих стихах выставлял ее прообразом Лауры – чистой и неприкосновенной любви Петрарки:

Какое имя чуждо перемены,  
Хоть наизнанку выверни его?  
Все буквы в нем мучительно блаженны,  
В нем – средоточье горя моего,  
Страдание мое и торжество.  
Пускай меня погубит это имя,  
Но нету в мире имени любимей [9].

В сонетах Уайетта есть и искажение смысла сонета Петрарки. Различия в основном наблюдаются между системами стихосложения и акцептацией Уайеттом заключительной пары стихов посредством смежной рифмы, наподобие завершающих строк чосеровой строфы. Другими словами, Уайетт заимствует новые формы своих сонетов у Петрарки. Стиль же и суть сонетов он частично заимствует у других французских куртуазных поэтов. В их числе Дж. Чосер.

Уайетт, переводя Петрарку и вписывая его клише в свои стихи, переводит любовь к Лауре не как к женщине, а как к лани – быстроногой и стройной красавице лесов:

Кто хочет, пусть охотится за ней,  
За этой легконогой ланью белой;  
Я уступаю вам – рискуйте смело,  
Кому не жаль трудов своих и дней.

(Noil Me Tangere) [9]

Хотя Петрарка вовсе не имел в виду животное (он писал о человеке, о его красоте и привязанности к нему), Т. Уайетт трансформирует основной мотив Петрарки. В сонетах Петрарки белоснежная лань символизировала связь земного с небесным и совершенным:

Лань белая на зелени лугов,  
В час утренний, порою года новой,  
Промеж двух рек, под сенью лавровой.  
Несла, гордясь, убор златых рогов.

(Canzoniere) [2]

Уайетт же представляет лань метафорически, говоря о королевской охоте. Здесь также виден куртуазный поклон в сторону Генриха VIII – земного владыки.

Сонет Noil Me Tangere в авторстве Уайетта искажает смысл сонета Петрарки. Получается, что сонет противоречит сути самого петраркизма. Сам же Петрарка не посмел бы сказать о преследовании своей возлюбленной как о «пустом деле»: *Я уступаю вам – рискуйте смело, / Кому не жаль трудов своих и дней...*

О другой женщине английскому чиновнику говорить не пристало, поэтому, видимо, Томас Уайетт, говоря о своей возлюбленной Анне Болейн, сравнивает ее с ланью – ведь именно это животное водится в лесах Ан-

глии, именно это животное невозможно поймать, именно это животное становится идеалом стройности женщины и любви Уайетта.

Петраркистское клише в проникнутом насквозь духом уходящего в прошлое народного латинского в культурном аспекте вызывает чувство пренебрежительного снисхождения. Попытки привлечь к нему внимание широкой общественности выглядят достаточно симптоматическими, это зависит от влияния культуры Англии и перерождающейся Италии.

Культурная ситуация Англии создавала не совсем романтические основания для написания стихов о любви. Таким образом, если в Италии Петрарка мог писать спокойно, открыто и с выражением всей полноты чувства о любви к замужней женщине, то в Англии XVI в. Томас Уайетт совершенно не обладал возможностью это делать безнаказанно. Проживание жизни в петраркистских сонетах сводится к пониманию жизни и любви к самому себе и окружающим.

Проживание жизни в английской литературе связано с пониманием жизни аристократии и ее влиянием на общественный уклад. Говорить о простых людях, к тому же на их простонародном наречии, было верхом неуважения к аристократическому слою общества. Именно поэтому использование петраркистского клише в творчестве Томаса Уайетта стало основой для нового витка в развитии литературы Англии и всего западного мира.

Процесс перевода сонетов авторами с итальянского языка на английский весьма проблематичен. Это в большой мере было обусловлено разницей между восприятием данного текста переводчиком и автором, жизненным укладом переводчика, живущего в определенной эпохе, и традиционными особенностями текстовой передачи информации с одного языка на другой.

Т. Уайетт, Г. Говард, граф Сарри, Т. Уотсон, Ф. Сидни, Э. Спенсер и другие английские поэты обращались к итальянской лирике при написании сонетов, но взаимодействие английской литературы с французскими школами существенно повлияло на использование английскими поэтами петраркистских клише в своем творчестве. Английские поэты по-прежнему оставались верны традиционной форме петраркистского сонета. Однако клише были адаптированы к английской культуре, их первоначальный смысл часто был искажен.

#### Список литературы

1. Демидова В. Особенности перевода художественного стиля [Электронный ресурс]. URL:

<https://www.proza.ru/2017/10/29/540> (дата обращения: 21.06.2018).

2. Петрарка Франческо. Сонеты (Francesco Petrarca «Sonetti»): кн. на итал. яз. с параллельным рус. текстом. М.: Радуга, 2004.

3. Погребная Я.В. История зарубежной литературы. Средние века и Возрождение: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2013.

4. Силичев Д.А. Культурология: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2016.

5. Чуковский К.И. Высокое искусство: принципы художественного перевода. СПб.: Азбука-классика, 2008.

6. Якушкина Т.В. Поэтика литературы. Зарождение петраркизма в Италии в XV веке // Вестн. С.-Петерб. гос. ун-та. 2013. № 4. С. 8–11.

7. Якушкина Т.В. Принципы изображения женской красоты в поэзии итальянских петраркистов XVI в. // Вестн. С.-Петерб. гос. ун-та. 2008. Сер. 9. Вып. 1 (Ч. II). С. 35–41.

8. Якушкина Т.В. Формирование петраркистской концепции любви в изданиях Петрарки первой трети XVI века // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Сер.: Общественные и гуманитарные науки. 2008. № 11(71). С. 149–151.

9. Wyatt Sir Thomas. Poems. Yale University Press, 1981.

\* \* \*

1. Demidova V. Osobennosti perevoda hudozhestvennogo stilya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.proza.ru/2017/10/29/540> (data obrashcheniya: 21.06.2018).

2. Petrarka Franchesko. Sonety (Francesco Petrarca «Sonetti»): kn. na ital. yaz. s parallel'nym rus. tekstom. M.: Raduga, 2004.

3. Pogrebnaya Ya.V. Istoriya zarubezhnoj literatury. Srednie veka i Vozrozhdenie: ucheb. posobie. M.: FLINTA, 2013.

4. Silichev D.A. Kul'turologiya: ucheb. posobie. M.: INFRA-M, 2016.

5. Chukovskij K.I. Vysokoe iskusstvo: principy hudozhestvennogo perevoda. SPb.: Azbuka-klassika, 2008.

6. Yakushkina T.V. Poetika literatury. Zarozhdenie petrarkizma v Italii v XV veke // Vestn. S.-Peterb. gos. un-ta. 2013. № 4. S. 8–11.

7. Yakushkina T.V. Principy izobrazheniya zhenskoy krasoty v poezii ital'yanskih petrarkistov XVI v. // Vestn. S.-Peterb. gos. un-ta. 2008. Ser. 9. Вып. 1 (Ч. II). S. 35–41.

8. Yakushkina T.V. Formirovanie petrarkistskoj koncepcii lyubvi v izdaniyah Petrarki pervoj treti XVI veka // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. Ser.: Obshchestvennye i gumanitarnye nauki. 2008. № 11(71). S. 149–151.

### *Features of translation of the Petrarchistic cliché from Italian into English*

*The article deals with the description of the basic features of the translation of the Petrarchistic cliché from Italian into English. There are analyzed the works of the English poets who impersonified Petrarch and translated his works into English. There are considered the requirements to translation without distortion and the changes of the original text following the principles of the high Renaissance and the norms of the culture of the time in the combination of the conservation of the individual style and the author's writing style, literary sending and sense.*

**Key words:** *cliché, Petrarchistic cliché, sonnet, Italian sonnet, English sonnet, tradition, Petrarch, Thomas Wyatt.*

(Статья поступила в редакцию 31.01.2020)

**Н.В. БЕЛОЗЕРЦЕВА, А.И. БУБНОВА**  
(Москва)

### **СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С СЕМАНТИКОЙ БЫТИЙНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПОЛА КАЛАНИТИ WHEN BREATH BECOMES AIR С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ**

*Бытийность рассматривается как логико-синтаксический тип семантики простого предложения, дополняющий и уточняющий значения предикативности и предикативных отношений. В семантико-синтаксическом поле выделены модели ядра и центра. Наиболее часто при переводе лексических единиц с семантикой бытийности используются грамматические замены, варианты соответствия, опущение, лексико-семантические замены и эквиваленты.*

**Ключевые слова:** *бытийность, семантико-синтаксическое поле, мемуары, способы перевода, переводческие трансформации, инвариант перевода.*

Проблема бытия всегда останется насущной. Люди пытались, пытаются и будут пытаться найти смысл своего существования во все времена. Относясь к категориям, состав-

ляющим основу любого языкового сознания, категория бытийности является универсальной лингвокогнитивной категорией. Ее универсальность обуславливается внеязыковой действительностью, а также общими закономерностями ее отражения в языковом сознании людей. И все же, несмотря на универсальность категории бытийности и на неугасающий к ней интерес со стороны ученых и писателей, в лингвистике до сих пор отсутствует ее универсальное определение и системное, комплексное описание.

Одним из произведений на английском языке, в котором рассматриваются вопросы смысла бытия, является книга мемуарного жанра *When Breath Becomes Air* («Когда дыхание растворяется в воздухе») талантливого нейрохирурга и писателя Пола Каланити (1 апреля 1977 г. – 9 марта 2015 г.). Книга была опубликована после смерти автора в январе 2016 г. и вмиг стала мировым бестселлером. Она была переведена на несколько языков, включая русский. В нашем исследовании мы рассматриваем перевод К. Банникова [5].

Какие лексические единицы используются в английском и русском языках для обозначения семантики бытийности? Каким образом можно передать лексические единицы с семантикой бытийности при переводе с английского языка на русский? Поиску данного переводческого решения посвящено данное исследование.

Объектом исследования являются лексические единицы с семантикой бытийности в современной лингвистике. Предмет исследования – особенности передачи лексических единиц с семантикой бытийности с английского языка на русский в мемуарной литературе.

Целью исследования является выявление зависимости способа перевода лексических единиц (ЛЕ) с семантикой бытийности с английского языка на русский при переводе произведения Пола Каланити *When Breath Becomes Air* от их отнесенности к определенной модели ядра или центра семантического поля. Для достижения данной цели нами были использованы следующие методы: метод семантических полей, метод выборки, компонентный анализ, контекстуальный анализ, метод сопоставления текста оригинала и текста перевода, статистический анализ ЛЕ (n = 130) с семантикой бытийности в тексте оригинала и их перевод. Отбор ЛЕ производился методом выборки, критерием для которой была отнесенность к выявленным семантико-синтак-

сическим моделям. Для каждой модели нужно было подобрать примеры из произведения. Подсчет моделей и их способов перевода производился в процентном соотношении.

Рассмотрим, как понятие «бытийность» определяется в гуманитарных науках и в лингвистике. Понятие бытия вошло в язык благодаря философии и восходит к рассуждениям таких древнегреческих философов досократической школы, как Парменид и Гераклит. Согласно философско-энциклопедическому словарю, бытие – это «философская категория, обозначающая реальность, существующую объективно, вне и независимо от сознания человека» [4, с. 69]. Оно является предметом изучения онтологии и центральным понятием философии, определяя решение основного вопроса философии в своем соотношении с сознанием. Философская категория бытия в лингвистике трансформируется в категорию бытийности, которая интерпретирует различные аспекты бытия посредством лексических и синтаксических единиц языка.

В лингвистической науке термин *бытийность* является предметом рассмотрения лексикологии и грамматики (синтаксиса), также с точки зрения лингвистики бытийность тесно связана с семантикой. Семантика изучает смысловое значение единиц языка и определенный круг значений и смыслов некоторого класса языковых единиц [11], например семантику глаголов бытия, что является частью исследования данной работы.

Согласно словарю лингвистических терминов, понятие «бытийность» определяется как «логико-синтаксический тип семантики простого предложения, дополняющий и уточняющий значения предикативности и предикативных отношений утверждением / отрицанием бытия предметов, явлений и т. п.» [1]. Например: *Была зима. / Зима. / Не было времени.*

Таким образом, мы приходим к необходимости изучения семантико-синтаксического поля бытийности, чтобы рассмотреть это понятие с позиции языкознания. Понятие семантического поля в языке впервые было рассмотрено в работах Й. Трира, Г. Ипсена. Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, семантическое поле определяется как «совокупность явлений или область действительности, имеющие в языке соответствие в виде тематически объединенной совокупности лексических единиц» [8]. Семантико-синтаксическое поле бытийности определяется «как система семантических моделей предложения,

объединенных грамматическим значением бытийности – «выраженным средствами языка значением существования в действительности предметов, процессов, признаков, явлений» [3, с. 194].

Для определения структуры семантико-синтаксического поля бытийности нам необходимо выявить основные компоненты, которые его составляют. Каждый из компонентов семантико-синтаксического поля формирует определенную модель (набор моделей). Семантическое поле состоит из ядра, центральной части и периферии, которая, в свою очередь, подразделяется на ближнюю и дальнюю.

Мы в данном исследовании сосредоточились на рассмотрении моделей ядра и центра, поскольку в исследуемом произведении они преобладают. Ядро поля бытийности формируют модели, «содержащие в своем составе непосредственный конкретизатор экзистенциальной семантики» [Там же]. Наиболее часто в роли такой единицы выступают глагол *быть* и слова, близкие ему по значению. Основное значение моделей ядра – «субъект и его экзистенциальный предикативный признак». Данное значение передается рядом «одно-, двух- и многокомпонентных моделей с предикативами, семантика которых опирается на семантику глагола *быть*».

В ядре семантико-синтаксического поля бытийности, центром которого является глагол *быть*, выделяется шесть основных моделей (n = 81):

1. Модель с чисто-экзистенциальным предикативным признаком, который конкретизируется глаголами *есть, быть, существовать (to be, to exist, to breath, to live)* (n = 22):

- *The other thing I want you to know is this: I am your doctor now* [12, p. 123] («Еще я хочу, чтобы вы поняли следующее: теперь я ваш лечащий врач, и, если у вас возникнут какие-либо вопросы, сразу же обращайтесь ко мне» [5, с. 127]);

- *Had I been more religious in my youth, I might have become a pastor, for it was the pastoral role I'd sought* [12, p. 84] («Будь я в молодости более религиозен, я, возможно, стал бы пастором, так как именно в этом, как мне казалось, заключалась его роль» [5, с. 90]).

Предложения, которые иллюстрируют данную модель, как правило, выполняют в тексте характерологическую и сюжетообразующую функции.

2. Модель с экзистенциальным предикатом «нахождения», выраженным глаголами

*находиться, располагаться, стоять, лежать, жуть* и др. (*to live, to lay, структура there is / are*) (n = 14):

- *I once spent an hour convincing a group of exchange students from Berlin that, yes, there was a particular species of coyote that lived inside cacti and could leap ten yards to attack its prey (like, well, unsuspecting Germans)* [12, p. 25] («Однажды я целый час убеждал группу студентов по обмену из Берлина, что в катусах действительно живет особый вид койота, который способен выпрыгивать на девять метров вперед, охотясь на добычу (такую, как ни о чем не подозревающие немцы)» [5, с. 36]);

- *We sat together in a long wooden pew...* [12, p. 160] («Мы сели на длинную деревянную скамью...» [5, с. 158]).

Модель «нахождения» выполняет в тексте структурную, композиционную и характерологическую функции.

3. Модель с экзистенциальным предикатом «событийности», глаголы типа *происходить, случаться (to happen, to occur, to take place, to go on)* (n = 10):

- *"All you have to do," I said, "is look me in the eye and say, 'I'm sorry. What happened was my fault, and I won't let it happen again'"* [12, p. 75] («Все, что тебе нужно сделать, – ответил я, – просто посмотреть мне в глаза и сказать: "Извини. Все, что произошло, – моя вина. Такого больше не повторится"» [5, с. 83]).

4. Модель с экзистенциальным предикатом «визитности» (конкретизаторы типа *бывать, посещать (to visit, to attend, call in, go to)* (n = 10):

- *Senior year, in one of my last neuroscience classes, on neuroscience and ethics, we visited a home for people who had suffered severe brain injuries* [12, p. 30] («На последнем курсе, во время одного из заключительных занятий по неврологии и этике, мы посетили интернат для детей с тяжелыми мозговыми повреждениями» [5, с. 47]);

- *The next day, I attended her autopsy, watched the pathologists open her up and remove her organs* [12, p. 72] («На следующий день я пошел на вскрытие» [5, с. 81]).

Предложения, иллюстрирующие эту и предыдущую модели, передают динамику действия, таким образом, выполняют сюжетообразующую функцию.

5. Модели с экзистенциально-посессивным предикатом – глаголы типа *иметь, владеть (to have, to own, to possess)* (n = 11):

• *But brain diseases have the additional strangeness of the esoteric* [12, p. 86] («Заболевания мозга особенно полны эзотерических тайн» [5, с. 93]);

• *When she asked us to specify what would happen to the sperm if one of us “were to die” – who would legally own them in the event of death – tears began rolling down Lucy’s face* [12, p. 125] («Когда женщина попросила уточнить, что случится со сперматозоидами “в случае смерти” одного из нас и кому перейдет право собственности на них, Люси расплакалась» [5, с. 129]).

6. Модели с абсентивными экзистенциальными предикатами – слова *нет, отсутствовать, не иметься (no, not, have not)* (n = 14):

• *My carefully planned and hard-won future no longer existed* [12, p. 113] («В тот момент будущее, к которому я так долго стремился, которое я рисовал в своем воображении и которое вот-вот должно было стать настоящим, испарилось» [5, с. 118]);

• *It’s not just impossible, it’s insane* [12, p. 164] («Это не просто невозможно, это абсурдно» [5, с. 161]).

Основная функция данной модели – характерологическая, изображает героев с позиции их качеств и свойств, а также характеризует по предмету обладания.

Центр семантико-синтаксического поля составляют еще два типа семантических моделей предложения (n = 31).

1. Экзистенциально-квантитативная, в ней «субъект получает экзистенциально-количественную характеристику. Типовое значение моделей – отношение между субъектом и его предикативным признаком – существованием в некоем количестве» (n = 9):

• *Endless books and authors followed, as we worked our way methodically down the list: The Count of Monte Cristo, Edgar Allan Poe, Robinson Crusoe, Ivanhoe, Gogol, The Last of the Mohicans, Dickens, Twain, Austen, Billy Budd* [12, p. 21] («За ней последовало еще бесчисленное множество других: “Граф Монте-Кристо”, Эдгар Аллан По, “Робинзон Крузо”, “Айвенго”, Гоголь, “Последний из могилок”, Диккенс, Твен, Остин, “Билли Бадд”» [5, с. 39]);

• *Few students went on to college, and certainly none to Harvard, my father’s standard of excellence* [12, p. 20] («В университеты мало кто поступал, и уж точно в Гарвард (стандарт образования, по мнению моего отца) этим детям дорога была закрыта» [5, с. 38]).

2. Экзистенциально-статуальная модель «имеет значение наличие бессубъектного или отнесенного к субъекту состояния» (n = 21):

• *I sat, staring at a photo of Lucy and me from medical school, dancing and laughing; it was so sad, those two, planning a life together, unaware, never suspecting their own fragility* [12, p. 118] («Я сел и уставился на фотографию нас с Люси, на которой мы, еще студенты, танцевали и смеялись. Это было так печально: тогда мы планировали совместную жизнь, не подзревая, насколько мы уязвимы» [5, с. 123]);

• *I was surprised and flattered to be accepted* [12, p. 27] («К моей большой радости, меня приняли и туда, и туда» [5, с. 44]).

Две названные выше модели входят в центр семантического поля, но не ядра, поскольку несут значение существования предмета в некотором количестве либо состояния. Показателем указанного значения являются языковые единицы категории состояния, различные глаголы, количественные существительные и количественно-именные сочетания, а не собственно глагол *быть* [3].

В основном категория бытия выражается посредством глаголов, однако немаловажную роль играют и существительные со значением бытийности. Мы проанализировали различные словарные статьи и выявили основные существительные, обладающие наибольшим количеством сем с семантикой бытийности: *existence, being, breath, heartbeat, life*. Эти существительные составляют отдельную группу лексем, обладающих семантикой бытия (n = 18):

• *Few books I had read so directly and wholly addressed that fundamental fact of existence: all organisms, whether goldfish or grandchild, die* [12, p. 47] («Лишь немногие книги из всех, что я читал, так прямо и полно говорили о фундаментальном факте существования: все живые организмы, будь то золотые рыбки или внуки, умирают» [5, с. 60]);

• *I had thought that a life spent in the space between the two would grant me not merely a stage for compassionate action but an elevation of my own being: getting as far away from petty materialism, from self-important trivia, getting right there, to the heart of the matter, to truly life-and-death decisions and struggles... surely a kind of transcendence would be found there* [12, p. 76] («Я полагал, что нахождение между жизнью и смертью не только сделает меня более сострадательным, но и поможет возвыситься духовно: отдалиться от мелочного материализма и всяческих пустяков, узнать то, что действи-

тельно важно, научиться принимать правильные решения» [5, с. 85]);

- *Words began to feel as weightless as the breath that carried them* [12, p. 38] («Слова начинали казаться мне такими же невесомыми, как и дыхание, на котором я произносил их» [5, с. 53]);

- *There must be a way, I thought, that the language of life as experienced – of passion, of hunger, of love – bore some relationship, however convoluted, to the language of neurons, digestive tracts, and heartbeats* [12, p. 34] («Мне казалось, что язык жизни как таковой: страсти, голода, любви – связан, хоть и косвенно, с языком нейронов, пищеварительного тракта и сердцебиения» [5, с. 49–50]).

Какова же роль ЛЕ с семантикой бытийности для выражения авторского замысла в произведении Пола Каланити *When Breath Comes Air*? Автор задается вопросом о смысле существования еще в юности. Изначально он думал, что литература поможет ему найти ответ, поэтому он начинает изучать ее в университете. Однако позднее он пришел к выводу, что жизнь зарождается в мозгу человека, поэтому обратился к медицине и стал нейрохирургом. Понимание смысла человеческого бытия эволюционирует в сознании П. Каланити от чисто филологического до медицинского и в конце концов, когда он заболевает раком, субъективного. Поскольку поиск смысла существования является центральной проблемой исследуемого произведения, он обуславливает важность перевода лексики с семантикой бытийности.

Проанализировав данное произведение, мы пришли к выводу, что для выражения своих мыслей, чувств и эмоций автор использует различную лексику с семантикой бытийности, однако преобладают глаголы, относящиеся к ядерным моделям семантико-синтаксического поля бытийности, и существительные, обладающие семантикой бытийности. Для выявления особенностей передачи лексики семантики бытийности при переводе произведения мемуарного жанра рассмотрим, какие жанрово-стилистические особенности нужно учесть. Словарь литературоведческих терминов определяет мемуары как «воспоминания автора о реальных событиях, в которых он принимал участие или был свидетелем» [10].

И.С. Алексеева, автор транслатологической классификации текстов [2, с. 264], полагает, что по составу информации текст мемуарного жанра находится на стыке примарно-когнитивных и примарно-эмоциональных тек-

стов. Несмотря на важность когнитивной информации, эмоциональная зачастую превалирует: в текст вводится большое количество эпитетов и метафор, чтобы вызвать у читателя определенные эмоции, установить с ним связь, заставить сопереживать автору.

Таким образом, мы подходим к тому, что при переводе мемуарной литературы необходимо сохранять как когнитивную информацию, так и эмоциональную. В тексте мемуарного жанра преобладает коллективный реципиент, из этого следует, что информация должна быть максимально доступной и понятной на языке перевода. Поскольку ключевая информация в произведении *When Breath Comes Air* передана лексикой с семантикой бытийности, к ее переводу необходимо подходить с особой осторожностью, т. к. автор вкладывает в нее особый для себя смысл.

В результате проведенного анализа, а также произведенного метода статистического подсчета мы пришли к следующим выводам.

1. При переводе ядерных моделей превалируют вариантные соответствия, грамматические замены, опущения и лексико-семантические замены. Проиллюстрируем данный вывод примерами.

Модель с чисто-экзистенциальным предикатным признаком является одной из самых широко используемых ( $n = 22$ ), поскольку выражается такими глаголами, как *to be*, *to exist*, *to breath*, *to live*. В большинстве случаев глаголы данной модели либо переводятся при помощи вариантного соответствия ( $n = 10$ , т. е. 45%), либо опускаются ( $n = 8$ , т. е. 36%), также используются лексико-семантические и грамматические замены. Например:

- *The other thing I want you to know is this: I am your doctor now* [12, p. 123] («Еще я хочу, чтобы вы поняли следующее: теперь я ваш лечащий врач, и, если у вас возникнут какие-либо вопросы, сразу же обращайтесь ко мне» [5, с. 127] – опущение, используется модель с имплицитным глаголом-связкой;

- *Yet somehow, this process existed in brains and bodies, subject to their own physiologic imperatives, prone to breaking and failing* [12, p. 34] («Однако отношения формируются в наших мозгах и телах, работа которых часто нарушается» [5, с. 49]) – замена грамматической категории (время) и лексико-семантическая замена.

Модель с экзистенциальным предикатом «нахождения» (*to live to lie, there is / are*) ( $n = 14$ ) в основном переводится подбором эквивален-



та (n = 4, т. е. 29%), или же с лексико-семантической заменой (n = 4, т. е. 29%). Например:

- *I stepped closer to peer over the counter, and **there**, on a blue mat in front of the television, in a plain flower-print dress, **was** a young woman, maybe twenty, her hands balled into fists pressed into her eyes, violently rocking back and forth, wailing and wailing* [12, p. 31] («Я незаметно заглянул за стойку администратора: перед телевизором на голубом коврикe сидела девушка лет двадцати. Сжатые в кулаки руки она плотно прижимала к глазам, качалась вперед-назад, плакала и плакала» [5, с. 47]) – лексико-семантическая замена.

2. При переводе модели с экзистенциальным предикатом «событийности» (*to happen, to occur, to take place, to go on*) (n = 10) используются грамматические замены, опущение, варианты соответствия, однако превалирует подбор эквивалента (n = 6, т. е. 60%):

- *I was discovered by the caretaker – who **happened to be** a friend* [12, p. 37] «Через несколько недель меня обнаружила комендант, но, к счастью, она *оказалась* моей знакомой» [5, с. 52]) – вариантное соответствие;

- *“All you have to do,” I said, “is look me in the eye and say, ‘I’m sorry. What **happened** was my fault, and I won’t let it happen again”* [12, p. 72] («Все, что тебе нужно сделать, – ответил я, – просто посмотреть мне в глаза и сказать: “Извини. Все, что *произошло*, – моя вина. Такого больше не повторится”») [5, с. 83]) – вариантное соответствие.

Модель с экзистенциальным предикатом «визитности» (*to visit, to attend, call in, go to*) (n = 10) переведена или подбором эквивалента (n = 3, т. е. 30%), или с использованием грамматической замены (n = 3, т. е. 30%), другими словами, с сохранением семантики слова:

- *Senior year, in one of my last neuroscience classes, on neuroscience and ethics, we **visited** a home for people who had suffered severe brain injuries* [12, p. 30] («На последнем курсе мы во время одного из заключительных занятий по неврологии и этике *посетили* интернат для детей с тяжелыми мозговыми повреждениями») [5, с. 47]) – вариантное соответствие.

- *No longer was getting in and out of bed to go to the bathroom an automated subcortical motor program; it took effort and planning* [12, p. 117] («Теперь *поход* от постели в ванную и обратно воспринимался не как автоматическое действие, а как поступок, требующий больших усилий и тщательного планирования» [5, с. 121]) – грамматическая замена части речи, глагол заменен на существительное (n = 22).

Модели с экзистенциально-посессивным предикатом (глаголы типа *иметь, владеть (to have, to own, to possess)*) (n = 11) переводятся с помощью грамматической замены (n = 5, т. е. 45%) или опущения (n = 3, т. е. 33%):

- *In terms of operative risk, it was the best kind of tumor **to have**, and the best place to have it; surgery would almost certainly eliminate her seizures* [12, p. 86] («Это *была* идеальная со всех точек зрения опухоль для удаления: операция на сто процентов устранила бы обмороки») [5, с. 93]) – грамматическая замена, инфинитив заменен на глагол в прошедшем времени.

- *We **have** a lot to talk about* [12, p. 88] («Нам *предстоит* многое обсудить») [5, с. 94]) – замена грамматической категории (время), лексико-семантическая замена.

Модель с абсентивными экзистенциальными предикатами (*no, not, have not*) (n = 14) в большинстве случаев переведена с использованием грамматической замены (n = 7, т. е. 50%), также применяются лексико-семантические замены и опущения. Иными словами, в большинстве случаев семантика ЛЕ не меняется.

- *If the unexamined life **was not worth** living, was the unlive life worth examining?* [12, p. 26]) «Если неизученная жизнь *не стоит* того, чтобы ее проживать, стоит ли непрожитая жизнь ее изучения?» [5, с. 43–44]) – замена грамматической категории (время).

3. При переводе моделей центра (n = 31) преобладают грамматические замены, подбор постоянного (эквивалент) либо контекстуально обусловленного (вариантное соответствие) соответствия. Рассмотрим примеры из оригинала и перевода.

Экзистенциально-статуальная модель (наличие бессубъектного или отнесенного к субъекту состояния) (n = 22) является одной из самых используемых моделей, наравне с моделью с чисто-экзистенциальным предикатным признаком. Она чаще всего переводится с использованием грамматической замены (n = 14, т. е. 64%):

- *Yet I had just learned that macaques had a rudimentary form of culture, and I **was eager** to go to Yerkes and see what could be the natural origin of meaning itself* [12, p. 27] («Тогда я только узнал, что у макак есть рудиментарная форма культуры, и мне *было любопытно* отправиться в Йеркс и узнать, как могла зародиться сама значимость») [5, с. 44]) – замена определенно-личного предложения на безличное;

- *My doubt, however, **was short-lived*** [12, p. 27] («Конечно, я немного переживал, что

свернул с жизненного пути, однако все мои сомнения вскоре *рассеялись*» [5, с. 44]) – объединение предложений, замена части речи, прилагательное заменено на глагол.

Группа существительных, обладающих семантикой бытия (*existence, being, breath, heartbeat, life*) (n = 18), также широко представлена в данном произведении. Она передается при помощи вариантного соответствия (n = 9, т. е. 50%), опущения (n = 6, т. е. 33%) и грамматических замен:

- *Few books I had read so directly and wholly addressed that fundamental fact of existence: all organisms, whether goldfish or grandchild, die* [12, p. 47] («Лишь немногие книги из всех, что я читал, так прямо и полно говорили о фундаментальном факте существования: все живые организмы, будь то золотые рыбки или внуки, умирают» [5, с. 60]) – вариантное соответствие;

- *The twilight existence of unconscious metabolism becomes an unbearable burden, usually left to an institution, where the family, unable to attain closure, visits with increasing rarity, until the inevitable fatal bedsores or pneumonia sets in* [12, p. 76] («Такой человек становится тяжелой ношей, оставленной, как правило, на попечение больничного персонала. Родственники, потерявшие надежду на выздоровление, посещают его все реже и реже, пока он в конце концов не умирает от смертельного пролежня или пневмонии» [5, с. 84]) – опущение;

- *These days, time feels less like the ticking clock and more like a state of being* [12, p. 190] («Теперь время воспринимается мной не как тиканье часов, а скорее как состояние» [5, с. 183]) – опущение.

Из приведенного анализа можно сделать вывод, что наиболее частыми способами перевода моделей ядра и центра семантического поля бытийности являются грамматические замены (30%), вариантное соответствие (26%), опущение (18%), лексико-семантические замены (9%) и подбор эквивалента (7%). Это означает, что семантика рассматриваемых ЛЕ чаще всего совпадает в русском и английском языках. Наибольшие расхождения наблюдаются в грамматических значениях. Выбор переводчиками трансформации опущение обусловлен особенностями употребления глагола *быть* в русском языке – в настоящем времени он, как правило, имплицитруется. Наибольшее количество применяемых в переводе лексико-семантических замен (конкретизация, генерализация) наблюдалось в модели с экзи-

стенциальным предикатом «нахождения», поскольку она служит не только для определения местонахождения, но и для описания способа осуществления действия (*лежит, сидит, висит* и т. д.).

### Список литературы

1. Академик [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/relig/1451> (дата обращения: 05.08.2019).
2. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. М.: Академия, 2006.
3. Андреева И.В. Ядро семантико-синтаксического поля бытийности: модели с собственно-бытийной семантикой (на материале прозы Л. Андреева) // Вестн. Нижегород. гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 4. С. 194–199.
4. Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983.
5. Каланити П. Когда дыхание растворяется в воздухе. Иногда судьбе все равно, что ты врач / пер. с англ. К.В. Банникова. М.: Изд-во «Э», 2017.
6. Мажарина Ю.Н. Мемуары как вид публицистического творчества [Электронный ресурс] // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Филология. Журналистика. 2011. № 2. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/philolog/2011/02/2011-02-45.pdf> (дата обращения: 05.08.2019).
7. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / доп. и комм. Д.И. Ермоловича. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аудитория, 2016.
8. Розенталь Д.Р. [и др.]. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/DicTermin/index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/index.php) (дата обращения: 05.08.2019).
9. Розова К.Л. Бытие vs Бытийность: Философия vs Лингвистика // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Филология. 2015. № 1. С. 265–268.
10. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. URL: [www.textologia.ru](http://www.textologia.ru) (дата обращения: 05.08.2019).
11. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой: 41 089 словарных статей [Электронный ресурс]. URL: <http://ozhegov.info/slovar> (дата обращения: 05.08.2019).
12. Kalanithi P. When Breath Becomes Air. N.Y.: Random House, 2016.

\* \* \*

1. Akademik [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/relig/1451> (data obrashcheniya: 05.08.2019).
2. Alekseeva I.S. Vvedenie v perevodovedenie. M.: Akademiya, 2006.
3. Andreeva I.V. Yadro semantiko-sintaksicheskogo polya bytijnosti: modeli s sobstvenno-bytij-

noj semantikoј (na materiale prozy L. Andreeva) // Vestn. Nizhegor. gos. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. 2015. № 4. S. 194–199.

4. Il'ichev L.F., Fedoseev P.N. Filosofskij enciklopedicheskiј slovar'. M.: Sov. encikl., 1983.

5. Kalaniti P. Kogda dyhanie rastvoryaetsya v vozduhe. Inogda sud'be vse ravno, chto ty vrach / per. s angl. K.V. Bannikova. M.: Izd-vo «E», 2017.

6. Mazharina Yu.N. Memuary kak vid publicisticheskogo tvorchestva [Elektronnyj resurs] // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2011. № 2. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phylog/2011/02/2011-02-45.pdf> (data obrashcheniya: 05.08.2019).

7. Recker Ya.I. Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika. Oчерki lingvisticheskoy teorii perevoda / dop. i komm. D.I. Ermolovicha. 5-e izd., ispr. i dop. M.: Auditoriya, 2016.

8. Rozental' D.R. [i dr.]. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/DicTermin/index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/index.php) (data obrashcheniya: 05.08.2019).

9. Rozova K.L. Bytie vs Bytijnost': Filosofiya vs Lingvistika // Vestn. Tver. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. 2015. № 1. S. 265–268.

10. Slovar' literaturovedcheskiх terminov [Elektronnyj resurs]. URL: [www.textologia.ru](http://www.textologia.ru) (data obrashcheniya: 05.03.2020).

11. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka S.I. Ozhegova i N.Yu. Shvedovoj: 41 089 slovarnyh statej [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ozhegov.info/slovar> (data obrashcheniya: 05.08.2019).

*Ways of the transmission of the lexical units with the semantics of existentialism in the process of translating the work “When Breath Becomes Air” by Paul Kalanithi from English into Russian*

*Existentialism is considered as a logical and syntactical type of the semantics of the simple sentence that completes and specifies the meaning of predicativeness and predicative relations. There are revealed the models of core and center in the semantic and syntactical field. There are typically used the grammatical replacements, the variant correspondences, dropping, the lexical and semantic replacements and equivalents.*

**Key words:** *existentialism, semantic and syntactic filed, memoirs, ways of translation, translation transformations, translation invariants.*

(Статья поступила в редакцию 29.08.2019)

**Е.А. КОЛОМИЕЦ**  
(*Пятигорск*)

**BALKANSLANG  
КАК СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ  
ЯВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ  
ШВЕЙЦАРИИ**

*Рассматриваются социолект Jugendsprache, фонологические, морфосинтаксические и лексические особенности мультиэтнолекта Balkanslang в современной немецкоязычной Швейцарии. Определяется термин Balkanslang, указываются предпосылки к возникновению и распространению этого явления. Balkanslang объединяет в себе признаки этнолектов языков мигрантов и молодежного жаргона, иллюстрирует пример успешной языковой интеграции молодых людей в поликультурное пространство Швейцарии независимо от их происхождения.*

**Ключевые слова:** *вариативность языка, этнолект, мультиэтнолект, языковой контакт, Jugendsprache, Kanak Sprak, Kiezdeutsch, Balkanslang.*

В лингвистической науке изучение речевого поведения молодых людей по-прежнему остается популярным и актуальным. Прежде чем приступить к рассмотрению такого языкового явления в немецком языке, как Balkanslang, целесообразно остановиться на некоторых аспектах возникновения и функционирования молодежного социолекта Jugendsprache.

Тот факт, что молодые люди в силу потребности в самовыражении сложили свою специфическую систему правил речевого поведения, отличающуюся от речевого репертуара взрослых, всегда интересовал и интересует сейчас не только лингвистов, но и психологов, социологов, социолингвистов, писателей, журналистов. Соответствующие утверждения встречаются еще в трудах ученых XVIII в. Об этом свидетельствует словарь так называемого Burschensprache (язык студентов Германии XVIII в.), составленный Робертом Солмасиусом. Он вышел в свет в 1749 г. под названием Kompendiöses Handlexicon der unter den Herren Purschen auf Universitäten gebräuchlichsten Kunstwörter, Zum Nuzzen der angehenden Herren Studenten, und aller kuriösen Liebhaber nach alphabetischer Ordnung verfertigt. В том же XVIII в. выходят последующие четы-

ре словаря. Они ориентировались, как и словарь Р. Салмасиуса, прежде всего, на студентов, а также на заинтересованный круг читателей. Об этом сказано в известном труде известных немецких исследователей Г. Генне и Г. Объяртеля, которые первыми начали описывать с научной точки зрения лексикографические издания XVIII в. Словарь изначально приобрел большую популярность в Германии, что свидетельствует о пристальном внимании окружающих к языку молодого поколения.

Вторая половина XX в. знаменует новую волну, которая характеризуется интенсивным изучением *Jugendsprache* в Германии. Именно в этот период формируется понятие *Jugend*, которое рассматривается как особая социально-возрастная группа, отличающаяся как возрастными рамками, так и своим статусом в обществе. Феномены *Jugend*, *Jugendlichkeit* и особенно *Jugendsprache* стали привлекать все большее внимание общества.

Язык молодых людей начал подвергаться острой критике, хотя одновременно для его популяризации начинается массовое издание специальных лексикографических справочников молодежного языка с целью ознакомления взрослой части населения с лексиконом молодых людей. В Швейцарии первый словарь подобного типа (*Hesch a Kiosk a der Eiger nordwand? Schülersprache dargestellt am Beispiel Berns*) появился в 1977 г. Автор издания – Доротея Грюнер [7]. Примечательно, что, несмотря на то, что словарь вышел более 40 лет назад, в речи молодых швейцарцев и сегодня можно услышать такие лексические единицы, как *Wadechrampfgabriolet (Velo)* или *Arschbackevibrator (Töff)*.

Лингвистические исследования феномена *Jugendsprache* стали проводиться лишь в начале 1980-х гг. Не последнюю роль в этом сыграла разгоревшаяся в обществе дискуссия вокруг этой темы. Заметим, однако, что до этого периода появлялись отдельные работы таких швейцарских лингвистов, как К. Дюршайд и Ю. Шпитцмюллер, посвященные описанию особенностей функционирования языка школьников и молодых людей в Швейцарии, но основополагающие труды с фактами, теориями, выводами все еще отсутствовали. Швейцарский лингвист Э. Верлен, посвятившая целый ряд работ описанию речевого поведения молодых швейцарцев, отметила еще в 2002 г., что, будучи уже широко распространенной лингвистической темой, *Jugendsprache* в Германии рассматривалась лишь на перифе-

рии пространств молодежной субкультуры в немецкоязычной Швейцарии [12].

Прежде чем перейти непосредственно к описанию мультиэтнолекта *Balkanslang*, рассмотрим характерные особенности *Jugendsprache* в немецкоязычной Швейцарии на конкретных примерах. Для молодых людей в немецкоязычной Швейцарии для вхождения в речевой контакт формулой приветствия является вопрос «*Bisch fit?*». Ответной репликой служит синонимический ряд таких лексических единиц, как *Klar*, *Easy* или *Immer*. Вопрос «*Bisch fit?*» возник на основе вопроса «*Bisch zwäg?*», который, как правило, задают швейцарцы старше тридцати лет, спрашивая о здоровье собеседника. Общее у этих вопросов то, что они не являются открытыми вопросами (здесь полет фантазии неограничен) в отличие от стандартного вопроса «*Wie geht es dir?*». Заметим, что молодые люди в Германии чаще используют формулы «*Alles klar?*» или «*Alles paletti?*». И хотя формулы приветствия в Швейцарии и Германии несколько отличаются друг от друга на лексическом уровне, способ и форма приветствия остается одинаковой (пожатие руки, удар кулаком о кулак, объятие, поцелуй).

Следующей особенностью, характерной для речевого поведения молодых людей в немецкоязычной Швейцарии, является прием манипулирования языковым материалом. Молодые люди используют уже имеющиеся средства в системе языка, а именно: фонемы, морфемы, лексемы, фразеологические обороты. При этом немаловажную роль играет креативное словотворчество, в результате которого актуализируются новообразования в молодежном языке. В данном случае мы имеем дело с таким явлением, как *Bricolage* (ср. в русском «бриколаж») (от фр. *bricolage* – «создание объекта или предмета из подручных материалов, а также сам этот объект или предмет»). В Германии это явление иллюстрирует формула приветствия: «*Hi!*» – «*Wo?*».

Нередко в речи молодых людей из немецкоязычной Швейцарии можно услышать выражения «*Tue mi nöd produziere!*» или «*Du chasch mi nöd schamponiere!*», в которых можно наблюдать намеренную замену одной лексической единицы другой. Можно предположить, что вместо единицы *produzieren* употребляется глагол *provizieren*. В втором случае вместо *imponieren* молодые люди используют глагол *schamponieren* (производная от *mit Shampoo einschmieren*).

Учитывая, что речь молодых людей Германии и Швейцарии имеет в основном сходство, необходимо подчеркнуть, что в Швейцарии, по сравнению с Германией, в настоящее время все еще преобладают местные диалекты. Примечательно, что молодые люди в немецкоязычной Швейцарии используют диалектизмы не только в устных, но и в письменных текстах [7].

Если проанализировать лексические единицы и выражения в серии словарей молодежного языка *Wörterbuch der Jugendsprache* издательства PONS (Германия, Штутгарт), которые стали выходить в свет с 2001 г. и в которых фиксируются ежегодно самые популярные молодежные жаргонизмы молодых людей Германии, Швейцарии и Австрии, то можно прийти к выводу, что молодые швейцарцы вторично номинируют нередко слова, функционирующие в диалектах. Так, в словаре, опубликованном в 2002 г., зафиксирован диалектизм *Bleger / Pleger* («Aas», «Tierleiche», «Idiot»), а точнее его производная *bleger / pleger* («sehr», «besonders»). А в словаре *Wörterbuch der Jugendsprache* 2018 уже отмечается новая производная *Plegerbella* («sehr schöne Frau»). И этот факт не удивляет. Молодые люди охотно берут в качестве исходных элементов для пополнения своего речевого репертуара устаревшие диалектизмы и, на наш взгляд, не ставят перед собой цель таким образом противопоставить себя нормативному языку взрослых, которые также используют местные диалекты.

Диалектизмы в речи молодых людей свидетельствуют, скорее всего, о возможностях нарушения нормы языка и употребления функционирующих в системе языка лексических единиц абсолютно в других значениях. Таким образом в результате семантического переосмысления возникает новый семантический компонент [Ibid.].

Обратимся к непосредственному объекту данной статьи – молодежному мультиэтнолекту *Balkanslang*, или, как его иногда называют лингвисты, *Jugo-deutsch*. Несмотря на то, что на протяжении уже довольно продолжительного периода интерес к данному языковому явлению, как и к социолекту *Jugendsprache* в целом, со стороны ученых не иссякает, и в последние несколько десятилетий многие исследователи начали более детально изучать поликультурное языковое пространство на обширной европейской территории (Я. Андрутсопулос, Х. Кайм, Х. Визе, О. Шрайбер, Ц. Браммерц), речь молодых людей – как ми-

грантов, так и коренных немцев, швейцарцев, австрийцев – на каждом новом этапе остается малоизученной вследствие своего буйного развития и постоянного обогащения, происходящего различными способами. Особенно это представляется актуальным в связи с повсеместными процессами миграции, поскольку мигранты оказывают заметное влияние на всю систему языка в целом.

Целью данной статьи является рассмотрение морфо-синтаксических, лексических, фонологических и грамматических особенностей мультиэтнолекта *Balkanslang*, на котором говорят как молодые мигранты, так и молодые люди, имеющие швейцарские корни.

За последние 30 лет исследователи молодежного жаргона, проанализировав языковую ситуацию в ряде западноевропейских стран, пришли к выводу, что молодые люди, имеющие миграционные корни, формируют свое специфическое речевое поведение, которое отличается от автохтонных языковых вариативностей и представляет собой своего рода мультиэтнолект, тесно связанный с понятием «этнолект» [1–3; 4, с. 85; 13].

Если рассматривать языковую ситуацию в Германии, то необходимо отметить, что этнолектом с конца XX в. лингвисты называют такое языковое явление, как *Kanak Sprak*, или, как его еще определяют, *Kanakisch*.

Этот языковой феномен можно рассматривать как неформальную вариативность немецкого языка, созданную двуязычным молодым поколением турецких мигрантов во второй половине прошлого века. Сам по себе *Kanakisch* является своего рода промежуточным языком, в котором наблюдаются свои ошибки в области фонетики, лексики и грамматики. В нем также можно обнаружить ошибки, возникающие в результате немецко-турецкой интерференции. В современной лингвистике используется разнообразная терминология для обозначения данного языкового феномена, а именно: *Ghettosprache*, *Ghettodeutsch*, *Türkenslang* или *Türkendeutsch*, *Türkenpidgin*, *Stadtteilsprache* [5, S. 255; 8, S. 157].

В данной статье *Balkanslang* мы рассматриваем как мультиэтнолект немецкого языка, который, представляя собой особую языковую вариативность, возник вследствие влияния представителей разных языков, различных этносов, проживающих в кварталах крупных швейцарских городов. *Balkanslang* используется, как правило, молодыми людьми, проживающими на территории Швейцарии и

имеющими исторические корни в иных этнических идентичностях, и выделяется на фоне общеупотребительной обиходно-разговорной речи, а также при сопоставлении с литературным немецким языком. Особенности, характерные для различных уровней рассматриваемого мультиэтнолекта, как и в других мультиэтнолектах немецкого языка, проявляются, как правило, на таких языковых уровнях, как фонетика, грамматика, лексика. Особенно четко его отличительные языковые признаки представлены на уровне лексики.

К его общим основным характеристикам можно отнести особый речевой ритм, изменение рода существительных, опущение артиклей и предлогов, отклонение от норм употребления залогов и падежей, например: «Ich wundere mich wie si Lehr überchoo hät», «Ich bi Bahnhof», «de Kaabel», «sii mues mich aalüüte». Все эти примеры свидетельствуют о достаточно небрежной манере говорения молодых людей. Однако в формальных ситуациях такое речевое поведение проявляется не столь часто. Иногда речь может идти просто об оговорках, которые возникают естественным образом либо из-за стремления намеренно проявить словотворчество, экспериментируя с предметным миром. Наиболее ярким примером здесь может служить предложение «S Beschte was je hets gits» («Das Beste das es jegegeben hat!»). В 2009 г. по оценке компетентного жюри это выражение было признано в Швейцарии «молодежным словом» года (Jugendwort). Свою популярность эта фраза приобрела благодаря трансляции интервью молодого человека – швейцарца македонского происхождения – телевизионному каналу Telebasel [14]. Когда речь идет об основных признаках первичного мультиэтнолекта, то они особенно ярко проявляются на фонетическом уровне.

Анализ фонетических средств Balkanslang продемонстрировал наличие некоторого сходства с характерными особенностями произношения в швейцарском варианте немецкого языка. Подчеркнем, что в большинстве швейцарских диалектов, в отличие от ряда других европейских языков, нет особых различий между произношением глухого звука *p* и звонкого *b*. Фонетической особенностью речи молодых людей из семей мигрантов является регулярное озвончение согласных звуков: «zum Glück wäisch gömmer nach London», «dass si nöd chömed» [9].

Данную фонетическую интерференцию можно рассматривать как умышленное на-

рушение фонетических правил литературного немецкого языка. Здесь можно провести аналогию с распространенным на территории Германии мультиэтнолектом Kiezdeutsch, для которого характерна особенная артикуляция согласного *r* по сходству с фонетическими правилами турецкого языка. Это значит, что в начале слова согласный звук *r* произносится апикально: *krass* [кRas]. А в конечной позиции согласный звук *r* не вокализируется: *breiter* [braiteR].

В мультиэтнолекте Balkanslang довольно часто наблюдаются позиционные изменения в области гласных звуков: происходит редукция гласных звуков *e* и *i*: «häsch du s probleem mit mir oder nöd oder?». В данном примере вместо *es* произносится *s*. В предложении «...und wänn er säit jaa dänn sch: öppis anderes» вместо *isch* произносится усеченная форма *sch* [9].

На морфосинтаксическом уровне к характерным особенностям мультиэтнолекта Balkanslang следует отнести тенденцию к упрощению. Относительно синтаксических конструкций можно привести пример опущения определенного артикля, например: «mit fuuscht» или местоимений «ja passiert nüüt dänn säg im aaschtändig» [Ibid.].

Для Balkanslang, как и для Kiezdeutsch, характерны такие особенности, как неполноструктурная оформленность на грамматическом уровне, прерывистость и непоследовательность синтаксических связей, неформленность, разрывы предложения разного рода вставками [4]. В рассматриваемом мультиэтнолекте также можно наблюдать неправильное употребление падежей, опущение артиклей, изменение порядка следования слов: «Unterbrich mir nid...», «wil ich nime Stock und schlage dini Frässe» [11].

Среди других особенностей данного мультиэтнолекта необходимо, на наш взгляд, указать на преобразование одной части речи в другую, например переход существительных из одной части речи в другую: «Eh Mann, was luegsch? Bin isch Kino oder was?». Существительное *Kino* в данном предложении молодые люди используют в качестве прилагательного. Оно обозначает лицо, которое привлекает внимание при достаточно недружелюбном отношении к другому человеку.

Весьма примечательно в этой связи, что данный вид мультиэтнолекта представляет собой в настоящее время средство общения в среде не только представителей молодых мигрантов, но и молодежи, имеющей швейцар-

ские корни. Его используют также молодые представители коренных швейцарцев. Они берут за основу первостепенные элементы вторичного мультиэтнOLEKTA. Используя данное средство общения, говорящий, таким образом, показывает свою причастность к той или иной этносоциальной группе. И, что примечательно, носитель Balkansang может вовсе не принадлежать к группе молодых людей, использующих его регулярно [2].

Заканчивая, необходимо отметить, что, несмотря на неоднородность языкового феномена Balkanslang, говорящие на нем могут коммуницировать как с молодыми людьми немецкого происхождения, так и с представителями иных этносов. Правда, они в первую очередь используют в качестве примера клише речевого поведения представителей мигрантов, проживающих в настоящее время на территории современной Швейцарии.

Добавим, что рассматриваемый в данной статье мультиэтнOLEKTA в различных контекстах выполняет различные функции, в первую очередь идентифицирующую. В большинстве же случаев молодые люди, особенно коренные швейцарцы, прибегают к употреблению языковых средств Balkanslang прежде всего для создания комического эффекта языковой игры в своей речи.

Подчеркнем, что рассмотрение контактов молодых людей – представителей разных культур – в современных условиях европейского мультиязычия, в частности в Швейцарии, только начинается. Именно поэтому детальное рассмотрение и изучение мультиэтнOLEKTA представляется актуальным, особенно с учетом ситуации в современном поликультурном европейском пространстве в связи с миграционными процессами.

### Список литературы

1. Акулова М.Е. ЭтнOLEKTA и мультиэтнOLEKTA как продукты взаимодействия языковых систем (на примере немецкого языка) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnolekti-multietnolekt-kak-produkty-vzaimodeystviya-yazyko-vyh-sistem-na-primere-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 18.02.2020).
2. Велибекова И.М. Теоретические и методологические основы изучения полиэтнOLEKTA // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6(60): в 3 ч. Ч. 1. С. 85–88.
3. Журавлева Н.Н., Попутникова Л.А. МультиэтнOLEKTA как общая тенденция развития германских языков в конце начале XX – XXI века // Вестн. Костром. гос. ун-та. 2017. Т. 23. № 1 [Электрон-

ный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/multietnolekty-kak-obschaya-tendentsiya-razvitiya-germanskih-yazykov-v-kontse-xx-nachale-xxi-veka> (дата обращения: 20.01.2020).

4. Коломиец Е.А. К проблеме языковой вариативности: kanakischdeutsch-kiezdeutsch [Электронный ресурс]. URL: [http://pglu.ru/editions/unreading/detail.php?SECTION\\_ID=2969&ELEMENT\\_ID=12539](http://pglu.ru/editions/unreading/detail.php?SECTION_ID=2969&ELEMENT_ID=12539) (дата обращения: 25.01.2020).

5. Auer P. Türkenslang: Ein jugendlicher EthnOLEKTA des Deutschen und seine Transformationen // Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen: Francke, 2003. S. 255–264.

6. Dirim I., Auer P. Türkisch sprechen nicht nur die Türken: Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin: de Gruyter, 2004.

7. Dürscheid Ch., Spitzmüller J. Jugendlicher Sprachgebrauch in der Deutschschweiz: eine Zwischenbilanz [Electronic resource]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/281216068\\_Jugendlicher\\_Sprachgebrauch\\_in\\_der\\_Deutschschweiz\\_eine\\_Zwischenbilanz](https://www.researchgate.net/publication/281216068_Jugendlicher_Sprachgebrauch_in_der_Deutschschweiz_eine_Zwischenbilanz) (дата обращения: 15.02.2020).

8. Keim I., Knöbl R. Sprachliche Varianz und sprachliche Virtuosität von türkischstämmigen „Ghetto“ – Jugendlichen in Mannheim // Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen. Tübingen: Narr, 2007. S. 157–200.

9. Schmid S., Tissot F., Galliker E.S. Beschte wos je hets gits oder wenn sich Schweizerdeutsch und Migrationssprachen treffen [Electronic resource] // Schweizer Deutsch. 2010. 1/10. URL: [http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/46073/1/2010\\_SchweizerDeutsch.pdf](http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/46073/1/2010_SchweizerDeutsch.pdf) (дата обращения: 25.01.2020).

10. Schmid S. Differenzierungsprozesse im Sprachgebrauch von Jugendlichen in der Deutschschweiz: zur sozialen Interpretation von ethnOLEKTA Sprechweisen in Schweizer Medien [Electronic resource]. URL: [http://doc.rero.ch/record/288559/files/Schmid\\_Stephan\\_Differenzierungsprozesse\\_im\\_Sprachgebrauch\\_20170502.pdf](http://doc.rero.ch/record/288559/files/Schmid_Stephan_Differenzierungsprozesse_im_Sprachgebrauch_20170502.pdf) (дата обращения: 04.02.2020).

11. Tissot F., Schmid S. & Galliker E. EthnOLEKTAles Schweizerdeutsch: soziophonetische und morphosyntaktische Merkmale sowie ihre dynamische Verwendung in ethnOLEKTA Sprechweisen // E. Glaser, J. E. Schmidt & N. Frey (Hgg.). Dynamik des Dialekts – Wandel und Variation. Stuttgart: Steiner. 2011. P. 319–344.

12. Werlen E., Jugendsprache in der Deutschschweiz. Erforschung der Jugendsprache in der Deutschschweiz im Paradigma des Sprachenportfolios – Plädoyer für eine angewandte Dialektologie // Germanistik in der Schweiz. Online-Zeitschrift der Schweizerischen Akademischen Gesellschaft für Germanistik, Heft 1, 2002 [Electronic resource]. URL: [http://www.sag.ch/1\\_02/werlen.pdf](http://www.sag.ch/1_02/werlen.pdf) (дата обращения: 14.02.2020).

13. Wiese H. Ein neuer Dialekt entsteht. München: CH Beck Verlag, 2006.

14. S beschte wos je hets gits [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JpMU3P4ZlBo> (дата обращения: 01.02.2020).

\* \* \*

1. Akulova M.E. Etnolekt i mul'tietnoлект как produkty vzaimodejstviya yazykovykh sistem (na primere nemeckogo yazyka) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnoлект-i-multi-etnoлект-kak-produkty-vzaimodejstviya-yazykovykh-sistem-na-primere-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 18.02.2020).

2. Velibekova I.M. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy izucheniya polietnoлекта // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 6(60): v 3 ch. Ch. 1. S. 85–88.

3. Zhuravleva N.N., Poputnikova L.A. Mul'tietnoлекты как obshchaya tendencyarazvitiya germanskih yazykov v konce nachale XX – XXI veka // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. 2017. T. 23. № 1 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/multi-etnoлект-kak-obshchaya-tendentsiya-razvitiya-germanskih-yazykov-v-kontse-xx-nachale-xxi-veka> (дата обращения: 20.01.2020).

4. Kolomic E.A. K probleme yazykovoj variativnosti: kanakischdeutsch-kiezdeutsch [Elektronnyj resurs]. URL: [http://pglu.ru/editions/un\\_reading/detail.php?SECTION\\_ID=2969&ELEMENT\\_ID=12539](http://pglu.ru/editions/un_reading/detail.php?SECTION_ID=2969&ELEMENT_ID=12539) (дата обращения: 25.01.2020).



### ***Balkanslang as a sociolinguistic phenomenon in modern Switzerland***

*The article deals with the social dialect “Jugend-sprache”, phonologic, morphosyntactic and lexical peculiarities of multiethnoлект “Balkanslang” in modern German-speaking Switzerland. There is defined the term “Balkanslang”. The author identifies the prerequisites of the phenomenon’s spreading. Balkanslang combines the characteristics of the ethnolects of the migrants’ language and the youthspeak and illustrates the example of a successful language integration of young people in multicultural environment of Switzerland independent of their origin.*

**Key words:** *variation of language, ethnoлект, multiethnoлект, language contact, Jugendsprache, Kanak Sprach, Kiezdeutsch, Balkanslang.*

(Статья поступила в редакцию 28.02.2020)

**Н.Н. КОТЕЛЬНИКОВА**  
(Волгоград)

### **ВИЗУАЛЬНАЯ АВТОБИОГРАФИЯ ТЯНЬЦЗИНЯ: ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В СЕМИОТИЧЕСКОМ ЛАНДШАФТЕ ГОРОДА\***

*Освещается роль исторического контекста в семиотическом ландшафте Тяньцзиня. Определяются основные доминанты в сюжете городского текста, формирующие его уникальность и являющиеся основой идентичности его жителей.*



**Ключевые слова:** *Китай, городской ландшафт, семиотические знаки, история города, носители культурной памяти.*

Город – это кладёшь социально и культурно значимой информации, которая накапливается и передается с помощью различных создаваемых людьми знаков и знаковых систем, инкорпорированных в городскую среду. Прочтению этих знаков способствует семиотический подход к познанию городского пространства, предполагающий анализ его «как репрезентативного “текста” или “сообщения”, состоящего из отдельных “знаков”» [2, с. 25]. С позиций указанного подхода семиотика городской среды рассматривается как сложная знаково-символическая система, где изображения, сооружения, улицы, иные объекты и порядок их сочетаний заменяют привычные слова и фразы.

Разумеется, как справедливо отмечает Ю.В. Никулина, город «представляет собой не единый однородный и централизованный текст, а синкретический, очень подвижный, текучий, постоянно меняющий очертания конгломерат текстов и знаков, вербальных и визуальных, где каждый текст может сворачиваться в знак, а каждый знак может развертываться в текст» [8, с. 27]. Набор этих гетерогенных текстов формирует уникальный визуальный гипертекст города, являющийся носителем социальной памяти, транслятором и хранителем культурной информации.

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-29-09114.



Одним из главных источников уникальности, неповторимости городского текста является прошлое города, его историческая судьба, зашифрованная в знаках городской среды. Город демонстрирует синхронное соположение в едином пространстве разновременных семиотических образований. Здесь пространство, как отмечает С. С. Аванесов, «выступает в качестве способа упорядочения времени: в городском пространстве каждому времени истории города находится свое место. Город формируется как визуальная автобиография городского сообщества в его истории» [2, с. 20]. «Архитектурные сооружения, городские обряды и церемонии, самый план города, наименования улиц и тысячи других реликтов прошедших эпох выступают как кодовые программы, постоянно заново генерирующие тексты исторического прошлого» [6, с. 285].

Настоящая статья является частью исследовательского проекта «Язык большого города: медиаурбанистический дискурс в России и КНР» и посвящена изучению роли культурного наследия и исторического контекста в семиотическом ландшафте Тяньцзиня – одного из четырех городов центрального подчинения в Китае, быстро растущего мегаполиса с населением 14,5 млн человек.

О.А. Леонтович и Чэнь Фачунь в статье *A tale of two cities: historical narratives in the Russian and Chinese urban landscapes* в журнале «Вестник Волгоградского государственного университета» (в печати), исследуя роль исторических нарративов в конструировании имиджа города и идентичности его жителей, выделяют восемь параметров анализа:

- 1) типы городских нарративов;
- 2) нарратор;
- 3) аудитория (читатель / слушатель / зритель);
- 4) время;
- 5) пространство;
- 6) сюжет;
- 7) типы семиотических знаков;
- 8) интертекстуальные связи.

Настоящее исследование делает акцент на параметре «сюжет» и ставит своей целью определить основные доминанты в сюжете тяньцзиньского текста, отражающие историю города, формирующие его уникальность и являющиеся основой идентичности его обитателей. Материалом исследования являются вербальные и невербальные знаковые формы, визуализирующие историю города в семиотическом ландшафте Тяньцзиня. Для обозначения

этих знаковых форм мы будем использовать понятие «носитель культурной памяти города», предложенное Н.Г. Федотовой, которая определяет его следующим образом: «знаковый посредник, ключевая функция которого состоит в аккумуляции и трансляции культурных смыслов города, образующих символическую матрицу городской памяти» [10, с. 46].

Познание исторической индивидуальности города начинается с имени. Осмысление «города как имени» [7, с. 9] является необходимым для постижения городского текста. Поэтому считаем уместным предварить определение и освещение основных сюжетных линий городского текста кратким экскурсом в историю происхождения названия города.

Первым именем города Тяньцзиня можно считать *Чжигу* (直沽寨) – такое название носило поселение, основанное на территории современного Тяньцзиня в начале XIII в., во времена, когда эти земли были территорией чжурчжэньского государства Цзинь. В эпоху правления монгольской династии Юань (XIII–XIV вв.) селение было переименовано в *Хайцзинь* (海津鎮). Здесь следует пояснить, что город расположен вдоль Бохайского залива на берегах впадающей в него реки Хайхэ (досл. «Морская река»), обладающей обширным бассейном и разветвленной системой притоков, в которую входят реки Бэйюньхэ, Наньюньхэ, Цзыхэ, Дацинхэ, Юндинхэ. Такое географическое расположение города не только в значительной степени определило его судьбу, но и нашло свое отражение в его имени – *Хайцзинь* можно дословно перевести как «морская переправа».

Во времена династии Юань в Хайцзине появились солеварни. С тех пор этот регион является важным центром добычи и производства соли. В эпоху Юань до Хайцзиня был продлен Великий китайский канал, который является единственной водной артерией, связывающей северные и южные районы Китая. Расположение на северной оконечности Великого китайского канала, а также территориальная близость к столице монгольской империи Юань Даду (современный Пекин) сделали поселок Хайцзинь важным пунктом товарного обмена между севером и югом страны. В Хайцзине было обустроено множество зернохранилищ, в которых хранилось зерно, доставляемое из Центрального и Южного Китая для распределения по северным регионам.

Имя *Тяньцзинь* город получил в период правления династии Мин. Полководец Чжуди

во время вооруженного похода на Нанкин против своего племянника императора Цзяньвэня переправлялся со своей армией через реку в месте расположения современного Тяньцзиня. Поход увенчался успехом, и Чжуди взшел на престол под девизом правления Юнлэ. Месту переправы своей армии император даровал название *Тяньцзинь* (天津 – «Небесная переправа») – сокращенный вариант фразы «Место переправы Сына Неба» (天子渡津之地). Император Юнлэ перенес столицу империи Мин из Нанкина в Пекин, что дало новый толчок для развития Тяньцзиня, на который теперь была возложена важная функция защиты морских подступов к столице.

В 1404 г. начала возводиться крепость *Тяньцзиньвэй* (天津卫 – Форт «Небесная переправа»). Известна точная дата закладки фундамента первых фортификационных сооружений на этой территории – 23 декабря 1404 г. Этот день считается официальной датой основания города.

Все три исторических имени Тяньцзиня (*Чжигу*, *Хайцзинь* и *Тяньцзиньвэй*) присутствуют в его современном семиотическом ландшафте, сохраняя воспоминания людей об истории города. Эти имена живут в названиях внутригородских топографических объектов (например: *улица Чжигу* (直沽街), *Мост Хайцзинь* (海津大桥)), а также в наименованиях объектов инфраструктуры города (например: «Тяньцзиньский винокурный завод Чжигу» (天津市直沽酿酒厂), «Гостиница Хайцзинь» (海津大酒店), Лапшичная «Тяньцзиньвэйская лапша с жареным фасолевым соусом» (老天津卫炸酱面面馆)). Урбанонимы Тяньцзиня хранят в себе и память об императоре Юнлэ, давшем городу имя (*улица Юнлэ* (永乐道), *Мост Юнлэ* (永乐桥)).

Для определения основных доминант в сюжете городского текста, кроме семиотического анализа городской среды, нами были использованы метод опроса носителей городской культуры, позволивший получить сведения о значимых, по их мнению, эпизодах городского прошлого, опрос обучающихся в Тяньцзине иностранных студентов с целью получить информацию о том, как город осмысливается и представляется «стороннему наблюдателю», а также анализ контента официальных рекламных роликов о Тяньцзине (城市宣传片), позволивший определить носители культурной памяти города, на которых делают акцент городские власти в процессе целенаправленного конструирования образа горо-

да. Проведенное исследование позволило нам определить ряд доминирующих культурных смыслов Тяньцзиня, связанных с историей города, ту «более или менее стабильную сетку семантических констант» [1], формирующих «лицо» города.

**История становления порта.** Как мы отмечали ранее, географическое положение Тяньцзиня определило его судьбу как торгового города. Развитию порта, располагавшегося на территории современного Тяньцзиня, способствовала организация перевозки податного хлеба водным путем, преимущественно по Великому каналу. Отсюда зерно, доставляемое из Центрального и Южного Китая, распределялось по северным регионам страны, поэтому вдоль Северного канала, Южного канала и реки Хайхэ располагалось множество складов для хранения зерна. И в современной годонимической системе Тяньцзиня сохранились названия улиц, в состав которых входит лексема 仓 (зернохранилище), например: *Северная улица Полные закрома* (盛仓北道), *улица Правительственные зернохранилища* (太仓道) [5, с. 186].

Моряки-южане, которые работали на кораблях, транспортировавших податное продовольствие из юго-восточных регионов страны, привезли в Тяньцзинь культ поклонения богине Тяньхоу Мацзу (天后妈祖 – Небесная императрица Мацзу). Культ Мацзу зародился в X–XI вв. на юге Китая (на территории современной провинции Фуцзянь), где она почиталась как покровительница моряков и рыбаков, способная оградить их от всех бед во время плавания. Культ Мацзу укоренился в Тяньцзине и стал важной частью городской культуры. В 1326 г. рядом с портом, на пересечении реки Хайхэ, южного и северного Великого канала, был сооружен первый храм, в котором моряки и купцы могли совершать молебны в честь Мацзу. Строительство храма стало важным общественным событием для поселения и способствовало распространению веры в морскую богиню среди местного населения. Всего в Тяньцзине в разное время было построено 27 храмов Мацзу. Важная роль культа Мацзу в развитии города, формировании городских нравов и обычаев отражена в тяньцзиньской поговорке: *Сначала появилась молебенная Небесной императрицы, а уже затем город Тяньцзинь* (现有天后宫, 后有天津城) [12, с. 718].

Построенный в 1326 г. храм Мацзу, который сейчас носит название Тяньхоугун (天后

宮 – Дворец Небесной императрицы), сохранился до наших дней и является не просто самой древней постройкой на территории Тяньцзиня, а одним из ключевых носителей культурной памяти города. Визуальное воплощение культа Мацзу в семиотическом пространстве города имеет разные формы: от сорокаметровой статуи богини, возвышающейся над парком культуры Мацзу в районе Биньхай, до разного рода сувенирной продукции с изображением Мацзу, широко представленной в любом сувенирном магазине Тяньцзиня. Визуальными носителями культурной памяти города выступает также символика фестиваля, ежегодно проводимого в Тяньцзине в честь Мацзу.

Красочный фестиваль, продолжающийся два-три дня, кроме религиозных церемоний, включает народную ярмарку, шествие с фонарями, демонстрацию фольклорного искусства, песни, танцы и др. Как отмечает Н.Г. Федотова, подобные перформативные практики поддерживают уникальные культурные смыслы города, позволяют «аккумулировать значимые события и образы городского прошлого и способствовать их интенсивному “переживанию”» [10, с. 59].

**Военное прошлое.** После переноса императором Юнлэ в начале XV в. столицы из Нанкина в Пекин на Тяньцзинь была возложена важная функция защиты морских подступов к столице. Город несколько веков служил военным форпостом Китайской империи, во времена правления династий Мин (1368–1644) и Цин (1644–1911) на территории Тяньцзиня активно велось строительство городских фортификационных сооружений. Этим объясняется присутствие в названиях линейных объектов Тяньцзиня лексем военной тематики: 营 (лагерь, форт; батальон, дивизион), 堡 (крепость, форт), 炮台 (артиллерийский форт, цитадель), 屯 (военное поселение, гарнизон) и др. [5, с. 185]. Например: *улица Северный форт* (北营路), *улица Большая желтая крепость* (大黄堡路), *улица Цитадельная* (炮台路), *улица Гарнизон Хвост дракона* (龙尾屯道), *улица Береговая оборона* (海防路).

Тяньцзинь был свидетелем всех крупных военных конфликтов, разворачивавшихся в Китае в XIX–XX вв. Одним из наиболее значимых следов военного прошлого города являются руины фортов Дагу, расположенных в устье реки Хайхэ, на территории нового района Биньхай. Форты Дагу (大沽炮台), первые из которых были построены в 1817 г., были

основным оборонительным объектом города и стали важным местом сражений во время Второй опиумной войны (1856–1860) и Ихэтуаньского восстания (1899–1901). В результате военных действий часть фортов Дагу были полностью разрушены, остальные – сильно пострадали.

До наших дней сохранились руины всего трех фортов, один из которых – форт Вэй (“威”字炮台) – открыт для посещения. На его территории возведен памятник погибшим здесь защитникам города и музей, посвященный истории фортов Дагу, в котором хранятся фотографии, документы, военные орудия.

В семиотическом ландшафте Тяньцзиня значимое отражение нашла память о событиях Второй японо-китайской войны (1937–1945). Тяньцзинь был захвачен японцами 30 июля 1937 г., оккупация города продолжалась до самого конца Второй мировой войны в 1945 г. Память о страданиях тяньцзиньцев во время восьмилетней оккупации, а также о жертвах (более 63 тыс. человек [11, с. 453]) из числа защитников города и мирных горожан визуализируется в городском пространстве с помощью многочисленных мест памяти: Мемориального парка павших героев на горе Паньшань, Мемориального музея движения сопротивления японским захватчикам и спасения родины, Музея памяти китайских солдат и рабочих, погибших в японских концентрационных лагерях, а также монументов, стел, зданий и сооружений – свидетелей военных событий, на фасадах которых установлены мемориальные доски. И хотя в китайской культуре нет традиции наименования линейных объектов городов в честь великих представителей науки, культуры или видных общественных деятелей страны, и количество годонимов, мотивированных антропонимами, чрезвычайно мало, тем не менее в Тяньцзине одна из улиц, расположенных в центральной части города, носит имя Чжан Цзычжуна – генерала Национально-революционной армии во время Второй японо-китайской войны (张自忠路 – *улица Чжан Цзычжуна*).

В семиотическом пространстве города прочно закреплены и события Гражданской войны в Китае. Город являлся ареной проведения Бэйпин-Тяньцзиньской операции (1948–1949) – одного из трех крупнейших сражений Гражданской войны. В качестве визуальных носителей памяти этого события можно отметить Мемориальный музей Бэйпин-Тяньцзиньской операции, Музей памяти героев-револю-

ционеров и Могилу Неизвестного Солдата в парке на горе Паньшань, музей на месте фронтального командного пункта операции, стелу на месте прорыва обороны гоминдановцев, множество скульптурных композиций и барельефов, посвященных подвигам солдат Народно-освободительной армии Китая. Революционная символика нашла отражение и в названиях внутригородских топографических объектов, например: *улица Красная звезда* (红星路), *улица Народовластие* (民权路), *хутун Новая победа* (新胜胡同), *Мост Освобождение* (解放桥) и др.

**Следы иностранной экспансии.** Одним из основных визуальных элементов, формирующих «лицо» Тяньцзиня, важным наглядным признаком его уникальности является архитектурное наследие иностранных концессий. В XIX–XX вв. на территории Тяньцзиня существовало девять концессий – городских территорий, переданных властями династии Цин под управление ряду иностранных государств в результате провальной внешней политики и ряда военных поражений в противостоянии Китая с «Великими державами». На территории бывших концессий, занимавших в общей сложности площадь 15,6 км<sup>2</sup>, сохранилась историческая застройка концессионных времен, которая является неотъемлемой частью архитектурного облика городского центра.

Наибольшее количество образцов европейской архитектуры сконцентрировано в *квартале Пяти авеню* (五大道) и *Итальянском квартале* (意式风情区). Здесь представлено историко-архитектурное наследие разных стран и разных стилей: готика, ренессанс, барокко, классицизм и другие, взятые в отдельности или смешанные друг с другом. Благодаря богатому разнообразию архитектурных форм бывших концессионных территорий Тяньцзинь называют «Музеем зодчества десяти тысяч стран». Архитектура этих районов «позволяет осуществить символическую реконструкцию прошлого в настоящем» [4, с. 65] и создает уникальный характер городского пространства.

Следует отметить, что статус колониально-архитектурного наследия Китая радикально пересматривался в течение последнего столетия. Как отмечает И.О. Пешков, «европейская и японская архитектура северно-китайских городов была в разное время символом навязанной внешне модернизации (до 1949 г.), клеймом колониального позора (Культурная революция) и важным символом культурного раз-

нообразия региона (сегодня)» [9, с. 201–202]. В настоящее время историко-архитектурное наследие иностранных концессий в Тяньцзине рассматривается как один из основных объектов туристической привлекательности города. Памятники иностранного зодчества оберегаются, реставрируются, часть из них внесена в список объектов охраны культурных ценностей Тяньцзиня. Новые здания, возводимые на территории Пяти авеню и в Итальянском квартале, тоже строятся в европейском стиле, чтобы не нарушать целостность архитектурного облика района.

В годонимической системе Тяньцзиня больше нельзя найти следы иностранной экспансии – все улицы, носившие в свое время иностранные названия, были переименованы. Однако эти следы легко обнаружить в наименованиях объектов инфраструктуры города, относящихся ко времени существования концессий, например: *Рынок заморских товаров* (洋货市场, рынок, появившийся во второй половине XIX в., когда благодаря иностранным концессиям в Тяньцзинь хлынул поток европейских товаров), *Ресторан Кисслинга* (起士林大饭店, ресторан немецкой кухни, построенный немецким предпринимателем Альбертом Кисслингом в 1901 г.), а также в названиях многочисленных современных заведений, например: *Ресторан европейской кухни «Маленький Лондон»* (小伦敦西餐厅), *магазин кондитерских изделий «Маленький Париж»* (小巴黎饼屋) и др.

**Традиционная городская культура.** Тяньцзинь – древний и самобытный город, в семиотическом пространстве которого бережно хранится память о городском быте времен Китайской империи. Этот фрагмент городской памяти визуализирован в культурно-историческом районе, который носит название «Улица древней культуры» (天津古文化街). На территории этого торгового района сохранилось много зданий времен правления династий Мин и Цин, остальные представляют собой современную имитацию древнекитайской архитектуры, что позволило воссоздать типичный облик тяньцзиньских улиц прошлых столетий. «Улица древней культуры», являясь пространственным выражением образа жизни горожан в феодальном Китае, максимально насыщена значимыми для тяньцзиньцев элементами культуры города.

Кроме традиционных китайских этнокультурных символов, характерных для любого древнего китайского города, здесь активно

транслируется местный колорит, воспроизводятся те культурные смыслы города, которые являются детерминантом городской идентичности его жителей. Здесь продают:

– известные тяньцзиньские глиняные статуэтки нижэньчжан (泥人张) – вид традиционной художественной лепки, зародившийся в Тяньцзине в XIX в. и внесенный в список нематериального культурного наследия Китая;

– новогодние лубочные картины из тяньцзиньского уезда Янлюцин (杨柳青年画) – оригинальный жанр народного искусства, возникший в эпоху династии Мин и также включенный в список национального нематериального культурного наследия;

– гравюры Ханьгу (汉沽版画) – образцы гравюрного искусства, зародившегося в середине XX в. в районе Тяньцзиня Ханьгу, которому Министерство культуры Китая в 1997 г. присвоило звание «Родина гравюрного искусства Китая»;

– воздушные змеи, изготавливаемые в Тяньцзине на фабрике воздушных змеев «Вэйцзи» (魏记风筝), которая была основана в XX в. и славится во всем Китае изысканностью своей продукцией.

К символическим маркерам, транслирующим культурные смыслы города, можно отнести и традиционные гастрономические бренды Тяньцзиня, широко представленные на *Улице древней культуры*, поскольку гастрономия является важным элементом региональной культуры. Здесь можно отведать:

– традиционные тяньцзиньские уличные закуски, например рулеты из яичных оладьев с начинкой (煎饼果子), тяньцзиньские мучные плетенки, жаренные в масле (天津麻花), пирожные из риса, приготовленные на пару и покрытые разноцветным желе (熟梨糕);

– деликатесы от известных тяньцзиньских торговых марок, например паровые пирожки с начинкой гоубули (狗不理包子, торговая марка основана в 1858 г.), жареные пирожки со сладкой гороховой начинкой (耳朵眼炸糕 – торговая марка, основанная в 1900 г.), бобовые сэнки от Бэндоучжан (崩豆张 – торговая марка, основанная в начале XIX в.), ореховые закуски Гожэньчжан (果仁张 – торговая марка, основанная во второй половине XIX в.) и др.

Архитектура Улицы древней культуры, предметы местных народных ремесел, региональные деликатесы и другие символические маркеры позволяют воссоздать атмосферу Тяньцзиня прошедшей эпохи, показать его самобытную культуру и местный колорит, что

активно используется в туристической сфере. Следует отметить, что все исследованные нами «сюжеты тяньцзиньского текста» рассматриваются городскими властями как главный источник туристской привлекательности города, основа для развития региональной идентичности и значимый фактор для формирования благоприятного имиджа города.

Таким образом, рассмотрев влияние исторического контекста на семиотический ландшафт Тяньцзиня, мы можем сделать следующие выводы.

1. Семиотический ландшафт города представляет собой сложную систему хранения, трансляции и актуализации культурных смыслов, а также формирует уникальный визуальный «текст» города, в который каждая эпоха добавляет свои знаки, обогащая его новыми значениями. Прочтение этого текста – путь к познанию исторической индивидуальности города, постижению его как субъекта памяти.

2. Анализ исторического контекста, зашифрованного в знаках городской среды, позволил нам определить основные доминанты в сюжете тяньцзиньского текста, отражающие историю города (история становления порта, военное прошлое, следы иностранной экспансии, традиционная городская культура). Данные сюжеты представляют собой актуальные фрагменты городской памяти, которые живут в сознании тяньцзиньцев, формируя их идентичность на основе осознания причастности к судьбе города, являются основными категориями описания места гостями города, а также культивируются городскими властями как важный фактор культурного своеобразия, индивидуальности этого мегаполиса.

3. В качестве трансляторов видимой информации о прошлом города выступает большое количество разнообразных визуальных носителей культурной памяти: музеи, памятники, архитектурные формы, изображения, сувенирная продукция, гастрономические бренды, символика перформативных практик и пр. Историческая память актуализируется и с помощью вывесок, указателей, табличек с названиями внутригородских топографических объектов, наименованиями объектов инфраструктуры города и других форм «визуального существования языка в пространстве» [3, с. 104], формирующих лингвистический ландшафт города как неотъемлемую составляющую ландшафта семиотического. Все эти элементы городской среды, напоминающие о прошлом города, являясь постоянными спутниками горо-

жан и гостей города, формируют его уникальный визуальный символический код.

### Список литературы

1. Абдашев В.В. Пермь как текст. Пермь в русской культуре и литературе XX века. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2000.
2. Аванесов С.С. Городское пространство как антропологический феномен // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 2(16). С. 10–31.
3. Баранова В.В., Федорова К.С. (Не)видимость и (вне)находимость: трудовые мигранты и языковой ландшафт Санкт-Петербурга // Городские исследования и практики. 2017. Т. 2. № 1(6). С. 103–121.
4. Горнова Г.В. Визуально-семиотические аспекты городской идентичности // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 3 (21). С. 62–74.
5. Котельникова Н.Н. Годонимия города Тяньцзиня как пример системы номинаций улиц современного китайского мегаполиса // Россия – Китай: история и культура: сб. ст. и докл. участников XI Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. Д.Е. Мартынов, А.Р. Аликберова, Р.Р. Мухаметзянов. Казань: Изд-во Академии наук РТ, 2018. С. 183–188.
6. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство, 2000.
7. Лотман Ю.М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города // Его же. Избранные статьи: в 3 т. Т. 2: Статьи по истории русской литературы XVIII – первой половины XIX века. Таллинн: Александра, 1992. С. 9–21.
8. Никулина Ю.В. Семиотический аспект организации социального пространства современного города // Философия и социальные науки. 2008. № 2. С. 25–29.
9. Пешков И.О. Следы российской Маньчжурии: реактуализация. Избранные социальные и материальные аспекты российского (сибирского) символического поля в Северном Китае // Переселенческое общество Азиатской России: миграции, пространства, сообщества. Рубежи XIX–XXI веков / науч. ред. В.И. Дятлов, К.В. Григоричев. Иркутск: Оттиск, 2013. С. 193–210.
10. Федотова Н.Г. Визуальные носители культурной памяти города // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 2(20). С. 42–62.
11. 郭男平. 天津地区现存抗战遗址、纪念地举要 // 青春岁月. 2017. № 9.
12. 李莹, 李津莉. 从运河历史变迁看天津多元文化 // 中国城市规划学会会议论文集. 北京: 中国城市规划学会, 2012. 页 715–722.
2. Avanesov S.S. Gorodskoe prostranstvo kak antropologicheskij fenomen // Pракsema. Problemy vizual'noj semiotiki. 2018. № 2(16). С. 10–31.
3. Baranova V.V., Fedorova K.S. (Ne)vidimost' i (vne)nahodimost': trudovye migranty i yazykovoj landshaft Sankt-Peterburga // Gorodskie issledovaniya i praktiki. 2017. Т. 2. № 1 (6). С. 103–121.
4. Gornova G.V. Vizual'no-semioticheskie aspekty gorodskoj identichnosti // Pракsema. Problemy vizual'noj semiotiki. 2019. № 3 (21). С. 62–74.
5. Kotel'nikova N.N. Godonimiya goroda Tyan'czinya kak primer sistemy nominacij ulic sovremennogo kitajskogo megapolisa // Rossiya – Kitaj: istoriya i kul'tura: sb. st. i dokl. uchastnikov XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / nauch. red. D.E. Martynov, A.R. Alikberova, R.R. Muhametzyanov Kazan': Izd-vo Akademii nauk RT, 2018. С. 183–188.
6. Lotman Yu. M. Semiosfera. SPb. : Iskusstvo, 2000.
7. Lotman Yu.M. Simvolika Peterburga i probleme semiotiki goroda // Ego zhe. Izbrannye stat'i: v 3 t. Т. 2: Stat'i po istorii russkoj literatury XVIII – pervoj poloviny XIX veka. Tallinn: Aleksandra, 1992. С. 9–21.
8. Nikulina Yu.V. Semioticheskij aspekt organizacii social'nogo prostranstva sovremennogo goroda // Filosofiya i social'nye nauki. 2008. № 2. С. 25–29.
9. Peshkov I.O. Sledy rossijskoj Man'chzhurii: reaktualizaciya. Izbrannye social'nye i material'nye aspekty rossijskogo (sibirskogo) simvolicheskogo polya v Severnom Kitae // Pereselencheskoe obshchestvo Aziatskoj Rossii: migracii, prostranstva, so-obshchestva. Rubezhi XIX–XXI vekov / nauch. red. V.I. Dyatlov, K.V. Grigorichev. Irkutsk: Ottisk, 2013. С. 193–210.
10. Fedotova N.G. Vizual'nye nositeli kul'turnoj pamyati goroda // Pракsema. Problemy vizual'noj semiotiki. 2019. № 2(20). С. 42–62.



### **Visual autobiography of Tianjin: the reflection of historical context in semiotic urban landscape**

*The article deals with the role of the historical context in the semiotic landscape of Tianjin. There are defined the basic dominants in the plot of the town text forming its unique character and acting as the basis of the identity of its citizens.*

**Key words:** China, urban landscape, semiotic signs, town history, bearers of cultural memory.

(Статья поступила в редакцию 07.04.2020)

\* \* \*

1. Abdashev V.V. Perm' kak tekst. Perm' v russkoj kul'ture i literature XX veka. Perm': Izd-vo Perm. un-ta, 2000.

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

**К.А. ПОТАШОВА**  
(Москва)

### ПРИМЕТЫ ВРЕМЕНИ В ТВОРЧЕСТВЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА И К.П. БРЮЛЛОВА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ\*

*С литературоведческой точки зрения доказывается гипотеза об актуальности использования междисциплинарного принципа изучения литературы, определяются пути анализа взаимодействия словесности и иных искусств, применимые в практике преподавания русской литературы. Представлена модель интегрированного урока литературы по изучению взаимосвязи творчества М.Ю. Лермонтова и К.П. Брюллова, направленного на осмысление становления мастерства поэта и выявление особенностей системы художественных образов.*

Ключевые слова: *М.Ю. Лермонтов, К.П. Брюллов, литература, живопись, междисциплинарный подход, художественный образ.*

Междисциплинарный принцип в изучении литературы является объектом исследования современной гуманитарной науки, что обусловлено самой природой восприятия художественного текста: внутренняя связь слова с другими видами искусства способствует активному воздействию на воображение читателя, глубокому проникновению в мировосприятие автора. Для изучения литературы в системе школьного образования методистами предложен ряд учебных программ интеграционного характера: литература изучается во взаимодействии с живописью, скульптурой, музыкой, театром, кинематографом. На идее взаимодействия искусства построены методические труды В.А. Доманского [5], С.А. Зинина [6], С.В. Каркиной [7], Е.Н. Колокольце-

\* Исследование выполнено при поддержке РФФ, проект № 19-78-00118 «Визуализация художественного образа в русской поэзии конца XVIII – первой трети XIX века».

ва [9], В.Я. Малкиной [14], В.Г. Маранцмана [15], Л.С. Павлинской [16], Л.Г. Савенковой [20]. Междисциплинарный подход в освоении гуманитарных дисциплин направлен на развитие универсальных учебных действий школьника, связан с овладением им культурой мышления, способностью к восприятию, анализу, обобщению информации, умением использовать основные положения и методы социальных и гуманитарных наук и владением основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации. Качество полученных знаний при изучении литературы, построенном на междисциплинарном принципе, определяется личностным началом – анализ художественного произведения во взаимодействии с живописью или музыкой опирается на собственные эмоции, возникающие при прослушивании музыкального фрагмента или при рассматривании живописного произведения, собственную эстетическую реакцию на произведение искусства. На примере взаимодействия литературы и живописи можно выделить несколько направлений в исследовании интеграции литературы и других видов искусства, которые могут быть использованы при изучении художественных произведений.

Первое направление – *историко-литературное*, которое предполагает изучение взаимодействия литературы и живописи в процессе его исторического изменения, в соотношении с определенным литературным направлением. Связь древнерусской словесности и пластики генетическая – в древнерусской литературе и изобразительном искусстве одновременно складывались представления об идеале человека, что проявилось в использовании одинаковых стилистических принципов изображения человека (на это указывает Д.С. Лихачев [12]). Для XVIII в. творческие связи между литераторами и живописцами определяется скорее утилитарными задачами – поэты привлекались к участию в различных художественных мероприятиях, составляли по заказу Академии художеств перечни сюжетов из русской истории для произведений изобразительного искусства. Наибольшее единство художественных тенденций и достижений в литературе и живописи наблюдается в первой половине XIX в. и связано с размышлениями поэтов о природе, универсальности и целостности искусства, о предназначении художника-творца. Формирование русской эстетической мысли в

начале 1800-х гг. обуславливает привлечение для изучения художественно-критических работ писателей.

Второе направление – *историко-культурное*, основывающееся на привлечении фактического материала, связанного с изучением возможностей личного общения писателей и художников, расширением представления о значении художественного опыта поэтов и живописцев для русской культуры в целом. Материалом для реконструкции культурной жизни эпохи служат обзоры выставок живописи, разборы отдельных картин, эстетические статьи и путевые очерки в журналах начала XIX в., мемуарные и эпистолярные свидетельства современников. Продуктивным на занятиях по литературе может стать и изучение художественного произведения в соотношении с изобразительным наследием самого писателя.

*Теоретико-литературное направление* предполагает анализ элементов пластичности в поэтике художественного произведения; анализ системы словесных образов произведения в их соотношении со средствами визуализации; а также анализ произведения изобразительного искусства как сюжетообразующего элемента литературного произведения. Внимание уделяется возможному проникновению элементов пластического искусства в поэтику литературного произведения, а также установлению характерных особенностей и функций использования этих элементов.

Введение параллельного анализа фрагментов произведений разных видов искусства, изучение литературного процесса в его сопряжении с другими культурными явлениями эпохи применимы при изучении творчества русских писателей-классиков. Примером использования сочетания перечисленных направлений при анализе литературного произведения может стать изучение творчества М.Ю. Лермонтова, одаренного «и в области слова, и в области пластических искусств» [18, с. 7]. Результатом таких занятий является не только установление фактов личного знакомства поэта с художниками, но и определение важных для творчества поэта мотивов – «человек и стихия», «человек и общество», «человек и власть» и пр.

В качестве иллюстрации методических приемов и технологий проведения интегрированного урока по литературе приводится технологическая карта учебного занятия по теме «Приметы времени в творчестве М.Ю. Лермонтова и К.П. Брюллова: особенности постижения истории».

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА

Приметы времени в творчестве  
М.Ю. Лермонтова и К.П. Брюллова

Таблица 1

## Метаданные урока

Аудитория	Х класс
Тип урока	интегрированный урок-исследование
Цель урока	определить роль живописных полотен Карла Брюллова для духовно-нравственного и эстетического идеала М.Ю. Лермонтова
Составные элементы анализа	портрет, художественный образ, композиция, творческий процесс, мотив, язык

## Ход учебного занятия

**I. Вступительное слово учителя.** М.Ю. Лермонтов смотрел на художественное претворение опыта живописцев как на возможность познания бытия. Интерес к духовной проблематике, выраженной в постижении законов времени и вечности, роднит М.Ю. Лермонтова с К.П. Брюлловым.

**II. Ориентировочная беседа.** Десятиклассникам предлагается рассмотреть два портрета работы К.П. Брюллова – портрет Н.В. Кукольника (1836) и портрет А.Н. Струговщикова (1840). Первичные впечатления ученикам предлагается оформить в виде устных высказываний, в которых необходимо передать собственное отношение к живописи художника, высказывание должно содержать такие понятия, как «портрет», «композиция», «настроение», «колорит», «психологизм», «драматизм», «приметы времени».

После ответов на вопросы ученикам зачитывается фрагмент из романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», в котором представлен портрет Печорина: *Положение всего его тела изобразило какую-то нервическую слабость <...> С первого взгляда на лицо его я бы не дал ему более 23 лет, хотя после я готов был дать ему 30. В его улыбке было что-то детское <...> Благородный лоб, на котором, только по долгом наблюдении, можно было заметить следы морщин, пересекавших одна другую и, вероятно, обозначающих гораздо явственнее в минуты гнева или душевного беспокойства <...> Об глазах я должен сказать еще несколько слов. Во-первых, они не смеялись, когда он смеялся! – Вам не случалось замечать такой странности у некоторых людей?.. Это признак или злого нрава, или глубокой постоянной грусти. Из-за полупущенных ресниц они сияли каким-то фосфорическим блеском, если можно так выразиться. То не было отражение жара душевного или играющего воображения: то был блеск подобный блеску гладкой стали, ослепительный, но холодный; взгляд его, непродолжительный, но пронизательный и тяжелый, оставлял по себе неприятное впе-*



чатление нескромного вопроса и мог бы казаться дерзким, если б не был столь равнодушно-спокоен [11, т. VI, с. 243].

Ученикам предлагается охарактеризовать в портрете Печорина настроение, колорит, психологизм, драматизм, приметы времени, ответив на вопрос о том, что объединяет живописные портреты работы К.П. Брюллова с портретом Печорина, а также составить 2–3 высказывания, в которых была бы отражена идейная близость живописного и словесного портрета.

В диалоге с учителем учащиеся приходят к постановке проблемы исследования – интерес М.Ю. Лермонтова обусловлен как широкой популярностью К.П. Брюллова в 1830-х гг., так и общностью тематики их произведений. В этой связи с опорой на творческое наследие М.Ю. Лермонтова следует определить, в чем конкретно проявилось влияние живописного наследия К.П. Брюллова на художественный мир и саму личность поэта, а также выявить влияние полотен художника на эстетический идеал М.Ю. Лермонтова.

**III. Исследовательский поиск.** Исследовательский поиск проводится в три этапа:

1) реконструкция культурной жизни эпохи, основывающаяся на привлечении биографических сведений, мемуарных и эпистолярных свидетельств современников;

2) проведение параллелей в восприятии поэтом и художником исторических событий;

3) обобщение идеи обличения лицемерия в творчестве М.Ю. Лермонтова и К.П. Брюллова.

Этап 1. Реконструкция. Определяя живописную манеру М.Ю. Лермонтова, исследователи находили его картины близкими к работам К.П. Брюллова. Н.Н. Врангель в статье «Лермонтов-художник» писал: «Лермонтов ближе всего примыкает к Брюллову, то есть отражает, как и все дилетанты вообще, наиболее яркое и господствующее течение в искусстве» [4, с. 211].

Детали встречи М.Ю. Лермонтова и К.П. Брюллова известны по воспоминаниям М. Железнова (ученика художника): «Одна петербургская дама, узнав, что Брюллов очень интересовался видеть Л., вздумала сделать ему удовольствие, познакомить его с Михаилом Юрьевичем у себя за обедом. Первое свидание этих двух знаменитостей было последним. Физиономия поэта произвела на Брюллова глубокое неприятное впечатление, которое осталось на всю жизнь и, временами, довольно часто мешало ему восхищаться стихотворениями Л.» [13, с. 81]. Не исключено, что встреча М.Ю. Лермонтова с К.П. Брюлловым могла произойти в салоне Карамзиных, о котором вспоминает В.А. Соллогуб: «У них каждый вечер собирался кружок, состоявший из цвета тогдашнего литературного и художественного мира. Глинка, Брюллов, Даргомыжский, словом, что носило известное в России имя в искусстве, прилежно посещало этот радушный, милый,

высокоэстетический дом» [13, с. 348]. Интересен и тот факт, что в бумагах Лермонтова был найден сделанный им графический набросок мужского профиля, похожий на профиль К.П. Брюллова.

*Один из учеников выступает с сообщением по статье Н.Н. Врангеля «Лермонтов-художник», в котором обращает внимание на попытку атрибуции Врангелем мужского портрета (предположительно К. Брюллова).*

После сделанных сообщений ученики приходят к выводу о возможном личном знакомстве М.Ю. Лермонтова с К.П. Брюлловым.

Этап 2. Проведение параллелей. Учитель сообщает, что М.Ю. Лермонтов впервые упоминает имя К.П. Брюллова и его картину «Последний день Помпеи» в романе «Княгиня Лиговская» (1836): «Если вы любите искусство, то я могу сказать весьма приятную новость, картина Брюллова “Последний день Помпеи” едет в Петербург. Про нее знала вся Италия, французы ее разбрали» [11, т. VI, с.164]. Почему «разбрали»? Поэт имеет в виду серию негативных откликов на картину, опубликованную во французских газетах. Газета Debats (май, 1834) обращает внимание на то, что «в этом произведении нет воодушевления, она оставляет зрителя холодным и невнимательным» [1, с. 503]. Однако на протяжении всего XIX в. не было ни одного художника, встреченного с таким восторгом, как К.П. Брюллов за картину «Последний день Помпеи».

Далее ученикам предлагается выполнить несколько заданий.

1. Составить 2–3 высказывания, в которых были бы отмечены особенности композиции, колорита, пространства картины. Получившиеся высказывания следует соединить в заметку о значении живописного полотна Брюллова.

2. На картине «Последний день Помпеи» большое значение отводится переднему плану изображения. Какова особенность композиции картины? Какие сюжетные сцены можно выделить? Какова их общая тематика?

3. Можно ли с подобным композиционным решением («множество картин на одном полотне») встретиться в творческом наследии Лермонтова? Учитель зачитывает сравнение композиции романа «Герой нашего времени» с особенностью построения «Последнего дня Помпеи» Брюллова, предложенное Ф.В. Булгариным: «Четвертая картина принадлежит к тому роду как Последний день Помпеи, не по сходству содержания, но по композиции, т. е. множество отдельных картин на одном холсте, и все отдельные картины приведены к одному знаменателю. На картине К.П. Брюллова знаменатель этот пылающий Везувий, истребляющий целое население города, а в картине Г. Лермонтова знаменатель: ледяная душа Печорина» [3, с. 192].

На экране представлены две картины О.А. Кипренского с изображением Везувия – «Вид Везувия



Список литературы

1. Ацаркина Э.Н. К.П. Брюллов. М.: Искусство, 1963.
2. Брюллов К.П. Неизданные письма и документы для его биографии с предисловием и примечаниями М. Железнова. Женева, 1867.
3. Булгарин Ф.В. «Герой нашего времени». Сочинение М. Лермонтова // Северная пчела. 1840. № 246. С. 982.
4. Врангель Н.Н. Лермонтов-рисовальщик // Лермонтов М.Ю. Полное собрание сочинений: в 5 т. СПб.: Разр. изящн. словесности при Имп. Академии наук, 1910–1913. Т. V. С. 210–217.
5. Доманский В.А. Литература в синтезе искусств: моногр: в 3 т. СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т технологии и дизайна, 2010.
6. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М.: Рус. слово, 2006.
7. Каркина С.В. Содержание и метод эстетического воспитания студентов вуза на основе интеграции искусств // Мир науки. 2017. Т. 5. № 4. С. 24.
8. Киселева И.А. Творчество М.Ю. Лермонтова как религиозно-философская система: моногр. М.: ИИУ МГОУ, 2017.
9. Колокольцев Е.Н. Развитие речи. 8–9 классы: русский язык, русская словесность, литература: произведения изобразительного искусства: учеб.-наглядное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2010.
10. Леонтьева Г.К. Карл Брюллов. М.: Искусство, 1983.
11. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 6 т. / ред. Н.Ф. Бельчиков, Б.В. Томашевский. М.: Л.: Изд-во АН СССР, 1954–1957.
12. Лихачев Д.С. Человек в литературе Древней Руси // Его же. Избранные работы: в 3 т. Л.: Худож. лит., 1987. Т. 3. С. 3–164.
13. М.Ю. Лермонтов в воспоминаниях современников. М.: Худож. лит., 1989.
14. Малкина В.Я. «Пейзаж», «Натюрморт» и «Портрет» как заглавия лирических стихотворения // Славянский мир в третьем тысячелетии. 2019. Т. 14. № 1-2. С. 186–205.
15. Маранцман В.Г. Изучение литературы в 9 классе: метод. пособие для учителя. М.: Просвещение, 1994.
16. Плавинская Л.С. Междисциплинарные связи: литература и живопись (в рамках преподавания дисциплины «литература») // Научное обозрение. Сер. 2: Гуманитарные науки. 2019. № 1-2. С. 134–142.
17. Поташова К.А. «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина в дореволюционной гимназии: методика преподавания и методология изучения // Литература и история. XIX век: сб. науч. тр. к 85-летию МГОУ и 190-летию Дома Трудолюбия (Елизаветинского училища). М.: ИИУ МГОУ, 2016. С. 306–313.
18. Поташова К.А. Влияние живописи на эстетический идеал русской литературы первой трети XIX века (А.С. Пушкин и М.Ю. Лермонтов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2015.
19. Поташова К.А. Образ «пылающего Везувия» в художественном мире А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, К.П. Брюллова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 6-2(48). С. 133–137.
20. Савенкова Л.Г. Художественное событие – современная составляющая интегрированного полихудожественного обучения // Педагогика искусства. 2017. № 3. С. 48–54.

\* \* \*

1. Acarkina E.N. K.P. Bryullof. M.: Iskusstvo, 1963.
2. Bryullof K.P. Neizdannye pis'ma i dokumenty dlya ego biografii s predisloviem i primechaniyami M. Zheleznova. Zheneva, 1867.
3. Bulgarin F.V. «Geroj nashego vremeni». Sochinenie M. Lermontova // Severnaya pchela. 1840. № 246. S. 982.
4. Vrangel' N.N. Lermontov-risoval'shchik // Lermontov M.Yu. Polnoe sobranie sochinenij: v 5 t. SPb.: Razr. izyashchn. slovesnosti pri Imp. Akademii nauk, 1910–1913. T. V. S. 210–217.
5. Domanskij V.A. Literatura v sinteze iskusstv: monogr: v 3 t. Spb.: S.-Peterb. gos. un-t tekhnologii i dizajna, 2010.
6. Zinin S.A. Vnutripredmetnye svyazi v izuchenii shkol'nogo istoriko-literaturnogo kursa. M.: Rus. slovo, 2006.
7. Karkina S.V. Soderzhanie i metod esteticeskogo vospitaniya studentov vuza na osnove integracii iskusstv // Mir nauki. 2017. T. 5. № 4. S. 24.
8. Kiseleva I.A. Tvorchestvo M.Yu. Lermontova kak religiozno-filosofskaya sistema: monogr. M.: IIU MGOU, 2017.
9. Kolokol'cev E.N. Razvitie rechi. 8–9 klassy: russkij yazyk, russkaya slovesnost', literatura: proizvedeniya izobrazitel'nogo iskusstva: ucheb.-naglyadnoe posobie dlya uchashchihsya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. M.: Drofa, 2010.
10. Leont'eva G.K. Karl Bryullof. M.: Iskusstvo, 1983.
11. Lermontov M.Yu. Sobranie sochinenij: v 6 t. / red. N.F. Bel'chikov, B.V. Tomashevskij. M.: L.: Izd-vo AN SSSR, 1954–1957.
12. Lihachyov D.S. Chelovek v literature Drevnej Rusi // Ego zhe. Izbrannye raboty: v 3 t. L.: Hudozh. lit., 1987. T. 3. S. 3–164.
13. M.Yu. Lermontov v vospominaniyah sovremennikov. M.: Hudozh. lit., 1989.
14. Malkina V.Ya. «Pejzazh», «Natyurmort» i «Portret» kak zaglaviya liricheskikh stihotvoreniya //

Slavyanskij mir v tret'em tysyacheletii. 2019. T. 14. № 1-2. S. 186–205.

15. Maranman V.G. Izuchenie literatury v 9 klasse: metod. posobie dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1994.

16. Plavinskaya L.S. Mezhdisciplinarnye svyazi: literatura i zhivopis' (v ramkah prepodavaniya discipliny «literatura») // Nauchnoe obozrenie. Ser. 2: Gumanitarnye nauki. 2019. № 1-2. S. 134–142.

17. Potashova K.A. «Skazka o rybake i rybke» A.S. Pushkina v dorevolucionnoj gimnazii: metodika prepodavaniya i metodologiya izucheniya // Literatura i istoriya. XIX vek: sb. nauch. tr. k 85-letiyu MGOU i 190-letiyu Doma Trudolyubiya (Elizavetinskogo uchilishcha). M.: IPU MGOU, 2016. S. 306–313.

18. Potashova K.A. Vliyanie zhivopisi na esticheskiy ideal russkoj literatury pervoj treti XIX veka (A.S. Pushkin i M.Yu. Lermontov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2015.

19. Potashova K.A. Obraz «pylayushchego Vezuviya» v hudozhestvennom mire A.S. Pushkina, M.Yu. Lermontova, K.P. Bryullova // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 6-2(48). S. 133–137.

20. Savenkova L.G. Hudozhestvennoe sobytie – sovremennaya sostavlyayushchaya integrirovannogo polihudozhestvennogo obucheniya // Pedagogika iskusstva. 2017. № 3. S. 48–54.

*Signs of the times in the works of M.Yu. Lermontov and K.P. Bryulov: interdisciplinary approach as a means of the organization of cognitive activity in literature classes*

*The article deals with the substantiation of the hypothesis of the topicality of using the interdisciplinary approach while learning literature in the context of literature point of view. There are defined the ways of the analysis of the cooperation of literature and other types of art used in the practice of teaching the Russian Literature. There is presented the model of the integrated Literature lesson devoted to studying the cooperation of the works of M.Yu. Lermontov and K.P. Bryulov, directed to the comprehension of the establishment of the poet's mastery and the revealing of the peculiarities of the systems of the artistic images.*

Key words: *M.Yu. Lermontov, K.P. Bryullov, literature, painting, interdisciplinary approach, artistic image.*

(Статья поступила в редакцию 02.03.2020)

**О.В. ЕВДОКИМОВА, Л.А. МЯЧИНА**  
(Санкт-Петербург)

**Н. ЛЕСКОВ И П. ФЛОРЕНСКИЙ:  
СМЫСЛЫ ИКОНОСТАСА**

*Впервые проведен сопоставительный анализ цикла Н.С. Лескова «Праведники» и труда П.А. Флоренского «Иконостас». Установлено, что в своих художественных построениях автор XIX в. наследует поэтике иконописного образа, реализуя принцип «алтарной преграды». «Праведники» в существе своем являются «иконостасом русских святых», это соответствует замыслу писателя, изложенному в предисловии к циклу. Лесков предвостановляет те открытия в области эстетики иконы, которые Флоренский сделает в труде «Иконостас».*

Ключевые слова: *Лесков, Флоренский, «Иконостас», «Праведники», эстетика иконы, алтарная преграда, видение.*

Тема «Лесков и Флоренский» не только заявлена, но и получила развитие в литературоведческой науке. Е.С. Шкапа в статье «Н.С. Лесков как предтеча П.А. Флоренского» [18] говорит даже о влиянии сюжетов и образов автора «Запечатленного ангела» на философию русской иконы, сложившуюся в трудах богослова.

Отметим и отразим другие важные наблюдения исследователя темы. В статье сообщается, что Флоренский рекомендовал своим детям читать произведения Лескова. Это знак признания писателя, поскольку в XIX и в первой половине XX в. создатель «Левши» не считался бесспорным классиком, которого можно советовать читать в образовательных и просветительских целях [7, с. 3–38]. Флоренский же вписывает произведения Лескова в определенный историко-литературный ряд – между А.Н. Островским и И.С. Тургеневым: «Читай по русской словесности Островского, Лескова, Тургенева; побольше и повнимательнее читай Пушкина, Жуковского, Лермонтова, Баратынского, а когда подрастешь – Тютчева и Фета. Из иностран. писателей читай Шиллера, В. Гюго, Гофмана. Пушкина хорошо тебе читать в издан. Поливанова, прочитывая каждый раз объяснение» [15, с. 35]. В письме, посланном двумя месяцами позже, он повторяет: «При случае почитай Лескова, да и другим тоже будет полезно и интересно» [Там же, с. 60].

В письмах к детям у Флоренского есть такие размышления о процессе чтения, учитывая которые можно стать читателем именно Лескова: «Но только, когда читаешь художественные произведения, не удовлетворяйся одной фабулой, а отдавай себе отчет в построении произведения, в особенностях языка, обдумывай типы. Надо понимать, как сделано произведение в его целом и отдельных элементах, и для чего оно сделано именно так, а не иначе. Тогда ты увидишь, что различные особенности произведения, даже такие, которые сперва могут показаться недостатками, недочетами, капризами автора, на самом деле имеют целевое назначение в целом – для того, чтобы достигнуть наибольшего впечатления в определенном смысле, чтобы дать цельность и органическую связанность отдельным частям» [15, с. 60]. Конечно, философ говорит здесь о каждом высокохудожественном произведении, не о текстах Лескова только. Однако сказанное им имеет к последним не только прямое, но преимущественное отношение. Критика XIX в. не находила в сказах, очерках, хрониках, рассказах писателя целостности, приемы его часто казались такими оригинальными, что оценивались как случайные, выдуманные нарочито. Без внимания к тому, как «сделано произведение», принять Лескова было просто невозможно. В своем понимании «художественного» Флоренский исключительно близок русскому литературному классику, для которого, если произведение «не сделано», то оно и не существует.

Насколько совпадают Лесков и Флоренский в их воззрениях на русскую икону, пока сказать сложно. Это – область, которая требует последовательного рассмотрения. Выберем один из аспектов темы, начав анализ цикла «Праведники» в контексте труда Флоренского «Иконостас».

История создания и издания цикла «Праведники» продолжительна и многозначна, т. к. она связана с развитием широкой лесковской темы – «положительные типы русских людей». Цикл был представлен во втором томе прижизненного собрания сочинений Лескова (1889). В него вошли «Однодум» (1879), «Пигмей» (1876), «Кадетский монастырь» (1880), «Русский демократ в Польше» (1880), «Несмертельный Голован» (1880), «Инженеры-бессребреники» (1887), «Левша» (1881), «Очарованный странник» (1873), «Человек на часах» (1887), «Шерамур» (1879).

Исследователи считают, что понятие «праведность» Лесков не закреплял только за про-

изведениями данного цикла [2, с. 39–61]. Многие другие тексты и герои писателя сопряжены этой теме. Например, «На краю света» (1875), «Штопальщик» (1889), «Дама и фефела» (1894) и др. «Праведность» в русской классической литературе – специфически лесковское понятие, феномен именно его творческого мира. Одна из остро обсуждаемых проблем в связи с самым известным циклом сказителя – праведники и святые, праведность в ее отношении к святости. Каждый раз эта проблема решалась в свете тех мировоззренческих или научных предпочтений, какие были важны для автора того или иного высказывания [6, с. 35–37; 11, с. 234–240; 12, с. 250–252; 16, с. 196–232; 17, с. 145–151]. В ракурсе «Иконостаса» Флоренского дилемма «святость / праведность», соответственно, проецируется в плоскость эстетики иконы.

За циклом «Праведники» в критике и науке закрепились метафорические наименования с общим значением – «иконостас русских святых», однако до сих пор этот факт и сами прецеденты именования не были последовательно освещены. Подобное восприятие цикла, единодушное среди авторов XIX и XX вв., приводит к необходимости анализа произведений в аспекте теории визуального и эстетики иконы. Проследим историю характеристик цикла, отсылающих к иконостасу, и найдем основания для такого сравнения, восстановив понимание иконостаса в труде Флоренского.

Так, М. Горький считал целью творчества Лескова создание для России «иконостаса ее святых и праведников» [3, с. 231]. Сын и биограф писателя А. Лесков, говоря о формировании цикла, восклицал: «Во сколько тяблов (ярусов) потребовался бы иконостас для размещения всех помянутых или позабытых здесь неколебимых служителей тому, во что они верили и в исполнении чего видели долг жизни своей» [8, с. 344]. В.А. Туниманов и Н.Л. Сухачев доказывали, что «у Лескова свой пантеон святых, не исторических, а сочиненных» [13, с. 123]. А.А. Горелов развивал идею о «народном иконостасе» [2, с. 55] в творчестве автора классической поры русской литературы.

Впервые имя Лескова и философия иконы в «Иконостасе» Флоренского были соотнесены во вступительной статье Е. Новосельского к польскому изданию трудов философа в 1981 г. Е. Новосельский размышляет с точки зрения иконописца, видя во Флоренском и в Лескове своеобразных «тайных иконописцев». Он полагает, что в своем понимании иконы русский богослов мало на что мог опереться.

«Единственным предшественником в данной области» автор вступления называет Лескова, интуиции которого считает «гениальными», «уникальными», не знающими аналогов [19, с. 4–7]. Это мнение еще предстоит фактически обосновать, но существенно здесь сближение писателя и философа в ракурсе уникальности их интуиций относительно эстетики иконописного изображения.

Из всего многообразия тем, освещенных в труде Флоренского (сон как граница миров, лицо – лик – личина – маска, «иконопись как орудие сверхчувственного познания», изобразительные приемы в иконописи и др.), мы сосредоточимся на трактовке иконостаса как алтарной преграды. Необходимость иконостаса Флоренский поясняет, исходя из особенностей сознания человека. Алтарь может оказаться видимым только в том случае, если предстанет сокрытым особым образом: «Небо от земли, горнее от дольного, алтарь от храма может быть отделен только *видимыми свидетелями мира невидимого...*» [14, с. 60]. Развивая свою мысль, философ поясняет, что иконы или «сами святые» пребывают на границе видимого и невидимого миров, они – свидетели, но «живые» свидетели невидимого или «горнего» мира. «Алтарная преграда, разделяющая два мира, есть иконостас. Но иконостасом можно было бы именовать кирпичи, камни, доски. Иконостас есть граница между миром видимым и миром невидимым, и осуществляется эта алтарная преграда, делается доступной сознанию сложившимся рядом святых, облаком свидетелей, обступивших Престол Божий, сферу небесной славы и возвещающих тайну. Иконостас есть *видение*» [Там же, с. 61]. Обобщая, отметим, что граница здесь – «условие для развития духовного зренья» [Там же, с. 62].

А.В. Михайлов отмечает, что феномену границы у философа одновременно присуще и разделение, и соединение, она труднопроходима. Граница «дана нам, как только нам дан какой бы то ни было смысл, или образ, или знак» [10, с. 455].

Циклу Лескова «Праведники» в томе прижизненного собрания сочинений предпослано предисловие. Повествование здесь ведется от биографического автора, описаны как будто бы реальные события и диалог между Н.С. Лесковым и А.Ф. Писемским. Происходили они во время «смерти» последнего, случившейся в результате того, что «литературно-театральный комитет» «убивал его пьесу» [9, с. 3].

Раблезианские детали описания выдвигали на первый план особенности чувственного (материального) опыта героев событий и диалога. Писемский умирал в сорок восьмой раз, страдал так, что «все кишки попутались в утробе» его, отвечал, «обозлясь», азартно бранился, настаивал на том, что писать о чем-то хорошем нельзя, т. к. «очам» предстают «одни гадости».

Конечно, Писемский не умер, а, обругав все, сладко выспался. У Лескова же возник вопрос, настоятельно требующий ответа: почему у русского писателя развилась «болезнь зрения». Диагноз перевел размышления из плоскости эмпирической и социальной в сферу эстетическую [5, с. 60], появилась формула «художественный глаз» писателя, возникли предположения, что все «доброе и хорошее», увиденное «художественным глазом», является выдумкой. Радикальность воззрений Писемского укрепляла в таких предположениях, т. к. русский реалист считал, что в его собственной душе, в душах слушающего и сочувствующего Лескова и любого русского человека «не видать ничего, кроме дряни». Степень обобщения и отчаяния переводят диалог уже в экзистенциальный план. Лесков вводит тему, что земля не может «стоять», быть, если никто «не видывал» хотя бы трех ее праведников. Автор цикла «Праведники» для спасения себя, читателя, земли предлагает «записи» о хороших людях и побуждает разобраться, что в них «свято Господу».

Исследователи цикла сосредоточены преимущественно на его названии, поэтому и на своеобразной лесковской концепции праведничества. Но, изменив направление взгляда, рассмотрев, что в «записях» «возвышается над чертой простой нравственности», читатель неизбежно вспоминает о характеристике цикла как «иконостаса русских святых». Лесков реализует в этих текстах принцип «алтарной преграды», чтобы развить «духовное зрение» (П. Флоренский), т. е. воплощает смысл иконостаса как «видения». Покажем это, анализируя отдельное произведение.

Второй рассказ цикла носит характерное название «Пигмей». Герой повествования мал во всем: мелкопоместный дворянин, служил в полиции на «самом ничтожном месте» – приводил в исполнение наказания, он даже не подзревал о возможности какого-либо действия вне сложившейся колеи, т. к. материальный, «чувственный» опыт прочно укоренил в ней. Но «пигмей» изменил себе – пожалел «тще-

душного» француза, приговоренного к телесному наказанию «по наговору». В рассказе есть объяснение его поступков, дано оно самим же героем и не лишено мистического содержания: «... с этих-то пор я уже словно не сам собою управлял, а начало мною орудовать какое-то вдохновение...» [9, с. 37].

Если прочитывать рассказ в русле сложившихся представлений о праведниках Лескова, то его смыслы окажутся заключены в темы добра, правды, узнавания того, что в своей и чужой душе есть не только «дрянь». Слез, надрывов, потрясений, умилений, воздыханий, стихов в этом маленьком тексте едва ли не больше, чем в пространным «Очарованном страннике». В финале спасенный «француз», следуя привычке непрестанно творить добро своему спасителю, приехавшему в Париж, подает милостыню «Христа ради». Этот сюжетный «ход» является открыто прямым, мелодраматичным, слишком лобовым, нравоучительным. Он мало согласуется с «коварной манерой» Лескова.

Если же не исключать рассказ «Пигмей» и весь цикл из сферы иконописной образности, то читателю потребуются «рассмотреть» текст на другой глубине, ответить на вопрос, чем лечится «болезнь зрения», что является «алтарной преградой» в данном случае, и как она воздвигается на уровне поэтики литературного произведения.

Проницательно охарактеризовал специфику зрения, взгляда Лескова-писателя С.Н. Дурьлин: «сейчас – глубокозрящие очи, через мгновение – остро высматривающий глазок» [4, с. 206]. В рассказе «Пигмей» качества взгляда повествующего проявлены синтетически. Под «остро высматривающим глазком» герой явлен как человек, который просто не должен был пережить то, что он пережил. «Глубокозрящие очи» рассмотрели, что все произошло по благодати, слово это упоминается в самый критический момент развития сюжета. В рассказе не просто открыто, но даже наивно сообщается об опыте переживания благодати: герой лишь делится опытом, и в самом этом процессе, говоря словами В. Беньямина, «рассказчик становится той фигурой, в которой праведник встречается с самим собой» [1, с. 418]. Так создан Лесковым «вещественный иконостас». Но он, по мысли Флоренского, «не заменяет собою иконостаса живых свидетелей и ставится *не вместо* них, а лишь как *указание* на них, чтобы сосредоточить молящихся вниманием на них» [14, с. 62].

Последняя фраза рассказа «Пигмей» определенно «указывает» не только на сюжет спасения – многозначный в произведении, – но и на образ Спасителя: «Как за эти незаслуженные ощущения Бога хоть слезою не поблагодарить!» [9, с. 46]. Подчеркнем: текст не содержит иконописных сюжетов (ср. «Запечатленный ангел»), приемов (ср. «На краю света»); в нем не упоминаются имена иконописцев. При отсутствии конкретных установок на визуальное восприятие изображенного, доминирующей в словесном тексте является интенция, формирующая взгляд, побуждающая «рассмотреть», а слово, рассказ в таком случае – преграда и условие «видения».

Произведения цикла «Праведники», следуя принципу иконостаса, «алтарной преграды», призваны справиться с «болезнью зрения» (Лесков). Образы «костыль духовности» (Флоренский), они воплощают каждый раз свои формы взаимодействия слова и изображения. Но в основе взаимодействия лежит свойство иконописного образа, в соответствии с которым «видимое» направляет взгляд смотрящего к «невидимому», актуализируя в цикле Лескова тему зрения как прозрения.

#### Список литературы

1. Беньямин В. Рассказчик // Маски времени. Эссе о культуре и литературе. СПб.: Symposium, 2004. С. 383–418.
2. Горелов А.А. «Праведники» и «праведнический цикл в творческой эволюции Н.С. Лескова // Лесков и русская литература: сб. ст. М.: Наука, 1988. С. 39–61.
3. Горький А. М. Собрание сочинений: в 30 т. М.: ГИХЛ, 1953. Т. 24.
4. Дурьлин С.Н. Николай Семенович Лесков. Опыт характеристики личности и религиозного творчества // Творческое наследие С.Н. Дурьлина: сб. ст. М.: Совпадение, 2016. Вып. 2. С. 193–224.
5. Дячук Т.В. Концепт «писатель» в литературных воспоминаниях второй половины XIX – начала XX веков: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2005.
6. Косых Г.А. Концепция праведности Н.С. Лескова 60–70-х годов // Кирилло-Мефодиевские традиции на Нижней Волге. Волгоград, 1999. Вып. 4. С. 35–37.
7. Котельников В.А. Между ареной и пантеоном. Н.С. Лесков в критике 1890-х – 1910-х годов // Классик в неклассическом освещении. СПб.: Владимир Даль, 2011. С. 3–38.
8. Лесков А.Н. Жизнь Николая Лескова по его личным, семейным и несемейным записям и памяткам: в 2 т. М.: Худож. лит., 1984. Т. 2.
9. Лесков Н.С. Собрание сочинений: в 12 т. М.: Правда, 1989. Т. 2.

10. Михайлов А.В. Обратный перевод. Русская и западно-европейская культура: проблемы взаимосвязей. М.: Яз. рус. культуры, 2000. С. 444–484.
11. Михеева И.Н. Поэтика изображения двух миров в феноменальном и ноуменальном пространстве цикла Н.С. Лескова «Праведники» // Вестн. Чуваш. ун-та. 2008. № 3. С. 234–240.
12. Терновская Е.А. Лесковская концепция «праведничества» в оценке современной критики // Проблемы моделирования в развивающихся образовательных системах: материалы IV Междунар. науч.-практич. конф. Мичуринск: Изд-во МГПИ, 2004. С. 250–252.
13. Туниманов В.А., Сухачев Н.Л. Развитие легенды у Лескова // Миф – фольклор – литература: сб. ст. Л.: Наука, 1978. С. 114–137.
14. Флоренский П.А. Иконостас. М.: Искусство, 1995.
15. Флоренский П.А. Сочинения: в 4 т. Т. 4: Письма с Дальнего Востока и Соловков. М., 1998.
16. Хализев В.Е., Майорова О.Е. Лесковская концепция праведничества // В мире Лескова: сб. ст. М.: Сов. писатель, 1983. С. 196–232.
17. Худякова Е.В. Лесковская концепция праведничества и традиции старчества // Ярослав. пед. вестн. 2003. № 2. С. 145–151.
18. Шкапа Е.С. Н.С. Лесков как предтеча П.А. Флоренского // Летняя школа по русской литературе. СПб., 2015. Т. 11. № 2. С. 105–111.
19. Nowosielski J. Wstep // Pawel Feorensky: Ikonostas i inne szkice / wybrał, przeł. [z ros.] i przypisami opatrzył Z. Podgórzec. Warszawa: Pax, 1981. S. 4–7.
8. Leskov A.N. Zhizn' Nikolaya Leskova po ego lichnym, semejnym i nesemejnym zapisyam i pamyatam: v 2 t. M.: Hudozh. lit., 1984. T. 2.
9. Leskov N.S. Sobranie sochinenij: v 12 t. M.: Pravda, 1989. T. 2.
10. Mihajlov A.V. Obratnyj perevod. Russkaya i zapadno-evropejskaya kul'tura: problemy vzaimosvyazej. M.: Yaz. rus. kul'tury, 2000. S. 444–484.
11. Miheeva I.N. Poetika izobrazheniya dvuh mirov v fenomenal'nom i noumenal'nom prostranstve cikla N.S. Leskova «Pravedniki» // Vestn. Chuvash. un-ta. 2008. № 3. S. 234–240.
12. Ternovskaya E.A. Leskovskaya koncepciya «pravednichestva» v ocenke sovremennoj kritiki // Problemy modelirovaniya v razvivayushchihsya obrazovatel'nyh sistemah: materialy IV Mezhdunar. nach.-praktich. konf. Michurinsk: Izd-vo MGPI, 2004. S. 250–252.
13. Tunimanov V.A., Suhachev N.L. Razvitie legendy u Leskova // Mif – fol'klor – literatura: sb. st. L.: Nauka, 1978. S. 114–137.
14. Florenskij P.A. Ikonostas. M.: Iskusstvo, 1995.
15. Florenskij P.A. Sochineniya: v 4 t. T. 4: Pis'ma s Dal'nego Vostoka i Solovkov. M., 1998.
16. Halizev V.E., Majorova O.E. Leskovskaya koncepciya pravednichestva // V mire Leskova: sb. st. M.: Sov. pisatel', 1983. S. 196–232.
17. Hudyakova E.V. Leskovskaya koncepciya pravednichestva i tradicii starchestva // Yarosl. ped. vestn. 2003. № 2. S. 145–151.
18. Shkapa E.S. N.S. Leskov kak predtecha P.A. Florenskogo // Letnyaya shkola po russkoj literature. SPb., 2015. T. 11. № 2. S. 105–111.

\* \* \*

1. Ben'yamin V. Rasskazchik // Maski vremeni. Esse o kul'ture i literature. SPb.: Symposium, 2004. S. 383–418.
2. Gorelov A.A. «Pravedniki» i «pravednicheskij cikl» v tvorcheskoj evolyucii N.S. Leskova // Leskov i russkaya literatura: sb. st. M.: Nauka, 1988. S. 39–61.
3. Gor'kij A. M. Sobranie sochinenij: v 30 t. M.: GIHL, 1953. T. 24.
4. Durylin S.N. Nikolaj Semenovich Leskov. Opyt harakteristiki lichnosti i religioznogo tvorchestva // Tvorcheskoe nasledie S.N. Durylina: sb. st. M.: Sovpadenie, 2016. Vyp. 2. S. 193–224.
5. Dyachuk T.V. Koncept «pisatel'» v literaturnyh vospominaniyah vtoroj poloviny XIX – nachala XX vekov: dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2005.
6. Kosyh G.A. Koncepciya pravednosti N.S. Leskova 60–70-h godov // Kirillo-Mefodievskie tradicii na Nizhnej Volge. Volgograd, 1999. Vyp. 4. S. 35–37.
7. Kotel'nikov V.A. Mezhdru arenoj i panteonom. N.S. Leskov v kritike 1890-h – 1910-h godov // Klassik v neklassicheskom osveshchenii. SPb.: Vladimir Dal', 2011. S. 3–38.

### *N. Leskov and P. Florensky: the sense of iconostasis*

*The article deals with the first comparative analysis of the cycle “Righteous men” by N.S. Leskov and the work “Iconostasis” by P.A. Florensky. There is stated that the author of the XIX century inherits the poetics of the iconic image implementing the principle of “chancel screen” in his fiction constructions. “Righteous men” are the “iconostasis of the Russian Saints” that corresponds to the writer’s conception stated in the introduction to the cycle. Leskov prevents those discoveries in the sphere of the icons’ aesthetics that Florensky will make in the work “Iconostasis”.*

**Key words:** *Leskov, Florensky, “Iconostasis”, “Righteous men”, aesthetics of iconic, chancel screen, vision.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2020)



**А.А. ЛАЗАРЕВ**  
(Волгоград)

**«РОССИЯ СВЯТОЙ РУСИ» БОРИСА  
ЗАЙЦЕВА: СТРУКТУРА ИДЕАЛА**

*На материале художественных произведений и публицистики Б.К. Зайцева рассматривается интегративная мифологема «Россия Святой Руси», концентрирующая биографические, мировоззренческие, философско-религиозные, художественные факторы. К объяснению природы и структуры идеала писателя привлекаются данные гуманитарной географии и учение М. Элиаде об иерофании.*



Ключевые слова: идеал, сакрализация, христианство, святость, художественный смысл, эмиграция.

Д.С. Мережковский назвал русских эмигрантов первой волны людьми «с содранной кожей» [8, с. 9]. По отношению к Б.К. Зайцеву, человеку тонкой душевной организации, это определение в высшей степени справедливо. Советскую Россию семья Зайцевых покинула в 1922 г. Однако после сравнительно спокойного пребывания в Берлине и любования красотами Италии «настоящая» эмигрантская жизнь началась для писателя практически через два года во Франции: «Каждому, кто въезжает в Париж из Италии, да еще зимой, кажется он сумрачным, серым, печальным». Наступило время «тайной подземной тоски» [4, т. IX, с. 241].

Здесь «вспухало сердце» вовсе не из-за недостатка материальных благ (в сущности, Зайцевы никогда не испытывали большой нужды). С первых же дней пребывания в стране писателя, хотя и обретшего свой «угол», подстерегали «зрительно-душевные удары». В частности, ему выпало изо дня в день наблюдать, как по старой парижской улице на бойню везут быков и гонят искалеченных «осужденных» лошадей: «Мало натерзали нас в России, надо и здесь каждый день...» [Там же, с. 51]. Или такое признание: «А живем мы, бродяги, на обломках чужого бытия, – сами обломки своей собственной жизни» [Там же, с. 206]. Тем не менее, наряду с акцентом на негативных фактах существования на чужбине, нельзя не признать правоту Ю.П. Иваска: «Эмиграция далеко не всегда – неудача» [6, с. 69].

Как ни парадоксально, но, по большому счету, многие согласились бы с таким за-

явлением. Зайцев не скрывал, что первое время особенно среди литераторов было распространено мнение: «“Все это ненадолго. Скоро вернемся”. Но жизнь другое показывала и медленным, тяжелым ходом своим говорила: “Нет, не скоро. И вернее всего, не видать вам России. Устраивайтесь тут как хотите. Духа же не угашайте”». «Последнее, – уточняется автором, – добавлялось уже как бы свыше, для укрепления и подбодрения» [4, т. II, с. 487].

«Не угашайте духа» (1 Фс. 5: 19); «Пламенейте духом <...>» (Рим. 12: 11); «Раздуй пламя твоего дара <...>» (2 Тим. 1: 6) – эти и подобные апостольские призывы в данном случае обладали реальной силой и повышенной актуальностью, т. к. феномен креативности во всех модификациях предполагает движение по духовной вертикали. И.А. Бунина, И.С. Шмелева, И.А. Ильина, Б.К. Зайцева и иже с ними, безусловно, поддерживала витальная энергетика родного Слова. Именно в «рассеянии» возродились и укрепились христианские основы мировоззрения, т. к. поворот к православию стал насущной потребностью даже для тех, кто был ранее либо религиозно индифферентен, либо вовсе отвергал целесообразность приобщения к православной церкви. Эмиграция внесла в сознание идею мессианства: «Какие бы мы ни были, мы явились сюда не с пустыми руками. Нам нечто доверено <...> здесь вера наша на воле» [Там же, т. VII, с. 382]. Поэтому период эмигрантского существования действительно мог знаменовать начало нового этапа духовной зрелости и творческий взлет.

Кроме того, позиция Бориса Зайцева имела отличительную особенность: «Всегда мне казалось, что жизнь – это смена путешествий, вплоть до последнего» [Там же, т. IX, с. 187]. С.В. Сомова, безусловно, права: «Путешествие к Истине», будучи художественным метасюжетом, «охватывает» все романы писателя [9, с. 23]. И действительно, с аналогией *жизнь-странствие* Зайцев не расставался в эмиграции; напротив, он еще активнее акцентировал ее, считая, что изгнание послано «для некоего созревания и расширения горизонтов», которое, как ни странно звучит, заключается именно в возвращении на родную землю [4, т. IX, с. 71].

Понятно, что речь идет уже не о физическом возвращении, но о некоем виртуале: возвращении духовном, через память ума и сердца. Но и это не элементарные ностальгические переживания, типичные для человека вне

родины. У Зайцева на первый план выступила необходимость осмысления национальных христианских святынь и феномена русской святости. Поэтому понятие *путешествия* отождествилось для него с понятием *паломничества*, что остро ощущалось самим автором, назвавшим свои «давнишние» посещения Флоренции, Рима, Генуэзского побережья и т. д. «нравственно-художественными» поездками, не более [4, т. IX, с. 240].

В 1920-е же гг. речь шла вовсе не о дискредитации мировой культуры, но о необходимости синтеза эстетически совершенных форм с сакральным содержанием. Этот синтез был визуально подтвержден и обоснован в 1933 г. в процессе поездки писателя на Валаам. Святой остров, переданный новой властью Финляндии, в сознании Зайцева продолжал оставаться неотъемлемой частью России, хотя и ее окраиной.

«Одно можно сказать: валаамские старцы являются заступниками за всех нас, русских, и за Россию <...> Мученичество русского Валаама указывает, что, кроме России Сталина есть и Святая Русь», – писал Зайцев в 1940 г. [Там же, т. XI, с. 334]. Более того, Валааму предшествовал Афон (1927) с пребыванием в монастыре Святого Пантелеимона, известного христианскому миру как Россикон или Новый Руссик. Контролируемый в течение нескольких десятилетий (до начала Первой мировой войны) российскими церковными и государственными структурами, он совершенно естественно отождествлялся паломниками с Россией. Так была продолжена традиция средневековых «хождений» (*ходин*), суть которых определялась способностью ходока-паломника зрительно и чувственно-телесно воспринимать сакральный топос.

Разумеется, посещение святых мест в пределах России-СССР для Зайцева, как и остальных эмигрантов, было невозможно. Однако, в отличие от большинства, Зайцев не ограничивался сферой воспоминаний и сожалений. Можно утверждать: в его мировоззрении и творчестве 1920–1930-х гг. сформировалась особая стратегия *духовно-ментального* паломничества. Как отмечал Ю.Б. Мандельштам, для Б. Зайцева было существенным лишь то, что отражает «некое таинственное странствие человеческой души в мире» (цит. по: [Там же, т. VI, с. 465]).

Более того, в связи с мыслью о родной земле оформился уникальный понятийно-образный комплекс: «Россия Святой Руси». Это

был своеобразный *интегратор*, по своей природе и функциональной значимости аналогичный тем *интеграторам*, к которым Д.Е. Максимов причислял основные символы-мифы, организующие поэзию А. Блока как «слаженную живую структуру» [7, с. 38].

В произведениях и публицистике Зайцева «Россия Святой Руси» выступает не как идеализированное прошлое, т. е. не просто как «Святая Русь», канувшая безвозвратно, но как Россия настоящего, одухотворенная прошлым. Ее, как признавался писатель, «без страданий революции» он, возможно, «не увидел бы и никогда» [4, т. IX, с. 17].

Выявляя контекст зайцевской идеи, мы должны выйти на обсуждение в эмигрантской среде вопроса о будущем отечества, который рассматривался на историческом и философско-религиозном уровнях. «Евразия» или «Святая Русь» – так современный историк формулирует одну из основных оппозиций дискурса [1].

Евразийство, представленное крупнейшими отечественными мыслителями (Н.С. Трубецкой, П.Н. Савицкий, П.П. Сувчинский, Г.В. Вернадский), являлось геополитическим учением, целью которого было государственное объединение славян с народами «степи». Это был декларативный отказ от славяноцентризма как в ретроспективном, так и в перспективном аспекте. На противоположных позициях стояли профессора Богословского института в Париже А.В. Карташев и Г.П. Федотов, для которых формула самоопределения будущей России исчерпывалась именно понятием «Святая Русь». Но если А.В. Карташев придерживался национально-теократической концепции «Москва – третий Рим» [1, с. 25], то Г.П. Федотов делал ставку на феномен святости, носитель которого – не столько нация в целом, сколько ее духовно избранные представители, начиная от святых благоверных князей-страстотерпцев Бориса и Глеба. Данная идея легла в основу книги Г.П. Федотова «Святые Древней Руси» (Париж, 1931): «Верим, что каждый народ имеет собственное религиозное призвание и, конечно, всего полнее оно осуществляется его *религиозными гениями* (курсив наш. – А.Л.)» [10, с. 27].

Б.К. Зайцев высоко оценил разыскание Г.П. Федотова, назвал его книгу «высокопоучительной» и «прямо необходимой для всякого чувствующего и любящего Россию» [4, т. VII, с. 349]. Однако собственный художественно-идеологический конструкт «Россия Святой Ру-

си» писатель формировал по принципу не дифференциации, но синтеза нескольких составляющих. Конечно же, подобно Г.П. Федотову, Зайцев учитывал духовный облик и деяния «религиозных гениев» – тех, кто был «солью» русской земли. «Если же соль потеряет силу, то чем сделаешь ее соленою?» (Матф. 5: 13). Как известно, в последние годы жизни он обратился к архиепископу Сан-Францисскому и Западно-Американскому Иоанну (Д.А. Шаховскому) с просьбой содействовать опубликованию сборника «Святая Русь», куда бы вошла, наряду с очерками «Афон» и «Валаам», первая выпущенная в эмиграции книга «Преподобный Сергей Радонежский» [4, т. VII, с. 435]. Публикация осуществилась в Нью-Йорке только в 1973 г., т. е. после смерти автора, под безликим названием «Избранное».

К счастью, московское издательство «Русская книга» реализовало замысел автора не только в полном, но и в расширенном объеме, назвав один из одиннадцати томов авторитетного собрания сочинений (1999–2001) по-зайцевски – «Святая Русь» (составитель Т.Ф. Прокопов). В итоге в корпус тома включены, помимо указанных произведений, другие образцы прозы: художественные тексты разных периодов, беллетризованные агиографии «Алексей Божий человек» и «Сердце Авраамия», фрагменты «Дневника писателя», посвященные старцам Оптиной пустыни, Иоанну Кронштадтскому и выдающимся пастырям эмиграции, а также «вечным книгам» Ф.М. Достоевского, судьбам И.С. Тургенева и Л.Н. Толстого, патриотическая публицистика. Все они составили единый «большой образ» России [Там же, с. 440]. Подчеркнем: «России Святой Руси».

Получили подтверждение слова архиепископа Иоанна: «<...> Вы, держась за реальную ткань жизни, делаете ее живой и теплой, – совсем без всякой желчи, без всяких сморщиваний лица <...>». Архиепископ отметил также способность Зайцева «из ничего, из пустяков, из мелочей <...> творить новую ткань жизни, расшифровывать вещи во благо. Это высший этап творчества. И Вам он доступен. Это следствие веры» [Там же, с. 440]. Именно поэтому феноменология «России Святой Руси» у Зайцева (в отличие от Г.П. Федотова) находила, помимо индивидуальных, массовидные формы реализации. «Россия духа» присутствовала, как это особенно чувствовалось на чужбине, именно в тех «пустяках» и «мелочах», которые воспринимались ранее как само собой

разумеющиеся: в выражении глаз простых русских людей, в косичках русоголовых девочек, их скромном одеянии, в запахе полей августовских, напомнивших родное Притыкино, и т. п. «Малые обломки ушедшего. Но из них жизнь слагается. Пережившему их многое дорого такое, чего не увидит “гордый взор иноплеменный...”» [4, т. IX, с. 474]. «От России остались пожарища и пепелища, все равно, дух вечен. Вечные голоса дойдут из-под ужаса и мрака» [Там же, с. 194].

Выявляя структуру зайцевского идеала, прежде всего отметим, что тема «Россия Святой Руси» у Зайцева самореферентна. Поэтому она предполагает произведения, написанные до эмиграции и отражающие разгул большевистской (сатанинской) стихии: «Священник Кронид» (1905), «Церковь» (1913), «Люди Божии» (1917). Все они вошли в охарактеризованное издание (2000).

И это не случайно. В первом рассказе писатель, еще далекий от церковного быта, воссоздает образ шестидесятилетнего сельского попа Крониды, тридцать лет служащего «быстро и просто, как научила деревня». Изо дня в день исповедуя, причащая, совершая нехитрые требы, приходской священник «ведет за собой приход» [Там же, т. VII, с. 199]. Сочувственной благожелательностью проникнута и тональность рассказа «Церковь». Стремясь увеличить число сельских прихожан, священник делает ставку на эстетические чувства верующих и маловерующих: «Надо певчих завести, певчих <...> Православные любят пение» [Там же, т. VII, с. 212].

В трех миниатюрах под общим названием «Люди Божии» (1917) героями стали те, кого мы назвали бы сейчас аутсайдерами. Будучи социальными изгоями, они наделены особыми дарами. Сын «черной кухарки» с явными признаками дебилизма оказывается «домашним ларом, покровителем и охранителем мирной жизни», согретой любовью [Там же, т. VII, с. 215]. Деревенский сквернослов, чья жизнь проходит «в курении, вялой работе, еде, брани», в отличие от многих, умеет ответить «улыбкой на шутку ребенка» [Там же, т. VII, с. 216–217]. Наконец, герой третьей новеллы, «несчастное существо», вообразившее, что после смерти сестры ее душа переселилась в него, не понимая истинного существа вещей, идет по жизни, ведомый «неясной, но неизменно действующей силой» [Там же, т. VII, с. 225]. Кажется, будто сама Вселенная раскрывает отверженному человеку объятья.

Конечно, благодатью наполнен воздух родины. Тишина, деревенское уединение, «все наши поля, леса, благоухания покосов, зорь, весенней тяги, благовест сельской церкви, смиренность кладбища какой-нибудь Поповки тульской – что все это град Китеж, Китеж!» [4, т. VII, с. 294–295].

Однако, как отмечалось, идеал «Россия Святой Руси» не исчерпывается скрывшимся в глубине веков Китежем, т. е. прошлым «древне-родной» России. Его элементы, как ни парадоксально, писатель усматривал в современной европейской жизни, о чем хотя бы частично свидетельствует не лишенный трагического накала роман «Дом в Пасси» (1935). Заселенный эмигрантами, один из кварталов французской столицы был своеобразным островком русского быта. Среди обитателей дома преуспевающая массажистка, работяга-шофер, старик-генерал, барышня из интеллигентной российской семьи и др. Г. Адамович тонко заметил, что писатель «умышленно окутывает свой “дом” туманом, похожим на благовонный дымок кадила» (цит. по: [Там же, с. 45]).

Сравнение знаменательное, поскольку с наплывом православной эмиграции во Францию пришлось несколько потесниться католичество. В различных местах возникали православные храмы, монастыри, духовные школы. Так, вблизи аббатства в парижском предместье писатель обратил внимание на двухэтажное здание семнадцатого века. Выразителен его возглас: «Но это... Россия! <...> серенькие платьица, русые косы, “наши” лица. Воспитательницы, сестры в черных апостольниках... В бывшем доме аббата русский женский монастырь Нечаянная Радость и при нем общежитие для девочек». Поистине: произошло «не-что странное и совсем непредвиденное: Россия явилась сюда» [Там же, с. 358, 375].

Наплыв православных изгнанников, конечно, потеснил католицизм, но отнюдь не дискредитировал его. Русский женский монастырь, о котором пишет Зайцев, находился в одном из его любимых местечек под Парижем Сен-Жермер-де-Фли, где рядом располагалось «замечательное» католическое аббатство. «Для русского православного человека зрелище католицизма очень интересно», – подчеркивал писатель [Там же, с. 348]. Более того, день памяти высокочтимого французами святого Гермера «празднуются русскими, кажется, более торжественно, чем самими католиками» [Там же, с. 362]. Символично и название одного из эссе: «Странник». Странни-

чество (в широком смысле) объединяет людей «всех стран мира», несмотря на политическую несовместимость: «и русские, и французские <...> о бок с тобой – тоже идут, терпят» [4, т. VII, с. 254].

Показательно также, что в сонме французских святых Зайцев выделяет св. Гермера, жившего в седьмом веке. Пытаясь воссоздать хотя бы в воображении его черты, он сравнивает святого с преподобным Сергием Радонежским. «Были ли суровой времена св. Гермера? Или сам он был суровее Сергия? Этого мы не знаем» [Там же, с. 356–357]. Но о Сергии сказано как об изгнаннике: если на родине «разрушают его следы», то во Франции пишутся новые иконописные изображения русского святого. Поистине: «Россия Святой Руси» повсеместна.

Конечно же, она присутствовала в европейской жизни и благодаря крестной ноше современников писателя – православных пастырей, продолжавших свое служение России в храмах Парижа или Берлина. Главе русской епархии в Париже митрополиту Евлогию, епископу Кассиану – ректору Русского Богословского института (Сергиевской Духовной академии), профессорам этого института, знаменитым отечественным мыслителям – С.Н. Булгакову, Н.А. Бердяеву, В.В. Зеньковскому, А.В. Карташеву, Н.О. Лосскому, Г.П. Федотову, Г.В. Флоровскому, духовнику семьи Зайцевых священнику о. Георгию Спасскому и др. Без них, как и без Иоанна Кронштадского, которому посвящен отдельный очерк, «Россия Святой Руси» непредставима.

Непредставима она и без созвездия «Большой Медведицы» российских писателей, композиторов, художников, философов, которая по словам А.П. Шполянского (Дон-Аминадо), «расточала свой звездный блеск» на «иностранные горизонты» [2, с. 708]. Подобное «просачивание» в Европу, по мысли Зайцева, было своеобразной прививкой Западу «чудодейственного “глазка” с древа России» [4, т. IX, с. 287].

Однако простого указания на интегративную природу идеала «Россия Святой Руси» в контексте современной научной мысли недостаточно. На наш взгляд, необходимо привлечь данные так называемой гуманитарной географии, или метагеографии. Д.Н. Замятин, говоря о значении ее для изучения культуры, выделяет феномен моделирования географических образов в процессе ментальной деятельности. «В известном смысле информа-

ционное общество XXI в. можно рассматривать как хорошо организованную систему гуманитарно-географических образов, формируемых на основе естественной среды обитания человека и его восприятия», – пишет он [5, с. 300].

Казалось бы, какое отношение имеют понятия и категории географической науки к духовным поискам писателя в аспекте истинности концепции – прямое.

При всей своей нравственно-религиозной содержательности зайцевский идеал «Россия Святой Руси» содержит конкретные хроно-топологические измерения. Можно говорить о вселенском характере данного феномена, но для большинства эмигрантов (мы отмечаем позиции А.В. Карташева и Г.П. Федотова) Святая Русь в первую очередь ассоциируется с Древней Русью, т. е. со средневековым государственным образованием. Когда же возникает речь о России, как правило, имеется в виду геополитический и культурно-исторический локус, сложившийся в Новое время. Поэтому с позитивистской точки зрения феномен «Россия Святая Русь», как и любой идеальный конструкт, в равной степени реален и виртуален, он предполагает ментально-образную активность автора, способность моделировать хроно-топ, включающий одновременно объективные и субъективные параметры.

Вполне закономерно, что Д.Н. Замятин пишет о «несомненной близости между информационными виртуальными пространствами и гуманитарно-географическими образными пространствами» [Там же]. В данном случае эта близость очевидна.

Перенос «Россию Святой Руси» в современную действительность, говоря о ней в условиях эмиграции на протяжении долгого творческого пути, Зайцев расширял информационно-смысловое ядро хронотопа «родина», способствовал его выходу за реальные исторические и пространственные границы. Данная тенденция не исчерпывается культивированием прошлого и предполагает иной тип обобщения, включающий прошлое как настоящее с трансформацией объективно-исторической хронотопологии. Если первый тип стратегии Д.Н. Замятин называет «ретроспективным», или «пассеистическим», то второй – «контекстным» [Там же, с. 298] Показательно, что, выделяя стратегии, предполагающие ментальное формирование образа «с помощью условного полета», исследователь пишет о ме-

тапутешествии, организующем пространство «как целостный протообраз, в котором траектория метапутешествия оконтуривает образный дискурс» [5, с. 302]. Рассуждения учено-географа, на наш взгляд, важны для осмысления природы и целевой направленности зайцевского идеала (см. также: [3]).

Определяющая роль в моделировании феномена «Россия Святой Руси» отведена также процессу сакрализации пространства. Выдающийся религиовед и теоретик культуры М. Элиаде ввел специальную категорию «иерофания»: «Всякое священное пространство предполагает какую-либо иерофанию, некое вторжение священного, в результате чего из окружающего космического пространства выделяется какая-либо территория, которой придают качественно отличные свойства» [12, с. 25]. Применяя это понятие, как и постулаты гуманитарной географии, мы можем по-новому осмыслить, в частности, значение итальянских образов в творчестве Б. Зайцева.

Биографический, фактологический и творческий аспекты темы «Зайцев и Италия» достаточно изучены. Хорошо известно, что поездки в Италию, совершаемые регулярно с 1904 г., писатель считал одним из определяющих факторов своего духовного и художественного развития. Чуть ли не каждое его произведение овеяно и пронизано прелестью «блаженно-светлой» Италии [4, т. V, с. 38]. В 1923 г. под общим названием «Италия» в Берлине вышел цикл путевых очерков и записок, совмещенных с дневниковыми записями.

Однако для Зайцева-эмигранта период художественно-познавательных путешествий по историческим и эстетически знаковым локусам Средиземноморья закончился, как закончилась Россия при пересечении границы близ Себежа. Произошло нечто более существенное: итальянская тема вошла в область смысловых коннотаций, связанных с интегратором-мифологемой «Россия Святой Руси». И не просто вошла: Италия стала своеобразной модификацией этого идеала.

Поэтому Зайцев ставил знак равенства между русской и итальянской сакральностью. «Зашел в St. Julienle Pauvre (во Франции. – А.Л.); это старая, романская церковка <...> В церкви иконостас. Очень родное что-то, византийское. Успокаивает, “утишает” <...> Отзвук Равенны, Рима, базилика, и значит, и Византия, Россия» [Там же, т. IX, с. 46].

В эти же размышления вписывается сравнительно-сопоставительная характеристика

преподобного Сергия Радонежского со святым Франциском Ассизским. Их различие было очевидным, но данная антитеза, присутствуя в сознании Зайцева, все же не выходила на первый план. Автору были важнее общие метафизические параметры феномена святости: упование на милость Божию, апология евангельской нищеты, стремление к внутреннему преображению, т. е. обожению.

Стигматы Франциска сравниваются автором с добровольным распятием Сергия на одном из камней, на котором он, словно столпник, неустанно призывал имя Иисуса тысячу дней и тысячу ночей. «И душа святого Франциска отзывается голосу Руси вечной» [4, т. IX, с. 242–243].

Понятийные комплексы *русская земля / итальянский локус* выходят за привычные рамки и приобретают общие религиозно-философские параметры. В итоге Италия не просто напоминала Россию, но была для Зайцева реальным воплощением «России Святой Руси». «Киев, Валаам, на высоком холме Перуджии, у подножия которого этрусский некрополь, а дальше святая гора и городок Ассизи, разные Беттоны, Порциункулы, св. Мария Ангельская – вся колыбель францисканства. И наше родное – в воздухе Умбрии» [Там же, с. 242].

С нашей точки зрения, на итальянском материале можно проследить процесс зарождения *иерофании*, о чем говорилось выше. Так, огромной притягательной силой для Зайцева обладал холм Авентин: «Авентин моей молодости был еще таинственно-поэтическим местом Рима. Тянулись сады, огороды, заборы. Рядом с грядками капусты попадались низины, сплошь заросшие камышом. Я любил светлые, задумчивые вечера на Авентине, когда звонят Angelus, прощально золотеют стекла Мальтийской виллы, слепые гуляют в монастырском дворе, полном апельсиновых деревьев с яркими и сочными плодами. Как на райских деревьях старинных фресок» [Там же, т. VII, с. 194].

Но дело не только в уникальной красоте этого места. Как мы узнаем из рассказа «Алексей Божий человек» (1925), именно на этом холме в родительском доме прошли детские и отроческие годы святого. Легенда давно утратила национально-историческую привязку, поскольку сюжет о неузнанном родителями сыне-страдальце непосредственным образом вошел в сакральный древнерусский ареал. Римский праведник действительно был одним из самых популярных и любимых на Руси и

сформировал феномен «России Святой Руси», подобно Франциску Ассизскому, Серафиму Саровскому, Сергию Радонежскому и др. Для Зайцева Авентин – типичная иерофания.

Для большей наглядности приведем еще один факт. В 1949 г. Зайцев посетил Вяч. Иванова, эмигрировавшего в Италию в 1924 г. Его дом также находился на Авентине. Разумеется, образованнейший поэт знал о сакральной истории локуса. Однако под его пером, пером филолога-античника, параметры иерофании переносились на другие реалии. В «Римских сонетах» знаковыми чертами поэт наделяет арки, открывающиеся путнику на Аппиевой дороге – «царице путей»; знаменитые фонтаны на площадях и т. п.

Эти архитектурные сооружения принадлежат разным эпохам: Античности, Средневековью, эпохе Ренессанса и даже «русскому» Риму, связанному с именами А.И. Иванова и Н.В. Гоголя [11, с. 404–405]. Паломнику вряд ли придет в голову усматривать религиозную подоплеку, например, римского фонтанного великолепия. Но для поэта, воспевшего Рим, они были сакральными локусами, иерофаниями.

Однако эти иерофании, в отличие от Авентина, не войдут в зайцевскую концепцию «России Святой Руси», поскольку имеют иную мировоззренческую основу: невозможный для Зайцева переход Вяч. Иванова в католицизм. Впрочем, важнее другое: в структуре идеала «России Святой Руси» итальянской теме отведена роль одного из важнейших интегрирующих начал.

Итак: святые Древней Руси, христианские подвижники Запада, современные Зайцеву деятели православной церкви, отечественная классика, гонимый и истерзанный, но живущий «под знаком Креста» русский народ, священные локусы Европы – все это входит, по Зайцеву, в понятие «России Святой Руси». И как ни парадоксально, частично входит и СССР, «сталинская Россия», находящаяся в «стихии демонической, позорящая теперь весь мир» [4, т. XI, с. 334].

Но это тоже закономерно. Как бы страстно (добавим, не всегда справедливо) ни относился Зайцев к советской России, как бы ни подчеркивал невозможность слияния двух литературных потоков (о чем говорили в эмигрантской среде), он все же видел ростки истинной культуры в советской действительности. Так, по поводу евангельских стихов Б.Л. Пастернака в романе «Доктор Живаго» писал:

«Много есть странного на свете. Вот у нас, в “свободном” русском мире, в зарубежье, кто так мажорно, бурно и с восторгом неприкрытым откликнулся на Евангелие? Труба эта раздалась в России» [4, т. IX, с. 355]. Его пора- жало, что девушки-комсомолки выстаивают ночи, чтобы подписаться на собрание сочи- нений И.С. Тургенева, чья «грустная и прозрач- ная свирель» по-прежнему находит душев- ный отклик. «Да, это из другого, “устарело- го” мира, совсем даже ушедшего. Склад жиз- ни изменился, а звук души остается» [Там же, с. 375].

Все это позволяло утверждать: «Истина все-таки придет из России. Только не под тем обликом. “Святою Русью” – в *новых* ее фор- мах, в бедности и простоте, тишине, чистоте, незаметно, без “парадов” и завоеваний. При- дет новым, более справедливым, человечным, но и выше человечным сознанием жизни, что- бы просветить усталый мир» [Там же, с. 55].

#### Список литературы

1. Антощенко А.В. «Евразия» или «Святая Русь»? Российские эмигранты «первой волны» в поисках исторического самосознания: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. СПб., 2004.
2. Дон-Аминадо. Наша маленькая жизнь: Стихотворения. Политический памфлет. Проза. Воспо- минания / вступ. ст. и коммент. В.И. Коровина. М.: ТЕРРА, 1994.
3. Жаравина Л.В., Лазарев А.А. Российский хронотоп в духовном измерении русской эмигра- ции (1920–1930-е гг.) // Славянские чтения. 2018. № 12(18). С. 157–169.
4. Зайцев Б.К. Собрание сочинений: в 11 т. М.: Рус. кн., 1999–2001.
5. Замятин Д.Н. Культура и пространство: Мо- делирование географических образов. М.: Знак, 2006.
6. Иваск Ю.П. Поэзия «старой» эмиграции // В эмиграции: сб. ст. / под ред. Н.П. Полторацкого. Питтсбург, 1972. С. 45–69.
7. Максимов Д.Е. Поэзия и проза Ал. Блока. Л.: Сов. писатель, 1975.
8. Мережковский Д.С. Тайна Запада: Атланти- да – Европа. М.: Т8 RUGRAM, 2018.
9. Сомова С.В. Поэтика Бориса Зайцева: мо- ногр. Самара: Изд-во Самар. гуманит. академии, 2008.
10. Федотов Г.П. Святыя Древней Руси. М.: Моск. рабочий, 1990.
11. Шишкин А.В. Рим Вячеслава Иванова // Вяч. Иванов: pro et contra, антология. СПб.: ЦСО, 2016. Т. 2. С. 401–410.
12. Элиаде М. Священное и мирское / пер. с фр., предисл. и коммент. Н.К. Гарбовского. М.: Изд-во МГУ, 1994.

\* \* \*

1. Antoshchenko A.V. «Evraziya» ili «Svyataya Rus'»? Rossijskie emigranty «pervoj volny» v poiskah istoricheskogo samosoznaniya: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk. SPb., 2004.

2. Don-Aminado. Nasha malen'kaya zhizn': Sti- hotvorenija. Politicheskij pamflet. Proza. Vospomina- niya / vstup. st. i komment. V.I. Korovina. M.: TERRA, 1994.

3. Zharavina L.V., Lazarev A.A. Rossijskij hro- notop v duhovnom izmerenii russkoj emigracii (1920–1930-e gg.) // Slavyanskije chteniya. 2018. № 12(18). S. 157–169.

4. Zajcev B.K. Sobranie sochinenij: v 11 t. M.: Rus. kn., 1999–2001.

5. Zamyatin D.N. Kul'tura i prostranstvo: Mo- delirovanie geograficheskikh obrazov. M.: Znak, 2006.

6. Ivask Yu.P. Poeziya «staroj» emigracii // V emigracii: sb. st. / pod red. N.P. Poltorackogo. Pittsburg, 1972. S. 45–69.

7. Maksimov D.E. Poeziya i proza Al. Bloka. L.: Sov. pisatel', 1975.

8. Merezhevskij D.C. Tajna Zapada: Atlantida – Evropa. M.: T8 RUGRAM, 2018.

9. Somova S.V. Poetika Borisa Zajceva: monogr. Samara: Izd-vo Samar. gumanit. akademii, 2008.

10. Fedotov G.P. Svyatye Drevnej Rusi. M.: Mosk. rabochij, 1990.

11. Shishkin A.V. Rim Vyacheslava Ivanova // Vyach. Ivanov: pro et contra, antologiya. SPB.: CSO, 2016. T. 2. S. 401–410.

12. Eliade M. Svyashchennoe i mirskoe / per. s fr., predisl. i komment. N.K. Garbovskogo. M.: Izd-vo MGU, 1994.

#### **“Russia of Holy Russia” by Boris Zaytsev: the structure of ideal**

*The article deals with the integrative mythologem “Russia of Holy Russia” concentrating the bio- graphic, worldview, philosophical and religious, artistic factors based on the fictional works and journalism of B.K. Zaytsev. There are used the data of the humanitarian geography and the study of M. Eliade about hierophany for the explanation of nature and the structure of the writer’s ideal.*

**Key words:** *ideal, sacralization, Christianity, saint- hood, artistic sense, emigration.*

(Статья поступила в редакцию 25.03.2020)

**Н.Е. РЯБЦЕВА, Н.Е. ТРОПКИНА**  
(Волгоград)

### ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА В РАННЕЙ ПОЭЗИИ БЕЛЛЫ АХМАДУЛИНОЙ

*Рассматривается пространство детства в лирике Б. Ахмадулиной конца 1950-х гг. на материале двух стихотворений – «Вот звук дождя как будто звук домбры...» и «Автомат с газированной водой», выявляется его художественная семантика.*



Ключевые слова: лирика, топос, антропологическое пространство, пространство детства, урбанистический топос.

Топос детства относится к числу тех пространственных универсалий, которые в той или иной форме встречаются в творчестве каждого поэта. Это может быть пространство, основанное на памяти поэта о собственном детстве, пространство перцептуальное, базирующееся на восприятии поэтом образа ребенка, концептуальное пространство, связанное с широким семантическим спектром мотивов и образов детства, с пониманием его метафизической природы.

Предмет рассмотрения в данной статье – пространство детства в лирике Беллы Ахмадулиной. Само словосочетание *пространство детства* широко используется в работах, относящихся к широкому кругу научных дисциплин – педагогике, психологии, социологии, истории, культурологии и др. Пространство детства в русской лирической поэзии рассматривается в целом ряде специальных работ [11; 12; 15 и др.]. Творчеству поэтессы посвящено множество исследований. При этом научных работ, непосредственно затрагивающих проблемы пространства в творчестве Ахмадулиной, немного. В статье И.В. Остапенко «Пространственно-временной континуум и образная система в художественном мире Беллы Ахмадулиной» делается акцент прежде всего на изучении пространства природного мира в поэзии Ахмадулиной, что, по справедливому мнению исследователя, «дает возможность более глубокого проникновения в творческую лабораторию писательницы, выявления эволюционных процессов в ее художественном мире» [10, с. 150]. Однако не менее значимым в процессе творческой эволю-

ции Ахмадулиной представляется антропологическое пространство и одна из его разновидностей – топос детства. Тема детства не является в поэзии Ахмадулиной ведущей, тем не менее на разных этапах творческого пути поэта раскрываются различные ее грани. В статье М.С. Михайловой «“Таинственный ребенок”: дети и детское начало в поэзии Беллы Ахмадулиной» обозначена одна из особенностей пространства детства в лирике поэтессы: «Ребенок у Ахмадулиной – обитатель пограничного пространства, наполненного ожиданием чудес, это отражение ее “Я”, пытающегося слить воедино реальное и идеальное, внешнее и внутреннее» [8, с. 81–82]. Однако образ ребенка, который М.С. Михайлова справедливо рассматривает как проекцию образа лирической героини поэзии Ахмадулиной, обладает и автономной художественной семантикой. И это порождает в лирике поэтессы специфическую модель пространства, обусловленную принадлежностью к миру детства.

Топос детства в лирике Ахмадулиной мы рассмотрим на примере двух стихотворений – «Вот звук дождя как будто звук домбры...» и «Автомат с газированной водой». Оба они относятся к начальной поре ее творчества. Известно, что сама поэтесса не любила переиздавать свои ранние стихи, которые Д. Быков определяет как «романтически-розовые от рассвета пятидесятых» [5, с. 363]. Однако эти ранние стихотворения Ахмадулиной не только отражают важный этап формирования творческой индивидуальности поэта, но и являются поэтическим свидетельством короткой и яркой поры конца 1950-х гг. в жизни и в поэзии. В обоих стихотворениях топос детства вписан в урбанистическое пространство, наделенное, однако, не вполне традиционными для этого локуса свойствами.

В стихотворении «Вот звук дождя как будто звук домбры...», датированном 1957 г., образ ребенка возникает единожды, однако именно он становится семантическим центром той картины мира, которая возникает в произведении. Пространство в тексте конкретизировано: это площадь Восстания в Москве – центр города. Главная достопримечательность площади – знаменитая сталинская высотка, построенная в 1954 г. по проекту архитекторов М.В. Посохина и А.А. Мндоянца. Оживленная атмосфера, царящая на улице, «где публика галдит», напоминает городской праздник, и ребенок – его главный участник. М.С. Михай-



лова отмечает в раннем творчестве Ахмадулиной тему детской игры, в которую вовлекается лирическая героиня – «женщина-ребенок, отдающаяся игре в любовь с той же увлеченностью, как и детской игре, как и игре с ребенком» [8, с. 82]. Обращаясь к строкам стихотворения «Вот звук дождя как будто звук домбры...», исследователь пишет: «Героиня претендует на знание некоей тайны, известной детям. “Тайны дня” в ранней лирике (в более поздних стихах “тайное” знание поменяет свой темпоральный атрибут и трансформируется в “тайну” ночного бдения над тетрадью) скрывают в себе противопоставление скучного упорядоченного мира взрослых и хаосопорождающего, а потому полного творчества мира детской игры» [Там же].

В стихотворении игровое пространство ребенка, «курчавого мальчика», во власти которого дать свободу зеленому воздушному шару, приближается по своей семантической функции к природному топосу как к пространству свободы, естественности – в противовес рациональности мира взрослых. В этом ключе актуализирована и семантика одного из двух колористических образов в тексте стихотворения Ахмадулиной.

Я объясняю мальчику: – Шали. –  
К его курчавой головке никну  
и говорю: – Пусти скорее нитку,  
освободи зеленые шары.

На улице, где публика галдит,  
мне белая встречается собака,  
и взглядом понимающим собрата  
собака долго на меня глядит [3, с. 15].

Сближение образов играющего ребенка и собаки вполне органично для художественной модели пространства, устойчивым признаком которого является «сочетание человеческой жизни с жизнью природы, единство их ритма, общий язык для явлений природы и событий человеческой жизни» [4, с. 473]. Подобное смысловое родство образов ребенка и животного – явление, широко распространенное в литературе. Своего рода афористической формулой, одновременно серьезной и ироничной, оно становится, например, в стихотворении Инны Кабыш «Рай – это так недалеко...»: «Рай – это там, где нет людей / А только дети и собаки» [6, с. 4]. Внутренняя близость образов ребенка и животного реализуется в стихотворении с помощью художественного приема «остранения» (В.Б. Шкловский), «деперсонализации» (В.В. Руднев), что позволяет лирической героине нарушать установленные

правила, конвенции, выйти за границы общепринятых норм поведения и морали.

Пространство детства в рассматриваемом стихотворении обретает зримые, узнаваемые, моделируемые с помощью предметного мира черты. Один из таких значимых предметов – воздушный шар в руках ребенка. Воздушные шары, которые продаются на улице, – это и примета урбанистического пространства в целом, и специфическая деталь московского текста. В одном из самых известных произведений советской детской поэзии – стихотворении С. Михалкова «А что у вас?» – именно с пространством Москвы связаны воздушные шарики:

– А из нашего окна  
Площадь Красная видна!  
А из вашего окошка  
Только улица немножко.  
– Мы гуляли по Неглинной,  
Заходили на бульвар,  
Нам купили синий-синий  
Презеленый красный шар! [9, с. 35].

Как своего рода комментарий к тексту стихотворения «Вот звук дождя как будто звук домбры...» прочитывается фрагмент воспоминаний Б. Ахмадулиной, приведенный в книге Б. Мессерера «Промельк Белль»: «В детстве я обожала воздушные шары, у меня это описано. Бабушка водила в Большой театр, а там стоял продавец со связкой летающих шаров красных. Я всегда любила, помешана была, бабушка бедная мне покупала на обратном пути. Я все помню: эта связка, красные шары и золотой был на них какой-то рисунок» [7, с. 35]. Воздушные шарики как устойчивый атрибут пространства детства, детского праздника – традиционный мотив русской поэзии уже с начала XX в. В статье А.И. Смирновой и Е.Е. Саблиной «Говорю, чтобы мыслить» в качестве примера поэтического диалога сопоставляются стихотворения Д. Хармса «Шарики сударики» и стихотворение И. Анненского «Шарики детские». В статье отмечается, что «Хармс ориентирует свой текст на игровое начало, на детское непосредственное восприятие» [13, с. 156]. В стихотворении И. Анненского «Шарики детские», имевшем в черновике заглавие «Красные шары» и включенном в «Трилистник балаганный» из сборника стихов «Кипарисовый ларец», продавец предлагает купить шар, чтобы выпустить его на свободу:

Эй, лисья шуба, коли есть лишни,  
Не пожалей пятишни:  
Запущу под самое небо –

Два часа потом глазей, да в оба!  
Хорошо ведь, говорят, на воле...  
Чирикнуть, ваше степенство, что ли?  
Прикажите для общего восторгу,  
Три семьдесят пять – без торгу!  
Ужели же менее  
За освободительное движение? [2, с. 129].

В стихотворении Ахмадулиной близкий к этому мотив: лирическая героиня призывает отпустить нитку, дать шарiku свободу. Знаменательно, что в стихотворении Б. Окуджавы, датированном 1957 г., тот же предмет – улетевший шарик – обозначает первое звено из череды потерь в женской судьбе: «Девочка плачет – шарик улетел».

В стихотворении «Вот звук дождя как будто звук домбры...» романтическому миру противопоставлен образ скряги:

И в магазине, в первом этаже,  
по бледности я отличаю скрягу.  
Облюбовав одеколону склянку,  
томится он под вывеской «Тэжэ» [3, с. 15].

Поэт берет на себя роль демиурга, который моделирует мир через слово путем прямого императива. Закономерно, что в коротком стихотворении четырежды повторяются с вариациями начала строк: в четвертой – «Я говорю...», в пятой – «Я объясняю...», седьмой – «и говорю...», семнадцатой – «Я говорю...». И с этим же связано обилие глаголов в повелительной форме: *шали, пусти, освободи, отвлекись, приобрети, отнеси*. В этом контексте особенно значимым и философски обобщенным представляется первый из таких императивов, содержащийся в строке, адресованной не маркированному по какому-то признаку – возраста (мальчик) или душевного изъяна (скряга), а человеку вообще – «прохожему»:

Прохожему на площади Восстанья  
я говорю: – О, будьте так добры [Там же].

Устойчивая этикетная формула, лежащая в основе обращения лирической героини к обывателям – прохожим на улице Восстанья – получает в романтически-идиллическом контексте дополнительные коннотации. Универсальная языковая конструкция официального вежливого обращения обретает новое прочтение, возвращающее читателя к исходному смыслу слова *добро*. Императивные синтаксические конструкции в стихотворении становятся в итоге не просто вежливой просьбой, а вопрошанием, почти мольбой о всеобщей доброте и любви. Скряга оказывается последним в этой череде вопрошаний, и к нему поэт адре-

сует призыв к безрассудному, нерациональному поступку:

Я говорю: – О, отвлекись скорей  
от жадности своей и от подагры,  
прибери богатые подарки  
и отнеси возлюбленной своей [3, с. 15].

Драматизм ситуации заключается в том, что обращенная к прохожим речь поэта остается не услышанной и непонятой, что предопределяет финальные строки стихотворения. Образы ребенка-шалуна и «собрата» – «белой собачки» (возможно, аналогия с образом «белой вороны») – становятся лирическими двойниками поэта, чей облик вызывает у прохожих удивление и непонимание:

Теней я замечаю удлиненье,  
а также замечаю удивленье  
прохожих, озирающих меня [Там же].

Пространственная модель образа детства, которая выстраивается в стихотворении «Вот звук дождя как будто звук домбры...», получает дальнейшее развитие в стихотворении 1959 г. «Вот к будке с газированной водой...». Сюжет стихотворения может показаться вполне будничным и заурядным: мальчуган бросает монету в автомат с газированной водой – «и, нежным брызгам подставляя щеку, стаканом ловит розовый фонтан». Автор переводит бытовую сюжет в метафизический план, придавая происходящему ореол чудесного и таинственного события. Урбанистическое пространство в этом стихотворении, как в ранее рассмотренном, моделируется через мотивы игры, в которой автомат с газированной водой уподоблен игрушке – традиционный в мировой литературе образ игрушки-автомата, имеющий романтический ореол:

Вот к будке с газированной водой,  
всех автоматов баловень надменный,  
таинственный ребенок современный  
подходит, как к игрушке заводной [Там же, с. 26].

Детская игра создает праздничное, радостное настроение, которое лирическая героиня переносит на все реалии городского пространства, преображает их, эстетизирует. Описывается, как ребенок пьет воду – «несет в ладони семь стеклянных граней». Это не что иное, как описание граненого стакана, которым были снабжены автоматы с газированной водой. Однако в стихотворении вполне прозаический предмет преобразуется, возвышается – стеклянные грани напоминают не столько о традиционной конструкции стакана, сколь-

ко о гранях алмаза – не случайно этой строке предшествует упоминание о мальчугане, «причастном чудесам». Город, в котором происходит действие, наделяется признаками пространства детства.

«Ребенок современный» – хозяин, владыка этого мира, ему подвластна некая тайна, недоступная взрослому, образ которого воплощен в авторском «я». Главными чертами этого топоса являются яркость, открытость, пронизываемость. Строки «Все радуги, возникшие из них, / пронзают небо в сладости короткой» прочитываются двояко: радуги возникают из пузырьков газированной воды, но сама радуга относится к сфере небесной. Таким образом, городскому пространству в стихотворении присущи динамизм, выстраивание вектора движения по вертикали.

Урбанистическое пространство в стихотворении «Автомат с газированной водой» наделяется характерными чертами «домашнего» пространства, такими как обжитость, защищенность, узнаваемость. Границы дома и города стираются, город становится таким же обжитым, как и дом. Топос города обретает при этом значимые признаки идиллического пространства. Особую художественную функцию в этом контексте реализует мотив еды и питья, связанный с традиционными атрибутами идиллического пространства. Возвращаясь к стихотворению «Вот звук дождя как будто звук домбры...», отметим, что в его предфинальном катрене возникает схожий мотив: «мороженого катится возок». Обратим внимание на еще одну важную особенность идиллического пространства – в нем всегда царит лето. Именно атрибутом летнего города стали автоматы с газированной водой: они работали с мая по сентябрь включительно, а на зимний период их закрывали специальными металлическими коробами.

Возникающее в финале стихотворения сравнение «автомата» с «крестьянкой, что рукой холодной даст путнику напиться из ковшика», позволяет привести к определенному смысловому равновесию антитезу временного и вечного, технократического и природного. С одной стороны, антропоморфный образ живого автомата с «темной душой» и «добротой старомодной» рожден семантикой детства, а точнее – традицией детской и подростковой литературы, связанной с жанрами приключения и фантастики. Это своего рода детская игра в реальность современного «таинственного ребенка», умеющего «с тайной про-

стойкой» разглядеть сквозь «оковы» повседневности чудесный мир мечты и фантазии. С другой стороны, идиллический топос города обусловлен определенным историческим контекстом.

«Будка с газированной водой» – это новый атрибут городского пространства конца 1950-х гг. С этого времени в СССР начала развиваться продажа товаров через уличные торговые автоматы. Именно в тот период в крупных городах страны появились и первые автоматы по продаже газированной воды, причем наибольшее распространение они получили в Москве, где было установлено около 10 000 автоматов [14]. Эта новая реальность городского пейзажа в стихотворении интерпретируется как нечто небывалое, чудесное, подвластное не обычному городскому жителю, а ребенку – человеку будущего, наделенному значимыми эпитетами: *таинственный* и *современный*. Именно ему принадлежит этот новый мир, он в нем хозяин, а лирическая героиня – робкий гость, который с чувством риска приобщается к чуду. Сам процесс описывается с использованием приема остранения:

Воспрянув из серебряных оков,  
родится омут сладкий и соленый,  
неведомым дыханьем населенный  
и свежей толчеею пузырьков [3, с. 27].

Ахмадулина передает романтическую атмосферу эпохи «оттепели» с ее надеждами на обновление, духом свободы и искренности. «Мальчуган, причастный чудесам», – это прообраз «звездных мальчиков» 1960-х гг., романтик нового времени, жаждущий максимальной свободы – в творчестве, в поиске себя и своего пути в жизни. Примечательно, что образ «путника», мотив «жажды», тема свободы своеобразно рифмуются и с фольклорной, и с литературной (в первую очередь пушкинской) традицией, чему посвящен ряд исследований, прежде всего работа Т.В. Алешка [1]. Духовный поиск истины для целого поколения романтиков оборачивается возвращением к непреходящим истокам – культуры и литературы. Образ «старомодной доброты» рождает ассоциации с пушкинским образом «добрых чувств», «пробужденных лирой» поэта.

Таким образом, в ранних стихотворениях Ахмадулиной создается идиллически-романтическое пространство детства в проекции урбанистического топоса, что обусловлено императивом времени «оттепели» и спецификой поэтического мира автора. В стихотво-

рениях последующих лет Ахмадулина не раз будет возвращаться к топосу детства, раскрывая его различные грани уже в новом художественном ключе.

### Список литературы

1. Алешка Т. Творчество Б. Ахмадулиной в контексте традиций русской поэзии. Минск.: РИВШ БГУ, 2001.

2. Анненский И.Ф. Стихотворения и трагедии. Л.: Сов. писатель, 1990.

3. Ахмадулина Б. Малое собрание сочинений. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017.

4. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Его же. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 3: Теория романа (1930–1961). М.: Яз. слав. культур, 2012. С. 340–512.

5. Быков Д. Я проживу. Белла Ахмадулина // Быков Д.Л. Советская литература. Краткий курс. М.: ПРОЗАиК, 2012. С. 360–371.

6. Кабыш И. Мама мыла раму. М.: Изд-во «Время», 2013.

7. Мессерер Б.А. Промельк Беллы. Романтическая хроника. М.: Изд-во АСТ, 2016.

8. Михайлова М.С. «Таинственный ребенок»: дети и детское начало в поэзии Беллы Ахмадулиной // Вестн. Алт. гос. пед. академии. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. Вып. 4. С. 81–86.

9. Михалков С.В. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Худож. лит., 1981. Т. 1.

10. Остапенко И.В. Пространственно-временной континуум и образная система в художественном мире Беллы Ахмадулиной // Вопр. рус. литературы. 2012. № 22(79). С. 149–155.

11. Перевалова С.В., Савина Л.Н., Тропкина Н.Е. Пространство детства в русской литературе XIX – XXI века: моногр. Волгоград, 2018.

12. Рябцева Н.Е., Тропкина Н.Е. Пространство детства в поэзии О. Седаковой // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2017. № 2. С. 124–130.

13. Смирнова А.И., Саблина Е.Е. «Говорю, чтобы мыслить» (интертекстуальность в творчестве Д. Хармса) // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 8: Литературоведение. Журналистика. 2009. № 8. С. 153–156.

14. Тихомиров Д. Отличники бездушной торговли // Коммерсантъ Деньги. 2005. № 21 (526).

15. Тропкина Н.Е., Рябцева Н.Е. Топос детства в поэзии Веры Павловой // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2015. № 9-10(104). С. 188–192.

\* \* \*

1. Aleshka T. Tvorchestvo B. Ahmadulinoj v kontekste tradicij russkoj poezii. Minsk.: RIVSH BGU, 2001.

2. Annenskij I.F. Stihotvoreniya i tragedii. L.: Sov. pisatel', 1990.

3. Ahmadulina B. Maloe sobranie sochinenij. SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2017.

4. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 7 t. T. 3: Teoriya romana (1930–1961). M.: YAz. slav. kul'tur, 2012. S. 340–512.

5. Bykov D. YA prozhivu. Bella Ahmadulina // Bykov D.L. Sovetskaya literatura. Kratkij kurs. M.: PROZAIK, 2012. S. 360–371.

6. Kabysch I. Mama myla ramu. M.: Izd-vo «Vremya», 2013.

7. Messerer B.A. Promel'k Belly. Romanticheskaya hronika. M.: Izd-vo AST, 2016.

8. Mihajlova M.S. «Tainstvennyj rebenok»: deti i detskoe nachalo v poezii Belly Ahmadulinoj // Vestn. Alt. gos. ped. akademii. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2010. Vyp. 4. S. 81–86.

9. Mihalkov S.V. Sobranie sochinenij: v 6 t. M.: Hudozh. lit., 1981. T. 1.

10. Ostapenko I.V. Prostranstvenno-vremennoj kontinuum i obraznaya sistema v hudozhestvennom mire Belly Ahmadulinoj // Vopr. rus. literatury. 2012. № 22(79). S. 149–155.

11. Perevalova S.V., Savina L.N., Troпкина N.E. Prostranstvo detstva v russkoj literature XIX – XXI veka: monogr. Volgograd, 2018.

12. Ryabceva N.E., Troпкина N.E. Prostranstvo detstva v poezii O. Sedakovoj // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya filologiya. 2017. № 2. S. 124–130.

13. Smirnova A.I., Sablina E.E. «Govoryu, chtoby myslit'» (intertekstual'nost' v tvorchestve D. Harmsa) // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 8: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2009. № 8. S. 153–156.

14. Tihomirov D. Otlichniki bezdushnoj trgovli // Kommersant» Den'gi. 2005. № 21 (526).

15. Troпкина N.E., Ryabceva N.E. Topos detstva v poezii Very Pavlovoj // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2015. № 9-10(104). S. 188–192.

### *Childhood space in the early poetry of Bella Akhmadulina*

*The article deals with the childhood space in the lyrics of B. Akhmadulina in the end of the 1950s at the material of two poems “This is the sound of rain as if the sound of dombra ...” and “Drink dispenser”. There is revealed its fiction semantics.*

Key words: *lyrics, topos, anthropologic space, childhood space, urban topos.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2020)

**А.Г. КОРСУНСКАЯ**  
(Санкт-Петербург)

**ИНТЕРТЕКСТ В ЛИРИЧЕСКОЙ  
ПОЭМЕ О. ОХАПКИНА  
«КРЫСОЛОВ»**

*Впервые анализируется лирическая поэма О. Охапкина «Крысолов» (1975). Новонайденный архивный источник находится в личном архиве поэта и представляет собой машинопись. Произведение насыщено аллюзиями, реминисценциями, цитатами из предшествующей культурной традиции и современной поэту литературы. Поэма рассматривается с точки зрения реконструкции интертекстуальных связей с помощью сравнительно-исторического и структурно-типологического методов.*

Ключевые слова: *О.А. Охапкин, лирическая поэма «Крысолов», И.А. Бродский, М.И. Цветаева, ленинградский самиздат, интертекст, интертекстуальность, личный архив.*

Творческое наследие О.А. Охапкина (1964–2008) имеет особое значение для реконструкции литературного процесса в России второй половины XX в. Поэт был ярким представителем культурного андеграунда обеих столиц, часть его текстов была опубликована в 1960–1980 гг. на страницах ленинградского самиздата. Но из масштабного по объему литературного наследия Охапкина в официальной печати при его жизни появилась малая доля произведений. С 2009 г. по настоящее время издана значительная часть текстов в виде лирических книг и сборников произведений. Одновременно продолжают открываться новые тексты из личного архива поэта и частных собраний.

Так, в настоящей статье рассматривается новонайденный архивный источник – машинопись неопубликованной лирической поэмы Охапкина «Крысолов», написанной поэтом в 1975 г. Оригинал машинописи с соответствующей дарственной надписью хранится в частном собрании доктора культурологии, кандидата искусствоведения, литературоведом О.Б. Сокуровой\*, копия – в личном архиве Охапкина, который хранится у вдовы поэта Т.И. Ковальковой\*\*. Актуальность изучения новонайденной лирической поэмы Охапкина

\* Материалы из личного архива О.Б. Сокуровой публикуются с ее разрешения.

\*\* Материалы из архива Т.И. Ковальковой публикуются с ее разрешения.

«Крысолов» безусловна, поскольку осуществляется впервые в отечественной науке о литературе в рамках настоящего исследования.

Представляется, что рассмотрение лирической поэмы в контексте предшествующей литературной традиции и современного поэту культурного фона является одной из первоочередных исследовательских задач, т. к. текст произведения изобилует интертекстуальными связями. В целом интертекстуальность является характерной особенностью художественного метода Охапкина: «Под интертекстуальностью мы будем понимать включение в текст целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде цитат, реминисценций и аллюзий <...> Одной из причин неразработанности теории интертекстуальности как проблемы композиционно-стилистической является большое разнообразие размеров, форм и функций включения “другого голоса”. Общим признаком этих включений – смена субъекта речи» [1, с. 351]. Лирическая поэма «Крысолов» имеет ярко выраженную биографическую основу: в ней иллюстрируется период профессионального становления поэта и дружеских отношений с И. Бродским до момента его эмиграции в 1972 г.:

Отрока тень увижу –  
Мальчика на углу –  
Тень у моста, где замок,  
Поле и сад во мглу  
Передо мной уходят.  
Профиль не освещен.  
И не понять сегодня  
Кто там под тем плащом <...>

Что-то в нем есть о немца  
Или голландца. Рыж:  
Зеленоглаз немного.  
Дождь поливает с крыш.  
Не разобрать оттенка  
Зеленоватых глаз.  
Что-то в нем есть такое,  
О чем и пойдет рассказ.

*(Из личного архива О.А. Охапкина)*

Интертекстуальные связи улавливаются уже в заглавии поэмы – «Крысолов»: «Цитатность подобных заглавий не лежит на поверхности и требует интерпретации. Соответствующую подсказку писателю может дать читателю в эпиграфе. Информационные связи эпиграфа разнонаправленные: он поясняет заглавие, он отсылает к тому контексту, откуда он взят, и к тому, которому предшествует. Вместе

с заглавием он занимает сильную позицию начала» [1, с. 354].

В 1961 г. Бродский написал поэму «Шествие», которая, безусловно, была знакома Охапкину – строки из «Шествия» Бродского являются эпиграфом к «Крысолову»:

Нас ведет Крысолов, Крысолов.  
Нас ведет Крысолов. – Повтори!  
(Из личного архива О.А. Охапкина)

Охапкин в своей поэме действительно вторит Бродскому, еще раз обращаясь к известному сюжету. Более того, название исследуемой поэмы отсылает к не менее известной поэме М.И. Цветаевой с одноименным названием «Крысолов».

Непосредственно в тексте поэме поднимается пласт предшествующей культурной традиции – средневековой немецкой легенды о крысолове из города Гаммельн, который звуком флейты увлек детей из города в недра горы. Немецкоязычные вкрапления (Der Rattenfänger – крысолов, Der Rattenkönig – король крыс) отсылают к возможному претексту и способствуют организации фона предшествующей культурной традиции:

Der Rattenfänger. Смысла  
Перевести нельзя <...>  
Опустошив подполье,  
С песней он вышел из  
Питера. Новый Гаммельн.  
Старая песня. – Тсс!..  
(Из личного архива О.А. Охапкина)

В поэме Охапкина выстраивается своеобразное многоголосие: «Любой текст является ответной реакцией на другие тексты; всякое понимание текста есть соотнесение его с другими текстами» [3]. В сложившемся многоголосии отчетливо выделяется авторский голос:

Друг мой, когда услышишь  
Зов, многогочья трель,  
Знай, это я на крыше  
Дую в мою свирель.  
(Из личного архива О.А. Охапкина)

Охапкин в исследуемой лирической поэме создает преимущественно звуковые образы, таким образом, поддерживая и продолжая музыкальный мотив немецкой легенды – манящего и губительного звучания флейты. Звуки инструмента завораживают и увлекают детей вглубь горы.

В поэме Охапкина упоминаются названия музыкальных инструментов, жанров музыкальных произведений, музыкальных терминов и явлений: *альт, свирель, флейта, тис, блюз,*

*трель, ноктюрн, колокол, лад эолийский* и пр. Пейзаж в лирической поэме Охапкина «Крысолов» также музыкален и созвучен флейте: *воет, плачет, льет, поливает, завывает* и пр.

В пустом городе как бы высвобождается пространство для музыкальной стихии, и только яркий визуальный образ как яркая иллюстрация напоминает о свершающихся трагических и необратимых событиях:

Крап меццо-тинто в туче –  
В цинковой синеве...  
Как пусто в душе! Как тихо!  
И никого на Неве.  
(Из личного архива О.А. Охапкина)

Гравюры упоминаются в ряде произведений Охапкина и в целом соответствуют восприятию им Санкт-Петербурга. Образ города очерчивается в черно-белой гамме, с полутенями и пустотой пространства. В поэме «Крысолов» это меццо-тинто (гравюра, выполненная на металле).

Произведение состоит из двух частей, которые охватывают временной континуум в 10 лет – с 1962 по 1972 г.:

- 1) «Силуэт под дождем» (1962);
- 2) «Ночная флейта» (1972).

В первой части лирический герой обращается к событиям 1962 г. – началу литературного пути и времени профессионального самоопределения, когда звук флейты в сознании лирического героя предвещал судьбоносные грядущие события и некое предопределение:

Слышу глухую флейту,  
Как в шестьдесят втором  
<...>  
Вьется живая нитка,  
Веретено скрипит.  
Дом на Фонтанке. Читка  
«Шествия». Табор спит.  
(Из личного архива О.А. Охапкина)

В поэме Цветаевой «Крысолов» также прослеживается невозможность отказаться от литературного пути. В своих тетрадах она наметила такую параллель: «Охотник – Дьявол – Соблазнитель – Поэзия» [7].

Звуки флейты в поэме ассоциируются с поэтическим голосом Бродского. Именно его литературное звучание оказало на раннем этапе значительное влияние на поэзию Охапкина: *нежная флейта, глухая флейта, унылая флейта, сипловатая флейта, забвенья флейта* и пр.

Как говорил ты: «Младость –  
То, что мы наизусть  
Помним из книги старой

С неизвестным концом».

Сипловатая флейта.

Призрак с твоим лицом.

(Из личного архива О.Б. Сокуровой)

Во второй части поэмы Охупкина «Крысолов» затрагиваются события 1972 г. – время эмиграции Бродского:

Дом на Фонтанке. Скоро

Скажут в нем: «Суд идет!»

(Из личного архива О.Б. Сокуровой)

Изменяется звучание флейты, ведь теперь она принадлежит крысолову: *флейта свистит; флейта его, как вьюга* и пр. Сам он глух, незрим:

Глухонемые бесы

Жутко вот так свистят.

Это не флейта, мальчик!

Челюсти шелестят.

Крысы хлынули, крысы...

Где там женить их всех!

Жилисты, белобрысы,

Харисты, как на грех.

(Из личного архива О.Б. Сокуровой)

Интертекстуальными в поэме Охупкина «Крысолов» являются все элементы заголовочного комплекса, включая дарственную надпись, посвящение и подзаголовок. В дарственной надписи прослеживаются отсылки к произведениям А.А. Ахматовой, А.С. Пушкина, вкрапляется также крылатое латинское изречение:

Олег Ольге  
с нежностью  
и любовью  
в память наших  
прогулок  
по карте этой поэмы  
в конце ушедшей эпохи

Когда погребают эпоху  
Надгробный псалом

Deus conservat omnia.

Иных уж нет, а те далече

25.11.82

не звучит [2].

Бог сохраняет все (лат.).

Иных уж нет, а те далече [5].

(Из личного архива  
О.Б. Сокуровой)

Карту поэмы действительно можно реконструировать: топонимы, упоминаемые в тексте, позволяют очертить конкретное пространство Санкт-Петербурга (исторический центр города): Фонтанка, Мойка, Летний сад, четыре моста у Летнего сада, Михайловский замок (ул. Садовая, 2), стена дома Мурузи (Литейный проспект, 24), Воскресенский Смольный собор (площадь Растрелли, 1). На Литейном проспекте в доме Мурузи жил Бродский с 1955 по 1972 г., т. е. до эмиграции. В Воскре-

сенском Смольном соборе произошло знакомство Охупкина с Бродским.

В фильме Т.И. Ковальковой «Что такое “Сайгон”» Охупкин так об этом говорил: «Мы познакомились с Бродским в 1967 г. в июне месяце при необычных условиях на куполе Смольного собора <...>. Я пригласил его на купол <...>. Мы часа два там с ним провели. Я не хотел ему говорить, что я пишу стихи, но мы говорили о поэзии, о его стихах...» [4].

Чужой голос включается и через жанровое определение произведения – «петербургская повесть». Именно так подписаны Охупкиным три петербургские лирические поэмы – «Душа Петербурга» (1969), «Fliegende Holländer» (1972), «Крысолов» (1975): «Но уникален в русской истории Петербург и тем, что ему в соответствие поставлен особый “Петербургский текст”, точнее, некий синтетический сверхтекст, с которым связываются высшие смыслы и цели. Только через этот текст Петербург совершает прорыв в сферу символического и провиденциального» [6, с. 659].

Указанные три лирические поэмы Охупкина, имея жанровое определение «петербургская повесть», включаются в культурно-исторический пласт «петербургского текста» и являются в этом смысле продолжением традиций классической русской литературы.

О жанровых характеристиках первой петербургской повести – поэмы Пушкина «Медный Всадник» – В.Н. Топоров написал так: «Сочетание в поэме Пушкина синтетичности, проявляющейся, в частности, и в “композитивности” ее текста, содержащего обильные явные и еще чаще неявные цитаты, реминисценции, отсылки к другим – русским и нерусским – текстам ... сделало “Медный Всадник” своеобразным фокусом, в котором сошлись многие лучи и из которого еще больше лучей осветило последующую русскую литературу» [Там же, с. 658].

Интертекстуальность как художественный прием явилась узнаваемой чертой «петербургской повести», ее своеобразной жанровой характеристикой. В петербургской поэме Охупкина «Крысолов» предшествующая культурная традиция через образы и «свернутые» сюжеты вошла в художественную ткань произведения. Через звучание «чужого голоса» (переклички, реминисценции и аллюзии) Охупкин сумел воссоздать необходимый событийный фон, явившийся каркасом для лирического содержания. Поэма наполнена отголосками воспоминаний и чувственно-звуковыми образами. В ней реконструируется один из наибо-

лее важных творческих этапов в литературном пути Охупкина – время начала. Отъезд Бродского в 1972 г. явился знаком судьбоносным: «<...> жизнь же / Оттого и красна, / Что и осенью рыжей / К нам бывает весна» (из личного архива О.А. Охупкина).

### Список литературы

1. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. М.: ЛЕНАНД, 2016.
2. Ахматова А.А. Когда погребают эпоху [Электронный ресурс] // РуСтих. URL: <https://rustih.ru/anna-ahmatova-kogda-pogrebayut-epochu/> (дата обращения: 21.03.2020).
3. Бахтин М.М. Основные категории и свойства текста [Электронный ресурс] // Studwood. URL: [https://studwood.ru/813967/literatura/osnovnye\\_kategorii\\_svoystva\\_teksta](https://studwood.ru/813967/literatura/osnovnye_kategorii_svoystva_teksta) (дата обращения: 21.03.2020).
4. Ковалькова Т.И. Что такое «Сайгон». Часть вторая. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OWFkjOeL-3k> (дата обращения: 13.03.2020).
5. Пушкин А.С. Евгений Онегин [Электронный ресурс] // Русская виртуальная библиотека. URL: <https://rvb.ru/pushkin/01text/04onegin/01onegin/0836.htm> (дата обращения: 21.03.2020).
6. Топоров В.Н. Петербургский текст. М.: Наука, 2009.
7. Цветаева М.И. Тетрадь вторая [Электронный ресурс] // TheLibRu. URL: [http://thelib.ru/books/cvetaeva\\_marina/tetrad\\_vtoraya-read-7.html](http://thelib.ru/books/cvetaeva_marina/tetrad_vtoraya-read-7.html) (дата обращения: 21.03.2020).

\* \* \*

1. Arnol'd I.V. Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'. M.: LENAND, 2016.
2. Ahmatova A.A. Kogda pogrebayu epochu [Elektronnyj resurs] // RuStih. URL: <https://rustih.ru/anna-ahmatova-kogda-pogrebayut-epochu/> (data obrashcheniya: 21.03.2020).
3. Bahtin M.M. Osnovnye kategorii i svoystva teksta [Elektronnyj resurs] // Studwood. URL: [https://studwood.ru/813967/literatura/osnovnye\\_kategorii\\_sv\\_oystva\\_teksta](https://studwood.ru/813967/literatura/osnovnye_kategorii_sv_oystva_teksta) (data obrashcheniya: 21.03.2020).
4. Koval'kova T.I. Chto takoe «Sajgon». Chast' vtoraya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OWFkjOeL-3k> (data obrashcheniya: 13.03.2020).
5. Pushkin A.S. Evgenij Onegin [Elektronnyj resurs] // Russkaya virtual'naya biblioteka. URL: <https://rvb.ru/pushkin/01text/04onegin/01onegin/0836.htm> (data obrashcheniya: 21.03.2020).
6. Toporov V.N. Peterburgskij tekst. M.: Nauka, 2009.
7. Cvetaeva M.I. Tetrad' vtoraya [Elektronnyj resurs] // TheLibRu. URL: [http://thelib.ru/books/cvetaeva\\_marina/tetrad\\_vtoraya-read-7.html](http://thelib.ru/books/cvetaeva_marina/tetrad_vtoraya-read-7.html) (data obrashcheniya: 21.03.2020).

### *Intertext in the lyric poem “Rat catcher” by O. Okhapkin*

*The article deals with the first analysis of the lyric poem “Rat catcher” (1975) by O. Okhapkin. The newly obtained archive source is included in the personal poet’s archive and presents as a typewriting. The work is rich in allusions, reminiscences, quotes from the previous cultural tradition and modern to poet literature. The poem is considered in the context of the reconstruction of the intertextual connections with the use of the comparative and historical and structural and typological methods.*

**Key words:** *O.A. Okhapkin, lyric poem “Rat catcher” I.A. Brodsky, M.I. Tsvetaeva, Leningrad self-published books, intertext, intertextuality, personal archive.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2020)

**М.А. БУРЦЕВА, А.А. БУРЦЕВ**  
(Якутск)

### **СТРУКТУРА СЮЖЕТА В ГОТИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ (на материале рассказа У.Ф. Харви «Августовская жара»)**

*Рассматриваются принципы сюжетосложения рассказа У.Ф. Харви «Августовская жара». Рассказ состоит из 11 эпизодов – «дискретных единиц», составляющих «сущность сюжета». Объединяющим началом в четных эпизодах служит мотив жары. В нечетных эпизодах тема искусства и художника сочетается с танатологическим мотивом. Система эпизодов в рассказе, организованная по принципу их чередования, представляется характерной для готической прозы.*

**Ключевые слова:** *эстетика готической прозы, мотивы жары, искусства и смерти.*

Английская готическая литература как группа преимущественно прозаических жанров оформилась во второй половине XVIII в. на основе длительной традиции [3, с. 49]. Произведения классиков готической прозы – Х. Уолпола, А. Радклиф, М. Шелли, М.Г. Льюиса и др. – во многих отношениях подготовили «ренессанс чудесного» на рубеже XVIII–



XIX вв. в условиях кризиса просветительского сознания, «в период, когда категория воображения завоевывала равноправные с разумом позиции» [5, с. 88]. В литературном наследии британского писателя У.Ф. Харви (1885–1937) выделяются три сборника готических рассказов: «Полночный дом» (1910), «Зверь с пятью пальцами» (1928) и «Настроения и времена» (1933). Героями произведений писателя становятся респектабельные джентльмены и скромные сельские священники, которые неожиданно сталкиваются с потусторонними силами и необъяснимыми явлениями [6].

Объект анализа в данной статье – сюжетная организация рассказа У.Ф. Харви «Августовская жара» из авторского сборника «Полночный дом». В основе произведения – таинственное происшествие, случившееся в один небывало жаркий августовский день с художником Джеймсом Клэрэнсом Уизенкрофтом после того, как он нарисовал портрет толстого лысого человека, образ которого возник в его воображении. После завершения работы герой отправляется на прогулку и знакомится с Чарльзом Аткинсоном, мастером по изготовлению могильных надгробий, удивительно похожим на нарисованного им человека.

Теоретики литературы рассматривают сюжетосложение как авторское, художественно-целесообразное изложение фабулы произведения – текстуальное ее расчленение на фрагменты, отличающиеся друг от друга «местом, временем действия и составом участников» [2, с. 54], и смыслопорождающее, эстетически завершающее связывание этих фрагментов [4, с. 41]. «Выделение событий – дискретных единиц сюжета – и наделение их определенным смыслом, с одной стороны, а также определенной временной, причинно-следственной или какой-либо иной упорядоченностью, с другой, составляет сущность сюжета» [1, с. 252].

Система сюжетосложения рассказа «Августовская жара» включает 11 эпизодов, описывающих один день из жизни главного героя. Эпизод 1 содержит достаточно подробную информацию о личности художника и включает его представление («...меня зовут Джеймс Кларенс Уизенкрофт»), констатацию возраста («Мне сорок лет...») и физического состояния («...у меня отменное здоровье...»), а также семейного положения («Сестра, моя единственная близкая родственница...») и рода занятий («По профессии я художник...») (с. 148)\* (перевод С. Антонова). Подобное развернутое

описание персонажа, выделяющее его из общей картины мира уже на начальном этапе, и в особенности многозначительная фраза художника о том, что его «жизнь протекает независимо от кого бы то ни было» (с. 148), завершающая первый эпизод, подчеркивают его исключительный статус и усиливают значимость характеристики главного героя с точки зрения его индивидуализации в рамках повествования, что, в свою очередь, имеет существенное значение для выделения и концентрации внимания на персонаже, манифестируя единичную целостность личностного бытия «я-в-мире». Кроме того, уже в начальном эпизоде содержатся указание на исключительный характер событий, которые будут разворачиваться в дальнейшем («Полагаю, это был самый удивительный день в моей жизни» (с. 148)), и обусловленная им необходимость его текстуальной фиксации («...пока события еще свежи в моей памяти, я хочу как можно отчетливее отобразить их на бумаге» (с. 148)). В целом весь рассказ представляет собой изложение событий главным героем, что сообщает всему повествованию, с одной стороны, характер достоверности происходящего, с другой – известную долю субъективности.

Система эпизодов рассматриваемого текста организована по принципу чередования: четные эпизоды отмечены функционированием мотива жары, который одновременно выступает центральным мотивом всего повествования, определяя его атмосферу, и вынесен в заглавие рассказа в качестве ключевого фактора художественного впечатления. В нечетных эпизодах функционируют мотив искусства (прежде всего, искусства художника), обусловленный событийным рядом произведения и связанный с личностями его центральных актантов, и мотив смерти, также несущий повышенную семантическую нагрузку (с учетом специфики жанра готической прозы).

В эпизоде 2 содержится описание утра рокового дня в доме художника, при этом состояние покоя и умиротворения, присущего домашней обстановке, нарушает установившаяся жаркая погода: «Хотя окна и двери были распахнуты, в комнате стояла изнуряющая духота...» (с. 148). Использованный автором эпитет *oppressive* («угнетающий») [8] недвусмысленно указывает не только на подавленное психологическое состояние хозяина дома, но и на бесплодность попыток со стороны художника найти вдохновение в сложившихся условиях («...предался мысленным блужданиям, надеясь найти тему, достойную моего карандаша» (с. 148)), так что он уже готов

\* Примеры из рассказа У.Ф. Харви «Августовская жара» приводятся по изданию [7] с указанием страниц в круглых скобках.

был отправиться на поиски более комфортно-го места для творческих рефлексий: «в самое прохладное и удобное место в округе – дальний угол публичного плавательного бассейна» (с. 148). Однако в конечном итоге именно исключительная жара парадоксальным образом становится основным стимулирующим фактором необычного всплеска воображения героя: «...вдруг меня посетила идея» (с. 148).

Мотив жары вновь возникает в четном эпизоде 4, когда, уже завершив работу над портретным наброском, герой отправляется на прогулку по городу. Его душевное состояние в этот момент значительно улучшилось, причиной же очевидным образом становится удовлетворение проделанной работой: «С редким ощущением счастья, которое доставляет сознание хорошо сделанного дела, я вышел из дому» (с. 149). Однако совсем скоро жара заставляет его забыть о мимолетном «ощущении счастья» и даже о том, куда он направлялся («единственное, что занимало мои мысли, – это невероятный жар, который почти осязаемой волной поднимался от пыльного асфальта» (с. 149)). Уверенное осознание героем своей творческой состоятельности стремительно сменяется ощущением потерянности и утратой связи с реальностью: «у меня сохранились довольно смутные воспоминания» (с. 149). Кардинальные изменения претерпевает и окружающий героя пейзаж: в конце эпизода упоминается о «длинной чередой красных как медь облаков, низко висевших в западной стороне небосвода» (с. 149). В данной ситуации пейзажная зарисовка, помимо указания на скорую перемену погоды в рамках сюжетного действия, выступает явным предостерегающим символом, возвещающая о приближающейся катастрофе. Наконец, упоминание о «западной стороне небосвода» (стороне умирающего солнца, равно как и мифической страны мертвых) вводит в повествование отчетливые танатологические коннотации.

Концепт смерти в его связи с мотивом жары значительно усиливается в эпизоде 6, обладающем повышенной сюжетной и семантической значимостью в пределах всего рассказа. После первоначального знакомства с ритуальными дел мастером Уизенкрофт с удовольствием отмечает прохладу и комфорт его жилища. «Снаружи так жарко и ослепительно, – произнес я, – а у вас тут словно оазис посреди пустыни», на что герой получает зловеще двусмысленный ответ хозяина: «Не знаю насчет оазиса, – отозвался он, – но печет и правда как в аду» (с. 150). Противоположная направленность реплик персонажей и их смысловое

противоречие *oasis* (как прозрачная метафора рая) / *hell* выдают столкновение сюжетных линий и – шире – жизненных позиций этих персонажей. В дальнейшем инфернальная окрашенность мотива жары сохраняется на протяжении всего эпизода: *the blusted heat* («чертова жара»), *curse the heat* («проклинал жару») [8], закономерно возникая в репликах мастера надгробий.

Отмеченная закономерность чередования осложняется в четном эпизоде 8, в тексте которого, взамен ожидаемого мотива жары, возникает диаметрально противоположный мотив холода: «Затем по моей спине пробежала холодная дрожь» (с. 151). Неожиданно вводимое упоминание о холоде, подчеркнуто нарушающее установившуюся последовательность функционирования мотива жары, находит обоснование в содержательном поле эпизода, в котором герой претерпевает кардинальную трансформацию и из творца преобразуется в творение рук другого художника. Именно эта перемена статуса персонажа обуславливает введение противоположного жару мотива холода, знаменуя собой качественное «перевертывание» смыслового уровня произведения. «В подлинно художественном тексте такие смягчения жесткой конструкции всегда смыслообразны» [4, с. 44].

В эпизоде 10 мотив жары возвращается к установленной последовательности и возникает в связи с рассуждениями мастера надгробий о ее губительном воздействии на растения: «В знойную погоду нужно регулярно поливать дважды в день, – сказал он, – да и тогда жара порой погубит самые чувствительные побеги» (с. 152). Малозначительные в сюжетном отношении реплики персонажа в свете личностных характеристик зловещей фигуры могильщика приобретают мрачную тональность.

Наконец, финальное проявление мотива жары происходит в малоприметной фразе, завершающей рассказ о необычайном происшествии с художником: «Жара, от которой любой способен сойти с ума» (с. 153). Фраза эта, носящая характер рассуждения, демонстративно выбивается из насыщенного событиями повествования и потому производит впечатление избыточной. На самом деле именно эта фраза выполняет конструктивную функцию «пуанта» новеллы – «финальной перемены точки зрения субъекта изображения и речи (рассказчика, героя) на исходную сюжетную ситуацию» [3, с. 199]. Несмотря на то, что реплика формально принадлежит герою рассказа, ее смысл может в равной степени относиться и к нему самому, в качестве безрадостной кон-

статации своего душевного состояния, так и к личности мастера, как утверждение его губительной силы, подпитываемой безумием. Неопределенный артикль *a*, намеренно использованный автором в оригинальной фразе *It is enough to send a man mad* [8], усиливает общую многозначительность реплики персонажа.

В нечетных эпизодах в роли ведущего выступает мотив искусства, в частности искусства художника. Так, в эпизоде 1, представляющем характеристику личности главного героя, упоминается род его занятий («По профессии я художник...»), уточняется его профессиональный статус: «...не слишком преуспевающий» с исключительно материальной позиции, снижающей значение его труда как воплощения чистого творчества. Завершение фразы («...средств, выручаемых за мои графические работы, вполне хватает, чтобы удовлетворить мои жизненные потребности» (с. 148)), свидетельствует об относительном примирении героя со сложившейся ситуацией, манифестируя его добровольный отказ от высокого предназначения художника в пользу устойчивого социального положения. В этой связи дальнейшие события рассказа и в особенности его трагический финал могут рассматриваться в качестве авторского протеста против нивелирования значения искусства в системе жизненных ценностей человека, а также как не прямое, собственно художественное определение миссии художника и его места в мире.

Некоторое восстановление статуса главного героя с точки зрения его профессиональной принадлежности наблюдается в эпизоде 3, когда художник с удовлетворением оценивает свою утреннюю работу: «Для беглого эскиза результат оказался превосходным; убежден, это был лучший из когда-либо созданных мною рисунков» (с. 148). Выделение портрета незнакомца среди других набросков и определение в качестве «лучшего из когда-либо созданных» в определенной степени возвращает его в ряд истинных творцов, постоянно занятых поиском художественного совершенства.

В эпизоде 5 происходит знаменательная встреча с другим художником, «изготовителем надгробных плит» (с. 149), как гласит надпись на его вывеске, который, в отличие от главного героя, первоначально представляется в сниженном свете, в качестве ритуальных дел мастера, занятого мрачным ремеслом. Однако уточнение специфики его деятельности, а именно упоминание об изысканном, нетривиальном материале его работы («по английскому и итальянскому мрамору» (с. 149)), позволяет утвердить его статус как художника. Высокая

степень его мастерства получает подтверждение в эпизоде 7, когда герой лицезреет плоды творчества коллеги: «И я впервые увидел выбитую им на камне надпись» (с. 151). Эпитафия на могильном камне, кроме положенной информации о личности усопшего, содержала также многозначительную цитату: «И в гуще жизни нас подстерегает смерть» (с. 151), которая несомненно была добавлена Аткинсоном с вполне определенной целью и выдавала в нем не только искусного мастера, но и человека с философским складом ума, что, в свою очередь, значительно повышает его художественный статус.

В нечетном эпизоде 9, единственном, в котором, кроме главных героев, фигурирует второстепенный персонаж – жена мастера – не имеет места собственно творческий процесс, однако происходит знаменательное столкновение ролевой границы личности художника Уизенкрофта с искусством другого живописца: «...она принесла Библию Доре» (с. 152). Это столкновение, кажущееся незначительным и даже избыточным для основного повествования, разворачивается не столько в событийном, сколько в художественном плане («...мне пришлось битых полчаса сидеть и рассматривать книгу, расточая восторги» (с. 152)) и представляет собой противопоставление индивидуального начала совершенному миропорядку, принимая во внимание священный статус шедевра и гениальность его создателя. Несопоставимость этих границ вполне очевидна, а со стороны персонажа выражается его явным нежеланием находиться в этой сюжетной ситуации и вынужденным, хотя и объективным, признанием достоинства другого художника. Наконец, мотив искусства возникает в эпизоде 11, в котором он вновь редуцируется до проявления ремесленного мастерства: «...ловко умеет обращаться с инструментами» (с. 153). При этом упоминание о резце художника (*chisel*) со стороны героя в связи с починкой сломанной ножки стула выглядит неуместным и абсурдным, что может выступать признаком ошибочности его оценки конкретной ситуации и искажения его мировидения в целом, предвещаая надвигающуюся катастрофу.

В нечетных эпизодах ядро художественной семантики составляет также мотив смерти. Так, в эпизоде 1 упоминается о смерти единственной близкой родственницы главного героя («Сестра <...> умерла пять лет назад...» (с. 148)), что одновременно выступает определяющим фактором обособления его личности.

В эпизоде 3, связанном с портретным описанием воображаемого мужчины, событие

смерти представлено в иносказательном ключе: «На лице его был написан не столько ужас, сколько выражение полного и окончательного краха» (с. 149), в форме констатации состояния трагической безысходности, определяющего на начальном этапе ролевую границу этого персонажа. Дальнейшее текстуальное развенчивание ситуации «окончательного краха» происходит со стороны самого мастера надгробий, который обстоятельно перечисляет причины его несостоятельности («Мне не грозит банкротство, мои дела идут вполне успешно» (с. 152)) (в противоположность неустойчивому положению художника), и связано прежде всего с переменной художественно-статуса обоих персонажей, когда они фактически меняются ролями, и Уизенкрофт, создавший портрет мастера надгробий и в определенной степени управлявший судьбой Аткинсона, теперь сам становится объектом его творческих экспериментов, а его судьба оказывается в чужих руках.

Мотив смерти с достаточной степенью очевидности возникает в эпизоде 5 в связи с первичным представлением мастера в рамках сюжетного повествования. В частности, вывеска над его домом гласит: «Чарльз Аткинсон, изготовитель надгробных плит» (с. 149). В эпизоде 7 танатологическая семантика значительно усиливается в сцене осмотра художником зловещего творения рук Аткинсона: «Памяти Джеймса Кларенса Уизенкрофта. Родился 18 января 1860 года. Скоропостижно скончался 20 августа 190... года» (с. 151).

В эпизоде 9 мотив смерти вновь фигурирует в завуалированной форме, в мнимо избыточной сцене ужина в доме мастера, когда его жена предлагает вниманию гостя предмет явно выраженного душеспасительного предназначения: «...она принесла Библию...» (с. 152). Логически слабо обоснованный желанием угодить гостю поступок хозяйки приобретает существенное значение в контексте мрачной атмосферы, сгустившейся во второй половине рассказа, и напрямую апеллирует к эстетике готической прозы.

Наконец, в финальном эпизоде 11 ощущение близости смерти достигает своего апогея сразу на нескольких уровнях. Во-первых, застенной угрозой наполнены неспешные манипуляции мастера надгробий, готовящегося нанести последние штрихи на свое изделие и завершить свой зловещий шедевр: «...а сам при помощи маленького оселка натачивает какие-то инструменты...» (с. 153). Во-вторых, о надвигающейся катастрофе косвенно свидетельствуют некоторые изменения окружающей

среды: «Воздух полнится предстоящей грозой» (с. 153). Примечательно, что в начале рассказа текстуально отмечалось нетерпеливое желание героя подобной перемены погоды, но в свете происходящих событий это желание закономерно расценивать как роковое. В-третьих, повторное упоминание о необыкновенной жаре («Но вокруг по-прежнему стоит удушающая жара» (с. 153)), дополненное в последнем эпизоде эпитетом *stifling* («удушающий») [9]. Мотив жары, как говорилось выше, выступает ведущим художественным фактором в четных эпизодах, так что в данном случае речь идет о нарушении логической последовательности сюжетного развертывания. Однако демонстративное включение этого мотива в событийный ряд нечетного эпизода и его стилистическое окрашивание создают «функционально значимое, смыслоуказующее нарушение» [4, с. 46].

Центральным в рассказе «Августовская жара» выступает эпизод 6, самый обширный по объему текста и самый важный по степени концентрации событий в их конструктивной и смысловой значимости. Прежде всего, следует отметить концентрическое обрамление этого эпизода именами главных героев, которые возникают в эпизодах 5 и 7 соответственно, а также мотивом рока. Упоминания о роке как сверхъестественной силе, направляющей действия персонажей, исходят от персонажа Уизенкрофта, но в равной степени относятся к обоим главным героям, в первом случае обосновывая ситуацию их встречи («Повинуясь внезапному импульсу, я вошел внутрь» (с. 149)), во втором – ситуацию выбора («Я спросил у него, где он наткнулся на это имя» (с. 151)).

Событийная и, соответственно, смысловая насыщенность центрального эпизода значительно превосходит все остальные. Так, именно в нем происходит знаменательная встреча героев («Спиной ко мне сидел человек, трудившийся над плитой причудливо испещренного прожилками мрамора» (с. 149)), в которой содержится не только указание на общность их профессиональной принадлежности, но и шире – на их художественную идентичность в качестве «своего другого». Далее смысловая нагрузка эпизода усиливается феноменом узнавания (перипетии): «Это был тот самый человек, которого я недавно нарисовал и чей портрет лежал у меня в кармане» (с. 150).

Во второй половине эпизода, после первичного установления взаимодействия линий обоих персонажей неожиданно возникает ситуация столкновения их жизненных позиций.

В дальнейшем это противостояние разворачивается на нескольких уровнях, например при описании выражения лица мастера («И хотя это было то же самое лицо, его выражение было теперь абсолютно иным» (с. 150)); в противоречивой оценке Аткинсоном способности Уизеркрофта адекватно оценить его творчество («Не поверите – я готовлю его к выставке» / «Самые последние новшества в изготовлении надгробий, ну вы понимаете» (с. 150)); наконец, в парадоксальном восприятии художником происходящих вокруг него невероятных событий («...я пытался убедить себя, что уже видел его прежде / я знал, что это всего лишь успокоительный самообман» (с. 150)) и сохраняется до конца событийного отрезка. Примечательно, что констатация противоречивости ситуации косвенно содержится в окончательной оценке события со стороны главного героя, утверждающего, что в его встрече с воображаемым объектом его творческого вдохновения было нечто *unnatural, uncanny* («противоестественное, сверхъестественное») [8].

Изложение героем событий прошедшего дня («Я пишу эти строки, сидя за шатким столиком у открытого окна» (с. 153)), которым заканчивается последний эпизод 11, смыкается с эпизодом 1, в котором данное намерение формируется («...пока события еще свежи в моей памяти, я хочу как можно отчетливее отобразить их на бумаге» (с. 148)). Все мистические события основного действия рассказа, таким образом, объединяются в поле развертывания первого эпизода. В подобном ракурсе следует рассматривать и финальную фразу героя («Жара, от которой любой способен сойти с ума» (с. 153)), свидетельствующую о возможности утраты им способности мыслить здраво, противоречащую его более раннему утверждению о том, что «...у меня отменное здоровье, и я не припомню ни одного дня, когда был болен» (с. 148) и, как следствие, утраты способности рациональной оценки событий, произошедших в этот жаркий августовский день.

Таким образом, система эпизодов готического рассказа У.Ф. Харви «Августовская жара» организована по принципу чередования. Ведущим в четных эпизодах (утро в доме художника, прогулка по городу, встреча с ритуальных дел мастером, зловещее открытие совпадения имени художника с именем, высеченным на могильном камне, вечерняя беседа) выступает мотив жары. В нечетных эпизодах функционируют мотив искусства: пред-

ставление главного героя, создание портретного эскиза незнакомца, прибытие в дом мастера, зрелище его творения, ужин в доме Аткинсона и напряженная финальная сцена, в которой герой занят описанием произошедших с ним событий, а мастер надгробий – последними приготовлениями к созданию неведомого шедевра; а также мотив смерти, включающий описание смерти сестры художника, выражения «окончательного краха» на портрете незнакомца, вывески над домом мастера, надписи на могильной плите, Библии, а также мрачной финальной сцены, несущий повышенную семантическую нагрузку в свете эстетики готической прозы.

### Список литературы

1. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014.
2. Пospelov Г.Н. Проблемы литературного стиля. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970.
3. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н.Д. Тмарченко. М., 2008.
4. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М., 2008.
5. Соловьева Н.А. У истоков английского романтизма. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
6. Уильям Фрайр Харви [Электронный ресурс]. URL: <https://www.livelib.ru/author/670209-uilyam-frajr-harvi> (дата обращения: 08.03.2020).
7. Харви У.Ф. Августовская жара // Большое собрание мистических историй в одном томе. М.: Эксмо, 2015. С. 148–153.
8. Harvey W.F. August Heat [Электронный ресурс]. URL: <http://www.101bananas.com/library2/augustheat.html> (дата обращения: 04.03.2020).

\* \* \*

1. Lotman Yu.M. Vnutri myslyashchih mirov. SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2014.
2. Pospelov G.N. Problemy literaturnogo stilya. M.: Izd-vo Mosk.o un-ta, 1970.
3. Poetika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij / gl. nauch. red. N.D. Tamarchenko. M., 2008.
4. Tyupa V.I. Analiz hudozhestvennogo teksta: ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2008.
5. Solov'eva N.A. U istokov anglijskogo romanizma. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1988.
6. Uil'yam Frajr Harvi [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.livelib.ru/author/670209-uilyam-frajr-harvi> (data obrashcheniya: 08.03.2020).
7. Harvi U.F. Avgustovskaya zhara // Bol'shoe sobranie misticheskikh istorij v odnom tome. M.: Eksmo, 2015. S. 148–153.

*Structure of plot in Gothic works  
(based on the story "August Heat"  
by W.F. Harvey)*

*The article deals with the principles of plot building in the story "August Heat" by W.F. Harvey. The story consists of 11 episodes – "discrete units" that compose "the plot's essence". The motive of genre is served as a uniting beginning in even-numbered episodes. The theme of art and artists combines with a thanatological motive in odd-numbered episodes. The episodes' system in the story organized by the principle of their interchange is presented as a specific one for the gothic prose.*

Key words: *esthetics of Gothic prose, motives of heat, art and death.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2020)

**И.Н. МУЙТУЕВА**  
(Горно-Алтайск)

**О ГЕРОИЧЕСКИХ СКАЗАНИЯХ  
АЛТАЙСКОГО СКАЗИТЕЛЯ  
ШАЛБАА МАРКОВА**

*Рассматривается эпическое наследие Шалбаа Маркова, талантливого сказителя Алтая, которому в 2020 г. исполнилось бы 130 лет. Ш. Марков принадлежал к тому типу сказителей, которые стремились предельно точно передать перенятое ими сказание. Подробно рассматриваются героические сказания исполнителя.*

Ключевые слова: *героические сказания, эпос, репертуар сказителя, богатырь, стихотворные строки, эпическая формула.*

130 лет в этом году исполнилось бы алтайскому сказителю Шалбаа Маркову. Он родился 25 марта 1890 г. в селе Абай Усть-Коксинского района. Отец Маркоп из рода богускан жил в селе Абай. Сам Шалбаа в своих воспоминаниях о детстве говорил, что «жили средне, пятьсот коз держали, пятнадцать коров было, пять лошадей. В семье было семеро детей. Никто из детей сказителем не был. Мама была из рода иркит, наверно, я по маминой линии из рода иркит стал сказителем. В роде ир-

кит сказителей было много. Мама была второй женой у отца, первая жена была из рода байлагас, не имела детей. Поэтому все говорили, что у меня две мамы, Самтак из рода байлагас, и Биле из рода иркит. Когда отец умер, мне было восемь лет» [6]. После смерти отца они переехали в с. Кырлык Усть-Канского района, а с 1933 г. Ш. Марков стал жить в с. Кара-Кобы Онгудайского района.

Ш. Марков – участник Великой Отечественной войны, в 1941 г. он ушел на фронт, а в 1945 г. его демобилизовали. Трижды был ранен. Награжден медалью «За оборону Ленинграда». После войны работал в совхозе санитаром, пекарем, возчиком, конюхом, чабаном, водовозом.

Шалбаа Марков с детства любил слушать героические сказания, сказки, мифы и т. д. Вечерами, когда собирались в какой-нибудь юрте и кто-нибудь исполнял героическое сказание или рассказывал сказки, небылицы, загадывал загадки, там всегда присутствовал маленький Шалбаа. Он был непременно участником таких посиделок. Обучение эпическому искусству кая (вид горлового пения, которым исполняется героический эпос) начинается с ранних лет, когда детская память свежа и способна вобрать в себя все то, что говорится взрослым человеком. По его воспоминаниям, он слышал исполнение эпоса от таких кайчы (сказитель, исполняющий героические сказания), как Сабалин Айры, Мамаков Сыгыр, Аднаша из рода тейлэс. Ш. Марков сказание «Ёлештэй» слышал всего один раз в раннем возрасте и не забыл, это говорит о его феноменальной памяти. Известно, что любой кайчы всегда отличался индивидуальностью исполнительского мастерства. Зарождение такого своеобразия зависит от многих обстоятельств, но всегда закладывается в раннем детстве, а затем в течение всей жизни лишь поддерживается и шлифуется. С 15 лет Шалбаа Марков стал рассказывать маленькие сказки «Тюлкюнек», «Башпарак», «Дьелбеген» и сюжеты героических сказаний и т. д. Необходимо отметить, что сказительством он мог заниматься только в свободное от основной работы время.

Героический эпос – самый универсальный жанр в алтайском фольклоре, он вобрал в себя мотивы мифов и легенд, сказок и преданий, песен и обрядовой поэзии, народных афоризмов, фразеологических словосочетаний и др. Объем алтайского сказания составляет от нескольких сотен до нескольких тысяч стихотворных

строк. Алтайцы создали богатый фольклор, в котором героический эпос занимает особое место. Героические сказания – древнейшие памятники устного творчества, в яркой художественной форме отражающие историю и мировоззрение алтайского народа [9, с. 33].

Сказания Ш. Маркова с 1966 г. начали публиковаться в многотомной серии «Алтай баатырлар». Репертуар эпических произведений Шалбаа по сравнению с некоторыми другими сказителями, например с А.Г. Калкиным или Н.У. Улагашевым, не так уж велик. В него входят четыре объемных алтайских героических сказания:

- «Елештэй» (т. V);
- «Алтын-Мизе» (т. VI);
- «Бар-чоокыратту Байын-Коо» (т. VII);
- «Ак-чабдар агту Алтын-Бёкё» (т. VIII).

Шалбаа Марков – один из ярких и талантливейших исполнителей алтайских героических сказаний [8, с. 22]. С самого детства Шалбаа рос в традиционной алтайской сказительской среде, где пели сказания каем (вид горлового пения, которым исполняется героический эпос), под аккомпанемент топшура (двухструнный щипковый музыкальный инструмент), а также исполняли речитативом. Шалбаа Марков принадлежит к тому типу сказителей, которые стремились предельно точно передать перенятое ими сказание. Он исполнял эпические произведения речитативом. Обычно алтайцы речь таких сказителей сравнивают с ровным неумолкаемым журчанием горных родников или с ровным неторопливым бегом коня [7, с. 169]. Характерной особенностью исполнения Ш. Маркова было то, что он очень искусно владел отточенным эпическим формульным языком и великолепной памятью.

Одним из самых интереснейших сказаний вообще в целом алтайской эпической традиции в исполнении Шалбаа Маркова, наряду с такими фундаментальными сказаниями, как «Маадай-Кара», «Алтай-Буучай», является сказание «Елештэй». Это героическое сказание от сказителя в 1964 г. записала М. Соколова. В 1966 г. сказание «Елештэй» вышло в V томе «Алтай баатырлар» серии «Алтайский героический эпос», составителем которого был С.С. Суразаков, а литературной правкой занимался писатель А.О. Адаров [5]. Сказание «Елештэй» состоит из 8 705 стихотворных строк и делится на три части, в которых повествуется о жизни и героических подвигах трех поколений богатырей: отца, сына и внука. Ни в одном из героических сказаний алтай-

цев не встречается такого оригинального сюжета, как в сказании «Елештэй», в которое заложена глубокая философская мысль, раскрывающая суть всеобщего человеческого неведения – мышления, разделяющего мир на оппозиции «свой – чужой», «богатый – бедный», «добро – зло», «плохо – хорошо», «низкий – высокий» [5].

Сюжетно-композиционная линия героического сказания «Елештэй» основана на поступательности развертывания событий. Это исключает возможность начала сказания с кульминации или еще какого-то промежуточного сюжетного элемента. В данном сказании лицо «канонизированная» очередность передачи событий, связанных с экспозицией, развитием действия, кульминацией и развязкой.

В сказании «Елештэй» дается очень подробное и реалистическое изображение жизни каанского (каган, правитель) табунщика. Сироту Монус-Каан сделал своим табунщиком, дал ему имя Елештэй, пообещал помочь создать семью. Монус-Каан изображается могущественным кааном, владеющим, согласно эпической формуле, «разноязыким народом и разномастным скотом». У него много силачей и алыпов (богатырей):

Jeten улу баатырлары бар,  
 Жууга жүрер жуучылдары болтыр.  
 Алтан жайзан жонду эмтир,  
 Алтай өткөн албаты эмтир.  
 [5, с. 12–13]

Семьдесят великих баатыров у него есть –  
 В боях участвующие воины они, оказывается.  
 В шестьдесят зайсанов племена у него,  
 оказывается,  
 Подвластный [каану] народ за пределы алтая  
 вышел, оказывается.

Елештэй живет вдали от Монус-Каана с табуном его коней. Каан, как и в других героических сказаниях подобного рода, изображается жестоким эксплуататором слуг и рабов:

...Кара айгырлуолмалына  
 Бир малды бөрү жизе,  
 Бир мал бойы өлзө,  
 Малчызын өлтүрүп салатан  
 Казыр кылыкту каан эмтир.

Малчы кижы мал жанында  
 Өлөрдин өлгөнчө жүрер жанду.

«Жаман кабырзан, буру бойында,  
 Якшы кабырзан, тынын амырда.  
 Азык сурап айылымды айланба,  
 Арсал тайга – азыгынанда...».

[Там же]

Из табуна с черным жеребцом[-вожаком]  
Если одного коня волк съест,  
Если один конь сам подохнет,  
То [Моныс-Каан] табунщика своего убивал –

С [таким] жестоким нравом *каан* [он] был,  
оказывается.

Табунщик-человек возле табуна  
До самой смерти должен жить.

«Если плохо будешь пасти, то вина – на тебе,  
Если хорошо будешь пасти, то душа [твоя] –  
в покое.

Еду на пропитание выпрашивая, вокруг *айыла*  
моего не ходи,  
В лесистой-каменистой тайге – твои запасы...».

Он даже слушать не хочет просьбу Ёлештея, чтобы его женили хотя бы на женщине-калеке, ибо в тайге он и человеческий язык позабыл:

Казан азар эш-бараан  
Сурап жүрген кижэ эдим.  
Алтан жайзангду жоноордо  
Алык-толык бар болбой?  
Эжиктеги кул келиндерде  
Кыйык-бычыгы бар болбой?»  
[5, с. 20–21]

Чтобы еду варила, пару-подругу  
[Для себя] выпрашивающий человек ведь [я]  
В племенах ваших с шестьюдесятью зайсанами  
Полоумные-слабоумные [девушки], наверное,  
есть?

Среди молодых женщин, [прислуживающих]  
у дверей  
Калеки-увечные, наверное, есть?

Однажды дочь Монус-Каана, объезжая  
стойбище отца в сопровождении двенадцати  
байских девиц, слышит грустную песню табунщика Ёлештея:

Карануй тун кирерде,  
Карыкчылду уйку болот.  
Кун тандактап чыкканда,  
Кунукчылду жүрүм болот.  
Жилик-бөбөрөк экелзем,  
Кожо жиижер балам жок,  
Аркар-кочкор эдинен  
Амзап жиижер эжим жок».  
[Там же, с. 42–43]

«Когда темная ночь наступает,  
С грустью [мне] спится.  
Когда солнце, озаряя небо, восходит,  
С печалью [мне] живется.  
Когда костные мозги и почки привожу,  
Чтобы вместе кушать, ребенка [у меня] нет,  
Чтобы мяса *аркара* и *кочкора*  
Вместе отведывать, жены [у меня] нет».

Дочь каана Алтын-Тапчы предлагает кому-либо из девиц выйти замуж за Ёлештея, однако байские дочери все брезгливо отказываются выходить за бедняка. Тогда каанская дочь, проникнувшись жалостью к табунщику, сама решается стать его женой. Следует особо подчеркнуть, что дочь каана в сказании представлена как носительница человеческой мудрости. Так в этом сказании возвышают и поэтизируют не только мужчин-бедняков, но и их жен. Кроме того, в сказании подчеркивается превосходство простых людей над богачами.

Будучи слугой каана, Ёлештей женится на его дочери. Они вместе убегают в горы и живут в пещере, где у них рождается сын:

Жаш бала багырып ийди,  
Кабагы мынын туйук эмтир,  
Кабыргазы мынын тудуш эмтир.  
Келтей кылында сегис кырлу  
Жада таш тудунган,  
Келтей кылында терстү  
Кара канн тудунган  
Темдектү чыгып келбей кайтты.  
Жангы чыккан уул баланы  
Койон терезиле ороп ийдилер,  
Кой терезиле кучуп ийдилер,  
Мыйгак терезиле жаап салдылар.  
[5, с. 84–85]

Новорожденный ребенок заорал,  
Брови его сросшиися, оказывается,  
Ребра его [тоже] сросшимися оказались.  
В одной руке восьмигранный  
Камень-дьяда держал,  
В другой руке сгусток  
Черной крови держал, –  
С такими знаками родился ведь.  
Новорожденного мальчика  
В заячью шкуру завернули,  
Овечьей шкурой подоткнули,  
Шкурой маралухи укрыли.

В героических сказаниях алтайцев обязательно предстает тема женитьбы героев. Ёлештей едет сватать сыну Эркин-Коо невесту. Договорившись с родителями невесты, вскоре сам Ёлештей умирает. Эркин-Коо богатырь, получив весточку, что его невесту Эрлик-Бий увозит в подземный мир, едет ее спасать.

В сказаниях небесный мир называется Верхней страной, преисподняя – Нижней страной, средний мир – лунно-солнечным Алтаем. Эрлик-Бий живет в нижнем мире. С.С. Суразаков так описывает владения Эрлика-Бия: дворец его стоит при слиянии девяти рек – Тойбодым. Через Тойбодым протянут мост из конского волоса. Царство Эрлик-Бия населяет множество душ умерших людей... [9, с. 49].



К Эрлику есть дорога, но пролегает она через большие препятствия – *пуудак*. У него семь или девять сыновей и семь или девять дочерей. Эрлик-Бий в своем подчинении имеет много духов, таких как *кёрмёс* (злой дух из Нижнего мира), *дьеек* (оборотень), *шулмус* (дух, относящийся к миру мертвых, посланец из Нижнего мира), *дьеткер* (нечистое существо, посланец из Нижнего мира) и др.

В подземном мире герой Эркин-Коо со своим конем преодолевают различные препятствия: двух черных жадных воронов, семь молодых замужних женщин, пять одинаковых мужчин, двух одинаковых пожирателей-проглотов (мифические существа, всеядные пожиратели), богатыря Сокор-Кара на быке с медными рогами, вязкое болото, червивое море и т. д. Картины борьбы даны гиперболически: гром битвы слышен в подземном и небесном мирах. Сталкиваются могучие силы разных миров. Повествование о героях несложное, однако оно носит строго эпический характер. Эркин-Коо побеждает подземный мир и забирает свою невесту. Тем временем Эрлик-Бий направляет на его невесту свои черные чары:

Жараа-Чечен немее сеспеди,  
Жаман болорын билбеди.  
Эрлик-Бийдин колынанг  
Жаман илби  
Жараа-Чеченниг эргек тбзине  
Кире берди.  
Шилемирин агыдып:  
«Эркин-Коонын тынына жет» – деп,  
Эрлик-Бий шыпшап салды.  
[5, с. 228–229]

Дьараа-Чечен ничего не почувяла,  
О том, что плохо будет, не узнала.  
С рук Эрлика-Бия  
Скверные чары  
В основание большого пальца Дьараа-Чечен  
Проникли.  
Шилемира своего отпустив:  
«Эркина-Коо душу погуби», – так  
Эрлик-Бий заговорил.

Таким образом, Эркин-Коо, ничего не почувяв, забирает свою невесту. Месть каана по отношению к своей дочери распространяется и на внука Эркин-Коо, и на правнука Кан-Мерген. Правнук окончательно порывает со злыми деяниями деда по матери – оживляет своего отца и освобождает поработенный Моньс-Кааном народ. Моньс-Каан, уничтожая Ёлештея с сыном, терпит поражение.

Сказание «Ёлештей», как и многие другие алтайские сказания, заканчивается свадьбой. Во время свадебного пира в нем участву-

ют все сородичи. После свадьбы начинается мирная жизнь.

Сказание «Алтын-Мизе» от Ш. Маркова записала В. Адарова в 1967 г. Шалбаа Марков данное сказание слышал от сказителя Айры Сабалина, проживавшего тогда в с. Кайракун Усть-Канского района. Это сказание состоит из 2 530 стихотворных строк. Оно опубликовано в VI томе «Алтай баатырлар» серии «Алтайский героический эпос». Литературная правка текста произведена писателем А. Адаровым [7]. В качестве исходного момента в нем взяты две традиционные темы.

1. Состарившийся каан, который не имеет сына-наследника, вместо себя объявляет кааном дочь:

Эркетендү кару јоным  
Букүннен ала  
Ак-Кайчы кару кызым  
Каан ширееге отурып јат,  
Калык-јонды башкарып јат».  
[2, с. 22].

Дорогие и милые племена мои,  
С этого дня  
Ак-Кайчы, дорогая дочь моя,  
На *ширеекаана* сядет  
Народом-племенами начнет управлять.

2. Небесный бог и подземный властелин вызывают на суд непокорного богатыря, но сын его Шокчыл-Мерген наказывает их самих:

Шокчыл-Мерген сурап турат. –  
Јаргыны мен эдерим – дейт, –  
Жаман керек артпазын» – дейт.  
Эки Тошты кезеделе,  
Ўлдү јаладып чертендиреле,  
Јери-јуртына сүрүп ийди.  
Эрлик элчизи Учар камнын  
Ээлү тунүрин оодо сокты,  
Кара көрмөзин кактай сокты,  
Камдабас эделе, сүрүп ийди.  
Ўч наманы болгожын  
Ўлбүреде чыбыктайла,  
Тынын чыгара соголо,  
Алтай ўстинен ырбадып ийди...  
[5, с. 48].

Шокчыл-Мерген спрашивает. –  
Суд я буду вершить, – говорит, –  
Чтобы плохих дел не осталось» – говорит.  
Уч-Тошам наказав,  
Саблю [заставив] лизать и клятву с них взяв,  
В их же землю, в *дүттрих* прогнал.  
Посланца Эрлика, *кама* Учар,  
Бубен, который духа имеет, разбил,  
Черных чертей с него ударом стряхнул,  
Сделал так, чтобы не *камлал*, и выгнал.

Трёх лам же  
До изнеможения выпоров,  
Душу из них выбив,  
С Алтая удалил...

Особенностью эпического языка Ш. Маркова является то, что в нем сохранены традиционные образные номинации:

Ак-Чабыдар атту,  
Алтын-Торлой эмеендү  
Алтын-Миз каан киж  
Журтап жатпай эмди кайтты.  
Кирбигине кир сокпогон,  
Киндигине сыр сокпогон,  
Эржинелү бай эмтир,  
Эркетендү каан эмтир,  
Ак-Сүмер тайгалу эмтир,  
Ак байзынörgöблүэмтир.

[1, с. 5]

На коне Ак-Чабыдар ездаящий,  
С женой Алтын-Торлой  
Каан Алтын-Мизе  
Жил, оказывается.  
Ресницы его грязью не замараны,  
В пуповину его воздух не попал,  
Бай, имеющий эрдыне, оказывается,  
Лаской наделенный каан, оказывается.  
Гору Ак-Сюмер имеет, оказывается,  
Белый дворец имеет, оказывается.

Сюжетно-композиционная линия сказания «Алтын-Мизе» основана на канонизированной очередности передачи событий, связанных с экспозицией, развитием действия и кульминацией.

Сказание «Бар-Чоокыратту Байын-Коо» от Шалбаа Маркова зафиксировала Н.И. Шатинова в 1969 г. В 1972 г. оно вышло в VII томе «Алтай баатырлар» серии «Алтайский героический эпос» в литературной обработке Нины Игнатъевны Шатиновой. Это сказание состоит из 1 550 стихотворных строк [3].

В сказании каан вынужден вступить в войну ради защиты своего народа [Там же, с. 137–169]. На стойбище Байын-Коо нападает каан Кара-Бодой. Кара-Бодой оставляет Байын-Коо жить на своей земле, но с условием, чтобы тот ежегодно платил дань. У Байын-Коо нет детей, он усыновляет мальчика по имени Кан-Шюлюзин. В сказании действия в основном связаны с сыном Байын-Коо и с молодым богатырем Кан-Шюлюзином, который не подчиняется каану Кара-Бодою и отправляется в его стан. Кан-Шюлюзин не желает платить дань. В конце сказания Кан-Шюлюзин побеждает врагов и возвращается домой. Богатырь Кан-Шюлюзин показан бескорыстным, он не отступает от своих замыслов, не боится смерти.

Героические поступки проявляются не только в подвигах богатыря Кан-Шюлюзина, но и в воинских качествах. По возвращении на свой Алтай герой женится. Сказание заканчивается свадьбой, где употребляется постоянное выражение:

Тайга кептү этту урады  
Талай кептү аракы жууды  
[3, с. 167]

С гору мяса нарубили,  
С море араку собрали.

Сказаний о борьбе против каанов-завоевателей в алтайском эпосе много. Они составляют один из основных циклов «Алтай баатырлар». Борьба против покорения, подчинения и наложения дани, а также за освобождение и возвращение на родину плененного народа была борьбой за независимость и самостоятельность [11, с. 32].

Сказание «Ак-чабдар атту Алтын-Бёкё» от Ш. Маркова записала в 1973 г. К.Е. Укачина. Данное сказание состоит из 970 стихотворных строк. Оно опубликовано в VIII томе «Алтай баатырлар» серии «Алтайский героический эпос» [4].

В сказании и тема борьбы с набегами, и семья, и родственные отношения, и борьба героя с чудовищем Дьелбегеном (мифическое существо, многоголовое чудовище, людоед), и сватовство. Сюжетов о борьбе героя с Дьелбегеном в алтайском эпосе множество. Злые силы природы в эпосе олицетворялись в образах мифологических чудовищ.

Борьба с чудовищами в героических сказаниях – это поэтический способ раскрытия образа самого богатыря. Алтайский эпос насыщен мифологией, что свидетельствует о его глубокой древности [10, с. 43].

Каан Кара-Толдой мстит Алтын-Бёкё за то, что в молодости Алтын-Бёкё выиграл состязание за невесту и взял в жены Таадды. У каана Кара-Толдоя кроме богатырей в помощниках было чудовище Дьелбеген-Кёкшин.

В сказании «Ак-чабдар атту Алтын-Бёкё» наблюдается обратное явление, когда Дьелбеген-Кёкшин и Шокшулан-Мерген становятся друзьями. Дьелбеген-Кёкшин начинает помогать богатырю. В конце сказания Шокшулан-Мерген, освободив своих родителей, свой народ от коварного каана Кара-Толдоя, отпускает Дьелбеген-Кёкшина к себе домой на свободу. В борьбе Дьелбеген-Кёкшина и богатыря Шокшулан-Мергена важны взаимоотношения людей в этой борьбе [4, с. 60–62].

Благодаря таланту таких сказителей, как Шалбаа Марков, исполнявших, хранивших

эпос согласно «веками освященной традиции», героические сказания дошли до наших дней, они являются предметом гордости и восхищения, продолжают звучать в живом исполнении среди молодых алтайских сказителей.

Все сказания Ш. Маркова глубоко демократичны по идейному содержанию и поэтическим образам, занимательны своими сюжетами, обладают высоким художественным достоинством. Язык сказаний сказителя поэтический, легко воспринимается на слух и читается, в нем нет сложных, непонятных слов и выражений. Нужно сказать, что детальное, обобщающее изучение эпического наследия выдающегося сказителя только начинается. К великому сожалению, не все, что сказитель хранил в своей памяти, успели записать и издать.

### Список литературы

1. Алтай баатырлар (Алтайские богатыри). Горно-Алтайск, 1966. Т. V.
2. Алтай баатырлар (Алтайские богатыри). Горно-Алтайск, 1968. Т. VI.
3. Алтай баатырлар (Алтайские богатыри). Горно-Алтайск, 1972. Т. VII.
4. Алтай баатырлар (Алтайские богатыри). Горно-Алтайск, 1974. Т. VIII.
5. Алтайские богатыри (Алтай баатырлар). Сер.: Памятники эпического наследия Алтая / подгот., пер. текстов, прим. к алтайским текстам, коммент. к рус. переводам, указ. М.А. Демчиновой. Горно-Алтайск, 2019.
6. Архив НИИ РА. Фольклорные материалы. № 122. Л. 3.
7. Казагачева З.С. Алтайские героические сказания «Очи-Бала», «Кан-Алтын» (аспекты текстологии и перевода). Горно-Алтайск, 2002.
8. Русско-алтайский информационный справочник с биографическими данными кайчы, начиная со второй половины XIX в. по сегодняшний день. Горно-Алтайск, 2010.
9. Суразаков С.С. Алтай фольклор / ред. А.А. Конунов. Горно-Алтайск, 2015.
10. Суразаков С.С. Алтайский героический эпос. М.: Наука, 1985.
11. Суразаков С.С. Из глубины веков: сборник статей / сост. З.С. Казагачева, вступ. сл. А.А. Петросян. Горно-Алтайск, 1982.

\* \* \*

1. Altaj baatylar (Altajskie bogatyri). Gorno-Altajsk, 1966. T. V.
2. Altaj baatylar (Altajskie bogatyri). Gorno-Altajsk, 1968. T. VI.
3. Altaj baatylar (Altajskie bogatyri). Gorno-Altajsk, 1972. T. VII.
4. Altaj baatylar (Altajskie bogatyri). Gorno-Altajsk, 1974. T. VIII.
5. Altajskie bogatyri (Altaj baatylar). Ser.: Pamyatniki epicheskogo naslediya Altaya / podgot., per. tekstov, prim. k altajskim tekstam, komment. k rus. perevodam, ukaz. M.A. Demchinovoj. Gorno-Altajsk, 2019.
6. Arhiv NII RA. Fol'klornye materialy. № 122. L. 3.
7. Kazagacheva Z.S. Altajskie geroicheskie skazaniya «Ochi-Bala», «Kan-Altyn» (aspekty tekstologii i perevoda). Gorno-Altajsk, 2002.
8. Russko-altajskij informacionnyj spravochnik s biograficheskimi dannymi kajchy, nachinaya so vtoroj poloviny XIX v. po segodnyashnij den'. Gorno-Altajsk, 2010.
9. Surazakov S.S. Altaj fol'klor / red. A.A. Konunov. Gorno-Altajsk, 2015.
10. Surazakov S.S. Altajskij geroicheskij epos. M.: Nauka, 1985.
11. Surazakov S.S. Iz glubiny vekov: sbornik statej / sost. Z.S. Kazagacheva, vstup. sl. A.A. Petroryan. Gorno-Altajsk, 1982.

### *Heroic legends of the Altai narrator Shalbaa Markov*

*The article deals with the epic heritage of Shalbaa Markov, a talented Altai narrator, who would have celebrated the 130<sup>th</sup> birthday in 2020. Sh. Markov belonged to the type of narrators who wanted to convey the legends truly. There are considered in details the heroic legends of the player.*

*Key words: heroic legends, epic literature, repertoire of narrator, legendary hero, versicle, epic formula.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2020)

**К 80-летию ПРОФЕССОРА КАФЕДРЫ  
ГЕОГРАФИИ, ГЕОЭКОЛОГИИ  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ГЕОГРАФИИ ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА *ВИКТОРА  
АНДРЕЕВИЧА БРЫЛЁВА***



6 мая 2020 г. доктор географических наук, профессор, главный научный сотрудник ВГСПУ *Виктор Андреевич Брылёв* отметил свой восьмидесятилетний юбилей. Исключительная преданность географической науке, разносторонняя эрудиция, целеустремленность и широта творческой мысли отличают В.А. Брылёва. Виктор Андреевич имеет за плечами полувековой стаж активной научно-педагогической деятельности. С 1971 г. его жизнь неразрывно связана с Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом. Кафедрой физической географии (впоследствии кафедрой географии, геоэкологии и методики преподавания географии) Виктор Андреевич руководил до 2019 г., в течение сорока четырех лет.

Все эти годы были посвящены служению географической науке, организации географических, геоморфологических и геоэкологических исследований, а также определению приоритетных направлений в работе возглавляемой кафедры, связанных с подготовкой высококвалифицированных специалистов в области географического образования.

Итогом многолетних личных плодотворных изысканий являются научные труды, посвященные разработке серьезной научной проблемы в области эволюционной геоморфологии – этапности и цикличности морфогенеза платформенных равнин. Юбиляр имеет свыше 600 научных публикаций, в их числе монографии и многочисленные статьи, включенные в международные системы цитирований. В.А. Брылёв многие годы является членом редакционной коллегии журнала «Геоморфология» Российской академии наук. Благодаря организаторскому таланту В.А. Брылёва на базе ВГСПУ дважды были проведены пленумы Геоморфологической комиссии Института географии РАН: XXIII Пленум по проблемам специализированного геоморфологического картографирования и в 2014 г. – XXXIV Пленум по результатам исследований экзогенных рельефообразующих процессов. Межвузовские координационные совещания по проблемам эрозионных, русловых и устьевых процессов под руководством профессора Р.С. Чалова (МГУ им. М.В. Ломоносова) также многократно проводились на базе возглавляемой В.А. Брылёвым кафедре.

Результатом научно-педагогической деятельности профессора В.А. Брылёва является созданная им научная географическая школа Волгоградской области, объединяющая ученых-географов, геоморфологов и геоэкологов: двух докторов и 24 кандидатов географических наук, в разные годы защитивших под его руководством докторские и кандидатские диссертации и преподающих географические дисциплины в ведущих высших учебных заведениях Волгограда.

В течение многих лет своей научно-педагогической, просветительской и общественной деятельности профессор В.А. Брылёв являлся инициатором создания природных парков и геолого-геоморфологических памятников природы Волгоградской области. Прини-

мал активное участие в работе Волгоградского отделения Российской экологической академии и научно-технического совета клуба докторов наук Волгоградской области. Выполнял в течение 15 лет обязанности председателя Волгоградского отделения Русского географического общества и участвовал в многочисленных научных форумах – международных географических конгрессах и съездах Географического общества. Являлся экспертом РФФИ, членом редколлегии научного ежегодника «Стрежень» и «Поволжского экологического вестника». Виктор Андреевич проводит научное консультирование на различных уровнях, дает многочисленные авторитетные интервью географической тематики для периодических изданий, организует ежегодные краеведческие чтения в Волгоградском областном краеведческом музее.

За последние десять лет под научным руководством В.А. Брылёва выпущены многочисленные издания, посвященные географии Волгоградской области. В 2011 г. была издана коллективная монография «Волгоградская область: природные условия, ресурсы, хозяйство, население, геоэкологическое состояние». В 2012 г. опубликован «Географический атлас-справочник Волгоградской области», который был трижды переиздан, последний раз – в 2016 г. В 2017 г. совместно с коллективом авторов опубликована книга из серии «География муниципальных районов Волгоградской области»: «География Иловлинского района: геология, природа, история, экология, экономика». В коллективной моногра-

фии 2017 г. «Геоморфология Волгоградской области» представлены результаты полевых исследований экзогенных рельефообразующих процессов и антропогенного морфогенеза. Учебное пособие «География и экология Волгоградской области» в 2019 г. выдержало свое четвертое издание. Все эти труды получили высокую оценку специалистов-геоморфологов и экологов, учителей географии, краеведов и широко используются в преподавании как вузовской, так и школьной географии Волгоградской области.

Педагогические и научные достижения В.А. Брылёва высоко оценены многими профессиональными наградами («Отличник народного образования СССР», «Почетный член Всероссийского общества охраны природы», «Почетный работник высшей школы РФ», «Почетный профессор ВГПУ», «Ветеран труда», «За отличные успехи в работе в области высшего образования»), знаками ВГСПУ «За заслуги».

Коллектив преподавателей, сотрудников и студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета сердечно поздравляет Виктора Андреевича с восьмидесятилетием и желает крепкого здоровья, новых ярких творческих идей и свершений в науке и педагогической деятельности.

*Кандидат географических наук, доцент  
Н.П. Дьяченко,  
кандидат географических наук, доцент  
Н.А. Лобанова*



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Алёшина  
Лариса Ивановна* – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: aleshina.lara34@yandex.ru
- Алиева  
Зумрият Султаналиевна* – заведующая педагогической практикой Дербентского филиала Московского педагогического государственного университета. E-mail: zoya62-62@mail.ru
- Бабина  
Светлана Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева. E-mail: elenbeloglazova@yandex.ru
- Бакловская  
Ольга Константиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедрой романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы Удмуртского государственного университета. E-mail: birke@mail.ru
- Белкина  
Вера Валентиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. E-mail: verabelkina@mail.ru
- Белоглазова  
Елена Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева. E-mail: elenbeloglazova@yandex.ru
- Белозерцева  
Наталья Васильевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романогерманских языков Московского государственного гуманитарно-экономического университета. E-mail: bnv\_75@mail.ru
- Бочкова  
Оксана Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и спорта Кубанского государственного технологического университета. E-mail: bochkovaos@mail.ru
- Бреднева  
Надежда Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского. E-mail: nadezhda.1801@yandex.ru
- Брим  
Наталья Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедрой романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы Удмуртского государственного университета. E-mail: brim75@mail.ru
- Бубнова  
Алла Ивановна* – E-mail: a.bubnova7@gmail.com

- Бурцев  
Анатолий Алексеевич* – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова (г. Якутск). E-mail: anatology\_burtsev44@mail.ru
- Бурцева  
Марина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. E-mail: donnarosa36912@mail.ru
- Васильченко  
Юлия Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгоградского государственного аграрного университета. E-mail: star156@mail.ru
- Глебов  
Александр Александрович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Грачев  
Константин Юрьевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Гусейнов  
Руслан Джангирович* – кандидат педагогических наук, директор Дербентского филиала Московского педагогического государственного университета. E-mail: guseynov\_041970@mail.ru
- Гусейнова  
Ираде Сафаратдиновна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления и права Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета. E-mail: is.guseinova@mpgu.su
- Давыдова  
Валерия Викторовна* – старший преподаватель Сибирского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. E-mail: valerie.davydova@gmail.com
- Дмитриева  
Ольга Александровна* – доктор филологических наук, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dmoa@yandex.ru
- Доглаев  
Арсланг Юрьевич* – аспирант кафедры педагогики Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова, тренер по шахматам МАУ МО «Спортивная школа им. А.Ф. Орловского» г. Нягани. E-mail: doglaev85@mail.ru
- Евдокимова  
Ольга Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: eolga8805@gmail.com
- Зубкова  
Мария Валентиновна* – учитель английского языка ГБОУ «Школа № 1741» г. Москвы. E-mail: mawka17@mail.ru

- Иванушкина  
Наталья Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королёва. E-mail: inw38641@mail.ru
- Катермина  
Вероника Викторовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: katermina\_v@mail.ru
- Клеветова  
Татьяна Валентиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: klevetova@list.ru
- Кожанова  
Наталья Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Колесникова  
Виктория Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и спорта Кубанского государственного технологического университета. E-mail: kolesnikovavv@yandex.ru
- Коломиец  
Евгений Александрович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Пятигорского государственного университета. E-mail: pf@pgu.ru
- Кондаурова  
Татьяна Ильинична* – кандидат биологических наук, заведующая кафедрой теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kinton79@mail.ru
- Корсунская  
Анастасия Геннадьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Военного института физической культуры. E-mail: akulik1@yandex.ru
- Котельникова  
Надежда Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kotelnikova\_n\_n@yahoo.com
- Кульбашная  
Елена Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Военно-воздушной академии имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина. E-mail: elenakulbashnaja@rambler.ru
- Куповых  
Геннадий Владимирович* – доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой высшей математики Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета. E-mail: kupovykh@sfedu.ru
- Лазарев  
Алексей Александрович* – аспирант кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: alexeylazarev94@yandex.ru
- Липириди  
София Христофоровна* – аспирант кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: sofa.lipiridi@gmail.com



- Макаренко  
Елена Дмитриевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики Кубанского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации. E-mail: makarenkoed@inbox.ru
- Макевнина  
Ирина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: makevnina\_ira@mail.ru
- Милютинская  
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы Удмуртского государственного университета. E-mail: natalam16@mail.ru
- Мищенко  
Любовь Владимировна* – кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Пятигорского государственного университета. E-mail: mitschenko@yandex.ru
- Мошина  
Елена Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва. E-mail: moshina@inbox.ru
- Муйтуева  
Ирина Николаевна* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, руководитель группы фольклора Научно-исследовательского института алтаистики им. С.С. Суразакова. E-mail: muytueva@mail.ru
- Мячина  
Любовь Андреевна* – сотрудник Государственного литературного музея-квартиры М.М. Зощенко. E-mail: lubovmjachina@gmail.com
- Орлова  
Наталья Юрьевна* – кандидат филологических наук, учитель английского языка МБОУ «Школа № 120 с углубленным изучением отдельных предметов» городского округа Самара. E-mail: mrsnatalia.orlova@yandex.ru
- Павлович  
Даниил Александрович* – заместитель начальника Управления образования Администрации Тюменского муниципального района. E-mail: d224789@mail.ru
- Пасечная  
Людмила Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Пиксендеева  
Виктория Геннадьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и массовых коммуникаций Мурманского арктического государственного университета. E-mail: pvg12@mail.ru
- Пирмагомедова  
Эльмира Абудиновна* – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психолого-педагогического образования Дербентского филиала Московского педагогического государственного университета. E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru
- Поташова  
Ксения Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской классической литературы Московского государственного областного университета. E-mail: kseniaslovo@yandex.ru
- Ревеко  
Людмила Сергеевна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Брянского государственного технического университета. E-mail: kafinyaz1@mail.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
- Самойлова  
Наталья Владимировна* – доцент кафедры урбанистики и теории архитектуры Волгоградского государственного технического университета. E-mail: n0013@mail.ru
- Селиванова  
Ольга Антеевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета. E-mail: towerred1966@mail.ru
- Семенихин  
Андрей Илларионович* – кандидат технических наук, доцент кафедры антенн и радиопередающих устройств Института радиотехнических систем и управления Южного федерального университета. E-mail: aisemenihin@sfnu.ru
- Семенихина  
Диана Викторовна* – доктор технических наук, профессор кафедры антенн и радиопередающих устройств Института радиотехнических систем и управления Южного федерального университета. E-mail: dvsemenihina@sfnu.ru
- Склярва  
Олеся Сергеевна* – преподаватель кафедры отечественной филологии и журналистики Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: olesya-lisena@rambler.ru
- Скоробач  
Наталья Юрьевна* – старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета. E-mail: skorobach@mail.ru
- Тезиков  
Дмитрий Александрович* – старший преподаватель кафедры физической подготовки Волгоградской академии МВД Российской Федерации. E-mail: dmitrijtezikov@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
- Федосеева  
Светлана Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: fedoseeva1973-11@mail.ru
- Филимонова  
Елена Юрьевна* – преподаватель кафедры иностранных языков № 1 Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. E-mail: filimonova.ey@rea.ru
- Цзян Гуаньнань* – аспирант кафедры истории и философии образования Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: 89680626239@mail.ru
- Цинь Хэ* – аспирант кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. E-mail: qinhe2018@yandex.ru

*Черницына  
Татьяна Владимировна*

– кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: chernicyna@yandex.ru

*Чудина  
Елена Ефимовна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: echudina@mail.ru

*Чухлебова  
Ирина Александровна*

– доктор педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка Военно-воздушной академии имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина. E-mail: irina@mail.ru

*Щербина  
Валентина Евгеньевна*

– кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: wjatschina@rambler.ru

*Юханов  
Юрий Владимирович*

– доктор технических наук, заведующий кафедрой антенн и радиопередающих устройств Института радиотехнических систем и управления Южного федерального университета. E-mail: yu\_yukhanov@mail.ru



## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksey Lazarev* – Post Graduate Student, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: alexeylazarev94@yandex.ru
- Alexander Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Alla Bubnova* – E-mail: a.bubnova7@gmail.com
- Anastasiya Korsunskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Military Institute of Physical Training. E-mail: akulik1@yandex.ru
- Anatoliy Burtsev* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. E-mail: anatoly\_burtsev44@mail.ru
- Andrey Semeniĥin* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Antenna and Radio Transmitting Equipment, Institute of Radio-Engineering Systems and Control, Southern Federal University. E-mail: aisemeniĥin@sfnu.ru
- Arslang Doglaev* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, Chess Coach of Municipal Autonomous Institution of Municipal Education “Sports School named after A.F. Orlovskiy”, Nyagan. E-mail: doglaev85@mail.ru
- Daniil Pavlovich* – Deputy Head of the Department of Education of the Authorities of Tyumen municipal district. E-mail: d224789@mail.ru
- Diana Semeniĥina* – Advanced PhD (Technical Sciences), Professor, Department of Antenna and Radio Transmitting Equipment, Institute of Radio-Engineering Systems and Control, Southern Federal University. E-mail: dvsemeniĥina@sfnu.ru
- Dmitriy Tezĭkov* – Senior Lecturer, Department of Physical Training, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. E-mail: dmitrijtezĭkov@yandex.ru
- Elena Beloglazova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Preschool and Primary Education, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev. E-mail: elenbeloglazova@yandex.ru
- Elena Chudina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: echudina@mail.ru
- Elena Filimonova* – Lecturer, Department of Foreign Languages #1, Plekhanov Russian University of Economics. E-mail: filimonova.ey@rea.ru

- Elena Kulbashnaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy. E-mail: elenakulbashnaja@rambler.ru
- Elena Makarenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics, Kuban State Medical University. E-mail: makarenkoed@inbox.ru
- Elena Moshina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Military Institute (engineering and technical) of Military Educational Institution of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov. E-mail: moshina@inbox.ru
- Elmira Pirmagomedova* – PhD (Psychology), the Head of the Department of Psychological and Pedagogical Education, the Derbent branch of Moscow Pedagogical State University. E-mail: elmira.pirmagomedova@yandex.ru
- Evgeniy Kolomiets* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Translation, Pyatigorsk State University. E-mail: pf@pgu.ru
- Gennadiy Kupovykh* – Advanced PhD (Physical and Mathematical Sciences), the Head of the Department of Advanced Mathematics, Institute of Computer Technologies and Cyber Security, Southern Federal University. E-mail: kupovykh@sfnu.ru
- Irade Guseynova* – PhD (History), Associate Professor, Department of Public and Municipal Administration and Law, Institute of Social and Humanitarian Education of Moscow Pedagogical State University. E-mail: is.guseynova@mpgu.su
- Irina Makevnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: makevnina\_ira@mail.ru
- Irina Chuhlebova* – Advanced PhD (Pedagogy), the Head of the Department of Russian Language, Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy. E-mail: irina@mail.ru
- Irina Muytueva* – PhD (Pedagogy), Senior Research Scientist, Leader of Folklore Group, S.S. Surazakov Scientific-Research Institute of Altaistics. E-mail: muytueva@mail.ru
- Jiang Guannan* – Post Graduate Student, Department of History and Educational Philosophy, Lomonosov Moscow State University. E-mail: 89680626239@mail.ru
- Konstantin Grachev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Kseniya Potashova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Classic Literature, Moscow Region State University. E-mail: kseniaslovo@yandex.ru

- Larisa Aleshina* – PhD (Pedagogy), the Head of the Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: aleshina.lara34@yandex.ru
- Lyubov Mischenko* – PhD (Psychology), Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Pyatigorsk State University. E-mail: mitschenko@yandex.ru
- Lyubov Myachina* – Worker of M.M. Zoshchenko State Literary Apartment Museum. E-mail: lubovmjachina@gmail.com
- Lyudmila Pasechnaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Lyudmila Revenko* – PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University. E-mail: kafinyaz1@mail.ru
- Marina Burtseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Oriental Languages and Area Studies, Institute of Foreign Philology and Regional Studies, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. E-mail: donnarosa36912@mail.ru
- Mariya Zubkova* – Teacher of English Language, State Budget Educational Institution “School # 1741”, Moscow. E-mail: mawka17@mail.ru
- Nadezhda Bredneva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: nadezhda.1801@yandex.ru
- Nadezhda Kotelnikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kotelnikova\_n\_n@yahoo.com
- Nadezhda Tropkina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: netropkina@mail.ru
- Natalia Belozertseva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance and German Languages, Moscow State University of Humanities and Economics. E-mail: bnv\_75@mail.ru
- Natalia Brim* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance Philology, the Second Foreign Language and Linguodidactics, Institute of Language and Literature, Udmurt State University. E-mail: brim75@mail.ru
- Natalia Ivanushkina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Samara National Research University. E-mail: inw38641@mail.ru
- Natalia Kozhanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University. E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Natalia Milyutinskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance Philology, the Second Foreign Language and Linguodidactics, Institute of Language and Literature, Udmurt State University. E-mail: natalam16@mail.ru

- Natalia Orlova* – PhD (Philology), Teacher of English Language, Municipal Budgetary Educational Institution “School #120 with advanced study of particular subjects” of Samara city district. E-mail: mrsnatalia.orlova@yandex.ru
- Natalia Ryabtseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ryabtzeva.natalya@mail.ru
- Natalia Samoylova* – Associate Professor, Department of Urban Studies and Architecture Theory, Volgograd State Technical University. E-mail: n0013@mail.ru
- Natalia Skorobach* – Senior Lecturer, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: skorobach@mail.ru
- Oksana Bochkova* – PhD (Philology), Department of the Humanities and Sport, Kuban State Technological University. E-mail: bochkovaos@mail.ru
- Olesya Sklyarova* – Lecturer, Department of National Philology and Journalism, Armavir State Pedagogical University. E-mail: olesya-lisena@rambler.ru
- Olga Baklovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance Philology, the Second Foreign Language and Linguodidactics, Institute of Language and Literature, Udmurt State University. E-mail: birke@mail.ru
- Olga Dmitrieva* – Advanced PhD (Philology), the Head of the Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dmoa@yandex.ru
- Olga Evdokimova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Literature, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: eolga8805@gmail.com
- Olga Selivanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General and Social Pedagogy, University of Tyumen. E-mail: towerred1966@mail.ru
- Qin He* – Post Graduate Student, Department of Intercultural Communication, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: qinhe2018@yandex.ru
- Ruslan Guseynov* – PhD (Pedagogy), the Head of the Derbent branch of Moscow Pedagogical State University. E-mail: guseynov\_041970@mail.ru
- Sofiya Lipiridi* – Post Graduate Student, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: sofa.lipiridi@gmail.com
- Svetlana Babina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Preschool and Primary Education, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseeviev. E-mail: elenbeloglazova@yandex.ru

- Svetlana Fedoseeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: fedoseeva1973-11@mail.ru
- Tatyana Chernitsyna* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: chernicyna@yandex.ru
- Tatyana Klevetova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: klevetova@list.ru
- Tatyana Kondaurova* – PhD (Biology), the Head of the Department of Theory and Teaching Methods of Biology and Chemistry Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kinton79@mail.ru
- Valentina Scherbina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: wjatschina@rambler.ru
- Valeriya Davydova* – Senior Lecturer, the Siberian Institute of Management – the branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: valerie.davydova@gmail.com
- Vera Belkina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: verabelkina@mail.ru
- Veronika Katermina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: katermina\_v@mail.ru
- Viktoriya Kolesnikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of the Humanities and Sport, Kuban State Technological University. E-mail: kolesnikovavv@yandex.ru
- Viktoriya Piksendeeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology and Mass Communications, Murmansk Arctic State University. E-mail: pvg12@mail.ru
- Yuliya Vasilchenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Volgograd State Agricultural University. E-mail: star156@mail.ru
- Yuriy Yuhanov* – Advanced PhD (Technical Sciences), the Head of the Department of Antenna and Radio Transmitting Equipment, Institute of Radio-Engineering Systems and Control, Southern Federal University. E-mail: yu\_yukhanov@mail.ru
- Zumriyat Alieva* – the Head of the Teaching Training, the Derbent branch of Moscow Pedagogical State University. E-mail: zoya62-62@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)