



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№5 (148)
2020



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№5(148)

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.

АНДРЕЕВА И.Г., БРЫКОВА Л.В. Концепция практико-ориентированного подхода к образованию в высшей школе	4
МАРАТОВА А.М. Личностно-профессиональные свойства и способности мобильной личности.....	9
ГРАЧЕВ К.Ю., ЧУДИНА Е.Е. Подготовка учителя к работе с педагогическими классами в современной школе.....	14
МЕЗИНОВ В.Н., НЕХОРОШИХ Н.А., ПОВАЛЯЕВА О.Н. Актуализация проблемы развития мотивации учения студентов в образовательном процессе	18
КУДИНОВА Ю.В. Опыт подготовки вожатых и организации летней практики: история и современность (на примере Воронежского государственного педагогического университета).....	27
МАКАРОВА И.А., СЕРЖАНТОВА О.А. Деятельность педагогического отряда как среда развития 4К-компетенций вожатых	32
ГАМБЕЕВА Ю.Н., СОРОКИНА Е.И. Цифровая трансформация современного образовательного процесса.....	35
АРАНОВА С.В. Формирование культуры визуализации учебной информации у учащихся: позиционный анализ.....	43
ЮХАНОВ Ю.В., ДОНСКОВА Е.В., СЕМЕНИХИНА Д.В. Методические аспекты применения кейс-метода в обучении студентов физике (на примере темы «Электромагнитные волны радиодиапазона»).....	49
КУПОВЫХ Г.В., ДОНСКОВА Е.В., ПОЛЯХ Н.Ф. Особенности методики изучения гидромеханики в высшей школе.....	54
ПЛАКСИНА Е.Б. Коммуникативная адаптация детей старшего дошкольного возраста в условиях поликультурной среды ДОУ	58

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

Научно-редакционный совет

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

САТРЕТДИНОВА А.Х., ПЕНСКАЯ З.П. Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному.....63

ЧЖАО ЯЛИН. Лексический минимум в российской и китайской системах тестирования (фразеологический аспект)67

АРДАТОВА Е.В., ВОЛОГОВА Т.С. Дискуссия на занятиях по русскому языку как иностранному.....70

ФЕДОРОВА Н.Ю. Перевод научных текстов: учимся на чужих ошибках.....75

МЕЩЕРЯКОВА Е.В. Роль подготовленной и неподготовленной речи в обучении общению на английском языке учащихся средней школы.....80



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

АВДЫШЕВА Е.Г., ВЕЛИЧКО М.А. Репрезентация концептов Φυχή и Πνεύμα в греческой лингвокультуре и их стилистические особенности85

КУРБАКОВА С.Н., ВАСИЛЬЕВА С.Н. Регулятивная функция художественного текста87

ЛУНИНА Т.П. О средствах выражения косвенной эвиденциальности в русском языке.....92

ПУГАЧЕВА Е.В. Феминитивы как объект метаязыковой рефлексии интернет-пользователей97

ФЛУДРА Э. Словообразовательные гнезда с исходным словом – англицизмом в русском субстандарте с точки зрения эвфемизации тематического поля «Секс» 105

ВОЛГИНА Е.В., ИЛЬИЧЕВА Е.Г. Варьирование синтаксических единиц в юридической речи (на материале английского языка) 110

ДАВЫДОВА А.Р., САРКИСЯН М.Р. Лексические единицы номинаций реалий в создании национального колорита колониальной Индии в период Ост-Индской компании (на материале романа М.М. Кей The Far Pavilions) 115

ГОЛОВА Н.В. Необходимость анализа прагматических компонентов значения при исследовании индивидуально-авторских неологизмов (на примере романов Б. Виана)..... 121

ЧАЙЧИНА Е.В. Образование сложных слов с общей семантикой названий птиц на основе атрибутивных отношений компонентов в алтайском языке 125

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

Подписано в печать
22.06.2020.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 19
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 № 65

Выход в свет
07.07.2020.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2020

БОРЛЫКОВА Б.Х., МЕНЯЕВ Б.В. О некоторых морфологических особенностях сарт-калмыцкого языка.....	128
БАЛЪЖИНИМАЕВА Б.Д. Китайские заимствования в языке шэнэхэнских бурят Внутренней Монголии Китая.....	134
ГОГЕНКО В.В. Репрезентация концепта «королевская власть» в древнеанглийском языке (на материале англосаксонских источников).....	139

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ВАН ТЯНЬЦЗЯО. Образ Китая в стихотворениях В.Я. Брюсова	144
АБЫСОВА С.В. Скороговорки в народных играх алтайцев.....	148
Сведения об авторах.....	153
Information about authors.....	157
Состав редакционной коллегии	161
Состав научно-редакционного совета.....	161
Editorial Staff	162

*И.Г. АНДРЕЕВА, Л.В. БРЫКОВА
(Хайлар, КНР)*

**КОНЦЕПЦИЯ
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Поднимаются проблемы повышения качества профессиональной подготовленности выпускников российских вузов, востребованности молодых специалистов на рынке труда, их адаптации к условиям конкретного предприятия. Одним из путей решения данных проблем является широкое использование в образовании технологий дуального и дистанционного обучения, а также облачных технологий.

Ключевые слова: *российское образование, профессиональные компетенции, адаптация выпускников, дуальное обучение, дистанционное обучение, облачные технологии.*

Актуальный вопрос, стоящий сегодня перед российской образовательной системой, заключается в том, дает ли современное высшее образование необходимую подготовку к профессиональной и социальной деятельности в XXI в. Вызывает сомнения то, что существующая стратегия развития высшего образования является успешной. По утверждению некоторых авторов, она потерпит поражение: то, что нельзя делать, когда на тебя несет лавина, – это спокойно стоять на месте [1]. Именно поэтому сейчас наиболее актуальными являются многие вопросы: что же предпринимать, каким должен быть новый учебный план, какие модели преподавания и самообучения эффективнее традиционных лекций, на каких студентах ориентироваться, какой должна быть стоимость обучения и т. д. Можно согласиться с Дэвидом Паттнемом, который заявил, что мы потерпели неудачу в радикальном изменении подхода к образованию, и люди обнаружат, что их будущее постепенно отдаляется от них из-за нашей робкой попытки защитить этот подход [Там же].

Сложившаяся в мировой экономике ситуация, напряженность в международных отно-

шениях, огромная пропасть между богатыми и бедными, растущая угроза климатических изменений, повсеместное размещение оружия массового уничтожения – все это создает такую конфликтную ситуацию, при которой Россия нуждается в поколении, обладающем актуальными профессиональными компетенциями, с широким и глубоким восприятием мира. На наш взгляд, миссия университета будущего заключается в подготовке поколения, которое сумеет обеспечить лидерство на уровне современных требований XXI в., которое готово принять личную ответственность и за себя, и за мир вокруг, которое стремится к познанию нового и углублению полученных ранее знаний.

Лозунг о том, что необходимо использовать каждую возможность учиться и переучиваться в течение всей жизни, актуален сегодня как никогда. Рассматривая каждого гражданина как потенциального обучающегося и будущего специалиста, современные вузы должны иметь соответствующие технологии для предоставления более глубокого, многогранного образования.

Вспомним известный анекдот. Профессор в институте на первой лекции говорит студентам: «А теперь забудьте все, чему вас учили в школе». Закончив институт, инженер приходит на производство, и прораб ему говорит: «А теперь забудь все, чему тебя учили в институте, и слушай меня...». В наше время требуется прикладное образование, которое даст студенту все необходимые знания, умения, навыки и компетенции, необходимые для дальнейшей трудовой деятельности. Особенно это касается производственной и сельскохозяйственной отраслей. Некоторые авторы считают, и с этим трудно не согласиться, что наиболее эффективным образование будет только при условии тесной связи «практическая база – вуз» [1; 2].

На современном этапе устранить отрыв высшего образования от практической деятельности на предприятии можно благодаря новым формам и методам обучения. Примером тому может стать система дуального обучения, которая основана на сотрудничестве

работодателя с высшими профессиональными учебными заведениями, где студенты получают профессиональные навыки на предприятии у подготовленных опытных наставников.

Дуальное обучение – это такой вид обучения, при котором теоретическая часть подготовки проходит на базе образовательной организации, а практическая – на рабочем месте [4]. В России еще в советский период были широко распространены принципы дуального обучения:

- образовательные организации тесно сотрудничали с общественными и трудовыми коллективами в области подготовки квалифицированных кадров;
- предприятия шефствовали над образовательными учреждениями, оказывали им помощь, а учащиеся проходили обучение на данных предприятиях;
- на производстве была широко развита система наставничества и поддержки молодых специалистов.

Дуальное обучение в советский период нашей истории было введено в строгие законодательные рамки: «Предприятия, учреждения и организации создают необходимые условия и учебно-производственную базу для проведения профессионального обучения рабочих на

производстве и осуществляют контроль за их обучением» [6, ст. 64].

И сейчас дуальному обучению уделяют особое внимание. На заседании Государственного совета и Комиссии при Президенте по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития России 23 декабря 2013 г. президент России Владимир Путин заметил:

«Нужно максимально настроить профессиональное образование на потребности экономики, на решение задач развития как отдельных регионов, так и страны в целом. Бизнес и образовательные учреждения должны наконец иметь широкий набор механизмов сотрудничества, чтобы и будущие специалисты могли получить необходимые навыки непосредственно на предприятиях, и тот, кто уже трудится, мог повысить свою квалификацию, сменить профессию, если нужно – и сферу деятельности.

Кроме того, считаю необходимым подумать, как нам возродить институт наставничества. Многие из тех, кто сегодня успешно трудятся на производстве, уже прошли эту школу, и сегодня нам нужны современные формы передачи опыта на предприятиях» [9].



Рис. 1. Преимущества дуального обучения

Долговечность и эффективность использования в образовании дуальной технологии обучения основывается на том, что она соответствует запросам всех участников – предприятий, обучающихся и государства (рис. 1). Работа на производстве по своей специальности способствует формированию у студентов профессиональной компетентности, конкретных трудовых навыков, ответственности и, что немаловажно, умения работать в трудовом коллективе. Такое плавное вхождение в трудовую деятельность минимизирует появление стрессовых ситуаций у молодых специалистов по сравнению с другими формами обучения, где выпускники страдают от недостаточной информативности и слабой практической подготовки.

Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании» дает возможность реализовывать «дуальную модель» подготовки кадров. В форме дуального обучения организуется обучение по программам академического и прикладного бакалавриата, срок обучения по которым составляет 4 года. Однако бакалавр-прикладник может получать образование только очно, а академический бакалавриат допускает любую форму обучения – очную, заочную или дистанционную. Бакалавр-прикладник, в отличие от академического бакалавра, не только получает теоретические знания, но и овладевает практическими навыками работы на производстве, осваивает рабочие специальности, что способствует быстрой адаптации выпускника на производстве.

По окончании обучения «прикладник» получает диплом бакалавра – документ государственного образца о высшем образовании и документ государственного образца о среднем профессиональном образовании. Выпускник академического бакалавриата получает диплом с присвоением академической степени бакалавра.

Во время обучения в высшем учебном заведении современный обучающийся может принимать участие в международных летних школах. Цели таких школ складываются из следующих составляющих:

- 1) профессиональные – получение дополнительных профессиональных знаний по специальности, международного опыта, повышение уровня владения иностранным языком;
- 2) социальные – развитие личностных межкультурных коммуникаций, изучение культуры других стран, формирование межкультурной толерантности.

Организация международных летних школ как за границей, так и на территории вуза(ов)

(области) сильно мотивирует профессорско-преподавательский состав на повышение профессиональной компетентности.

После окончания бакалавриата выпускники могут продолжить свое образование на следующей ступени высшего образования, поступив в магистратуру. Кроме классической магистратуры по различным направлениям подготовки реализуется магистратура с присвоением степени «магистр делового администрирования» (от англ. master of business administration) – квалификационная степень магистра с получением международного диплома МВА. Квалификация (степень) МВА дает возможность работать руководителем среднего и высшего звена.

Следовательно, в государстве формируется единое образовательное пространство, в котором регионы имеют возможность разрешать собственные специфичные проблемы в области подготовки профессиональных кадров. Ведь, имея возможность практического приложения полученных знаний, студент из теоретика превращается в практика-профессионала, востребованного на рынке труда.

Такое развитие системы российского образования нуждается в пересмотре используемых образовательных форм, методов и технологий. Отказ от аудиторного проведения лекций приведет к высвобождению большого объема площадей, которые можно преобразовать в производственные мощности для прикладного обучения. На смену традиционному идет так называемое электронное (дистанционное) обучение (или e-Learning). Согласно стандарту «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. ГОСТ Р 52653-2006», электронное обучение (e-learning) – это обучение с помощью информационно-коммуникационных технологий [5].

На формирование дистанционных форм обучения оказали прямое воздействие научно-технический прогресс, развитие компьютерных технологий. В России в 1995–1996 гг. впервые сетевое обучение системно реализовано в ИДО МЭСИ, Лаборатории дистанционного обучения ИОСО Российской академии образования и в Центре дистанционного обучения «Эмиссия» Санкт-Петербургского педагогического университета им. А.И. Герцена.

В 1997 г. Министерством было утверждено Положение о проведении эксперимента в области дистанционного образования. В эксперименте приняли участие 1 государствен-

ный университет и 5 негосударственных учебных заведений. Спустя один год Министерство общего и профессионального образования РФ объявило о том, что учебные заведения имеют право использовать дистанционную форму обучения лишь по реализующимся у них образовательным программам очной, заочной, вечерней формам и экстерном.

В 1990-х гг. практические шаги в развитии системы дистанционного обучения предпринимали в ряде московских вузов (Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Московский энергетический институт, Московский институт электроники и математики им. А.Н. Тихонова, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет и Московский государственный университет экономики, статистики и информатики) и в трех-четырех вузах в других городах. Работы в этом направлении велись в основном по CASE-технологии и позволили получить некоторый опыт методологической работы. Однако его применимость в системе дистанционного обучения на базе компьютерных сетей требует предметного анализа.

Статья 15 Федерального закона № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» позволяет использовать электронное (дистанционное) обучение в образовательном процессе: «При реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования... При реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в образовательном учреждении должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от их мест нахождения» [7]. Деятельность вузов по использованию дистанционно-

го обучения регламентирована соответствующим приказом Минобрнауки России [8].

Использование дистанционных технологий в образовании позволяет обучающемуся самостоятельно с помощью учебных материалов, предоставляемых вузом, видео- и аудиозаписей лекций изучить теоретический материал (рис. 2). Применив полученные теоретические знания в практической работе, студент может подготовить отчет о проделанной работе и защитить его в рамках плановой отчетной видеоконференции, не выходя из дома.



Рис. 2. Формы дистанционного образования

Современное развитие информационно-коммуникационных технологий помогает сделать шаг в будущее в формировании концепции развития российского высшего образования. Возможности использования облачных технологий позволяют из любой точки мира иметь доступ к необходимым ресурсам. Однако применение дистанционных технологий в образовании имеет и определенные недостатки, главным из которых является отсутствие общения между преподавателем и студентом лицом к лицу. Кроме того, на современном этапе не все преподаватели имеют достаточную квалификацию в области дистанционного обучения, не все вузы располагают необходимой материально-технической оснащённостью аудиторий, как и не все обучающиеся имеют соответствующее требованиям техническое оснащение.

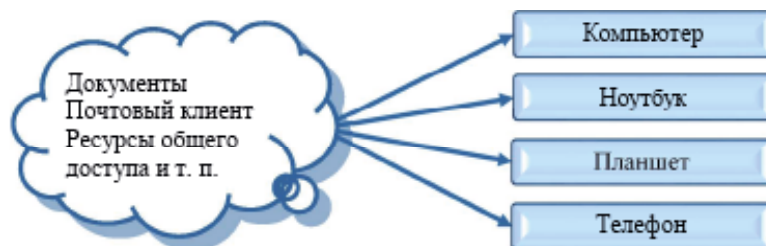


Рис. 3. Облачные технологии

Для вуза использование облачных технологий в образовательном процессе в условиях возрастающих требований повышения производительности и надежности ИТ-инфраструктуры при постоянном увеличении объема обрабатываемой информации и одновременно требований по сокращению затрат на ее поддержку и развитие является наиболее оптимальным решением. Доступ к образовательным ресурсам осуществляется путем авторизации обучающихся с любого устройства, имеющего доступ к сети Интернет (рис. 3).

В данном случае вся вычислительная нагрузка приходится на серверы провайдера, который предоставляет облако, поэтому вуз не нуждается в приобретении и обновлении компьютерной техники и серверов. Поскольку нет необходимости присутствия в аудитории, обучающийся приобретает свободу в планировании своего распорядка, а также в выборе высшего учебного заведения независимо от его месторасположения.

В рамках преобразования российского образования можно говорить о консолидации вузов по производственным направлениям. Такой подход позволит снизить стоимость обучения, что, в свою очередь, сделает его более доступным, при этом большой объем практического обучения способствует повышению качества образования.

Можно спрогнозировать увеличение количества студентов не на несколько процентов, а в несколько раз. Прикладная направленность обучения обеспечит заполнение рабочих мест, что даст толчок к более интенсивному экономическому развитию. Можно также отметить, что работающий студент, способный оплачивать собственное обучение, будет чувствовать себя самостоятельным и независимым, что крайне важно в воспитании будущего поколения.

Список литературы

1. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / пер. с англ. Н. Микшиной // *Вопр. образования*. 2013. № 3. С. 152–229.
2. Ващенко В.Ю., Скляр В.А., Козяков К.О. Дистанционная форма обучения. История. Проблемы. Перспективы развития [Электронный ресурс] // *Вісн. Східноукраїн. нац. ун-ту ім. Володимира Даля*. 2009. № 6. URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/vsunud/2009-6E/09vvuppr.htm> (дата обращения: 23.09.2015).
3. Вербичкая Л.А., Касевич В.Б. О модернизации российской высшей школы: сегодняшние проблемы и возможные решения // *Вопр. образования*. 2004. № 4. С. 10–22.
4. Дуальное образование [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дуальное_образование (дата обращения: 20.03.2020).
5. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. ГОСТ Р 52653-2006: утв. Приказом Ростехрегулирования от 27 дек. 2006 г. № 419-ст. [Электронный ресурс] // Кодекс. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 19.03.2020).
6. О народном образовании: закон РСФСР от 2 авг. 1974 г. [Электронный ресурс] // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_8384.htm (дата обращения: 19.03.2020).
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/ (дата обращения: 02.03.2020).
8. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: приказ Мин-ва обра-

зования и науки Рос. Федерации от 9 янв. 2014 г. № 2 // Рос. газ. 2014. 16 апр.

9. Совместное заседание Госсовета и Комиссии по мониторингу достижения целевых показателей развития страны [Электронный ресурс] // Президент России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19882> (дата обращения: 25.03.2020).

* * *

1. Barber M., Donnelly K., Rizvi S. Nakanune skhoda laviny. Vysshee obrazovanie i gryadushchaya revolyuciya / per. s angl. N. Mikshinoj // Vopr. obrazovaniya. 2013. № 3. S. 152–229.

2. Vashchenko V.Yu., Sklyarov V.A., Kozyakov K.O. Distancionnaya forma obucheniya. Istoriya. Problemy. Perspektivy razvitiya [Elektronnyj resurs] // Visn. Skhidnoukraïn. nac. un-tu im. Volodimira Dalya. 2009. № 6. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/vsunud/2009-6E/09vvuppr.htm> (data obrashcheniya: 23.09.2015).

3. Verbickaya L.A., Kasevich V.B. O modernizacii rossijskoj vysshej shkoly: segodnyashnie problemy i vozmozhnye resheniya // Vopr. obrazovaniya. 2004. № 4. S. 10–22.

4. Dual'noe obrazovanie [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Dual'noe_obrazovanie (data obrashcheniya: 20.03.2020).

5. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya. GOST R 52653-2006: utv. Prikazom Rostekhregulirovaniya ot 27 dek. 2006 g. № 419-st. [Elektronnyj resurs] // Kodeks. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (data obrashcheniya: 19.03.2020).

6. O narodnom obrazovanii: zakon RSFSR ot 2 avg. 1974 g. [Elektronnyj resurs] // Biblioteka normativno-pravovyh aktov Soyuzu Sovetskikh Socialisticheskikh Respublik. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_8384.htm (data obrashcheniya: 19.03.2020).

7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 21 dek. 2012 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 26 dek. 2012 g. [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/ (data obrashcheniya: 02.03.2020).

8. Ob utverzhdenii Poryadka primeneniya organizacijami, osushchestvlyayushchimi obrazovatel'nyu deyatel'nost', elektronnoho obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm: prikaz Min-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 9 yanv. 2014 g. № 2 // Ros. gaz. 2014. 16 apr.

9. Sovmestnoe zasedanie Gossoвета i Komissii po monitoringu dostizheniya celevykh pokazatelej razvitiya strany [Elektronnyj resurs] // Prezident Rossii: [sajt]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19882> (data obrashcheniya: 25.03.2020).

Concept of practice oriented approach to education in higher education institutions

The article deals with the issues of the improvement of the quality of graduates' professional training in Russian higher education institutions, the employability of young specialists and their adaptation to the conditions of a particular enterprise. There is considered an extensive use of dual technologies, distance learning and cloud technologies in education as one of the ways of solving these problems.

Key words: Russian education, professional competencies, adaptation of graduates, dual education, distance learning, cloud technologies.

(Статья поступила в редакцию 21.04.2020)

А.М. МАРАТОВА
(Уральск, Республика Казахстан)

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА И СПОСОБНОСТИ МОБИЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

Анализируются сущностные характеристики личностной и профессиональной мобильности, выявляются ведущие признаки и особенности мобильной личности. Обоснована структура ключевых личностных качеств мобильной личности, выделены конструкты интегративных личностных характеристик, свойств и способностей мобильной личности на основе личностно ориентированного подхода к профессиональной мобильности.

Ключевые слова: личностно-профессиональная мобильность, мобильная личность, качества и способности мобильной личности, конструкты личностно-профессиональной мобильности.

Возрастающая нестабильность и неопределенность глобального рынка труда, ускорение темпов технологического обновления и одновременного устаревания знаний и профессиональных компетенций, которые сопровождают современного работника на протя-

жении всей трудовой жизни, смещают ориентировки профессионального образования с единственной специализации на гибкую и мобильную модель квалификационных требований к работникам. В этих условиях формируется запрос на личность конкурентоспособного, востребованного и успешного специалиста, обладающего высокой степенью профессиональной мобильности и готовностью к успешной самореализации, к преобразованию себя и окружающего мира.

В психолого-педагогических исследованиях субъекты академической и профессиональной мобильности рассматриваются в тесной взаимосвязи, т. к. оба вида мобильности подвержены влиянию фактора образования, под воздействием которого стимулируются интересы и потребности (в саморазвитии, самосовершенствовании), развиваются способности личности, формируются личностные и профессиональные качества, умения, навыки и компетенции. Степень сопряженности элементов личностной и профессиональной мобильности проявляется в определенных признаках или характеристиках. В психологических словарях понятие «признак» (англ. *feature*) используется для выявления природы объектов (явлений), их сходства или различия, обозначения существенных признаков исследуемого предмета и выступает основой формирования понятий. Психологическая характеристика зачастую используется в качестве вспомогательного метода в психолого-педагогических исследованиях и позволяет дать оценку личности на основе деятельности и поведения. Объединяющей основой категорий «признак» и «характеристика» является то, что они не действуют весь арсенал особенностей личности, а выделяют лишь существенные для решения поставленных в исследовании задач. Так, рассматривая мобильность с позиций личностно-деятельностного подхода, Л.В. Горюнова относит к признакам мобильной личности способность к рефлексии своего профессионализма, готовность к изменениям в жизнедеятельности, активность, эффективное целеполагание, предвидение результатов [5]. Понятие «свойство» (англ. *property*) определяется в психологических словарях как проявление определенных качеств объектов в процессе их взаимодействия, а личностные качества рассматриваются как обобщенные свойства, выражающие особенности восприятия окружающего мира [13].

Взаимосвязь этих категорий проявляется в таких характеристиках, как способы реагирования на внешние раздражители, предрасполо-

женность к переменам, индивидуальный стиль мышления и действий, темп (скорость), интенсивность, пластичность, выносливость в совершенствовании самого себя и окружающего мира. Личностные свойства и качества формируют природное «ядро» мобильной личности. В.Д. Шадриков выявляет взаимосвязь профессионально значимых качеств успешности субъекта деятельности и свойств психических процессов, моральных качеств и способностей личности [18, с. 119–120]. Большинство современных исследователей проблем академической и профессиональной мобильности в структуру характеристик личностной мобильности включают как признаки и свойства, так и личностные качества – готовность, способности, потребности, умения, навыки и компетенции. К признакам академической и профессиональной мобильности большинство исследователей относят относительно устойчивые свойства личности, проявляющиеся в ее деятельности, поведении и общении, как характеристики ее способности, готовности или предрасположенности к переменам в учебной или профессиональной деятельности. Ю.И. Калинин относит к свойствам мобильной личности доверие к людям и к себе, открытость миру, социальную адаптивность, конкурентоспособность, профессиональные и личностные компетенции [10]. Т.Ю. Артюхова наряду с гибкостью и открытостью относит к характеристикам мобильной личности пластичность, активность и стремление к самоактуализации [2, с. 97–98]. Т.Б. Сергеева выделяет вместе с упомянутыми такими индивидуальными свойствами мобильной личности, как адаптивность, высокий энергоресурс, а также частные характеристики темперамента, когнитивной и мотивационной сфер [15, с. 85, 89]. Н.К. Дмитриева к личностным свойствам мобильной личности относит подвижность мотивации, гибкость целей и мышления, способность к рефлексивной оценке собственной деятельности и критическому анализу поступающей информации [6, с. 6]. Исследователи также называют в числе свойств мобильной личности широкий кругозор и развитый интеллект, адаптивность, самостоятельность и инициативность в реализации поставленных целей и задач, гибкость при смене профессии или специальности, совмещение функций однородных и разнородных полей профессиональной деятельности [14, с. 41–42; 16, с. 103].

В психолого-педагогических исследованиях, рассматривающих мобильность как интегративное личностное качество, можно вы-

делить два основных методологических подхода. Первый, личностно ориентированный, оперирует индивидуально-личностными свойствами мобильной личности, второй, деятельностно-коммуникативный, – поведенческими и коммуникативными характеристиками деятельностной мобильной личности. Сторонники личностно ориентированного подхода характеризуют мобильную личность как открытую психологическую систему и акцентируют внимание на активной эволюции личности студента, реализующего собственную траекторию академической мобильности. С позиций личностно-деятельного подхода академическая мобильность выступает эффективным способом реализации образовательных возможностей на индивидуальном уровне, позволяющим формировать личностные качества, потенциал и ресурсы восприимчивости, гибкого реагирования и адаптации личности к изменяющимся условиям образовательной и профессиональной среды без разрушения ее целостности. Б.М. Игошев в структуре необходимых качеств мобильной личности выделяет высокую адаптивность к различным общественным ситуациям и видам деятельности, сочетаемую с креативностью, социальной активностью, деятельным интересом к разным сферам социальной и профессиональной активности [9, с. 108–109].

Анализ выделяемых исследователями признаков и свойств мобильности методами семантического и контент-анализа, экспертной оценки и опросов позволяет сгруппировать и ранжировать наиболее часто употребляемые значимые личностные свойства мобильности, отражающие ценностные и смысловые установки личности – адаптивность, активность, поведенческую гибкость, инициативность, высокую мотивацию к действию, креативность, открытость и рефлексивность [8, с. 34; 11, с. 12; 12, с. 97; 19, с. 126]. Именно совокупностью этих свойств как интегральной характеристикой социально значимых качеств успешности и конкурентоспособности личности в условиях глобального рынка труда обеспечивается готовность к быстрой смене деятельности и саморазвитию. В структуру характеристик мобильной личности многие авторы включают и способности как индивидуально-психологические особенности личности. Так, Ю.И. Калиновский выделяет способности мобильной личности понимать сущность изменений в социуме, конструктивно мыслить; проектировать необходимые изменения в микросоциу-

ме, адаптироваться к изменениям [10, с. 284]. А.О. Артюшенко подчеркивает способность человека, обладающего личностной мобильностью, мобилизовать индивидуально-психологические возможности в целях принятия оптимальных решений и создания программы действий [3, с. 8]. А.И. Сорокина к характеристикам мобильной личности относит способность к нестандартному мышлению и способности к управлению профессиональным поведением [16, с. 103]. Н.К. Дмитриева среди предпосылок развития способностей выделяет образование, сформированные общекультурные и профессиональные компетенции, интериоризированные культурные ценности [6]. Э.Ф. Зеер говорит о следующих способностях мобильной личности: способности решать задачи, адекватно реагировать на социально-технологические изменения профессионально-образовательной среды и адаптироваться к ним, способности взаимодействовать с другими, корректировать процесс деятельности в соответствии с проблемными ситуациями [7, с. 35]. О.В. Цигулева к характеристикам мобильной личности относит способности к межкультурному общению, способности мыслить в сравнительном аспекте, изменять самовосприятие [17, с. 65].

В рамках интегрально-личностного подхода исследователи включают в структуру характеристик личностных качеств мобильной личности такие конструкты, как мотивация, ценности, установки, свойства и способности. Некоторые исследователи условно объединяют свойства и черты интегративного качества личностной мобильности в конструкты, отражающие личностный потенциал профессиональной мобильности: мотивационные потребности, когнитивные, коммуникационные и рефлексивные способности. Так, Э.Ф. Зеер выстраивает структурные конструкты личностных характеристик мобильности на основе психофизиологических свойств, познавательных способностей, социально-профессионального опыта и социально-профессиональной направленности [8, с. 33]. Л.А. Амирова, рассматривая личностную мобильность педагога как ценностно-смысловой конструкт, выделяет четыре компонента, а именно: «...активность, адаптивность, креативность и готовность индивида к адекватному изменению в профессиональной деятельности» [1, с. 92]. В.Г. Бураева включает в интегративный конструкт личностной мобильности следующие характеристики: «...на про-

фессиональном уровне – адаптивные свойства и творческую направленность личности; на личностном – духовно-ценностные ориентации, морально-нравственные установки, взгляды и чувства; на индивидуальном – качественно своеобразное проявление потенциальных свойств мобильности и жизнеспособности, присущие каждому молодому человеку как уникальной личности» [4, с. 72]. В структуре индивидуально-психологических качеств мобильной личности можно выделить две группы характеристик: психофизиологические и морально-психологические. Психофизиологические характеристики мобильной личности включают качественно своеобразное проявление потенциальных свойств мобильности и жизнеспособности личности, направленность личности и особенности психических процессов: мышление, память, внимание, темперамент, волю, характер и т. д. Признаками проявления данных психофизиологических характеристик мобильной личности выступают сформированные свойства когнитивной и мотивационной сфер личностной активности: энергетизм, нейротизм, экстравертированность, зрительно-двигательная координация, реактивность, внимательность, наблюдательность, креативность, самоконтроль, координация действий, быстрота реакции, выносливость, стрессоустойчивость и др., а также волевые свойства – решительность, уверенность, целеустремленность, настойчивость.

Морально-психологические характеристики качеств мобильной личности, проявляющиеся в морально-нравственных установках, взглядах и чувствах, включают такие свойства, как доброжелательность, доверие к людям и к себе, толерантность и т. д. На профессиональном уровне выделяются обобщенные профессионально важные качества и узкопрофессиональные качества. Первые проявляются в открытости миру, адаптивности и предрасположенности к переменам, склонности к новому, отказе от стереотипов, творческом подходе, самостоятельности и инициативности в реализации поставленных целей и задач. Вторые выражаются в отношении к труду, работоспособности, профессионализме, оперативности в освоении новой техники, технологий. Целенаправленному формированию качеств и свойств профессиональной мобильности может способствовать объединение их составляющих в структурные компоненты мобильности: мотивационно-ценностный, когнитивный, креативный, информационно-ком-

муникационный и рефлексивно-оценочный конструкты. Каждый из этих конструктов личностно-профессиональной мобильности несет определенную направленность на выработку различных личностных качеств, способствующих ее целостному формированию. Мотивационно-ценностный конструкт отражает сформированную внутреннюю потребность личности в профессиональной мобильности и содержит такие мотивационные характеристики поведения и деятельности человека, как интересы, побуждения, желания, установки, ориентации, актуализирующие направленность на мобильность как личностно-интериоризированную ценность. Когнитивный конструкт отражает знаниевую основу способностей к непрерывному образованию, самообразованию, самообучению, самосовершенствованию в быстро меняющемся мире, сформированность знаний, умений, навыков и компетенций, а также деятельностно-ролевые характеристики готовности личности к профессиональной мобильности. Креативный конструкт отражает способность мыслить конструктивно, нестандартно, критически, создавать новое, прогнозировать грядущие изменения и творчески преобразовывать окружающее пространство и свой внутренний мир. Информационно-коммуникационный конструкт отражает способности к взаимодействию, сотрудничеству, установлению контактов в профессиональной среде, межкультурному общению, готовности к сетевому взаимодействию, подключенность к сетевому пространству, умение концентрироваться и находить актуальную информацию в цифровой среде. Рефлексивно-оценочный конструкт отражает способности к самоанализу, самонаблюдению и саморегуляции, критической оценке личностью потенциала своей профессиональной мобильности, осознанию необходимости личностных изменений в процессе развития собственной мобильности.

Список литературы

1. Амирова Л.А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития // Образование и наука. 2009. № 8(65). С. 86–96.
2. Артюхова Т.Ю. Психологические характеристики мобильной личности // Междунар. журн. эксперимент. образования. 2012. № 7. С. 96–98.
3. Артюшенко, А.А. Личностная мобильность и ее формирование у учащихся в процессе физического воспитания в общеобразовательной школе // Педагогика, психология и медико-биологические

- проблемы физического воспитания и спорта. 2011. № 8. С. 6–11.
4. Буряева В.Г. Профессиональная мобильность как интегральное качество личности современного специалиста // Балт. гуманит. журн. 2015. № 4(13). С. 70–72.
5. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 2006.
6. Дмитриева Н.К. Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 4. URL: <http://11121.petrus.ru/journal/article.php?id=2165>. DOI:10.15393/j5.art.2013.2165/ (дата обращения: 23.03.2020).
7. Зеер Э.Ф. Многозначность феномена «мобильность» в профессиональном образовании // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сб. материалов и докладов Междунар. конф. (Екатеринбург, 29–30 мая 2014 г.). Екатеринбург, 2014. С. 34–35.
8. Зеер Э.Ф. Социально-профессиональная мобильность учащейся молодежи как фактор подготовки к динамическому профессиональному будущему // Образование и наука. 2014. № 8(117). С. 33–48.
9. Игошев Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете. М.: ВЛАДИОС, 2008.
10. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андролога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001.
11. Котлярова И.О., Найданова Ю.В. Формирование мобильности личности в системе непрерывного образования: обзор // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9. № 2. С. 6–26.
12. Маратова А.М., Носков И.А. Модель организации академической мобильности обучающихся в Республике Казахстан: теоретико-методологический подход // Социально-экономические явления и процессы. 2018. Т. 13. № 103. С. 94–100.
13. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php/ (дата обращения: 10.03.2020).
14. Найданова Ю.В. Мобильная личность обучающегося как научное понятие // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. 2014. Т. 6. № 2. С. 40–45.
15. Сергеева Т.Б. Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности // Образование и наука. 2015. № 8(127). С. 81–96.
16. Сорокина А.И., Попова М.В., Есикова Т.В. Компоненты профессиональной мобильности молодых специалистов РФ и стран Скандинавии // Науч. мнение. 2012. № 11. С. 102–105.
17. Цигулева О.В., Чеснокова Г.С. Академическая мобильность как условие личностно-профессионального становления студентов // Сиб. пед. журн. 2016. № 6. С. 63–67.
18. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2002.
19. Яковлева Т.Н. Реализация академической мобильности студентов в Астраханском государственном университете // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 40. С. 122–127.
- * * *
1. Amirova L.A. Problema professional'noj mobil'nosti pedagoga i perspektivnye orientiry ee razvitiya // *Obrazovanie i nauka*. 2009. № 8(65). С. 86–96.
2. Artyuhova T.Yu. Psihologicheskie harakteristiki mobil'noj lichnosti // *Mezhdunar. zhurn. eksperiment. obrazovaniya*. 2012. № 7. С. 96–98.
3. Artyushenko, A.A. Lichnostnaya mobil'nost' i ee formirovanie u uchashchihsya v processe fizicheskogo vospitaniya v obshcheobrazovatel'noj shkole // *Pedagogika, psihologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta*. 2011. № 8. С. 6–11.
4. Buraeva V.G. Professional'naya mobil'nost' kak integral'noe kachestvo lichnosti sovremennogo specialista // *Balt. гуманит. zhurn*. 2015. № 4(13). С. 70–72.
5. Goryunova L.V. Professional'naya mobil'nost' specialista kak problema razvivayushchegosya obrazovaniya Rossii: dis. ... d-ra ped. nauk. Rostov n/D., 2006.
6. Dmitrieva N.K. Akademicheskaya mobil'nost' kak lichnostnoe kachestvo sub'ektov obrazovatel'nogo processa [Elektronnyj resurs] // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2013. № 4. URL: <http://11121.petrus.ru/journal/article.php?id=2165>. DOI:10.15393/j5.art.2013.2165/ (дата обращения: 23.03.2020).
7. Zeer E.F. Mnogoznachnost' fenomena «mobil'nost'» v professional'nom obrazovanii // *Social'no-professional'naya mobil'nost' v XXI veke: sb. materialov i dokladov Mezhdunar. konf. (Ekaterinburg, 29–30 maya 2014 g.)*. Ekaterinburg, 2014. С. 34–35.
8. Zeer E.F. Social'no-professional'naya mobil'nost' uchashchejsya molodezhi kak faktor podgotovki k dinamicheskomu professional'nomu budushchemu // *Obrazovanie i nauka*. 2014. № 8(117). С. 33–48.
9. Igoshev B.M. Organizacionno-pedagogicheskaya sistema podgotovki professional'no mobil'nyh specialistov v pedagogicheskom universitete. M.: VLADOS, 2008.
10. Kalinovskij Yu.I. Razvitie social'no-professional'noj mobil'nosti androgoga v kontekste socio-kul'turnoj obrazovatel'noj politiki regiona: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2001.

11. Kotlyarova I.O., Najdanova Yu.V. Formirovanie mobil'nosti lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: obzor // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2017. T. 9. № 2. S. 6–26.

12. Maratova A.M., Noskov I.A. Model' organizatsii akademicheskoy mobil'nosti obuchayushchih v Respublike Kazahstan: teoretiko-metodologicheskij podhod // Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy. 2018. T. 13. № 103. S. 94–100.

13. Meshcheryakov B., Zinchenko V. Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php/ (data obrashcheniya: 10.03.2020)14. Najdanova Yu.V. Mobil'naya lichnost' obuchayushchegosya kak nauchnoe ponyatie // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. 2014. T. 6. № 2. S. 40–45.

15. Sergeeva T.B. Lichnostnaya i professional'naya mobil'nost': problema sopryazhennosti // Obrazovanie i nauka. 2015. № 8(127). S. 81–96.

16. Sorokina A.I., Popova M.V., Esikova T.V. Komponenty professional'noj mobil'nosti molodyh specialistov RF i stran Skandinavii // Nauch. mnenie. 2012. № 11. S. 102–105.

17. Ciguleva O.V., Chesnokova G.S. Akademičeskaya mobil'nost' kak uslovie lichnostno-professional'nogo stanovleniya studentov // Sib. ped. zhurn. 2016. № 6. S. 63–67.

18. Shadrikov V.D. Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti. M.: Logos, 2002.

19. Yakovleva T.N. Realizatsiya akademicheskoy mobil'nosti studentov v Astrahanskom gosudarstvennom universitete // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. 2016. № 40. S. 122–127.

Personally professional qualities and abilities of mobile personality

The article deals with the analysis of the essential features of personal and professional mobility. There are revealed the leading traits and peculiarities of the mobile personality. There is substantiated the structure of the key qualities of the mobile personality. The author emphasizes the constructs of the integrated personal characteristics, qualities and abilities of the mobile personality on the basis of personality oriented approach to professional mobility.

Key words: *personally professional mobility, mobile personality, qualities and abilities of mobile personality, constructs of personally professional mobility.*

(Статья поступила в редакцию 08.04.2020)

К.Ю. ГРАЧЕВ, Е.Е. ЧУДИНА
(Волгоград)

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КЛАССАМИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Представлена система работы вуза по подготовке учителя (в том числе и будущего) к работе с педагогическими классами в современной школе. Выделено шесть ключевых направлений подготовки учителя, охарактеризованы способы их реализации на уровне бакалавриата, магистратуры, а также в системе педагогической деятельности.

Ключевые слова: *педагогический класс, непрерывное педагогическое образование, профессиональная ориентация, подготовка учителя.*

В современных условиях развития российского общества с новой силой актуализировалась проблема подготовки высококвалифицированных педагогических кадров для различных сфер экономической и общественной жизни. В обществе зреет понимание того обстоятельства, что без профессиональных педагогов невозможно решение ни одной задачи, связанной с овладением опытом, формированием духовно-нравственных качеств, выстраиванием взаимодействия, имеющего развивающий характер. В последние годы потребность в педагогических кадрах в Волгоградском регионе стабильно держится на достаточно высоком уровне, а с введением профессиональных стандартов педагогических профессий еще и серьезно возросли требования к выпускникам системы высшего педагогического образования. Кроме того, одним из принципов современной образовательной политики России, в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», является принцип непрерывности образования. Система непрерывного образования, ориентированная на целостное развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни в современных условиях, как показывает исследование Н.К. Сергеева, призвана реализовывать свою важнейшую функцию – стимулирование профессионально-личностного саморазвития для решения творческих, профессиональных и жизненных задач [2, с. 9–10].

В этой связи совершенно понятен и возросший интерес к проблемам организации

непрерывного педагогического образования и такого его звена, как педагогический класс. Система таких педагогических классов сформировалась на территории Волгоградской области в начале 90-х гг. XX в. и успешно развивалась благодаря активной деятельности Центра педагогических инноваций Волгоградского государственного педагогического университета под руководством А.М. Саранова. Именно в эти годы были предложены и научно обоснованы различные модели функционирования педагогических классов, которые прошли экспериментальную апробацию в школах г. Котово, г. Краснослободска, г. Михайловки, учреждениях дополнительного образования г. Фролово, с. Ольховка и др. Данная система существовала на территории Волгоградской области вплоть до периода 2003–2008 гг., когда в условиях расширяющегося эксперимента по ЕГЭ и профилизации школьного образования она практически исчезла.

В современных условиях создание педагогических классов имеет ряд существенных отличий от описанного выше периода. Во-первых, это уже упоминавшийся ЕГЭ, который в корне изменил мотивацию обучения в любом профильном классе, в том числе и педагогическом. Если ранее вузы, имевшие свое профильное «представительство» в старших классах сотрудничавших с ними школ, могли предоставлять те или иные льготы при поступлении выпускникам таких классов, то после введения ЕГЭ такая возможность практически полностью исчезла*. Во-вторых, появились ФГОС для различных уровней общего образования, требования которых также необходимо учитывать при организации образовательного процесса, в том числе и в профильных классах. В-третьих, были запущены ФГОС высшего образования, существенно изменившие организацию подготовки педагогов в вузах. В-четвертых, были приняты и местами начали действовать уже упоминавшиеся выше профессиональные стандарты педагогических профессий. Кроме того, реализация экс-

перимента по внедрению примерной программы воспитания усиливает необходимость создания педагогических классов. Все перечисленные изменения затронули различные элементы системы непрерывного педагогического образования.

Однако, как хорошо известно, изменения в отдельных элементах и компонентах целостной системы неизбежно влекут за собой изменения в функционировании и развитии всей системы. Поэтому при конструировании образования в педагогических классах следует учитывать все перечисленные выше аспекты.

Первое – мотивация в виде учета индивидуальных достижений и прибавления соответствующей суммы баллов к результатам ЕГЭ. Как показал анализ нормативных документов и сложившейся на настоящий момент практики, особенную привлекательность в плане начисляемых баллов имеет участие в олимпиадах различного уровня и направленности. По отношению к педагогическим классам это прежде всего открытая олимпиада по педагогике (и психологии) и межвузовская олимпиада школьников «Первый успех», организуемая Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена в сотрудничестве с региональными вузами педагогической направленности. В этой связи педагогам, которым предстоит работать с учащимися педагогических классов, необходимо хорошо ориентироваться в специфике данных олимпиад, начиная с нормативных и организационных основ и заканчивая содержательными и структурными особенностями олимпиадных заданий.

Второе – реализация ФГОС, предусматривающих в числе прочего и реализацию учащимися учебно-исследовательской и проектной деятельности. При этом такие формы организации учебной деятельности, как проекты, выступают одним из ведущих средств формирования универсальных учебных действий. Отсюда следует необходимость готовности потенциального учителя педагогического класса к грамотной и эффективной организации подобных форм при соблюдении соответствующей профильной направленности учебного процесса.

Третье – актуализированные стандарты высшего образования, ориентирующие на еще большее погружение в специфику будущей профессии студента – завтрашнего специалиста. И здесь важно помнить, что такое интенсивное обучение при большой доле самосто-

* Только в последние годы, начиная с 28 июля 2014 г., когда вышел приказ Минобрнауки России № 839 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2015/16 учебный год», в правилах приема российских вузов появился пункт «Учет индивидуальных достижений», согласно которому в разные годы можно было добавлять от 10 до 20 баллов к сумме баллов ЕГЭ по профильным предметам.

ательной работы и многочисленных практик невозможно без предварительной готовности будущего студента к данным видам деятельности. Поэтому важно, чтобы еще во время учебы в педагогическом классе потенциальные абитуриенты педагогического вуза уже прикоснулись бы к педагогической деятельности через освоение различных форм квазипрофессиональной деятельности, таких как социальные практики и профессиональные пробы. Соответственно, будущий (возможный) учитель педагогического класса должен быть готов к качественной организации подобных форм квазипрофессиональной деятельности своих учеников.

Четвертое – принятие и поэтапное введение в практику профессиональных стандартов. Эти стандарты, в отличие от образовательных, отражают актуальное, насущное состояние в профессиональной сфере и ожидания потенциального работодателя по отношению к предполагаемым работникам. Педагогическая профессия здесь не является исключением и точно так же детализирована в тексте соответствующих стандартов в виде трудовых функций и трудовых действий, опирающихся на систему профессиональных знаний и умений. По отношению к учащимся педагогических классов и педагогам, которым предстоит работа с ними, этот аспект кажется менее значимым, однако он является краеугольным во всем деле подготовки будущего учителя к работе с педагогическими классами. Ведь именно на основании анализа профессиональных стандартов педагогических профессий возможны уточнение и актуализация профиограммы педагога, на основе которой, на наш взгляд, и должны строиться содержание и организация работы с учащимися педагогических классов. Характеристика особенностей такого содержания и особенностей работы представлена в нашей публикации [1].

Таким образом, при выстраивании системы работы вуза по подготовке учителя (в том числе и будущего) к работе с педагогическими классами в современной школе следует обращать внимание на шесть ключевых направлений:

1) проработку организационных и содержательных аспектов современных олимпиад школьников психолого-педагогической направленности;

2) подготовку к организации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся;

3) формирование готовности к эффективной организации социальных практик и профессиональных проб учащихся;

4) уточнение и актуализацию профиограммы педагога на основании анализа актуальных профессиональных стандартов педагогических профессий;

5) формирование интереса к педагогической профессии;

6) приобщение к педагогическим знаниям.

Содержательное наполнение деятельности педагогических классов обсуждалось в ходе Первого международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России» в рамках мастер-класса «Современный педагогический класс: содержание, технологии, научно-методическое сопровождение деятельности» 19 сентября 2019 г. Более пятидесяти участников мастер-класса из разных городов России, городов Волгоградской области, представлявших разные научные школы, солидаризировались в необходимости отразить в содержании образования педагогического класса три ключевых направления: образ современного учителя, педагогическую этику и ее роль в воспитании учащихся, участие учащихся в социально-образовательных практиках.

С учетом всего вышеизложенного для реализации обозначенных направлений наиболее эффективными формами подготовки будущих педагогов к работе в педагогических классах на уровне бакалавриата выступают элективные курсы по организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся, организации научного творчества обучающихся, по профессиональному саморазвитию учителя.

На уровне магистратуры решению обозначенных выше проблем способствуют следующие дисциплины:

– «Научно-методические основы проектирования содержания педагогических классов»;

– «Инновационные процессы в образовании»;

– «Современные проблемы образования»;

– «Руководство учебно-исследовательской работой школьников».

Данные дисциплины обладают высоким образовательным потенциалом, позволяющим проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований [3, с. 26], а также по-

могут моделировать содержание педагогических классов и планировать деятельность научного общества учащихся как средства подготовки к учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Для педагогов-практиков по подготовке к работе с педагогическими классами Центр образовательных инноваций ВНОЦ РАО и кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета проводят в онлайн-формате цикл вебинаров, содержание которых направлено на оказание научно-методической педагогической поддержки в реализации обозначенных направлений. В частности, обращается внимание коллег на то, что при определении педагогического содержания работы педагогического класса необходимо избегать попыток дублировать вузовскую педагогику и строить образовательный процесс за счет отбора наиболее интересных тем педагогики и определения интерактивных форм проведения занятий в педагогическом классе.

При использовании интерактивных форм учитель выступает организатором деятельности обучающихся, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, консультирует обучающихся, регламентирует время и процедуру реализации выполнения намеченного плана [4, с. 64]. Уже проведено десять вебинаров для педагогов и школьников, тематика которых раскрывает вопросы подготовки к педагогическим олимпиадам и содержания модулей учебных планов педагогического класса. В соответствии с графиком профориентационных мероприятий, с сентября 2019 г. университет также регулярно посещают школьники и педагоги педагогических классов. Непосредственное взаимодействие с педагогами во время профориентационных встреч предполагает решение вопросов по содержательному наполнению деятельности педагогических классов.

В настоящее время практическая реализация выделенных шести направлений работы вуза по подготовке учителя к работе с педагогическими классами успешно осуществляется в деятельности педагогического класса лица № 9 им. Н.А. Неверова г. Волгограда, сводного педагогического класса г. Михайловки, профильного социально-педагогического класса гимназии г. Урюпинска Волгоградской области, со студентами бакалавриата и магистратуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Список литературы

1. Грачев К.Ю., Чудина Е.Е. Педагогический класс в системе непрерывного педагогического образования: концептуальные основы и содержание курса «Педагогический старт» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 3(136). С. 11–15.
2. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования: дис. в виде науч. доклада ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1998.
3. Чандра М.Ю. Модульная архитектура основных профессиональных образовательных программ вуза // Высшее образование сегодня. 2019. № 8. С. 22–27.
4. Чудина Е.Е. Профессиональное саморазвитие учителя в интерактивном обучении // Инновации в образовании. 2014. № 7. С. 62–68.

* * *

1. Grachev K.Yu., Chudina E.E. Pedagogicheskij klass v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: konceptual'nye osnovy i sodержanie kursa «Pedagogicheskij start» // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 3(136). S. 11–15.
2. Sergeev N.K. Teoriya i praktika stanovleniya pedagogicheskikh kompleksov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: dis. v vide nauch. doklada ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 1998.
3. Chandra M.Yu. Modul'naya arhitektura osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm vuza // Vysshee obrazovanie segodnya. 2019. № 8. S. 22–27.
4. Chudina E.E. Professional'noe samorazvitie uchitelya v interaktivnom obuchenii // Innovacii v obrazovanii. 2014. № 7. S. 62–68.

Teacher training for working with pedagogical classes in modern school

The article deals with the university's system aimed at teacher training (including future teachers) for working with pedagogical classes in modern school. There are revealed six key directions of the teacher training. There are characterized the ways of their implementation at the levels of the bachelor's degree programs, the master's degree programs and in the system of pedagogical activities.

Key words: *pedagogical class, continuous pedagogical education, vocational guidance, teacher training.*

(Статья поступила в редакцию 25.02.2020)

**В.Н. МЕЗИНОВ, Н.А. НЕХОРОШИХ,
О.Н. ПОВАЛЯЕВА**
(Елец)

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ**

Представлены результаты исследования различных подходов к пониманию мотивации учения у студентов, раскрытию ее сущности и структуры, установлению основных требований к ее организации для эффективного воздействия на ее развитие у будущего учителя. Сделан вывод о том, что динамика мотивации учения у студентов вуза обеспечивается разным соотношением ее структурных элементов и сменой видов деятельности учения.



Ключевые слова: *мотивация учения студентов, учебная деятельность, образовательный процесс.*

Современное развитие системы образования тесно связано с научным прогрессом, политическими и социально-экономическими изменениями, эволюцией общества. Это предопределяет изменение процесса обучения студентов, в особенности мотивационной сферы. Знания и мотивация являются двумя неоспоримо важными условиями для успешного образования и качества подготовки специалистов.

Актуальность проблемы развития мотивации учения студентов определяется несколькими обстоятельствами:

– на социально-педагогическом уровне – мотивация учения как устойчивое образование личности и как компонент деятельности способствует органичному соединению профессиональных и личностных изменений, оказывающих влияние друг на друга, в ходе которого происходит преобразование ролей и статусов индивида, его личностного и карьерного потенциала;

– на научно-теоретическом уровне – образовательная парадигма меняется с безличностной на личностно ориентированную, развивающую, с постановкой ряда задач, важнейшими из которых являются достижение высокого качества образования, приведение его в соответствие с потребностями личности, общества и государства;

– на научно-методическом уровне – существует потребность выявления системы организационно-педагогических условий, которые обеспечивают профессионально-личностное саморазвитие и самоактуализацию обучающихся.

Актуализация проблематики обосновывается следующими противоречиями:

– между потребностью современной системы образования в успешном педагоге, обладающем достижениями современной науки, профессиональными компетенциями, личностной зрелостью, конкурентоспособностью, и уровнем развития мотивации учения студентов, осваивающих профессию педагога;

– между социальной необходимостью вовлечения будущих педагогов в процессы профессионально-личностного саморазвития и реальными стимулирующими механизмами в системе высшего образования;

– между необходимостью непрерывного профессионального и личностного саморазвития, обеспечивающего успешность профессиональной деятельности, и недостаточным вниманием в вузах к изучению влияния мотивов, необходимых для успешной учебной деятельности и повышения качества подготовки будущих специалистов.

Решение вопросов развития мотивации учения требует всесторонней разработки этой сложной проблемы, прежде всего исследования особенностей мотивации студентов в образовательном процессе. Студент побуждается к учению целым комплексом мотивов, которые не только дополняют друг друга, но и вступают в противоречие друг с другом. Мотивация может проявляться как устойчивое образование личности и как компонент деятельности (ситуативные мотивы) [2].

Мы рассматриваем мотивацию как многоуровневую систему. Это в первую очередь проявляется в том, что мотивы могут быть различной степени осознанности – от глубоко осознанных до произвольных, неосознанных побуждений.

Надо отметить, что не все психологи принимают эту точку зрения. Так, К. Обуховский к мотивам относит только сознательные побуждения. Мы придерживаемся в этом вопросе точки зрения А.Н. Леонтьева [8], А.Г. Маслоу [9], С.Л. Рубинштейна [12].

По мнению А.Н. Леонтьева [8], даже когда мотивы не осознаются субъектом, т. е. когда он не отдает себе отчета в том, что побуж-

дает его осуществлять ту или иную деятельность, мотивы выступают в своем косвенном выражении – в форме переживания, желания, хотения. Неосознаваемые мотивы не значит бессознательные. Неосознаваемое неотделимо от осознаваемого, одно не противоречит другому. Это можно рассматривать лишь как разные уровни психического отражения.

С.Л. Рубинштейн трактовал неосознанные чувства и действия не как явления вообще, не представленные в сознании, а как такие явления, которые не получили более или менее широкой смысловой связи с другими побуждениями, не были соотнесены, интегрированы с ними [12].

Если мотив осознается, то, как отмечал А.Н. Леонтьев, он превращается в мотив-цель,

а значит, становится актуальной побудительной силой. Нельзя отрицать роль и малоосознанных побуждений, они могут обладать достаточной силой, но управлять ими трудно [8].

Мотив может проявляться только как реально действующий, не находя отражения в сознании, и, наоборот, выступать как понимаемый, знаемый, но реально не работающий. Причем различные мотивы у одного и того же человека могут находиться на разных уровнях. Один мотив будет выступать как реально действующий, а другой – только как понимаемый.

В поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная [3; 5]. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно

Таблица 1

Мотивы выбора профессии и мотивация учения

Мотив выбора профессии	Процент от количества испытуемых	Ведущие мотивы обучения	Процент от количества испытуемых	Средний балл успеваемости	Средний индекс удовлетворенности обучением
Увлечение психологией	57,5	1. Увлеченность изучением психологических и общеобразовательных дисциплин	11,5	4,1	3,8
		2. Сознание нужности, чувство долга в учении	5,7	3,5	3,5
		3. Мотивы вынужденности при изучении общеобразовательных дисциплин	20	3,2	3,7
Сознание престижности психологической профессии и высшего образования в целом	23	1. Сознание нужности, престижа психологии и высшего образования	36	4,1	3,6
		2. Интерес, увлеченность при изучении психологических дисциплин	50	4,4	3,3
		3. Увлеченность всем процессом учения	14	4,0	3,5
Случайные мотивы выбора профессии	19,5	1. Интерес, увлеченность учением, сознание нужности, чувство долга	56,5	3,4	3,7
		2. Мотивы вынужденности	43,5	3,3	3,5

складывается от начала до конца в конкретной ситуации. Психические процессы, явления и состояния – ощущения, восприятие, память, воображение, внимание, мышление, способности, темперамент, характер, эмоции – все это обеспечивает в основном регуляцию поведения. Что же касается его стимуляции, или побуждения, то оно связано с понятиями мотива и мотивации. Эти понятия включают в себя представление о потребностях, интересах, целях, намерениях, стремлениях, побуждениях, имеющихся у человека, о внешних факторах, которые заставляют его вести себя определенным образом, об управлении деятельностью в процессе ее осуществления и о многом другом [6; 7; 10].

Процесс обучения и воспитания в высшей школе уже с первого дня обучения оказывает существенное влияние на структуру мотивации, дополняя ее новыми мотивами, изменяя иерархию отдельных мотивов, усиливая действенность одних и уменьшая побудительную силу других [11; 13; 14]. Каковы же особенности сочетания, взаимодействия мотивов выбора профессии и мотивации учения студентов-первокурсников? Насколько связаны они с успеваемостью студентов и степенью их удовлетворенности обучением на факультете?

Для ответа на эти вопросы было осуществлено диагностическое исследование мотивов выбора профессии и мотивации учения студентов 1-го и 2-го курсов.

Эмпирическая база. Исследование проводилось на базе Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина в 2018/19 уч. г. Общая численность испытуемых составила 154 студента 1-го и 2-го курсов, получающих образование по следующим направлениям подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Выборка была случайной.

В опытно-экспериментальной работе нами была использована комплексная методика определения развития мотивации учения студентов: наблюдение, анкетирование, контент-анализ работ студентов, методика «Ассоциативный ореол профессии», оценка студентом профессиональных качеств своей личности (А.С. Буддаси), выявление особенностей отношения к профессии (А. Киссель).

Методы исследования. Нами были использованы такие методы, как анкетирование, ранжирование, опрос преподавателей. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, к концу первого года обучения у студентов сложились разные по структуре мотивации учения, не всегда соответствующие мотивам выбора профессии. В первую группу вошло 57,5% первокурсников, у которых основным мотивом выбора профессии была увлеченность профилирующим предметом. Не у всех студентов данной группы в течение 1-го семестра удалось трансформировать мотив выбора профессии в общую мотивацию учения. Только 11,5% студентов отметили в качестве ведущих мотивов изучения всех учебных дисциплин в вузе интерес, увлеченность процессом учения, потребность в усвоении знаний в целом. Именно эти студенты показали более высокий средний балл успеваемости (4,1) и высокий индекс удовлетворенности обучением на факультете (3,8 по четырехбалльной шкале).

У большинства студентов первой группы (62,8% от общей численности группы) в процессе первого года обучения сформирована только увлеченность изучением специальных дисциплин (т. е. произошел сдвиг мотива выбора профессии на мотивацию учения); общеобразовательные дисциплины, число которых на 1-м курсе значительно больше, эти студенты изучают либо в силу сознания нужности их изучения, либо исходя из мотивов долга. Такое сочетание внутренних, познавательных, мотивов учения и внешних, социальных, при достаточно высоком уровне их развития также должно быть достаточно результативным: средний балл успеваемости – 3,7, средний индекс удовлетворенности обучением на факультете – 3,7.

Можно сделать вывод о том, что у большинства студентов этой группы (74,3%) на 1-м курсе произошла трансформация мотива выбора профессии в мотивацию учения, хотя и не у всех студентов внутренние мотивы учения стали ведущими как специальных профилирующих, так и общеобразовательных дисциплин.

Мотивация учения студентов как система мотивов, побуждающих обучаемого к целенаправленной учебно-познавательной деятельности, выполняет сложные и разнообразные функции. Прежде всего, именно от степени развития мотивации учения зависят напряженность, темп, продолжительность и результативность познавательной деятельности студента – в этом проявляется стимулирующая функция мотивации учения. Мотивация учения создает ту «внутреннюю сферу развития личности» [16], которая обеспечивает

интеллектуальное совершенствование личности, развитие ее сил и способностей, т. е. выполняет развивающую функцию.

Мотивация обеспечивает формирование общей положительной направленности студентов, их духовных интересов и потребностей, профессиональных устремлений и нравственного содержания личности и, таким образом, выполняет формирующую функцию [17; 18]. Кроме того, отдельные мотивы учения выполняют функцию распространения, переноса определенных побуждений с одного вида учебной деятельности на другой, т. е. экстраполяционную функцию: учебная деятельность, начинающаяся под влиянием осознания ее необходимости, иногда вынужденной (необходимость подготовиться к семинару, коллоквиуму), позволяет студенту обнаружить факты, сведения, делающие ее эмоционально привлекательной, другими словами, обеспечивает перенос, экстраполяцию такого мотива, как познавательный интерес, на учебную деятельность, ранее выполняемую из сознания вынужденной необходимости [15]. Мотивация учения, обеспечивая регуляцию деятельности, коррекцию волевых усилий в учебном познании, выполняет также регуляторную функцию, а в качестве внутреннего механизма управления – управленческую.

Каковы же особенности мотивации учения студентов, какой мотив наиболее для нее характерен, какие мотивы являются ведущими в их учебной деятельности? Как показало ис-

следование, мотивы выбора профессии и мотивация учения студентов не всегда коррелируют друг с другом; существенно расходятся между собой и мотивы изучения студентами профессиональных и общеобразовательных дисциплин. Данные исследования обобщены в табл. 2.

Как видим, внутренние, наиболее ценные в побудительном смысле мотивы учения характерны для 61% студентов (у 51% студентов эти же мотивы послужили побудительными при поступлении в вуз), однако даже ко второму году обучения не стали для большинства ведущими мотивами изучения общеобразовательных дисциплин. Повышение профессиональной значимости общеобразовательных дисциплин, воспитание потребности их изучения, пробуждение познавательных интересов студентов в процессе их преподавания – важнейшие задачи повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Социальные мотивы учения – сознание нужности, престижности высшего образования и другие внешние мотивы учения как мотивы смыслообразующие особенно ценны, если они подкреплены внутренними мотивами учения. В качестве ведущих мотивов в структуре мотивации учения студентов они отмечены у 25% студентов при изучении ими специальных дисциплин и у 51% студентов при изучении общеобразовательных дисциплин. Тот факт, что им было отведено большинством

Таблица 2

Сравнительные результаты исследования

Мотивы учения и мотивы выбора профессии	Мотивы выбора профессии, %	Ведущий мотив изучения специальных дисциплин, %	Ведущий мотив изучения общеобразовательных дисциплин, %
Внутренние мотивы учения: увлеченность избранной профессией, познавательные потребности, стремление к духовному и интеллектуальному росту и др.	51	61	15
Внешние мотивы учения: сознание нужности, престижности высшего образования, профессиональной и практической ценности и т. д.	30	25	51
Мотивы долга: чувство долга перед обществом, коллективом, семьей, самим собой	13	8,4	10,6
Мотивы вынужденности	1	5,6	23,4
Другие мотивы	5	–	–

студентов второе место после одного из внутренних мотивов учения, свидетельствует о достаточно высокой сформированности социальных мотивов учения у современного студенчества.

Мотивы, связанные с чувством долга, распределяются в системе мотивации изучения специальных и общеобразовательных дисциплин более равномерно – у 8,4% и 10,6% студентов соответственно они названы в качестве ведущих мотивов учения. Необходимо отметить, что эти цифры вовсе не свидетельствуют о низком уровне профессионально-нравственного сознания студентов, поскольку все они отметили большое значение этого мотива в учебной деятельности, поставив его на второе (32%) и третье (46%) места в системе мотивации учения.

Настораживают данные о трансформации отрицательных мотивов учения – мотивов вынужденности. Если сознание вынужденности побудило избрать профессию 1% студентов, то ко второму году обучения эти мотивы стали ведущими у 5,6% студентов при изучении специальных дисциплин и у 23,4% – при из-

учении общеобразовательных дисциплин. Видимо, учебно-воспитательный процесс в высшей школе мало способствует формированию положительных мотивов учения – как внутренних, так и внешних, социальных, не всегда обеспечивает поддержание оптимального уровня функционирования мотивации учения.

С целью изучения характера мотивации учения студентов, вычленения не только ведущих, но и всех мотивов учения, соединенных в динамичную систему, определения иерархии мотивов в структуре мотивации было проведено ранжирование – распределение испытуемыми мотивов учения по убыванию их величины в соответствии со степенью значимости того или иного мотива для субъекта. Путем суммирования фактических показателей мест, отведенных данному мотиву всеми испытуемыми, и деления полученной суммы на число испытуемых определялась средняя ранговая оценка каждого мотива. Ранжирование проводилось отдельно среди преподавателей и среди студентов (2-й курс). Нас интересовало, какой представляют мотивацию учения современного студента преподаватели, сами

Таблица 3

Результаты ранжирования

Мотивы учения	Идеальная ранговая оценка мотива		Реальная ранговая оценка мотива преподавателями		Реальная ранговая оценка мотива студентами	
	средняя ранговая оценка	место в ранговой шкале	средняя ранговая оценка	место в ранговой шкале	средняя ранговая оценка	место в ранговой шкале
Увлеченность избранной профессией	1,8	1	3,9	2	2,4	1–2
Стремление к духовному росту, интеллектуальному росту	2,2	2	4,7	5	2,4	1–2
Сознание нужности, престижности высшего образования	3,0	3	2,1	1	4,2	3–4
Чувство долга, ответственности	3,1	4	4,4	4	4,2	3–4
Потребность в творческой, исследовательской деятельности	4,8	5	4,8	6	4,7	5
Мотивы личного престижа	5,9	6	6,1	9	4,8	6
Мотивы вынужденности	6,4	8	4,1	3	6,7	9
Чтобы избежать неприятных последствий	7,2	9	5,4	8	6,0	8
Другие мотивы	–	–	–	–	–	–

студенты и какой, по мнению преподавателей, должна быть идеальная мотивация учения студентов. Таким образом, каждый мотив получил три ранговые оценки: 1) идеальную ранговую оценку, данную преподавателями; 2) реальную ранговую оценку мотивов преподавателями; 3) оценку мотивов студентами. В качестве контрольного эталона была принята первая оценка мотивов учения, вычисленная путем ранжирования «идеальной» мотивации учения.

Результаты ранжирования отражены в табл. 3. Как показало ранжирование, идеальную мотивацию учения студентов преподаватели видят в сочетании внутренних (учебно-познавательных) и внешних (общественно-политических) мотивов. Первые – реально побуждающие к деятельности, наиболее эффективно реализующие все перечисленные выше функции мотивация учения; вторые – смыслообразующие мотивы, связанные с теми широкими жизненными отношениями, в которые студент включается благодаря обучению в высшей школе и которые связаны с основной направленностью личности.

Как показало ранжирование, оценка студентами собственной мотивации учения стоит значительно ближе к идеальной, чем оценка, данная преподавателями. Видимо, ранжирование мотивов учения студентами отразило скорее осознаваемую мотивацию учения, чем реально побуждающую к деятельности. Эта потенциально существующая в сознании студента мотивация, которая еще не включена в структуру реально выполняемой учебно-познавательной деятельности, но которая может послужить базой, основой формирования актуальной мотивации учения. Именно потому, что побудительная сила этих мотивов, их активность, степень влияния на учебную деятельность невелики и не всегда проявляются в учебном познании студентов, преподаватели отметили у них наличие значительно менее совершенной мотивации учения.

Преподаватели дали более низкую оценку прежде всего таким важным мотивам учения, как увлечение избранной профессией, стремление к духовному и интеллектуальному росту, считая более характерными для современного студенчества мотивы, связанные с сознанием нужности, престижности высшего образования и даже в некоторой степени мотивы вынужденности. Заметно выше, по сравнению даже с идеальной ранговой оценкой, студенты оценивают мотивы личного престижа; примерно одинаковое ранговое положение заняли мотивы, непосредственно не связанные с учеб-

ной деятельностью, – мотивы, обусловленные стремлением избежать неприятных последствий и т. д.

Беседы с преподавателями и студентами, наблюдения за учебно-познавательной деятельностью студентов свидетельствуют, что для современного студенчества характерны не только различные сочетания мотивов учения, различные ведущие мотивы, но и степень развития мотивационной сферы в целом, побудительной силы и действенности каждого мотива учения. Для более детального изучения уровней развития мотивации учения, которые бы отразили не отдельные специфические качества мотивации учения, а совокупность основных устремлений, интересов, отношений личности, составляющих и определяющих ее нравственное содержание и профессиональную направленность, было осуществлено монографическое изучение мотивации учения отдельных студентов, которое позволило в обобщенном плане выделить следующие уровни мотивации учения студентов.

I (низкий) уровень. Характеризуется тем, что ведущими, наиболее часто актуализирующимися мотивами учения являются мотивы вынужденности (т. к. принуждают родители и т. д.), стремление «устроить свое будущее» и некоторые другие неспецифические мотивы учения (избежать неприятных последствий и т. д.). В событиях особой важности (угроза провала на экзаменах и т. д.) ситуативно возникает чувство ответственности, интерес, реже – увлеченность учебной деятельностью, но моменты функционирования таких мотивов разобщены, продолжительность их действенности невелика. Широкие социальные мотивы учения (нужность высшего образования, чувство долга и т. д.) проявляются только в качестве «знаемых» мотивов, которые почти не побуждают студентов к учебной деятельности. Структура мотивации аморфна. Ведущий мотив почти не выражен, иерархия мотивов отсутствует – в отдельных ситуациях учебного процесса ведущими становятся случайные мотивы, наиболее сильно проявившиеся в результате «борьбы мотивов», обусловленной конкретной ситуацией: интересностью лекции, проблемностью, спорностью семинара, жесткостью предъявленных требований, реакцией студенческого коллектива и т. д. Осознанность мотивов учения студентов невысока – часто они не задумываются над своим отношением к учению.

II (средний) уровень. Характеризуется, прежде всего, возрастанием количества мотивов, включенных в действующую моти-

вацию учения студента. Отрицательные мотивы учения значительно реже актуализируются в процессе учебной деятельности и еще реже проявляются как ведущие мотивы учения. Часто деятельность, побуждаемая подобным мотивом учения, вызывает осознание ее нужности, необходимости, а в некоторых случаях – и познавательный интерес, происходит экстраполяция мотивов выполнения учебно-познавательной деятельности, сдвиг мотивов учения с отрицательных на положительные.

В подобных ситуациях широкие социальные мотивы учения, которые раньше выступали только как мотивы «знаемые», становятся побудителями познавательной активности студентов, убеждают их в необходимости учиться. У одних это общественные мотивы, у других – узкие честолюбивые устремления.

Высшее образование приобретает социальный смысл и конкретизируется в отношении студента к отдельным учебным дисциплинам. По предметам общеобразовательной направленности чаще проявляются отрицательные мотивы учения. При изучении специальных дисциплин, хотя и по-прежнему ситуативно, возникает увлеченность профессиональной подготовкой, которая обычно воспринимается как склонность к определенным профессиональным предметам.

Углубляются, конкретизируются, наполняются предметным содержанием мотивы долга – перед товарищами, обществом, самим собой. Четкая иерархия мотивов с ведущим структурообразующим мотивом еще не характерна для среднего уровня развития мотивации учения, хотя определенная субординация мотивов уже существует; она еще неустойчива, часто меняется в зависимости от учебной ситуации, многие мотивы (особенно мотивы нужности, престижности, честолюбия) приобретают осознанный характер.

В учебной деятельности студент по-прежнему предпочитает пользоваться привычными, часто репродуктивными способами деятельности, и его активность в основном направлена на воспроизведение готовых знаний, действия по шаблону, образцу. Но в отдельных ситуациях к тому или иному содержанию, определенному семинарскому или лабораторно-практическому занятию (иногда целому учебному курсу) проявляется потребность в овладении продуктивными, творческими приемами учебной деятельности – в таких случаях актуализируется познавательная активность высшего уровня – творческая активность студента. Энергия возбужденного мотива на этом уровне достаточно высока для

длительного сохранения данного мотивационного состояния, а побудительная сила мотива такова, что студент способен в подобных ситуациях к преодолению определенных трудностей; действенность мотива и некоторых случаях настолько велика, что мотив переносится на внеучебное время, побуждая студента к дополнительной работе по теме, самообразованию (хотя часто мотив и не обладает высокой силой последствия). Однако нередко мотив оказывается недостаточно устойчивым и пресекается внешним стимулом (приглашением в кино, интересной книгой и т. д.).

III (высокий) уровень. Характеризуется возникновением устойчивой системы мотивов, обладающих определенной иерархией. В этой системе ведущими мотивами учения у одних студентов является увлеченность профессией, у других – глубокое осознание необходимости образования, престижности данной профессии в обществе. Сознание долга в учении становится также серьезной побудительной силой, «пропитывает» все другие отношения; честолюбивые, престижные мотивы подчиняются главным, структурообразующим мотивам учения, и их побудительная сила несколько ослабевает. Иерархия мотивов становится более жесткой, менее зависимой от учебных ситуаций; количество мотивов уменьшается (прежде всего за счет исчезновения отрицательных мотивов учения), но побудительная сила основных мотивов учения (как широких социальных, так и внутренних) существенно возрастает. Мотивация носит осознанный характер; студент достаточно четко представляет себе, что побуждает его получить именно эту профессию; он осознает свое отношение к отдельным учебным дисциплинам, хотя и проявляет большую увлеченность при изучении специальных предметов. Отношение к образовательным предметам часто вытекает из сознания нужности, чувства долга. Студент проявляет стремление к глубокому овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, творческое к ним отношение, высокую познавательную активность. Энергия мотивации, побудительная сила отдельных мотивов достаточно высоки и сохраняются в течение длительного времени, способствуя преодолению трудностей, направленной познавательной деятельности во внеучебное время. Студент активен, инициативен в учебной деятельности; мотивационные состояния устойчивы и не подвержены влиянию внешних стимулов.

IV (высший) уровень. Характеризуется глубоким увлечением студентов избран-

ной профессией, потребностью в постоянном духовном и интеллектуальном росте. Такие студенты придают учению глубокий гражданский, престижный и общеобразовательный смысл, который реализуется в конкретных широких социальных и внутренних мотивах учения, регулирует их функционирование, стимулирует их побудительную силу и ответственность. Образуется своеобразный сплав потребностных мотивов. Мотивация обладает огромной силой последствия: студент все свое время отдает самообразованию по жесткой оптимальной программе; работает страстно, увлеченно; любая учебная деятельность окрашена для него личностным смыслом, обладает личностной значимостью. В любых ситуациях учебная деятельность побуждается только нравственно положительными мотивами; отрицательные мотивы учения отсутствуют. Студент проявляет устойчивую потребность в овладении творческими, продуктивными приемами учебной деятельности, в глубоко, сверхпрограммном усвоении знаний, в постоянном самообразовании, и, как следствие, его познавательная активность носит творческий характер.

Как свидетельствуют данные диагностического исследования, студенческие группы на разных курсах чрезвычайно разнородны по уровням развития мотивации учения: количество студентов, проявляющих мотивацию учения, близкую к I (низшему) уровню развития, колеблется от 7 до 20%; II (среднему) уровню – от 32 до 40%; III (высокому) уровню – от 20 до 46%; IV (высшему) – от 12 до 23%.

Исследование показало, что ведущими мотивами учения для низкого уровня являются мотивы вынужденности, стремление «устроить свое будущее» и некоторые другие неспецифические мотивы учения (избежать неприятных последствий и т. д.). Средний уровень характеризуется смещением отрицательных мотивов учения на положительные; социальные мотивы учения становятся побудителями познавательной активности студентов. Углубляются, конкретизируются, а также наполняются предметным содержанием мотивы долга перед товарищами, обществом, самим собой. Для высокого уровня ведущими мотивами учения являются увлеченность профессией, глубокое осознание необходимости образования, престижности данной профессии в обществе. Иерархия мотивов становится более жесткой, менее зависимой от учебных ситуаций. Высший уровень отличается потребностью в постоянном духовном и интеллектуальном росте, в самосовершенствовании, стрем-

лением к самоизменению, самоактуализации, расширению и качеству имеющихся знаний.

Подводя итог, считаем необходимым отметить следующее.

1. Мотивация есть многоуровневая система в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которая создает ту «внутреннюю сферу развития личности», которая обеспечивает активизацию и направленность поведения и деятельности обучающихся и выполняет роль движущей силы академических достижений.

2. Мотивы выбора профессии и мотивация учения студентов не всегда коррелируют друг с другом. В процессе обучения в вузе положительное отношение к учению важно превратить в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой. Значительную роль здесь играют развитие самостоятельности и самоконтроля, включенность студентов в совместную деятельность, создание ситуаций успеха, повышение профессиональной значимости общеобразовательных дисциплин, воспитание потребности их изучения.

3. Исследование показало, что преподаватели видят идеальную мотивацию учения студентов в сочетании внутренних (учебно-познавательных) и внешних (общественно-политических) мотивов. Если первые действительно побуждают к деятельности, то вторые связаны с теми широкими жизненными отношениями, в которые студент включается благодаря обучению в высшей школе.

Список литературы

1. Антонова Н.Н., Банникова Л.В. Использование балльно-рейтинговой системы оценивания как средства мотивации студентов к учению // Мир наук, культуры, образования. 2016. № 5(60). С. 8–11.
2. Вересова Е.О. Формирование мотивации учения студентов вузов на примере студентов 1-го курса // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 2019. С. 65–67.
3. Жданова О.В. Использование квест-технологий в инклюзивной подготовке бакалавров психолого-педагогического образования // Специальное образование. 2014. № 10. Том 2. С. 97–102.
4. Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и в вузе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 163–165.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003.

6. Ковалевская Ю.Н., Циркунова Н.И. Мотивация учения у студентов разных форм обучения // Психологическая студия: сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей каф. прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи. Витебск, 2016. С. 109–111.
7. Леванова А.Е., Урайская И.Н. Формирование у студентов мотивации к обучению // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 11. С. 23–28.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Просвещение, 1977.
9. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
10. Обуховский К. Психология влечений человека / под ред. Б.М. Сегала. М., 1972.
11. Павлова Л.А. Мотивация обучающихся как условие совершенствования качества профильного обучения // Среднее профессиональное образование. 2010. № 1. С. 7–11.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Питер, 2002.
13. Сутягина О.В. О способах предметной мотивации в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания результатов математической деятельности студентов // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. 2015. № 1(20). С. 187–189.
14. Baumert J., Kunter M. Motivation as an aspect of professional competence: Research findings on teacher enthusiasm // Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project. New York: Springer, 2013. P. 273–289.
15. Ashton P. Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education // J Sci Teacher Educ. 1984. No. 35(5). P. 28–32.
16. Keller M., Neumann K., Fischer H. Teacher enthusiasm and student learning // International guide to student achievement. New York: Routledge. 2013. P. 247–249.
17. Wood A.M. The effects of teacher enthusiasm on student motivation, selective attention, and text memory [dissertation] // Humanities and Social Sciences. 1999. No. 59(9-A). P. 33–55.
18. Ковалевская Ю.Н., Циркунова Н.И. Мотивация учения у студентов разных форм обучения // Специальное образование. 2014. № 10. Том 2. С. 97–102.
19. Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. Tekhnologii kriterial'nogo ocenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivacii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i v vuze // Yazyk i kul'tura. 2017. № 37. С. 163–165.
20. Il'in E.P. Motivaciya i motivy. SPb.: Piter, 2003.
21. Kovalevskaya Yu.N., Cirkunova N.I. Motivaciya ucheniya u studentov raznyh form obucheniya // Psihologicheskaya studiya: sb. st. studentov, magistrantov, aspirantov, molodyh issledovatelej kaf. prikladnoj psihologii VGU ime-ni P.M. Masherova / pod red. S.L. Bogomaza, V.A. Karaterzi. Vitebsk, 2016. S. 109–111.
22. Levanova A.E., Urajskaya I.N. Formirovanie u studentov motivacii k obucheniyu // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2013. № 11. S. 23–28.
23. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Prosveshchenie, 1977.
24. Maslou A.G. Motivaciya i lichnost'. SPb.: Evraziya, 1999.
25. Obuhovskij K. Psihologiya vlechenij cheloveka / pod red. B.M. Segala. M., 1972.
26. Pavlova L.A. Motivaciya obuchayushchih-sya kak uslovie sovershenstvovaniya kachestva profil'nogo obucheniya // Srednee professional'noe obrazovanie. 2010. № 1. S. 7–11.
27. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. Piter, 2002.
28. Sutyagina O.V. O sposobah predmetnoj motivacii v usloviyah ball'no-rejtingovoj sistemy ocenivaniya rezul'tatov matematicheskoy deyatel'nosti studentov // Vektor nauki Tol'yat. gos. un-ta. 2015. № 1(20). S. 187–189.

* * *

1. Antonova N.N., Bannikova L.V. Ispol'zovanie ball'no-rejtingovoj sistemy ocenivaniya kak sredstva motivacii studentov k ucheniyu // Mir nauk, kul'tury, obrazovaniya. 2016. № 5(60). S. 8–11.
2. Veresova E.O. Formirovanie motivacii ucheniya studentov vuzov na primere studentov 1-go kursa // Problemy teorii i praktiki sovremennoj psihologii: materialy XVIII Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Irkutsk, 2019. S. 65–67.
3. Zhdanova O.V. Ispol'zovanie kvest-tehnologij v inklyuzivnoj podgotovke bakalavrov psihologo-pe-

Actualization of the issue of developing the motivation of students learning in educational process

The article deals with the results of the research of different approaches to the comprehension of the motivation of students learning, the revealing of its essence and structure, the establishment of the basic requirements of its organization for an effective influence on its development of a future teacher. There is concluded that the dynamics of the motivation of students learning in higher education institutions is provided by the different correlation of its structural elements and the change of the learning kinds.

Key words: *motivation of students learning, learning activities, educational process.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2020)

Ю.В. КУДИНОВА
(Воронеж)

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ И ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕЙ ПРАКТИКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ (на примере Воронежского государственного педагогического университета)

Анализируется опыт организации практики по основам вожатской деятельности и подготовки вожатых Воронежского государственного педагогического университета. Проанализирован исторический опыт организации летней практики в советский период. Показаны организационно-методические особенности современного периода.



Ключевые слова: *вожатый, летняя практика, практика по основам вожатской деятельности.*

В настоящее время намечаются тенденции увеличения внимания к профессиональной подготовке вожатых. Актуальным является вопрос компетентности современного вожатого как профессионала, способного к проектированию разнообразных форматов социально полезной деятельности детей, поскольку именно деятельность вожатого является определяющей в обеспечении широкого спектра воспитательных результатов. В 2018 г. был издан приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 840н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)”» [5], который предусматривает в том числе требования к уровню образования и профилю подготовки вожатого.

Изучение отечественного опыта подготовки вожатых, который насчитывает не одно десятилетие и закономерно связан с историей становления и развития системы детского отдыха на базе различных детских учреждений, позволяет обобщить сложившиеся подходы к подготовке вожатых и оценить их эффективность. В связи с этим в процессе разработки и реализации программы подготовки студентов к вожатской деятельности особенно актуальным представляется изучение исторического контекста подготовки вожатых в отечествен-

ной практике с целью выявления негативных и позитивных факторов в разработке модели эффективной подготовки вожатого.

Летняя педагогическая практика (в соответствии с локальными нормативными актами Воронежского государственного педагогического университета (ВГПУ), практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности), по основам вожатской деятельности) – важное звено непрерывной педагогической практики студентов, в ходе которой они получают опыт работы с временным детским коллективом в условиях профильных организаций. Специфика данного вида практики связана с тем, что, по существу, она является первой самостоятельной педагогической деятельностью, когда студенты не просто являются обучающимися педагогического вуза, но и официально трудоустраиваются на должность вожатого или воспитателя.

В рамках данной статьи хотелось бы представить опыт подготовки вожатых в ВГПУ. Это крупный учебно-научный комплекс Центрального Черноземья России, который ведет свою историю с 1931 г. Здесь обучается около 7 000 студентов, из которых свыше 600 человек – иностранные студенты из 15 стран мира. ВГПУ отличают многолетний опыт подготовки вожатских кадров и богатые традиции в организации летней педагогической практики.

Следует отметить, что с конца 1950-х гг. в институте была введена непрерывная педагогическая практика. Ее проходили студенты всех пяти курсов. Практика делилась на следующие три вида:

- по воспитательной работе (без отрыва от учебных занятий);
- педагогическая учебная (с отрывом от учебных занятий);
- летняя педагогическая (в детских пионерских лагерях).

Со временем непрерывная практика совершенствовалась. Каждое лето студенты первых курсов направлялись для организации воспитательной работы с детьми в домоуправления, детские парки, на детские площадки. Они должны были организовывать досуг детей в течение двух недель. После второго курса студенты всех факультетов, кроме естественно-географического, проходили практику в детских пионерских лагерях. Подготовка студентов проходила на инструктивно-методических занятиях: два дня в институте, четыре – в за-

городном лагере. С 1970 г. стали проводиться учебно-лагерные сборы для будущих вожатых на турбазе «Березка». В институте была оформлена пионерская комната, на ее базе организована регулярная методическая помощь вожатым [2].

В середине 1960-х гг. в пяти городах СССР – Костроме, Курске, Челябинске, Новосибирске и Воронеже – в педагогических институтах были созданы историко-педагогические факультеты. Их еще называли «красногалстучными». На этих факультетах студенты получали дополнительную специальность – «методист воспитательной работы». Одной из особенностей профессиональной подготовки будущих специалистов была педагогическая практика в Артеке. Воронежский институт посылал своих вожатых в Артек более 20 лет (1971–1993). Школу Артека за эти годы прошли более 250 студентов [1].

С 1962 г. действовал совет организаторов пионерской работы, который выпускал листок «Горнист» как приложение к газете «Учитель». С 1968/69 уч. г. клуб «Горнист» стал работать как общественное объединение, осуществляющее подготовку студентов к работе в пионерских лагерях. Занятия проводились преподавателями кафедры педагогики, студентами-старшекурсниками историко-педагогического факультета. Огромный вклад в становление и развитие вожатского движения в вузе внесла Эмма Викторовна Паничева.

Долгое время к числу неудовлетворительно решенных относились вопросы подготовки, организации и проведения пионерских практик. Меры, принятые в конце 1970-х гг., позволили решить эти вопросы.

Если ранее студенты мелкими (по 3–4 чел.) группами проходили практику во всех пионерских лагерях Воронежской области, а 25% студентов работали по месту жительства, то с этого времени практика организовывалась на базе нескольких лагерей, с которыми были заключены двусторонние договоры. Наличие базовых лагерей позволило формировать из практикантов педагогические отряды. Этот опыт был поддержан на государственном уровне, и в 1978 г. институт был награжден Почетной грамотой ЦК ВЛКСМ [2].

Для подготовки студентов к работе в пионерских лагерях был разработан комплекс «Будь готов к работе с детьми» (БГРД), который предусматривал развитие организаторских способностей у студентов, развитие и закрепление интереса к работе с детьми. БГРД

можно считать первой организованной практико-ориентированной формой подготовки студентов к работе в пионерских лагерях. Сам комплекс предполагал организацию и проведение занятий для студентов, в рамках которых осуществлялась их подготовка к работе вожатыми с использованием активных методов обучения: студенты проигрывали различные ситуации, изучали методику организации игры, групповых и массовых форм детского досуга, прорабатывали основы работы с детским коллективом.

В институте работало студенческое конструкторское бюро, готовящее игровые комплексы для пионерских лагерей. Так, в пионерском лагере «Костер» действовал игровой комплекс, построенный и оборудованный студентами института – членами студенческого конструкторского бюро [8]. Со временем практика создания педагогических отрядов для пионерских лагерей распространилась и на организацию непрерывной педагогической практики в течение учебного года.

Богатым источником изучения опыта организации летней практики в ВГПУ в советский период выступает вузовская газета «Учитель», которая является ровесницей вуза. На страницах газеты публиковались материалы преподавателей и сотрудников вуза, посвященные итогам практики, специфике ее организации, а также студентов-вожатых с отзывами и рассказами о работе в лагере.

Анализ публикаций газеты «Учитель» за конец 1970-х – 1980-е гг. позволяет сделать вывод, что в данный период ежегодно летнюю практику проходили от 500 до 700 студентов ВГПИ. Традиционными базами практики стали пионерские лагеря Воронежской области «Кристалл», «Кировец», «Алмаз», «Зеленый огонек», «Буревестник», «Дружба», лагерь «Костер» в Краснодарском крае.

Особенно почетным считалось прохождение практики во Всесоюзном пионерском лагере «Артек» и Всероссийском лагере «Орленок». В 1986 и в 1987 гг. воронежский отряд вожатых был признан лучшим во Всесоюзном лагере «Артек» [3].

Ежегодно лучших студентов-практикантов поощряли грамотами и благодарностями, а иногда и денежными премиями. Например, по итогам лагерного лета 1981 г. 82 старшие пионервожатые были награждены грамотами обкома ВЛКСМ, 56 студентов – грамотами комитета ВЛКСМ ВГПИ, около 30 студентов получили денежные премии завкомов [6]. Но при

этом не только об успехах студентов ВГПИ можно прочитать на страницах газеты «Учитель», авторы публикации обращают внимание на проблемы и трудности, возникающие в ходе практики. На страницах газеты за 1987 г. читаем: «К сожалению, очень часто приходится наблюдать, как студенты, попав в пионерский лагерь, забывают о том, что они – представители педагогического вуза, а поэтому недостаточно просто быть с отрядом, необходимо каждую минуту словом, поступком, интересными и разнообразными делами воспитывать. Такой творческой фантазии нашим студентам пока не достаёт. У большинства вожатых-новичков просто опускаются руки, потому что очень скуден запас их практических навыков» [4].

В начале 1990-х гг. в связи с введением новых государственных стандартов, переходом на многоуровневую систему подготовки в организацию педагогической практики были внесены изменения. Летняя педагогическая практика в детских оздоровительных лагерях осталась на нескольких факультетах. И возобновилось проведение вожатской практики на всех факультетах с принятием новых стандартов образования уже в 2000-е гг.

В 2018 г. в ВГПУ был утвержден локальный нормативный акт – Положение о практике по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, основам вожатской деятельности (программы бакалавриата), которое регламентирует порядок организации и проведения практики. В 2020 г. в данное положение были внесены поправки, которые связаны с особенностями прохождения этого типа практики иностранными студентами [7]. Рассматриваемый нормативный акт описывает и регламентирует основные этапы организации практики, процесс руководства практикой, документальное сопровождение и специфику организации подведения итогов практики, права и обязанности обучающихся. Приложение содержит образцы договоров, которые заключает университет с базами практики, и документов, входящих в итоговую отчетную документацию, в том числе отзыва-характеристики на студента-практиканта с оценкой сформированности основных компетенций.

На сегодняшний момент ежегодно практику по основам вожатской деятельности проходят около 600 студентов третьих курсов всех факультетов ВГПУ. Кроме того, большое количество студентов ездит в лагерь в качестве

добровольцев. Курирует практику кафедра общей и социальной педагогики ВГПУ, сотрудники которой сохраняют традиции, накопившиеся десятилетиями, стараясь при этом идти в ногу со временем.

Подготовка к практике начинается с установочной конференции в 5-м учебном семестре, где руководители практики – преподаватели кафедры общей и социальной педагогики, а также работодатели – представители баз практики – совместно с педагогическими отрядами презентуют детские оздоровительные учреждения, с которыми вуз заключает двусторонние договоры установленной формы. Студенты получают информацию о месте расположения базы практики, специфике деятельности, программе, в соответствии с которой запланирована работа. Кроме того, студенты получают информацию об особенностях трудоустройства и прохождении медицинской комиссии. Затем студентам предоставляется возможность выбора базы практики, на основании чего формируются педагогические отряды. В 2020 г. распределение студентов проходило с помощью электронной образовательной среды вуза, посредством личного кабинета обучающегося.

С началом 6-го семестра начинается подготовка педагогических отрядов в рамках учебного курса «Основы вожатской деятельности». Занятия (лекционные и семинарско-практические) проходят в соответствии с расписанием, но не традиционно (по группам соответствующих профилей и факультетов), а по педагогическим отрядам. Содержание подготовки студентов по дисциплине «Основы вожатской деятельности» отражает все современные требования к профессии вожатого и включает в себя следующие модули:

- «История вожатского дела»;
- «Нормативно-правовые и организационные основы летнего отдыха»;
- «Психолого-педагогические основы вожатской деятельности»;
- «Профессиональная этика и культура вожатого»;
- «Основные технологии деятельности вожатого»;
- «Основы медицинских знаний и безопасности жизнедеятельности вожатого детского лагеря».

Будущие вожатые приобретают умения и навыки формирования и развития временного детского коллектива, решения педагогических ситуаций, психолого-педагогической диагно-

стики, организации культурно-досуговой деятельности, планирования и проектирования деятельности, оказания первой медицинской помощи и многие другие, необходимые вожатому детского лагеря для осуществления профессиональной деятельности. Изучение базовых модулей дисциплины «Основы вожатской деятельности» способствует формированию таких ключевых компетенций вожатого, как нормативно-правовая, психолого-педагогическая, диагностико-прогностическая, проективно-аналитическая, коммуникативная и ораторская. Для реализации модели формирования профессиональной компетентности вожатого важным представляется создание следующих условий:

- использование активных методов обучения, которые моделируют профессиональную деятельность вожатого;
- организация методического и психолого-педагогического сопровождения будущих вожатых;
- обеспечение рефлексии.

По окончании курса студенты выезжают на инструктивно-методические сборы, в ходе которых закрепляют полученные умения и навыки методом погружения в профессиональную среду через участие в мастер-классах, творческих мастерских, деловых и ролевых играх. При этом будущие вожатые выступают в качестве не только участников, но и организаторов. Студенты, не прошедшие промежуточную аттестацию по дисциплине «Основы вожатской деятельности», в соответствии с локальными нормативно-правовыми актами, не допускаются к прохождению практики по основам вожатской деятельности.

Выделим основные исторически сложившиеся тенденции, раскрывающие особенности подготовки будущих вожатых в ВГПУ:

1) подготовка педагогических отрядов в соответствии с программой и спецификой деятельности конкретного лагеря, а не отдельного вожатого, что не только позволяет студентам освоить программу дисциплины, но и содействует формированию педагогического коллектива, дает возможность познакомиться с требованиями, особенностями и традициями базы практики;

2) привлечение работодателей к проведению занятий по дисциплине «Основы вожатской деятельности», что усиливает практико-ориентированность курса;

3) использование активных методов обучения, которые позволяют имитировать де-

ятельность вожатого в условиях лагеря, настраивают студентов на решение конкретных практических задач;

4) работа с мотивацией студентов, результаты которой проявляются в том числе в том, что студенты на следующий год возвращаются в лагерь в качестве добровольцев;

5) особый акцент в подготовке вожатых на реализацию ими воспитательной функции, поскольку она является ключевой в деятельности вожатого (как правило, студенты сталкиваются с трудностями в рамках ее реализации);

6) подведение итогов практики в форме творческого отчета педагогических отрядов, что оказывает непосредственное влияние на рефлексию и мотивацию студентов.

Летняя педагогическая практика, в соответствии с учебным планом, длится 2 1/3 недели и включает в себя три основных этапа:

- *подготовительный* (инструктаж по содержанию деятельности, ознакомление с заданием, инструктаж по трудовой дисциплине и технике безопасности, знакомство с базой прохождения практики);

- *основной* (организация заезда, организационного, основного и итогового периодов смены; психолого-педагогическое изучение детей, планирование и организация воспитательной работы, освоение особенностей работы с временным детским коллективом в условиях детского оздоровительного лагеря, участие в разнообразной методической работе);

- *итоговый* (подведение итогов практики и подготовка отчетной документации).

Студенты ВГПУ проходят практику по основам вожатской деятельности в лагерях Воронежской области («Кировец», «Алмаз», «Восток-4», «Юность», «Ландыш»), Краснодарского края («Посейдон», «Олимпиец»), а также при наличии особых показаний в пришкольных лагерях г. Воронежа. С 2016 г. ВГПУ возобновил сотрудничество с МДЦ «Артек» (Республика Крым), и ежегодно лучшие студенты ВГПУ отправляются на практику в этот крупнейший международный детский центр, получая отличные характеристики и отзывы. Кроме того, интересен опыт прохождения практики в профильном археологической лагере «Возвращение к истокам», когда студенты не только организуют работу с временным детским коллективом и проводят традиционные для лагеря мероприятия, но и вместе с детьми принимают участие в археологических раскопках.

Педагогическая практика в летний период, проводимая с отрывом от учебных занятий,

максимально приближена к профессиональной деятельности. Она обеспечивает единство теоретической подготовки будущих педагогов с их практической профессиональной деятельностью, дает возможность реализовать профессиональный и личностный потенциал, развить и закрепить знания, умения и навыки работы с детьми разного возраста в условиях временного детского коллектива.

Таким образом, практика по основам вожатской деятельности требует серьезной подготовки и обладает мощным потенциалом в формировании профессиональных педагогических компетенций, связанных с воспитательной работой, организацией культурно-досуговой деятельности, психолого-педагогическим сопровождением детского коллектива, а также является первой самостоятельной педагогической деятельностью студента. Кроме того, летняя практика является важным звеном непрерывной практики студентов и ключевым этапом подготовки к практикам, запланированным на более старших курсах: полученные навыки работы с детским коллективом и организации воспитательной работы позволяют студентам глубже сконцентрироваться на преподаваемом предмете и методике преподавания.

Список литературы

1. Воронеж салютует «Артеку» / под ред. Г.В. Шатуновой. Воронеж: Кварта, 2016.
2. Воронежский государственный педагогический университет: время, события, люди: моногр. Воронеж: Центрально-Черноземное кн. изд-во, 2006.
3. Колупаев В. Ребячьи комиссары // Учитель. 1988. № 27(2094).
4. Копосова М. Итоги пионерского лета // Учитель. 1987. № 27(2061).
5. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» [Электронный ресурс]: приказ Мин-ва труда и социальной защиты РФ N 840н // ГАРАНТ.РУ. URL: <https://base.garant.ru/72150204/> (дата обращения: 04.04.2020).
6. Подуст В. Право быть вожатым // Учитель. 1981. № 23(1962).
7. Положение о практике по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, основам вожатской деятельности (программы бакалавриата) [Электронный ресурс]: утв. 31 янв. 2020 г. URL: http://www.vspu.ac.ru/sveden/education_local.html (дата обращения: 04.04.2020).

8. Улезкина Е. Романтик – отряд дружных // Учитель. 1981. № 19(1958).

* * *

1. Voronezh salyutuet «Arteku» / pod red. G.V. Shatunovoj. Voronezh: Kvarta, 2016.

2. Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet: vremya, sobytiya, lyudi: monogr. Voronezh: Central'no-Chernozemnoe kn. izd-vo, 2006.

3. Kolupaev V. Rebyach'i komissary // Uchitel'. 1988. № 27(2094).

4. Kopusova M. Itogi pionerskogo leta // Uchitel'. 1987. № 27(2061).

5. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist, uchastvuyushchij v organizacii deyatel'nosti detskogo kollektiva (vozhatyj)» [Elektronnyj resurs]: prikaz Min-va truda i social'noj zashchity RF N 840n // GARANT.RU. URL: <https://base.garant.ru/72150204/> (data obrashcheniya: 04.04.2020).

6. Podust V. Pravo byt' vozhatym // Uchitel'. 1981. № 23(1962).

7. Polozhenie o praktike po polucheniyu professional'nyh umenij i opyta professional'noj deyatel'nosti, osnovam vozhat'skoj deyatel'nosti (programmy bakalavriata) [Elektronnyj resurs]: utv. 31 yanv. 2020 g. URL: http://www.vspu.ac.ru/sveden/education_local.html (data obrashcheniya: 04.04.2020).

8. Ulezkina E. Romantik – otryad družnyh // Uchitel'. 1981. № 19(1958).

Experience of counselor training and organization of summer practice: history and contemporaneity (based on Voronezh State Pedagogical University)

The article deals with the analysis of the experience of the organization of practice directed to the basis of the counselor activities and counselors' training in Voronezh State Pedagogical University. The author analyzed the historical experience of the organization of the summer practice in the Soviet period. There are presented the organizational and methodological peculiarities of the modern period.

Key words: *counselor, summer practice, practice of the basis of counselor activities.*

(Статья поступила в редакцию 08.04.2020)

И.А. МАКАРОВА, О.А. СЕРЖАНТОВА
(Волгоград)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА КАК СРЕДА РАЗВИТИЯ 4К-КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЖАТЫХ

Освещается проблема развития 4К-компетенций, являющихся для нового поколения ключом к успеху в будущем. Обосновывается высокий потенциал педагогического отряда как общественного объединения в деле развития навыков будущего у вожатых. Отмечается, что вожатые являются как «благополучателями» воспитывающей среды педагогического отряда, так и создателями пространства развития для детей.



Ключевые слова: педагогический отряд, критическое мышление, коммуникация, кооперация, креативность, воспитывающая среда.

Формирование компетенций XXI в. – это одна из тенденций современного образования. «К тому времени, когда наши дети вырастут, сегодняшний мир будет для них позавчерашним», – так пишет известный педагог-психолог Л.В. Петрановская [6]. Перед педагогами стоит задача формирования у обучающихся базовых навыков для успешной жизни в постоянно меняющемся обществе [3]. Каковы эти базовые навыки? Какими компетенциями должен обладать современный человек, чтобы быть не только востребованным на рынке труда, но и просто счастливым? Как развивать эти компетенции?

В 2013 г. канадские ученые под руководством Дианы Прюно запустили проект, целью которого стало выявление компетентностей, которые были бы востребованы работодателями в будущем [8]. Позже эти исследования были расширены другими отечественными и зарубежными учеными. Под компетенциями будущего стали понимать не только качества, полезные для рынка труда, но и способности, позволяющие человеку жить в гармонии с самим собой и окружающим миром на фоне быстро меняющейся действительности. Исследователи выявили ряд компетенций, которые впоследствии были названы 4К (критическое мышление, креативность, кооперация, коммуникация). Эти навыки принято называть Soft Skills (гибкие навыки, надпрофессиональ-

ные компетенции) в противовес Hard Skills – «жестким» профессиональным навыкам.

Именно Soft Skills являются ключом для успеха в будущем нового поколения. Эти навыки позволяют познать Себя (через рефлексию, критическое мышление), узнать Других (через эмпатию, кооперацию, коммуникацию), узнать Мир (познавая особенности культуры, становясь ответственным и толерантным). Другими словами, развивая эти навыки, помогаешь Себе стать успешнее.

Реальность такова, что в деле развития компетенций 4К возможности средней школы недостаточны – деятельность учителя «индивидуализирована», исходит от одного человека, поэтому гораздо больший потенциал несут в себе детские и молодежные общественные организации, учреждения дополнительного образования, организации отдыха детей и их оздоровления. С этой точки зрения педагогический отряд, созданный для работы с детьми в детских центрах и лагерях, будь то студенческий отряд или педагогический отряд отдельного лагеря, является уникальной воспитывающей средой для развития 4К-компетенций у вожатых, которые, в свою очередь, создадут условия для формирования навыков будущего у своих воспитанников.

Особенностью педагогической деятельности вожатых в отличие от деятельности профессиональных педагогов является как раз необходимость использования в большей мере гибких навыков Soft Skills – в основном благодаря им в детском лагере между детьми и взрослыми складывается особенная, «магическая» атмосфера дружбы, успешности, взаимной поддержки. Б.В. Куприянов в своей статье «Педагогический отряд как социальный организм» так пишет об этом явлении: «Специфика образовательного (воспитательного) процесса в загородных детских лагерях позволяет не предъявлять высоких требований к уровню профессиональных компетенций значительной части педагогических работников... Важными факторами достижения образовательных (воспитательных) результатов в загородном детском лагере выступают высокий уровень консолидации педагогического отряда в ценностях, целях и способах деятельности и благоприятные условия для самореализации всех участников педагогического отряда» [5, с. 35]. В продолжение этих слов отметим, что факторами достижения образовательных результатов являются также и коммуникационная компетентность, и творческие спо-

собности, и умение вожатыми анализировать деятельность педагогического отряда в целом и собственную деятельность в частности. Безусловно, «гибкие» навыки развиваются у каждого вожатого в процессе индивидуальной работы с детьми, но гораздо больше возможностей для наращивания Soft Skills появляется благодаря взаимодействию вожатых в педагогическом отряде.

Педагогический отряд – явление уникальное. Оставаясь в первую очередь коллективом работников учреждения отдыха и оздоровления, педагогический отряд почти всегда, по сути, представляет собой сообщество, имеющее все «признаки общественного объединения: коллективный и целенаправленный характер деятельности, единство ценностных ориентаций и идеологии, групповую идентичность» [2, с. 65]. Эти особенности деятельности педагогического отряда как общественно-общественного объединения позволяют говорить нам о нем как о среде развития 4К-компетенций.

Межличностное коммуникативное взаимодействие в педагогическом отряде можно охарактеризовать с двух сторон: как официальные деловые отношения между сотрудниками учреждения и как неформальные отношения между членами общественного объединения, что является серьезным стимулом для развития коммуникативных компетенций у вожатых. В ходе формального и неформального общения вожатым приходится решать множество коммуникативных задач. Возьмем, например, разнообразие участников коммуникативного взаимодействия – вожатому необходимо выстроить эффективную коммуникацию с ребенком, руководителями, напарником, другими членами педагогического отряда (а здесь есть иерархия по возрасту, статусу и т. п.), другими работниками лагеря, родителями, друзьями, которые оказались в роли коллег и коллегами, которые стали друзьями. Кроме того, коммуникативное взаимодействие может происходить в разных условиях – это, конечно, непосредственная педагогическая деятельность, а также общение на занятиях школы вожатых, на вожатском конкурсе, фестивале, слете. Вожатый может выступать в педагогическом отряде в разных ролях – наставника, методиста, в том числе и в ролях неформальных – «бывалого», «легенды», «всеобщего любимца», «артиста» и т. п.

Б.В. Куприянов называет педагогический отряд социальным организмом и выделяет три плоскости отношений в нем: реальная структура отношений в педагогическом отряде представляет собой сложный синтез официальных,

корпоративных и межличностных отношений, в отдельных сообществах доминирует та или иная плоскость [5]. Несмотря на такое разнообразие ролей, условий, участников общения, коммуникативное взаимодействие внутри педагогического отряда всегда подчинено одному – это работа для блага детей, «на службе детству», что налагает на вожатого определенные обязательства в каждой ситуации общения. Необходимо уметь слушать и слышать, быть толерантным, гибким, внимательным к собеседнику, уметь донести свои идеи до других и принимать чужие идеи и решения. Несомненно, такие условия способствуют развитию коммуникативной компетенции.

Еще один навык XXI в. – креативность. Диана Прюно характеризует ее как способность быстро адаптироваться к новым вызовам, интегрировать новые идеи в уже имеющиеся знания. По ее мнению, творческие люди проявляют самостоятельное мышление, умеют выявлять проблемы, рисковать и быстро принимать решения [8]. Эффективное развитие креативности в условиях деятельности педагогического отряда обусловлено спецификой сферы детского отдыха, разнообразием форм организации детского отдыха, возможностью создания уникальной воспитывающей, образовательной среды в каждой смене. Кроме того, члены педагогического отряда как общественного объединения имеют множество возможностей для самореализации, ведения социально значимой деятельности. Особого внимания заслуживает такой феномен, происходящий в каждом педагогическом отряде, как синергия идей. Вожатые в своем стремлении снова и снова удивлять детей, находить подход к каждому ребенку, создавать условия для личностного роста участников смены вынуждены сообщать генерировать все новые и новые идеи, которые, соединяясь, образуют уникальную творческую атмосферу – свою для каждого педагогического отряда, для каждого вожатского мероприятия, для каждой смены. Еще одна немаловажная особенность существования любого педагогического отряда, влияющая на развитие креативности, – это постоянная смена обстановки. Меняются люди внутри и вне педагогического отряда, дети, условия работы, мероприятия, лагеря. Вожатым необходимо быть всегда готовым к новым обстоятельствам, будь то погодные условия или условия очередного конкурса педагогических отрядов. Стандартные алгоритмы здесь не помогут – каждый раз необходимо искать новое решение, выбирать наиболее короткий путь к достижению результата. Р.У. Гильмутдинова ха-

рактирует эту сторону креативности как деятельностный компонент креативной компетентности, что предполагает «реализацию совокупности знаний, умений, навыков, творческого опыта и личностных качеств в деятельности; содержит набор операций и способов, с помощью которых осуществляется достижение осознанной цели деятельности, а именно: способность находить решение в нестандартных ситуациях; гибкость поведения и мышления; активность; толерантность к неопределенности...» [1, с. 48].

Что касается такого навыка будущего, как критическое мышление, то существует множество предположений различных исследователей, что является компонентами этой компетенции. Но в свете темы нашей статьи нам представились интересными суждения канадского системного ученого Дэвида Инга об одном из важных признаков критического мышления – *sensemaking*, способности находить / создавать смыслы. Как отмечает Дэвид Инг, руководитель, который может «вытащить» смыслы из огромного количества накопленной информации и сделать правильные выводы, – огромная ценность для бизнеса [3]. Разве это не о педагогах, а в нашем случае – о вожатых? Именно педагогический отряд является посредником между «большим» миром, наполненным противоречивой информацией, и детьми. Именно в педагогическом отряде формируются те ценности, которые передаются детям. Отметим, что почти все взрослые, находящиеся рядом с детьми, имеют «узкую специализацию» – родитель, учитель-предметник, репетитор, педагог-психолог. Вожатый в своей деятельности, пусть даже за одну короткую смену, выполняет огромное количество функций, которые, впрочем, по своей сути сводятся к одному глобальному делу – находиться рядом с ребенком, пока он взрослеет и развивается. А это значит, что вожатый должен быть осведомленным во множестве вопросов, уметь переработать огромное количество информации, в том числе из своего жизненного опыта, чтобы передать это знание детям в понятном для них виде.

Применительно к развитию критического мышления у вожатых также необходимо отметить рефлексивность деятельности педагогического отряда. Каждый вожатый анализирует свою собственную деятельность, деятельность педагогического отряда, оценивает «себя в искусстве и искусство в себе». В этой связи характерно высказывание, что «способность человека занять рефлексивную позицию по отношению к себе есть не что иное, как результат

интериоризации личностью социальных отношений между людьми. Лишь на основе взаимодействия с другими, когда человек старается понять мысли и действия другого и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается в состоянии рефлексивно отнестись и к самому себе» [4].

Несмотря на то, что слово *кооперация* напоминает о экономико-хозяйственной деятельности, оно используется современными исследователями для обозначения еще одного навыка будущего, который также может называться умением работать в команде. В основе деятельности педагогического отряда – командная работа на благо детей. По мнению Дианы Прюно, умение осуществлять деятельность совместно включает в себя несколько составляющих:

- признавать и принимать различные идеи и точки зрения;
- осознавать собственные мотивы деятельности в группе;
- принимать общую цель деятельности;
- осуществлять конструктивную обратную связь с членами группы;
- принимать конфликты, уметь управлять ими, уметь находить конструктивные выходы из конфликтов [8].

На наш взгляд, деятельность педагогического отряда является яркой иллюстрацией к выводам зарубежных ученых, а следовательно, и мощным стимулом к развитию одной из компетенций 4К-кооперации (координации, умения работать в команде). В качестве аргумента приведем условия Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Лига вожатых», проводимого в 2019 г. во второй раз. В этом конкурсе нет одного победителя в каждой номинации – жюри выбирает 100 лучших стажеров, вожатых и старших вожатых, тем самым подчеркивая, что эффективно работать в сфере организации детского отдыха возможно только в команде. Примечательны здесь и конкурсные задания – участники готовят социальные проекты коллективно, каждый вожатый вкладывает в совместную работу что-то свое. Вот где истинный смысл кооперации!

Все вышесказанное позволяет утверждать, что педагогический отряд – эффективная среда развития 4К-компетенций у вожатых, а это значит, что у человека, имеющего вожатский опыт, большие шансы стать успешным. Кроме того, вожатые, развивая свои «гибкие» навыки в воспитывающей среде педагогического отряда, сами являются создателями воспитывающей среды, пространства для развития 4К-компетенций у детей.

Список литературы

1. Гильмутдинова Р.У. Креативная компетентность и ее структура // Акмеология. 2013. № 4. С. 46–49.
2. Запесоцкий А.С. Аспекты молодежных движений. М., 2004.
3. Инг Д. Т-профессионалы // Менеджер по персоналу. 2014. № 2. С. 45–47.
4. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. СПб.: Изд-во «Тускарора», 1996.
5. Куприянов Б.В. Педагогический отряд как социальный организм (метафорическая презентация понятия) // Воспитание в школе. 2015. № 2. С. 32–39.
6. Петрановская Л.В. Мы готовим детей к позавчерашнему миру [Электронный ресурс] // Православие и мир. URL: <http://www.pravmir.ru/lyudmila-petranovskaya-myi-gotovim-detey-k-pozavcheshnemu-miru/> (дата обращения: 30.01.2020).
7. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко. М.: НИУ ВШЭ, 2018.
8. Pruneau D., Kerry J., Langis J. & Léger M.T. De nouvelles compétences à développer chez les élèves du primaire en sciences et technologies: pratiques et possibilités. Moncton, NB: Université de Moncton, Groupe de recherche Littoral et vie, 2013.

* * *

1. Gil'mutdinova R.U. Kreativnaya kompetentnost' i ee struktura // Akmeologiya. 2013. № 4. S. 46–49.
2. Zapesockij A.S. Aspekty molodezhnyh dvizhenij. M., 2004.
3. Ing D. T-professionalny // Menedzher po personalu. 2014. № 2. S. 45–47.
4. Kulyutkin Yu.N., Suhobskaya G.S. Lichnost': vnutrennij mir i samorealizaciya. Idei, koncepcii, vzglyady. SPb.: Izd-vo «Tuskarora», 1996.
5. Kupriyanov B.V. Pedagogicheskij otryad kak social'nyj organizm (metaforicheskaya prezentaciya ponyatiya) // Vospitanie v shkole. 2015. № 2. S. 32–39.
6. Petranovskaya L.V. My gotovim detey k pozavcheshnemu miru [Elektronnyj resurs] // Pravoslavie i mir. URL: <http://www.pravmir.ru/lyudmila-petranovskaya-myi-gotovim-detey-k-pozavcheshnemu-miru/> (data obrashcheniya: 30.01.2020).
7. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya / I.D. Frumin, M.S. Dobryakova, K.A. Barannikov, I.M. Remorenko. M.: NIU VSHE, 2018.

Work of pedagogical union as an environment of development of counselors 4K-competencies.

The article deals with the issue of the development of 4K-competencies that are considered to be the key to success in future for the next generation. There is substantiated a high potential of the pedagogical union as a public association in the development of the skills of future of counselors. The authors emphasize that counselors are the “benefitors” of the educational environment of the pedagogical union and the creators of the developmental environment for children.

Key words: *pedagogical union, critical thinking, communication, cooperation, creativity, educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2020)

Ю.Н. ГАМБЕЕВА, Е.И. СОРОКИНА
(Севастополь)

**ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ
СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Определяются факторы, влияющие на трансформацию системы образования в условиях цифровизации общества и экономики. Выделены цифровые образовательные технологии, обладающие большим педагогическим потенциалом и влияющие на построение современного образовательного процесса. Рассматриваются отличия цифрового обучения от традиционного. Обосновывается изменение роли преподавателя в цифровом образовательном процессе.

Ключевые слова: *дидактика, образовательное пространство, образовательный процесс, цифровизация, цифровая дидактика.*

Модернизация и цифровизация образовательного процесса обусловлены цифровой трансформацией практически всех сфер человеческой деятельности и интенсивным внедрением ИКТ, таких как веб-технологии, облачные сервисы, мобильные приложения, виртуальная реальность. Целью трансформации об-

разовательного процесса является применение возможностей цифровых технологий с максимальной эффективностью. В свою очередь, целями развития технологий в сфере образования являются их максимальная адаптация к процессу обучения и встраивание в него для решения поставленных педагогических задач.

В последние годы наблюдается переход от централизованной модели обучения к сетевому взаимодействию, созданию гибкой образовательной среды и построению индивидуально-образовательных траекторий. С началом процесса внедрения современных технологий существенно расширились и образовательные возможности учреждений, развиваются новые форматы обучения.

Основные факторы, влияющие на построение цифрового образовательного процесса:

- новые технологии;
- новые требования цифровой экономики к кадрам;
- «цифровое поколение» – новые обучающиеся.

Рассмотрим более подробно перечисленные факторы.

На основе процессов цифровизации образовательного пространства возникли и развиваются следующие технологические тренды.

- *Облачные технологии* – технологии, позволяющие хранить огромное количество информации и имеющие удобный сетевой доступ к информационным ресурсам, который можно использовать при наименьших управленческих усилиях и взаимодействиях с поставщиком.

- *Массовые открытые онлайн-курсы* – это бесплатные или условно бесплатные онлайн-курсы, которые могут принимать различные формы и предполагают массовое использование. Сегодня это одна из самых популярных и активно развивающихся моделей цифрового обучения. Онлайн-курсы расширяют образовательные возможности и способствуют индивидуализации обучения; повышают гибкость планирования учебного процесса; сокращают затраты на реализацию образовательных программ; способствуют применению инновационных педагогических технологий и т. д.

- *«Мобильное» обучение* с использованием мобильных (портативных) устройств: планшетов, смартфонов, нетбуков, мини-компьютеров. В более широком понимании мобильное обучение – это обучение с возможностью самостоятельного выбора учащимися времени, места, темпа и средств обучения [14].

- *Адаптивное обучение* – это оптимизированная обучающая модель, максимально учитывающая индивидуальные способности и потребности обучающегося, интегрирующая информационные и педагогические технологии, обеспечивающие интерактивность взаимодействия субъектов образования.

- *Искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальности* – расширение физического и жизненного пространства человека объектами, созданными с помощью цифровых устройств и имеющими характер изображения. По оценкам экспертов, уже через несколько лет искусственный интеллект, симуляторы и виртуальная реальность в образовательном пространстве заменят учебники и трансформируют методологию образовательной системы, основанную на принудительном изучении. Предполагается, что рутинные подходы, на которых базируется современная методика преподавания, исчезнут, а искусственный интеллект будет выстраивать индивидуальные траектории обучения.

- *Поведенческая аналитика* – анализ и мотивация активности обучающегося в рамках цифровизации обучения для формирования личных траекторий обучения.

- *Геймификация* – добавление в учебный процесс игровых элементов, поэтапное усложнение заданий, создание увлекательных персонажей и ярких сюжетов; применение эффекта неожиданности (новый атрибут или поворот сюжета) [7].

Новые цифровые технологии обладают большим педагогическим потенциалом; обеспечивают мобильность обучающегося и преподавателя; стимулируют появление электронных обучающих платформ, где происходит сетевое взаимодействие вузов по обмену образовательного контента [18]. В связи с этим происходят глобальные перемены в организации образовательного процесса, призванные подготовить современных студентов к коммуникации и профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики. Современному рынку труда нужны специалисты, которые мотивированы на личностное развитие и самоопределение, умеют сочетать работу с учебой, обладают такими профессиональными компетенциями, как цифровая грамотность, склонность к творческим нестандартным решениям, коммуникативные навыки [10].

Одним из ключевых навыков принято считать цифровую грамотность. К ней относят владение навыками поиска информации в Интернете; работы в онлайн-режиме; создания мультимедийных объектов.

тимедийного контента; использования мобильных средств коммуникаций и онлайн-сервисов для получения услуг и товаров; безопасной работы в Сети как технического, так и социально-психологического характера [3]. Авторы различных концепций цифровой грамотности подчеркивают необходимость понимания цифровой реальности человеком, его способности контролировать «информационный шум».

С появлением и развитием ИКТ происходит трансформация личности человека. Выросло поколение Z, или *digital natives* (поколение цифровых технологий), для которого мобильные устройства и Интернет – неотъемлемые элементы жизненного пространства. Современные учащиеся не проводят четких границ между виртуальным и реальным мирами. Они постоянно находятся в режиме онлайн и в курсе того, что происходит вокруг.

В мире поколения Z все персонализировано, поэтому для них актуален отбор знаний по индивидуальной траектории. Именно поэтому возникла необходимость в создании новой гибкой, интерактивной, цифровой системы образования, которая позволяет каждому человеку получать образование и новые компетенции на протяжении всей жизни, применяя различные смарт-технологии (компьютерные программы, образовательные приложения, мультимедиа и др.) и смарт-устройства (смарт-доска, смарт-экран) для поиска, обработки и анализа информации и знаний. Современные технологии позволяют создать интеллектуальную виртуальную среду обучения с практически безграничными возможностями для его участника [5]. Новые формы обучения вызывают интерес и у цифровых кочевников, которые представляют собой социальную категорию людей, использующих цифровые телекоммуникационные технологии для выполнения профессиональных обязанностей и ведущих мобильный образ жизни. Они быстро впитывают информацию из медиаисточников, работают на высокой скорости, предпочитают мобильный доступ к информационным ресурсам, обладают навыками создавать собственные медиаресурсы [1].

Таким образом, цифровизация образовательного процесса представляет собой:

- трансформацию и переосмысление существующего образовательного процесса;
- оптимальное чередование виртуальных средств и реальных производственных процессов в профессиональном образовании;
- развитие гибкости в отношении учебного процесса посредством использования но-

вых форм и методов обучения и организации учебной деятельности;

- стимулирование учебной активности и самостоятельности обучающихся за счет использования виртуальной реальности в целях поддержки их готовности к решению более комплексных задач;

- повышения привлекательности профессий и вакансий на рынке труда.

В последнее десятилетие мы наблюдаем, как глобальные изменения, происходящие в обществе и в образовании, вследствие интенсивного применения ИКТ предопределяют необходимость пересмотра традиционного взгляда на дидактику. Сегодня есть все основания говорить о возникновении новой области педагогического знания – цифровой дидактики.

История дидактики как педагогической теории, обосновывающей содержание, методы и организационные формы обучения, уходит своими корнями вглубь веков. Одной из первых работ, посвященной вопросам дидактики, была книга *Didascalicon* французского философа Гуго Сен-Викторского, опубликованная в 1120 г. Интерес философа был вызван возникшим противоречием между увеличивающимся объемом социального опыта, знаний и недостаточностью способов его передачи, которые явились препятствием общественному развитию. В XVI в. дело Г. Сен-Викторского продолжили французские философы, Пьер де ла Рами, Рудольф Агрикола и Филипп Меланхтон. А в 1657 г. чешский педагог Ян Амос Коменский представил дидактику как систему знаний, выдвинул основополагающие принципы и нормы обучения в своей работе «Великая дидактика» (1657) [17].

Ключевыми понятиями в дидактике являются обучение и его компоненты – учение, преподавание, образование. Процесс обучения включает в себя преподавание и учение. Преподавание – это систематическое руководство педагога учебной деятельностью учащихся – определение объема и содержания данной деятельности. Учение – процесс усвоения учащимися содержания образования, который включает в себя деятельность педагога (инструктаж, контроль) и деятельность учащихся. При этом процесс учения может проходить как в форме непосредственного контроля со стороны преподавателя (на уроке), так и в форме самообразования.

Чтобы наглядно показать связь между учеником, преподавателем и знанием, возникаю-

щую в ходе обучения, Ив Шевалар в 1982 г. использует построение треугольной дидактической системы (рис. 1). Похожее построение позднее было использовано Гаем Брюссо в 1997 г., компонент «содержание» был обозначен им термином *образовательная среда* [17].



Рис. 1. Традиционный дидактический треугольник

Однако начало XXI в. характеризуется развитием цифровой экономики – экономики инноваций, непосредственно связанной с эффективным внедрением новых компьютерных технологий и Интернета. Число интернет-пользователей растет в геометрической прогрессии и сейчас (конец 2019 г.) составляет 4,39 млрд чел. (на 9% больше, чем в 2018 г.) [13]. Информационно-компьютерные технологии растворяются в нашей жизни и оказывают влияние на все сферы жизни, в том числе и на образовательный процесс. Происходит цифровая революция и формирование глобального виртуального образовательного сообщества, насчитывающего более миллиарда человек. Актуальны попытки пересмотра предмета, целей и задач дидактики. Мы наблюдаем эволюцию дидактического треугольника и превращение его в дидактический тетраэдр, появляется четвертая вершина – технологии, которые меняют отношения между содержанием учебной деятельности, учеником и учителем (рис. 2) [11].

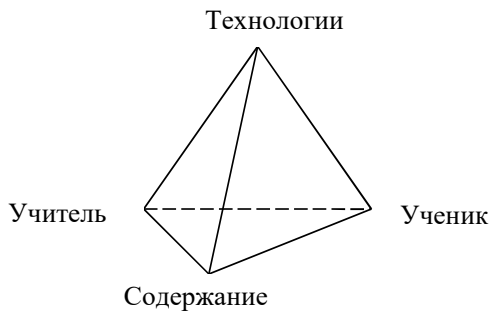


Рис. 2. Дидактический тетраэдр

Грани дидактического тетраэдра отражают отношения, складывающиеся в процессе обучения. Грань на дне тетраэдра – традиционный дидактический треугольник «учитель – ученик – содержание». Грани «ученик – содержание – технология» и «учитель – содержание – технология» отражают взаимодействие студента или учителя, содержания и технологии, которое можно охарактеризовать как электронное обучение (или обучение в виртуальном пространстве). Грань «учитель – ученик – технология» – взаимодействие учителя и ученика с помощью ИКТ (например, е-наставничество или е-консультирование) [17].

Происходит модернизация дидактики педагогического образования в условиях цифровизации образовательного пространства. Дидактика находится в стадии обновления ее научной терминологии, и этот процесс нельзя считать завершенным. Поэтому единого общепринятого определения для дидактики цифрового образовательного процесса не сформировано. Современные исследователи ввели и используют различные термины: *компьютерная дидактика, е-дидактика, электронная дидактика, электронная дидактика мультимедиа, дидактика информационного общества, цифровая дидактика* (табл. 1).

Как мы видим, нет единства мнений по вопросам дефиниций и терминологии. Формирование понятийного аппарата происходит параллельно развитию и модернизации образовательного пространства. По нашему мнению, термин *цифровая дидактика* с большей степенью объективности описывает суть глобального процесса цифровизации образования. Цифровая дидактика – это новое направление педагогики, нацеленное на организацию деятельности в цифровой образовательной среде. Речь не идет о становлении новой науки. Цифровая дидактика опирается на принципы и понятия традиционной дидактики, трансформируя их и расширяя границы непосредственного педагогического взаимодействия.

Так, границами действия традиционной дидактики являются:

- фиксированное пространство, в котором имеет место низкий уровень использования технологических средств;
- время обучения;
- стандартизованный подход к содержанию и темпу обучения;
- статичность методики обучения;
- главенствующая роль преподавателя в учебном процессе;

– низкая активность и инициативность обучающихся.

Зоной же действия цифровой дидактики является образовательная экосистема, которая развивается в условиях активности цифровых технологий. Основные отличия цифровой дидактики базируются на следующих положениях.

1. Изменение системообразующих элементов процесса обучения (цели, содержание, формы, методы и средства обучения). Цифровая дидактика направлена на интенсификацию всех уровней учебной деятельности для создания современных методик и цифровых средств обучения применительно к потребностям цифрового общества и особенностям детей поко-

ления Z. Появляются новые формы обучения (онлайн, смешанное, гибридное, комбинированное), которые являются сочетанием традиционного и электронного обучения.

2. Появление новых организационных форм учебной деятельности. В цифровой образовательной среде разнообразие образовательной деятельности реализуется через совокупность новых организационных форм (вебинары, видеоконференции, видеолекции, виртуальные консультации, виртуальный тьютор и т. д.).

3. Изменение структуры представления учебного материала. Наиболее распространенными структурами представления учебного материала в традиционной дидактике явля-

Таблица 1

Терминологический аппарат дидактики современного образовательного процесса

Термин	Автор	Определение
Компьютерная дидактика	В.А. Поздняков [12]	система научно обоснованных гипотез, касающихся закономерностей компьютерного обучения, развития теоретических и методических основ новых информационных технологий, а также определения комплекса практических мер для наиболее продуктивного развития индивидуальных качеств обучающегося
	А.И. Башмаков [2]	компьютерная дидактика лежит на пересечении традиционной дидактики и ИКТ, предметом ее разработки являются методы обучения в контексте их компьютерной реализации
Электронная дидактика мультимедиа	Е.В. Оспенникова [9]	теория обучения на основе применения комплекса средств и способов виртуального информационного обмена
Е-дидактика	М.А. Чошанов [17]	наука, искусство и инженерия обучения, которая концентрируется на детальном конструировании учебных процессов и содержит шаги по разработке и конструированию обучающих продуктов и их использованию в образовательном процессе
	И.Н. Фролов [15]	область современной дидактики, исследующая законы, закономерности, принципы и средства электронного обучения, применяемые с целью дистанционного приобретения компетенций
Электронная дидактика	А.Д. Гарцов [4]	инновационная дидактика, которая реализуется в среде электронных средств обучения
	Л.Н. Чиркова, Л.Н. Борщик [16]	дидактика процесса обучения, функционирующего посредством помещения обучающегося в информационную образовательную среду с доминирующей тенденцией к самообучению
Дидактика информационного общества	Г.И. Ибрагимов [6]	новый этап развития процесса обучения в информационно-образовательной среде, связанный с повышением активности познающего субъекта, самостоятельно выстраивающего учебную деятельность
Цифровая дидактика	В.М. Монахов [8]	инновационный подход к теории обучения, которая функционирует и развивается вместе с цифровыми технологиями, оперативно интерпретируя и используя все последние технические и технологические достижения из мира компьютеров и цифровых технологий

ются линейная (фрагменты учебного материала представлены в виде непрерывной последовательности взаимосвязанных элементов), концентрическая (изучение нового материала осуществляется на основе повтора пройденного ранее), спиральная (изучаемая проблема всегда остается в поле зрения, постепенно расширяется и углубляется информация, с ней связанная). В цифровой образовательной среде используется гипертекстовая система, позволяющая осуществлять переход по ссылкам. Ссылки, внедренные в слова, фразы или рисунки, служат навигаторами и позволяют пользователю немедленно вывести на экран сведения и материалы мультимедиа. Данная технология, соединяя разнородную информацию, позволяет создавать гипермедийные фрагменты учебного материала, которые отличаются высоким уровнем наглядности.

4. Появление новых видов учебных образовательных ресурсов. Современный образовательный процесс наполнен цифровыми образовательными ресурсами, которые обладают огромным потенциалом для решения дидактических задач и комплексного воздействия на учащегося: стимулирование интереса к обучению; развитие творческого потенциала; расширение круга знаний; установление новых форм общения и обратной связи между педагогом и учеником; внедрение автоматизированного самоконтроля; повышение качества обучения и профессионального уровня педагога и др.

Цифровые образовательные ресурсы – информационные образовательные ресурсы, хранимые и передаваемые в цифровой форме. К ним относятся:

– образовательные ресурсы, где «традиционные» ресурсы (видео-, аудиофрагменты, статические изображения и др.) представлены в цифровой форме;

– ресурсы, функционирующие только в цифровом формате (интерактивные схемы, тесты, задания); динамические модели; электронные учебники и пособия, учебные курсы; базы данных; презентации; электронные журналы; пакеты прикладных программ и др.

5. Наличие виртуальной реальности. Современные цифровые и информационно-коммуникационные технологии позволяют создать виртуальный мир и окунуться в виртуальную реальность. Термин *виртуальная реальность* относится к любой ситуации, когда искусственно создается ощущение пребывания человека в определенной среде.

Посредством встраивания методик и технологий обучения виртуальная реальность позволяет реализовать аудиовизуальный и даже сенсорный контакт с исследуемыми объектами; изучать образы и явления, которые в реальности абстрактны и невозпроизводимы; осуществлять бесконтактное управление различными объектами, сюжетами, процессами; развивать пространственное видение; формировать эстетический вкус.

Применение средств и технологий виртуальной реальности расширяет учебную мотивацию, активизирует учебную деятельность, совершенствует образовательный процесс, развивает образное, наглядное, интуитивное и теоретическое мышление.

6. Изменение роли преподавателя. Меняется ролевая функция преподавателя: педагог перестает быть центром образовательно-

Таблица 2

**Изменение роли преподавателя
в цифровом образовательном процессе**

Традиционное обучение	Цифровое обучение
Организатор и мотиватор обучения	Посредник между реальным и виртуальным мирами
Специалист по проектной деятельности	Навигатор в образовательном интернет-пространстве
Тренер	Тьютор, педагог-куратор онлайн-платформы
Разработчик образовательной траектории	Дизайнер цифровых средств обучения
	Аналитик и корректор цифрового следа
	Сетевой педагог

го процесса и главным источником информации, его основная задача – ввести в систему обучения методологию освоения нового знания (табл. 2).

Студент переходит в субъектную позицию в процессе определения целей и содержания образования. Такой подход предоставляет возможность каждому человеку получать образование и новые компетенции на протяжении всей жизни, применяя различные технологии и технические устройства для поиска, обработки и анализа информации и знаний.

К основным характеристикам цифровой дидактики можно отнести следующие:

- персонализированность обучения (*самостоятельное определение* обучающимся траектории образовательного процесса);
- адаптивность (автоматическое настраивание программы под особенности обучающихся);
- насыщенность (работа с различными источниками, сервисами, образовательными ресурсами);
- полимодальность (применение в учебном процессе различных способов восприятия (зрительного, слухового, моторного) и использование для этого различных устройств – тренажеров, симуляторов, средств дополненной реальности);
- включенность оценивания (непрерывный мониторинг и оценивание успешности обучающегося на протяжении всего учебного процесса).

Подводя итог, следует отметить, что современная система образования претерпевает значительные изменения. В основе этой трансформации лежит технологический прогресс. Цифровизация образовательного процесса предлагает использование педагогами и учениками прорывных цифровых технологий (массовые онлайн-курсы, мобильное и адаптивное обучение, виртуальная реальность, геймификация), которые раздвигают границы научного познания.

Тем не менее цифровая трансформация не означает исключительно применения информационно-коммуникационных технологий. Цифровизация предполагает качественное изменение содержания и организации образовательного процесса с учетом меняющихся требований к ролевой функции педагога, а также формам, методам и технологиям обучения, которые бы отвечали запросам современных обучающихся, относящих себя к цифровому поколению Z.

Список литературы

1. Арпентьева М.Р. Цифровые кочевники осваивают мир // Дружба народов. 2018. № 8. С. 192–196.
2. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003.
3. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 6-2. С. 35–38.
4. Гарцов А.Д., Гарцова Д.А. Электронная дидактика в обучении иностранным языкам // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2013. № 1. С. 58–62.
5. Захарова В.А. Студенты поколения z: реальность и будущее // Науч. тр. Моск. гуманит. ун-та. 2019. № 4. С. 47–54.
6. Ибрагимов Г.И. Электронная дидактика и электронное обучение: анализ существенных характеристик // Информатизация образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 15–16 июня 2015 г.). Казань, 2015. С. 147–153.
7. Матонин В.В. Тренды современного образования: геймификация // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Образование. Личность. Общество. 2017. № 2. С. 36–40.
8. Монахов В.М., Тихомиров С.А. Эволюция методической системы электронного обучения [Электронный ресурс] // Ярослав. пед. вестн. 2018. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-metodicheskoy-sistemy-elektronnogo-obucheniya> (дата обращения: 08.01.2020).
9. Оспенникова Е.В. Е-дидактика мультимедиа: проблемы и направления исследования // Вестн. Перм. гос. гуманит.-пед. ун-та. Сер.: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2005. № 1. С. 16–30.
10. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5(78). С. 353–355.
11. Печников А.Н. Е-дидактика: кому, зачем и в каком виде она нужна [Электронный ресурс] // ОТО. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/e-didaktika-komu-zachem-i-v-kakom-vide-ona-nuzhna> (дата обращения: 08.01.2020).
12. Поздняков В.А., Шлык В.В. Компьютерная дидактика // Теоретические основы и технологии открытого образования: материалы Всерос. науч.-метод. конф. (3–4 февр. 2004 г.). Липецк: ЛГТУ, 2004. Ч. 2. С. 106–113.
13. Сергеева Ю. Вся статистика интернета на 2019 год – в мире и России [Электронный ресурс] // Web Canape. URL: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-na-2019-god-v-mire-i-v-rossii/> (дата обращения: 17.09.2019).

14. Татаринов К.А. Мобильное обучение поколения «Z» // Балт. гуманит. журн. 2019. № 2(27). С. 103–105.
15. Фролов И.Н. E-didactics как теоретический базис электронного обучения // В мире научных открытий. 2011. Т. 14. № 2. С. 135–142.
16. Чиркова Л.Н., Борщик Л.Н. К вопросу о развитии дидактики в условиях электронного образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2014. № 10. С. 222–227.
17. Чошанов М.А. E-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. № 3. С. 684–694.
18. Щербина Е.Ю., Шмурыгина О.В., Уткина С.Н. Алгоритм цифровой трансформации процесса профессионально-педагогического образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 4. С. 22–32.
- * * *
1. Arpent'eva M.R. Cifrovye kochevniki osvayvayut mir // Druzha narodov. 2018. № 8. С. 192–196.
2. Bashmakov A.I., Bashmakov I.A. Razrabotka komp'yuternyh uchebnikov i obuchayushchih sistem. M.: Informacionno-izdatel'skiy dom «Filin», 2003.
3. Berman N.D. K voprosu o cifrovoj gramotnosti // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 6-2. С. 35–38.
4. Garcov A.D., Garcova D.A. Elektronnaya didaktika v obuchenii inostrannym yazykam // Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki. 2013. № 1. С. 58–62.
5. Zaharova V.A. Studenty pokoleniya z: real'nost' i budushchee // Nauch. tr. Mosk. gumanit. un-ta. 2019. № 4. С. 47–54.
6. Ibragimov G.I. Elektronnaya didaktika i elektronnoe obuchenie: analiz sushchnostnykh harakteristik // Informatizatsiya obrazovaniya: materialy Mezhdunar. nauch-prakt. konf. (Kazan', 15–16 iyunya 2015 g.). Kazan', 2015. С. 147–153.
7. Matonin V.V. Trendy sovremennogo obrazovaniya: geimifikatsiya // Vestn. Buryat. gos. un-ta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo. 2017. № 2. С. 36–40.
8. Monahov V.M., Tihomirov S.A. Evolyutsiya metodicheskoy sistemy elektronno obucheniya [Elektronnyj resurs] // Yarosl. ped. vestn. 2018. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-metodicheskoy-sistemy-elektronno-obucheniya> (data obrashcheniya: 08.01.2020).
9. Ospennikova E.V. E-didaktika mul'timedia: problemy i napravleniya issledovaniya // Vestn. Perm. gos. gumanit.-ped. un-ta. Ser.: Informacionnye komp'yuternye tekhnologii v obrazovanii. 2005. № 1. С. 16–30.
10. Petrova N.P., Bondareva G.A. Cifrovizatsiya i cifrovye tekhnologii v obrazovanii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 5(78). С. 353–355.
11. Pechnikov A.N. E-didaktika: komu, zachem i v kakom vide ona nuzhna [Elektronnyj resurs] // ОТО. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/e-didaktika-komu-zachem-i-v-kakom-vide-ona-nuzhna> (data obrashcheniya: 08.01.2020).
12. Pozdnyakov V.A., Shlyk V.V. Komp'yuternaya didaktika // Teoreticheskie osnovy i tekhnologii otkrytogo obrazovaniya: materialy Vseros. nauch.-metod. konf. (3–4 fevr. 2004 g.). Lipeck: LGTU, 2004. Ch. 2. С. 106–113.
13. Sergeeva Yu. Vsya statistika interneta na 2019 god – v mire i Rossii [Elektronnyj resurs] // Web Canape. URL: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-na-2019-god-v-mire-i-v-rossii/> (data obrashcheniya: 17.09.2019).
14. Tatarinov K.A. Mobil'noe obuchenie pokoleniya «Z» // Balt. gumanit. zhurn. 2019. № 2(27). С. 103–105.
15. Frolov I.N. E-didactics kak teoreticheskij bazis elektronno obucheniya // V mire nauchnyh otkrytij. 2011. Т. 14. № 2. С. 135–142.
16. Chirkova L.N., Borshchik L.N. K voprosu o razvitii didaktiki v usloviyah elektronno obucheniya // Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. 2014. № 10. С. 222–227.
17. Choshanov M.A. E-didaktika: novyj vzglyad na teoriyu obucheniya v epohu cifrovyyh tekhnologij // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. 2013. № 3. С. 684–694.
18. Shcherbina E.Yu., Shmurygina O.V., Utkina S.N. Algoritm cifrovoj transformatsii processa professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2019. № 4. С. 22–32.

Digital transformation of modern educational process

The article deals with the factors having influence on the transformation of the educational system in the context of the digitalization of society and economics. There are revealed the digital educational technologies with the huge pedagogical potential and the influence on the building of the modern educational process. There are considered the differences of the digital education and the traditional education. The authors substantiate the change of the teacher's role in the digital educational process.

Key words: didactics, educational space, educational process, digitalization, digital didactics.

(Статья поступила в редакцию 03.03.2020)

С.В. АРАНОВА
(Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ У УЧАЩИХСЯ: ПОЗИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ*

Анализируется формирование культуры визуализации учебной информации у школьников. Среди позиций анализа – данные отечественных и международных исследований качества образования, визуальный контент учебников и др. Сделан вывод о необходимости формирования такой культуры в виде педагогической стратегии, целью которой является определение области педагогического знания, объема знаний и компетенций культурологического характера.



Ключевые слова: культура визуализации учебной информации, позиционный анализ, школьное обучение, педагогическая стратегия.

Круг необходимых компетенций для жизни и профессиональной реализации, которые начинают закладываться уже в школе, расширяется из-за особенностей использования и распространения продуктов визуальной деятельности. Современный тренд *визуализации* в обществе обуславливает изменения образовательной среды школы. Визуальный канал получает приоритет в коммуникативных процессах. В связи с такими трансформациями целесообразно выделять и изучать в педагогике особенности «визуального поворота», относящиеся к представлению информации. Требования к учебной информации в любой форме подачи предъявляются достаточно жестко: научность, информативная достоверность, эстетичность, этичность, целесообразность и др. Расширение информационного поля, кроме того, требует уменьшения временных затрат на его освоение. В связи с этим нарастает доля визуального контента в школьном обучении. Многие метапредметные образовательные результаты напрямую связаны с умением представлять информацию наглядно и современно. Поэтому весьма актуальным является выработка педагогически обоснованного суждения о визуализации учебной информации как о

* Исследование проведено при поддержке РФФИ в рамках проекта № 20-013-00301 А «Феномен визуализации учебной информации в современном образовании».

феномене, связанном с компетентностями и навыками XXI в. в контексте изменения культурной парадигмы.

Актуальные проблемы исследований визуализации в образовании связаны с пониманием не только физиологической природы процесса «видения», но и его сложной историко-культурной основы [7, с. 25]. В исследованиях визуализации информации в образовании (В.Н. Бодров, Ю.В. Громыко, Н.В. Дубовая, Н.Г. Иванцовская, С.Е. Игнатъев, Н.И. Кальницкая, Ю.Ф. Катханова, В.В. Магалашвили, Н.Н. Манько, Г.А. Никулова, С.И. Поздеева, А.А. Пчелинцев, А.Г. Рапуто, Н.А. Резник, Н.Г. Салмина, Т.А. Сырина, И.И. Тетерин, М.И. Шаповалов, В.Э. Штейнберг и др.) поднимаются вопросы обновления терминологии, трансформации принципа наглядности, регламентирования использования информационных компьютерных технологий, интерпретации визуальных образов, взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов. Например, делаются акценты на деятельностной составляющей визуализации учебных материалов [6; 8]; исследуется познавательная активность при визуализации [3; 4; 14; 18]; уделяется внимание возможностям визуального контента учебников и учебных пособий [13, 15]; обсуждаются возможности визуализации в связи с новейшими информационными технологиями [12; 17]. Вместе с тем малоосвоенными в педагогике остаются проблемы обеспечения культуросообразности, модернизации методической базы, сохранения преемственности и другие, связанные с усложнением задач визуализации в зависимости от возраста учащихся, подготовки учителей.

Метапредметные умения работать с информацией, представленной в разных формах, необходимо направлять соответствующими педагогическими средствами и инструментами, базирующимися на единой культурной платформе. Школьное образование должно способствовать эффективному решению нетривиальных коммуникативных и когнитивных задач, оптимизации временных затрат, повышению образовательной мотивации и культуросообразному становлению личности учащегося в целом. Поэтому в проблемах педагогики сегодня не последнее место занимает формирование особой культуры визуализации учебной информации школьников [1; 2]. В связи с поликонтекстностью современного образования, мозаичностью информационно-

го поля и взаимопересечением различных сред продуктивным представляется формирование такой культуры с учетом информационной неоднозначности визуального образа, специфики учебного материала, усложнения образовательных задач по мере взросления учащихся.

С опорой на результаты теоретического обоснования проблемы, связанной с визуализацией в образовании [2], проведена экспериментальная оценка – первичный срез – в плане культуруориентированного позиционирования феномена визуализации в некоторых наиболее значимых точках образовательной среды современной школы.

*А-анализ данных исследований качества отечественного образования (2015–2018 гг.)** [11]. При выявлении системных возможностей для формирования у учащихся навыков визуализации учебной информации, умений их творческого применения были использованы диагностические материалы по следующим дисциплинам: «Математика» (5, 6, 7-е классы), «Информационные технологии» (8, 9-е классы), «История и обществоведение» (6, 8-е классы), «Иностранный язык» (5, 8-е классы), «Основы безопасности жизнедеятельности» (8, 9-е классы), «Химия» (10-е классы), «География» (7, 10-е классы), «Мировая художественная культура» (6, 8-е классы). Анализируются наличие заданий на навыки визуализации и их тип, отмеченные экспертами проблемы, рекомендации экспертов. Обобщенные результаты аналитической обработки свидетельствуют о таких проблемах, как недостаточная сформированность навыков сравнения и оценки размеров объектов окружающего мира; невысокое качество умений наглядного представления информации; низкое присутствие творческих, креативных элементов визуального решения (по результатам презентации); затруднения при работе с большим количеством изображений и при необходимости точно описывать изображенное, анализировать иллюстрацию; неспособность значительной доли участников исследования использовать предложенные изображения как источники информации для анализа; неспособность значительной части учащихся верно интерпретировать графическую зависимость и дать ей хотя бы минимальное разумное объяснение; неумение большинства участников сочетать картографическую, текстовую и визуальную информацию; затруднения при работе

с абстрактными изображениями; неумение систематизировать учебный материал в графической форме и т. п. Полученные результаты позволили сделать следующие выводы:

– усматривается потребность в развитии навыков и умений визуализации в связи с наличием визуально-образных элементов в содержании любого из рассмотренных учебных предметов;

– установлена важность наличия у учащихся художественно-образного мышления и творческого подхода к учебным задачам для общего развития личности и моделирования актуального эталона образованности, что доказывается спецификой некоторых заданий;

– замечена разобщенность требований к формированию искомых навыков в школьном обучении, что в некоторой степени отражается в отсутствии возрастосообразной преемственности и усложнения в диагностике;

– выделен суженный (рамочный) характер вынесенных рекомендаций, касающихся визуализации, что предопределяет неконкретные установки по визуализации информации в школьном обучении (например, следует *обучать* адекватно понимать, анализировать визуально представленную ситуацию и выражать к ней свое отношение; точно описывать то, что изображено на картинке и т. п.);

– отмечена специфичность многих навыков (сравнение величин, описание изображенного с выделением характерных черт, анализ иллюстрации и т. п.), что определяет «Изобразительное искусство» как возможную предметную область их формирования в школе.

В-анализ данных международных исследований PISA-2015 и PIRLS-2016. Изучение материалов исследований было направлено на выявление результативности образовательного процесса в области визуализации учебной информации. Аналитическая оценка по позиции А во многом перекликается с данными международных исследований PISA-2015 и PIRLS-2016. Так, в аналитических материалах PISA-2015 отмечено, что за счет использования графических форм представления учебной информации совершенствуется компетенция «интерпретации данных и использования научных доказательств для получения выводов». При этом заявляется, что требуются усиленные занятия со школьниками для формирования компетенции по работе «с различными формами представления информации». На наш взгляд, здесь ключевым выступает замечание о том, что умения работать с графическими данными должны преемственно усложняться с каждым следующим уровнем [1]. Так,

* С 2014 г. по инициативе Рособнадзора в Российской Федерации реализуется программа Национальных исследований качества образования (НИКО).

специфика подачи информации в сложных заданиях по естественно-научной грамотности стала одной из причин затруднений учащихся: на 6-м уровне требовалось извлечение информации одновременно из текста и графики [16]. В аналитическом отчете из PIRLS-2016 [Там же] видно, что суть читательской работы с текстами включает умение оценивать роль визуальных форм сообщения информации (рисунков, таблиц, графиков, схем и т. д.) для воссоздания полного, детального значения текста. Здесь также выделяют разные уровни – от поиска и извлечения информации, сообщенной в визуально-графической форме, до самостоятельного оценивания и объяснения значения «визуальных и вербальных элементов для понимания авторской точки зрения». Экспертами отмечены вероятные причины значительного количества неудачных ответов при выполнении школьниками заданий на выведение простого умозаключения из текста с картинками, в том числе затруднения в выборе информационно-логически обоснованного изображения, в соотношении картинок и мысленных образов и т. п. В анализе данных PIRLS выдвигается предположение, что отсутствие умения визуализировать словесные описания из текста [Там же] как «несущественные и скучные» обуславливает, кроме прочего, неопытность читателей всех возрастов, свидетельствуя о несформированности мотивации.

Поликонтекстность и мозаичность информационного поля предполагают наличие у учащихся соответствующих умений оперировать извлекаемой информацией. Как следует из аналитических материалов, во многом это объясняет сложность некоторых заданий PISA. Затруднения вызывало наличие в условиях не только текста и количественных данных, но и рисунков, моделей, схем. Важен вывод о том, что работа со «сложносочиненными», т. е. содержащими разные формы подачи информации, заданиями в российской школе представлена в учебной деятельности очень слабо [Там же]. Отмечается, что наличие множества графических схем в учебниках по физике или химии не всегда предполагает задания по работе с ними. Анализ данных материалов свидетельствует о недостаточной обеспеченности визуализации учебной информации современным педагогическим инструментарием в российских школах, о назревшей необходимости формирования собственно педагогической базы методов обучения визуализации.

С-анализ визуального контента учебников. Приведенные в позициях А и В оценки наметили пути дальнейшего анализа – в отно-

шении возможностей школьных учебников и пособий как значимого элемента для формирования культуры визуализации. Как утверждают некоторые исследователи [9; 13], авторы учебников недостаточно используют дидактические и педагогические возможности иллюстративных форм в связи с другими компонентами учебника. Был проанализирован *визуальный контент массива отечественных учебников (и пособий) для 5–7-х классов по разным предметам**. В качестве дидактической единицы анализа выбрана учебная тема или раздел, которые, в свою очередь, могут включать несколько параграфов. Изучался так называемый разворот учебника, который, как предполагается, имеет вид законченного обучающего фрагмента. Как визуальный контент принимались следующие возможные элементы: фото реального объекта или явления, схема, учебная иллюстрация (выполненное художником детально точное изображение изучаемого объекта, явления, события специально для учебника), художественная иллюстрация (свободно выполненное художником изображение, например, к сказке), модель, карта, чертеж, диаграмма, таблица, портрет, фото и репродукции произведений искусства и архитектуры (картин, скульптур, архитектуры и др.), «художественный» фон (помещенные на заднем плане изображения и орнаменты), развлекательные рисунки (не несущие прямой дидактической нагрузки, например некие «герои» учебника). Выделены следующие возможные виды связи текста с визуальными элементами: указание на элемент (буквально упоминание рисунка, определенного изображения), пояснения к элементу, задания к элементу, задания на визуализацию с опорой на визуальный элемент или текст. Исследовались количественный состав выделенных элементов; преимущественный характер взаимосвязей изображений и учебного текста; слова и выражения, используемые для связи изображений и учебного текста.

* Учебник географии В.А. Коринской и др. для 7-х классов; учебник физики В.В. Белаги, И.А. Ломаченкова для 7-х классов (изд-во «Просвещение», 2017; УМК «Сферы»); учебник физики А.В. Перышкина для 7-х классов, раздел «Первоначальные сведения о строении вещества»; учебник русского языка для 8-х классов (изд-во «Просвещение», 2017, УМК «Сферы»); учебник биологии «Живой организм» для 5–6-х классов (изд-во «Просвещение», 2017; УМК «Сферы»); тетрадь-тренажер по биологии «Живой организм» для 5–6-х классов (изд-во «Просвещение», 2017; УМК «Сферы»); тетрадь-практикум по физике В.В. Белаги, Н.И. Воронцовой для 7-х классов (изд-во «Просвещение», 2017; УМК «Сферы»).

По количественному составу преобладали схемы, фотографии и художественный фон. Меньше других использовались диаграммы, учебные иллюстрации, таблицы, что говорит о фрагментарности требований к визуально-аналитической составляющей познавательной деятельности. Для сравнения состава заданий были сопоставлены учебники по информатике, физике и географии. Задания на визуализацию учебного материала предлагались только в учебнике географии, задания к визуальным элементам – в учебниках физики и географии, пояснения к визуальным элементам – во всех книгах, указание на визуальные элементы – в учебниках физики и географии. Использовалась элементарная терминология, касающаяся визуального контента: *изучите карту, покажите на карте, создайте на карте, составьте таблицу, подумайте* (география); *показано (на рис.), принято изображать схематически, пользуясь рисунком, объясните, рассмотрим рисунок* (физика); *символ, пиктографическая форма, шрифт, начертание, мозаика, оформление текста, стиль, структурирование информации в виде таблицы, рисунки, иллюстрации к тексту, диаграммы, графический редактор, рисунок* (информатика).

Проведенный анализ косвенно подтверждает выводы по другим позициям:

- недостаточно раскрываются вероятно большие возможности и преимущества учебника как важного элемента формирования культуры визуализации;

- наблюдаются недостаточное количество и бессистемность заданий, связанных с визуализацией;

- отсутствует преемственность в усложнении заданий к визуальному контенту в зависимости от возрастных особенностей учащихся.

Намечается тенденция несерьезного отношения учащихся к учебной иллюстрации как к потенциально «дружественному» источнику достоверной информации, повышающему коммуникативный эффект.

D-анализ практического продукта – работ старшеклассников. Без сомнения, визуализация в школе чрезвычайно популярна, в настоящее время широко используются такие современные методы, как инфографика, презентация, интеллект-карты и пр. Поэтому анализировались практические продукты визуальной деятельности школьников для выявления степени понимания учащимися современных тенденций визуализации и возможностей творческой графической интерпретации информации. Исследовалась совокупность работ старшеклассников в стиле «инфографика»,

выполненных в рамках педагогической олимпиады РГПУ им. А.И. Герцена. В тексте задания был разъяснен смысл инфографического представления, кроме того, участники могли применить навыки, полученные в школе.

Из 90 рассмотренных работ не оценены около 14% (т. к. участники сдали пустые листы). Из анализа общего массива выполненных работ можно выявить различия в понимании инфографики и, соответственно, совершенно разные визуальные решения в формах:

- схематичного опорного конспекта (текст, подчеркивание, стрелки) (42%) и опорного конспекта с добавлением оригинальных значков (8%);

- схематичной интеллект-карты (стрелки, текст, обводка) (7%) и интеллект-карты с добавлением графических значков, образных деталей (6%);

- оригинального образного решения, свободной образной интерпретации – 37%.

Результаты выборки позволяют выдвинуть следующие предположения. Отмечается достаточно высокая степень мотивации старшеклассников выражать свое мнение визуально. При этом слабо представленная в работах художественно-образная составляющая свидетельствует об определенной творческой затятости, вызванной дефицитом базовой подготовки сообразно возрастным потребностям учащихся. Крайне мало решений основано на цветовых или композиционных художественных возможностях: из общей массы работ можно выделить не очень большое количество примеров использования цвета как информационного маркера (27% решений) и композиции для передачи мысли (26%). 50% выпускников поняли достаточно новаторскую для школы инфографику как классический опорный конспект. Поскольку в школьном обучении присутствует стремление использовать актуальную визуальную форму передачи информации, требуется уделять внимание формированию культуры визуализации, проявляемой в понимании современных тенденций, разработке общей терминологии, приемов, форм.

E-анализ материалов анкетирования учителей. В процессе анкетирования выявлялось отношение учителей к обсуждаемым умениям учащихся. При анкетировании группы учителей с педагогическим стажем от 4 до 20 лет*

* Результаты были получены в рамках выполнения исследования НИИ педагогических проблем образования РГПУ им. А.И. Герцена «Педагогические стратегии обеспечения преемственности методических систем обучения на разных ступенях общего образования в контексте ФГОС ОО».

выявлено, что и в основной, и в средней школе в равной степени приоритетным для развития когнитивной сферы личности является «формирование умений представлять учебную информацию в разных формах (в том числе в графической)». В данном исследовании был сделан акцент на соблюдении возрастосообразной преемственности обучения. Несмотря на важность такого фактора, учителя ограничены рамками образовательной программы, которая не предусматривает формирования культуры визуализации сообразно совокупности задач взросления. Настоящие выводы совпадают с другими приведенными позициями.

Проведенный позиционный анализ показывает безусловную актуальность и своевременность задачи формирования культуры визуализации учащихся на этапе школьного обучения. Анализ дает представление о *текущем состоянии данной области знаний и пробелах в ее педагогическом обеспечении, свидетельствует о назревшей необходимости:*

- формирования методического аппарата обучения графическому воплощению логического замысла;

- усиления деятельностной составляющей процесса самостоятельной визуализации;

- реализации принципа преемственности путем выстраивания возрастосообразного обучения визуализации;

- усиления художественно-эмоциональной наполненности применяемых в образовании визуальных образов;

- обобщения и выработки подходов к оцениванию результатов визуализации;

- упорядочения терминологического аппарата в области визуализации в образовании.

Анализ позволяет составить общее представление о культуре визуализации учебной информации как о многокомпонентной педагогической системе. Анализ показывает сложность данной области, отражаемой:

- в наличии многих факторов, касающихся визуализации как феномена в современной педагогике;

- в распределенности результатов по времени обучения, предопределенной этапности формирования такой культуры;

- в изменчивости внешней среды и быстром развитии визуальных технологий и т. п.

Как показывают исследования [5; 10], если речь идет об исключительно важных решениях, необходимости планирования отдаленных результатов, выстраивании этапов, соблюдении многообразных факторов, целесообразно вести работу стратегического уровня. Поэтому формирование культуры визуализации

учебной информации у школьников планируется строить в виде *педагогической стратегии*, целью которой является определение области педагогического знания, объема знаний и компетенций культурологического характера, приобретаемых в школе в плане визуализации учебной информации. Такой результат может быть достигнут посредством целенаправленного использования предметных, метапредметных, организационных и средовых педагогических ресурсов.

Список литературы

1. Аранова С.В. Интеллектуально-графическая культура: преемственность и эволюция школьной дисциплины «Изобразительное искусство» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 5(128). С. 53–59.

2. Аранова С.В. Культурологическая тенденция визуализации учебной информации в школьном обучении // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2019. № 193. С. 107–115.

3. Громько Ю.В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов: учеб. пособие для учащихся старших классов. М., 2001.

4. Дубовая Н.В. Визуальная культура как средство социализации личности ребенка // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. 2011. № 1(12). С. 220–227.

5. Емельянова И.Е. Педагогическая стратегия и тактика развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2010. № 1. С. 81–88.

6. Иванцовская Н.Г., Кальницкая Н.И. Визуальная грамотность старшеклассников // Сиб. пед. журн. 2009. № 12. С. 195–205.

7. Ищенко Е.Н. «Визуальный поворот» в современной культуре: опыты философской рефлексии // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Философия. 2016. № 2(20). С. 16–27.

8. Катханова Ю.Ф., Корзинова Е.И., Игнатьев С.Е. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2018. № 4(228). С. 51–59.

9. Кротова И.В., Евтихов О.В. Технология оптимизации совместимости наглядности учебной литературы // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 172–176.

10. Минцберг Г., Куинн Д.Б., Гошал С. Стратегический процесс. Концепции, проблемы, решения. СПб.: Питер, 2001.

11. Национальные исследования качества образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.eduniko.ru/> (дата обращения: 03.02.2020).

12. Никулова Г.А., Пчелинцев А.А. Представление графической информации в цифровых образовательных ресурсах // Вестн. Перм. гос. гуманит.-пед. ун-та. Сер.: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2010. № 6. С. 90–97.

13. Поздеева С.И. Иллюстративный материал школьного учебника как средство визуализации и коммуникации // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 4(14). С. 27–32.

14. Резник Н.А. Модель визуализации учебного контента в современном информационном пространстве // Журн. науч.-пед. информации. 2011. № 4. С. 110–143.

15. Тетерин И.И. Визуальный ряд российских азбук и букварей XIX – начала XX в.: динамика дидактических функций: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2017.

16. Центр оценки качества образования ИСРО РАО [Электронный ресурс]. URL: <http://centeroko.ru/public.html> (дата обращения: 03.02.2020).

17. Шаповалов М.И. Визуализация в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Российский учебник. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/vizualizatsiya-v-obrazovatelnom-protsesse/> (дата обращения: 05.03.2020).

18. Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. Методологические основы инструментальной дидактики // Образование и наука. 2005. № 1(31). С. 8–23.

* * *

1. Aranova S.V. Intel'ktual'no-graficheskaya kul'tura: preemstvennost' i evolyuciya shkol'noj discipliny «Izobrazitel'noe iskusstvo» // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 5(128). С. 53–59.

2. Aranova S.V. Kul'turologicheskaya tendenciya vizualizatsii uchebnoj informatsii v shkol'nom obuchenii // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2019. № 193. С. 107–115.

3. Gromyko Yu.V. Metapredmet «Znak». Skhematizatsiya i postroenie znakov. Ponimanie simvolov: ucheb. posobie dlya uchashchihsya starshih klassov. M., 2001.

4. Dubovaya N.V. Vizual'naya kul'tura kak sredstvo socializatsii lichnosti rebenka // Vestn. Surgut. gos. ped. un-ta. 2011. № 1(12). С. 220–227.

5. Emel'yanova I.E. Pedagogicheskaya strategiya i taktika razvitiya odarennosti detej doshkol'nogo vozrasta v duhovno-tvorcheskoj samorealizatsii // Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta. 2010. № 1. С. 81–88.

6. Ivancivskaya N.G., Kal'nickaya N.I. Vizual'naya gramotnost' starsheklassnikov // Sib. ped. zhurn. 2009. № 12. С. 195–205.

7. Ishchenko E.N. «Vizual'nyj povорот» v sovremennoj kul'ture: opyty filosofskoj refleksii // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Filosofiya. 2016. № 2(20). С. 16–27.

8. Kathanova Yu.F., Korzinova E.I., Ignat'ev S.E. Vizualizatsiya uchebnoj informatsii kak pedagogicheskaya problema // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 3: Pedagogika i psihologiya. 2018. № 4(228). С. 51–59.

9. Krotova I.V., Evtihov O.V. Tekhnologiya optimizatsii sovместimosti naglyadnosti uchebnoj literatury // Problemy sovremenного pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 61-4. С. 172–176.

10. Mincberg G., Kuinn D.B., Goshal S. Strategicheskij process. Konceptii, problemy, resheniya. SPb.: Piter, 2001.

11. Nacional'nye issledovaniya kachestva obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.eduniko.ru/> (data obrashcheniya: 03.02.2020).

12. Nikulova G.A., Pchelincev A.A. Predstavlenie graficheskoy informatsii v cifrovyyh obrazovatel'nyh resursah // Vestn. Perm. gos. gumanit.-ped. un-ta. Ser.: Informatsionnye komp'yuternye tekhnologii v obrazovanii. 2010. № 6. С. 90–97.

13. Pozdееva S.I. Illyustrativnyj material shkol'nogo uchebnika kak sredstvo vizualizatsii i kommunikatsii // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2016. № 4(14). С. 27–32.

14. Reznik N.A. Model' vizualizatsii uchebnogo kontenta v sovremenном informatsionном prostranstve // Zhurn. nauch.-ped. informatsii. 2011. № 4. С. 110–143.

15. Teterin I.I. Vizual'nyj ryad rossijskih azbuk i bukvarej XIX – nachala XX v.: dinamika didakticheskikh funktsij: dis. ... kand. ped. nauk. Tula, 2017.

16. Centr ocenki kachestva obrazovaniya ISRO RAO [Elektronnyj resurs]. URL: <http://centeroko.ru/public.html> (data obrashcheniya: 03.02.2020).

17. Shapovalov M.I. Vizualizatsiya v obrazovatel'nom processe [Elektronnyj resurs] // Rossijskij uchebnik. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/vizualizatsiya-v-obrazovatelnom-protsesse/> (data obrashcheniya: 05.03.2020).

18. Shtejnberg V.E., Man'ko N.N. Metodologicheskie osnovy instrumental'noj didaktiki // Obrazovanie i nauka. 2005. № 1(31). С. 8–23.

Development of the culture of the visualization of teaching information of students: positional analysis

The article deals with the analysis of developing the culture of the visualization of the teaching information of school children. There are the data of the native and international researches of the education quality, the visual content of textbooks, etc. among the analysis's positions. There is concluded about the necessity of the development of the culture in the form of the pedagogical strategy aimed at the definition of the sphere of the pedagogical knowledge, the content knowledge and the competencies of the culturological character.

Key words: culture of visualization of teaching information, positional analysis, school teaching, pedagogical strategy.

(Статья поступила в редакцию 06.05.2020)

Ю.В. ЮХАНОВ

(Таганрог)

Е.В. ДОНСКОВА

(Волгоград)

Д.В. СЕМЕНИХИНА

(Таганрог)

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-МЕТОДА
В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ
ФИЗИКЕ (на примере темы
«Электромагнитные волны
радиодиапазона»)**

Рассматриваются возможности кейс-метода для решения актуальных проблем физического образования. Определена основная функция, представлена обобщенная структура кейс-метода по физике в вузе. Описан кейс по теме «Электромагнитные волны радиодиапазона» с названием «Так ли уж волшебна «война волшебников»? Видимый-невидимый стелс».



Ключевые слова: кейс-метод, кейс по физике, курс общей физики, физическое образование, электродинамика.

Тенденция перехода высшего образования от предметно-центрированной к компетентностной модели обучения обусловлена потребностью общества в высококвалифицированных кадрах, которые обладают широким кругозором, нестандартным мышлением, творческими способностями и высокой мотивацией к самообразованию. Современная наука и техника развиваются настолько быстро, что полученные знания значительно устаревают за время обучения в вузе, поэтому важнейшие компетенции студентов должны быть связаны не с узкопредметной подготовкой, а со способностью ориентироваться в информационном потоке, действовать в ситуациях неопределенности, оценивать степени риска своих решений. Этого невозможно достичь без фундаментальной подготовки в области естественных наук и, в частности, физики как науки о наиболее общих закономерностях окружающего мира и методах его познания.

Р.С. Немов приводит данные, полученные американским исследователем Л.Р. Хармоном, что «более высокие показатели интеллекта имеют физики (140,3%), математики (138,2%), инженеры (134,8%), замыкают этот

список химики (131,5%) и биологи (126,1%)» [10, с. 297], т. е. изучение физики способствует развитию интеллекта и логического мышления.

Физика дает вспомогательные знания для многих профессий. Особое значение фундаментальное физическое образование имеет для подготовки инженеров, способных решать инженерно-технические задачи на высоком научном уровне, врачей, понимающих общие закономерности функционирования человеческого организма и принципы действия медицинского оборудования и техники, а также учителей, которые призваны формировать научно обоснованное миропонимание молодого поколения. Именно в этих направлениях подготовки физика осталась базовой учебной дисциплиной, обязательной для изучения. Однако в настоящее время физическое образование находится в состоянии острого кризиса. Об этом свидетельствует опыт работы авторов в педагогическом (Е.В. Донскова) и инженерном (Ю.В. Юханов, Д.В. Семенихина) вузах, а также результаты многочисленных исследований в вузах разных профилей.

Наиболее серьезными проблемами, стоящими перед физическим образованием в российских вузах, являются следующие:

1) общее снижение качества школьного образования, что значительно затрудняет освоение студентами не только специальных дисциплин естественно-научного и технического характера, но даже базового курса общей физики;

2) слабая мотивация студентов на изучение физики, которая объясняется сложностью содержания учебного курса; скудностью контекстов учебной информации; применением преимущественно пассивных знаниевоцентрированных, а не активных студентоцентрированных технологий обучения;

3) катастрофическое уменьшение количества часов, отводимых на учебный курс физики (даже в инженерно-технических вузах за 50 лет количество часов сократилось более чем в четыре раза, при том что объем учебного материала увеличился более чем в полтора раза за счет открытий, произошедших в физике и технике в последнее время, без изучения которых инженерное образование немислимо).

Эти проблемы приводят к тому, что физическое образование, получаемое в вузе, ста-

новится не опорой профессиональной компетентности, а только способом расширить общий кругозор студентов, что для многих направлений подготовки катастрофично. Это требует кардинального изменения методики обучения физике в вузе. Возникает потребность в разработке и внедрении методов и технологий обучения, позволяющих максимально уплотнить учебный процесс без потери качества образования. Одно из возможных решений – кейс-метод, уже доказавший свою эффективность во многих сферах.

Впервые метод кейс-стади был применен в конце XIX в. профессором Х.К. Лэнгделлом в школе права Гарвардского университета. Как отмечают Л.И. Губернаторова и К.В. Галкина, «одна из причин его возникновения состояла в том, что в обучении гуманитарным дисциплинам не было задачиков, в которых бы описывались ситуации, которые позволяли бы обучать студентов применять теоретические знания на практике» [4, с. 49]. Широкое распространение метод получил в 1970–1980 гг., а в России всплеск интереса к нему начался в конце XX в. на волне кардинальных изменений системы образования.

Кейс-метод (от англ. *case* – «случай, ситуация») – «анализ реальной ситуации (определенных вводных данных), описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы» [9, с. 183]. В таких ситуациях фундаментальная теория не иллюстрируется примерами из жизни, а осваивается в процессе изучения и анализа конкретных примеров.

В зарубежной педагогике кейс-метод применяется в основном в профессиональном образовании в преподавании права, экономики, социологии и психологии. Большой вклад в его разработку и обоснование внесли ученые Гарвардского университета (Х.К. Лэнгделл [14], В.К. Кестер [13] и др.), создав и опубликовав системы кейсов, которые широко применяются в учебной практике многих стран.

В России изначально использовали переведенные кейсы и разработанные западными педагогами приемы и методы работы с ними, однако в последнее десятилетие появились и оригинальные российские исследования. Защищено несколько кандидатских диссертаций, изданы учебные пособия, опубликованы результаты научных исследований и практического опыта в периодических изданиях

и сборниках материалов конференций. Большинство работ посвящены проблемам применения кейс-метода при изучении гуманитарных, социально-экономических и правовых дисциплин в системе профессионального и высшего образования.

Кейс-метод как новая технология рассматривается и в исследованиях по теории и методике обучения физике. В этой области достигнуты следующие результаты:

- обосновано применение кейс-метода как средства оптимизации и повышения качества физического образования (Л.И. Губернаторова [4], И.Н. Лысенко [9]);

- разработаны кейсы по разным темам школьного курса физики, направленные как на достижение предметных результатов (А.Р. Зяляева и А.В. Кузнецова [5] и др.), так и на мотивирование школьников к естественно-научному образованию (С.А. Коряжкина [7]);

- разработаны профориентированные кейсы для конкретных направлений подготовки в технических вузах (Н.В. Зубова [6]) и медицинских вузах (А.Н. Бирюкова [1]).

Однако кейс-метод только начинает внедряться в систему физического образования, а поэтому разработка, обоснование и апробация теоретических и методических аспектов этого метода являются на сегодняшний день актуальной проблемой. *Основная функция кейс-метода по физике в вузе* – научить студентов решать неструктурированные проблемные задачи с разными контекстами (инженерно-техническим, медицинским, педагогическим, экологическим, общекультурным и пр.) на основе фундаментальных физических знаний, которые должны стать опорой при формировании общих и специальных профессиональных компетенций.

Метод предполагает организацию познавательной деятельности посредством кейса. Это письменное описание реальной или вымышленной ситуации с системой заданий, выполнение которых ориентирует обучающихся на анализ ситуации и поиск вариантов ее решения.

В структуре кейса выделяют два основных раздела: ситуацию и задание. Разделы могут дополняться и расширяться в зависимости от содержания и целей конкретного кейса.

Наш опыт показывает, что в *обобщенной структуре кейса по физике* для вуза целесообразно использовать четыре раздела: «Ситуация», «Задания», «Вспомогательная информация», «Критерии оценки».

Раздел «Ситуация» содержит описание природной, бытовой, научной или технической ситуации. Это может быть пример из жизни или художественного произведения, цитата из научной или специальной литературы, фотография или репродукция картины, фрагмент фильма или телепередачи и др. При этом это не структурно оформленный текст в виде физической задачи, с уже заданной логикой решения, а описание естественно-научной или инженерно-технической проблемы, которая создает интеллектуальное затруднение, требующее от студента средствами учебного предмета физики освоить новое знание и найти новый способ действия.

Раздел «Задания» представляет собой систему вопросов и заданий разных типов, выстроенную в соответствии с таксономией образовательных целей (Л. Андерсон и Д. Красвол [12]): помнить → понимать → применять → анализировать → оценивать → создавать. Каждое задание должно вносить свой вклад в понимание и решение ситуационной задачи, а также в формирование новых предметных знаний и умений.

В первый блок входят задания на актуализацию и повторение сформированных ранее знаний по физике, которые станут опорой для решения ситуации. Это могут быть простые вопросы на воспроизведение определенных физических явлений и величин, формулировку законов и формул и пр.

Второй блок формируют задания на непосредственный анализ ситуации, позволяющие студенту выявить наличие дефицита знаний и умений по физике и осознать потребность в освоении учебного содержания в объеме и на уровне, которые необходимы для решения. Это могут быть вопросы на рассуждение, задания на математическое обоснование, расчетные и экспериментальные задачи, в процессе выполнения которых устанавливаются причинно-следственные связи между физическими явлениями, законами, принципами и деталями, описанными в ситуации.

Третий блок состоит из заданий на расширение проблемного поля ситуации. Это может быть прогнозирование последствий, ретроспективный анализ, поиск альтернативных решений, моделирование в условиях профессиональной деятельности, моделирование или конструирование технических устройств, описанных в ситуации, и др.

Раздел «Вспомогательная информация» может включать ссылки на учебную и науч-

ную литературу, адреса тематических веб-ресурсов, глоссарий терминов, таблицы физических величин и констант, опорные схемы, методические указания, инструкции, примеры решения стандартных физических задач и другие материалы. При этом важно, чтобы объем вспомогательной информации не был чрезмерным, давал студенту надежную опору для всестороннего глубокого анализа ситуации, но при этом не ограничивал свободу выбора источников информации и самостоятельность познавательной деятельности.

Раздел «Критерии оценки» знакомит студентов с требованиями к качеству решения ситуации, что не только помогает объективно оценивать свои достижения, но и мотивирует на более ответственную работу над кейсом. Критерии должны отражать специфику заданий конкретного кейса, но в общем включают следующие параметры:

- владение понятийным аппаратом физической науки;
- понимание смысла физических явлений и законов и умение применять их на практике;
- логичность и структурированность решения;
- полнота анализа и аргументированность выводов;
- самостоятельность и оригинальность решения.

Приведем пример кейса по теме «Электромагнитные волны радиодиапазона». Выбор темы обоснован актуальностью применения радиоволн в жизни современного человека – в быту, медицине, промышленности, транспорте, средствах связи и других областях. Самая таинственная и интересная среди них – радиоэлектронная борьба (РЭБ), с которой связано множество бытовых мифов, научно-фантастических гипотез, а также антинаучных теорий.

В курсе общей физики в вузе на изучение радиоволн отводится мало времени, а теория и практика радиоэлектронной борьбы рассматривается только в профильных вузах, причем понимание физических основ РЭБ – это важная составляющая научно обоснованного мировоззрения современного человека. Эффективным методом решения этой проблемы являются кейсы, которые позволяют, не меняя традиционного содержания и структуры физического образования в вузе, рассмотреть практическое применение электродинамики в военной сфере и научно объяснить несостоятельность слухов, транслируемых СМИ. При

этом следует отметить, что разработанных и опубликованных в доступных источниках кейсов по этой теме нет.

Приведем пример кейса из комплекта под общим названием «Так ли уж волшебна “война волшебников”?», который посвящен технологии радиоэлектронной маскировки.

Кейс «Так ли уж волшебна “война волшебников”? Видимый-невидимый стелс»

Ситуация:

1. Уинстон Черчилль называл это «войной волшебников», в СССР называли «радиопротиводействием», сейчас называют «радиоэлектронной борьбой» (РЭБ). РЭБ – это область техники и технологии от технологии стелс до радиоэлектронных ловушек, от средств электронной поддержки (радио-разведки) до средств создания помех («радиоэлектронной защиты»), от компьютерных вирусов до электромагнитного оружия [11, с. 6].

2. По окончании операции «Буря в пустыне» заместитель командующего ВВС США Джон Уэлч заявил: «Технология “стелс” вернула нас к тому фундаментальному принципу войны, который зовется сюрпризом. Если вы можете добиться эффекта неожиданности, вы получите большое преимущество» [2].

3. Фрагмент художественного фильма «Стелс» (режиссер Роб Коэн, компания Columbia Pictures, 2005 год), в котором изображен учебный бой стелс-самолета.

Задания:

Вспомнить

1. Дайте определение понятий «шкала электромагнитных волн», «радиодиапазон».

2. Поясните понятия бегущей, сферической, поперечной электромагнитной волны.

3. Поясните законы отражения и преломления электромагнитных волн на границе раздела двух сред, условие согласования двух сред.

4. Какие технические устройства используют для излучения, передачи и приема радиоволн? Каков принцип работы радиолокационной станции?

Объяснить

5. Какие физические принципы лежат в основе стелс-технологии:

- Как в стелс-технологии достигается максимальное поглощение радиоизлучения поверхностью корпуса объекта?

- Почему стелс-самолеты имеют не аэродинамичную форму? Какая конфигурация стелс-самолета обеспечивает защиту от обнаружения?

- Какие материалы являются радиопрозрачными? Приведите примеры таких материалов. Для изготовления каких частей стелс-самолетов они используются?

- Почему металлические нити вплетаются в прозрачный материал фонаря кабины экипажа?

- Зачем воздухозаборник стелс-самолета установлен в верхней части фюзеляжа?

Доказать

6. Какие качества стелс-самолета, продемонстрированные в фильме «Стелс», реальны, а какие вымышлены?

7. В каких отраслях кроме авиации используются стелс-технологии? Есть ли между ними принципиальные различия?

8. Докажите или опровергните возможность создания «фанерного стелс-самолета» и «плазменного стелс-самолета».

9. Существуют ли стелс-технологии в живой природе? Что общего и отличного у них?

Вспомогательная информация: см. [2; 3; 8; 11].

Критерии оценки:

- владение понятийным аппаратом электродинамики;

- понимание смысла физических явлений и законов и умение применять их для объяснения практических ситуаций;

- логичность и структурированность решения;

- полнота анализа и аргументированность полученных выводов;

- самостоятельность и оригинальность найденного решения.

Решая данный кейс, студенты:

- повторяют базовые знания из раздела «Электродинамика»;

- приобретают новые предметные знания;

- формируют универсальные и общекультурные компетенции (в любом направлении подготовки);

- создают опору для общих и специальных профессиональных компетенций (в инженерно-техническом и педагогическом направлениях подготовки).

Разработанные кейсы были успешно апробированы в учебном процессе Волгоградского государственного социально-педагогического университета и Южного федерального университета при изучении раздела «Электродинамика». На практике было доказано, что кейс-метод является эффективным средством обучения студентов физике и позволяет решать актуальные проблемы физического образования в вузах, а именно: повысить качество предметной подготовки за счет многократного повторения базовых физических знаний, помочь студентам понять личностный смысл предметных знаний и мотивировать на изучение физики, а также не снижать уровень физического образования в условиях систематического уменьшения количества часов, отводимых на курс общей физики.

Список литературы

1. Бирюкова А.Н. Подготовка к решению профессиональных задач студентов медицинских вузов при обучении физике с учетом междисциплинарной интеграции: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2013.
2. Божов О. Запасной план: почему технологии «стелс» зашли в тупик [Электронный ресурс] // Звезда. 2016. 9 апр. URL: <https://tvzvezda.ru/news/forces/content/201604090848-7wy7.htm> (дата обращения: 20.04.2020).
3. В России разработана уникальная стелс-технология [Электронный ресурс] // Вести.Ру. 2017. 6 июня. URL: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=2896233> (дата обращения: 20.04.2020).
4. Губернаторова Л.И., Галкина К.В. Использование кейс-метода как средство оптимизации и повышения качества образования по физике // Столетовские чтения: тезисы и материалы докладов XII Всерос. науч.-практ. конф. Владимир, 2019. С. 48–50.
5. Заляева А.Р., Кузнецова А.В. Формирование знаний по физике у учеников старшей школы методом кейс-стади // Физико-математическое и естественнонаучное образование: наука и школа: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Йошкар-Ола, 2018. С. 71–74.
6. Зубова Н.В. Комплексная кейс-технология обучения физике как средство формирования основных профессиональных компетенций студентов технического вуза: автореф. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2015.
7. Коряжкина С.А. Опыт применения кейс-технологий на уроках физики как одного из эффективных способов мотивирования школьников к естественнонаучному образованию // На путях к новой школе. 2015. № 4. С. 25–30.
8. Лагарьков А.Н., Погосян М.А. Фундаментальные и прикладные проблемы стелс-технологий // Вестн. РАН. 2003. Т. 73. № 9. С. 848.
9. Лысенко И.Н. Применение кейс-технологии на занятиях по физике // Наука и образование: новое время. 2017. № 2(19). С. 183–186.
10. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС, 2003.
11. Семенихина Д.В., Юханов Ю.В., Привалова Т.Ю. Теоретические основы радиоэлектронной борьбы. Радиоэлектронная разведка и радиоэлектронное противодействие: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017.
12. Anderson L.W., Krathwohl, D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman, 2001.
13. Kester W.C., Ruback R., Tufano P. Case Problems in Finance. 12th ed. Chicago: McGraw-Hill, 2004.
14. Langdell C.C. A Selection of Cases on Sales on Personal Property with References and Citations; Prepared for Use as a Text-Book in Harvard Law School. I. Boston: Little, Brown and Company. Retrieved February 7, 2018 [Electronic resource] // Internet Archive. URL: <https://archive.org/details/selectionofcase00lang> (дата обращения: 23.04.2020).

* * *

1. Biryukova A.N. Podgotovka k resheniyu professional'nyh zadach studentov medicinskih vuzov pri obuchenii fizike s uchetom mezhdisciplinarnoy integracii: avtoref. ... kand. ped. nauk. M., 2013.

2. Bozhov O. Zapasnoj plan: pochemu tekhnologii «stels» zashli v tupik [Elektronnyj resurs] // Zvezda. 2016. 9 apr. URL: <https://tvzvezda.ru/news/forces/content/201604090848-7wy7.htm> (data obrashcheniya: 20.04.2020).

3. V Rossii razrabotana unikal'naya stels-tekhnologiya [Elektronnyj resurs] // Vesti.Ru. 2017. 6 iyunya. URL: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=2896233> (data obrashcheniya: 20.04.2020).

4. Gubernatorova L.I., Galkina K.V. Ispol'zovanie kejs-metoda kak sredstvo optimizacii i povyshe-niya kachestva obrazovaniya po fizike // Stoletovskie chteniya: tezisy i materialy dokladov XII Vseros. nauch.-prakt. konf. Vladimir, 2019. S. 48–50.

5. Zalyaeva A.R., Kuznecova A.V. Formirovanie znaniy po fizike u uchenikov starshej shkoly metodom kejs-stadi // Fiziko-matematicheskoe i estestvennonauchnoe obrazovanie: nauka i shkola: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Yoshkar-Ola, 2018. S. 71–74.

6. Zubova N.V. Kompleksnaya kejs-tekhnologiya obucheniya fizike kak sredstvo formirovaniya osnovnyh professional'nyh kompetencij studentov tekhnicheskogo vuza: avtoref. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2015.

7. Koryazhkina S.A. Opyt primeneniya kejs-tekhnologij na urokah fiziki kak odnogo iz effektivnyh sposobov motivirovaniya shkol'nikov k estestvennonauchnomu obrazovaniyu // Na putyah k novoj shkole. 2015. № 4. S. 25–30.

8. Lagar'kov A.N., Pogosyan M.A. Fundamental'nye i prikladnye problemy stels-tekhnologij // Vestn. RAN. 2003. T. 73. № 9. S. 848.

9. Lysenko I.N. Primenenie kejs-tekhnologii na zanyatiyah po fizike // Nauka i obrazovanie: novoe vremya. 2017. № 2(19). S. 183–186.

10. Nemov R.S. Psihologiya: uchebnik dlya stud. vyssh. ped. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 1: Obshchie osnovy psihologii. M.: VLADOS, 2003.

11. Semeni-hina D.V., Yuhanov Yu.V., Privalova T.Yu. Teoreticheskie osnovy radioelektronnoj bor'by. Radioelektronnaya razvedka i radioelektronnoe protivodejstvie: ucheb. posobie. Rostov n/D.: Taganrog: Izd-vo YUFU, 2017.

Methodological aspects of the use of case method in the process of teaching students of physics (at the example of the theme “Electromagnetic waves of radiofrequency range”)

The article deals with the potential of the case method to solve the current issues of the physics education. There is defined the basic function, there is presented the generalized structure of the case method in physics in higher education institutions. The authors describe the case of the theme “Electromagnetic waves of radiofrequency range” with the title “Is “the war of magicians” really magic? Visual-nonvisual stealth”.

Key words: case method, case of physics, course of general physics, physics education, electrodynamics.

(Статья поступила в редакцию 06.05.2020)

Г.В. КУПОВЫХ
(Таганрог)

Е.В. ДОНСКОВА, Н.Ф. ПОЛЯХ
(Волгоград)

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ГИДРОМЕХАНИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Выделяются проблемы, затрудняющие изучение гидромеханики студентами. Описываются опыт Южного федерального университета по применению нового подхода к отбору и структурированию учебного содержания на основе гидромеханических моделей и опыт Волгоградского государственного социально-педагогического университета, состоящий в дополнении традиционной методики обучения будущих учителей физики технологией контекстных задач.

Ключевые слова: гидромеханика, методика обучения физике, инженерное образование, педагогическое образование, физико-математическая модель, контекстная задача.

Гидромеханика (механика жидкостей – от греч. υδρο + μηχανική – «вода + механика») – раздел физики, описывающий закономерности движения и равновесия жидкостей, а так-

же взаимодействие жидких сред с погруженными или движущимися в них телами. Часто используется как синоним гидроаэромеханики, изучающей не только жидкие, но и газовые среды. Как часть механики гидромеханика включает три основных раздела: гидростатику (изучает равновесие жидкостей и газов), кинематику жидкостей и газов (изучает движение жидкостей и газов во времени, не рассматривая его причины), гидродинамику (изучает движение жидкостей и газов в связи с их взаимодействием).

Началом гидромеханики как науки можно считать трактат Архимеда «О плавающих телах» (примерно 250 год до н. э.), хотя человек имел гидромеханические представления и успешно применял их на практике даже в первобытный период своего развития – передвижение по воде, изготовление бытовой утвари, приготовление пищи, создание детских игрушек и др. Сегодня механика жидкостей – это интенсивно развивающийся раздел как теоретической, так и прикладной физики, имеющий большое значение не только для формирования научно обоснованного мировоззрения в обществе, но и для развития многих жизненно важных отраслей – медицины, водного и воздушного транспорта, энергетики, нефтегазодобывающей промышленности, метеорологии, климатологии и т. д.

Гидромеханика является базовой дисциплиной для обширного круга специальностей и направлений подготовки высшего образования. При этом опыт работы авторов в инженерном (Г.В. Куповых) и педагогическом (Е.В. Донскова и Н.Ф. Полях) вузах, а также опыт других исследователей (Ю.В. Никонорова, В.М. Степанов, Е.З. Шнейерсон и др.), представленный в научно-методических публикациях, свидетельствуют о наличии общих проблем, возникающих при изучении гидромеханики студентами вузов разных профилей. Перечислим важнейшие из данных проблем.

1. Пробелы у студентов в базовых гидромеханических представлениях, которые являются следствием оптимизации содержания школьного курса физики. Системные знания, необходимые для понимания закономерностей механики жидкостей и газов, формируются только в программе профильного курса физики, а в программе базового уровня остались отдельные элементы гидростатики и гидродинамики, «растворенные» в разных темах механики и молекулярной физики.

2. Сложный математический аппарат гидромеханики, требующий владения на высоком уровне дифференциальным и интегральным исчислением, векторным и тензорным анализом, аналитической геометрией, который студенты осваивают с большим трудом, поскольку, во-первых, в школьной программе по математике слабо представлены необходимые разделы, а во-вторых, курс вузовской математики в последнее время значительно сокращен, что оказывает негативное влияние на подготовку студентов.

3. Психологическая неготовность студентов к восприятию, переработке и запоминанию больших объемов научной информации, что напрямую связано с изменениями в потребности-мотивационной, когнитивно-познавательной и действенно-практической сферах личности, которые происходят под воздействием глобальной информатизации и технологизации всех сфер жизнедеятельности человека.

Эти проблемы видят не только преподаватели, но и сами студенты. При проведении опросов они отмечают, что для успешного освоения физики им не хватает знаний и умений, сформированных в школе. Многие студенты жалуются, что им недостаточно времени для освоения учебного материала на аудиторных занятиях, что предлагаемая самостоятельная работа чрезмерно объемна. При изучении гидромеханики особую трудность студенты испытывают, решая задачи, поскольку большинство из них скучные (абстрактные) и требуют сложных математических выводов.

В российских вузах вышеописанные проблемы решаются по-разному. Некоторые вузы оптимизировали курс гидромеханики, распределив его содержание между курсом общей физики и специальными дисциплинами. В других вузах предпринимается попытка повышения общего уровня физико-математической подготовки студентов за счет организации довузовской подготовки старшеклассников, ориентированных на поступление в инженерно-технический вуз (НГТУ [8]), а также проведение адаптационных занятий по физике и математике для студентов-первокурсников, имеющих слабую предметную подготовку (НИ ТПУ [3]). Отдельные вузы разрабатывают и внедряют новые подходы в методике обучения гидромеханике, в том числе интеграцию с курсом «Математический анализ» (НИЯУ МИФИ [6]); выделение опорных теоретических моментов на основе теории поэтапного формирования умственных действий (ГАУ Северного Зауралья [9]); инновационные методы обучения –

деловые игры, кейс-стади, групповые дискуссии, видеоанализ (ТГУ [10]); специфические наглядно-образные приемы для лекционных занятий (РГГМУ [11]); мультимедийные презентации (КНИТУ-КАИ [12]) и др.

Оригинальный опыт решения проблем методики обучения студентов гидромеханике также имеется в Южном федеральном и в Волгоградском государственном социально-педагогическом университетах. В ЮФУ гидромеханика как самостоятельный учебный курс включена в учебный план только некоторых направлений подготовки и аспирантуры, для остальных инженерно-технических и естественно-научных направлений она входит как раздел в обобщенные курсы физики или механики. Оба варианта предполагают формирование у студентов теоретической основы для освоения технических приложений, связанных с применением ее законов в конкретных профессиональных областях.

Содержание учебного курса, в отличие от традиционного подхода, при котором учебные разделы соответствуют разделам гидромеханики (гидростатика, кинематика движения жидкостей и газов, гидродинамика и гидравлика), представлено в виде системы физико-математических моделей (гидростатическая, кинематическая и динамическая модели жидкой среды; модели ламинарного и турбулентного движения жидкости; модели нестационарного течения вязкой сжимаемой жидкости; модель гидравлического удара).

Такой подход обоснован значимостью моделирования как метода научного познания в физике и как метода обучения физике. Модели в физике это – средство систематизации и структуризации научных знаний; метод исследования моделируемого объекта (его структуры, свойств, законов функционирования и взаимодействия с другими объектами и различными средами); тренажер для управления сложными ситуациями и событиями в различных условиях; способ прогнозирования последствий воздействия на объект. В методике обучения физике модели традиционно входят в предметное содержание, а моделирование как универсальный метод познания рассматривается в качестве метапредметного результата физического образования.

Система моделей, через которые раскрывается содержание гидромеханики, позволяет наглядно представить этапы моделирования жидкой среды, рассмотреть примеры модификации модели для движущейся жидкости и вязкой жидкости, а также показать существующие приемы работы с моделями при реше-

нии конкретных задач в технических приложениях гидромеханики.

Описание гидромеханических закономерностей в учебном курсе основывается на понятии сплошной среды, обладающей бесконечным числом внутренних степеней свободы. Поведение таких систем описывается не через координаты и скорости отдельных частиц, как в классической механике, а через скалярное поле плотности и векторное поле скоростей. Это является допущением с точки зрения математического моделирования, поскольку реальные системы обладают конечным числом степеней свободы. Для моделирования используются дополнительные законы и соотношения, носящие эмпирический характер (критерии (числа) Рейнольдса, Эйлера, Струхала, Фруда и т. д.), с которыми связана теория гидродинамической устойчивости: переход от ламинарного к турбулентному течению и образование пограничного слоя.

Математический аппарат учебного курса основан на методах статистической физики, теории подобия, теории дифференциальных уравнений, которые позволяют создать специфический математический формализм при решении общих и частных задач гидромеханики. При этом методы математического моделирования используются равноправно с эмпирическими гипотезами, методами теории подобия и численными методами при решении целого ряда гидромеханических задач.

Таким образом, изучение теоретического курса становится для студентов тренингом, в процессе которого осваивается метод моделирования не только как универсальный метод научного познания, но и как метод будущей профессиональной деятельности.

Многолетний опыт преподавания курса гидромеханики дает основание утверждать, что, несмотря на сложность представляемого материала, его освоение не требует от студентов специальной подготовки кроме знания основных понятий, определений и законов, а также владения компетенциями по физическим и математическим дисциплинам в объеме базовой части учебных планов инженерных направлений подготовки.

По содержанию курса разработано и издано учебное пособие «Основы гидромеханики» [4], которое успешно используется в учебном процессе ЮФУ. В ВГСПУ самостоятельный курс «Основы гидродинамики» включен в учебный план профиля «Технология обработки тканей и пищевых продуктов», для других профилей («Информатика и физика», «Математика», «Безопасность жизнедеятельности»,

«Экология») элементы гидромеханики рассматриваются как отдельные темы в обобщенных курсах «Общая и экспериментальная физика» или «Физика». Преподавание осуществляется на основе классического содержания гидромеханики и традиционной методики изучения этого раздела.

Однако при обучении студентов – будущих учителей физики (профиль «Информатика и физика»), которые должны иметь глубокие предметные знания и широкий естественно-научный кругозор, кроме традиционной методики, применяется технология контекстных задач, позволяющая достичь более высокого уровня освоения физических знаний, в том числе и гидромеханических. В психологии задача рассматривается как мотивирующее, организующее и направляющее начало человеческой деятельности, а в методике обучения физике задача понимается как форма представления природной, бытовой, технической или абстрактной ситуации, побуждающая применять физические законы и методы для ее объяснения. Задачи являются неотъемлемой частью методики обучения физике, ведь это «великолепный полигон, на котором можно учиться умению оценивать ситуацию и принимать решение, сообразуясь с обстоятельствами» [5, с. 6].

Особую роль в обучении физике играют контекстные задачи, под которыми понимается «вопрос, задача, проблема, изначально ориентированная на тот смысл, который данные феномены имеют для обучающегося... это не просто адаптация к личности обучаемого, но и способ актуализации его личностного потенциала, пробуждения его смыслопоисковой активности, осознания ценности изучаемого» [1, с. 103].

В работе В.И. Данильчука, Е.В. Донсковой, Т.В. Клеветовой [2, с. 100] выделены условия контекстности физических задач, которые мы конкретизируем для задач по гидромеханике:

1) содержание задачи должно возбуждать любопытство и познавательный интерес – описывать не только типичные гидростатические и гидродинамические ситуации в природе, быту и технике, но и различные парадоксы, случаи из жизни, бытовые мифы, оригинальные гидравлические машины и механизмы и т. п.;

2) форма предъявления задачи должна быть эстетична и вызывать положительную эмоциональную реакцию – это может быть текст, иллюстрированный фотографиями и рисунками, текстовые фрагменты из публика-

ций в СМИ, видеофрагменты художественных фильмов, видеоролики, телесюжеты и др.;

3) решение задачи должно основываться на фундаментальных законах, принципах и методах гидромеханики, но учитывать уровень математической подготовки обучаемых;

4) результат решения задачи должен сочетать предметность (формирование умения применять теоретические знания по гидромеханике для объяснения различных ситуаций) и контекстность (развитие жизненного опыта студентов – опыта миропонимания, мироощущения, коммуникации, самоопределения).

Кроме решения контекстных задач по гидромеханике студентам предлагается работа по самостоятельному поиску и формулированию таких задач для школьного уровня физики. Это помогает закрепить в памяти основные гидромеханические понятия и законы, детально разобраться в сути процессов, происходящих в жидких и газовых средах, научиться моделировать наблюдаемые в реальности ситуации и представлять их в форме физических задач, получить опыт самостоятельного выбора и обоснования методов и способов решения, а также освоить методы прогнозирования ошибок и трудностей, которые могут возникнуть при решении задачи. Эти способности относятся к метапредметным компетенциям, которые важны для любого человека, а для учителя физики они являются частью специальных профессиональных компетенций.

Для усиления профессионального (педагогического) контекста заданий на формулировку физических задач мы придерживаемся требований из работы Н.Ф. Полях [7, с. 15]:

1) конструируется не одна отдельно взятая задача, а система, чтобы отследить пользу (или бесполезность) отдельно взятой задачи;

2) при конструировании системы задач учитывается обеспечение достижения как ближайших учебных целей, так и отдаленных;

3) задачи конструируются так, чтобы предусмотренные процессом их решения усвоенные средства деятельности выступали как прямой продукт обучения;

4) задачи обеспечивают усвоение различных подгрупп средств решений, а не отдельных элементов системы средств решений, что предоставляет возможность решать задачи не только определенного класса.

Важно, что контекстные задачи не заменяют, а дополняют систему традиционных задач по гидромеханике, что дает возможность без снижения уровня теоретической подготовки студентов развивать их учебную мотивацию и интерес к физической науке.

Таким образом, несмотря на общие проблемы методики изучения гидромеханики в российских вузах, каждый вуз имеет положительный опыт их решения, обоснованный спецификой профилей и специальностей подготовки. В ЮФУ в системе инженерного образования используется новый подход к отбору и структурированию учебного содержания на основе гидромеханических моделей. В ВГСПУ традиционная методика обучения будущих учителей физики дополняется технологией контекстных задач. Реализация этих подходов в практике учебного процесса дает устойчивый положительный результат.

Список литературы

1. Данильчук В.И. Гуманитаризация физического образования в школе (лично-гуманитарная парадигма): моногр. Волгоград: Перемена, 1996.
2. Данильчук В.И., Донскова Е.В., Клеветова Т.В. Контекстные экспериментальные задачи по физике как средство формирования компетенций учащихся // Наука и школа. 2013. № 2. С. 99–104.
3. Ефремова Н.А., Рудковская В.Ф., Витюк Е.С. О некоторых проблемах обучения физике в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 8(1). С. 116–120.
4. Куповых Г.В., Тимошенко Д.В. Основы гидромеханики: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2018.
5. Николаев В.И. Общие принципы решения физических задач (десять заповедей) // Физическое образование в вузах. 2005. Т. 11. № 2. С. 5–15.
6. Никонорова Ю.В., Швеца Д.В. Реализация межпредметных связей как средство повышения мотивации обучающихся на примере приложений дифференциальных уравнений к гидродинамике // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. 2019. № 7. С. 215–220.
7. Полях Н.Ф. Методическая система формирования готовности будущих учителей физики к применению экспериментальных задач: автореф. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008.
8. Птушкин Г.С., Рощенко О.Е. О Повышении качества усвоения естественно-научных дисциплин студентами технических вузов и СПО // Инклюзия в образовании. 2017. Т. 2. № 2(6). С. 70–74.
9. Ставицкий А.В. На пути к модернизации курса физики // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-3. С. 189–191.
10. Степанов В.М., Котеленко С.В. Основные аспекты освоения дисциплины «Проблемы аэродинамики и гидродинамики в нетрадиционных энергетических установках» // Изв. Тул. гос. ун-та. Технические науки. 2018. № 12. С. 193–197.
11. Шнеерсон Е.З. Освоение новых математических понятий в ходе изучения гидродинамики

(опыт работы с иностранными студентами) // Вopr. науки и образования. 2017. № 10(11). С. 132–135.

12. Юнусов Р.Ф., Юнусова Э.Р. Элементы гидродинамики // Итоги 2015 года: идеи, достижения: сб. материалов II регион. студ. науч.-практ. конф. с всерос. участием. Альметьевск, 2015. С. 211–215.

* * *

1. Danil'chuk V.I. Gumanitarizaciya fizicheskogo obrazovaniya v shkole (lichnostno-gumanitarnaya paradigma): monogr. Volgograd: Peremena, 1996.

2. Danil'chuk V.I., Donskova E.V., Klevetova T.V. Kontekstnye eksperimental'nye zadachi po fizike kak sredstvo formirovaniya kompetencij uchashchihsya // Nauka i shkola. 2013. № 2. S. 99–104.

3. Efremova N.A., Rudkovskaya V.F., Vityuk E.S. O nekotoryh problemah obucheniya fizike v vuze // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2016. № 8(1). S. 116–120.

4. Kupovyh G.V., Timoshenko D.V. Osnovy gidromekhaniki: ucheb. posobie. Rostov n/D.: Taganrog: Izd-vo YUFU, 2018.

5. Nikolaev V.I. Obshchie principy resheniya fizicheskikh zadach (desyat' zapovedej) // Fizicheskoe obrazovanie v vuzah. 2005. T. 11. № 2. S. 5–15.

6. Nikonorova Yu.V., Shvec D.V. Realizaciya mezhpredmetnyh svyazey kak sredstvo povysheniya motivacii obuchayushchihsya na primere prilozhenij differencial'nyh uravnenij k gidrodinamike // Aktual'nye problemy prepodavaniya matematiki v tekhnicheskom vuze. 2019. № 7. S. 215–220.

7. Polyah N.F. Metodicheskaya sistema formirovaniya gotovnosti budushchih uchitelej fiziki k primeneniyu eksperimental'nyh zadach: avtoref. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2008.

8. Ptushkin G.S., Roshchenko O.E. O povyshenii kachestva usvoeniya estestvenno-nauchnyh disciplin studentami tekhnicheskikh vuzov i SPO // Inklyuziya v obrazovanii. 2017. T. 2. № 2(6). S. 70–74.

9. Stavickij A.V. Na puti k modernizacii kursa fiziki // Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 65-3. S. 189–191.

10. Stepanov V.M., Kotelenko S.V. Osnovnye aspekty osvoeniya discipliny «Problemy aerodinamiki i gidrodinamiki v netradicionnyh energeticheskikh ustanovkah» // Izv. Tul. gos. un-ta. Tekhnicheskie nauki. 2018. № 12. S. 193–197.

11. Shneerson E.Z. Osvoenie novykh matematicheskikh ponyatij v hode izucheniya gidrodinamiki (opyt raboty s inostrannymi studentami) // Vopr. nauki i obrazovaniya. 2017. № 10(11). S. 132–135.

12. Yunusov R.F., Yunusova E.R. Elementy gidrodinamiki // Itogi 2015 goda: idei, dostizheniya: sb. materialov II region. stud. nauch.-prakt. konf. s vseros. uchastiem. Al'met'evsk, 2015. S. 211–215.

Specific features of the teaching methods of studying hydromechanics in higher education institutions

The article deals with the issues making difficulties of the studying of hydromechanics by students. The authors describe the experience of Southern Federal University connected with the implementation of the new approach to the selection and structuring of the teaching contents on the basis of the hydromechanics models and the experience of Volgograd State Socio-Pedagogical University consisting in the addition of the traditional teaching methods of physics of future teachers of physics by the technology of contextual tasks.

Key words: *hydromechanics, teaching methods of physics, engineering education, pedagogical education, physical and mathematical model, contextual task.*

(Статья поступила в редакцию 07.05.2020)

Е.Б. ПЛАКСИНА
(Екатеринбург)

КОММУНИКАТИВНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ДОО

Рассматривается проблема коммуникативной адаптации участников образовательных отношений в условиях поликультурной среды в ДОО. Раскрывается понятие «коммуникативная адаптация», описываются содержание, методы и приемы деятельности педагога, направленные на коммуникативную адаптацию детей старшего дошкольного возраста. Представлено решение проблемы коммуникативной адаптации при реализации содержания дошкольного образования.

Ключевые слова: *поликультурная среда, коммуникативная адаптация, дети старшего дошкольного возраста, речевое развитие, образовательная деятельность.*

Рост миграционных потоков в Россию требует не только решения вопросов, связанных с адаптацией иностранцев в социально-экономической сфере, но и пересмотра стандарт-

ных подходов в ходе реализации образовательной деятельности в силу того, что дети, прибывшие в другую страну вместе с родителями, попадают в «чужую» образовательную среду [4]. Дети составляют весомую долю в миграционном процессе: только в Свердловской области в 2018 г. число прибывших мигрантов международного уровня составило 7 472 чел., из стран СНГ – 7 160 чел., из них 3 924 детей в возрасте 5–6 лет. Вследствие этого иностранные граждане, дети и их родители (законные представители), включаются в образовательные отношения. Комфортность этого включения зависит от того, насколько педагоги готовы учитывать особенности ребенка – представителя другой культуры. Невысокий уровень владения русским языком приводит к тому, что дети испытывают трудности в коммуникации, и поэтому необходимо обеспечить им коммуникативную адаптацию.

Анализируя ситуацию включения детей-мигрантов в образовательный процесс на уровне дошкольного образования, отмечаем, что до недавнего времени семьи мигрантов предпочитали отдавать ребенка в детский сад в возрасте 5–6 лет, не ранее, для целенаправленной подготовки к поступлению в российскую школу. На сегодняшний день ситуация в детских садах меняется, и дети-мигранты осваивают программу дошкольного образования с трех лет. Это значимо, поскольку дети данного возраста испытывают меньше трудностей с адаптацией в коллективе, легче вступают в процесс коммуникации на русском языке, который становится для них языком образования.

Целью исследования является определение содержания, методов и приемов по обеспечению коммуникативной адаптации детей и их речевого развития в условиях поликультурной среды ДОУ. Исходя из поставленной цели, формулируем задачи исследования:

1) определение содержания, методов и приемов деятельности педагога, направленных на обеспечение мотивации к коммуникации всех участников образовательных отношений в ДОУ;

2) определение содержания, методов и приемов, обеспечивающих овладение детьми языковыми единицами в поликультурной среде как условие коммуникативной адаптации;

3) определение содержания, методов и приемов деятельности педагога, связанных с активизацией использования единиц системы русского языка в коммуникации детей старшего дошкольного возраста.

Проблемы, затронутые в данном исследовании, связаны прежде всего с определением содержания деятельности педагога и его методической готовностью к реализации образовательной деятельности в сложившихся условиях, владением им методическими приемами, направленными на прохождение участниками образовательных отношений коммуникативной адаптации в условиях поликультурной среды в ДОУ. Под коммуникативной адаптацией мы понимаем совершение актов коммуникации в естественном состоянии индивида с адекватными реакциями на запрос к взаимодействию и использованию вербальных и невербальных средств, соответствующих ситуациям общения. При определении коммуникативной адаптации мы опирались на теории коммуникации [8; 16–18], положения об особенностях коммуникации в поликультурной среде [11; 14], в рамках которых описаны этнические стереотипы коммуникации [10], специфика межличностной коммуникации в современном образовательном пространстве [7; 15]. При этом аспектный анализ литературы показал, что проблеме коммуникативной адаптации детей дошкольного возраста практически не уделяется внимания, в большей степени эта проблема освещается в контексте общего образования.

Тем не менее успешность прохождения коммуникативной адаптации детей дошкольного возраста особенно значима, поскольку в данном возрасте у детей нет языкового барьера, который существенно влияет на коммуникативную адаптацию других возрастных групп. Очевидно, что прохождение коммуникативной адаптации зависит от наличия у индивида мотива к речевому общению, установлению контакта. Именно включенность в процесс развития ребенка всех участников образовательных отношений положительно сказывается на освоении им программного содержания дошкольного образования: педагог реализует функцию просвещения родителей (законных представителей) ребенка, те в свою очередь обращаются за консультацией по вопросам развития.

Мотивационную сферу и фазы речевой деятельности описывает в своих трудах И.А. Зимняя, рассматривая мотивационно-побудительную фазу как реализацию потребностей в общении, стремлению к реализации речевой деятельности [5, с. 20]. Е.П. Ильин, поднимая проблему мотивации к речевому общению, подчеркивает важность преодоления

этой проблемы в силу того, что общение – одно из важнейших условий существования человека в социуме, удовлетворения его потребностей и развития [6].

Анализируя содержание деятельности педагога, направленное на обеспечение мотивации к коммуникации, ориентируемся на различные категории коммуникантов: 1) дети – представители различных культур внутри детского коллектива, 2) дети – представители различных культур и педагог.

Включение в совместную деятельность детей – представителей разных культур во время образовательного процесса и режимных моментов так или иначе мотивирует их к обсуждению действий, которые необходимо совершить для решения образовательной задачи. При этом педагог может использовать разные формы организации детей: фронтальную, подгрупповую, парами. Например, при освоении детьми старшего дошкольного возраста программного содержания дошкольного образования в рамках тематического блока «Моя родина» детям предлагается следующее задание, предполагающее фронтальную работу: из предложенных фотографий достопримечательностей, находящихся в разных городах России, необходимо выбрать те, на которых запечатлены достопримечательности столицы нашей родины.

В ходе выполнения задания все воспитанники задействованы в решении поставленной задачи и в большей степени сосредоточены не на выстраивании речевых оборотов, а на отборе иллюстраций, что снимает, в свою очередь, напряжение у ребенка, слабо владеющего русским языком. Он строит речевое высказывание по образцу, который был предложен педагогом при объяснении задания, например: «На фотографии изображен(а)... Он(а) находится в Москве».

Организуя деятельность детей в парах, педагог мотивирует их на выстраивание коммуникации с целью достижения результатов совместной работы. При таком подходе в условиях поликультурной среды важно, чтобы один из детей владел русским языком на достаточном уровне.

Детям старшего дошкольного возраста при работе в парах также предлагается собрать пазлы, на которых изображены достопримечательности столицы нашей родины, после чего представить блок информации о получившемся культурно-историческом объекте. Дети независимо от уровня владения языком в ходе

выполнения задания предлагают друг другу факты, которые им известны о данном объекте, высказывают свое согласие или же несогласие с информацией соседа, находясь при этом в равных условиях как партнеры по взаимодействию.

Использование мнемотаблиц при создании пересказа текста или разучивании стихотворения в рамках различных тематических блоков является одним из самых эффективных инструментов создания условий для коммуникативной адаптации и решения ряда образовательных и развивающих задач: развития памяти, логического мышления и развития связной речи и пр., что в условиях поликультурной среды является наиболее актуальным в силу того, что у ребенка – носителя другого языка в процессе работы с мнемотаблицами и схемами устанавливается связь между речевым высказыванием и зрительным образом, представленным в виде простого изображения.

Работая в парах с мнемотаблицами, дети оказываются в ситуации, когда необходимо контролировать силу голоса, потому что в каждой паре дети должны рассказать друг другу стихотворение или представить пересказ, не мешая при этом другим детям. Таким образом, используя описанные приемы в процессе реализации образовательной деятельности в поликультурной среде в условиях ДОО, педагог мотивирует детей включаться в процесс коммуникации независимо от речевых и языковых особенностей. При этом важно, чтобы педагог, выполняя роль тьютора, мог организовать деятельность детей в парах таким образом, чтобы оба участника испытывали потребность в коммуникации друг с другом.

Очевидно, что мотивация к коммуникации во многом определяется уровнем владения вербальными средствами. Поэтому педагогу для обеспечения коммуникативной адаптации необходимо решать традиционно выделяемые задачи речевого развития детей, как развитие:

- звуковой культуры речи;
- словаря;
- грамматического строя речи;
- связной речи.

Решение данных задач методически обеспечено: освещены проблемы звуковой культуры речи [13], развития словаря [12], развития грамматического строя речи [1], развития связной речи [9]. При этом практически не рассматривается речевое развитие ребенка в условиях поликультурной среды [2; 3].

В качестве иллюстрации решения проблемы коммуникативной адаптации детей старшего дошкольного возраста в процессе речевого развития остановимся на освоении детьми темы «Моя родина». Обогащая речь детей различными синтаксическими конструкциями, реализуем прием создания коммуникативной ситуации – ситуации письменной речи [12], где функцию «написания» берет на себя педагог, а дети составляют текст. Например, это работа с письмом о Москве с пропущенными словами, при этом пропуски – это слова, относящиеся к разным частям речи. Восполняя пробелы, дети подбирают ряд синонимов, различные формы одного и того же слова (*город – города, человек – люди, житель – жители* и пр.), согласуют прилагательные по роду и т. д.

По завершении этапа «восстановления» текста педагог зачитывает детям получившееся письмо, после чего предлагает вспомнить, о чем оно было написано – пересказать содержание «письма», причем на данном этапе работа ориентирована на развитие умений связной речи. Далее задание усложняется, предлагается составить текст письма «другу» о своем родном городе. Таким образом, круг участников коммуникации расширяется, но при этом педагог может помочь ребенку в выстраивании коммуникации и выступить в качестве «друга». В условиях поликультурной среды задание «письмо другу» может быть реализовано и в виде проектной деятельности. Включение в такую деятельность предполагает и активное участие родителей: дети готовят рисунки с изображением родного города, о котором они совместно с родителями составляют рассказ. Это, в свою очередь, влечет обогащение словарного запаса детей, что предполагает реализацию коммуникативных ситуаций с учетом разных коммуникантов: родителей, воспитанников ДОУ и педагога.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы доказали, что проблема коммуникативной адаптации детей старшего дошкольного возраста в поликультурной среде решается с использованием различных форм организации детей, методов и приемов, которые направлены на мотивацию к коммуникации, овладение единицами языка и речи как средствами коммуникации, а также активизацию единиц языка в коммуникативной деятельности детей.

Задачи, поставленные в исследовании, решены:

– определены содержание, методы и приемы деятельности педагога, направленные на обеспечение мотивации к коммуникации всех участников образовательных отношений в ДОУ;


– представлены содержание, методы и приемы, обеспечивающие овладение старшими дошкольниками языковыми единицами в поликультурной среде как условие коммуникативной адаптации;

– описаны методы и приемы деятельности педагога, связанные с активизацией использования единиц системы русского языка в коммуникации детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство Пресс, 2015.
2. Дзидзоева С.М., Накусова О.Н. Педагогические условия формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в поликультурном образовательном пространстве // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. Владикавказ: СОГПИ, 2014. С. 59–64.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Нар. образование, 1999.
4. Дюжакова М.В. Развитие поликультурного образования в контексте современного образования России // Изв. Воронеж. гос. пед. ун-та. 2016. № 2(271). С. 30–32.
5. Зимняя И.А., Мазаева И.А. Коммуникативная компетентность и речевая деятельность. М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2015.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011.
7. Исаева Э.Ш., Гаджимусилов Г.М. Воспитание культуры межличностного, межнационального общения в условиях образовательной организации // Психологические и педагогические проблемы в системе непрерывного образования. Уфа, 2017. С. 143–148.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Ленанд, 2019.
9. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 1999. С. 358–369.
10. Серегина Т.Н. Модели межкультурной коммуникации // Власть. 2020. Т. 28. № 1. С. 119–124.
11. Сироткин Л.Ю. Межкультурные коммуникации в поликультурной среде // Вестн. Казан. гос. ун-та культуры и искусств. 2016. № 4. С. 58–61.

12. Ушакова О.С. Некоторые закономерности развития речи в дошкольном детстве // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы науч.-практ. конф. (г. Москва, 15–16 марта 2018 г.). М., 2018. С. 84–86.
13. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М.: Просвещение, 1989.
14. Фухрутдинов Р.Р., Байкова Л.А., Башкирева Т.В., Панченко О.Л. Поликультурное образование в контексте межкультурной коммуникации // Педагогическое образование в изменяющемся мире: сб. науч. тр. III Междунар. форума по пед. образованию (Казань, 23–25 мая 2017 г.). Казань, 2017. С. 238–240.
15. Чивилев А.А. Специфика общения и межличностной коммуникации в современном образовательном процессе // Проблемы культурного образования. Челябинск, 2017. С. 246–253.
16. Шарков Ф.И. Теория коммуникации. М.: РИП-Холдинг, 2006.
17. Яковлев И.П. Ключи к общению. Основы теории коммуникации. СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2006.
18. Littlejohn S.W., Foss K.A. Theories of Human Communication. Belmont, CA: Wadsworth, 2002.
10. Seregina T.N. Modeli mezhkul'turnoj kommunikacii // Vlast'. 2020. T. 28. № 1. S. 119–124.
11. Sirotkin L.Yu. Mezhkul'turnye kommunikacii v polikul'turnoj srede // Vestn. Kazan. gos. un-ta kul'tury i iskusstv. 2016. № 4. S. 58–61.
12. Ushakova O.S. Nekotorye zakonomernosti razvitiya rechi v doshkol'nom detstve // Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержание, perspektivy razvitiya: materialy nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 15–16 marta 2018 g.). M., 2018. S. 84–86.
13. Fomicheva M.F. Vospitanie u detej pravil'nogo proiznosheniya. M.: Prosveshchenie, 1989.
14. Fuhrutdinov R.R., Bajkova L.A., Bashkireva T.V., Panchenko O.L. Polikul'turnoe obrazovanie v kontekste mezhkulturnoj kommunikacii // Pedagogicheskoe obrazovanie v izmenyayushchemsya mire: sb. nauch. tr. III Mezhdunar. foruma po ped. obrazovaniyu (Kazan', 23–25 maya 2017 g.). Kazan', 2017. S. 238–240.
15. Chivilev A.A. Specifika obshcheniya i mezhlichnostnoj kommunikacii v sovremennom obrazovatel'nom processe // Problemy kul'turnogo obrazovaniya. Chelyabinsk, 2017. S. 246–253.
16. Sharkov F.I. Teoriya kommunikacii. M.: RIP-Holding, 2006.
17. Yakovlev I.P. Klyuchi k obshcheniyu. Osnovy teorii kommunikacii. SPb.: Avalon, Azbuka-klasika, 2006.
- * * *
1. Gvozdev A.N. Voprosy izucheniya detskoj rechi. M.: Detstvo Press, 2015.
2. Dzidzoeva S.M., Nakusova O.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mezhlichnostnyh otnoshenij detej starshego doshkol'nogo vozrasta v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Polilingval'noe obrazovanie kak osnova sohraneniya yazykovogo naslediya i kul'turnogo raznoobraziya chelovechestva. Vladikavkaz: SOGPI, 2014. S. 59–64.
3. Dmitriev G.D. Mnogokul'turnoe obrazovanie. M.: Nar. obrazovanie, 1999.
4. Dyuzhakova M.V. Razvitie polikul'turnogo obrazovaniya v kontekste sovremennogo obrazovaniya Rossii // Izv. Voronezh. gos. ped. un-ta. 2016. № 2(271). S. 30–32.
5. Zimnyaya I.A., Mazaeva I.A. Kommunikativnaya kompetentnost' i rechevaya deyatelnost'. M.: Centr distancionnogo obrazovaniya «Ejdos», 2015.
6. Il'in E.P. Motivaciya i motivy. SPb.: Piter, 2011.
7. Isaeva E.Sh., Gadzhimusilov G.M. Vospitanie kul'tury mezhlichnostnogo, mezhnacional'nogo obshcheniya v usloviyah obrazovatel'noj organizacii // Psihologicheskie i pedagogicheskie problemy v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. Ufa, 2017. S. 143–148.
8. Leont'ev A.A. Yazyk, rech', rechevaya deyatelnost'. M.: Lenand, 2019.
9. Leushina A.M. Razvitie svyaznoj rechi u doshkol'nika // Hrestomatiya po teorii i metodike razvitiya rechi detej doshkol'nogo vozrasta / sost. M.M. Alekseeva, V.I. Yashina. M.: Akademiya, 1999. S. 358–369.



**Communicative adaptation
of children of senior preschool age
in the context of multicultural
environment of preschool educational
institution**

The article deals with the issue of the communicative adaptation of the participants of the educational relationships in the context of the multicultural environment in preschool educational institutions. There is revealed the concept of "communicative adaptation". There are described the content, the methods and techniques of the teacher's activities directed to the communicative adaptation of the children of senior preschool age. The author presents the solution of the problem of the communicative adaptation during the implementation of the contents of preschool education.

Key words: *multicultural environment, communicative adaptation, children of senior preschool age, speech development, educational activities.*

(Статья поступила в редакцию 17.04.2020)

А.Х. САТРЕТДИНОВА, З.П. ПЕНСКАЯ
(Астрахань)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Рассматривается проблема формирования у иностранных студентов межкультурной компетенции в процессе обучения русскому языку. Описываются различные формы межкультурного образования, в частности внеаудиторные мероприятия, которые способствуют приобщению к культуре русского народа. Обосновывается необходимость учета национально-культурного наполнения изучаемых слов.



Ключевые слова: *межкультурная компетенция, русский язык как иностранный, коммуникация, языковая личность, русская национальная картина мира.*

В соответствии с государственными образовательными стандартами высшего образования Российской Федерации целью обучения русскому языку иностранных студентов в медицинском университете является формирование коммуникативной компетенции. В свою очередь, коммуникативная компетенция представляет собой комплекс компетенций (лингвистической, социолингвистической, социокультурной, стратегической, дискурсивной и др.) [6; 10–12]. Компоненты коммуникативной компетенции свидетельствуют о тесной связи языка и культуры, овладение которыми является одним из важных условий адаптации и успешного обучения иностранных студентов в Российской Федерации. Для усвоения нового языка необходимо изучить фоновые национально-культурные особенности данного языка, овладеть нормами поведения, узнать обычаи, традиции страны изучаемого языка. Зная и понимая культуру другого народа, человек способен выбирать соответствующие коммуникативные стратегии и тактики общения с представителями иной культуры. Следовательно, современная методика обучения иностранным языкам ориентирована на преподавание культуры носителей языков с целью приобретения знаний и навыков для

эффективного участия в диалоге культур [5]. Межкультурная компетенция включает не только знания о другой культуре, но и умение находить отличительные черты и сравнивать особенности разных культур. Действительно, сравнивая один язык с другим, человек наглядно убеждается в произвольности той картины внешнего мира, которая отражается в его языке [9]. В данной статье рассмотрим особенности формирования у иностранных студентов межкультурной компетенции, необходимой для эффективной и полноценной коммуникации в мультикультурном образовательном пространстве.

В процессе исследования применялись общие теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы отечественных и зарубежных ученых (Т.С. Кирилловой, Г. Коптельцевой, Ю. Рот, А.Х. Сатретдиновой, Е.Н. Солововой, Ю. Степанова, М. Суэйна, В.Н. Телии, Д. Хаймса, В.Л. Щербы), а также анализ многолетнего опыта билингвального обучения иностранных студентов в Астраханском государственном медицинском университете (АГМУ).

Для формирования межкультурной компетенции студентов на занятиях русского языка как иностранного важно использовать текстовый материал, отражающий культуру России, т. е. создавать ситуации, в которых реализуется культурологический дискурс. Ю.С. Степанов выделяет два основных понятия культуры – окружающий нас мир и внутренний мир человека; в свою очередь, они включают в себя ряд концептов: Мир, Вера, Любовь, Радость, Уют, Грех и др. Эти понятия можно считать основополагающими концептами русской культуры, а их ценность заключается в том, что они отражают духовную культуру любого общества [7].

На занятиях русского языка как иностранного и во время внеаудиторных мероприятий преподаватели знакомят студентов с национальными праздниками, традициями, обычаями, культурой поведения, достопримечательностями, музыкой, живописью и литературой России, реализуя концепты русской культуры в культурологическом дискурсе [4]. Иностранные студенты узнают, что основными праздниками в России являются День Знаний (1 сентября), День народного единства (4 ноября), Рождество (7 января), Крещение (19 января) и др. Важно отметить, что в 1918 г. в России был

введен новый стиль летоисчисления (григорианский). Разница между новым и старым (юлианским) стилями – 13 дней. В результате в России сейчас два Новых года, при этом один (1 января) является официальным праздником, когда россияне отдыхают, а 14 января отмечается Новый год по старому стилю.

Иностранные обучающиеся не только интересуются тем, как отмечают праздники в России, но и сами активно участвуют в различных городских праздничных мероприятиях, во время которых знакомятся с русскими людьми, их традициями и обычаями. В связи с глобальными интеграционными процессами, охватывающими все сферы современного общества, а также растущей академической мобильностью в сфере высшего образования приоритетным становится *межкультурное образование* – «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур» [3, с. 40].

Среди форм межкультурного образования особую популярность приобретают внеаудиторные мероприятия. На кафедре русского языка АГМУ ежегодно проводятся международный фестиваль искусств, конкурс русской песни, литературно-музыкальная гостиная и конкурс чтецов, на которых декламируются стихотворения известных русских поэтов (А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, А.А. Ахматовой, С.А. Есенина и др.).

Следует отметить, что иностранцам нравится принимать участие в этих конкурсах. Студенты прикладывают много усилий для подготовки своего выступления, в процессе которого они не только узнают новые слова, идиомы, фразеологические сочетания русского языка, но и начинают лучше понимать русскую речь и шутки.

Для успешной межкультурной коммуникации необходимо знание национальных особенностей речевого этикета и норм поведения в различных ситуациях общения: форм приветствия-прощания, извинения, благодарности, обращения к собеседнику, согласия-несогласия с собеседником, а также сложившихся стереотипов, представляющих собой устойчивые представления о других этносах. Например, традиционно представление о русских как о гостеприимном народе с широкой и загадочной душой; о немцах как пунктуаль-

ных и ценящих порядок; об американцах как о деловых и уверенных в себе людях и др.

Культурный компонент семантики слова заключается в его экстралингвистическом содержании. Воспринимая информацию о чужой стране и культуре ее народа, реципиент сравнивает ее с образами и понятиями своей культуры. Особую трудность вызывают лакуны, которые уменьшают степень понимания чужой культуры и поведения в новом социуме. Культурологические лакуны являются причиной культурного шока, т. к. иностранцы не понимают и не готовы принять нормы поведения в новом для них социуме [2]. Данная проблема решается по мере знакомства с чужой культурой [1]. Рассмотрим ряд примеров дифференциации культур разных стран. Так, иностранные студенты в своих странах обращаются к преподавателю с помощью слов *мадам, профессор, доктор* и др., а в России принято обращаться по имени и отчеству: *Сергей Петрович, Мария Ивановна* и т. д.

В русской культуре важное место занимают невербальные средства общения: мимика, жесты, улыбка. Кроме того, весьма значимым является довербальный аспект коммуникации: визуальная и психологическая оценка собеседника и ситуации, в которой будет проходить предполагаемое общение. Однако необходимо учитывать, что значение жестов в разных культурах интерпретируется по-разному. Например, студенты из Индии постоянно кивают головой, выражая согласие или несогласие. Однако их кивание не совпадает с киванием россиян. Наклон головы вперед во время кивания в России означает согласие, а в Индии – несогласие. В свою очередь, россияне поворачивают голову из стороны в сторону, если они не согласны, а индусы таким способом выражают согласие.

Следует отметить несовпадение нумерации этажей в России и зарубежных странах. В России первый этаж, а у иностранцев – это *ground floor*, поэтому пятиэтажное здание в России для иностранцев будет восприниматься как четырехэтажное. Незнание этой особенности может усложнить поиск аудиторий в университете.

Мы придерживаемся мнения И.С. Кона о том, что знание истории народа позволяет лучше понять его национальный характер, поэтому в своей работе с иностранными студентами уделяем особое внимание знакомству с историческими памятниками. Например, основной достопримечательностью многих городов Рос-

сии выступает кремль. Астрахань не является исключением.

На территории Астраханского кремля находятся православные храмы (Успенский собор, Троицкий собор, Никольская церковь, Кирилловская часовня), четыре башни (Архирейская, Крымская, Артиллерийская (Пыточная), Житная). Когда иностранные студенты приезжают в Астрахань, они обязательно посещают кремль. Им очень нравится гулять там, но они не знают историю кремля. Когда мы готовимся к экскурсии по кремлю, иностранные студенты учат тематический вокабуляр и грамматические конструкции, знакомясь с историей русского народа.

После проведения экскурсии иностранные студенты получают задания (например, найти указанную башню и рассказать об истории ее создания). Завершается работа рассказами иностранных студентов о достопримечательностях своих стран, которые затрагивают их традиции и историю.

В межкультурном общении наблюдается не только культурный шок, но и коммуникативный шок, который возникает у иностранных студентов. Данный феномен относится к отдельным русским словам, формам или словосочетаниям, имеющим схожее произношение, но противоположное или непристойное, иногда табуированное значение в их родном языке. К подобным словам можно отнести турецкие *bardak* – стакан, *kulak* – ухо, английские *important* – важный, *journal* – газета, *biscuit* – печенье, *genial* – добрый (сердечный, теплый) и др.

Очевидно, что в процессе обучения неродному языку как средству коммуникации языковой барьер является не единственным препятствием к взаимопониманию, поэтому следует помнить о неразрывном единстве языка и культуры. Во избежание речевых ошибок, в том числе и связанных с интерференцией, большое внимание следует уделять выявлению языковых и культурологических лагун, которые рассматриваются как национально-специфические элементы, требующие специального (непереводного) объяснения. Наличие таких лагун выявляется при сопоставительном изучении языков и культур, когда становятся очевидными имеющиеся расхождения.

Правильное восприятие русских слов иностранцами обеспечивает адекватное восприятие языковой картины мира. Поэтому при изучении новых слов необходимо учитывать их национально-культурное наполнение.

Известно, что для русского языка характерна полисемия (многозначность). Кроме того, существуют слова, которые, помимо прямого значения, имеют переносное, отражающее особенности национальной культуры. Слова в русском языке могут обладать образным значением, что также вызывает национально-культурные ассоциации, характерные для данной лингвокультурной картины мира.

Отражением русской национальной картины мира являются пословицы, поговорки, фразеологизмы. Это устойчивые сочетания, которые раскрывают историю, нравы, традиции, культурные особенности русского народа. В.Н. Телия утверждает, что фразеологический состав языка – это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание, предлагая особое видение мира [8]. Например, это сведения:

- о быте русского народа (*красный угол, печки-лавочки*);
- об этикетном поведении (*садиться не в свои сани, бить челом*);
- о традициях и обычаях (*из полы в полу, вывести на чистую воду*).

Совпадая по смыслу, фразеологизмы разных языков могут иметь разную стилистическую окрашенность, разное образное значение и разное словесное выражение. Например, говоря о бесполезности каких-либо усилий, русские используют выражение *мертвому припарки*, что соответствует китайскому выражению *проточная вода не гниет*. А русскому фразеологизму *убить двух зайцев <одним выстрелом>*, т. е. «сделать два дела одновременно», соответствует китайское выражение *одним выстрелом убить двух орлов*. Смысл фраз одинаков, но образное значение разное. Поэтому подобные паремии можно считать своеобразными носителями культурной информации. Следовательно, для адекватного понимания фразеологизмов необходимо иметь фоновые знания национальной культуры, т. е. разнообразные явления действительности в каждой национальной культуре отражаются по-разному.

Итак, можно утверждать, что знакомство с культурными традициями способствует усвоению национальных особенностей народа, язык которого изучает иностранец, приобщению к культурному наследию человечества, интегрированию в мировую культуру. Таким образом, межкультурное образование ориентировано:

- на формирование коммуникативной и межкультурной компетенций;
- воспитание толерантной языковой личности современного студента в мультикультурном пространстве;
- расширение межличностных контактов с представителями иных культур;
- гармонизацию процесса самоидентификации личности.

Список литературы

1. Белянин В.П. Психоллингвистика: учебник. М.: МПСИ, 2004.
2. Кириллова Т., Смахтина Т., Одишелашвили И. Феномен культурного шока или аккультурации // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в медицинском вузе: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием 22–23 нояб. 2018 г. Астрахань, 2018. С. 146–148.
3. Кон И.С. К проблеме национального характера // История и психология / под ред. Б.Ф. Поршнева, Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1971. С. 122–158.
4. Сатретдинова А.Х. Лингвокультурологический подход в преподавании русского языка как иностранного // Лингвистика в современном мире: материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. М., 2010.
5. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Обучение межкультурной коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному // Термины в коммуникативном пространстве: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием «Современные проблемы экологии языка». Астрахань: Изд-во Астрах. гос. мед. ун-та, 2017. С. 48–53.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2003.
7. Степанов Ю. Константы. Словарь русской культуры. М.: Академ. проект, 2001.
8. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
9. Щерба Л.В. О связи родного и иностранного языков // Иностранный язык в вузе. М., 1934. С. 32.
10. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, 1980.
11. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Language Learning and Teaching for European Citizenship. Council of Europe, 1996.
12. Hymes D. On Communicative Competence // J.B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

* * *

1. Belyanin V.P. Psiholingvistika: uchebnik. M.: MPSI, 2004.
2. Kirillova T., Smahtina T., Odishelashvili I. Fenomen kul'turnogo shoka ili akkul'turacii // Aktual'nye problemy obucheniya inostrannyh studentov v medicinskom vuze: materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem 22–23 noyab. 2018 g. Astrahan', 2018. S. 146–148.
3. Kon I.S. K probleme nacional'nogo haraktera // Istoriya i psihologiya / pod red. B.F. Porshneva, L.I. Ancyferovoj. M.: Nauka, 1971. S. 122–158.
4. Satretdinova A.H. Lingvokul'turologicheskij podhod v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo // Lingvistika v sovremennom mire: materialy 2-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2010.
5. Satretdinova A.H., Penskaya Z.P. Obuchenie mezhkul'turnoj kommunikacii na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu // Terminy v kommunikativnom prostranstve: materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem «Sovremennye problemy ekologii yazyka». Astrahan': Izd-vo Astrah. gos. med. un-ta, 2017. S. 48–53.
6. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekcij: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej. M.: Prosveshchenie, 2003.
7. Stepanov Yu. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. M.: Akadem. proekt, 2001.
8. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M.: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
9. Shcherba L.V. O svyazi rodnogo i inostrannogo yazykov // Inostrannyj yazyk v vuze. M., 1934. S. 32.

Development of intercultural competence in the process of teaching the Russian language as a foreign language

The article deals with the issue of the development of the foreign students' intercultural competence in the process of teaching the Russian language. There are described the different forms of the intercultural communication, including in particular extracurricular activities, encouraging the introduction to the culture of the Russian people. There is substantiated the necessity of the consideration of the national and cultural filling of the studied words.

Key words: *intercultural competence, Russian language as a foreign language, communication, language personality, Russian national world picture.*

(Статья поступила в редакцию 30.03.2020)

ЧЖАО ЯЛИН
(Казань)

ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ В РОССИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ СИСТЕМАХ ТЕСТИРОВАНИЯ (фразеологический аспект)

Сопоставляются лексические минимумы российской и китайской систем сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному. Исследуются фразеологические единицы, представленные в требованиях второго сертификационного уровня российской системы тестирования и четвертого уровня китайской системы тестирования. Сопоставление двух фразеологических минимумов проводится в аспектах семантической слитности и межъязыковой эквивалентности.



Ключевые слова: *русский язык как иностранный, лексический минимум, фразеологическая единица, семантическая слитность, межъязыковая эквивалентность.*

Как известно, фразеологизмы – особый пласт лексического состава языка. Общение на русском языке не может осуществляться без знания учащимися определенного запаса слов, в том числе и фразеологических единиц (ФЕ), и умения пользоваться ими в устной и письменной речи.

Безусловно, одна из первостепенных задач описания лексики в учебных целях – определение объема и состава словаря, необходимого для общения на русском языке, для решения коммуникативных задач в актуальных сферах и ситуациях. Это задача отбора лексики, создания рационально ограниченного учебного словаря, т. е. лексического минимума [6; 7; 9].

Лексический минимум – это совокупность словарных единиц, которые должны быть усвоены учащимися за определенный отрезок учебного времени. «Количественный и качественный состав лексического минимума зависит от целей обучения, этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка» [1, с. 121].

В настоящее время в российской теории и практике обучения русскому языку как иностранному создана серия лексических минимумов, которая «положена в основу тестирования по русскому языку как иностранному и носит градуальный характер в соответствии с

общевропейской системой тестирования» [3, с. 66]. Российская система тестирования по русскому языку как иностранному (далее – ТРКИ) предусматривает шесть уровней владения языком, однако лексические минимумы разработаны только для пяти уровней – элементарного, базового, первого, второго, третьего. Четвертый уровень приравнивается к уровню носителя языка и не требует минимизации.

Китайская система тестирования по русскому языку (далее – ТРЯ) для филологов включает всего два уровня: ТРЯ4 ориентирован на студентов четвертого семестра обучения, а ТРЯ8 переназначен для выпускников факультета русского языка, окончивших восемь семестров изучения русского языка.

Важно указать, что в лексических минимумах и ТРКИ, и ТРЯ выделен раздел «Фразеологические единицы». Целью данного исследования является выявление общего и различного во фразеологических минимумах российской и китайской систем тестирования.

Лексический минимум ТРКИ-2 (около 5 000 единиц) содержит 144 фразеологических оборота [4, с. 159–161], а лексический минимум ТРЯ4 (3 500 единиц) включает 101 устойчивых словосочетаний и выражений [5, с. 337–345]. Очевидно, что количество фразеологизмов в лексическом минимуме ТРКИ-2 больше, чем в лексическом минимуме ТРЯ4 (144: 101), что отражает соотношение общего объема двух лексических минимумов (5 000: 3 500).

Общепринято, что с точки зрения семантической слитности фразеологизмы делятся на четыре группы («фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания, фразеологические выражения» [8, с. 63]), поэтому мы сопоставим два фразеологических минимума по критерию представленности в них ФЕ разного типа (см. табл. 1).

В лексический минимум ТРКИ-2 входит 8 фразеологических сращений (например, *после дождика в четверг, собаку съест, себе на уме* и др.); 99 фразеологических единств (*на седьмом небе, глаза разбегаются, сидеть на шее* и др.); 17 фразеологических сочетаний (*безвыходное положение, выиграть время, сгореть со стыда* и др.); 20 фразеологических выражений (*с легким паром, какими судьбами, язык до Киева доведет* и др.).

В лексическом минимуме ТРЯ4 лишь одну единицу можно отнести к разряду фразеологических сращений (*так себе*); 45 единиц явля-

Таблица 1

Типы фразеологических единиц, входящих в российский и китайский фразеологический минимум

Группы ФЕ	Типы ФЕ	Лексический минимум ТРКИ-2	Лексический минимум ТРЯ4
Идиомы	Фразеологические сращения	8	1
	Фразеологические единства	99	45
	Всего	107	46
Семантически членимые фразеологические единицы	Фразеологические сочетания	17	9
	Фразеологические выражения	20	46
	Всего	37	55
Итого		144	101

Таблица 2

Межъязыковая эквивалентность фразеологических единиц, входящих в российский и китайский лексический минимум

Типы ФЕ	Лексический минимум ТРКИ-2		Лексический минимум ТРЯ4	
	Количество	Доля	Количество	Доля
Полные эквиваленты	5	3,47%	8	7,92%
Частичные эквиваленты	10	6,94%	19	18,81%
Безэквивалентные	129	89,58%	74	73,26%

ются фразеологическими единствами (*как по маслу, ломать голову, ударить в грязь лицом*); 9 единиц – фразеологическими сочетаниями (*дать слово, сказать свое слово*) и 46 – фразеологическими выражениями (*семеро одного не ждут, кончил дело – гуляй смело, яблоку негде упасть* и др.).

Заметим, что фразеологические сращения и фразеологические единства нередко объединяют в одну группу, которую принято называть идиомами, ибо значение таких словосочетаний не выводится из суммы значений образующих их компонентов. Им противопоставят фразеологические сочетания и фразеологические выражения, которые представляют собой семантически членимые обороты, другими словами, их значение соотносится со значением образующих их слов.

Следует отметить, что особое внимание при обучении иностранцев необходимо уделять фразеологическим сращениям и единствам. Трудность изучения фразеологических сращений состоит в том, что, во-первых, они

немотивированы, «в их значении нет никакой связи, даже потенциальной, со значением их компонентов» [2, с. 145]. Например, выражение *собаку съест* ‘стать мастером в каком-либо деле’ является немотивированным, т. к. значение единиц не выводится из значений слов *собака* и *съест*. Во-вторых, фразеологические сращения включают в себя лексические или грамматические архаизмы, которые трудно понять иностранцам. Например, в выражении *бить баклуши* ‘бездельничать’ присутствует непонятное устаревшее слово *баклуши*; в выражение *положа руку на сердце* входит устаревшая форма деепричастия *положа* (*положив*).

Трудность изучения фразеологических единств заключается в том, что они являются образными выражениями. Их понимание связано с пониманием внутреннего образа, который часто отражает своеобразие языковой картины мира, лингвокультурные особенности, например, *как снег на голову* ‘внезапно, совершенно неожиданно’, *каша в голове* ‘кто-

либо не умеет ясно мыслить' и т. п. Значение таких фразеологизмов мотивируется внутренней формой, которая легко понимается носителями языка и трудна для восприятия иностранцами.

Сравнение данных, представленных в табл. 1, показывает, что количество идиоматических выражений (фразеологических срощений и единств) в лексическом минимуме ТРКИ-2 в два раза больше, чем в лексическом минимуме ТРЯ4. Наоборот, число семантически членимых фразеологических единиц в лексическом минимуме ТРКИ-2 меньше, чем в лексическом минимуме ТРЯ4, почти в полтора раза, особенно значительно преобладание в ТРЯ4 фразеологических выражений. Таким образом, фразеологический минимум ТРКИ-2 не только более объемный, чем ТРЯ4 (144 – против 101), но и более сложный по восприятию фразеологических единиц, ибо в нем больше идиом, семантически нечленимых фразеологизмов. Наоборот, ТРЯ4 не только меньше по количеству единиц, но и легче для усвоения, т. к. в нем преобладают семантически членимые единицы.

Далее сопоставим российский и китайский минимумы по критерию эквивалентности входящих в них ФЕ. Как известно, в аспекте межъязыковой эквивалентности фразеологизмы можно разделить на три группы: полные фразеологические эквиваленты, частичные фразеологические эквиваленты и безэквивалентные фразеологизмы (см. табл. 2).

Исходя из данных, представленных в таблице, видно, что в лексическом минимуме ТРКИ-2 безэквивалентные фразеологизмы составляют большую долю (89,58%) чем в ТРЯ4 (73,26%). Наоборот, полностью или частично эквивалентных единиц в лексическом минимуме ТРКИ-2 меньше, чем в лексическом минимуме ТРЯ4.

Очевидно, что эквивалентные фразеологизмы не представляют особых трудностей для студентов при обучении русскому языку как иностранному. Такие ФЕ имеют одинаковый смысл и употребляются в одинаковых ситуациях. Например, русский фразеологизм *Тише едешь, дальше будешь* имеет полный эквивалент в китайском языке 宁静致远. Частично эквивалентные фразеологизмы имеют одинаковое значение, но различаются составом лексических компонентов и внутренней образностью. Например, смысл 'у всего есть свои причины' выражается в русском языке фразеологизмом *нет дыма без огня*, а в китайском – 无风不起浪 (букв. «Без ветра не бывает вол-

ны»). Данные выражения не вызывают особых трудностей понимания их семантики у китайских студентов, особенно при сопоставлении с родными оборотами. Трудным является усвоение безэквивалентных фразеологизмов, которые не только не имеют близкого сходства по составу и значению с родными оборотами речи, но зачастую просто непонятны китайцам. Итак, фразеологический минимум ТРЯ4 более легок для усвоения, чем соответствующий минимум ТРКИ-2, и с точки зрения межъязыковой эквивалентности.

Таким образом, фразеологический минимум ТРЯ4 и по количеству представленных в нем единиц, и по степени их сложности для восприятия является более легким, чем соответствующей минимум в ТРКИ-2: в требованиях китайской системы тестирования содержится меньшее количество ФЕ русского языка, среди них значительно больше семантически членимых оборотов и эквивалентных китайским выражений.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Его же. Избранные труды: лексикология и лексикография. М., 1977. С. 140–161.
3. Власова Е.А., Карпова Е.Л., Ольшевская М.Ю. Лексический минимум по языку специальности: сколько слов достаточно? Разработка принципов минимизации // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17. № 4. С. 63–77.
4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н.П. Андриюшиной. 6-е изд. СПб.: Златоуст, 2015.
5. Лексический минимум по русскому языку – 4-й уровень. Общее владение / гл. ред. Мэн Чжао-хуан, Чжан Тин. Пекин: Изд-во преподавания и исследования иностранных языков, 2019.
6. Маркина Е.И. Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному (для разных уровней и профилей обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
7. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». М., 2008.
8. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. 4-е изд. СПб.: Спец. лит., 1996.
9. Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2015.

* * *

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

2. Vinogradov V.V. Ob osnovnykh tipah frazeologicheskikh edinic v russkom yazyke // Ego zhe. Izbrannye trudy: leksikologiya i leksikografiya. M., 1977. S. 140–161.

3. Vlasova E.A., Karpova E.L., Ol'shevskaya M.Yu. Leksicheskij minimum po yazyku special'nosti: skol'ko slov dostatochno? Razrabotka principov minimizacii // Vestn. Novosib. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2019. T. 17. № 4. S. 63–77.

4. Leksicheskij minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroj sertifikacionnyj uroven'. Obshchee vladenie / pod red. N.P. Andryushinoy. 6-e izd. SPb.: Zlatoust, 2015.

5. Leksicheskij minimum po russkomu yazyku – 4-j uroven'. Obshchee vladenie / gl. red. Men Chzhao-huan, Chzhan Tin. Pekin: Izd-vo prepodavaniya i issledovaniya inostrannykh yazykov, 2019.

6. Markina E.I. Lingvodidakticheskie osnovy razrabotki leksicheskikh minimumov po russkomu yazyku kak inostrannomu (dlya raznykh urovnej i profilej obucheniya): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011.

7. Havronina S.A., Balyhina T.M. Innovacionnyj uchebno-metodicheskij kompleks «Russkij yazyk kak inostrannyj». M., 2008.

8. Shanskij N.M. Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka. 4-e izd. SPb.: Spec. lit., 1996.

9. Shibko N.L. Obshchie voprosy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. SPb.: Zlatoust, 2015.

Basic dictionary in the Russian and Chinese testing systems (phraseological aspect)

The article deals with the comparison of the basic dictionaries of the Russian and Chinese systems of the certification testing of the Russian language as a foreign language. There are studied the phraseological units represented in the requirements of the second certificate level of the Russian testing system and the fourth level of the Chinese testing system. There are compared two phraseological basic dictionaries in the aspects of the semantic unity and interlingual equivalence.

Key words: *Russian language as a foreign language, basic dictionary, phraseological unit, semantic unity, interlingual equivalence.*

(Статья поступила в редакцию 13.02.2020)

Е.В. АРДАТОВА, Т.С. ВОЛОГОВА
(*Санкт-Петербург*)

ДИСКУССИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Анализируются особенности дискуссионного метода как части проблемного метода при обучении русскому языку как иностранному, даются рекомендации по проведению учебной дискуссии на занятиях. Приводится фрагмент занятия в форме дебатов на тему «Учеба за границей: плюсы и минусы».

Ключевые слова: *проблемный метод, русский язык как иностранный, организация и проведение учебной дискуссии.*

Дискуссию относят к проблемным инновационным технологиям [8, с. 68–80]. Учебной дискуссией принято называть целенаправленное коллективное обсуждение конкретной проблемы, сопровождающееся обменом идеями, суждениями, мнениями в группе. Данному методу обучения посвящена обширная литература, в том числе кандидатские диссертации [4; 6; 9]. Эффективность дискуссионного метода при обучении иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, не вызывает сомнений [2; 8; 10]. Об этом свидетельствует и опрос об особенностях дискуссии как интерактивного метода обучения, проведенный среди преподавателей русского языка как иностранного. Согласно ответам респондентов, 18% преподавателей в своей практике часто используют учебную дискуссию, отдавая ей предпочтение среди других интерактивных методов обучения, 73% иногда используют анализируемый интерактивный метод, и только 9% преподавателей не используют дискуссию в процессе обучения, что может свидетельствовать и о роли личности преподавателя в организации учебного процесса.

Одним из решающих аргументов для преподавателя РКИ при выборе дискуссии как интерактивного метода обучения является уровень владения русским языком обучающихся. Только 18% преподавателей готовы проводить дискуссию в любой группе, независимо от уровня владения языком и национального состава, 46% – в группе владения языком не ниже В1, 46% – с высоким уровнем владения языком. При этом отмечается следующая зако-

номерность: чем выше уровень владения языком, тем интереснее и продуктивнее проходит дискуссия. Опрошенные обращают внимание на важность благоприятного микроклимата в группе, активность участников, в то время как этнический состав группы может быть разным, хотя наибольшие трудности встречаются в мононациональных китайских группах. Безусловно, чаще всего (92%) дискуссии проводятся на занятиях, направленных на развитие речи и связанных с обсуждением художественных произведений, а также научных проблем (на продвинутом этапе обучения).

Преимущества учебной дискуссии как интерактивного метода преподаватели видят в следующем: активизации деятельности студентов (91%), повышении мотивации к изучению русского языка (82%), развитию их критического мышления (73%), умения работать в команде, слушать и понимать собеседников (63%), совершенствовании аудитивных, ораторских навыков (54%), погружении в условия, приближенные к естественным (45%), возможности выразить свое мнение (36%).

В качестве недостатков дискуссии как метода обучения называются трудность применения на низком уровне владения языком (82%), необходимость серьезной подготовки, большие временные затраты (91%). Отдельно отмечается невозможность вовлечь всех студентов группы в обсуждение в равной степени (45%): одни обучающиеся в ходе дискуссии могут высказываться постоянно, другие ограничиваются одной-двумя репликами, преподаателю приходится постоянно стимулировать одних и сдерживать других участников дискуссии. Важная проблема также – выбор по-настоящему интересной темы, что обусловлено разным возрастом, менталитетом, жизненным опытом участников учебной группы. В числе других недостатков называются быстрая потеря интереса из-за ограниченного лексического запаса (27%), сложность в проектировании дискуссии: дискуссия может получиться искусственной и, следовательно, скучной, мнения оппонентов – одинаковыми по данному вопросу (18%), трудность организовать дискуссию в группе китайских студентов, что связано с этнокультурными особенностями, бязнью допустить ошибку (18%). Не видят недостатков в дискуссионном методе 9% опрошенных.

В оценке вероятности возникновения на занятии спонтанной дискуссии без навыков, полученных в ходе учебной дискуссии, а также ее продуктивности мнения участников опроса разделились. Так, 54% респондентов уверены, что навыки учебной дискуссии спо-

собствуют возникновению спонтанной дискуссии при обсуждении интересных вопросов и «больных» тем и что эффективность такой дискуссии будет высокой. Однако 46% опрошенных утверждают, что спонтанная дискуссия возникает редко и только в активных группах с инициативными студентами, владеющими русским языком на достаточно высоком уровне, при этом продуктивность средняя или низкая, поскольку далеко не все студенты оказываются участниками обсуждения, а умение слушать развито не у многих, кроме того, неподготовленная дискуссия может быстро погаснуть, стать искусственной, т. к. ответы становятся односложными, а роль преподавателя существенно возрастает. Преподаватели русского языка как иностранного сходятся в том, что сначала надо научить студентов правилам дискуссии.

Таким образом, результаты опроса показали, что и преподавателей, и студентов интересует дискуссия. Студенты любят готовиться к обсуждению: формулировать свою точку зрения, повторять языковой и речевой материал, а затем публично выступать. Однако количество учебных пособий и учебно-методических разработок, на которые можно опереться при организации урока-дискуссии, невелико, что заставляет педагогов тратить большое количество времени на подготовку к подобного рода занятиям. Целью данной статьи является описание общих закономерностей и правил организации учебной дискуссии на занятиях по РКИ, формулировка рекомендаций по ее проведению, а также представление фрагментов методической разработки по подготовке и проведению учебной дискуссии «Учеба за границей: плюсы и минусы».

Уже на начальном этапе обучения русскому языку создаются предпосылки для вовлечения иностранных студентов в дискуссию. Обучающиеся, особенно в интернациональных академических группах, любят общаться на русском языке с однокурсниками, хотя не всегда могут выразить свои мысли правильно. В процессе же дискуссии межличностное общение и учебный процесс объединены, и, таким образом, создаются условия, способствующие активному общению иностранных студентов с однокурсниками, поддерживается интерес к учебному процессу [1].

На первом курсе бакалавриата в рамках различных учебных дисциплин происходит знакомство с элементами дискуссии: изучаются основные речевые способы согласия, несогласия, сравнения и т. п., формулы речевого этикета, активно используемые в дискус-

сии, формируются базовые умения рассуждения, аргументации. Поэтому дискуссия может являться элементом работы на занятии. Кроме того, знание и автоматизация речевых способов выражения согласия, несогласия, запроса чужого мнения, уточнения, сравнения помогают иностранным студентам успешно сдавать тесты на знание русского языка.

На втором курсе уже может проводиться учебная дискуссия, поскольку изучение русского языка перестает быть самоцелью, становится инструментом, средством выражения собственного мнения, формулирования жизненной позиции и ее отстаивания, проявления индивидуальности. Ценностно-ориентированная направленность дискуссии не вызывает сомнений. Конечно, на этом уровне владения языком дискуссии должны проводиться исключительно на специально отобранном и методически грамотно организованном языковом и речевом материале, чтобы пассивный лексический запас становился активным, автоматизировались грамматические и речевые конструкции. На протяжении всего обучения в вузе студенты участвуют в учебных дискуссиях, т. е. «умение точно, кратко и грамотно выражать свои мысли – залог успешной профессиональной деятельности» [7, с. 24]. Иными словами, учащиеся должны к концу обучения уметь участвовать в публичной (в частности, научной) дискуссии.

Учебная дискуссия – это проявление принципов проблемного обучения: создание под руководством преподавателя проблемной ситуации и активная деятельность по ее разрешению [3]. Метод дискуссии позволяет интегрировать знания студентов из разных областей, формирует способность критически воспринимать информацию, выделять главную мысль, искать аргументы, вырабатывает ответственное отношение к своей речи.

В зависимости от целей и задач урока используются следующие виды дискуссий: дебаты, проблемная дискуссия, ролевая дискуссия, круглый стол, «техника аквариума», «судебное заседание», мозговой штурм, «панельная дискуссия» и др. Специфика дебатов по сравнению с другими видами дискуссионной работы состоит в обсуждении какой-либо проблемы, построенном на основе выступлений участников двух противостоящих, соперничающих команд и опровержении этих выступлений [5]. Проведение дискуссии в виде дебатов особенно продуктивно на занятиях по РКИ.

Для успешной дискуссии существует множество предпосылок. Во-первых, не следует забывать, что дискуссия – это направляемый

обмен мнениями, поэтому должно быть желание обмениваться мнениями как со стороны студентов, так и со стороны преподавателя, который инициирует дискуссию. Необходимо выявить отношение студентов к дискуссии; в ситуации положительного отношения (доброжелательных отношений в микроколлективе, отсутствия напряженной атмосферы, замкнутости студентов) преподаватель, который является организатором и неформальным руководителем дискуссии, предлагает темы для обсуждения. Второй важный момент – выбор темы дискуссии, который обусловлен содержанием учебной программы, целями обучения, интересами студентов. Так, можно провести предварительный опрос в группе, предложить список тем и выявить те, которые наиболее интересны студентам. Успешная учебная дискуссия должна соответствовать множеству условий, наиболее важными из которых считаем следующие: соблюдение этапности подготовки и проведения дискуссии, понимание преподавателем своей роли на каждом этапе дискуссии, внимание к языковой стороне занятия, эффективность работы над ошибками.

Роль преподавателя заключается в создании доброжелательной атмосферы, формулировании вместе с участниками правил конкретной дискуссии, повышении уровня активности всех участников (предлагать высказать мнение наименее активным, провоцировать на высказывание, делая абсурдные выводы или используя нет-стратегию), фиксации предложенных идей всех участников, подведении промежуточных итогов (чтобы не ходить по кругу, поскольку связность обсуждения обеспечивается высказываниями относительно одного предмета), оценивании вклада каждого участника в работу группы. Важно соблюдать регламент, контролировать ход дискуссии, чтобы обмен мнениями происходил в установленном порядке, но на основе самоорганизации участников, следить, чтобы обсуждение не переходило на другую тему или в межличностный конфликт. При этом преподаватель имеет право высказать свое мнение, но не должен его навязывать.

Внимание к языковой стороне занятия – это тоже задача преподавателя на всех этапах дискуссии: изучение и закрепление лексических единиц, грамматических конструкций на основе текстов с взаимоисключающими точками зрения, подготовка карточек с наиболее частотными конструкциями изложения собственного мнения, аргументации, уточнения, запроса мнения собеседника и т. д. и выступлений экспертов. Во время дискуссии целесо-

образно реагировать только на коммуникативно значимые ошибки: уточнить, переспросить, повторить без ошибки, а остальные ошибки фиксировать, т. к. при выставлении оценки за работу на занятии лексическая и грамматическая грамотность может выступать самостоятельным критерием.

Приведем в качестве иллюстрации вышесказанного фрагменты методической разработки учебной дискуссии в форме дебатов «Учеба за границей: плюсы и минусы». Подготовительный этап включает в себя следующее.

- Лекция на тему «Дискуссия как метод обучения говорению» (в рамках дисциплины «Основы речевой деятельности») и рассмотрение ключевых ее моментов на практическом занятии. Обсуждаемый круг вопросов:

- Что такое дискуссия?
- Зачем проводится учебная дискуссия?
- Чему мы должны научиться в результате учебной дискуссии?
- Какие существуют правила проведения дискуссии?
- Чего нельзя делать во время дискуссии?
- Кто руководит дискуссией?..

- Практическая работа над материалами к учебной дискуссии «Учеба за границей: плюсы и минусы», которая включает в себя чтение и анализ текста, содержащего аргументы сторонников и противников обучения за рубежом, а также распределение ролей во время учебной дискуссии (ведущий, жюри, команды «сторонников» и «противников»).

- Инструктирование ведущего и членов жюри, что является отдельной задачей преподавателя (это должны быть наиболее компетентные и креативно мыслящие студенты). Пример реплик ведущего: «Дорогие друзья! Тема нашей сегодняшней дискуссии... Слева сидят сторонники..., а справа – противники... У нас также есть жюри. Разрешите представить вам наше уважаемое жюри... Сначала слово предоставляется команде сторонников / противников... Спасибо за выступление. У кого есть вопросы или возражения? Итак, все участники дискуссии высказались. Послушаем оценку жюри. Подведем итоги дискуссии».

- Реплики и суждения членов жюри (в которое целесообразно включить и преподавателя) нацелены на выявление ошибок и недочетов в речи, форме представления материала, в аргументации участников дискуссии. Примеры высказываний членов жюри: «Команда привела большое количество (недостаточное количество, мало) аргументов, не все аргументы были глубокими и серьезными, некоторые доводы команды... были бездоказательными,

команда плохо / хорошо использовала наглядность»; «Техника речи некоторых членов команды... оставляет желать лучшего (находится на достаточно высоком уровне). Все участники команды... говорили громко, четко и понятно, некоторые члены команды... допускали грамматические и лексические ошибки, не всегда изложение материала было логичным, иногда пониманию высказываний мешали паузы, неясная дикция выступавших»; «Команда... (не) всегда соблюдала временной регламент».

- Просмотр и обсуждение фрагмента дискуссии «Учеба за границей: за и против», проводившейся в одной из московских гимназий (URL: <https://yandex.ru/video/preview/?filmId=6595507398221846761&text>).

- Формулировка и разучивание частотных фраз, которые можно использовать во время дискуссии: «Я не совсем согласен / согласна с мнением (кого?...) / Я лишь частично согласен с мнением (кого?...) / Вы сказали / ты сказал(а), что... А как вы можете это аргументировать? / Мне кажется, что прозвучавшее утверждение голословно (ничем не подтверждено) / Я хотел(а) бы уточнить. Вы сказали Что вы имеете в виду? / С высказанной точкой зрения можно поспорить / Вы сказали, что... Однако... / Да, с одной стороны..., но, с другой стороны... / Я хотел(а) бы дополнить прозвучавшее высказывание... / Я бы, пожалуй, добавил(а) еще, что... / У меня есть возражение / Хочу возразить. На мой взгляд... / Позволю себе не согласиться с мнением (кого?...) / Возможно, я ошибаюсь, но мне кажется, что... / Я хотел(а) бы задать вопрос (кому?...) / Спасибо за вопрос / К сожалению, сейчас я не готов(а) ответить на этот вопрос».

Далее следует проведение учебной дискуссии – ролевой игры, подведение итогов дискуссии преподавателем. Завершающий этап дискуссии – эссе на тему «Плюсы и минусы учебы за границей: мой личный опыт», благодаря которому происходит выход на новый уровень обобщения, т. к. участники дискуссии приходят к пониманию, что итог дискуссии – это не совокупность всех высказанных мнений, а новое суждение. Таким образом, дискуссия формирует собственный взгляд каждого участника на проблему.

Метод дискуссии учит выражать свои взгляды, сопоставлять, оценивать различные точки зрения, находить альтернативные пути решения проблем, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, нестандартно мыслить. Воспитательная функция дискуссии состоит в том, что это «активное обучение, нацеленное на формирование рефлексии».

сивного мышления, актуализацию и организацию опыта слушателей во время совместной разработки проблемы» [7, с. 29]. Занятия в форме дискуссии дают эмоциональное разнообразие, возможность реализации коммуникативных потребностей, позволяют использовать формулы речевого этикета, формировать навыки бесконфликтного поведения, проявлять уважение к участникам дискуссии. В учебной дискуссии важно не столько решение проблемы, сколько применение и закрепление имеющихся знаний и умений, приобретение в ходе обсуждения нового опыта, навыков, стимулирование творческой активности, инициативы и настойчивости обучающихся в преодолении языкового барьера, развитие логических способностей студентов, обучение их взаимодействию. Для иностранных студентов дискуссия – это не только эффективный метод обучения говорению на изучаемом языке, но и продолжение адаптации.

Список литературы

1. Аркадьева Т.Г., Владимирова С.С., Федотова Н.С. Направления организации учебно-профессиональной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Образование и наука. 2012. № 5(94). С. 116–129.
2. Болдырева Ю. Дискуссионный метод на занятиях по иностранному языку в вузе [Электронный ресурс]. URL: https://znanio.ru/media/pedagogicheskaia_statia_po_teme_diskussionnyj_metod_na_zanyatiyah_po_inostrannomu_yazyku_v_ssuzhe-368781 (дата обращения: 01.03.2020).
3. Гурнович Е.Б. Дискуссия как один из методов проблемного обучения на занятиях РКИ [Электронный ресурс]. URL: <file:///C:/Users/User/Desktop/дискуссия/белоруссия.pdf> (дата обращения: 01.03.2020).
4. Кучина Е.Д. Методика формирования у иностранных учащихся навыков и умений дискуссионного общения с носителями русского языка: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010.
5. Матвеева Е.Е. Дискуссия на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ. 2017. Вып. VII. URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/188144/1/matveeva_Lang_practice_2017.pdf (дата обращения: 01.03.2020).
6. Махновская Н.И. Методика обучения дискуссии и дискуссионной речи студентов-филологов: дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
7. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика. 2010. № 1. С. 24–30.
8. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М., 2017.
9. Пучко Е.Н. Обучение дискуссионному общению на русском языке иностранных студентов-филологов (продвинутый этап): дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1991.
10. Сидакова Н.В. Групповая дискуссия – универсальный метод повышения креативности в обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 234–238.

* * *

1. Arkad'eva T.G., Vladimirova S.S., Fedotova N.S. Napravleniya organizacii uchebno-professional'noj adaptacii inostrannykh studentov v rossijskom vuze // Obrazovanie i nauka. 2012. № 5(94). S. 116–129.

2. Boldyreva Yu. Diskussionnyj metod na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v ssuze [Elektronnyj resurs]. URL: https://znanio.ru/media/pedagogicheskaia_statia_po_teme_diskussionnyj_metod_na_zanyatiyah_po_inostrannomu_yazyku_v_ssuzhe-368781 (data obrashcheniya: 01.03.2020).

3. Gurnovich E.B. Diskussiia kak odin iz metodov problemnogo obucheniia na zanyatiyah RKI [Elektronnyj resurs]. URL: <file:///C:/Users/User/Desktop/diskussiia/belorusiia.pdf> (data obrashcheniya: 01.03.2020).

4. Kuchina E.D. Metodika formirovaniia u inostrannykh uchashchihsiya navykov i umenij diskussionnogo obshcheniia s nositeliia russkogo yazyka: dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2010.

5. Matveeva E.E. Diskussiia na urokah inostrannogo yazyka [Elektronnyj resurs] // Praktika prepodavaniia inostrannykh yazykov na fakul'tete mezhdunarodnykh otnoshenij BGU. 2017. Vyp. VII. URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/188144/1/matveeva_Lang_practice_2017.pdf (data obrashcheniya: 01.03.2020).

6. Mahnovskaya N.I. Metodika obucheniia diskussii i diskussionnoj rechi studentov-filologov: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1992.

7. Morozova I.G. Ispol'zovanie diskussii na zanyatiyah inostrannogo yazyka v ramkakh problemnogo obucheniia pri podgotovke sovremennykh spetsialistov // Inostrannye yazyki. Teoriia i praktika. 2010. № 1. S. 24–30.

8. Moskovkin L.V., Shamonina G.N. Produktivnye innovacionnye tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. M., 2017.

9. Puchko E.H. Obuchenie diskussionnomu obshcheniyu na russkom yazyke inostrannykh studentov-filologov (prodvinutij etap): dis. ... kand. ped. nauk. Kiev, 1991.

10. Sidakova N.V. Gruppovaya diskussiia – universal'nyj metod povysheniia kreativnosti v obuchenii inostrannomu yazyku // Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2017. T. 6. № 3(20). S. 234–238.

Discussion in the classes of the Russian language as a foreign language

The article deals with the peculiarities of the discussion method as a part of the problem method in the process of teaching the Russian language as a foreign language. There are given the recommendations of the implementation of the learning discussion in the educational process. The authors demonstrate the fragment of the class session in the form of the debate on the topic of "International studies: advantages and disadvantages".

Key words: *problem method, Russian language as a foreign language, organization and implementation of learning discussion.*

(Статья поступила в редакцию 15.04.2020)

Н.Ю. ФЕДОРОВА
(Санкт-Петербург)

ПЕРЕВОД НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ: УЧИМСЯ НА ЧУЖИХ ОШИБКАХ

Приводятся результаты исследования, направленного на выявление и классификацию причин ошибок при переводе научных текстов аспирантами. Рассматриваются лексические, синтаксические и стилистические особенности текстов, требующие специального внимания в процессе обучения. Результаты исследования планируется использовать при отборе материала и при разработке заданий для учебных пособий по переводу для программ аспирантуры.

Ключевые слова: *профессионально ориентированное обучение иностранному языку, перевод, научный текст, межъязыковая интерференция, внутренняя интерференция.*

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлениям аспирантуры, цель дисциплины «Иностранный язык» состоит в формировании компетенций, необходимых для организации научно-исследовательской деятельности в многонациональных коллективах, обмена научными знаниями и опытом с зарубежными коллегами, представления результатов исследования на

иностранном языке. Изучение публикаций зарубежных коллег, перевод текстов статей, монографий, отчетов является для исследователя необходимым этапом научной работы. Поэтому, при всем многообразии и сложности задач обучения иностранному языку в аспирантуре, задача обучения переводу научных текстов была и остается в числе приоритетных.

Результаты обучения будут зависеть от того, насколько эффективно учебное пособие по переводу может обеспечить формирование переводческой компетенции. В процессе его разработки важным этапом является детализация целей обучения, а именно составление реестра умений, которые образуют основу способности качественно переводить научные тексты. Переводческая компетенция рассматривается как сложный комплекс умений, позволяющих переводчику сформулировать на родном языке всю систему смыслов, заключенную в оригинальном тексте, максимально точно передав стилистические особенности оригинала. Анализ публикаций О.А. Вдовиной [1], В.П. Даниленко, Л.И. Скворцова [4], О.П. Симутовой, И.А. Шидловской, Г.С. Стрнадюк [6], Ф.М. Ярмухамедовой [8], Р. Арнтц [9], П. Ньюмарка [10] позволил сделать вывод, что для успешного перевода научных текстов необходимы следующие условия:

- достаточный для восприятия исходного текста уровень владения иностранным языком;
- знание закономерностей построения научного текста и способность к формированию гипотезы о том, какого рода информация содержится в том или ином его фрагменте;
- способность к выявлению логических, синтаксических и семантических связей между элементами текста на различных языковых уровнях, к выявлению характера отношений между объектами и процессами, представленными в тексте, в том числе с использованием фоновых знаний;
- умение подбирать русскоязычные эквиваленты лексических, фразеологических и грамматических средств исходного текста в зависимости от его жанра и регистра, от контекста использования речевых средств;
- умение распознавать метафорическое использование лексических единиц, выбирать в родном языке эквиваленты, наиболее точно передающие замысел автора и не нарушающие стилистическое единство произведения;
- знание того, как функционирует система терминов данной области науки в иностран-

ном языке и умение находить в родном языке эквиваленты терминологической лексики;

– умение распознавать несоответствия в терминосистемах иностранного и родного языков, в случае несовпадения значений или особенностей сочетаемости слов производить необходимые замены либо перефразировать текст, изменяя структуру предложения;

– умение распознавать индивидуальные стилистические особенности автора произведения, оценивать уместность применения аналогичных приемов построения текста в родном языке, воспроизводить их при создании вторичного текста;

– умение выявлять потенциальные трудности перевода, возникающие в силу расхождений в правилах организации структуры предложения, в семантике речевых средств, в нормах сочетаемости лексических единиц;

– умение оценить и при необходимости скорректировать результат перевода, выявить и исправить ошибку.

В структуре переводческой компетенции значительное место занимают умения, направленные на преодоление трудностей перевода, профилактики ошибок. Мы присоединяемся к мнению О.П. Симутовой, И.А. Шидловской, Г.С. Стрнадюк, которые в качестве одной из составляющих компетенции переводчика выделяют способность к рефлексии и самоконтролю процесса и результата перевода [6, с. 28]. Для успешной самостоятельной работы с публикациями зарубежных авторов исследователю важно понимать, какого рода ошибки могут возникнуть при переводе, каковы причины ошибок, как их можно избежать. П. Ньюмарк рекомендует замечать «подозрительные» слова, проверять их значения и сочетаемость, т. к. некоторые из них только кажутся знакомыми и могут стать причиной смысловых или стилистических искажений [10, с. 28].

Умение предвидеть возможные ошибки важно также с точки зрения эффективности работы с иноязычными публикациями. В современных условиях исследователю приходится иметь дело со значительными объемами текста. Поэтому следует стремиться к оптимизации процесса перевода: к увеличению его скорости при сохранении высокого качества результата. Кроме того, хотя в данной статье речь идет об обучении письменному переводу, следует смотреть на ситуацию несколько шире. Умения, закладываемые при обучении письменному переводу, на следующем этапе составят базу для устного перевода, который требует от переводчика быстроты и точности интерпретации текста.

Цель исследования, результаты которого изложены в данной статье, состояла в том, чтобы определить подход к систематизации и классификации ошибок в письменных переводах научных статей с английского на русский язык, выполненных аспирантами в сфере наук о Земле. В дальнейшем собранный в ходе исследования материал будет служить основой для отбора аутентичных текстов и создания системы упражнений для обучения переводу.

Под переводческой ошибкой обычно понимают искажение содержания высказывания, немотивированное упущение или дополнение информации, неверную передачу авторской оценки и авторского стиля. Серьезной погрешностью является также отклонение от грамматических, узуальных, стилистических норм родного языка в тексте перевода. В данном исследовании ошибки в переводе рассматривались как внешнее проявление закономерных сложностей, которые испытывают обучающиеся при формировании переводческой компетенции. В качестве исходных данных для решения задачи, направленной на выяснение причин ошибок, учитывались направление перевода с английского языка на русский, уровень владения языком обучающимися и особенности жанра текстов (научная статья, научная монография). Уровень владения языком аспирантами, как это следует из ряда публикаций, – это уровень между B2 и C1 [7]. Следует также отметить особенность обучения языку студентов неязыковых направлений подготовки, которая состоит в неравномерном развитии компетенций в разных видах речевой деятельности. Формирование компетенций, связанных с чтением и переводом, опережает другие виды коммуникации.

Классификации и анализу причин переводческих ошибок посвящено значительное количество публикаций. Рассматриваются переводческие ошибки, возникающие на лексическом, морфологическом, синтаксическом, социокультурном и стилистическом уровнях. В соответствии с целью данного исследования необходимо было не только определить, на каком из перечисленных уровней возникают наиболее характерные ошибки, но и выявить их основные причины. Согласно классификации, представленной в работах Н.К. Гарбовского, основными причинами возникновения ошибок являются:

- а) недостаточное владение языком оригинала;
- б) недостаток знаний об описываемой в исходном тексте области окружающей действительности;

в) невнимательное отношение к системе смыслов, заключенной в тексте, или ее непонимание;

г) неспособность правильно воспринимать особенности индивидуального стиля автора [3].

На рассматриваемом нами этапе обучения в качестве важного фактора, влияющего на качество перевода, следует учитывать внешнюю и внутреннюю интерференцию. Многие лексические единицы, относящиеся к общенаучной и терминологической лексике, имеют значения, отличающиеся от тех, которые были усвоены обучающимися в курсе иностранного языка в школе и на первом курсе бакалавриата. Например, слово *development* в большинстве учебников, используемых в курсе общего английского языка, имеет значение «развитие». В научных текстах оно обычно встречается в значении «разработка». В числе других подобных примеров можно упомянуть *resolution* («разрешение»), *way* («способ»), связующие элементы *since, as, yet*.

Интернациональные слова, относящиеся к слою общенаучной лексики, могут порождать сложности при переводе в тех случаях, когда возникает необходимость их замены на русские неинтернациональные общенаучные слова. Л.В. Дудникова, М.С. Шевченко приводят ряд примеров: *явление – phenomenon; единственный, исключительный – exclusive; строительство – construction; каркас, основа – skeleton; правило – principle* [5, с. 122]. К перечисленным примерам добавим *regular* (например, *regular circle* – «правильная окружность»), *realise* в значении «понимать, осознавать», *distance* – «расстояние». Опыт показывает, что обучающиеся в этих и аналогичных случаях испытывают затруднение при выборе подходящей по смыслу замены и предпочитают использовать русское интернациональное слово, хотя оно противоречит контексту.

Другая серьезная трудность связана с особенностями использования узкоспециализированной научной лексики. Значения терминов, их сочетаемость с другими словами могут не совпадать с характеристиками терминов, существующих в родном языке. Кроме такой характеристики термина, как его многозначность, препятствием могут служить грамматические особенности его использования. В родном языке может не оказаться эквивалента, выраженного той же частью речи, что и в оригинальном тексте. Необходимо перефразировать все предложение, а это требует от переводчика специальных умений и опыта.

Источником сложностей являются случаи метафорического использования лексических

единиц. Такое использование слов «не по назначению» может оказаться неожиданностью для начинающего переводчика. Характерными для научного текста являются словосочетания с фразеологизмами, часть из которых считается устойчивыми словосочетаниями. В качестве характерного примера устойчивых словосочетаний R. Arntz называет *to apply a voltage* [9, p. 16]. Приведем примеры авторских фразеологизмов: *In the mid 1980s Ronald Abler and others began to **advocate** the establishment of a national center in the US; The notion that there might be a science of geographic information took longer **to take root**, and the debate continues today; A second keynote **in a similar vein** at the Second European GIS Conference in 1991 fleshed out my ideas for a research agenda.*

Другая неожиданная сложность для переводчика связана с тем, что в англоязычных научных публикациях допускаются речевые средства, характерные для разговорной речи [11, p. 44]. Учитывая, что они могут использоваться авторами в целях достижения большей убедительности приводимых ими аргументов, они требуют особенно внимательного отношения при переводе. Важно не только правильно понять, но и верно передать замысел автора, используя такие средства выражения этого замысла, которые не нарушат стилистическую целостность вторичного текста.

Рассмотренные нами группы лексических трудностей следует принимать во внимание при разработке учебных пособий. Целесообразно включать задания, предполагающие анализ сочетаемости слов, сравнение значений лексики в различных контекстах, сравнение значений слов в научных текстах и в текстах, принадлежащих к социально-бытовой сфере, выбор наиболее приемлемых вариантов перевода из нескольких предложенных с последующим анализом причин неприменимости других вариантов, задания, направленные на контекстную догадку.

Приведем пример лексического упражнения. После прочтения текста по теме «Изменение климата», в котором идет речь об изменении режима погодных условий, обучающимся предлагается сформировать словосочетания со словом *pattern*. Они должны либо использовать, либо исключить слова из набора: *temperature, data, wind, rainfall, weather*. В английском языке термин *pattern* применим в сочетании со всеми из перечисленных существительных, кроме слова *data*. В русском языке эквивалента термину *pattern*, который сочетался бы с русскими словами *погода* и *осадки*, не существует. С обучающимися обсуждают

ся варианты перевода: *weather pattern* – «характер погоды», *rainfall pattern* – «график интенсивности дождя» или «график выпадения осадков». Аналогичные задания предусмотрены для анализа использования других словосочетаний, представленных в тексте.

На синтаксическом уровне при переводе с иностранного языка грамматических конструкций, которые отличаются от конструкций родного языка, учащиеся испытывают сложности в идентификации членов предложения, в понимании смысла предложения и в подборе стилистически приемлемого русского эквивалента. Так, не всегда предложения, содержащие пассивные формы, можно перевести на русский предложением со страдательным залогом. Поэтому приходится вносить изменения в конструкцию. Для того чтобы обучающиеся овладели приемами перевода пассивных форм, им на первом этапе предлагаются задания, направленные на выбор эквивалента высказывания из нескольких вариантов, а в дальнейшем они формулируют перевод аналогичных предложений самостоятельно.

К тенденциям научного стиля речи, которые, несмотря на теоретические правила и рекомендации по созданию научного текста, на практике наблюдаются достаточно часто, можно отнести усложнение структуры предложения. Это можно объяснить сложностью описываемых идей и концепций, а также стремлением авторов статей представить максимально точное и детальное описание изучаемых объектов и явлений. Структура предложения становится похожей на знаменитый «Дом, который построил Джек». Кроме придаточных предложений в тексте присутствуют длинные вводные фразы, распространенные члены предложения, причастные обороты, номинативные атрибутивные группы, представляющие собой цепочки существительных. Все эти элементы могут стать препятствием для понимания смысла высказывания. Для того чтобы помочь обучающимся развить способность переводить сложные распространенные предложения без смысловых искажений, следует продемонстрировать несколько характерных примеров. После этого необходимо использовать задания, направленные на выявление усложняющих перевод элементов и определение подлежащего и сказуемого в предложении. Отдельной тренировки требует перевод словосочетаний, в которых объекту предшествуют существительные, выполняющие роль определений.

В процессе обучения переводу преподавателю следует направлять внимание аспирантов

на стилистические особенности англоязычных и русскоязычных текстов. В числе стилистических приемов, применяемых англоязычными авторами, следует упомянуть такой инструмент передачи информации, как персонализация. Для того чтобы сделать текст более доступным для восприятия, привлечь внимание читателя к отдельным аспектам обсуждаемых в публикации вопросов, используются императив и прямое обращение к читателю (местоимение *you*). Х. Герзимиш-Арбогаст приводит следующие примеры: *Be skeptical of approaches that claim to have found the quick route to success; You can't get rich by consulting the stars (although unbelievably, some investment advisers push astrology onto their clients)* [11, p. 39]. С точки зрения традиции создания текстов на русском языке для перевода этих предложений лучше использовать безличные конструкции: *следует очень осторожно относиться...; невозможно достичь богатства, исключительно консультируясь со звездами...*

Следует обратить внимание на еще одно различие в культурных традициях стилистической организации научного текста. В англоязычных текстах традиционным является использование кратких ссылок на изложенную ранее информацию (например, *the former, the latter*), местоимений-заместителей (*this, these*). Русскоязычная традиция требует развернутой ссылки. При переводе необходимо добавить объект описания (например, *первый из рассмотренных методов*), иначе смысл предложения будет неясен для читателя.

Таким образом, мы рассмотрели причины ошибок, влияющих на качество перевода научных текстов. На лексическом уровне были выделены четыре группы потенциально сложных слов: многозначные общенаучные слова; интернациональные слова, значение которых в русском языке не эквивалентно их оригиналу; научные термины, не имеющие эквивалентов, выраженных той же частью речи, что и термины в исходном тексте; фразеологизмы, включающие устойчивые словосочетания и авторские фразеологизмы. Кроме того, ряд синтаксических и стилистических особенностей научного текста могут являться источником трудностей для переводчика. К ним относятся сложные и распространенные предложения, основная трудность понимания которых заключается в идентификации членов предложения и в установлении характера связей между ними. Помимо этого существует ряд стилистических инструментов построения научного текста на английском языке, таких как свернутые ссылки на ранее из-

ложенную информацию, персонализация, которые не характерны для русского языка. При отборе текстов для обучения переводу следует отбирать образцы, наглядно иллюстрирующие эти сложности. Приемы обучения должны быть направлены на формирование способности анализировать возможные трудности, выбирать наиболее приемлемый вариант интерпретации высказываний с учетом контекста, а также с учетом стилистических норм построения научного произведения.

Список литературы

1. Вдовина О.А. Лексико-грамматические особенности научного текста по международным отношениям в дидактике (контроль переводческих умений) // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. 2008. № 16(116). С. 20–27.
2. Волкова Т.А. Экспериментальная апробация дискурсивно-коммуникативной модели перевода в письменном переводе: пилотное исследование // Вестн. Том. гос. ун-та. 2019. № 444. С. 27–37.
3. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М., 2004.
4. Даниленко В.П., Скворцов Л.И. Лингвистические проблемы упорядочения научно-технической терминологии // Вопр. языкознания. 1981. № 1. С. 7–16.
5. Дудникова Л.В., Шевченко М.С. Особенности функционирования интернациональной лексики в научном дискурсе // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 5. С. 120–123.
6. Симутова О.П., Шидловская И.А., Стрендюк Г.С. К вопросу разработки трансформационной модели языкового портрета переводчика с базовым неязыковым образованием // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 9. С. 25–30.
7. Трифонова Е.В. Итоговые критерии оценки уровней владения иностранным языком на неязыковых факультетах [Электронный ресурс]. URL: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu09/wgpgpu_09_22.pdf (дата обращения: 10.01.2016).
8. Ярмухамедова Ф.М. Переводческая компетенция и условия ее формирования у студентов неязыковых вузов // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы: сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018. С. 65–70.
9. Arntz R. Terminological Equivalence and Translation // Sonneveld H., Loening K. Terminology: applications in interdisciplinary communication. Amsterdam: John Bendjamins, 1993. P. 5–19.
10. Newmark P. A Textbook of translation. Harlow: Pearson Education Limited, 2008.
11. Wright Leland D. and Sue Ellen Wright (eds.). Scientific and Technical Translation, American Translators Association Scholarly Monograph Series. Amsterdam: John Benjamins, 1993. Vol. VI.

1. Vdovina O.A. Leksiko-grammaticheskie osobennosti nauchnogo teksta po mezhdunarodnym otnosheniyam v didaktike (kontrol' perevodcheskih umenij) // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. 2008. № 16(116). S. 20–27.

2. Volkova T.A. Eksperimental'naya aprobatsiya diskursivno-kommunikativnoj modeli perevoda v pis'mennom perevode: pilotnoe issledovanie // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2019. № 444. S. 27–37.

3. Garbovskij N.K. Teoriya perevoda. M., 2004.

4. Danilenko V.P., Skvorcov L.I. Lingvisticheskie problemy uporyadocheniya nauchno-tekhnicheskoj terminologii // Vopr. yazykoznanija. 1981. № 1. S. 7–16.

5. Dudnikova L.V., Shevchenko M.S. Osobennosti funkcionirovaniya internacional'noj leksiki v nauchnom diskurse // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 5. S. 120–123.

6. Simutova O.P., Shidlovskaya I.A., Strenadyuk G.S. K voprosu razrabotki transformacionnoj modeli yazykovogo portreta perevodchika s bazovym neyazykovym obrazovaniem // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 9. S. 25–30.

7. Trifonova E.V. Itogovye kriterii ocenki urovnej vladeniya inostrannym yazykom na neyazykovykh fakul'tetah [Elektronnyj resurs]. URL: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu09/wgpgpu_09_22.pdf (data obrashcheniya: 10.01.2016).

8. Yarmuhamedova F.M. Perevodcheskaya kompetenciya i usloviya ee formirovaniya u studentov neyazykovykh vuzov // Professional'no-orientirovanное obucheniye yazykam: real'nost' i perspektivy: sb. st. uchastnikov Vseros. nauch.-prakt. konf. SPb.: Izd-vo SPbGEU, 2018. S. 65–70.

Translation of scientific texts: learn from the mistakes of others

The article deals with the results of the research directed to the revealing and classification of the mistakes' causes in the process of translating the scientific texts by post graduate students. There are considered the lexical, syntactical and stylistic specific features of the texts that require particular consideration in the educational process. The results of the research are planned to use in the process of choosing the information and the development of the tasks for the learning guide of the translation in the programs of postgraduate education.

Key words: *professionally oriented teaching of foreign language, translation, scientific text, linguistic interference, internal interference.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2020)

Е.В. МЕЩЕРЯКОВА
(Волгоград)

РОЛЬ ПОДГОТОВЛЕННОЙ И НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Рассматривается проблема обучения общению на английском языке учащихся средней школы. Описывается опыт педагогической практики студентов Института иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета (бакалавриат и магистратура) в средних школах Волгограда в качестве учителей английского языка. Приводится пример опытной работы на базе лицея № 5 г. Волгограда, даются рекомендации практикантам для развития навыков говорения у учащихся средней школы.

Ключевые слова: обучение общению, английский язык, подготовленная и неподготовленная речь, студенты-практиканты, учащиеся средней школы.

Язык давно вошел в жизнь как средство общения. Он существует и живет только через речь. Когда мы говорим об обучении иностранному языку, в первую очередь мы имеем в виду возможность научить учащихся общению. Образовательные стандарты общего образования по иностранному языку (ФГОС НОО, 2010, ФГОС СОО, 2012) ведущей целью выдвигают «формирование умений общаться на иностранном языке», развитие «готовности школьников осуществлять иноязычное общение». Взаимодействию на иностранном языке как основной цели обучения иностранному языку, формированию коммуникативной компетентности в школе посвящен целый ряд исследований [1; 2; 5; 6]. Исследователи справедливо отмечают, что «компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком» [4, с. 19]. Несмотря на имеющиеся серьезные наработки, в исследованиях недостаточно изучена роль подготовленной и неподготовленной речи в обучении общению на английском

языке учащихся средней школы, чему и посвящена данная статья.

Анализ научной литературы о роли подготовленной и неподготовленной речи в обучении общению на английском языке учащихся средней школы и результаты проведенного нами исследования показывают, что процесс обучения общению на английском языке будет более успешным, если в качестве методологической основы исследования будут определены такие подходы, как компетентностный (Л.Н. Болотов, И.А. Зимняя, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Н.В. Тельтевская и др.), в котором исследователи выделяют ключевые компетентности, относящиеся к самому себе, к взаимодействию и к деятельности [4, с. 23], и коммуникативный (А.А. Леонтьев, Е.И. Пасов и др.), в обосновании которого подчеркивается, что процесс обучения должен быть «подобен процессу общения» [7], интересен и эмоционален, построен на основе подготовленной и неподготовленной устной речи.

Анализ педагогической практики студентов (бакалавриата и магистратуры) Института иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) в средних школах Волгограда в качестве учителей английского языка показывает, что, несмотря на достаточную теоретическую подготовленность, достижение практического результата в применении подготовленной и неподготовленной речи вызывает у учителей-практикантов определенные затруднения при обучении учеников в средней школе общению на английском языке.

Исходя из сложившейся ситуации, мы в ходе консультаций студентов и обсуждения промежуточных результатов их практик акцентируем их внимание на том, что при обучении говорению перед учителем ставится сразу две задачи: научить своих учеников понимать иностранный язык и научить их говорить на этом языке, а также понимать то, что речь – это двусторонний процесс, включающий в себя «слушание, с одной стороны, и речепроизводство – с другой. При этом под слушанием подразумевается аудирование – умение понимать услышанное [2], поэтому умелое применение подготовленной и неподготовленной речи в обучении английскому языку в определенной мере гарантирует результат – развитие умений общению на иностранном языке учащихся средней школы.

Мы обращаем внимание на *ошибки* начинающих учителей иностранного языка, когда практиканты:

– доминирующее внимание на уроках при говорении уделяют монологу, а не диалогу, упуская из виду в своей практической деятельности, что говорение – это двусторонний процесс, важный для развития умений понимания текста и речепроизводства;

– забывают в практической деятельности, что развитие речи происходит по одной и той же схеме как на родном, так и на иностранном языке, от мыслепорождения до воспроизведения, и при порождении речи учащихся не мотивируют в достаточной мере у говорящего желание сообщить слушателю о чем-то интересном, важном или получить от собеседника информацию. Молодые учителя-практиканты пытаются активизировать ученика к говорению с другими, но недостаточно успешно, поскольку ученики пытаются говорить на уроке только для того, чтобы получить оценку, а не потому что они что-то хотят рассказать другим о чем-то интересном либо получить от них информацию о чем-то важном, т. е. активизировать внутреннюю мотивацию не удается, поскольку устная речь мотивируется только внешне, процесс общения на основе подготовленной и неподготовленной устной речи не получается.

Исходя из выявленных ошибок, мы сформулировали правила для учителей-практикантов, которые им необходимо соблюдать.

Во-первых, при обучении иностранному языку следует продумывать мотивы, побуждающие обучающегося говорить [2; 6]. У него должна появиться необходимость говорить, а не только желание получить хорошую оценку; нужно обеспечить условия, при которых у обучающегося появится желание что-то сказать на иностранном языке (т. е. воспроизвести неподготовленную устную речь), выразить свои мысли, свои чувства, а не только воспроизводить подготовленную речь, заучивая текст наизусть по чужим мыслям (хотя подготовленная речь тоже необходима для начинающих учеников, чтобы они смогли запомнить элементарные слова, словосочетания, произношение). Если учитель-практикант станет сочетать подготовленную и неподготовленную устную речь, учитывая уровень языковой подготовки обучающихся, у него появляется возможность на занятиях активизировать весь класс к говорению не только в монологе, но и в диалоге, что со временем приведет к желанию обучаю-

щихся реагировать, выражать свою точку зрения на основе принципа коммуникативной активности, который «обеспечивается отбором языкового и речевого материала, представляющего личностную значимость, созданием ситуаций и условий, приближающих к общению в естественных условиях, широким использованием наглядности... предоставлением возможности интеллектуального и эмоционального самоутверждения» [5, с. 97].

Во-вторых, речь всегда должна быть адресована к собеседнику, интересной ему по теме, или обращенной к классу, а не к учителю или к потолку. Для этого учителю-практиканту важен продуманный подбор материала, актуального для класса, чтобы одноклассники слушали говорящего, а он смог удерживать внимание своей аудитории, побуждая ее включиться в диалог на английском языке, поскольку он говорит что-то новое, личное или важное для всего класса. При выборе заданий для развития монологических и диалогических навыков нужно отдавать предпочтение тем, которые требуют индивидуального подхода [7].

В-третьих, речь всегда должна быть эмоционально окрашена, т. к. говорящий выражает свои мысли, свои чувства, свое отношение к тому, что он говорит. Важно научить использовать интонационные средства для более яркого выражения своего отношения.

В-четвертых, речь всегда ситуативна, поскольку происходит в определенной ситуации. При обучении говорению следует создавать реальные или близкие к реальным ситуациям. Важно подбирать средства, которые помогут при обучении общению сделать речь ученика ситуативной, учитывать психологические факторы речи [1].

Устный язык по сравнению с письменным языком является более гибким. К эффективным средствам в обучении общению на английском языке учащихся средней школы относятся «использование цифровых технологий» [8, с. 59], различных типов ситуаций рефрейминга, создание ситуаций общения, изменения своего Я через проигрывание ролей... для самореализации» [6, с. 174].

Согласно изложенным выше положениям, рассмотрим наиболее удачный опыт использования подготовленной и неподготовленной устной речи студентами-практикантами бакалавриата и магистратуры Института иностранных языков ВГСПУ при обучении учащихся общению на английском языке в 10-м классе на базе МОУ «Лицей № 5 имени Ю.А. Гагарина Центрального района Волгограда».

Педагоги-практиканты по нашей рекомендации предлагали обучающимся использование коротких предложений в монологе, шаблонов предложений в диалоге, характерных для устного языка [2] на основе подготовленной устной речи. Неподготовленная устная речь использовалась в виде длинных предложений при описании картинок, например: *This picture shows a seaside resort in summer. There are no clouds in the sky and it looks light blue. As for the sea, I can see the waves, so the light wind is probably blowing. As for me, I have enjoyed a lot describing this cheerful picture.*

Студенты знакомили обучающихся с некоторыми особенностями разговорного английского языка и, чтобы школьники научились понимать речь, практиковали их в условиях, приближенных к реальности (на фоне шума на заднем плане до нечеткой дикции или приглушенного звука говорящих), а не только в искусственных созданных условиях говорения.

Для применения подготовленной устной речи студенты использовали следующие формы и структуры.

1. Неполные предложения (эллипсы) в ответах:

- *How are you?*
- *Quite well, thanks.*
- *Where're you going?*
- *To the stadium.*

Практиканты не пренебрегали использованием и полных конструкций, давали четкие разъяснения, когда и в какой ситуации будет оправдан выбор той или иной структуры:

- *Have you seen this film?*
- *Yes, I have. It's a pity I've spent my time in vain!*

2. Контрактные формы: *doesn't, won't, can't, isn't* и т. д.

3. Некоторые сокращения: *lab* (лаборатория), *mike* (микрофон), *maths* (математика) и др.

4. Знаменательные слова: местоимения, безличные конструкции и т. д.: *One has to wash hands before his dinner.*

Кроме того, для продолжения разговора ученикам предлагались слова, фразы, помогающие начать разговор, присоединиться к нему, подтвердить, прокомментировать и т. д., а также коммуникативные клише и фразы [7]: *I'd like to tell you (for starting a talk); do you mean to say that ..., you see, you mean, and what about; believe so, etc.*

Студенты-практиканты, начиная обучать английскому языку учащихся средней школы,

обычно используют лишь одну структуру диалога – «вопрос – ответ», – и поэтому диалоги учеников являются искусственными [4].

В ходе организации нашей образовательной практики учителя-практиканты использовали различные диалоговые структуры:

- «вопрос – ответ»;
- «вопрос – вопрос»;
- «заявление – заявление»;
- «постановка – вопрос».

Такое разнообразие структур способствовало развитию понимания текста и речепроизводства, учету особенностей подготовленной и неподготовленной речи.

Устный язык, преподаваемый сегодня в средних школах, часто близок к стандартам письменного языка и особенно его монологической форме. Мы ориентируем учителей-практикантов обучать школьников общению на английском языке, базируясь на стандартном разговорном английском языке, на котором сейчас говорят по радио, на телевидении в англоговорящих странах, т. е. выстраивая говорение на настоящих диалогах [8], на основе подготовленной и неподготовленной устной речи [3]. Организуя подготовленную речь, практиканты дают ученикам достаточно времени, чтобы обдумать ее содержание и форму, чтобы они могли говорить на тему, следуя плану, составленному самостоятельно дома или в классе при помощи учителя, что позволяет ученику построить свою речь более или менее правильно и достаточно бегло, поскольку было сделано множество предварительных упражнений [10]. Организовать практикантам неподготовленную устную речь на английском языке, чтобы ученики смогли говорить по теме, без подготовки, гораздо сложнее, т. к. с такой задачей могут справиться только сильные ученики. Мы предостерегаем учителей-практикантов от ошибки: для того чтобы, пытаясь найти выход из трудной ситуации организации неподготовленной речи, они не давали своим ученикам готовые тексты, в которых те смогут найти интересные для них темы [5; 6], поскольку, знакомясь с предложенными готовыми текстами, ученики все равно будут либо воспроизводить текст в той форме, в которой он был задан, либо лишь слегка преобразовывать его. Чтение, хотя и полезно, и необходимо в изучении английского языка, не учит непосредственно общению, говорению и имеет мало общего с речью, поскольку речь является творческой деятельностью и тесно связана с мышлением, а чтение – только с памятью. Учеников, конечно, нужно ори-

ентировать и на запоминание слов, словосочетаний, фраз, шаблонов предложений и текстов для «накопления» и построения подготовленной речи при обучении элементарному общению. Для организации неподготовленной речи важно мотивировать учеников к импровизации, внезапно порожденной речи [4–6; 8].

Учителя-практиканты под нашим руководством учатся различать эти формы речи. Если ученик читает текст, то они оценивают качество воспроизведения, т. е. точность, интонацию и беглость, но в то же время не оценивают его умение говорить [3]. Практиканты рассматривают речь ученика неподготовленной, если без какой-либо предварительной подготовки он может сделать следующее:

- поговорить на тему, предложенную преподавателем (например, о зимних каникулах; о том, как он провел выходной или летние каникулы);

- говорить о прослушанном тексте, обсудить то, что им было услышано и понято посредством аудирования;

- обсудить проблему прочитанного или услышанного (например, ученики читают об образовании в Великобритании, можно выяснить, согласны ли они с критерием оценивания британских учащихся, и т. д.);

- собеседование с «иностранцем» (при изучении темы «Лондон» учитель организует интервью, в котором один из учеников – лондонец; использование возможности окружающей социокультурной среды из Rosetta Stone Advantage – помощь «иностранцу»; ролевая игра «гость, иностранец и переводчик»).

Таким образом, подготовленная и неподготовленная речь играет важную роль в обучении общению на английском языке учащихся средней школы и должна развиваться с самого начала занятий. Устные упражнения необходимы для развития речи, однако они только готовят учеников к речи и не могут считаться самим говорением. Наши учителя-практиканты уже соприкасались с заблуждением, что при проработке упражнений на развитие устных навыков, которые ученики выполняют по образцу, они могут серьезно продвинуться в говорении. Практиканты увидели в период учебных практик, что самыми большими трудностями для учеников до сих пор остаются говорение и понимание услышанного текста, различение звуков речи, понимание отдельных семантических единиц и воспроизведение собственных мыслей, и поэтому ориентируются на использование стимулов для того, чтобы развить слух и речь. Соотношение между под-

готовленной и неподготовленной речью должно сильно зависеть от стадии изучения языка. На начальной стадии подготовленная речь играет ведущую роль, а на последующих стадиях должна преобладать неподготовленная речь.

Список литературы

1. Аничков И.Е., Саакянц В.Н. Методика преподавания английского языка в средней школе // *Methods of teaching English in secondary schools*. М.: Просвещение, 1966.

2. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В. Методика обучения иностранным языкам. Ростов н/Д.: Феникс, 2017.

3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований // *Методология и методика дидактических исследований*. М: Педагогика, 1982.

4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Электронный ресурс]. URL: <http://www.koob.ru/zimnjaja/> (дата обращения: 05.04.2020).

5. Мещерякова Е.В. Педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве: методологические основы профессиональной подготовки. Волгоград: Перемена, 2001.

6. Мещерякова Е.В., Исаева И.С. Лингводидактический потенциал блога в обучении английскому языку // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. С. 59.

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего образования: приказ Мин-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 мая 2012 г. № 413, с изменениями 2014, 2016 гг. [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2034:0> (дата обращения: 05.04.2020).

8. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка // *Настольная книга преподавателя иностранного языка*. М., 2009.

9. Примерные программы начального, основного и среднего (полного) общего образования. Английский язык: информация Мин-ва образования и науки Рос. Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://www.titul.ru/uploads/journal/8/Journal_08_4_33.pdf (дата обращения: 05.04.2020).

10. Jeremy H. The practice of English language teaching // *The Practice of English Language Teaching*, 4th ed. Pearson Longman, 2008.

* * *

1. Anichkov I.E., Saakyanc V.N. Metodika predpovavaniya anglijskogo yazyka v srednej shkole // *Methods of teaching English in secondary schools*. М.: Prosveshchenie, 1966.

2. Gal'skova N.D., Vasilevich A.P., Akimova N.V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Rostov n/D.: Feniks, 2017.

3. Zagvyazinskij V.I. Metodologiya i metodika didakticheskikh issledovanij // Metodologiya i metodika didakticheskikh issledovanij. M: Pedagogika, 1982.

4. Zimnyaya I.A. Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.koob.ru/zimnjaja/> (data obrashcheniya: 05.04.2020).


5. Meshcheryakova E.V. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie v obrazovatel'nom prostranstve: metodologicheskie osnovy professional'noj podgotovki. Volgograd: Peremena, 2001.

6. Meshcheryakova E.V., Isaeva I.S. Lingvodidakticheskij potencial bloga v obuchenii anglijskomu yazyku // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 4. S. 59.

7. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya: prikaz Min-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413, s izmeneniyami 2014, 2016 gg. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2034:0> (data obrashcheniya: 05.04.2020).

8. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Urok inostrannogo yazyka // Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka. M., 2009.

9. Primernye programmy nachal'nogo, osnovnogo i srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. Anglijskij yazyk: informaciya Min-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.titul.ru/uploads/journal/8/Journal_08_4_33.pdf (data obrashcheniya: 05.04.2020).



Role of prepared and unprepared speech in the process of teaching English communication of students of secondary school

The article deals with the issue of teaching English communication of the students of secondary school. There is described the experience of the teaching training of the students of the Institute of Foreign Languages in Volgograd State Socio-Pedagogical University (the bachelor's degree program and the master's degree program) at the secondary schools of Volgograd as the teachers of the English language. There is introduced the example of the experimental work on the basis of Municipal General Education Institution "Lyceum № 5 named after Yu.A. Gagarin Central district of Volgograd". There are given the recommendations for the practice teachers to develop the speaking abilities of the students of secondary school.

Key words: *teaching of communication, English language, prepared and unprepared speech, practice teachers, students of secondary school.*

(Статья поступила в редакцию 07.05.2020)



ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ

Ε.Γ. ΑΒΔΥΣΗΒΑ, Μ.Α. ΒΕΛΙΧΚΟ
(Κраснодар)

ΡΕΠΡΕΣΕΝΤΑΤΙΟΝ ΤΩΝ ΚΟΝΣΕΠΤΩΝ
Ψυχή και Πνεύμα В ГРЕЧΕΣΚΟΙ
ΛΙΝΓΒΟΚΟΛΤΟΥΡΕ
ΚΑΙ ΙΧ ΣΤΙΛΙΣΤΙΚΕΣ
ΟΣΟΒΕΝΝΟΤΙΕΣ

Πρeдπpинята попытка выявить разницу в семантике лексем ψυχή και πνεύμα, определить частотность и контекстные особенности их употребления.

Ключевые слова: концепт, ψυχή, πνεύμα, новогреческий язык, лингвокультура.

Δуша – один из ключевых феноменов понимания стремлений, поступков, личных качеств человека. Поскольку соответствующий концепт являлся предметом повседневных размышлений и научных наблюдений с древних времен, включенные в него значения имеют разные оттенки и выражаются в новогреческом языке словами ψυχή και πνεύμα. Цель данной статьи – выявить разницу в семантике указанных лексем, определить частотность и контекстные особенности их употребления. Для этого обратимся к лексикографическим источникам новогреческого языка.

И.П. Хориков и М.Г. Малев в «Новогреческо-русском словаре» приводят следующие значения лексемы ψυχή: 1) душа (τον πονεί η ψυχή μου – «у меня душа болит за него»); 2) храбрость, мужество, смелость, отвага (αυτός έχει ψυχή λαλού – «у него заячья душа, он трус»); 3) бодрый дух, энергия (αυτή η γυναίκα έχει ψυχή – «это энергичная, смелая женщина»); 4) душа, человек (το χωριό έχει εξακόσιες περίπου ψυχές – «в селе около шестисот жителей, около шестисот душ»; ούτε ψυχή! – «ни души!»); 5) бабочка, мотылек [3].

Согласно «Греческо-русскому и русско-греческому словарю» А.В. Сальновой, ψυχή имеет следующие значения: 1) душа; 2) дух, душевная сила; 3) человек [2].

Dictionary of Standard Modern Greek («Словарь современного греческого языка») определяет указанную лексему таким образом: 1) α – το ένα από τα δύο βασικά στοιχεία που συνθέτουν την ανθρώπινη φύση: Ο άνθρωπος αποτελείται από σώμα και ~ («одна из двух основных составляющих человеческой природы: Человек состоит из тела и души»); β – (θεολ.) το άυλο στοιχείο του ανθρώπου που, ύστερα από το θάνατο του σώματος, αποκτά αυτόνομη ύπαρξη: Η σωτηρία της ψυχής (теол.) («нематериальная часть человека, которая после смерти тела продолжает свое существование: спасение души» (здесь и далее перевод наш. – Е.А., М.В.)); 2) ο συναισθηματικός και ηθικός κόσμος του ανθρώπου σε αντίθεση προς τις διανοητικές λειτουργίες του: Η καλλιέργεια πνεύματος και ψυχής. Έχει καλή / αγγελική / σκληρή / μαύρη ~ («эмоции / чувства человека в противоположность разуму: совершенствование разума и чувств»); 3) άνθρωπος: Δεν υπάρχει ~ στο δρόμο («душа, человек: На дороге ни души; на дороге никого нет»); 4) θάρρος: Αυτός ο άνθρωπος έχει ~ («храбрость, смелость: Этот человек очень смелый»); 5) (ζωολ.) πεταλούδα (зоол. «бабочка») [4].

Согласно разным словарям, πνεύμα выражает следующие смыслы: «дух»; «ум, интеллект» [2]; в разных значениях «дух» (πολεμικό πνεύμα – «боевой дух», άγιον πνεύμα – «святой дух», με το πνεύμα της εποχής – «в духе времени»); «ум, интеллект, остроумие» (τα μεγάλα πνεύματα – «великие умы», έχει πολύ πνεύμα – «он очень остроумен») [3]; филос. «дух; характерные свойства, сущность» (σύμφωνα με το πνεύμα του μαρξισμού – «в марксистском духе»); «моральное состояние» (η ετοιμότητα του πνεύματος – «присутствие духа»); «призрак» (το αγαθό πνεύμα – «добрый призрак», το πονηρό πνεύμα – «злой призрак») [1]; 1) α – το μυαλό και η ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται και να κρίνει: ερευνητικό ~ («ум и в целом способность человека размышлять: пытливый ум»); β – η οξύνοια, η ευφυΐα, η εξυπνάδα: Μια συζήτηση γεμάτη ~ («находчивость, остроумие: остроумная беседа»); γ – ο άνθρωπος από την άποψη των διανοητικών του ικανοτήτων: τα μεγάλα πνεύματα («ум в значе-

нии «человек с выдающимися умственными способностями»: *великие умы*); 2) η ψυχή και οι ψυχικές λειτουργίες, η ψυχική και ηθική υπόσταση του ανθρώπου: *Το ~ και το σώμα* («душа, дух; относящийся к душе, связанный с психикой: *душа и тело*»); 3) ψυχική, διανοητική κατάσταση, διάθεση, στάση: *Ηρεμώ / ησυχάζω τα πνεύματα* («настроение, расположение духа: *восстановить душевное равновесие / обрести душевный покой*»); 4) το βαθύτερο, πραγματικό νόημα, περιεχόμενο, η ουσία: *Δεν αντιλήφθηκες το ~ μου* («содержание, суть, сущность: *ты не понял мою сущность*»); 5) (εκкл.), η θεία δύναμη, θέληση, χάρη: *Το Άγιο Πνεύμα* (церк. «Божественная сила, воля: *Святой Дух*»); 6) α – η ψυχή πεθαμένου προσώπου που, κατά τους πνευματιστές, μπορεί να επικοινωνήσει με τους ζωντανούς: *Μιλάει με / καλεί τα πνεύματα* («дух умершего, способный, согласно сторонникам спиритизма, общаться с живыми: *Он вызывает духов умерших / вступает с ними в контакт*»); β – (συνήθ. πληθ.) κατώτερες υπερφυσικές δυνάμεις, ξωτικά («обычно во множественном числе – духи, привидения») [4].

Проанализированный нами словарный материал свидетельствует о том, что наиболее частыми значениями лексемы ψυχή являются «душа», «смелость», «человек», «эмоции», в то время как слово πνεύμα трактуется как «дух в противопоставление телу», «разум», «дух умершего / привидение». Чтобы определить, как часто и в каком контекстном окружении встречаются эти лексические единицы, обратимся к фразеологизмам.

Устойчивые сочетания с рассматриваемыми словами можно разделить по значению на следующие группы:

– описывающие качества человека: *ψυχή της παρέας (αυτής της δουλείας)* – «душа компании (этого дела)»; *καλή / αγγελική ψυχή* – «добрая / ангельская душа»; *Έχει σκληρή / μαύρη ψυχή* – «он жестокий человек / у него черная душа»; *Πτωχός τω πνεύματι* – «нищий духом»;

– выражающие эмоциональное состояние или указывающие на действие, связанное с ним: *αυτό βαραίνει στην ψυχή μου* – «это лежит у меня камнем на душе»; *πιάστηκε η ψυχή μου* – «у меня дух захватило»; *δεν βαστάει η ψυχή μου* – «это для меня невыносимо»; *τί ψυχή θα παραδώσεις;* – «как тебе совесть позволяет (так поступать)?»; *δέξ μορφή και δέξ ψυχή или οία η μορφή τοιάδε και η ψυχή* – «человека по лицу видно; глаза – зеркало души»; *πήγε η ψυχή μου στην κόυλουρη* – «у меня душа в пятки ушла»;

όσα τραβάει (или γουστάρει) η ψυχή σου – «сколько твоей душе угодно»; *μού έβγαλε την ψυχή* – «он мне всю душу вымотал, он меня замучил»; *παραδίδω το πνεύμα* – «отдать Богу душу»;

– характеризующие способ действия: *στό βάθος της ψυχής μου* – «в глубине души»; *εξ όλης ψυχής / εκ βάθους ψυχής* – «от всей души»; *μέ όλη μου την ψυχή* – «всей душой»; *μέ την ψυχή στό στόμα* – «ни жив ни мертв»; *ψυχή τε και σώματι* – «душой и телом (быть преданным кому-л.); верой и правдой (служить кому-л.)»; *μέ την ψυχή μου* – «а) с большим удовольствием; за милую душу (разг.); б) со всей энергией, изо всех сил».

Помимо названных, следует перечислить и такие выражения: *καλή ψυχή!* – «легкой смерти!» (пожелание); *ψυχή μου!* – «душа моя!».

В представленных языковых единицах πνεύμα встречается гораздо реже, чем ψυχή (только в двух из 21 случая). На наш взгляд, стоит также перечислить устойчивые сочетания, в которых рассматриваемые нами лексемы отсутствуют, но при этом они передают значения «душа»: *αυτός είναι τό κλεις της επιχείρησεως* – «он душа этого дела»; *δουλεύω μέ όλη μου την καρδιά* – «вкладывать всю душу в дело»; *ανοίγω την καρδιά μου σε κάποιον* – «излить душу (кому-л.)»; *μού σφίγγεται (или σφίγγει, πονεί) η καρδιά* – «душа болит»; *ραγίζει η καρδιά μου* – «душа моя разрывается»; *έχω βάρος στην καρδιά μου* – «у меня тяжело на душе»; *μέ ανοιχτή καρδιά* – «с открытой душой»; *μιλώ μέ ανοιχτή καρδιά* – «говорить от души, искренне»; *κάμνω κάτι χωρίς καρδιά* – «делать (что-л.) неохотно, без души»; *ό τραβάει η καρδιά μου (σου, του κ.λ.π.)* – «меня (тебя, его и т. д.) тянет (к чему-л.)»; душа просит (чего-л.)»; *μέ όλη μου την καρδιά / από καρδιάς / εξ όλης καρδιάς / εκ μέσης καρδιάς* – «от всей души»; *αυτός είναι τό κλειδί της επιχείρησεως* – «он душа этого дела»; *τραγουδώ με αίσθημα* – «петь с душой»; *δεν μπορώ να συμπληρώσω κάποιον / δεν με τραβάει κάτι* – «душа не лежит к кому-то / чему-то»; *δεν μου αρέσει* – «не по душе»; *μέσα μου* – «в душе (про себя)»; *στέκομαι πάνω από το κεφάλι* – «стоять над душой»; *ξαλαφρώνω* – «отвести душу»; *ανοίγω την καρδιά μου σε κάποιον* – «излить душу»; *είναι ανοιχτόκαρδος άνθρωπος* – «у него душа нараспашку»; *δεν έχω δεκάρα* – «не иметь ни гроша за душой»; *υποκρίνομαι* – «кривить душой»; *αγαπώ πάρα πολύ, λατρεύω κάποιον* – «души не чаять в ком-либо»; *ζω αγαπημένα με κάποιον* – «жить душа в душу»; *παίρνω το κρίμα στο λαιμό μου, παίρνω την αμαρτία* – «брать грех на

душу»; *τὸ ἀτρά πατρα* – «как Бог на душу положит».

Таким образом, следует признать, что в новогреческом языке слово *πνεύμα* относится к религиозной лексике, в то время как лексическая единица *ψυχή* функционирует в повседневной жизни и относится в основном к общепотребительной лексике. Следует также отметить наличие в новогреческом языке существительного количества устойчивых сочетаний, в состав которых не входят исследуемые нами лексемы.

Список литературы

1. Иоаннидис А.А. Русско-новогреческий словарь / под ред. Т. Папандопулоса, Д. Спатиса. М.: Сов. энцикл., 1966.
2. Сальнова А.В. Греческо-русский и русско-греческий словарь. М.: Рус. яз., 2001.
3. Хориков И.П., Малев М.Г. Новогреческо-русский словарь: около 67 000 слов / под ред. П. Пердикиса и Т. Папандопулоса. М.: Культура и традиции, 1993.
4. Dictionary of Standard Modern Greek [Electronic resource]. URL: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq= (дата обращения: 05.02.2020).

* * *

1. Ioannidis A.A. Russko-novogrecheskij slovar' / pod red. T. Papandopulosa, D. Spatisa. M.: Sov. encikl., 1966.
2. Sal'nova A.V. Grechesko-russkij i russko-grecheskij slovar'. M.: Rus. yaz., 2001.
3. Horikov I.P., Malev M.G. Novogrechesko-russkij slovar': okolo 67 000 slov / pod red. P. Perdikisa i T. Papadopolosa. M.: Kul'tura i tradicii, 1993.

*Representation of the concepts *Ψυχή* and *Πνεύμα* in the Greek linguoculture and their specific features*

*The article deals with the revealing of the difference of the lexical units “*ψυχή*” and “*πνεύμα*” in the semantics and the definition of the frequency and the contextual features of their usage.*

Key words: *concept, *ψυχή*, *πνεύμα*, Modern Greek, linguoculture.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2020)

С.Н. КУРБАКОВА, С.Н. ВАСИЛЬЕВА
(Москва)

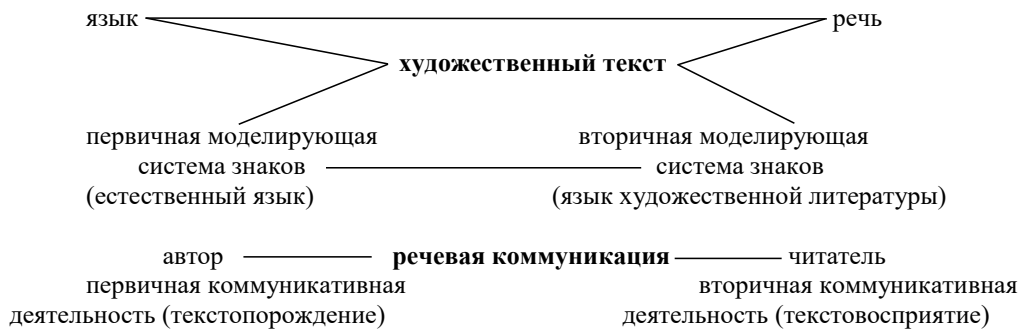
РЕГУЛЯТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Рассматривается регулятивная функция художественного текста. Особое внимание уделено описанию интерактивной природы художественного текста и речевой коммуникации, в рамках которой он функционирует. Установлено, что художественный текст выполняет ряд функций, одной из которых является регулятивная.

Ключевые слова: *художественный текст, речевая коммуникация, интерактивность, социальная функция, системная функция, регулятивная функция.*

Одним из актуальных вопросов исследования художественного текста как объекта научного познания является его системно-деятельностная природа и, соответственно, те функции, которые он выполняет в речевой коммуникации. Лингвистика текста прочно стоит на выводе о том, что текст является продуктом речемыслительной деятельности человека. В своем подходе к изучению регулятивной функции художественного текста мы исходим из того, что в речевой коммуникации автор создает текст для достижения определенных целей. Е.Ф. Тарасов убедительно доказывает, что любое общение следует рассматривать как знаковую «активность сотрудничающих личностей, конечная цель которой – организация совместной деятельности» [1, с. 23]. Современные психолингвистические исследования привели к важному выводу, что системообразующим, объединяющим в единое целое все элементы речевого акта является отношение взаимной координации деятельностей участников коммуникации: «базовым механизмом речевой коммуникации выступает координация деятельностей людей, которые в этих целях пользуются языком как универсально-знаковым средством» [7, с. 11]. По нашему мнению, интерактивная природа художественного текста реализуется в двусторонней связи автора и читателя как адресанта и адресата. Писатель создает свое произведение для того, чтобы оказать целенаправленное, пусть и удаленное во времени и пространстве, воздействие на читателя, побудить его к

Место художественного текста в акте речевой коммуникации



определенным речеспихическим действиям. В таком контексте мы предлагаем изучать регулятивную функцию художественного текста как сущностную, которой подчиняются и все другие функции.

Нельзя не отметить, что художественный текст представляет собой продукт речемыслительной деятельности человека, характеризующийся «двойной системностью» [2, с. 109]. Размышлять о художественном тексте как о продукте нам позволяет его относительная временная и пространственная автономность, когда адресат «может вернуться от последующих частей сообщения к предыдущим» [13, с. 329]. Под «двойной системностью» мы понимаем бинарный принцип строения в качестве ключевого дифференцирующего признака художественного текста.

Во-первых, художественный текст как сложная лингвистическая единица принадлежит одновременно системе языка и системе речи. Языковая системность проявляется в том, что язык в художественном произведении «функционирует в соответствии с правилами построения форм, слов и их сочетаний», а речевая системность заключается в выборе и активизации в речи определенных языковых единиц «в зависимости от целей и задач общения в конкретной социальной сфере, от проявляющейся в ней формы мышления, от типа содержания и от речевой ситуации» [6, с. 43].

Во-вторых, с одной стороны, художественный текст как особый знак есть система естественного языка или первичная моделирующая система знаков, с помощью которой «человек познает окружающий нас мир и дает названия явлениям, предметам реальной действительности» [12, с. 13], с другой стороны,

как справедливо отметил В.А. Гречко, «язык художественной литературы – это особая область применения общенационального языка», который, в свою очередь, «представляет собой лишь строительный материал» для воплощения авторского замысла [3, с. 60; 12, с. 13]. Следовательно, художественный текст одновременно относится и к системе языка художественной литературы, или вторичной моделирующей системе знаков.

Можно сказать, что «“Анна Каренина” и “Мадам Бовари”, “Евгений Онегин” и “Дон Жуан” написаны на одном языке», а именно на языке художественной литературы [8, с. 430]. Но правомерно ли утверждать, что язык Л.Н. Толстого, Г. Флобера, А.С. Пушкина, Жан-Батиста Мольера – это один и тот же литературный язык?

Бинарность, лежащая в основе строения художественного текста, является тем его системно-сущностным признаком, который доказывает, что художественный текст и речевая коммуникация – это схожие явления, которые имеют интерактивную природу, что может быть продемонстрировано следующим образом (см. рис. выше).

В представленной выше схеме наглядно продемонстрировано, что речевая коммуникация – это двусторонний интегрированный процесс текстообразующей деятельности автора и текстовоспринимающей деятельности читателя. Известно, что в акте речевой коммуникации художественный текст в виде сложного знака занимает центральное место, реализуя, таким образом, свою основную функцию, а именно социальную, организуя «взаимодействия людей, а через них и социальных групп» [9, с. 139]. Кроме того, художествен-

ный текст выполняет ряд других функций, которые «оказываются частными проявлениями, отдельными случаями осуществления социальной функции, ее отдельными моментами, т. е. эпифункциями», но которые представляют собой «непреложное условие», определяющее выполнение художественным текстом своей главной функции [9, с. 139–141].

Во-первых, художественный текст организует каждый отдельно взятый акт речевой деятельности в трехэлементную структурную единицу коммуникативной системы. Это системная функция художественного текста, без которой, по утверждению Е.В. Сидорова, «будет иметь место не взаимодействие, а хаотичное столкновение деятельностей» [Там же, с. 140].

Во-вторых, регулятивная функция художественного текста, которая, как считал Е.В. Сидоров, является ключевой, поскольку именно ее реализация «дает акту коммуникации развернуться в закономерно организованную систему полного состава и тем самым обеспечить организацию социального взаимодействия людей речевыми средствами» [Там же, с. 141]. Е.В. Сидоров полагал, что регулятивная функция текста в целом и художественного текста в частности «находит свое выражение в том, что через его восприятие получателем сообщения текст определенным образом управляет его коммуникативной деятельностью» [Там же, с. 140].

Мысль Е.В. Сидорова об иерархии функций художественного текста в акте речевой коммуникации представляется достаточной обоснованной, однако возникает следующий вопрос: каким образом одностороннее управление коммуникативной деятельностью получателя сообщения может в конечном итоге превратиться в социальное взаимодействие участников речевой коммуникации? Если принимать во внимание вышеизложенное умозаключение о том, что и речевая коммуникация, и художественный текст интерактивны, т. е. «связаны отношениями обратной связи», возникает правомерный вопрос: можно ли трактовать регулятивную функцию художественного текста как знаковое управление деятельностью только адресата? [5, с. 70]. Еще в древности основоположник риторики, науки, призванной «убеждать некоторых людей», античный философ Аристотель высказал мысль о том, что один из трех видов убеждения зависит «от того или иного настроения слушающего» [1, с. 17–19].

Полагаем возможным трактовать регулятивную функцию художественного текста в речевой коммуникации как знаковую организацию взаимного управления первичной и вторичной коммуникативной деятельностью автора и читателя по текстообразованию и текстовосприятию, поскольку «человек, обращаясь к другому, стремится средствами языка повлиять на деятельность другого таким образом, чтобы деятельность последнего в максимально возможной степени отвечала интересам осуществления его собственной деятельности» [5, с. 48]. Однако необходимо отметить, что в процессе устной речевой коммуникации в условиях реального времени взаимная координация деятельностей коммуникантов более очевидна, в отличие от письменной речевой коммуникации, одной из форм которой является художественный текст, отличающийся, как мы отмечали ранее, большей самостоятельностью в отношении времени и пространства.

В современных условиях интенсивного развития средств массовой коммуникации обратная пространственная связь не представляет проблем. Автор художественного произведения может синхронизировать свою творческую деятельность с читательской (например, получая отзывы о своих произведениях или отслеживая свой рейтинг, количество цитирований или уровень продаж). Совсем иначе обстоят дела со временем, поскольку «время – самый строгий судья и самое жестокое испытание подлинной ценности того, что создал за свою жизнь писатель» [4, с. 3].

Американский писатель Эрнест Хемингуэй – один из немногих, чьи произведения выдержали этот сложный экзамен. История знает много примеров, когда «шумная популярность иного писателя у его современников сменялась полным безразличием последующих поколений» [Там же]. Книги Э. Хемингуэя «по-прежнему волнуют читателей, заставляют их переживать вместе с его героями, задумываться над проблемами, которые он поднимал в своем творчестве» [Там же]. Именно по этой причине в качестве примера приведем прагмалингвистический анализ его рассказа «Белые слоны», о котором К.М. Симонов, известный советский писатель и корреспондент в годы Великой Отечественной войны, в одном из своих писем к Э. Хемингуэю написал следующее: «Ваш рассказ “Белые слоны” был тем самым, о чем я писал стихи все четыре года войны» [10, с. 41]. Иными сло-

вами, по мнению К.М. Симонова, тема художественного произведения – это то, что объединяет автора и читателя, создает общетекстовое когнитивно-эмотивное пространство, в пределах которого реализация художественным текстом функции взаимного управления коммуникативной деятельностью адресанта и адресата упрощается, и с этим трудно не согласиться. Необходимо отметить, что рассказ «Белые слоны» входит в сборник под названием «Мужчины без женщин», состоящие, имеющие противоестественную природу, как и сущность войны, о которой проникновенно писал в своей поэзии К.М. Симонов. Всем известно его стихотворение-письмо «Жди меня, и я вернусь», написанное в самом начале войны, в 1941 г. своей любимой женщине, актрисе Валентине Серовой, которая вместе со своим театром была эвакуирована в город Фергану. Кроме того, в рассказе сужено временное и пространственное поле, действие происходит «здесь и сейчас», что, в свою очередь, создаст близкие, доверительные отношения в процессе речевой коммуникации, способствуя более тесному взаимоуправлению деятельностью автора и читателя. Рассказ представляет собой получасовой разговор двух людей на небольшой железнодорожной станции в ожидании поезда из Барселоны в Мадрид. С точки зрения событийного содержания рассказ небогат, это всего лишь небольшой эпизод из жизни главных героев, глубина которого не имеет дна.

Ключевое слово для понимания смысла всего рассказа – это устойчивое словосочетание *white elephant* («белый слон»), которое содержится в его заглавии. Словарь идиом трактует *white elephant* как “something that is completely useless, even though it costs a lot of money” («как что-то абсолютно бесполезное, хотя и очень дорогое» (перевод наш. – С.К., С.В.)) [15, p. 103]. Если же рассматривать *white elephant* с позиций лингвокультурологии, то, например, в Таиланде – это знак королевской власти, сакральный символ, к которому принято относиться с большим почтением. В художественном тексте ничего не бывает случайным, и по мере развертывания повествования становится очевидным, что означает фразеологизм *white elephant* («белый слон»), и почему в самом рассказе уже заложено его двойное понимание. Для молодой героини рассказа по имени Джиг «белый слон» – это ее будущий ребенок, это что-то святое, то, с чем неразрывно связана ее мечта о счастье. Идиома *white el-*

phant многократно повторяется на значительном удалении друг от друга, и на фоне этого сквозного повтора открывается вся драма ее жизни. Вначале она сравнивает холмы с белыми слонами, в ней еще теплится слабая надежда на счастье: “*They look like white elephants,*” she said; ...*I said the mountains looked like white elephants* [14, p. 163–164].

Далее образ белых слонов появляется вновь, но на этот раз в исполненном сомнения вопросе, обращенному к своему спутнику: *But if I do it, then it will be nice again if I say things are like white elephants. And you’ll like it?* [Ibid., p. 166]. Героине предстоит сделать непростой выбор, но вне зависимости от принятого решения ее судьба предreshена потому, что они с героем настолько разные, что их совместное существование не представляется возможным. Природная несовместимость Джиг и ее избранника заложена не только в названии рассказа, но и в описании пейзажа, на котором разворачиваются события. Если вдалеке виднеются поля, на которых зреет новый урожай, по берегам реки растут деревья, то станция, на которой они ждут поезда на Мадрид, место, где решается жизненно важный вопрос, – это опустошенное выжженное солнцем пространство, это угасшие краски жизни в душе молодой девушки: *On this side there was no shade and no trees and the station was between two lines of rails in the sun; Across, on the other side, were fields of grain and trees along the banks of the Elbro* [Ibid., p. 163, 166].

Спутник девушки не испытывает к ней настоящих чувств. Об этом свидетельствует пятивершинный повтор предложения *if you don’t want to do it* в сочетании с трехвершинным повтором *it’s perfectly simple*. Он как бы исподволь подталкивает Джиг к решению избавиться от ребенка, для него будущий ребенок – это что-то обременительное, то, что может нарушить его устоявшийся уклад жизни. Абсолютно ясно, что такой поступок никак не назовешь действием любящего мужчины, который планирует создать с женщиной семью. Героиня это прекрасно понимает, во время разговора она ни разу не называет своего спутника по имени, что тоже, на наш взгляд, имеет определенное значение. По-видимому, здесь скрывается отношение автора к своему персонажу: лицемерный, жестокий человек, имя которого не хочется называть, да и смотреть на него также нет никакого желания. Джиг смотрит куда угодно: на бамбуковую занавеску, на землю, на которой стоит стол, на холмы, но только не на своего спутника: *The girl looked at*

the bead curtain; The girl looked at the ground the table legs rested on; ...the girl looked across the hills... [14, p. 164, 165, 167].

Героиня осознает всю тяжесть сложившейся ситуации, и жесткое следование друг за другом фразы *No, we can't* говорит о том, что мир вокруг нее рухнул: *We can have everything. – No, we can't. – We can have the whole world. – No, we can't. – We can go everywhere. – No, we can't. It isn't ours any more* [Ibid., p. 166].

Накал страстей достиг своего апогея, и Джиг просит своего спутника замолчать. О высокой степени эмоциональности всего происходящего говорит семивершинный повтор слова *please* в следующей фразе: *Would you please please please please please please stop talking?* [Ibid., p. 167]. Это одновременно и громкий, обращенный к другим ожидающим поезда пассажирам крик о помощи, и тихая мольба своего путника о пощаде.

Финал рассказа остается открытым. Двукратный повтор предложения *I feel fine* («Я чувствую себя прекрасно») в ответ на вопрос мужчины о самочувствии неожиданный: *"I feel fine," she said. "There's nothing wrong with me. I feel fine"* [Ibid., p. 168].

В сложившейся ситуации представляется маловероятным чувствовать себя хорошо, если вообще возможно что-либо чувствовать. Таким образом, прагмалингвистический анализ рассказа Э. Хемингуэя «Белые слоны» показал, что для реализации художественным текстом регулятивной функции, которая, по нашему мнению, заключается в создании когнитивно-эмотивного пространства, в рамках которого он как сложный знак осуществляет взаимную координацию деятельности участников речевой коммуникации, используются как собственно лингвистические (идиома *белый слон*, выбор лексики для использования в стилистическом приеме повтора, для описания пейзажа, действий персонажей во время разговора), так и экстралингвистические (тема, место и время действия рассказа, последовательность развертывания событий) средства, употребление которых дает автору возможность в полной мере реализовать свой творческий замысел, а читателю в него проникнуть.

При анализе художественного текста, по нашему мнению, следует опираться на такие существенные характеристики описываемой в тексте ситуации и отражаемые в сознании читателя, как субъекты, время и место совершения активности, которые можно определить дейктической триадой: «по своей функцио-

нальной значимости в создании интерактивной знаковой конструкции дейксис заслуживает того, чтобы ему был присвоен статус базового механизма в процессе знакового управления поведением партнера» [7, с. 7]. В изучении регулятивной функции художественного текста стоит опираться на понятие целостной совокупности всех компонентов речевой коммуникации, к которой и относятся произведения художественной литературы. Эта целостность «вызвана общественной и индивидуально-личностной необходимостью согласования деятельности адресата и отправителя сообщения» [5, с. 6]. Такой подход позволяет описать и объяснить функции языковых знаков и их последовательностей в художественном тексте, что отвечает современным потребностям изучения языка в качестве средства осуществления коммуникативно-познавательной деятельности людей.

Список литературы

1. Античные риторика / собрание текстов, статьи, коммент. и общ. ред. А.А. Тахо-Годи. М.: Изд-во МГУ, 1978.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 5-е изд. М.: Флинта, 2016.
3. Гречко В.А. Теория языкознания: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2003.
4. Грибанов Б.Т. Эрнест Хемингуэй: герой и время. М.: Худож. лит., 1980.
5. Князева Е.Г., Курбакова С.Н. Регулятивная функция языкового знака. М.: ИТЦ, 2018.
6. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учеб. пособие для фак. рус. яз. и литературы пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1977.
7. Курбакова С.Н. Дейктический потенциал языковых средств в речевой коммуникации. М.: ИТЦ, 2017.
8. Лесскис Г.А. Синтагматика и парадигматика художественного текста // Известия АН СССР ОЛЯ. 1982. № 5. С. 430.
9. Сидоров Е.В. Онтология дискурса. 2-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
10. Симонов К.М. Письма о войне: (1943 – 1979). М.: Сов. писатель, 1990.
11. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. / РАН. Ин-т языкознания; отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Наука, 1996. С. 7–22.
12. Тураева З.Я. Лингвистика текста. М.: Просвещение, 1986.
13. Якобсон Р. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985.
14. Hemingway E. Selected Stories. М.: Прогресс, 1971.

15. Idioms Dictionary. Longman, 1998. P. 163–168.

* * *

1. Antichnye ritoriki / sobranie tekstov, stat'i, komment. i obshch. red. A.A. Taho-Godi. M.: Izd-vo MGU, 1978.

2. Bolotnova N.S. Filologicheskij analiz teksta: ucheb. posobie. 5-e izd. M.: Flinta, 2016.

3. Grechko V.A. Teoriya yazykoznaniya: ucheb. posobie. M.: Vyssh. shk., 2003.

4. Griбанov B.T. Ernest Heminguej: geroj i vrema. M.: Hudozh. lit., 1980.

5. Knyazeva E.G., Kurbakova S.N. Regulyativnaya funkciya yazykovogo znaka. M.: ITC, 2018.

6. Kozhina M.N. Stilistika russkogo yazyka: ucheb. posobie dlya fak. rus. yaz. i literatury ped. intov. M.: Prosveshchenie, 1977.

7. Kurbakova S.N. Dejkticheskij potencial yazykovyh sredstv v rechevoj kommunikacii. M.: ITC, 2017.

8. Lesskis G.A. Sintagmatika i paradigmatica hudozhestvennogo teksta // Izvesti AN SSSR OLYA. 1982. № 5. S. 430.

9. Sidorov E.V. Ontologiya diskursa. 2-e izd. M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.

10. Simonov K.M. Pis'ma o vojne: (1943 – 1979). M.: Sov. pisatel', 1990.

11. Tarasov E.F. Mezhhul'turnoe obshchenie – ontologiya analiza yazykovogo soznaniya // Etnokul'turnaya specifiika yazykovogo soznaniya: sb. st. / RAN. In-t yazykoznaniya; otv. red. N.V. Ufimceva. M.: Nauka, 1996. S. 7–22.

12. Turaeva Z.Ya. Lingvistika teksta. M.: Prosveshchenie, 1986.

13. Jakobson R. Izbrannye raboty. M.: Progress, 1985.



Regulation function of fiction texts

The article deals with the regulation function of the fiction text. There is paid particular attention to the description of the interactive nature of the fiction text and the verbal communication in the context of which it is functioning. There is found out that the fiction text has the row of functions, one of which is a regulation function.

Key words: *fiction text, verbal communication, interactivity, social function, system function, regulation function.*

(Статья поступила в редакцию 15.04.2020)

Т.П. ЛУНИНА

(Лунецк)

О СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ КОСВЕННОЙ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Анализируются средства выражения косвенной эвиденциальности в непосредственной связи с основными системами человека. Подчеркивается, что языковые данные систем человека являются источниками получения информации для перцептуальности, инференциальности и пересказываемости. Реализация названных подкатегорий в речи осуществляется при помощи косвенных конструкций, включающих глаголы речи, мысли и чувства.



Ключевые слова: *косвенная эвиденциальность, засвидетельствованность, перцептуальность, инференциальность, пересказываемость, авторизация, основные системы человека.*

Интерес лингвистов к проблеме косвенной эвиденциальности (засвидетельствованности), исследованию ее коммуникативной направленности обусловлен тем, что в современном языкознании прочные позиции занимает антропоцентрический принцип изучения языка. Человек стал основным объектом рассмотрения лингвистики, творцом языковой и речевой деятельности [12]. Все его мысли, чувства и поступки находят отражение в языке и дальнейшее выражение в речи посредством коммуникации. Иными словами, в последние десятилетия становится актуальным изучение языка в говорящем коллективе, его коммуникативной направленности. Антропоцентрический подход к изучению языка позволяет обратить внимание на позицию говорящего в тексте, более детально проанализировать его отношение к высказыванию. Важным семантическим параметром этого отношения является указание на источник информации, что составляет основу косвенной эвиденциальности.

Несомненный интерес в связи с рассмотрением косвенной засвидетельствованности представляет вопрос изучения образа человека по данным языка, которым занимается Ю.Д. Апресян. Исследователь считает, что каждый вид деятельности человека контролирует конкретная система. Исходя из того, что человеку как важной составляющей языковой картины мира свойственны определенные со-

стояния (эмоции, желания, мнения), ученый обозначает так называемые семантические примитивы, описывающие данные состояния. Поскольку человек в русской языковой картине рассматривается достаточно широко, то все его состояния, локализуясь в определенном органе системы человека, получают реализацию в речи с помощью необходимых речевых единиц. Так, физическое восприятие (зрение, слух, обоняние, вкус, осязание) локализуется в органах восприятия (глаза, уши, нос, язык), лексическим выражением является глагол *воспринимать*. Семантическим примитивом физиологических состояний (голод, жажда, боль) выступает глагол *ощущать*. Мышление выражается глаголами *воображать, полагать, понимать, знать*. Интеллектуальная деятельность локализуется в сознании (уме, голове). Семантические примитивы – *знать, считать*. Речь передают глаголы группы *говорить: сообщать, советовать, объявлять*. Семантический примитив – *говорить* [1, с. 355–356]. В структуре названных систем человека содержатся определенные подсистемы. Например, восприятие включает зрение и слух, интеллект – знание, мнение, память, а речь насыщена на разного рода речевыми актами.

Следуя размышлениям Ю.Д. Апресяна об основных системах человека по данным языка, обратимся к категории косвенной эвиденциальности, в основе которой лежит непрямой способ получения информации. Проблемой косвенной эвиденциальности много и серьезно занималась Н.А. Козинцева, которая определяла ее как область рамочных значений, указывающих на источник сведений [4]. Разные аспекты данной категории рассматривали такие лингвисты, как Е.А. Попова [10], В.А. Плунгян [9], В.С. Храковский [13] и др. Заметим, что многие ученые в своих работах, размышляя о косвенной речи, так или иначе говорят о косвенной эвиденциальности, не употребляя этого термина. Например, Г.А. Волохина и З.Д. Попова, занимаясь исследованием блоков косвенной речи, замечают в их строении модель сложноподчиненных предложений. Главная их часть извещает о думающем, чувствующем, переживающем, воспринимающем лице, а придаточная раскрывает содержание того, что это лицо чувствует, переживает, воспринимает и о чем оно думает. Косвенная речь при этом вводится разными конструкциями с семантикой говорения, а также глаголами зрительного, слухового, чувственного восприятия и мыслительной деятельности (*знать,*

чувствовать, слышать, видеть) [2]. По мнению Е.В. Падучевой, косвенная речь является определенным способом передачи не только чужой речи, но и мыслей, чувств, восприятия, а также установки в целом [7, с. 338]. Несмотря на неоднозначность некоторых позиций лингвистов относительно данного понятия, можно утверждать, что косвенная эвиденциальность – это категория, основанная на высказывании говорящего, который, располагая определенными сведениями, опирается на информацию «второго» лица или собственные ощущения, сны или догадки.

Среди лингвистов нет единого мнения относительно вопроса, каким образом была получена информация при косвенной засвидетельствованности, а также средств выражения данной категории в речи. Т.А. Майсак и С.Г. Татевосов считают, что косвенная засвидетельствованность включает логическое умозаключение и пересказывательность [6]. В.А. Плунгян выделяет два блока контекстных значений косвенной засвидетельствованности (эвиденциальности): инферентивное и цитативное [9]. Н.А. Козинцева в качестве средств выражения косвенной засвидетельствованности называет пересказывательность, перцептуальность, инференциальность и адмиратив [5], однако адмиратив не типичен для русского языка. Адмиратив выражает информацию, которая не интегрирована в языковую картину мира говорящего [13]. Это своего рода неожиданная эмоциональная реакция (удивление, изумление) на полученную информацию, т. е. новые сведения, которые обнаруживаются в момент речи.

Таким образом, средствами выражения косвенной эвиденциальности в русском языке будем считать инференциальность, перцептуальность и пересказывательность. Реализация их в речи осуществляется посредством лексико-синтаксических средств, а именно косвенных конструкций, включающих лексемы, отображающие данные систем человека.

Обратимся к инференциальности как средству выражения косвенной эвиденциальности, предполагающей определенный процесс мыслительной деятельности говорящего в речевом акте. Говорящий становится наблюдателем определенных моментов конкретной предметной ситуации, а затем устанавливает причинно-следственную связь, что и будет являться сообщаемым фактом. Отметим, что высказывание может основываться как на непосредственном наблюдении, так и на логическом выводе.

Реализация в речи инференциальных конструкций осуществляется с помощью лексических единиц, передающих мыслительную деятельность человека: *Осмотрев больницу, Андрей Ефимович пришел к заключению, что это учреждение безнравственное и в высшей степени вредное для здоровья жителей. По его мнению, самое умное, что можно было сделать, это – выпустить больных на волю, а больницу закрыть* [14, с. 123]. Гипотетический характер того или иного факта приводит к некой субъективности высказывания. Восстановление ситуации происходит благодаря логическому выводу, который подтверждает или отрицает данное предположение: *Но он рассудил, что для этого недостаточно одной только его воли и что это было бы бесполезно...* [Там же]. Достаточно разнообразна лексика, отражающая интеллектуальную активность человека, особое место здесь занимают глаголы *думать, помнить, вспоминать*: *А Ольга Ивановна прислушивалась то к голосу Рябовского, то к тишине ночи и думала о том, что она бессмертна и никогда не умрет* [Там же, с. 42].

Инференциальность обычно выражается посредством конструкций, в центре которых содержится умозаключение как вывод из полученной ранее информации. В то же время источником сведений при инференциальности могут быть иррациональные знания, интуиция, сны: *По ночам, когда она спала... снилось ей, как целый полк двенадцатиаршинных, пятивершковых бревен стоймя шел войной на лесной склад, как бревна, балки и горбыли стучались, издавая гулкий звук сухого дерева, все падало и опять вставало, громоздясь друг на друга...* [Там же, с. 277]. Инференциальность может основываться на собственных выводах говорящего по очевидной ситуации: *Извольте-ка поспорить с человеком, который глубоко убежден, что самая лучшая наука – медицина, самые лучшие люди – врачи, самые лучшие традиции – медицинские* [Там же, с. 65].

Следует отметить, что нельзя четко дифференцировать инференциальность и перцептуальность, поскольку восприятие каких-либо фактов действительности является начальной ступенью процесса мышления: *Надя ходила по саду, по улице, глядела на дома, на серые заборы, и ей казалось, что в городе все давно уже состарилось, отжило все только ждет не то конца, не то начала чего-то молодого, свежего* [Там же, с. 318]. В основе перцептуальности

лежит восприятие как «первичный образ» познания мира человеком. Данный процесс, являясь способом связи субъекта с окружающей действительностью, осуществляется органами восприятия.

Как известно, среди видов восприятия различают визуальное, аудиальное, тактильно-осязательное, обонятельное и вкусовое, следовательно, перцептуальность основывается на зрении, слухе, а также общих ощущениях. Визуально полученные данные подтверждают, что говорящий был очевидцем передаваемого: *Вдруг он остановился и увидел, что на другой стороне улицы, на тротуаре, стоит человек и машет ему рукой* [3, с. 291]. Слуховое восприятие сигнализирует о том, что собеседник сам слышал информацию, о которой он говорит: *Слышал он, как и все, что существуют, особенно в Петербурге, какие-то прогрессисты, нигилисты, обличители и проч., и проч., но, подобно многим, преувеличивал и искажал смысл и значение этих названий до нелепого* [Там же, с. 378].

Восприятие, основанное на непосредственных ощущениях, предполагает некую неуверенность говорящего в достоверности той или иной информации, поскольку он не был свидетелем происходящего: *Михаил Аврянович считал доктора честным и благородным человеком, но все-таки подозревал, что у него есть капитал по крайней мере тысяча в двадцать* [14, с. 150]. Наиболее частотна и содержательна лексика, передающая зрительное восприятие, за ней следует лексика слуха: *Я видел, как Женя и ее мать, обе в светлых праздничных платьях, прошли из церкви домой, и Женя придерживала от ветра шляпу. Потом я слышал, как на террасе пили чай* [Там же, с. 220]. Таким образом, перцептуальность можно назвать средством выражения косвенной эвиденциальности, при котором источником получения информации является процесс чувственного познания мира говорящим.

Бесспорно, неотъемлемой составляющей структуры человека является речь. Речевая деятельность нацелена на осуществление процесса создания и репрезентации информации. Часто определенные сведения основываются на неких фактах, предшествующих данному речевому акту, т. е. на сообщении другого лица. Говорящий утверждает что-то, полагаясь на общеизвестные сведения либо на информацию, полученную от кого-то, следовательно, сам он не может быть хозяином предъ-

являемого сообщения, он пересказывает чужую информацию. Пересказывательность назовем наиболее распространенным средством выражения косвенной эвиденциальности.

Глаголы речи являются самым универсальным лексическим средством реализации пересказывательности в речи. Русский язык располагает значительным объемом семантических единиц, отражающих различные способы говорения. Несомненно важность и активность в русском языке глаголов со значением «говорить», что подтверждают многообразие и продуктивность словообразования основ глаголов речи. Чаще всего в косвенных конструкциях используются такие глаголы, как *говорить, сказать, рассказать*: *И он рассказывает, как жилось прежде здорово, весело и интересно, какая была в России умная интеллигенция и как высоко она ставила понятия о чести и дружбе* [14, с. 128].

Источником пересказывательности могут быть сведения человека, очевидцем которых он был сам, а также информация, о которой он узнал, не являясь свидетелем этого события: *Мадам Шталь, про которую одни говорили, что она замучила своего мужа, а другие говорили, что он замучил ее своим безнравственным поведением, была всегда болезненная и восторженная женщина* [11, с. 232]. Первоисточник играет важную роль в процессе передачи заимствованной информации.

Эмоционально-оценочная коннотация высказывания говорящим предполагает выражение недоверия или сомнения: *Она жаловалась, что дурно спит и что у нее тревожно бьется сердце, задавала все одни и те же вопросы, волнуемая то ревностью, то страхом, что он недостаточно ее уважает* [14, с. 293]. Подобные конструкции часто несут дополнительные оттенки эмоциональной оценки – иронии или насмешки, например: *Егоровна насплетничала, будто бы вы сомневаетесь, ехать ли вам послезавтра на елку* [8, с. 126].

Заметим, что семантические отличия косвенных конструкций при пересказывательности выражают: 1) внешние особенности речи и их роль в коммуникации (*замечать, извещать...*): *Ждали, что придет муж. Но пришло от него письмо, в котором он извещал, что у него разболелись глаза, и умолял жену поскорее вернуться домой* [14, с. 293]; 2) содержательную сторону речи (*клясться, каяться...*): *Если она не заставала его в матерской, то оставляла ему письмо, в кото-*

ром клялась, что если он сегодня не придет к ней, то она непременно отравится [14, с. 49]. Группу данных глаголов можно расширить глаголами эмоционального воздействия (*изумляться, радоваться, удивляться*): *Левин еще раз взглянул на Туровцына и удивился, как он прежде не понимал всей прелести этого человека* [11, с. 410]. Примеры указывают на разные аспекты модального выражения высказываний.

При пересказе той или иной информации любопытным представляется отношение говорящего к тому, что он передает. Часто на восприятие и понимание чужой речи оказывают воздействие чувства, желания, мысли, преобладающие в данное время в психике человека. Если внимание человека рассеяно, то он плохо воспринимает и понимает услышанное и увиденное. Нейтральные отношения не выражают никакой субъективной оценки говорящего к передаваемому факту.

В процессе трансляции той или иной информации часто возникает ситуация воздействия модальности авторского высказывания на модальную структуру чужого текста. Иными словами, субъективно-модальная оценка говорящего накладывается на чужое высказывание. При этом одна часть косвенных конструкций обычно обозначает автора первичного текста, которым является говорящий. В процессе воспроизведения информации исходное высказывание становится чужой речью, также меняются формы личных местоимений и глаголов. Сообщение приобретает авторскую позицию, которая ориентируется на определенную речевую ситуацию. При пересказе происходит интерпретация говорящим чужого или собственного высказывания в несколько ином виде: воспроизводится только та информация, которая считается актуальной в данной ситуации. Заметим, что пересказ или иное толкование содержания полученной информации дает возможность говорящему значительно свободнее переформулировать референциальные и номинальные значения исходного высказывания.

В пересказываемых конструкциях модальный план несколько меняется, поскольку смещается субъект модальности. Можно обозначить основные позиции данного субъекта: 1) активный субъект, который является исполнителем действия: *Я несколько раз утверждал, что весь этот вопрос возможно излагать новичкам не иначе как в самом конце, когда уж он убежден в системе, когда уже*

развит и направлен человек [3, с. 387]; 2) говорящий субъект, указывающий на факт, который он непосредственно наблюдал или был пассивным участником: *Полицейский рассказал ему, что раздавленного захватило в колесо и тащило, вертя, шагов тридцать по мостовой* [Там же, с. 198].

Пересказывательность предполагает необходимость указания на чужое мнение. Такое взаимодействие *своего* и *чужого* в высказывании говорит о связи косвенной эвиденциальности с авторизацией. Авторизация в равной степени соотносится и с пересказывательностью, и с перцептуальностью, и с инференциальностью.

Говоря об эксплицитных и имплицитных средствах авторизации, предположим, что с эксплицитной авторизацией связаны перцептуальность и инференциальность, поскольку полученная информация основывается на зрительном или слуховом восприятии, интеллектуальной или оценивающей деятельности. Она реализуется посредством глаголов соответствующего значения (*услышать, увидеть, догадаться*): *Он догадывался, что иллюзия иссякла и уже начиналась новая, нервная, сознательная жизнь, которая не в ладу с покоем и личным счастьем* [14, с. 213]. Пересказывательность можно отнести к имплицитной авторизации, которая предполагает как широкую известность сообщения, так и отсутствие необходимости указания на источник информации: *До сих пор считалось, что самое важное в Евангелии нравственные изречения и правила, заключенные в заповедях, а для меня самое главное то, что Христос говорит притчами из быта, поясняя истину светом повседневности* [Там же, с. 93].

Таким образом, несомненный интерес представляет изучение человека по данным русского языка. Данные систем человека определенным образом соотносятся с основными средствами выражения косвенной эвиденциальности: перцептуальностью, инференциальностью и пересказывательностью, которые посредством косвенных конструкций отражают и передают некие состояния, мысли и чувства человека.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Избранные труды. Т. II: Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Яз. рус. культуры, 1995. С. 348–385.

2. Волохина Г.А., Попова З.Д. Многокомпонентные сложные предложения как микротекст. Воронеж: Истоки, 2003.

3. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. Роман. М.: Олимп, 1997.

4. Козинцева Н.А. К вопросу о категории засвидетельствованности в русском языке: косвенный источник информации // Проблемы функциональной грамматики: категории морфологии и синтаксиса в высказывании. СПб.: Наука, 2000. С. 226–240.

5. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) // Вопр. языкознания. 1994. № 3. С. 92–104.

6. Майсак Т.А., Татевосов С.Г. Пространство говорящего в категориях грамматики, или Чего нельзя сказать о самом себе // Вопр. языкознания. 2000. № 5. С. 68–80.

7. Падучева Е.В. Семантические исследования: семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М.: Яз. слав. культуры, 2010.

8. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. Роман. СПб.: Азбука-Классика, 2006.

9. Плуноян В.А. Общая морфология. Введение в проблематику: учеб. пособие. М.: Едиториал УРСС, 2003.

10. Попова Е.А. Коммуникативные аспекты литературного нарратива. Липецк, 2001.

11. Толстой Л.Н. Анна Каренина. Роман: в 8 ч. Самара, 1997. Кн. первая. Ч. I–V.

12. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Рус. яз., 2002.

13. Храковский В.С. Эвиденциальность, эпистемическая модальность, адмиративность // Эвиденциальность в языках Европы и Азии: сб. ст. памяти Наталии Андреевны Козинцевой / Ин-т лингвист. исслед. РАН; отв. ред. В.С. Храковский. СПб.: Наука, 2007. С. 600–632.

14. Чехов А.П. Повести и рассказы. М.: Дет. лит., 1997.

* * *

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Избранные труды. Т. II: Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Яз. рус. культуры, 1995. С. 348–385.

2. Volohina G.A., Popova Z.D. Mnogokomponentnye slozhnye predlozheniya kak mikrotekst. Voronezh: Istoki, 2003.

3. Dostoevskij F.M. Prestuplenie i nakazanie. Roman. M.: Olimp, 1997.

4. Kozinceva N.A. K voprosu o kategorii zasvidetel'stvovannosti v russkom yazyke: kosvennyj istochnik informacii // Problemy funkcional'noj grammatiki:

Kategorii morfologii i sintaksisa v vyskazyvanii. SPb.: Nauka, 2000. S. 226–240.

5. Kozinceva N.A. Kategoriya evidencial'nosti (problemy tipologicheskogo analiza) // Vopr. yazykoznaniiya. 1994. № 3. S. 92–104.

6. Majsak T.A., Tatevosov S.G. Prostranstvo govoryashchego v kategoriyah grammatiki, ili Chego nel'zya skazat' o samom sebe // Vopr. yazykoznaniiya. 2000. № 5. S. 68–80.

7. Paducheva E.V. Semanticheskie issledovaniya: semantika vremeni i vida v russkom yazyke. Semantika narrativa. M.: Yaz. slav. kul'tury, 2010.

8. Pasternak B.L. Doktor Zhivago. Roman. SPb.: Azbuka-Klassika, 2006.

9. Plungyan V.A. Obschaya morfologiya. Vvedenie v problematiku: ucheb. posobie. M.: Editorial URSS, 2003.

10. Popova E.A. Kommunikativnye aspekty literaturnogo narrativa. Lipeck, 2001.

11. Tolstoj L.N. Anna Karenina. Roman: v 8 ch. Samara, 1997. Kn. pervaya. Ch. I–V.

12. Formanovskaya N.I. Rechevoe obshchenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod. M.: Rus. yaz., 2002.

13. Hrakovskij V.S. Evidencial'nost', epistemicheskaya modal'nost', admirativnost' // Evidencial'nost' v yazykah Evropy i Azii: sb. st. pamyati Natalii Andreevny Kozincevoj / In-t lingvist. issled. RAN; otv. red. V.S. Hrakovskij. SPb.: Nauka, 2007. S. 600–632.

14. Chekhov A.P. Povesti i rasskazy. M.: Det. lit., 1997.



Means of reported evidentiality expression in the Russian language

The article deals with the analysis of the means of the reported evidentiality expression in the direct correlation with the basic systems of people. There is emphasized that the language data of the people's systems is the sources of acquiring information for perceptiveness, inferentiality and hearsay. The implementation of these subcategories in speech is carried out with the help of the reported constructions including the verbs of speech, thoughts and feelings.

Key words: *reported evidentiality, evidentiality, perceptiveness, inferentiality, hearsay, authorization, basic systems of people.*

(Статья поступила в редакцию 23.04.2020)

Е.В. ПУГАЧЕВА
(Ростов-на-Дону)

ФЕМИНИТИВЫ КАК ОБЪЕКТ МЕТАЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

Освещается специфика вербализации метаязыковых представлений интернет-пользователей о явлении форсированной феминизации речи. Определяется соотношение контекстов положительной и негативной оценки неодериватов со значением 'лицо женского пола', выявляется конфликтогенный потенциал феминитивов-неологизмов и контекстов их метаязыкового осмысления, устанавливается роль языковой игры как средства выражения языкового сопротивления.



Ключевые слова: *метаязыковая рефлексия, рефлексив, феминитив, языковая игра, интернет-коммуникация.*

Неформальная интернет-коммуникация, с ее новаторством, демократичностью и установкой на свободу вербального самовыражения, создает идеальные условия для возникновения лексических инноваций и их активного распространения в узусе. Нередко образование таких единиц носит стихийный лавинообразный характер, но при этом далеко не всегда их появление первоначально является спонтанным. Так, распространение в интернет-текстах значительного количества неузуальных номинаций лиц женского пола связывают с активной медийной деятельностью феминистского сообщества [7, с. 145]. Эта деятельность направлена на борьбу с лингвистической дискриминацией, которая, по мнению активистов, имеет место в русскоязычных коммуникативных практиках и проявляется в языковом андроцентризме, способствующем тому, что женщины и их вклад в социальное развитие якобы являются дискурсивно «невидимыми». На страницах открытых интернет-ресурсов представители фем-движения заявляют, что «для борьбы с гендерной слепотой и для усиления гендерной чувствительности» должны использоваться феминитивы – «слова женского рода, альтернативные или парные аналогичным понятиям мужского рода, относящимся ко всем людям независимо от их пола» [10]. Феминитивы-неологизмы привлекают внимание лингвистов, которые изучают особенности их образования [3; 7], анализиру-

ют функционирование русских феминитивов в диахронии [11], рассматривают образцы любительской киберлексикографии, создаваемые и размещаемые в Интернете представителями фем-движения [7], сравнивают русские лексические инновации с аналогичными узуальными единицами других славянских языков и сопоставляют новейшую феминизацию русской речи с явлением гендерной нейтрализации в английском языке США и Австралии [5]. При этом одни исследователи разделяют точку зрения феминисток, согласно которой феминитивы – это позитивное явление, способствующее гендерному равенству [3; 6; 8], другие ученые относятся к нему критически и доказывают «произвольный характер подбора и образования» многих инноваций [7, с. 148].

Рассуждения об оправданности и уместности феминизации русской речи не ограничиваются институциональным научным дискурсом. В русскоязычном сегменте Сети активное обсуждение феминитивов приобретает характер общественной дискуссии. Такая реакция закономерна, поскольку «движущей силой вербализации метаязыкового сознания являются ненормативные факты языка» [2, с. 11]. Гендерное языковое планирование вызывает у говорящих неоднозначную реакцию, используемые в интернет-текстах лексические инновации со значением ‘лицо женского пола’ привлекают внимание не только специалистов, но и рядовых носителей языка, побуждая их к метаязыковой деятельности. В связи с этим представляет интерес рассмотрение метаязыковых реакций интернет-пользователей на явление феминизации русской речи. Такое исследование поможет установить, какие именно особенности образования и функционирования феминитивов-неологизмов вызывают коммуникативное напряжение, а также выявить отношение медийно активной части русскоязычного сообщества к социальным проблемам, актуализируемым феминистскими и околофеминистскими дискурсивными практиками, поскольку, как справедливо отмечает И.Т. Вепрева, метаязыковые высказывания могут служить «исследовательской базой для выявления мировоззренческих установок языковой личности, социокультурных умонастроений, психологического состояния человека и общества в целом» [1, с. 218].

Метаязыковая рефлексия определяется как «деятельность сознания (индивидуального или коллективного), направленная на осмысление фактов языка / речи и не обязательно непосредственно связанная с собственной ре-

чевой деятельностью рефлектирующей личности», включающая в себя как «ментальные метаязыковые операции», так и «их вербализацию в письменной и устной речи» [12, с. 3], а также «закрывающаяся и в актуализации имеющихся знаний, и в выработке нового метаязыкового представления» [Там же, с. 4]. Для обозначения текстовых воплощений метаязыковой рефлексии в научной литературе используются такие термины, как *метаязыковой контекст* [12] и *рефлексив* [1; 2; 12]. И.Т. Вепрева определяет рефлексив как «акт вербализации метаязыкового сознания» [1, с. 217], «метаязыковой комментарий по поводу употребления актуальной единицы в естественной речи» [Там же, с. 218], «единицу метаязыкового дискурса» [2, с. 79]. М.Р. Шумарина использует термины *рефлексив* и *метаязыковой контекст* как полные синонимы и подразумевает под ними «высказывания или группы высказываний, в контексте которых факт языка / речи получает метаязыковую оценку», при этом исследователь отмечает, что значением метаязыкового комментария является метаязыковое суждение, которое «может носить как вербализованный, так и имплицитный характер» [12, с. 5]. В настоящем исследовании эти термины также будут использоваться как синонимичные. Лингвистами отмечается, что способы воплощения метаязыковой рефлексии в речи представляют собой «скорее систему возможных предпочтений, чем строгих предписаний» [9, с. 60], метаязыковые высказывания «не имеют жестко организованной формы и обычно достаточно вариативны», они «могут быть представлены в различных текстовых формах, как канонических, так и неканонических: в виде авторского попутного замечания, словесной реплики, ремарки, комментирующих основной текст» [1, с. 219]. Исследователи указывают на то, что метаязыковая рефлексия может быть эксплицитной (прямой) и имплицитной (косвенной) [2; 4; 12], а метаязыковые контексты – оценочными и нейтральными [1, с. 220].

Настоящее исследование проводится на материале авторского корпуса метаязыковых контекстов (рефлексивов), в которых присутствует и подвергается осмыслению термин *феминитив* или неологизм со значением ‘лицо женского пола’. Для отбора материала использовалось сочетание методов машинной и ручной выборки: в строку поисковой системы Google вводилась единица *феминитив*, при этом поиск ограничивался запросом на точное соответствие и годом публика-

ций (один календарный год – один этап). Было проведено 7 этапов с целью выявления наибольшего возможного числа упоминаний термина за период с 2014 г. по 29 февраля 2020 г. Затем следовал ручной отбор и анализ контекстов, предложенных поисковой системой, были исключены повторяющиеся тексты, размещенные на разных ресурсах, а также публикации журналистов и филологов, но не комментарии к ним. Корпус состоит из 485 метаязыковых контекстов, входящих в речевые произведения, манифестирующие неформальную интернет-коммуникацию. Отобранные рефлексивы представляют собой разнообразные по объему высказывания (от короткой фразы до сверхфразового единства, включающего более 300 слов), большинство из которых (около 86%) относятся к жанру комментария.

Первые единичные упоминания термина *феминитив* в текстах неформального (неинституционального) интернет-общения, которые могут быть в настоящий момент выявлены с помощью поисковой системы Google, присутствуют в постах блогерской платформы «Живой журнал» и относятся ко второй половине 2013 г. Это две дневниковые записи, в которых имеется указание на связь термина и обозначаемого им явления с феминистским дискурсом и деятельностью активистов фем-сообществ. Абсолютное большинство речевых произведений, содержащих термин *феминитив* и размещенных в Рунете до весны 2014 г., относится к институциональному научному дискурсу. Активное обсуждение феминитивов-инноваций в дискурсе общественности начинается в 2014 г., в это время в блогах фиксируются первые метаязыковые контексты, в дальнейшем они появляются и в других зонах неформальной интернет-коммуникации, с каждым годом их число увеличивается, а в конце 2019 – начале 2020 г. отмечается значительный рост. Распределение вошедших в корпус рефлексивов по времени публикации выглядит следующим образом: 2014 г. – 40 высказываний (8,24% от общего числа), 2015 г. – 50 (10,3%), 2016 г. – 51 (10,51%), 2017 г. – 56 (11,54%), 2018 г. – 67 (13,81%), 2019 г. – 86 (17,73%), 2020 г. – 135 (27,83%). При этом 195 метаязыковых высказываний (около 40% от общей выборки) датируется второй половиной 2019 г. и началом 2020 г., что свидетельствует о росте интереса интернет-общественности к форсированной феминизации дискурсивных практик. В 2014–2015 гг. обсуждение возможности и уместности употребления феминитивов проходит в дневниковых записях «Живо-

го журнала». Впоследствии появляются посвященные феминитивам публикации официальных сетевых СМИ, в комментариях к которым содержится значительное число метаязыковых высказываний рядовых носителей языка. В 2016–2017 гг. упоминания этих лексических инноваций встречаются на сайтах юмористической направленности (pikabu.ru, anekdotov.net и др.), основные материалы которых составляет пользовательский контент. Здесь инновации со значением ‘лицо женского пола’ осмысляются как источник комического, а содержащие их тексты преподносятся как языковая шутка. Активное обсуждение феминитивов также имеет место в общении, опосредованном такими социальными платформами, как Twitter и Youtube, причем в последнем случае метаязыковые контексты присутствуют не только в любительских видеороликах, но и в комментариях к ним. Большинство метаязыковых высказываний 2019–2020 гг. (около 80%) содержится в текстах, размещаемых на персональных страницах и в открытых сообществах сети «ВКонтакте», что, по всей видимости, может служить косвенным свидетельством увеличения значимости этой социальной сети как платформы социальной коммуникации.

Какие именно аспекты форсированной феминизации речи привлекают внимание рядовых интернет-пользователей? 36 контекстов (7,4% от общей выборки) содержат рефлексию над словообразовательным потенциалом языка в их связи с возможностью / невозможностью образования наименований лиц женского пола. Коммуниканты оценивают тот или иной словообразовательный формант и словообразовательную модель, выявляют коннотации, привносимые ими в семантику единицы, отмечают появление однокоренных феминитивов-синонимов с разными суффиксами, сравнивая их друг с другом и высказывая свои предпочтения, например: *Я согласна с феминитивами как с явлением, но это -ка звучит отвратительно, пренебрежительно и несерьезно** (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QbuMaCOYaMc>); *Привыкнуть можно ко всему, это еще Достоевский заметил, кажется. А зачем привыкать к директорке вместо директрисы?* (URL: <https://maiorova.livejournal.com/205797.html>); *По сравнению с авторкой, авторица, пожалуй, будет благозвучнее и не так пренебрежительно, как авторица* (URL: <https://pishu-pravilno.livejournal.com/4821621.html>); *Вот сколько мне биться,*

* Во всех приводимых примерах сохранены орфография и пунктуация авторов.

что не *фотография*, а *фотографистка* (URL: <https://fem-happy-alone.livejournal.com/27432.html>). 176 контекстов (примерно 36%) содержит метаязыковое осмысление конкретной инновации, которая может оцениваться адресантом как удачная или, напротив, неуместная, парадоксальная, нелепая и вызывающая отторжение: *У меня печет, что слово **анонимка** уже есть в нашем языке, а они пытаются извратить значение* (URL: <https://2ch.hk/fem/arch/2015-03-23/res/7528.html>); *Само слово **философия** звучит как-то странно, в чем-то даже коряво* (URL: https://thequestion.ru/questions/117/chto_takoe_feminitivy_b9122bf8).

Значительная часть контекстов, вошедших в корпус, – это метаязыковые высказывания, в которых осмысляется не какая-либо конкретная лексическая инновация или словообразовательная модель, а феминитивы в целом, само явление феминизации. Таких рефлексивов 309, т. е. 64% от общего числа контекстов, как правило, они представляют собой оценочную метаязыковую интерпретацию осмысляемого явления, именно в них наиболее ярко и эмоционально выражается отношение говорящих к гендерному языковому планированию.

В соответствии с коммуникативным модусом говорящего И.Т. Вепрева выделяет два типа рефлексивов: 1) безоценочный эпистемичный по своей природе *метаязыковой комментарий*, с помощью которого говорящий сообщает информацию об употребляемом слове и тем самым «пополняет информационный фонд адресата»; 2) оценочная *метаязыковая интерпретация*, представляющая собой «аксиологическое высказывание с преобладанием рациональной или эмоциональной реакции, направленной на собственное отношение к слову, но апеллирующей к мнению адресата» [1, с. 220]. Из 485 контекстов, вошедших в авторский корпус, к рефлексивам первого типа относится только 66 высказываний, что составляет всего 13,6% от общего количества. Большинство высказываний (419 единиц, 86,4%) являются метаязыковыми интерпретациями и содержат оценку конкретных неологизмов, суффиксов, словообразовательных моделей или же феминитивов в целом, из них 326 контекстов (67,2% от рефлексивов корпуса) содержат негативную оценку, а всего лишь 93 контекста (19,2%) – положительную. Процент высказываний, выражающих положительную оценку, с каждым годом постепенно снижается: 2014 г. – 28% от общего количества метаязыковых высказываний за год, 2015 г. –

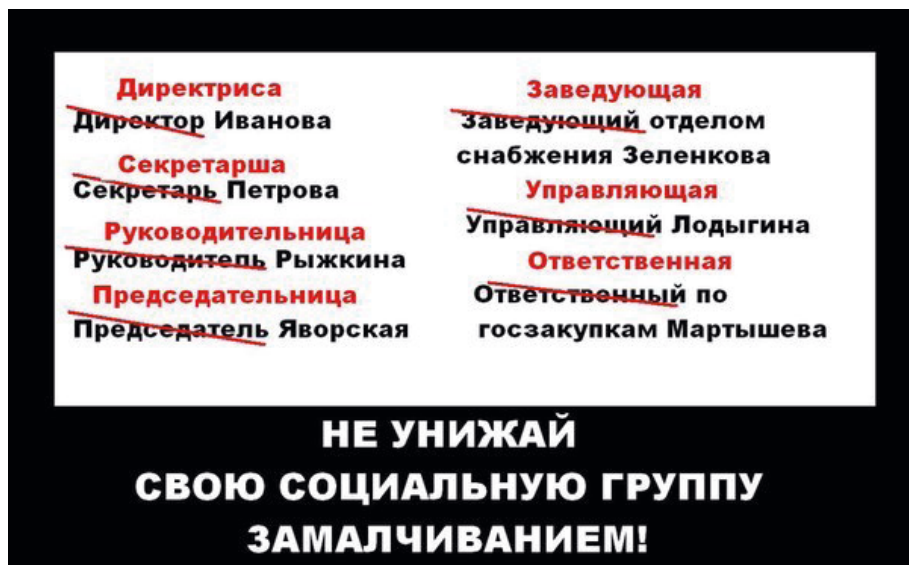
24%, 2016 г. – 22%, 2017 г. – 19%, 2018 г. – 16%, 2019 г. – 12%. В то же время процент контекстов с негативной оценкой стабильно растет: 2014 г. – 55%, 2015 г. – 60%, 2016 г. – 63%, 2017 г. – 69%, 2018 г. – 74%, 2019 г. – 77%. В текущем 2020 г. это соотношение немного меняется: положительная оценка феминитивов выражена в 19% высказываний, отрицательная – в 63%, однако сейчас мы располагаем данными только за январь и февраль. В течение года ситуация может измениться, кроме того, это может объясняться усилением активности представителей феминистского сообщества в социальных медиа. Необходимо отметить и то, что с течением времени значительным образом меняется эмоциональная тональность интернет-опосредованных полилогов, в которых пользователи обсуждают феминитивы. Если в рефлексивах, датированных 2014–2015 гг., функцию операторов эмоциональной оценки выполняют стилистически нейтральные единицы (*не люблю, не понимаю, не нравится*), то в дальнейшем споры о феминитивах приобретают характер открытого противостояния, метаязыковые высказывания содержат сниженную и даже обценную лексику, при этом к грубым оскорблениям оппонентов прибегают как противники, так и сторонники искусственной феминизации речи.

В 107 рефлексивах (22%) содержится информация о том, что их продуценты используют феминитивы в собственной речи (тем не менее далеко не все из этих высказываний содержат эксплицитную положительную оценку осмысляемого явления), причем продуцентами 10% таких высказываний (13 рефлексивов, 2,7% от общего числа рефлексивов корпуса) являются мужчины. Среди аргументов, которые приводят сторонники феминитивов в пользу их употребления, присутствуют следующие: с помощью феминитивов можно сделать «видимым» присутствие женщин в жизни общества (13 контекстов, 2,7% корпуса); феминитивы используются в других славянских языках (украинском, белорусском, польском, чешском) и были распространены в предшествующие периоды развития русского языка (12 контекстов, 2,5% корпуса); эти единицы помогают различать единомышленников и идеологических противников (5 контекстов, 1% корпуса). Однако большинство рефлексивов, продуцентами которых являются сторонники форсированной феминизации, не содержит аргументов и логически обоснованных доводов в пользу внедрения феминитивов-нео-

логизмов в речевые практики, как правило, это высказывания, апеллирующие не к логике, а к эмоциям и выражающие неодобрительное отношение к оппонентам. Так, характерными являются следующие метаязыковые высказывания: *Я давно говорю, что агрессивное неприятие феминитивов говорит об инертности мышления и об отсутствии вкуса и как раз-таки чувства прекрасного. Потому что феминитивы звучат гораздо лучше, чем громоздкие конструкции типа «женщина-врач» или несогласованный род (например, «директор Иванова»)* (URL: <https://maiorova.livejournal.com/205797.html>); *Все «аргументы» против феминитивов смешны и глупы потому адекватных аргументов против феминитивов (как и против борьбы с угнетением женщин) в природе не существует. Все это просто проявление сексизма и попытка отказать женщине в праве заниматься чем-то, кроме кухни и детей* (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=w1NstAvsCYk>). Нередко пользователи социальных сетей и администраторы открытых сообществ в социальных медиа предупреждают о том, что на их страницах используются феминитивы. Такие заявления можно было бы расценивать как заботу о потенциальном читателе, если бы не ярко выраженная вербальная агрессия, которая в них присутствует: *ах да, забыла сказать, что я радикальная феминистка. это так, чтобы вопросов не возникало к последнему по-*

сту. в этом паблике мы используем феминитивы, запомните это (URL: <https://vk.com/newlifeofpeach>); *запомните твари в этом паблике я использую феминитивы* (URL: https://vk.com/dudes_x); *ВНИМАНИЕ Я ИСПОЛЬЗУЮ И БУДУ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ФЕМИНИТИВЫ ПОЛОЖИВ ... НА ТО ПРАВИЛЬНО ОНИ ИЛИ НЕТ ОБРАЗОВАНЫ ПО ПРАВИЛАМ РУССКОГО ЯЗЫКА* (URL: <https://vk.com/domiklada>). Подобное неуважительное агрессивное отношение проявляется не только к оппонентам, но и к самому языку, который мыслится как нечто неправильное и требующее коррекции, не соответствующее требованиям продуцента: *Отсутствие адекватных феминитивов не повод орать на каждом углу «это уродство языка», а повод задуматься, что с нашим языком не так, если в нем нет места женщине, и как это исправить* (URL: https://vk.com/overhear_feminism). Активисты заявляют, что язык нужно исправлять, менять, переделывать и даже ломать: *феминитивы надо всячески развивать и прививать, использовать, т.к. язык должен быть гибким, язык – это средство. его нужно ломать и ломать по-разному, всяко-разно ломать* (URL: <https://2ch.hk/fem/arch/2015-03-23/res/7528.html>). Язык метафорически осмысливается как инструмент, который нужно использовать в своих целях, а не убивать с его помощью себе подобных: *Язык – твоё орудие, а не орудие убийства. Не замалчивай свой пол! используй феминитивы!* (URL:

Демотиватор с феминитивами



https://vk.com/cc_horfa). В некоторых контекстах игнорирование феминитивов преподносится потенциальным читателям (читательницам) как жестокое и даже преступное *замалчивание*, сопоставимое с *убийством* (как в предыдущем высказывании) или *унижением* (как в креолизованном тексте, представленном на рис. на с. 101). В подобных текстах имеет место актуализация базовой концептуальной позиции «свой – чужой», при этом «чужими» оказываются не игнорирующие феминитивы люди, а все те, кто не входит в группу «своих» по половому признаку (*свой пол, своя социальная группа*), таким образом, гендерная дифференциация преподносится как само собой разумеющееся противостояние разных социальных групп, а отказ от использования феминитивов – как действие (убийство, замалчивание, унижение), приносящее вред «своим».

Анализируемый креолизованный текст (см. рис. на с. 101) интересен еще и тем, что с его помощью осуществляется характерная для манипулятивных дискурсивных практик подмена близких, но не тождественных понятий. В иконической части демотиватора предлагается использовать узуальные обозначения лиц женского пола *директриса, секретарша, руководительница, председательница, заведующая, управляющая, ответственная*, большинство из которых повсеместно употребляется в разговорной речи и не вызывает отторжения. В метатекстовом компоненте отказ от них назван замалчиванием *своей социальной группы* (т. е. женщин) и обозначен как *унижение*. Однако рассматриваемый демотиватор является иллюстрацией к дневниковой записи, опубликованной под заголовком «*Я – человека*» и выражающей возмущение блогера тем, что многие феминистки игнорируют феминитивы-неологизмы: *Посты и новости почти нигде не переписываются на феминитивах, даже заголовки – постятся в фем. пространствах «как есть», т. е. на патриархальном языке. Нечасто встретишь слова «подруга подружке», «человека»/ «человечица», «врачния»/ «докторка», «адвокатка», «политесса», «родственница», «ребенка» и т. д. Более-менее прижилось «авторка», но тоже далеко не всегда используется* (URL: <https://femunity.livejournal.com/802611.html>). С помощью такого сочетания основного текста блогпоста и иллюстрирующего его демотиватора автор подводит читателей к представлению о том, что узуальные лексические единицы (*родственница, директриса, секретарша* и им подобные) и фе-

минитивы-неологизмы (*человека, человечица, врачния* и др.) – это слова одного порядка, хотя это далеко не так.

В 25 рефлексивах (5% от всех рефлексивов корпуса; 23,4% от всех высказываний, авторы которых поддерживают использование феминитивов) подчеркивается необходимость их активного использования и даже пропаганды, при этом в 22 контекстах (4,5% и 20,6% соответственно) продуценты говорят о том, что им самим было трудно или все еще сложно привыкнуть к этим единицам, преодолеть внутреннее сопротивление и сделать их частью своих повседневных речевых практик.

В 326 рефлексивах (67,2% корпуса) выражена негативная оценка феминитивов и лиц, их использующих и пропагандирующих, при этом продуценты 13 контекстов (2,67% корпуса, 4% высказываний, выражающих негативную оценку) подчеркивают, что сами являются феминистками и не одобряют искусственную феминизацию, поскольку она противоречит принципам равноправия и способствует указанию на пол человека в тех ситуациях, когда это не является необходимым. Важно отметить и то, что практически во всех метаязыковых высказываниях, выражающих негативную оценку, речь идет именно о феминитивах-неологизмах, а не о стандартных общеупотребительных единицах. В некоторых высказываниях вербализована неуверенность говорящих в том, что термин *феминитив* может применяться по отношению к узуальным обозначениям лиц женского пола. В других – продуценты противопоставляют узуальные феминитивы и феминитивы-неологизмы, как это происходит в следующем примере: ***Страшно представить, что бы было, если б раньше придумывали все феминитивы как сейчас: принцка, поэтка, графка, королька, парикмахерка, учителька, воспитателька и далее, все страшнее и страшнее*** (URL: <https://maiorova.livejournal.com/205797.html>). Пользователи выражают свое отрицательное отношение как к конкретным неузуальным единицам, так и к явлению форсированной феминизации в целом, а также к лицам, их употребляющим. Среди причин, вызывающих негативную реакцию, чаще всего вербализируются следующие: феминитивы унижают женщин, а их употребление усиливает гендерное неравенство (53 контекста, 11% всех рефлексивов корпуса, 17% контекстов негативной оценки); такие неологизмы затрудняют процесс коммуникации, поскольку способствуют появлению омонимии и квазисинони-

мии (14 контекстов, 3% и 4,3% соответственно); эти единицы неэстетичны, они режут слух и кажутся уродливыми (13 контекстов, 2,7 и 4% соответственно). Для выражения отношения к неузуальным феминитивам и передачи чувств и эмоций, которые они вызывают, пользователи используют различные вербальные средства, некоторые из них очень яркие и образные. В отобранных рефлексивах неологизмы со значением «лицо женского пола» характеризуются как *чушь, шиза, байда, похабщина, словесный мусор, нецензурные гадости, слова-уродцы (словесные уродцы), лингвистические монстры сильных и независимых*, их образование и использование в речи – *жуткое уродование / бесполезное коверканье / изнасилование языка, маразм высшей степени, самая большая тупость на свете, шизофрения*. Феминитивы кажутся продуцентам смешными, длинными, некрасивыми, исковерканными, уродливыми (изуродованными). Эти слова не звучат (*странно / коряво / погано / ужасно / мерзко / издевательски / неприятно звучат*), не клеятся, не выписываются, не ложатся на глаз и язык, *настораживают своей демонстративностью, они бесят, раздражают, вымораживают, вызывают лингвистическое отторжение / чувство гадливости, заставляют глаза и уши кровоточить (от них кровь течет из глаз / из ушей)*. Пользователи считают, что использующие феминитивы люди *придельывают (прикручивают / приспособляют / пристраивают / лепят / клеят) женские окончания и суффиксы к словам*. В некоторых контекстах продуценты говорят, что считают употребление феминитивов негативной характеристикой человека, заставляющей сомневаться в его личностных и профессиональных качествах: *пометка для себя: с криком бежать ото всех, кто использует феминитивы, потому что, скорее всего, получу ведро г...* (URL: <https://vk.com/popajoparadox>); *идет борьба посредственных авторок за место под солнцем. Когда человек не справляется со своими обязанностями, проще сказать, что все дело в половой дискриминации* (URL: <https://citydog.by/post/feminities>).

Значительная часть вошедших в авторский корпус рефлексивов (132 контекста, 27,2% корпуса) содержит людически маркированные единицы. Процент метаязыковых высказываний, в которых присутствует языковая игра, стабильно растет с каждым годом: в 2014 г. – 5% контекстов за год, в 2015 г. – 6%, в 2016 г. – 13,7%, в 2017 г. – 21,4%, в 2018 г. – 32,8%, в 2019 г. – 41,9%. Однако в текущем

году этот показатель снижается по сравнению с предыдущим годом и составляет 37%. Коммуниканты образуют свои собственные псевдофеминитивы, причем нередко в комментариях или в обсуждениях сообщества в социальной сети такие игры принимают характер соревнования, в котором каждый пользователь старается переиграть предыдущего и предложить наиболее парадоксальную, нестандартную единицу. Приведем пример. Кирилл Сетруков: *Пенсионерка или пенсионерия? Никогда эти феминитивы не смогут звучать знакомо!* Ольга Алёхина: *Кирилл, да чего мелочиться, пенсионересса*. Света Зиминова: *Пенсиньора* (URL: https://vk.com/ph_maiden).

Как правило, это факты словообразовательной игры, в которых изначальная интенция сторонников употребления феминитивов пародируется и доводится до абсурда: *Авторка, писательша, прозайка, поэтесса, И Союз писателей почетная членесса* (URL: https://vk.com/depr_int); *Сторонницы феминитивов, вы человекини или людессы?* (URL: <https://vk.com/id236652243>). Нередко присутствует каламбурное переосмысление узуального слова как феминитива, например: *«Шпаклевка» и «грунтовка» звучат как воинствующие феминитивы* (URL: https://vk.com/not_so_far_away); *Учитывая феминитивы, теперь «артист вошел в гримерку» звучит неоднозначно* (URL: https://pikabu.ru/story/feminizm_togdaseychas_6590472). Нередко языковая игра способствует появлению в высказывании дополнительных смыслов, причем смыслов неприличных, связанных со сферой интимного и пространственным низом человеческого тела: *Я конечно дико извиняюсь: полиглотка – это приличное слово?* (URL: https://vk.com/denis_belyaev_gybinsk); *феминитивы к слову летописец: летописька, летописица, летописеция, лиза* (URL: <https://vk.com/vseesheneznayu>). Это способствует высмеиванию установки активистов фем-движения на преодоление гендерной слепоты в дискурсе. В таких высказываниях указание на женскость, феминность не просто присутствует, но и подчеркивается, выпячивается, выходит на первый план, однако при этом доводится до абсурда, становится неприличным, сводясь к указанию на половую сферу. Это способствует снижению пафоса дискуссий о форсированной феминизации речевых практик, переводит их в область смехового, маргинального, но при этом подобные шутки являются оскорбительными не только по отношению к коммуникантам, пропагандирующим искусственную феминизацию, или к

радикальным феминисткам, но и ко всем женщинам в целом.

Анализ метаязыковых высказываний, вошедших в авторский корпус, позволяет сделать вывод о постоянном росте интереса интернет-сообщества к явлению форсированной феминизации дискурсивных практик. Обсуждение феминитивов выходит за рамки узкотематических площадок социальной интернет-опосредованной коммуникации и приобретает характер общественной дискуссии, при этом очевидным становится усиление недовольства пользователей принципами феминистской лингвистики. Языковая игра выражает негативную оценку феминитивов, а также становится мощным средством языкового сопротивления. Сама дискурсивная практика в лице множества отдельных коммуникантов реагирует активным словотворчеством на форсированное словопроизводство и агрессивное языковое планирование, однако эта реакция может способствовать усилению конфликта и его выходу за рамки отдельных общественных движений.

Список литературы

1. Вепрева И.Т. Что такое рефлексив? Кто он, homo reflectens? // Изв. Урал. гос. ун-та. 2002. № 24. С. 217–227.
2. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005.
3. Гузаерова Р.Р., Косова В.А. Специфика феминитивов в современном русском медиапространстве // Филология и культура. 2017. № 4(50). С. 11–15.
4. Иванников Е.Б. Языковая рефлексия: от метатекста к рефлексиву // Проблемы истории, филологии, культуры. 2017. № 1. С. 337–347.
5. Крень О.А., Стефановская Е.И. Особенности функционирования феминитивов в поликультурном пространстве // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире. Минск: БГУ, 2018. С. 105–109.
6. Полонова А.В., Дружинина Н.С. Гендерные изменения в языке как результат ценностных трансформаций в обществе // Молодежный вестн. Иркут. нац. исслед. техн. ун-та. 2015. № 4. С. 1–5.
7. Пристайко Т.С. Феминитивы в аспекте неологии (на материале наименований женщин по роду деятельности в русском языке) // Вісник Дніпропетровського університету. Сер.: Мовознавство. 2017. Вип. 23(1). № 11. С. 144–155.
8. Прокопенко О.И. Взаимосвязь языка и социокультурного контекста: феминитивы как отражение актуальных изменений в обществе // Приоритеты общественно-гуманитарных исследований в соответствии с глобальными вызовами и общественными трендами. М.: Проф. наука, 2018. С. 75–80.
9. Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000.
10. Феминитивы [Электронный ресурс] // Словарь гендерных терминов. URL: <http://a-z-gender.net/feminitivy.html> (дата обращения: 29.02.2020).
11. Челак Е.А. Феминитивы в дискурсе интернет-коммуникации // Междунар. науч.-исслед. журн. 2018. № 12(78). Ч. 2. С. 197–201.
12. Шумарина М.Р. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011.

* * *

1. Vepreva I.T. Chto takoe releksiv? Kto on, homo reflectens? // Izv. Ural. gos. un-ta. 2002. № 24. S. 217–227.

2. Vepreva I.T. Yazykovaya refleksiya v post-sovetskuyu epohu. M.: OLMA-PRESS, 2005.

3. Guzaerova R.R., Kosova V.A. Specifika feminitivov v sovremennom russkom mediaprostranstve // Filologiya i kul'tura. 2017. № 4(50). S. 11–15.

4. Ivannikov E.B. Yazykovaya refleksiya: ot metateksta k releksivu // Problemy istorii, filologii, kul'tury. 2017. № 1. S. 337–347.

5. Kren' O.A., Stefanovskaya E.I. Osobennosti funkcionirovaniya feminitivov v polikul'turnom prostranstve // Yazykovaya lichnost' i effektivnaya kommunikaciya v sovremennom polikul'turnom mire. Minsk: BGU, 2018. S. 105–109.

6. Polonova A.V., Druzhinina N.S. Gendernye izmeneniya v yazyke kak rezul'tat cennostnyh transformacij v obshchestve // Molodezhnyj vestn. Irkut. nac. issled. tekhn. un-ta. 2015. № 4. S. 1–5.

7. Pristajko T.S. Feminitivy v aspekte neologii (na materiale naimenovaniy zhenshchin po rodu deyatel'nosti v russkom yazyke) // Visnik Dnipropetrovskogo universitetu. Ser.: Movoznavstvo. 2017. Vip. 23(1). № 11. S. 144–155.

8. Prokopenko O.I. Vzaimosvyaz' yazyka i sociokul'turnogo konteksta: feminitivy kak otrazhenie aktual'nyh izmenenij v obshchestve // Priorityty obshchestvenno-gumanitarnykh issledovanij v sootvetstvii s global'nymi vyzovami i obshchestvennymi trendami. M.: Prof. nauka, 2018. C. 75–80.

9. Rostova A.N. Metatekst kak forma eksplikacii metayazykovogo soznaniya (na materiale russkikh govorov Sibiri). Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2000.

10. Feminitivy [Elektronnyj resurs] // Slovar' gendernykh terminov. URL: <http://a-z-gender.net/feminitivy.html> (data obrashcheniya: 29.02.2020).

11. Chelak E.A. Feminitivy v diskurse internet-kommunikacii // Mezhdunar. nauch.-issled. zhurn. 2018. № 12(78). Ch. 2. S. 197–201.

12. Shumarina M.R. Metayazykovaya refleksiya v fol'klornom i literaturnom tekste: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2011.

Feminitives as an object of metalinguistic reflection of Internet users

The article deals with the specific features of the verbalization of the metalinguistic concepts of the Internet users about the phenomenon of the forced speech feminization. There is defined the correlation of the contexts of the positive and negative evaluation of the neo-derivatives with the meaning of female. There is revealed the conflictogenic potential of the feminitive-neologisms and the contexts of their metalinguistic comprehension. The author identifies the role of the pun as a means of the expression of language resistance.

Key words: *metalinguistic reflection, reflexive, feminitive, pun, Internet communication.*

(Статья поступила в редакцию 16.04.2020)

Э. ФЛУДРА
(Познань, Польша)

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ГНЕЗДА С ИСХОДНЫМ СЛОВОМ – АНГЛИЦИЗМОМ В РУССКОМ СУБСТАНДАРТЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭВФЕМИЗАЦИИ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «СЕКС»

Изучается процесс эвфемизации тематического поля «Секс» в словообразовательных гнездах с исходным словом – англицизмом, образованных в русском субстандарте. Освещаются понятия словообразовательного гнезда и эвфемизма. Рассматриваемые объединения производящего и образованных от него производных слов становятся объектом научного анализа впервые.

Ключевые слова: *словообразовательное гнездо, англицизмы, эвфемизм, субстандарт, тематическое поле «Секс».*

В последние годы наблюдается повышенный интерес к изучению словообразовательных гнезд (далее – СГ), чего нельзя сказать о лексике, принадлежащей тематическому полю «Секс», которая нечасто подвергается анализу. СГ стали предметом наблюдения лингвистов еще в XVIII в. Именно тогда печатались

первые словообразовательные словари. Однако до 70-х гг. XX в. под пристальным вниманием ученых находились в основном лишь бинарные конструкции, состоящие из производящего и одного производного слова. Толчком к интенсивной разработке СГ послужило издание «Словообразовательного словаря русского языка» А.Н. Тихонова, ставшего вехой в изучении СГ.

Тематическое поле «Секс» обогащается за счет исходных слов – англицизмов. Словообразующий механизм, имеющий своим последствием образование СГ, немалую активность проявляет в системе нестандартной лексики, которая из-за своей эмоционально-экспрессивной окраски является благоприятной почвой для словообразовательных процессов. В круг данной лексики прочно вошли заимствования, надо полагать, главным образом англицизмы, быстрая адаптация которых в языке-реципиенте ускоряет словообразующий процесс. Как показывает анализ, заимствования из английского обладают высоким деривационным потенциалом и активно пополняют словарный состав русского языка, в том числе эвфемистические выражения, принадлежащие тематическому полю «Секс», что определяет актуальность настоящего исследования. Высокая частотность употребления эвфемизмов сексуальной тематики в русском языке аргументируется нравственными законами русского общества, в котором не принято говорить прямо о сексе [11, с. 38].

Проведенное исследование и его результаты могут послужить для дальнейшего углубленного анализа как словообразовательных гнезд с исходным словом – англицизмом, так и особенностей русского субстандарта. Источником материала послужил «Словарь. Заимствования в русском субстандарте. Англицизмы» Харри Вальтера [2].

Термин *эвфемизм* происходит от греческого εὐφημισμός, состоящего из двух корней: εὖ «хорошо» и φῆμι «речь» [13, с. 294]. Несмотря на то, что это понятие существует со времен древних греков, оно до сих пор не получило единого и закрепленного в понятийном тезаурусе определения. Одна из трактовок, цитируемых чаще всего, гласит, что *эвфемизм* – это «эмоционально нейтральное слово или выражение, употребляемое вместо синонимичных ему слов или выражений, представляющих говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [8, с. 671–672; 12, с. 199]. Бо-

фак (ПА)

факать (ПА)
факаться (ПА)
подфакиваться
прифакиваться
зафакать
зафакаться
факанный
факануть (ПА)
факанутый
факнуть (ПА)
факнутый
факнуться (ПА)
подфакнуться (ПА)
пофакать (ПА)
пофакаться (ПА)
факало (МПО)
факел (МПО)
факер
факернуться (ПА)

факир
фачить (ПА)
фачиться (ПА)
зафачить
отфачить (ПА)
остофачить
факи
факинг
факмейстер (МПО)
факмен
фак-сейшн / факсейшен (ПА)
факукша
факуха (П)
факуша
факушки
факушник
факушница (П)
факчичельски

Примечание. Жирным шрифтом (здесь и далее в тексте) выделены субстандартные лексемы, принадлежащие тематическому полю «Секс». Значения дериватов, восходящие к словам *половой акт, проститутка, мужской половой орган*, сопровождаются соответственно следующими пометами: *ПА, П, МПО*.

лее узкий подход к пониманию *эвфемизма* отражен в работе А.А. Реформаторского, где читаем, что *эвфемизмы* – это «замененные, разрешенные слова, которые употребляют вместо запрещенных (табуированных)»* [7, с. 99]. В

* Эвфемизмы тесно связаны с понятием «табу», под которым подразумевается запрет на совершение какого-либо действия. На уровне языка это сводится к запрету на произношение вслух определенных слов, результатом чего является возникновение эвфемизмов. Соответственно, эвфемизм является лишь одним из элементов табу. Понятие табу, в свою очередь, связано с мифами и верованиями. Еще в доисторической эпохе существовала суеверная боязнь заклинаний, имеющих магическое действие. Начался процесс дифференциации слов на сокровенные (табуированные) и общие. Высказывая первые, люди обрекали себя даже на гибель. В древние времена употребление эвфемизмов распространялось прежде всего на названия опасных явлений, богов, болезней и мертвецов. Существовало мнение, что, если человек назовет одну из этих вещей, то вызовет ее [5, с. 142–143].

настоящем исследовании мы исходим из первого приведенного понимания понятия «эвфемизм».

Несмотря на то, что СГ являются предметом исследований уже два с половиной столетия, они до сих пор рассматриваются учеными в разных ракурсах, в которых отражается понимание их структуры. Так, по словам В.В. Лопатина и И.С. Улуханова, «СГ – совокупность слов с тождественным корнем, упорядоченная в соответствии с отношениями словообразовательной мотивации» [3, с. 15]. Е.С. Кубрякова и П.А. Соболева дают следующее толкование СГ: «СГ – совокупность однокоренных слов, иерархически упорядоченных отношениями синхронной словообразовательной производности» [6, с. 14]. По словам А.Н. Тихонова, под СГ понимается «...упорядоченная отношениями производности совокупность слов, характеризующихся общностью корня.

Общность однокоренных слов проявляется не только в плане выражения, но и в плане содержания...» [10, с. 36]. Во всех вышепредложенных трактовках ученые обращаются к критерию упорядоченности как к неотъемлемому свойству СГ. Однако, с точки зрения А.И. Моисеева, критерий упорядоченности – явление вторичное и, более того, необязательное. Ученый утверждает, что «совокупность слов одного корня и без упорядочения составляет гнездо» [9, с. 6]. В нашем исследовании мы исходим из трактовки СГ, предложенной Е.С. Кудряковой и П.А. Соболевой.

Проанализировав исследуемый материал, мы пришли к выводу, что эвфемизация тематического поля «Секс» в рассматриваемых СГ сводится в основном к трем понятиям: «половой акт», «проститутка», «мужской половой орган». Самое большое число дериватов, вбирающих в себя названную семантику, группируется в пределах СГ с исходным словом *фак**, которое является наиболее разветвленным в рамках исследуемой тематики (см. схему на с. 106).

Объем вышеприведенного СГ достигает 38 субстандартных лексем, среди которых почти три четвертых принадлежит тематическому полю «Секс». Вершинное *фак* употребляется как в значении имени существительного ('половой акт; совокупление'), так и в значении глагола ('совершать половой акт; совокупляться').

Данная исходная семантика наследуется большинством выделенных дериватов, причем их преобладающее количество располагается на второй ступени деривации: *факаться, факануть, факнуть, пофакать, факернуться, фачиться, отфачить*. Первая ступень деривации охватывает следующие слова: *факать, фачить, фак-сейшн*. На третьей находятся два деривата: *факнуться* и *пофакаться*, а на четвертой один – *подфакнуться*. Следует отметить, что семантика двух производных слов – *фак-сейшн* и *подфакнуться* – вбирает в себя дополнительный оттенок и, соответственно, обозначает 'групповой секс', 'совершить половой акт с кем-л., используя случайно возникшую возможность'. Значение 'жен-

щины легкого поведения' реализуется в пределах двух производных слов – *факуха* (I ступень деривации) и *факушница* (III ступень деривации).

Дериваты с семантической нагрузкой *мужской половой орган*, число которых достигает трех, располагаются на первой (*факел* и *факмейстер*) и второй (*факало*) ступенях деривации. Интересно отметить, что смысловая связь с исходным словом, говоря иными словами, тематическое поле «Секс», утрачивается во всех причастиях, значение которых, кстати, пересекается: *факнутый* – 'ненормальный, сумасшедший', *факанутый* – '1) ненормальный, сумасшедший; 2) скверный, очень плохой', *факанный* – 'скверный, очень плохой'.

Следует также обратить внимание на то, что подавляющее большинство значений, не принадлежащих тематическому полю «Секс», объединяется в три группы:

1) *зафакать, зафачить* – 'утомить, измучить кого-л. чем-л.', *зафакаться* – 'устать, утомиться';

2) *факи* – 'брань, сквернословие', *факинг* – 'что-л. отвратительное, скверное' и вышеупомянутые причастия – *факанутый* и *факанный*;

3) *факаться* – 'сходить с ума, становиться ненормальным', *факнуться* – 'сойти с ума, начать вести себя подобно сумасшедшему' и ранее отмеченные глагольные формы – *факнутый* и *факанутый*.

В английском языке у слова *fuck* имеются значения 'чертов, проклятый, отвратительный' [4, с. 293]. Видимо, они могли перейти в русский язык.

Процесс эвфемизации слов *половой акт, проститутка* и *мужской половой орган* наблюдается также в следующих СГ:

маздай
маздать →
маздон,

где *маздать* обозначает '1) бить, избивать кого-л.; 2) совершать половой акт с кем-л.', *маздай* – 'неприятный, вызывающий отрицательные эмоции человек; неприятель, враг', *маздон* – 'половой акт, совокупление';

слипаться
слип → слипать →
слипнуть,

где *слип* обозначает 'сон', *слипать* – 'спать', *слипаться* – 'переспать с кем-л., совершать половой акт с кем-л.', *слипнуть* – 'перейти к работе в sleep-режиме (о компьютере)';

* Включение слова *фак* и производных от него в систему эвфемизмов является вполне оправданным, несмотря на их вульгарный характер в языке-источнике. Данное положение аргументируется как недостаточным знанием иностранного языка и его тонкостей, так и тем, что эвфемизмы имеют разные оттенки, в том числе вульгарный.

твист → твистовать,

где *твист* обозначает ‘половое сношение с женщиной стоя’, *твистовать* – ‘танцевать твист’;

баксить → **баксильная**
бакс →
козлобаксы,

где *бакс* обозначает ‘доллар США’, *баксить* – ‘платить валютой; расплачиваться долларами’, *баксильная* – ‘валютная проститутка’, *козлобаксы* – ‘талоны, выдаваемые в зарплату вместо денег’;

→ бизнесбой
бизнес → бизнесмен → **бизнесменка**
→ бизнес-инкубатор
→ **бизнес-леди**,

где *бизнес* обозначает ‘1) о неудачном, неприбыльном деле; 2) о нелепости’, *бизнесбой* – ‘фарцовщик’, *бизнесмен* – ‘мошенник, жулик’, *бизнесменка* – ‘проститутка’, *бизнес-инкубатор* – ‘организация, оказывающая поддержку начинающим предпринимателям’, *бизнес-леди* – ‘проститутка’;

→ гееватый
гей → геевский
→ **гейгерл**,

где *гей* обозначает ‘гомосексуалист-мужчина’, *гееватый* – ‘склонный к гомосексуализму’, *геевский* – ‘относящийся к гомосексуалистам, гомосексуализму’, *гейгерл* – ‘проститутка’;

→ **панка**
панк → панкер
панкующий
→ панковать → попанковать
припанкованный*,

где *панк* обозначает ‘член из группировки панков’, *панка* – ‘1) девушка из группировки панков; 2) проститутка’, а значения всех остальных

* Следует обратить внимание, что в случае чересступенчатого словообразования, при помощи которого образован дериват *припанкованный*, речь идет об образовании причастий, заканчивающихся на *-ствующий*, от существительных, минуя глагол, например: *диссидент* → *диссидентство* → *диссидентствующий* (ср.: *монах* → *монашество* → *монашествовать* → *монашествоующий*) [1, с. 144]. В случае цепочки *панковать* → *припанкованный* чересступенчатое словообразование расширяется на страдательные причастия прошедшего времени, образованные от глагола несовершенного вида, где пропущенным звеном является глагол совершенного вида. Указанный пример не единичен в кругу лексики, принадлежащей субстандарту, ср.: *зиповать* → *зазипованный* и *зиповать* → *зипнутый*.

ных дериватов формируются вокруг семантики исходного слова, причем в случае глагола *панковать* рядом со значением, которое восходит к тематическому диапазону *панк*, имеется также значение, указывающее на выделяющиеся, нетрадиционные поведение, внешность, идеи;

→ **фрилавка**
фрилав / фри-лав → фрилавник
→ фрилавный
→ фрилавщик,

где *фрилав* / *фри-лав* обозначает ‘1) свободная любовь; 2) используется как приветствие у хиппи (начало 1970-х гг.)’, *фрилавка* – ‘проститутка’, *фрилавник* – ‘сторонник свободной любви’, *фрилавный* – ‘относящийся к свободной любви’, *фрилавщик* – ‘см. фрилавник’;

ваучеренок
ваучер →
ваучервонец,

где *ваучер* обозначает ‘1) мужской половой орган; 2) коммерсант; 3) плохой, ненадежный партнер; непорядочный человек; 4) талон на обед в столовой’, *ваучеренок* – ‘малолетний коммерсант’, *ваучервонец* – ‘намек на малую стоимость’;

прик → приковый → приково,

где *прик* обозначает ‘мужской половой орган’, *приковый* – ‘очень плохой, некачественный, вызывающий отрицательные эмоции’, *приково* – ‘скверно, плохо’;

тарзан → тарзанка,

где *тарзан* обозначает ‘1) мужской половой орган; 2) обросший волосами неопрятный человек (часто о подростке)’, *тарзанка* – ‘веревка с поперечной палкой на конце, привязываемая на суку дерева, чтобы качаться, прыгать в воду и т. п.’.

Проведенное исследование привело к следующим выводам:

– эвфемизация тематического поля «Секс» в проанализированных СГ характерна для слов *половой акт*, *проститутка*, *мужской половой орган*;

– процесс эвфемизации семантического значения ‘половой акт’ чаще всего происходит на второй ступени деривации, а процесс эвфемизации семантических значений ‘проститутка’ и ‘мужской половой орган’ – на первой.

Наряду с поставленной целью в ходе анализа была обнаружена дополнительная черта,

присущая рассматриваемому тематическому полю, которую стоит назвать, а именно: в пределах исследуемых СГ высшим деривационным потенциалом обладает имя существительное, что противостоит языковой тенденции, согласно которой наибольшие словообразовательные возможности свойственны глаголу.

Список литературы

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2003.
2. Вальтер Х. Словарь. Заимствования в русском субстандарте. Англицизмы. М.: ИТИ Технологии, 2004.
3. Кочкина Ю.Л. Отглагольные словообразовательные цепочки в диалектном словообразовательном гнезде (на материале глаголов лексико-семантической группы «речемыслительная деятельность» в смоленских говорах): автореф. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2015.
4. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. 21-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1987.
5. Пастухова О.Д. Об эвфемизмах и табу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 11-1(77). С. 141–144.
6. Пятаева Н.В. Еще раз о словообразовательном гнезде // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 3(23). С. 13–17.
7. Реформатский А.А. Введение в языкознание. М.: Наука, 1967.
8. Русский язык: энциклопедия / под ред. Н.Ю. Караулова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая рос. энцикл.: Дрофа, 1997.
9. Суханова И.Ю. Словообразовательные гнезда с вершиной – иноязычным словом (на материале русской лексики рубежа XX–XXI вв.): автореф. ... канд. филол. наук. М., 2005.
10. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. М.: Рус. яз., 1985. Т. 1.
11. Чан Ч. Эвфемизмы сексуальных отношений в русском и китайском языках // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2011. № 10. С. 38–42.
12. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1997.
13. Kopalinski W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1980.
2. Val'ter H. Slovar': Zaimstvovaniya v russkom substandarte. Anglicizmy. M.: IТИ Tekhnologii, 2004.
3. Kochkina Yu.L. Otglagol'nye slovoobrazovatel'nye tsepochki v dialektnom slovoobrazovatel'nom gnezde (na materiale glagolov leksiko-semanticheskoy gruppy «rechemyslitel'naya deyatelnost'» v smolenskih govorah): avto-ref. ... kand. filol. nauk. Smolensk, 2015.
4. Myuller V.K. Anglo-russkij slovar'. 21-e izd., ispr. M.: Rus. yaz., 1987.
5. Pastuhova O.D. Ob evfemizmah i tabu // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 11-1(77). S. 141–144.
6. Pyataeva N.V. Eshche raz o slovoobrazovatel'nom gnezde // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2016. № 3(23). S. 13–17.
7. Reformatskij A.A. Vvedenie v yazykoznanie. M.: Nauka, 1967.
8. Russkij yazyk: enciklopediya / pod red. N.Yu. Karaulova. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Bol'shaya ros. encikl.: Drofa, 1997.
9. Suhanova I.Yu. Slovoobrazovatel'nye gnezda s vershinoj – inoyazychnym slovom (na materiale russkoj leksiki rubezha XX–XXI vv.): avto-ref. ... kand. filol. nauk. M., 2005.
10. Tihonov A.N. Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka: v 2 t. M.: Rus. yaz., 1985. T. 1.
11. Chan Ch. Evfemizmy seksual'nyh otnoshenij v russkom i kitajskom yazykah // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2011. № 10. S. 38–42.
12. Shmelev D.N. Sovremennyj russkij yazyk. Leksika: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spec. № 2101 «Russkij yazyk i literatura». M.: Prosveshchenie, 1997.



Family of words with the source English loan word in the Russian substandard from the perspective of euphemization of the thematic field “Sex”

The article deals with the euphemization of the thematic field “Sex” in the family of words with the source English loan word developed in the Russian substandard. There are considered the concepts of the family of words and euphemism. These combinations of the source word and derived words developed from it are the object of the first scientific analysis.

Key words: *family of words, English loan words, euphemism, substandard, thematic field “Sex”.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2020)

* * *

1. Valgina N.S. Aktivnye processy v sovremenom russkom yazyke: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. M.: Logos, 2003.

Е.В. ВОЛГИНА, Е.Г. ИЛЬЧЕВА
(Саратов)

**ВАРЬИРОВАНИЕ
СИНТАКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
В ЮРИДИЧЕСКОЙ РЕЧИ
(на материале английского языка)**

На материале монографий по праву выявляются особенности представления событий действительности в юридической разновидности научного стиля. В результате проведенного анализа были выделены и описаны структурные, прагматические и когнитивные черты полипредикативных синтаксических единиц, включая паратаксисные конструкции с функционально равноценными компонентами и гипотаксисные конструкции с функционально неравноценными компонентами.



Ключевые слова: полипредикативные синтаксические единицы, паратаксис, гипотаксис, юридическая речь, механизм формирования синтаксических единиц.

Юридическая речь, будучи одной из разновидностей научного стиля, привлекает внимание лингвистов тем, что, с одной стороны, обладает типичными особенностями научного стиля, с другой – выделяется среди других видов, поскольку, являясь профессиональной речью, не лишена некоторых черт, атипичных для научного стиля в целом. Цель данной статьи состоит в том, чтобы показать своеобразие юридической разновидности научного стиля и описать ее структурные, прагматические и когнитивные характеристики.

Предметом данного исследования являются полипредикативные синтаксические единицы, извлеченные методом сплошной выборки из пяти монографий по юриспруденции. В исследованном материале представлены два вида полипредикативных синтаксических единиц: паратаксисные конструкции с функционально равноценными компонентами [5] и гипотаксисные конструкции с функционально неравноценными компонентами [16]. Ср.: *However, the parties can agree in writing to grant each other extra time to file evidence: in the case of a defendant, up to a maximum of 14 days after he files his acknowledgement of service, so long as the written agreement to this effect is filed at court by the defendant at the same time as the acknowledgement of service; in the case of a claimant, the parties can agree in writing to extend*

the time for the claimant to file evidence in reply to the defendant's evidence up to a maximum of 28 days after the defendant serves his evidence on the claimant [21, p. 222]; *If the business fails, the party who stated this intention should not be liable on the basis of promissory estoppel because the party never promised that the business would stay open* [15, p. 97].

Кроме указанных выше типов, существуют также синкретичные полипредикативные синтаксические единицы, которые характеризуются отсутствием союза, однако допускают введение как подчинительной, так и сочинительной скрепы (например: *They make a noise, they scratch about* [14, p. 145] → *They make a noise because they scratch about* или *They make a noise and they scratch about*), а также нечленные синтаксические единицы, в которых либо присутствует коррелятивная скрепа [23, p. 201; 9, с. 49], либо одна предикативная единица функционирует в качестве главного члена другой предикативной единицы. Ср.: *It was so warm a day that we decided to go to the sea* [24, p. 18]; *Either you leave this house or I'll call the police* [Ibid., p. 193]; *The more you have the more you want* (proverb). В материале юридических монографий синкретичные и нечленные синтаксические единицы не представлены, т. к. подобные единицы ограничены по объему.

В исследованных нами юридических монографиях количество типов полипредикативных синтаксических единиц ограничено. Так, с прагматической точки зрения выделяется четыре типа конструкций, со структурной – три типа. В других типах речи, например учебной или разговорной речи, количество представленных типов было бы больше, т. к., во-первых, диалогическая речь, в отличие от монологической, более разнообразна, во-вторых, для научной речи, в частности для юридической, в отличие от разговорной, характерна строго сконструированная форма, в которой авторы отдают предпочтение более простым в структурном плане синтаксическим единицам, а именно двусоставным предложениям [11, p. 171–172], и более емким с прагматической точки зрения в плане содержания единицам – информативам и экспрессивам. Следует подчеркнуть, что юридическая речь как разновидность научной речи должна отвечать определенным требованиям, предъявляемым к научному дискурсу. Одним из таких требований является понятийная точность, обеспечивающая полноценное и адекватное понимание адресатом всех нюансов значений [2, с. 214].

Монологический характер высказывания в исследуемых текстах накладывает определенные ограничения. Так, для автора возникает необходимость подробно изложить свои идеи, поскольку возможность предвидеть или контролировать реакцию адресата ограничена. Отсутствие сигналов обратной связи не позволяет адресанту контролировать понимание адресатом сообщаемой информации, поэтому авторы монографий используют преимущественно однородные полипредикативные синтаксические единицы, что обеспечивает точную и ясную передачу информации. Ср.: *The statute of frauds was first adopted in England in 1677, and each of our state legislatures has enacted a statute of frauds much like the English version* [15, p. 132]; *The bank sued them for their loss of £34,640 and the Court of Appeal upheld the claim* [19, p. 79] – информативные полипредикативные синтаксические единицы, обе части которых выражены двусоставными предложениями. Кроме того, полноструктурность, обеспечиваемая при помощи двусоставных предложений, связана также с характерным для научной речи объективным порядком слов (тема + рема) [7, с. 99], например: *Although both are ultimately punishable by imprisonment, only perjury is a criminal offence* [21, p. 287]. Преимущественное использование двусоставных предложений определяется и тем фактом, что этот тип синтаксических единиц служит для выражения двух основных прагматических функций: информативной и экспрессивной.

Отметим, что в нашем материале информатив является наиболее частотным прагматическим типом, что связано, прежде всего, с отсутствием прямого адресата и необходимостью для автора отразить максимально точно содержание исходного сообщения и свою авторскую позицию, например: *The latter case of Sweet v. Parsley also concerned drug offences, but in this instance the House of Lords was prepared to interpret the definition of the offence so as to include an element of mens rea* [12, p. 60] – обе части полипредикативной синтаксической единицы являются информативами, актуализируются двусоставными предложениями.

Смешанных информативно-экспрессивных и экспрессивных полипредикативных синтаксических единиц в анализируемых монографиях практически в пять раз меньше, чем единиц, состоящих из двух информативов. Ср.: *To establish whether the duty has been broken, it is necessary to first ask if the order is reasonable and this generally means asking whether the order is within the contractual obligations of the employee* [19, p. 76]; *One of the purposes*

of public registration is that any creditor of the firm can discover the identity of the limited partners, so if there is a change of status by a partner either way this must be notified to the Registrar within seven days, but if either a general partner is to be made a limited partner or a limited partner's share is to be assigned, this fact must also be notified in the London (or Edinburgh) Gazette [22, p. 76]. Данное положение определяется, во-первых, вторичностью экспрессивной функции по отношению к информативной [4, с. 332], во-вторых, такой особенностью национального английского характера, как эмоциональная сдержанность [10, с. 156].

Первоначально мы предполагали, что количество экспрессивов должно было быть значительно меньше, т. к. одним из дифференциальных признаков научной речи считается безличность [1, с. 143, 191]. Однако результаты исследования показали, что, хотя обобщенность, объективность и логичность и служат основными характеристиками научной речи, некоторые виды научной речи не лишены авторского «я», выражение которого позволяет сделать мысль автора более понятной и доступной адресату [7, с. 103]. Обнаруженное несоответствие говорит о том, что употребление экспрессивных предикативных единиц в исследованном материале строго обусловлено функциональной задачей автора, необходимостью эмоционально вовлечь читателя в процесс анализа представляемого материала.

В исследованных монографиях представлены главным образом экспрессивы модального отношения, поскольку авторы постоянно прибегают к описанию законов и соответствия / несоответствия им жизненных ситуаций и событий. Ср.: *The employer can fix a time limit in which he must be notified, but in the absence of a time limit the employee must inform his employer within seven days* [19, p. 54]; *If a claimant wishes to file a reply, he must do so when he files his allocation questionnaire and he must serve a copy on all the other parties at the same time as he files it (r 15.8)* [21, p. 153]; *There must, however, be a profit motive – but then all businesses are designed to make money and a simple requirement of a profit motive might not, at first sight, seem to add anything to the business criterion already discussed* [22, p. 25].

В составе проанализированных синтаксических единиц зарегистрированы осложненные, которые отличаются как по числу осложненных компонентов, количеству осложнений, так и по их видам. Хотя авторы юридических монографий при помощи наиболее емких и полных структур стремятся передать макси-

мальное количество информации, они избегают чрезмерной нагроможденности в структуре предложения. Например, одиночное предикативное осложнение встречается в составе анализируемых предикативных единиц в 1,8 раза чаще, чем множественное осложнение. Осложнения в состав синтаксических единиц вводятся за счет подчинительной, полупредикативной, сочинительной и вводной связи. Ср.: *Any party can at any stage refer the dispute to an ADR agency for mediation or some other form of ADR, and the other party must indicate whether they are prepared to participate and, if not, should give their reasons why ADR is not appropriate at that stage* [21, p. 91] – осложнение подчинительной связью; *The accused believed the victim to be dead, and threw his unconscious body over a cliff; the victim died of exposure* [12, p. 27] – осложнение полупредикативной связью; *In particular, Mr. Chittick had not requested the services, he had simply accepted the document and signed it and it had been signed in the Maxwells' house* [22, p. 133] – осложнение сочинительной связью однородных сказуемых; *The lost profits were not reasonably in the parties' contemplation because the specific circumstances – the miller would lose profit without its crank shaft because it did not have a substitute shaft and the mill would have to shut down until the shaft was repaired and returned – were "never communicated" by the miller to the carrier* [15, p. 177] – осложнение вводной связью, а именно вставкой.

В полипредикативных синтаксических единицах, один или оба компонента которых осложнены одним видом осложнения, превалирует осложнение подчинительной связью, причем наиболее частотными являются изъяснительные и определительные предикативные осложнения. Это объясняется, по-видимому, тем, что они являются более информативными по сравнению с другими видами зависимых синтаксических единиц, а информативность – одна из важнейших характеристик научного стиля [8, с. 9; 13, p. 64], например: *Over the years the tests that have been evolved in this context are strict, and it will be difficult to show that medical treatment has in fact broken the causal link* [12, p. 51].

Что касается осложнения полупредикативной связью, наибольшей частотностью характеризуется полупредикативная связь, вводящая связанный вторичный предикат, который вместе с именным компонентом образует сложный член в составе осложненного компонента полипредикативной синтаксической единицы, в первую очередь сложное дополне-

ние, например: *Most courts allow you to introduce such evidence, so long as the misrepresentation is material, on the theory that the fraud preceding the contract induced you to make the deal* [15, p. 275]. На втором месте по частоте использования в юридической речи – полупредикативная связь, вводящая свободный вторичный предикат, именуемый в традиционной терминологии обособленным членом предложения. Полупредикативная связь служит для спецификации именованного элемента в составе осложненного компонента полипредикативной синтаксической единицы [20, p. 235], например: *Larsonneur, a French national, has been ordered to leave the United Kingdom, and she went to Ireland* [12, p. 23]. Меньшая частота употребления свободного вторичного предиката, по сравнению со связанным вторичным предикатом, обусловлена его структурной факультативностью в составе осложняемого компонента. Единичными примерами в проанализированном материале представлены и абсолютные вторичные предикаты, например: *There is no need for an assault, but the act must be one of 'gross' indecency, the definition of this being left to the courts* [Ibid., p. 98]. Количество предикативных единиц, осложненных полупредикативной связью, незначительно, и в проанализированном материале представлено немногочисленными примерами (менее 2% от числа всех осложнений). Несмотря на кажущуюся экономичность, данный вид связи достаточно сложен для восприятия, в сравнении, например, с подчинительной связью.

Осложнение вводной связью включает элементы модуса, связующие элементы, вставки. Наиболее распространенными модусными элементами являются *'of course, perhaps, obviously'*: *What is the justification for creating an offence of strict liability? Of course it is easier to prove: there is no need to produce evidence of an elusive state of mind* [Ibid., p. 58]. Связки представлены такими элементами, как *'however, first, that is'*: *The distinction in the Act, however, is between joint liability for contracts and joint and several liability for torts etc.* [22, p. 146].

Среди вставок превалируют служебные, представляющие собой ссылки на предшествующие публикации, статьи закона или чаще всего год рассмотрения того или иного дела, они реализуют одно из базовых качеств научного стиля, а именно точность и объективность изложения, например: *In Post Office v. Wallser [1981] IPLR 37 the contractual retirement age was 60, but employees were often retained beyond that age* [19, p. 183]. Информативные вставки выполняют пояснительную функцию, чаще

всего указывая на сопутствующие обстоятельства или уточняя информацию при помощи примеров. Ср.: *For example, in Chapter 6, we will investigate some problems of consumer standard-form contracting that the new medium exacerbates (We will see, for example, that internet sellers may take advantage of our impatience and our tendency to be “click happy” by including unfair terms in our standard-form agreements)* [15, p. 73]; *The use of force does not imply that any injury is caused; more touching of the other person would be enough, if done without the consent (express or implied) of the victim* [12, p. 74].

Выражение эмоционального отношения еще менее характерно для зависимых элементов, чем для главных синтаксических компонентов в составе экспрессивных полипредикативных единиц, что доказывается тем фактом, что модусные вставные конструкции представлены единичными примерами. Ср: *This makes it difficult to predict how that word will be interpreted in future cases; advising a client becomes as much a matter of guesswork based on experience as knowledge of the legal principles (it is still important to know the legal principles!)* [Ibid., p. 7]; *Suppose you repudiate a contract in which Ajax Construction Company was going to build a house for you for \$150,000 (sorry, these days that won't get you much)* [15, p. 165].

При увеличении количества осложнений, особенно в том случае, когда осложнены оба компонента полипредикативной синтаксической единицы, возрастают возможности комбинирования различных видов осложнений. Однако и в синтаксических единицах с несколькими осложнениями соблюдается та же тенденция, что и в синтаксических единицах с одним осложнением: преобладающими видами осложнений являются подчинительная и вводная связь (в 71% случаев), например: *However, the deductions can continue over successive pay days until the full amount is recovered, and the 10 per cent limit does not apply to the final pay-day if the employee's contract is terminated (s. 22)* [19, p. 50].

В свете развития в лингвистике нового когнитивного подхода возникает необходимость исследования принципов конструирования того или иного типа синтаксических отношений [3; 17]. В ходе анализа материала было установлено, что для концептуализации явлений внеязыковой действительности служит механизм профилирования. Действительно, профиль как специфический фокус внимания [18, p. 205] может указывать на существенные для говорящего сегменты речи. Особенно очевидно выявляется выделение одного из

элементов ситуации на примере гипотаксисных конструкций с функционально неравновесными компонентами. Ср.: *S. Rosner points out that a firm says to its lawyers, if you are to succeed here, you must bring in “x” dollars* [6, с. 26]; *Sometimes an individual takes an action in the law of tort because he has been the victim of the crime but has gained no benefit from the criminal prosecution* [Там же, с. 130]. Профиль есть абстрактное соответствие визуального фокуса, причем пространство может рассматриваться с точки зрения не только остроты восприятия, но и масштабности.

Таким образом, в рамках одной полипредикативной единицы имеет место языковая концептуализация двух когнитивных ситуаций: одна из них теряет автономное профилирование и видится сквозь призму другой ситуации [18, p. 435–437], при этом семантика зависимой предикативной единицы определяется актантной рамкой глагола-предиката в главном компоненте, а профиль главной предикативной единицы доминирует над профилем придаточной. В зависимом предложении детализируется информация, важная с точки зрения говорящего и за счет этого, соответственно, выделенная из главного предложения путем обособления одного из актантов глагола-предиката из состава главного предложения и раскрытия его содержания в соответствии с интенциями говорящего. Именно говорящий, в нашем случае автор монографии по праву, определяет фокус своего внимания и, соответственно, то, какой именно актант выделяется в зависимой предикативной единице. Приведем следующий пример: *Where a child is a passenger or there is any other indication that the parent might, even marginally, be considered blameworthy, it is better to choose the other parent or some other relative as the litigation friend. Once a litigation friend is appointed he has the power and right to deal positively with the litigation in the child's interest* [19, p. 31]. Здесь субъект в главном предложении *he* является семантически неполным без контекста придаточного предложения, что и компенсируется разворачиванием актанта с обозначением времени в придаточное предложение.

Подведем итоги. Преобладание в юридической разновидности научного стиля несложных полипредикативных единиц не дает оснований сделать вывод о том, что синтаксическая организация относительно проста, поскольку многие паратаксисные и гипотаксисные конструкции многокомпонентны, а некоторые включают до пяти осложнений. В юридической речи наибольший акцент ставит-

ся на ход логической аргументации, что приводит к преобладанию информативного прагматического потенциала над экспрессивным. В когнитивном аспекте механизм профилирования способствует выбору наиболее важного для говорящего угла зрения в рамках придаточной предикативной единицы. Перспектива исследования видится в проведении сравнительного анализа различных видов юридической речи и определении фокуса внимания адресанта при изменении основной ситуации общения, например в диалогической речи.

Список литературы

1. Балли Ш. Французская стилистика. М.: Изд-во иностр. лит., 1961.
2. Волгина Е.В. Гендерная специфика концепта OFFENCE // Вестн. Саратов. гос. юрид. академии. 2013. № 2 (91). С. 213–218.
3. Волохина Г.А., Попова З.Д. Синтаксические концепты русского простого предложения. Воронеж, 1999.
4. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1973.
5. Ильичева Е.Г. Структурные и прагматические особенности английских предикативных комплексов и их функционирование. Саратов, 2012.
6. Ильичева Е.Г., Хижняк С.П. Английский язык для студентов юридических вузов и факультетов. Саратов, 2009.
7. Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи. М., 1982.
8. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь, 1972.
9. Прибыток И.И. Структурная таксономия коммуникативно-номинативных синтаксических единиц // Единицы языка и их функционирование. Саратов, 1998. Вып. 4. С. 47–50.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
11. Blomfield L. Language. London, 1935.
12. Cremona M. Criminal Law. London, 1989.
13. Danilov K.V., Maksimova S.Yu., Matsyura K.V. Universal Constituents of the Concept "Lawyer" in the Minds of Laymen // Последние тенденции в области науки и технологий управления. 2015. № 1. P. 63–68.
14. Hill S. I'm the King of the Castle. L.: Penguin Books Ltd., 1989.
15. Hillman R.A. Principles of Contract Law. St. Paul: West Academic, 2014.
16. Ilyicheva E.G. Knowledge Representation in English Hypotactic Constructions // Вопросы трансформации образования. 2015. № 1. С. 76–84.
17. Langacker R.W. Foundations of Cognitive Grammar. Stanford, 1988.
18. Langacker R.W. Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Berlin, N.Y., 1991.
19. Lockton J. Employment Law. London, 1996.
20. Lodge H.C., Trett G.L. New Ways in English. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1968.
21. Loughlin P., Gerlis St. Civil Procedure. L.: Cavendish Publishing Limited, 2004.
22. Morse G. Partnership Law. NY: OUP, 2006.
23. Opdycke J.B. Harper's English Grammar. N.Y.: Popular Library, 1965.
24. Swan M. Practical English Usage. M.: Vysshaya Škola, 1984.

* * *

1. Balli Sh. Francuzskaya stilistika. M.: Izd-vo inostr. lit., 1961.
2. Volgina E.V. Gendernaya specifika koncepta OFFENCE // Vestn. Sarat. gos. jurid. akademii. 2013. № 2 (91). S. 213–218.
3. Volohina G.A., Popova Z.D. Sintaksicheskie koncepty russkogo prostogo predlozheniya. Voronezh, 1999.
4. Zolotova G.A. Ocherk funkcional'nogo sintaksisa russkogo yazyka. M.: Nauka, 1973.
5. Il'icheva E.G. Strukturnye i pragmaticheskie osobennosti anglijskih predikativnyh kompleksov i ih funkcionirovanie. Saratov, 2012.
6. Il'icheva E.G., Hizhnyak S.P. Anglijskij yazyk dlya studentov yuridicheskikh vuzov i fakul'tetov. Saratov, 2009.
7. Kozhin A.N., Krylova O.A., Odincov V.V. Funkcional'nye tipy russkoj rechi. M., 1982.
8. Kozhina M.N. O rechevoj sistemnosti nauchnogo stilya sravnitel'no s nekotorymi drugimi. Perm', 1972.
9. Pribytok I.I. Strukturnaya taksonomiya kommunikativno-nominativnyh sintaksicheskikh edinic // Edinicy yazyka i ih funkcionirovanie. Saratov, 1998. Вып. 4. С. 47–50.
10. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. M.: Slovo, 2000.

Variation of syntactical units in legal speech (based on the English language)

The article deals with the specific features of the representation of the events of the reality in the legal variety of the scientific style based on the monographs. There are revealed and described the structural, pragmatical and cognitive traits of the polypredicative syntactical units including the coordination parataxis constructions with the functionally equivalent components and the hypotaxis constructions with the functionally equivalent components.

Key words: *polypredicative syntactical units, coordination parataxis, hypotaxis, legal speech, mechanism of development of syntactical units.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2020)

А.Р. ДАВЫДОВА
(Армавир)

М.Р. САРКИСЯН
(Пятигорск)

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ
НОМИНАЦИЙ РЕАЛИЙ
В СОЗДАНИИ НАЦИОНАЛЬНОГО
КОЛОРИТА КОЛОНИАЛЬНОЙ
ИНДИИ В ПЕРИОД
ОСТ-ИНДСКОЙ КОМПАНИИ
(на материале романа М.М. Кей
The Far Pavilions)**

Рассматриваются лексические единицы номинаций историко-культурологических реалий, создающие специфический национальный колорит колониальной Индии, который репрезентирован в тексте художественного произведения М.М. Кей The Far Pavilions. На примере эмпирического материала показано, что в художественной литературе номинации культурных реалий используются автором как выразительное средство, как способ придания произведению национального колорита.



Ключевые слова: национальный колорит, лексические единицы, культурно-исторические реалии, колониальная Индия, Ост-Индская компания, роман М.М. Кей The Far Pavilions.

Настоящая статья посвящена рассмотрению лексических единиц номинаций реалий историко-культурологического характера, создающих специфический национальный колорит колониальной Индии, репрезентированный в тексте художественного произведения М.М. Кей The Far Pavilions. Каждый язык создает языковую картину мира, которая объективно отражает восприятие мира носителями данной культуры. Однако субъективный характер человеческого отражения является одной из причин трудностей контакта между культурами.

Актуальность работы обусловлена, с одной стороны, необходимостью приобщения к иноязычной национальной культуре посредством приближения читателя к языковым единицам и словам-реалиям, а с другой стороны, тем, что способность достичь наилучшей коммуникации в ходе международного сотрудничества является основополагающей зада-

чей специалиста при переводе национально-культурных реалий.

Описание явлений, характерных для всех культур, не представляет особой проблемы. Однако при номинации явлений, специфичных для иной культуры, или реалий могут возникнуть трудности из-за отсутствия соответствия для обозначения инокультурных реалий. Сопоставление культур способствует процессу распрямления сходных и отличительных черт. Сходство элементов обусловлено общими законами развития мира, в то время как различие элементов отражает национальную специфику культур. Элементы, не совпадающие в разных культурах, получили название «реалии».

Культурные реалии являются такими ресурсами языка, которые эксплицируют явления и события, воссоздающие национально-культурный колорит. Научная новизна работы заключается в отображении и выявлении историко-культурного фона колониальной Индии в период господства Ост-Индской компании, переданного через определенные лексические единицы, отображающие национальные явления и реалии и создающие определенный временной контекст. Результаты работы позволяют в вести внаучный оборот новый эмпирический материал.

Язык и культура составляют неразрывное единство. Язык является компонентом культуры и служит важнейшим средством ее формирования и сохранения. Каждый язык, отражающий определенный способ восприятия и организации мира, образует свою «семантическую вселенную» [3]. Носители разных языков, для которых характерна национально-специфическая система взглядов, видят мир сквозь призму своих культурно-ценностных ориентиров. Лексические единицы номинаций реалий представляют собой имплицитные смыслы-знания, закрепленные за языковыми выражениями [1; 2; 4], раскрывающие специфику жизни народа, общественных и культурных явлений в определенном временном континууме.

В художественной литературе явления номинаций культурных реалий, которые находят свое отражение в языке и приводят к формированию языковой картины мира, используются автором как выразительное средство, как способ придания произведению национального колорита. Роман М.М. Кей The

Far Pavilions насквозь пронизан лексическими единицами номинаций реалий историко-культурологического характера. Вербализация национального колорита в художественном произведении представлена, в частности, историческими реалиями и культурными реалиями с религиозным подтекстом.

Обратимся к рассмотрению наиболее ярких лексических единиц номинаций реалий, которые составляют национально-культурный колорит рассматриваемого произведения:

(1) *Even as the last man jumped and landed, the roof of the Mess House fell in with a roar that equalled that of the guns, and they turned and saw a brilliant fountain of sparks, vivid even in the afternoon sunlight, shoot up from the pyre that was consuming the body of Louis Cavagnari – and with it a great number of the soldiers and servants who had accompanied him to Kabul. 'Like a Viking Chieftain going to Valhalla with his warriors and serving-men around him,' thought Wally* (p. 112)*.

В рассматриваемом фрагменте представлен антропоним *Louis Cavagnari*, вербализующий историческую реалию, эпоху развертывания англо-афганской войны. Данная реалия отсылает читателя к исторической личности, военному офицеру и политическому деятелю французского происхождения Пьеру Луи Каваньяри, который участвовал в переговорах о заключении Гандамакского договора. В соответствии с условиями договора, правительство нового эмира Афганистана было обязано принять постоянного британского представителя в Кабуле, в то время как Великобритания получала право контролировать внешнюю политику страны.

Каваньяри был назначен на должность постоянного британского представителя в Кабуле, однако афганские полки не заставили себя долго ждать, они подняли бунт. Каваньяри и его охрана были убиты. Эти события спровоцировали всеобщее восстание и начало второй фазы англо-афганской войны.

Вместе с тем образ данного исторического персонажа, крепость боевого духа, его доблесть усиливаются на фоне сравнения *Like a Viking Chieftain going to Valhalla with his warriors and serving-men around him*. Настоящее сравнение отсылает читателя к скандинавской саге, согласно которой только доблестные воины, погибшие с оружием в руках, могли пре-

тендовать на место в Вальхалле. Лексема *Valhalla* говорит о небесном городе, чертоге в Асгарде, где упражнялись в боевых искусствах лучшие воины. Таким образом, в рассматриваемом фрагменте представлены две исторические реалии, принадлежащие разным историческим периодам.

Рассмотрим следующий пример:

(2) *A combination of sunset and dust and the smoke of cooking fires had transformed the valley to a sea of gold, out of which the near hills and the jagged snow-capped ranges behind them rose up in layer after layer of glittering splendour, caught in the bonfire blaze of the dying day and flaming like Sheba's jewels against an opal sky* (p. 154).

Сочетание *Sheba's jewels* отсылает читателя к культурной реалии с религиозным содержанием, а именно к истории царицы Савской. Имя этой царицы в Библии тесно связано с израильским царем Соломоном. Согласно библейскому повествованию, царица Савская, испытав мудрость и славу Соломона, одарила его золотом и великим множеством благоволий и драгоценных камней.

Рассмотрим следующий пример:

(3) *There was no need to give Ash any directions, for if he did not know already, he would have no difficulty in finding out where Hamilton-Sahib was bound; and if he could manage to get away he would be there. If not, he would certainly come the next time – and as that would be the seventh, there was a reasonable chance that the Afghan guard would not be in attendance. The seventh being a Friday and the Moslem Sabbath, with any luck they might be at their devotions in one of the city mosques* (p. 23).

В данном примере представлена культурная реалия с религиозным содержанием *the seventh being a Friday and the Moslem Sabbath*. Эта фраза отсылает читателя к реалии, присутствующей народу, исповедующему ислам. Сочетание *the Moslem Sabbath* свидетельствует о благословенном дне, дне поклонения Всевышнему. Известно, что суббота почитается иудеями, воскресенье – христианами, пятница – мусульманами. Таким образом, сочетание *the Moslem Sabbath*, в котором присутствует день почитания иудеев, понимается в мусульманских странах как священная пятница.

Обратимся к следующему фрагменту:

(4) *A lot of things. It's attractive enough in its way; especially in the spring when the almond trees are in bloom and the mountains all around still white with snow. But the streets and ba-*

* Примеры из романа М.М. Кей *The Far Pavilions* здесь и далее приводятся по изданию [6] с указанием страниц в круглых скобках.

zaars are dirty and the houses tumble-down and shoddy, and it wasn't called the "Land of Cain" for nothing! You get the feeling that savagery is near the surface, and could break through at any moment like lava from a dormant volcano and that the line drawn between good-will and bloody violence is thinner there than anywhere else in the world... Ash added that in his opinion, it was perhaps not so strange that a city reputedly founded by the world's first murderer should have a reputation for treachery and violence; or that its rulers should have been faithful to the tradition of Cain, and indulged in murder and fratricide. The past history of the Amirs being one long tale of bloodshed: fathers killing their sons, sons plotting against their fathers and each other, and uncles disposing of their nephews (p. 454).

Сочетание *Land of Cain* (земля Каина) является перифрастическим оборотом, вербализующим город Кабул. В рассматриваемом примере Кабул отличается своей нетерпимостью к правителям, наряду с вероломством, жестокостью, братоубийством. Стоит отметить, что Кабул является тем местом, куда после проклятия переселился Каин и обосновал свою землю. Места, куда переселялись потомки Каина, впоследствии становились городами, воплощающими грех и пороки, в то время как история человечества превратилась в историю насилия и бесконечных войн. Данное обстоятельство представлено перифразом *the world's first murderer*, вербализующим Каина, и перифрастическим оборотом *faithful to the tradition of Cain*. Посредством данного оборота автор подводит читателя к пониманию того, что порочные страсти, присущие основателю Кабула, были свойственны правителям и жителям Кабула.

Рассмотрим следующий фрагмент:

(5) The firing that had ceased during the attack on the Kulla-Fi-Arangi broke out again with renewed fury as Kelly hurried back to the wounded, while Cavagnari reeled into the dining-room and called for a glass of water: and when it came remembered that, war or no war, the Mohammedans who had fought with him were keeping the Ramadan fast, and put it down untouched. Jenkyns, the civilian, who had no such scruples, drank thirstily, and wiping his mouth with the back of his hand said hoarsely: 'What were our losses, Wally?' (p. 133).

В рассматриваемом фрагменте лексемы *the Mohammedans, the Ramadan fast* относятся к культурным реалиям с религиозным оттен-

ком. Наличие данных лексем свидетельствует об историческом факте исповедования ислама на территории Индии. Оценочная валентность вербализуется в предложении *war or no war, the Mohammedans who had fought with him were keeping the Ramadan fast, and put it down untouched*. Лингвокультурный фон расширяется тем фактом, что мусульмане, соблюдающие пост Рамадан, строго следовали религиозным предписаниям и не вкушали еду, несмотря на ведение военных действий.

Рассмотрим следующий пример:

(6) It also gave them the opportunity to study the faces of the men who stood below them, and Ash was conscious of a sudden prickle of unease as he recognized one of them: a thin, wizened little man with a hook nose and the eyes of a fanatic, who had no business to be there at all, since he was neither a soldier nor a resident in the Bala-Hissar, but a holy man, the Fakir Buzurg Shah, whom Ash knew to be an agitator who hated all 'Kafirs' (unbelievers) with a burning hatred, and worked tirelessly for a Jihad (p. 129).

В рассматриваемом фрагменте лексема *Jihad* вербализует культурную реалию с религиозным оттенком и отсылает читателя ко времени Первой англо-афганской войны и последующих войн против Англии, когда афганское сопротивление облеклось в традиционную мусульманскую форму войны против оккупации, т. е. джихад. Оценочная валентность данной лексемы расширяется борьбой с развращенностью общества, искоренением социальной несправедливости, а также ведением войны с агрессорами с последующим наказанием преступников.

Лингвокультурный фон расширяется значением данной лексемы; в арабском языке слово *джихад* означает «усилие» или «усердие». В рассматриваемом фрагменте значение «усилия» вербализуется в сочетании *worked tirelessly for a Jihad (работал без устали на протяжении всего джихада)*.

Рассмотрим следующий пример:

(7) William could not understand it. He was well aware that his Chief was a man who did not suffer fools gladly and was inclined to be a little too scornful of lesser men. It was part of his character, and William had once heard someone at a dinner-party in Simla saying of Cavagnari that one could easily visualize him behaving as the Comte d'Auteroches had done at the Battle of Fontenoy, when he called out to the opposing British line that the 'French Guards never fired first (p. 126).

В рассматриваемом фрагменте фраза *Battle of Fontenoy* отсылает читателя к исторической реалии, битве при Фонтенуа, когда на полях Бельгии сошлись две армии, британская и французская, что впоследствии вылилось в продолжительное противостояние между Англией и Францией. Оценочная валентность исторического факта связана с антропонимом *the Comte d'Auteroches*, исторической фигурой, графом д'Отрош. Известность граф получил в связи с зародившейся легендой о «праве первого выстрела», инициированного самим графом. Лингвокультурный фон расширяется тем фактом, что французы, отдав право первого выстрела англичанам, были сметены залповым огнем. Обратимся к следующему примеру:

(8) *It was difficult for a small boy to keep track of the gods, when there were so many of them: Brahm, Vishnu, Indra and Shiv, who were the same and yet not the same; Mitra, ruler of the day, and Kali of the skulls and blood who was also Parvati the kind and beautiful; Krishna the Beloved, Hanuman the Ape, and pot-bellied Ganesh with his elephant head who was, strangely, the son of Shiv and Parvati. These and a hundred other gods and godlings must all be propitiated by gifts to the priests. Yet Koda Dad said that there was only one god, whose Prophet was Mohammed. Which was certainly simpler, except that it was sometimes difficult to tell who Koda Dad really worshipped – God or Mohammed – for God, according to Koda Dad, lived in the sky, but his followers must not say their prayers unless they faced in the direction of Mecca, a city where Mohammed had been born. And although Koda Dad spoke scornfully of idols and idol-worshippers, he had told Ash about a sacred stone in Mecca that was regarded as holy by all Muslims and accorded a veneration equal to anything offered by the Hindus to the stone emblems of Vishnu. Ash could see little difference between the two: if one was an idol, so was the other (p. 37).*

Лексемы *Brahm, Vishnu, Shiv, Indra, Mitra, Kali, Ganesh, Parvati, Krishna, Hanuman* вербализуют пантеон богов в индуизме. Так, Брахма, Вишну и Шива являются проявлением единой божественной сути в индуизме и отсылают читателя к идее тройственности образов, или Тримурти.

Известно, что Брахма почитается как создатель мира, Вишну – его хранитель, Шива – разрушитель, который может и восстановить разрушенный мир. Лексема *Indra* в индуизме вербализует бога грома и молнии, бесстраш-

ного воина. Считается, что Вишну входил в число соратников Индры, который помог Индре одолеть противника, сделав свои знаменитые три шага, подчинив мироздание: небо, землю и воздушное пространство.

Лексемы *Mitra, Kali, Hanuman, Ganesh* вербализуют древних богов Индии, авторитет которых довольно высок в индуистском обществе. Лексема *Hanuman (Хануман)* отсылает к богу в образе обезьяны, древнему персонажу индийской мифологии, который имеет огромное значение для индусов как покровитель деревень и их населения.

Лексема *Ganesh (Ганешу)* вербализует бога с головой слона, бога мудрости и благополучия, лексема *Kali (Кали)* отсылает читателя к богине разрушения и истребительнице демонов. Лексема *Mitra* в древнеперсидской и древнеиндийской мифологии вербализует защитника истины, порядка, призванного охранять законы мира и следить за их исполнением. Лексема *Parvati* именуется в индуизме таинственную женскую сущность и женский вселивший образ, богиню любви и преданности. Парвати считается матерью слоноподобного божества Ганеши и одной из самых почитаемых в индуистском пантеоне божеств.

Лексемы и сочетания *God or Mohammed, Mecca, sacred stone in Mecca, holy by all Muslims* вербализуют ислам как одну из самых распространенных религий и приверженцев исламской веры мусульман. Фраза *God or Mohammed* отсылает читателя к пророку Мухаммеду, через которого были ниспосланы людям исламские законы и предписания.

Лексема *Mecca* вербализует святую святых ислама, город Мекку. Интенционалом является город в Саудовской Аравии, в то время как экстенционалом выступают ассоциации и традиции, напрямую связанные с данной культурной реалией. В данном случае речь идет о традиции совершения паломничества в Мекку, в места поклонения и вознесения молитв. Сочетания *sacred stone in Mecca, holy by all Muslims* вербализуют черный камень, ту реликвию, которая особо почитается мусульманами. Лингвокультурный фон расширяется тем, что мусульмане почитают этот исторический монумент как элемент рая, как сакральный символ познания мира.

В рассматриваемом фрагменте вызывает интерес следующее сочетание: *the stone emblems of Vishnu*. Данное сочетание эксплицирует священный камень, или Шалаграму, используемый для поклонения богу Вишну в аб-

страктной форме. Лингвокультурный фон расширяется тем, что Шалаграма – одно из имен Вишну, в то время как Шила переводится как «камень».

Прагматический потенциал рассматриваемого фрагмента усиливается антитезой, которая представлена сочетаниями *a sacred stone in Mecca, the stone emblems of Vishnu*. Сочетание *a sacred stone in Mecca* отсылает читателя к Каабе, главному святилищу ислама, в то время как сочетание *the stone emblems of Vishnu* – к Индии и Непалу, где священному камню придается особое значение. Автор указывает на существование древней традиции почитания священных мест в двух разных религиях и культурах.

Обратимся к следующему фрагменту:

(9) *He was to remain a stranger in a strange land, and England would never be 'Home' to him, because home was Hindustan. He was still – and always would be – Sita's son; and there were endless things about this new life that were not only alien to him, but horrifying. Trivial things in the opinion of Englishmen, but to one brought up in the religion of his foster-mother's people, incredibly shocking. Such as the eating of pork and beef; the one an abomination and the other sacrilege unspeakable – the pig being an unclean animal and the cow a sacred one* (p. 123).

В рассматриваемом фрагменте автор анализирует культурную реалию с религиозным оттенком, прагматический потенциал которого усиливается антитезой *pork and beef, the one an abomination, the other sacrilege unspeakable*. Оценочная валентность рассматриваемой реалии связана с фактом почитания коров в Индии и презрения к свинине у мусульман.

Лингвокультурный фон расширяется тем, что, например, в Индии корова традиционно считается священным животным, однако она не почитается за божество. Будучи кормилицей, корова глубоко уважаема индусами.

Необходимо отметить, что в Индии помимо индусов проживают мусульмане, для которых нет запрета на говядину, но существует запрет на свинину. Причина такого запрета представлена в сочетании *the pig being an unclean animal*, т. е. запрет обусловлен той неразборчивостью, которая свойственна свиньям, что делает их непригодными для употребления в пищу.

Рассмотрим следующий пример:

(10) *He must be as brave now, and remember that death came in the end for everyone – Rajah and Beggar, Brahmin and Untouchable, man*

and woman. All passed through the same door and were born again... (p. 45).

В рассматриваемом фрагменте лексемы и сочетания *death, Rajah and Beggar, Brahmin and Untouchable, man and woman, were born again* вербализуют культурную реалию с религиозным оттенком, касающуюся понятия реинкарнации. Такое отношение к смерти свойственно индийской философской литературе. Лингвокультурный фон расширяется тем, что в Индии исторически реинкарнация воспринималась как реальность, очевидная для всех, вне зависимости от пола, благосостояния или кастовой принадлежности.

Рассмотрим следующий пример, в котором представлена реалия о кастовом строе в Индии,

(11) *Though when I was young I was, or thought I was, a Hindu for almost seven years – a life-time, to a child. In those days it never occurred to me or to anyone else that I was not one, yet now no high-caste Hindu would care to sit at the same table with me, and many would have to throw away their food if my shadow fell on it, and wash themselves if I so much as touched them. Even the humblest would break any dish or cup that I had eaten or drunk from, so that no one else would be defiled by using it* (p. 89).

Здесь представлена культурная реалия, отсылающая читателя к кастовому строю, в частности к касте неприкасаемых, или далитов, угнетенное положение которых обусловлено их низшим положением в Индии.

Представителям этой касты и сегодня запрещено прикасаться к людям более высших кастовых слоев. Во избежание осквернения представители остальных каст боятся прикоснуться к далитам, чем и вызвано их презрительное отношение к ним. Лингвокультурный фон расширяется тем фактом, что, если человек высшей касты осквернится, он будет вынужден долгие годы посвятить очистке своей кармы от скверны.

Рассмотрим следующий пример:

(12) *But Wally's admiration was different, and it warmed his heart because it was a tribute from a friend, and not slavish adulation for mere physical prowess and skill at games, regardless of whether the possessor of it was, in himself, an admirable or a despicable character; or a dull one. The two became known in Rawalpindi as 'The Inseparables' and if one were seen without the other there was always someone to call out: 'Hullo David – what have you done with Jonathan?' or 'Blowed if it ain't Wally!'* (p. 90).

Антропонимы *David, Jonathan* являются примером аллюзии, отсылающей читателя к Ветхому Завету, книге Самуила, в котором описывается крепкая дружба ветхозаветных людей Ионафана и Давида [5]. В рассматриваемом фрагменте дружба главного персонажа приравнивается к дружбе Ионафана с Давидом.

Таким образом, лексическими единицами номинаций реалий в тексте романа М.М. Кей *The Far Pavilions* являются имплицитные смыслы-знания, закрепленные:

- за антропонимами;
- национально-культурными словами;
- перифрастическими оборотами;
- аллюзиями.

Интересна передача культурно-исторических персоналий, являющихся определенной приметой эпохи, в которой разыгрывается действие произведения. Анализ фрагментов позволил содержательно определить ресурсы языка, выделить реалии, маркированные историческим или религиозным подтекстом, восстановить национально-специфический и исторический фон произведения в период господства Ост-Индской компании. В результате исследования можно утверждать, что вербализация исторических и культурных реалий с религиозным подтекстом, устойчиво закрепленных в менталитете носителя культуры, является одним из иллюстративных моментов процесса рецепции и репрезентативных приемов воссоздания национального колорита.

Список литературы

1. Архипов И.К. Роль человеческого фактора в языке // Человеческий фактор в языке: сб. науч. ст. СПб.: Невский ин-т яз. и культуры, 2001.
2. Будаева С.В. Язык как средство трансляции культуры в процессе межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Гуманизация образования. 2014. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-sredstvo-translyatsii-kultury-v-protsesse-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 22.03.2020).
3. Вайсбурд М.Л. Реалии как элемент страноведения // Рус. яз. за рубежом. 1972. Вып. 3(23). С. 98–100.
4. Давыдова А.Р. Фоновая лексика и внеязыковая действительность в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 7. С. 184–188.
5. Саркисян М.Р. Прагматический потенциал библейских аллюзий в художественном тексте (на материале концепта ‘Spirituality’) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 9(142). С. 196–200.

6. Kaye M.M. *The Far Pavilions*. Penguin Books, 1979.

* * *

1. Arhipov I.K. Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke // Chelovecheskij faktor v yazyke: sb. nauch. st. SPb.: Nevskij in-t yaz. i kul'tury, 2001.

2. Budaeva S.V. Yazyk kak sredstvo translyacii kul'tury v processe mezhkul'turnoj kommunikacii [Elektronnyj resurs] // Gumanizaciya obrazovaniya. 2014. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-sredstvo-translyatsii-kultury-v-protsesse-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 22.03.2020).

3. Vajsburd M.L. Realii kak element stranovedeniya // Rus. yaz. za rubezhom. 1972. Vyp. 3(23). S. 98–100.

4. Davydova A.R. Fonovaya leksika i vneyazykovaya dejstvitel'nost' v anglijskom yazyke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 12. № 7. S. 184–188.

5. Sarkisyan M.R. Pragmaticheskij potencial biblejskih allyuzij vkhudozhestvennom tekste (na materiale koncepta ‘Spirituality’) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 9(142). S. 196–200.



Lexical units of the realities nomination in the development of the national colour of the colonial India in the period of the East India Company (based on the novel “The Far Pavilions” by M.M. Kaye)

The article deals with the lexical units of the nomination of the cultural and historical realities creating the specific national colour of the colonial India that is represented in the text of the novel “The Far Pavilions” by M.M. Kaye. There is demonstrated at the example of the empirical material that the nomination of the cultural realities in the fiction literature is used by the author as an expressive means, as the way of creating a national colour.

Key words: *national colour, lexical units, cultural and historical realities, colonial India, East India Company, the novel “The Far Pavilions” by M.M. Kaye.*

(Статья поступила в редакцию 06.04.2020)

Н.В. ГОЛОВА
(Москва)

**НЕОБХОДИМОСТЬ АНАЛИЗА
ПРАГМАТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ
ЗНАЧЕНИЯ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ
ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИХ
НЕОЛОГИЗМОВ (на примере
романов Б. Виана)**

Рассматриваются понятие прагматического значения слова и факторы, влияющие на прагматическую нагрузку лексической единицы. Для достижения перлокутивного эффекта в процессе речевого акта коммуниканты осуществляют подбор лексики, обладающей иллокутивной силой и содержащей прагматические компоненты значения для выражения целенаправленности высказывания. В этой связи важно понимание прагматической потребности в появлении новой лексической единицы, объема ее прагматической информации.



Ключевые слова: *индивидуально-авторский неологизм, прагматическое значение, мотивированность, иллокутивная сила, актуализация компонентов прагматического значения.*

В основе коммуникативного акта лежит интенциональный подбор речевых средств. Такие характеристики речи, как ее мотивированность, направленность на достижение перлокутивного эффекта, послужили развитию прагматики. В.Г. Гак писал, что прагматика описывает факты языка в аспекте человеческой деятельности, в плане их употребления. Если синтаксическая структура показывает, *как* устроено высказывание, если семантика показывает, *что* означает данное высказывание, то прагматика направлена на то, чтобы раскрыть *в каких условиях, с какой целью* происходит акт коммуникации [11, с. 752].

В узком понимании под прагматикой подразумевается интерпретация индексальных выражений, чья референция не может быть определена без учета контекста их употребления. «Минимальный контекст, необходимый для интерпретации индексальных выражений, включает время, место, говорящего, слушающего, регистр, стиль, тип речевого акта, высказывания» [13, с. 23].

Одна из задач прагматики (возможно, ее главная задача) состоит в том, чтобы сфор-

мулировать правила употребления слов и высказываний и их адекватного истолкования [1, с. 6]. В.З. Демьянков, придерживаясь интерпретационистского взгляда, утверждает, что «прагматика как дисциплина занимается выявлением схем прагматических видов интерпретации и возможностями их заполнения» [12, с. 376].

К. Кербра-Орекьони, говоря о прагматике слова, пишет, что понять высказывание – это значит идентифицировать, кроме его информационного содержания, его прагматическую направленность, т. е. его значение и иллокутивную силу [18, с. 185]. В процессе речевого акта коммуникант интенционально осуществляет выбор слов, высказываний. Для этого необходимо дифференцировать такие факторы, как ситуация общения, социальные, возрастные, культурные и другие особенности адресата и / или адресанта.

В отечественной лингвистике интенция предопределяется направленностью практической деятельности человека на то, чтобы формировать и выражать свои мысли, входить в социальный контакт с другими людьми с целью передачи или получения информации, регуляции поведения адресатов путем воздействия на их эмоционально-волевою и интеллектуальную сферы психики [17; 15]. Определенная ситуация общения накладывает прагматическую нагрузку на то или иное слово, т. е. «в момент употребления конкретной речевой или языковой единицы в конкретном коммуникативном акте, конкретном ситуативном контексте» [13, с. 41].

Однако факт появления у лексической единицы нового лексико-семантического варианта в прагматическом аспекте можно рассматривать с точки зрения стратификационной вариативности и зависимости употребления от различных факторов (национального, территориального, социального и т. д.). Нетипичный контекст употребления лексической единицы способствует появлению у нее новых оттенков значения, служащих для образования новых лексико-семантических вариантов слова. Вследствие процесса расширения спектра контекстов употребления слова происходит расширение прагматики всей лексической единицы.

Таким образом, речевой акт, обладающий иллокутивной силой, направлен на достижение коммуникативного успеха, определенного результата. Вследствие этого лексические еди-

ницы, используемые коммуникантами в общении, содержат прагматические компоненты значения (термин В.И. Заботкиной), формирующие и выражающие целенаправленность высказывания [13, с. 47].

По мнению Н.Д. Арутюновой, эмоционально-оценочные компоненты занимают главную позицию в прагматическом значении слова. Однако оценка является лишь одним, хотя и самым ярким, типом прагматического значения [1, с. 71]. Кроме того, не все слова обладают одинаковым объемом прагматической информации. Степень прагматической наполненности слов зависит от их коммуникативного типа и соответствующих ограничений, накладываемых на их использование. Слова, не имеющие ограничений в употреблении, например нейтральные слова, обозначающие названия предметов, прагматичны в меньшей степени.

Культурный компонент также является важным компонентом прагматического значения лексической единицы. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров ввели понятие логоепистемы, определяя его как «знание, хранимое в единице языка, знание, несомое словом как таковым, его скрытой внутренней формой, его индивидуальной историей, его собственными связями с культурой» [4, с. 7].

Л.Г. Веденина выделяет в структуре лексического значения культурную составляющую, говоря, что культурноносный компонент является переменной величиной и может быть выражен в словах в разной степени [3, с. 76]. Кроме того, данный компонент неразрывно связан с картиной мира, формирующейся под воздействием культуры и отражающей ее.

Как мы отмечали выше, слово приобретает прагматическую нагрузку в процессе коммуникации, в результате частого употребления в речи. В этой связи встает вопрос о прагматике лексической инновации.

В.И. Заботкина говорит о том, что новое слово содержит компонент временной локации, определяющий наличие коннотации новизны и являющийся самым важным в прагматическом спектре новой лексической единицы. Кроме того, вследствие ощущения социальными акторами новизны новообразования и интенсивности его употребления в определенный период, в прагматическое значение слова интегрируется компонент моды [13, с. 110–111].

Вопрос о том, насколько долго новое слово наполнено таким значением, остается дис-

куссионным. В этом случае важную роль играет частота употребления лексической инновации. Чем чаще она употребляется, тем быстрее теряет свою новизну. Тем не менее именно этот компонент, коннотация временной новизны, и является главным отличием прагматики нового слова от прагматики нормированной лексики.

Факторы, влияющие на появление новообразований, делятся на две группы: экстралингвистические и интралингвистические. Однако с позиции прагматического аспекта можно утверждать, что данные факторы прагматически ориентированы.

Причиной порождения слова можно считать интенцию и прагматическую потребность адресанта. В процессе создания слова говорящий выбирает из своего лексического репертуара то, что наилучшим образом выражает его мысли и чувства. Если такое слово отсутствует, то он видоизменяет старую или создает новую лексическую единицу [16, с. 114].

Зачастую неологизм – это результат новых ассоциаций или результат устранения омонимии, т. е. при создании неологизма зачастую действуют чисто внутриязыковые стимулы.

Кроме перечисленных уже общезначимых стимулов порождения новообразований, можно отметить и специфические стимулы, которые действуют, например, в процессе эвфемизации. В основе данного процесса будут такие причины, как вежливость, деликатность, благовоспитанность, желание скрыть негативную суть действительности. Таким образом, при создании новой единицы, несомненно, оказываются задействованными прагматические структуры сознания.

В.И. Заботкина, анализируя лексические инновации в функционально-прагматическом аспекте, утверждает, что «при создании новой единицы прежде всего активируются прагматические структуры сознания». Кроме интенции и необходимости, в появлении новообразования участвуют «такие структуры сознания, как оценка наблюдаемого, познаваемого, того, что подлежит номинации» [13, с. 119]. Исследовательница в своей работе упоминает такие цели образования новых лексических единиц, как воздействие на эмоции и изменение в когнитивной деятельности человека [Там же, с. 115].

Изучая творчество французского писателя как одного из представителей и носителей языка, мы пытаемся выявить тенденции наиболее продуктивных словообразовательных мо-

делей, характерных для данного языка, с точки зрения прагматически ориентированной функциональной лексикологии, учитывающей социолингвистические факторы словообразовательных процессов.

Индивидуально-авторские неологизмы отличаются от прочих своей принадлежностью к художественной речи: они создаются писателями сознательно, в процессе творчества. Первая и главная цель, к которой, очевидно, стремятся все художники слова, – создать яркий образ. Ведь новые слова отличаются от обычных наименований первозданной свежестью: в них образная основа не только легко просматривается, но и усиливается необычным соединением основ, суффиксов, префиксов.

Многие ученые, исследуя конкретно творчество Б. Виана, отмечают следующие цели создания им новообразований:

- оценка существующей действительности;
- выражение различных эмоций;
- репрезентация и моделирование фантастической реальности;
- создание комического эффекта и игра слов;
- соответствие определенному стилю и формирование собственного идиостиля;
- создание художественной образности.

Проведя комплексный анализ индивидуально-авторских неологизмов четырех романов Б. Виана, мы выявили несколько основных прагматических значений новых лексических единиц:

- репрезентация новой картины мира;
- оценка и критика окружающего мира;
- создание комического и художественного эффекта;
- сокрытие или искажение смысла.

Создавая свой выдуманный мир, Виан создает и новые лексические единицы, индивидуально-авторские неологизмы, которые делают этот мир еще более фантастическим.

Борис Виан придумывает названия новых растений в романе *L'Herbe rouge*: *cardavoines-demaï* или *viollettesdelamort*. Автор также изобретает названия новых игр, которые являются частью его придуманного мира и отмечают жестокость людей в нем (*lasaignette*, *leretrousis*), танцев и слов, характеризующих их и усиливающих комический эффект (*bigle moi*, *despas-hésitation*, *lesdéboîtaisons*). В фантастическом мире романа *L'Automne à Pékin* писатель создает целый ряд необычных животных (*lefanfremouche*, *l'écubier*, *lecaillebotis*, *lamouture*, *l'épervuche*, *l'amillequin*, *labêtarde*, *lecantro-*

pe, *leverdurondesplages*, *lemarche-à-l'oeil*, *lecoquillet*).

Следует также обратить внимание на названия месяцев, созданных автором в романе *L'Arrache-coeur*: *juinet*, *juinoût*, *janvril*, *fêvruin*, *avroût*, *juillembre*, *octembre*, *novrier*, *déçars*, *marillet*. Они дополняют картину фантастического мира, где даже время измеряется по-другому.

Помимо изобретения новых реалий, нетипичных ситуаций или действий, Б. Виан также выражает свое отношение к миру, критикует его, высмеивает с помощью образованных индивидуально-авторских неологизмов. Тема отношения к церкви выражена во многих словах, образованных автором. Писатель высмеивает клерикальные символы, представленные на уровне языка в качестве церковного термина и теряющие свою священную сущность (*prioir*, *béniction*, *sacristoche*, *lancehosties*). Несколько новых сложных слов также содержат компонент оценки и отношения к обществу. Например, *arrache-coeur*, *lance-mort*, *pédérastes d'honneur*, *tue-fliques* в романе *L'Écume des jours*.

Индивидуально-авторские неологизмы в сравнении с обычными единицами лексики более емкие по смыслу. Оценочные компоненты значения выражены в них имплицитно. В данных новообразованиях прежде всего актуализируются семы комического, за которыми скрыт истинный смысл, чему также способствует и необычность инноваций.

Создание комического эффекта в романах Бориса Виана является результатом языковой игры, транслируемой с помощью авторских лексических инноваций. В качестве примера можно привести следующие неологизмы, образованные писателем: прилагательное *hippostalle*; существительное *potpeur*, которое существует, но использовано вместо слова *pompier*; оборот *cuir de roussette*, где рыба разделяется несвойственным ей качеством; слово *serrage* использовано вместо *serrement*; использование имени существительного *Sud*, в то время как термин *Midi* был бы более уместным; прилагательное *lunettard* употреблено вместо *binoclard*; имя собственное *Eldorami* является игрой слов, основанной на известном имени собственном *Эльдорадо*. В создании комического и художественного эффекта, используя языковую игру, юмор, Борис Виан доходит до абсурда.

В романах писателя среди многочисленных новообразований можно найти и эффе-

мизмы. Приведем несколько примеров. Слово *machine à roues* более расплывчатое, чем *char*, которое оно заменяет. В романе *L'Automne à Pékin* автор использует слово *égalisateur* вместо *pistolet* или *arme*. Вместо прямого высказывания о неведении и незнании человеком вопросов церкви и религии, говорящий употребляет выражение *déformation confessionnelle*, чтобы не обидеть чувства собеседника.

Мы выявили несколько прагматических значений, актуализируемых интенциями автора при создании новых емких лексических единиц. Во-первых, это создание нового художественного мира, балансирующего на грани реальности / нереальности. Во-вторых, индивидуально-авторские неологизмы – это лексические единицы, содержащие в себе экспрессивно-оценочные свойства и стилистическую значимость.

В своих произведениях автор как адресант создает лексические инновации, имеющие целью воздействовать на чувства читателя как реципиента, достичь определенной реакции со стороны последнего. Данный тип лексики выполняет функцию эмоционального воздействия, поскольку его назначение – это передавать чувства и настроение. В неологизмах присутствует потенциальная способность и возможность участвовать в создании комического эффекта, возникающего в результате преднамеренного нарушения общепринятого способа выражения, создания противоречия между принятой системой выражения и речевой номинацией. Игра слов является комическим приемом, который также может быть основан на неологизации. Кроме того, неологизмы используются и с целью эвфемизации, чтобы скрыть, завуалировать, смягчить сказанное.

Таким образом, при анализе и классификации нового слова важно исследовать прагматические компоненты его значения. Главная задача прагматики состоит в том, чтобы сформулировать правила употребления лексических единиц и толкования их смысла. Поскольку слово актуализируется в речи, т. е. в контексте, в окружении других лексических единиц находят свое выражение прагматические компоненты значения новообразования, его семантическое значение. Прагматическое значение слова может зависеть от разных факторов: интенции говорящего, ситуации общения, коммуникативного типа самого слова и его лексического значения, причин появления новой лексической единицы и частоты ее употребления.


Список литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт, М., 1988.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика (курс лекций по английской филологии). М.: Берлин. 2016.
3. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностр. яз. в шк. 2000. № 5. С. 72–76.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М., 1999.
5. Виан Б. Пена дней / пер. Л. Лунгиной. М.: Азбука, 2017.
6. Виан Б. Пена дней / пер. В. Лапицкого. М., 1997.
7. Виан Б. Осень в Пекине / пер. М. Аннинской. М.: Азбука, 2013.
8. Виан Б. Сердцедер / пер. В. Кислова. СПб., 2009.
9. Виан Б. Сердце дыбом / пер. Н. Мавлевич. М., 1998.
10. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2008.
11. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М., 2004.
12. Демьянков В.З. Прагматические основы интерпретации высказывания // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. 1981. Т. 40. № 4. С. 368–377.
13. Заботкина В.И. Слово и смысл. М., 2012.
14. Котелова Н.З. Избранные работы. СПб.: Нестор-История, 2015.
15. Кубрякова Е.С. Размышления об аналогии // Сущность, развитие и функции языка. М., 1987. С. 43–51.
16. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. М., 2016.
17. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистической психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. М., 1979. С. 18–36.
18. Kerbrat-Orecchioni C. La connotation. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1977.
19. Rey A. Théories du signe et du sens. Klincksieck, 2012.
20. Vian B. L'Ecume des jours: L'Ecume des jours, L'Herbe rouge, L'Arrache-coeur, L'Automne à Pékin. Paris, 2001.

* * *

1. Arutyunova N.D. Tipy yazykovykh znachenij. Ocenka, sobytie, fakt, M., 1988.
2. Boldyrev N.N. Kognitivnaya semantika (kurs lekcij po anglijskoj filologii). M.: Berlin. 2016.
3. Vedenina L.G. Teoriya mezhkul'turnoj komunikacii i znachenie slova // Inostr. yaz. v shk. 2000. № 5. S. 72–76.

4. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. V poiskah novykh putej razvitiya lingvostranovedeniya: koncepciya rechapovedencheskih taktik. M., 1999.
5. Vian B. Pena dnei / per. L. Lunginoj. M.: Azbuka, 2017.
6. Vian B. Pena dnei / per. V. Lapickogo. M., 1997.
7. Vian B. Osen' v Pekine / per. M. Anninskoj. M.: Azbuka, 2013.
8. Vian B. Serdceder / per. V. Kislova. SPb., 2009.
9. Vian B. Serdce dybom / per. N. Mavlevich. M., 1998.
10. Vorob'ev V.V. Lingvokul'turologiya. M.: Ros. un-t druzhby narodov, 2008.
11. Gak V.G. Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka. M., 2004.
12. Dem'yankov V.Z. Pragmaticheskie osnovy interpretacii vyskazyvaniya // Izv. AN SSSR. Ser. literatury i yazyka. 1981. T. 40. № 4. S. 368–377.
13. Zabotkina V.I. Slovo i smysl. M., 2012.
14. Kotelova N.Z. Izbrannye raboty. SPb.: Nestor-Istoriya, 2015.
15. Kubryakova E.S. Razmyshleniya ob analogii // Sushchnost', razvitie i funkcii yazyka. M., 1987. S. 43–51.
16. Kubryakova E.S. Nominativnyj aspekt rechevoj deyatelnosti. M., 2016.
17. Leont'ev A.A. Vyskazyvanie kak predmet lingvisticheskoi psiholingvistiki i teorii kommunikacii // Sintaksis teksta. M., 1979. S. 18–36.



Necessity of the analysis of the pragmatic components of the meaning in the study of the author-individual neologisms (based on the novels of B. Vian)

The article deals with the concept of the pragmatic meaning of the word and the factors influencing on the pragmatic load of the lexical unit. To achieve a perlocutionary effect in the speech act the communicants choose the lexical units with the illocutive force and the pragmatic components of the meaning for the expressiveness of the statement's purposefulness. It is important to understand the pragmatic requirement in the process of the introduction of new lexical units and the volume of its pragmatic information.


Key words: *author-individual neologism, pragmatic meaning, motivation, illocutionary force, actualization of the components of the pragmatic meaning.*

(Статья поступила в редакцию 03.03.2020)

Е.В. ЧАЙЧИНА
(Горно-Алтайск)

ОБРАЗОВАНИЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ С ОБЩЕЙ СЕМАНТИКОЙ НАЗВАНИЙ ПТИЦ НА ОСНОВЕ АТРИБУТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ КОМПОНЕНТОВ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Освещается образование сложных слов с общей семантикой названий птиц на основе атрибутивных отношений компонентов в алтайском языке. Выявляются признаки, лежащие в основе создания орнитонимов, устанавливаются способы образования последних. Наименование птиц осуществляется на основе мотивировочных признаков, связанных с формой и величиной, характером движения и поведением, окраской, а также местом обитания и т.д.



Ключевые слова: *алтайский язык, лексика, словообразование, имя существительное, мотивация, орнитонимы.*

В традиционной культуре алтайцев птицы занимают особое место. Согласно народным представлениям, приход весны связывался с прилетом птиц. Так, в благопожеланиях, посвященных празднику прихода весны – *Дьылгайак*, – есть такие мотивы зазывания весны:

Яс кел, яс кел,
Кар капшай кайылзын,
Кök öлön томьылзын,
Ынкылдада күүк этсин
Ымырада кун чалызын!

Весна приди, весна приди,
Пусть снег быстрее растает,
Пусть пробьется зеленая трава,
Пусть кукушка звонко кукует,
Расслабляя, солнце светит! [12, с. 160].

Как отмечает С.П. Тюхтенева, «каждый род (*сöök*) алтайцев имеет покровительствующее ему божество, называемое *töc*, священную гору – *töc тайга* или *байлу тайга*, священное животное или птицу, дерево или кустарник...» [14, с. 116]. Каждый член того или иного рода с детства знает, что священное животное или птицу нельзя убивать, т. к. они в жизни алтайцев выполняют охранительную функцию. Широко освещены образы птиц и в устном народном творчестве. Например, в героических сказаниях помощниками богатыря

выступают не только конь и собака, но и птицы. В сказании «Олштой» богатырь Катан-Мерген помимо верного коня и двух одинаковых орлов имеет еще и двух *тайгыла* (собак), которые охраняют его днем и ночью:

Два одинаковых орла его –
 Две большие птицы его
 Над ним кружат, летают,
 Два черных *тайгыла* его
 Вокруг [него] бегают [2, с. 78].

Одним из наиболее продуктивных способов словообразования для пополнения словарной лексики современного алтайского языка является словосложение. В алтайском языке выделяются два способа словосложения: с сочинительным и подчинительным отношениями компонентов. Первое характеризуется равноправным включением исходных компонентов в образованную сложную основу. Таким образом, продуктом этого способа являются парные слова: *эне-ада* ‘родители’ (*эне* ‘мать’, *ада* ‘отец’). Словосложение с подчинительным отношением компонентов понимается как сложение двух структурно и семантически неравноправных основ, где первая основа своим значением уточняет и конкретизирует значение второй, представляя собой семантически и структурно неразрывное целое [8, с. 36].

Настоящая статья посвящена образованию сложных слов с общей семантикой названия птиц на основе атрибутивных отношений компонентов, т. е. когда первый компонент выступает в роли атрибута (определения) второго компонента. Ф.А. Ганиев отмечает, что «между компонентами сложного слова нет живой атрибутивной связи, о ней можно говорить лишь условно, в плане соответствия отношений элементов сложных слов отношениям слов атрибутивных словосочетаний. В образовании сложных существительных с атрибутивным отношением компонентов участвуют, как правило, две словоформы. Безусловно, между компонентами сложных слов, как и между другими единицами языка, существуют взаимоотношения, которые выражаются в избирательности компонентов по их грамматическому признаку и лексическому содержанию. Из-за лексического и грамматического сопротивления не любое слово может выступать в качестве компонента того или иного сложного слова» [3, с. 18].

В алтайском языкознании по исследуемой теме до настоящего момента специальных работ пока нет. Некоторые вопросы отражены в статьях Н.В. Ерленбаевой [4; 5], А.В. Киндиковой [4] и Д.В. Чокова [15]. Для уточне-

ния и сопоставления нами были рассмотрены работы по родственным языкам А.А. Кыргыс и Л.И. Чебодаевой [10; 11]. Иллюстративный материал для анализа взят из «Алтайско-русско-английского картинного словаря» [7], «Алтайско-русского словаря» [1], а также из двуязычного справочника «Алтайдын ан-куштары (звери и птицы Алтая)» [13]. Наименование птиц в алтайском языке осуществляется на основе мотивировочных признаков, связанных с формой и величиной, по характеру движения и поведению, окраске, а также по месту обитания и т. д.

В башкирском языке Э.Ф. Ишбердин выделяет девять типов названий животных и птиц, образованных:

- 1) по окраске;
- 2) по месту обитания;
- 3) путем уподобления животных и птиц или частей их тела предметам;
- 4) по употребляемой пище или объекту охоты;
- 5) по характеру движения;
- 6) по общему виду или производственному впечатлению;
- 7) по величине;
- 8) способом звукоподражания;
- 9) уподоблением голоса другому звуку [6, с. 12].

Из нашей картотеки нами выделены следующие типы названий птиц в алтайском языке.

1. Названия, образованные по окраске, оперению: *кара барчык* ‘малый скворец’ (*кара* ‘черный’, *барчык* ‘скворец’); *кара куу* ‘черный лебедь’ (*кара* ‘черный’, *куу* ‘лебедь’); *кара таан* ‘галка’ (*кара* ‘черный’, *таан* ‘грач’); *кара кас* ‘баклан’ (*кара* ‘черный’, *кас* ‘гусь’). Баклан – крупная птица величиной с небольшое гуся. Данная птица занесена в Красную книгу Республики Алтай [9, с. 106].

Приведем еще примеры: *кызыл куш* ‘фламинго’ (*кызыл* ‘красный’, *куш* ‘птица’); *боро кушкаш* ‘воробей’ (*боро* ‘серый’, *кушкаш* ‘птичка’); *көк жаак* ‘зимородок’ (*көк* ‘синий’, *жаак* ‘щеки’); *жерееп куш* ‘варнавка’ (*жерееп* ‘рыжий’, *куш* ‘птица’). Другое название этой птицы – *ангыр*. Данные птицы хранят верность друг другу на протяжении многих лет. Поэтому до настоящего времени во время свадьбы в адрес молодоженам можно услышать такое благопожелание: *Ангырлардый айрылышай, турналардый чындык болугар!* (букв. «Будьте как варнавки неразлучны, как журавли преданы друг другу!»).

Рассмотрим еще несколько примеров: *ала ылаачын* ‘балобан’ (*ала* ‘пестрый’, *ылаачын* ‘сокол’); *боро ылаачын* ‘кречет’ (*боро* ‘серый’,

ылаачын ‘сокол’). Кречет и балобан занесены в Красную книгу Республики Алтай [13, с. 18, 21]. Таким образом, можно сказать, что «мотивацией для разновидностей соколиных является цвет оперения птицы или цвет оперения определенной его части тела», как справедливо отмечают А.А. Кыргыс и Л.И. Чебодаева [10, с. 127].

2. Названия, образованные по месту обитания: *сас өртөк* ‘утка-кряква’ (*сас* ‘болото’, *өртөк* ‘утка’); *көл бука* ‘выпь’ (*көл* ‘озеро’, *бука* ‘бык’). Выпь обитает в густых тростниках. Весной эти птицы прилетают к началу разлива рек. Гнезда устраивают на выступающих из воды кочках, обязательно в густых зарослях [13, с. 31].

3. Названия, образованные по употребляемой пище или объекту охоты: *балыкчы куш* ‘крохаль’ (*балыкчы* ‘рыбак’, *куш* ‘птица’). Данный вид птиц занесен в Красную книгу Республики Алтай. Питаются они мелкой рыбой, ныряя за ней на глубину до четырех метров. Зимуют крохали в южной части Телецкого озера и низовьях Чулышмана, на незамерзающих участках верхнего течения Катунь, в Уймонской и Катандинской долинах Республики Алтай [Там же, с. 20].

4. Названия, образованные по характеру движения: *кедей куш* ‘оляпка’ (*кедей* ‘сидеть, стоять, ходить прямо, с горделиво поднятой головой’, *куш* ‘птица’). Данные птицы живут в бурных горных реках Алтая.

5. Названия, образованные по общему виду: *чалыш тумчук* ‘клест’ (образовано от глагола *чалы* ‘скрещивать, перекрещивать’, *тумчук* ‘нос’). Птица с величиной с воробья. Плотного телосложения. Имеет особое строение клюва: концы надклювья и подклювья заходят, крестообразно перекрещиваясь, друг на друга. Приведем еще примеры: *теке мүүс* ‘чибис’ (*теке* ‘козёл’, *мүүс* ‘рога’). Чибис – крупный кулик величиной с голубя, с коротким клювом, длинным и тонким хохлом. В полете узнается по широким округлым крыльям. Весной они прилетают рано [Там же, с. 42]. Следующий пример: *пөтүк куш*, ‘удод’ (*пөтүк* ‘петух’, *куш* ‘птица’). Другое название этой птицы *јаман куш* (*јаман* ‘плохой’, *куш* ‘птица’). Удод – это перелетная птица. Они в основном селятся неподалеку от человеческого жилья. По поверью алтайцев, если удод прилетит и сядет на столб возле дома или изгороди, это считается плохим знаком. Возможно, кто-то умрет в этой семье (информант: Михаил Игнатьевич Кудачин, 1954 г. р., образование среднее специальное, с. Яконур Усть-Канского района Республики Алтай).

Таким образом, нами рассмотрены некоторые способы образования сложных слов с общей семантикой названия птиц в алтайском языке с точки зрения особенностей их мотивации и словообразования. Следует отметить, что в большинстве случаев мотивационным признаком при номинации является цвет оперения птицы или какой-то ее части (*кызыл куш* ‘фламинго’, *боро кушкаш* ‘воробей’, *кара кас* ‘баклан’, *көк јаак* ‘зимородок’, *јереен куш* ‘варнавка’).

Список литературы

1. Алтайские богатыри (Алтай баатырлар). Сер.: Памятники эпического наследия Алтая. Горно-Алтайск, 2019. Т. V.
2. Алтайско-русский словарь. Горно-Алтайск, 2018.
3. Ганиев Ф.А. Образование сложных слов в татарском языке. М.: Наука, 1982.
4. Ерленбаева Н.В., Киндикова А.В. Способы образования орнитологической лексики в алтайском языке и его диалектах // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6(79). С. 565–567.
5. Ерленбаева Н.В. Названия птиц, мотивированные характерными действиями и поведением птиц в алтайском языке и его диалектах // Научное обозрение Саяно-Алтая. 2018. № 3(23). С. 30–32.
6. Ишбердин Э.Ф. Названия животных и птиц в башкирских говорах: автореф. ... канд. филол. наук. Уфа, 1979.
7. Когунбаева Н.И., Белякова А.В. Алтайско-русско-английский картинный словарь. Горно-Алтайск, 2006.
8. Надеяев В.М. Современный монгольский язык. Морфология. Новосибирск, 1988.
9. Красная книга Республики Алтай. Животные. Новосибирск, 1996.
10. Кыргыс А.А., Чебодаева Л.И. Названия хищных птиц в хакасском и тувинском языках // Актуальные проблемы изучения языка, литературы и журналистики: контаминация и конвергенция гуманитарной мысли: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Абакан, 2016. С. 195–197.
11. Кыргыс А.А., Чебодаева Л.И. Названия птиц из отряда курообразных в хакасском и тувинском языках // Вестн. Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова. 2017. № 21. С. 70–73.
12. Обрядность в традиционной культуре алтайцев: кол. моногр. Горно-Алтайск, 2019.
13. Торбоков Т. Алтайдын ан-куштары (звери и птицы Алтая). Горно-Алтайск, 2020.
14. Тюхтенева С.П. Земля. Вода. Хан Алтай: этническая культура алтайцев в XX веке. Элиста: Изд-во КалмГУ, 2009.
15. Чоков Д.В. Орнитонимы, выражающие цветное оперение птиц в алтайском языке и его ди-

алектах // Тюрко-монгольский мир: проблемы взаимодействия и развития традиционной культуры: материалы Междунар. науч.-практ. конф. науч. работников, преподавателей образовательных структур всех уровней, аспирантов и магистрантов. Горно-Алтайск, 2018. С. 49–51.

* * *

1. Altajskie bogatyri (Altaj baatylar). Ser.: Pamjatniki epicheskogo naslediya Altaya. Gorno-Altajsk, 2019. T. V.

2. Altajsko-russkij slovar'. Gorno-Altajsk, 2018.

3. Ganiev F.A. Obrazovanie slozhnyh slov v tatarskom yazyke. M.: Nauka, 1982.

4. Erlenbaeva N.V., Kindikova A.V. Sposoby obrazovaniya ornitologicheskoy leksiki v altajskom yazyke i ego dialektah // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 6(79). S. 565–567.

5. Erlenbaeva N.V. Nazvaniya ptic, motivirovannye harakternymi dejstviyami i povedeniem ptic v altajskom yazyke i ego dialektah // Nauchnoe obozrenie Sayano-Altaya. 2018. № 3(23). S. 30–32.

6. Ishberdin E.F. Nazvaniya zhyvotnyh i ptic v bashkirskih govorah: avtoref. ... kand. filol. nauk. Ufa, 1979.

7. Kogunbaeva N.I., Belyakova A.V. Altajsko-russko-anglijskij kartinnyj slovar'. Gorno-Altajsk, 2006.

8. Nadelyaev V.M. Sovremennij mongol'skij yazyk. Morfologiya. Novosibirsk, 1988.

9. Krasnaya kniga Respubliki Altaj. Zhyvotnye. Novosibirsk, 1996.

10. Kyrgys A.A., Chebodaeva L.I. Nazvaniya hishchnyh ptic v hakasskom i tuvinskom yazykah // Aktual'nye problemy izucheniya yazyka, literatury i zhurnalistiki: kontaminaciya i konvergenciya gumanitarnoj mysli: materialy XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Abakan, 2016. S. 195–197.

11. Kyrgys A.A., Chebodaeva L.I. Nazvaniya ptic iz otryada kuroobraznyh v hakasskom i tuvinskom yazykah // Vestn. Hakas. gos. un-ta im. N.F. Katanova. 2017. № 21. S. 70–73.

12. Obryadnost' v tradicionnoj kul'ture altajcev: kol. monogr. Gorno-Altajsk, 2019.

13. Torbokov T. Altajdun an-kushtary (zveri i pticy Altaya). Gorno-Altajsk, 2020.

14. Tyuhteneva S.P. Zemlya. Voda. Han Altaj: etnicheskaya kul'tura altajcev v XX veke. Elista: Izdvo KalmGU, 2009.

15. Chokov D.V. Ornitonimy, vyrazhayushchie svetovoe operenie ptic v altajskom yazyke i ego dialektah // Tjurko-mongol'skij mir: problemy vzaimodejstviya i razvitiya tradicionnoj kul'tury: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. nauch. rabotnikov, prepodavatelej obrazovatel'nyh struktur vsekh urovnej, aspirantov i magistrantov. Gorno-Altajsk, 2018. S. 49–51.

Formation of compounds with the general semantics of the birds names based on the attributive relations of the components in the Altaian language

The article deals with the formation of the compounds with the general semantics of the birds' names on the basis of the attributive relations of the components in the Altaian language. There are revealed the traits that are in the basis of the ornithonyms' formation. There are established the ways of their formation. The naming of birds is carried out on the basis of the motivation traits connected with form and size, movement character and behaviour, colouring, inhabitation, etc.

Key words: *the Altaian language, vocabulary, word-formation, noun, motivation, ornithonym.*

(Статья поступила в редакцию 17.04.2020)

Б.Х. БОРЛЫКОВА, Б.В. МЕНЯЕВ
(Элиста)

**О НЕКОТОРЫХ
МОРФОЛОГИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЯХ
САРТ-КАЛМЫЦКОГО ЯЗЫКА***

На основе личных полевых материалов (2009, 2012, 2015, 2017 гг.) рассматриваются некоторые морфологические особенности частей речи сарт-калмыцкого языка в сравнении с калмыцким литературным языком. Некоторые выявленные морфологические особенности сарт-калмыцкого языка сближают его с калмыцким литературным языком и показывают общие закономерности их исторического развития.

Ключевые слова: *сарт-калмыцкий язык, Киргизия, калмыцкий литературный язык, киргизский язык, морфология, части речи, формы склонения.*

В Киргизии, вблизи озера Иссык-Куль в Ак-Суйском районе Иссык-Кульской области, в селах Челпек, Бурма-Суу, Таш-Кыя и Бёрю-Баш, расположенных к западу от Бишкека,

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00537 А.

проживают сарт-калмыки – выходцы из долины Текес (Синьцзянь-Уйгурский автономный район КНР), переселившиеся сюда в 1864 г. (их называют также каракольскими или иссык-кульскими калмыками). В отличие от остальных монгольских народов, сарт-калмыки исповедуют ислам.

Сарт-калмыки стали объектом исследования с конца 20-х гг. XX в. А.В. Бурдуков в статье «Каракольские калмыки (сарт-калмаки)» кратко описал их язык и письменность: «Внешнее окиргизивание идет быстро, но держится и родное. Родной язык, как домашний, знают все, старшее поколение хорошо, а младшее слабее. В отдельных случаях и в быту, дома между собой, калмыки говорят больше по-киргизски, чем по-калмыцки, особенно в тех семьях, где жена киргизка; но приходилось наблюдать и такие случаи, когда калмык жил с двумя женами – одной калмычкой, другой киргизкой, причем последняя овладевала все же калмыцким языком <...> В бытность свою на Текесе и первые годы при переходе на русскую сторону каракольские калмыки пользовались ойратской письменностью Зая-пандиты “тодо”, т. е. той же, которой пользовались до последнего времени астраханские калмыки. Поскольку они были мусульманами, их муллы знакомы были с арабским алфавитом. Оказавшись в киргизско-русском окружении, они, естественно, свою письменность начали забывать. Арабский и русский алфавиты победили алфавит Зая-пандиты» [3, с. 71, с. 73]. Из сообщения исследователя известно, что «сарт-калмыки по языку ближе к донским калмыкам – бузава, а с точки зрения этнической принадлежности являются өөлэд монголами, т. е. элитами» [4, с. 216].

В 1976 г. известный российский лингвист-тюрколог Э.Р. Тенишев отметил, что «родной язык у сарт-калмыков ограничен домашним, чисто бытовым употреблением, в основном у старшего поколения. В общественной сфере сарт-калмыки прибегают больше к киргизскому и русскому языкам. Хорошо знают татарские песни и охотно их поют» [11, с. 82].

По мнению исследователя, язык сарт-калмыков – говор калмыцкого языка. Калмыцкие лингвисты Д.А. Павлов [8, с. 9], Н.Н. Убушаев [12, с. 45] считают, что язык сарт-калмыков – торгутский говор (цатаанский подговор) калмыцкого языка. Д.А. Сусеева [10, с. 42–43], Т.С. Есенова [5, с. 44] язык сарт-калмыков не относят к говору или диалекту калмыцкого языка.

В настоящее время сарт-калмыки практически перестали общаться на родном языке, при общении с учеными и журналистами из Калмыкии, Китая и Монголии стараются говорить на калмыцком языке, но он больше похож на смешанный язык (калмыцко-киргизский). «Смешанный язык – это некодифицированный язык, возникший в результате тесного территориального, культурного контакта носителей двух языков, в результате чего объединяются лексические, грамматические элементы двух языков, эти элементы могут быть легко идентифицированы» [13, с. 204]. Некоторые примеры из речи современных сарт-калмыков приводятся в табл. 1.

Таблица 1

Примеры из речи современных сарт-калмыков

Сарт-калмыцкий язык	Киргизский язык	Калмыцкий язык
<i>Хальмгчә келх</i> ‘говорить на калмыцком языке’	<i>Калмакча сүйлөйм</i> ‘говорить на калмыцком языке’	<i>Хальмгар келх</i> ‘говорить на калмыцком языке’
<i>Бурудча келх</i> ‘говорить на киргизском языке’	<i>Кыргызча сүйлөп</i> ‘говорить на киргизском языке’	<i>Бурудар келх</i> ‘говорить на киргизском языке’
<i>Негнч</i> ‘первый’	<i>Биринчи</i> ‘первый’	<i>Негдгч</i> ‘первый’
<i>Хонг</i> ‘гость’	<i>Конок</i> ‘гость’	<i>Гиич</i> ‘гость’
<i>Авһандар</i> ‘жёны’	<i>Аялдар</i> ‘жёны’	<i>Гердд</i> ‘жёны’

Анализ источниковедческой литературы показал, что язык сарт-калмыков Киргизии давно привлекал внимание ученых-лингвистов. Подтверждения этому мы находим в трудах А.В. Бурдукова [3], А.Ш. Кичикова [6], У-Ж.Ш. Дондукова [4], Э.Р. Тенишева [11], Д.А. Павлова [8], Н.Н. Убушаева [12], Д.А. Сусеевой [10], Т.С. Есеновой [5], В.И. Рассадина, С.М. Трофимовой [9], А.Н. Биткеевой [2], Н.В. Балиновой, В.Н. Хонинова [1], Б.В. Меньяева [7] и др. Опираясь на труды вышеперечисленных лингвистов, представим некоторые конкретные морфологические особенности частей речи сарт-калмыцкого языка в сравнении с калмыцким литературным языком.

Эмпирическую базу исследования составляют личные полевые материалы (аудио- и видеозаписи), собранные среди сарт-калмыков Ак-Суйского района Киргизии в ходе ряда экс-

педиций в данный регион в течение последнего десятилетия (2009, 2012, 2015, 2017 гг.). Собран достаточно обширный материал по языку и фольклору сарт-калмыков (ПМА).

Д.А. Павлов [8], Н.Н. Убушаев [12], характеризуя особенности морфологического строя сарт-калмыцкого языка, обращают наше внимание на отличия в области словоизменения и строя речи. Так, определены особенности в образовании форм склонения имени существительного, прилагательного, числительного и местоимения.

В калмыцком литературном языке имеется 9 падежей (именительный (нерэдгч), родительный (төргч), винительный (гемнгч), дательный (местный), орудный (бүрдэгч), соединительный (ниилүлгч), совместный (хамцулгч), исходный (һаргч), направительный (залгч), а в языке сарт-калмыков – 7, отсутствуют соединительный падеж (ниилүлгч киисквр) на *-ла:*, *-лэ:* и направительный (залгч киисквр) на *-ур*, *-ур* (табл. 2).

Таблица 2

Образование форм склонения имени существительного

Падеж	Существительные		
Нерэдгч	<i>һарн</i> 'солнце'	<i>һоһа</i> 'собака'	<i>һазр</i> 'земля'
Төргч	<i>һарна</i> 'солнца'	<i>һоһан</i> 'собаки'	<i>һазрин</i> 'земли'
Өггч	<i>һарнд</i> 'солнцу'	<i>һоһад</i> 'собаке'	<i>һазрт</i> 'земле'
Гемнгч	<i>һарнги</i> 'солнце'	<i>һоһааг, һоһай</i> 'собаку'	<i>һазрыг, һазрай</i> 'землю'
Бүрдэгч	<i>һарар</i> 'солнцем'	<i>һоһагар</i> 'собакой'	<i>һазрар</i> 'землей'
Хам-цулгч	<i>һарта</i> 'с солнцем'	<i>һоһата</i> 'с собакой'	<i>һазрта</i> 'с землей'
Һарһч	<i>һарнас</i> 'от солнца'	<i>һоһагас</i> 'от собаки'	<i>һазрас</i> 'от земли'

В сарт-калмыцком языке соединительный падеж не отличается от совместного (*-та/-тэ*), а вместо направительного используется дательный (*-д / -т*), например: *Эчгтэн ирэд хэв* 'Приезжали к отцу'; *Курортд однавдн* 'Ездим на курорт'. В калмыцком литературном языке наряду с направительным падежом используется дательный (направительный) падеж для выражения направления движения или действия, например: *Би хурмд йовнав* 'Я пойду на свадьбу'.

Родительный падеж в сарт-калмыцком языке, в отличие от калмыцкого литературного языка, имеет некоторую специфику форм. К общеизвестным аффиксам *-ин*, *-а*, *-э*, *-н* (сарт-калм. *бүргүдин нүднэс* 'из глаз беркута', *һальмгин ду* 'калмыцкая песня', *һаазһан нүднэс* 'из глаз сороки', *мадна эн* 'это наше', *теднэ көвүдий* 'их сыновей') в языке сарт-калмыков есть аффикс *-ан / -эн*, как в цаатанском подговоре торгутского говора. В основах слов, оканчивающихся на неясный гласный, употребляется показатель родительного падежа *-ан / -эн*. Например, *һаран экһн* 'начало месяца' (калм. лит. *һарин экн*). Иногда в основах слов, оканчивающихся на согласный, употребляется также показатель родительного падежа *-ан / -эн*. Например, *һаран баһльчик* 'запястье руки' (калм. лит. *һарин баһльцг*), *көлан хурһун* 'палец ноги' (калм. лит. *көлин хурһн*).

В отношении форм множественного числа существительных в языке сарт-калмыков имеются следующие показатели множественного числа: *-мыс (-мис)*, *-мус (-мүс)*, *-һыр (-һир)*, *-д*, *-с*. Показатели множественного числа *-мыс (-мис)*, *-мус (-мүс)* присоединяются к имени существительным с окончанием гласного либо согласного. В потоке речи показатели множественного числа *-мыс (-мис)*, *-мус (-мүс)* слышатся без ясного гласного *-мьс*, например: *төрлмүс* 'сородичи' (калм. лит. *төрлмүд*), *ахмыс* 'братья' (калм. лит. *ахир*), *уулмыс* 'горы' (калм. лит. *уулмүд*), *һоһамьс* 'собаки' (калм. лит. *һоһас*), *үкрмьс* 'коровы' (калм. лит. *үкрмүд*), *күүкмьс* 'девочки' (калм. лит. *күүкд*, торг. *күүкс*), *көвүмьс* 'мальчики' (калм. лит. *көвүд*, торг. *көвүс*), *толхамьс* 'головы' (калм. лит. *толһас*), *һутгмьс* 'кочевья' (калм. лит. *һутгүд*), *көгшмьс* 'старички' (калм. лит. *көгшд*), *һальмгмьс* 'калмыки' (калм. лит. *һальмгүд*), *ачмьс* 'внуки и племянники по мужской линии' (калм. лит. *ачһр*), *бурудмьс* 'киргизы' (калм. лит. *буруд*) и др. Об образовании показателя множественного числа *-мус (-мүс)* существуют несколько предположений. Так, У.-Ж.Ш. Дондуков считает, что «он сложился из двух аффиксов множественности *-мууд (-мүүд)* + аффикс *-с*» [4, с. 227]. Д.А. Павлов же полагает, что «показатель множественного числа *-мьс* образован из редуцированной *-м*, оставшейся от местоимения *мини* "мой". К частице *-м* присоединился аффикс множественного числа *-с* и в результате образовался *-мьс*. Например, *һарм + с = һармьс*. Вероятно позже *-мьс* стал показателем множественного числа» [8, с. 28].

В языке сарт-калмыков показатель множественного числа *-ныр (-нир)* присоединяются к именам существительным, обозначающим не только людей, но и животных, и птиц, и неодушевленные предметы, например: *авһныр* 'дяди по отцовской линии' (калм. лит. *авһнр*), *эк-эчкнр* 'родители' (калм. лит. *эк-эчкнр*), *шаазганыр* 'сороки' (калм. лит. *шаазһас*), *чолунныр* 'камни' (калм. лит. *чолуд*) и др. «Способность аффикса множественности *-нар (-нэр)* и широта его возможности образовать множественное лицо от одушевленных и неодушевленных существительных, что было характерно для старописьменного монгольского языка, полностью сохранились до сих пор в языке иссык-кульских калмыков». Показатель множественного числа *-ныр (-нир)* в языке волжских калмыков соответствует *-нр*» [4, с. 226].

Прилагательные в описываемом сарт-калмыцком языке, как и в калмыцком литературном языке, в зависимости от значения делятся обычно на два разряда: качественные и относительные. Например, качественные прилагательные:

– по размеру – *бичкьн хутху* 'маленький остроконечный, узко лезвийный нож' (калм. лит. *бичкн утх*), *ик модун* 'большое растущее дерево' (калм. лит. *ик модн*), *ик маңһс* 'большой мангас' (калм. лит. *ик маңһс*) и т. д.;

– по цвету, масти – *улагч үкүр* 'красная коро́ва' (калм. лит. *улагч үкр*), *һалзн үкүр* 'коро́ва с лысиной' (калм. лит. *һалзн үкр*), *хар үсүн* 'черные волосы' (калм. лит. *хар үсн*), *чаһан явишик* 'белый халаг' (калм. лит. *цаһан лавишг*), *хар керә* 'черная ворона' и т. д.;

– по форме, длине – *атхьр үсүн* 'курчавые волосы' (калм. лит. *атхр үсн*), *уть үсүн* 'длинные волосы' (калм. лит. *ут үсн*), *уть мәйя* 'длинный кнут' (калм. лит. *ут маля*) и т. д.;

– по возрасту – *һунун* 'трехлетний' (калм. лит. *һунн*), *дөнүн* 'четырёхлетний' (калм. лит. *дөнн*), *көгшүн* 'дед, муж' (калм. лит. *көгшин*), *баһ* күүкүн 'молодая девушка' (калм. лит. *баһ күүкн*), *наста күмүн* 'пожилой человек' (калм. лит. *наста күн*), *бөдүн көвүн* 'старший сын' (калм. лит. *ууһн көвүн*), *кенз көвүн* 'младший сын' (калм. лит. *кенз көвүн*), *үүрмг көвүд* 'малолетние дети' (калм. лит. *бичкн күүкд*), *сэн залу* 'хороший юноша' (калм. лит. *сэн залу*), *сэн чаг* 'хорошее время' (калм. лит. *сэн цаг*).

Относительные прилагательные в языке каракольских калмыков: *өвсүн гер* 'домик из сена' (калм. лит. *өвсн гер*), *үгээтә өвгүн эмгн хойр* 'бедные старик со старухой' (калм. лит. *үгәтя өвгн эмгн хойр*, торг. *үгәтә өвгн эмгн*

хойр), *чарин мах* 'мясо вола' (калм. лит. *царин махн*), *модна йозур* 'корень дерева' (калм. лит. *модна йозур*), *хальмг тууые* 'калмыцкая сказка' (калм. лит. *хальмг тууль*) и др.

Система числительных сарт-калмыцкого языка в основном совпадает с таковой литературного калмыцкого языка. Специфично лишь несколько иное фонетическое оформление некоторых числительных и их форм. Например, простые числительные *негн* 'один' (калм. лит. *негн*), *хойыр* 'два' (калм. лит. *хойр*), *һурву* 'три' (калм. лит. *һурвн*), *дөрвө* 'четыре' (калм. лит. *дөрвн*), *тавы* 'пять' (калм. лит. *тавн*), *зурһа* 'шесть' (калм. лит. *зурһан*), *дола* 'семь' (калм. лит. *долан*), *нәэмий* 'восемь' (калм. лит. *нәэмн*), *йисе* 'девять' (калм. лит. *йисн*), *арвы* 'десять' (калм. лит. *арвн*), *жирин* 'шестьдесят' (калм. лит. *жирн*), *мыңһь* 'тысяча' (калм. лит. *миңһн*) и т. д. Составные представлены несколькими словами: *арвн негн* 'одиннадцать', *арвн хойыр* 'двенадцать', *арвн тавы* 'пятнадцать' и т. д. В отличие от калмыцкого литературного в языке сарт-калмыков количественные числительные за исключением числительного *негн* 'один' утеряли конечный *-н* (*һурву* 'три', *дөрвө* 'четыре', *тавы* 'пять', *зурһа* 'шесть' и др.); собирательные – *хоюрн* 'двоем' (калм. лит. *хоюрн*); *һурвулн* 'вторем' (калм. лит. *һурвулн*), *дөрвүлн* 'вчетвером' (калм. лит. *дөрвүлн*), порядковые – *негнчи* 'первый' (калм. лит. *негдгч*), *хойрнчи* 'второй', *һурвнчи* 'третий' и т. д. Аффикс порядкового числа *-дгч* утратился под влиянием киргизского языка *биринчи* 'первый', *экинчи* (заимствованное слово из киргизского языка со значением 'второй'), *хойрнчи* 'второй' и т. д. Калмыцкий аффикс *-дгч* уступил место киргизскому аффиксу порядкового числительного *-нчи*.

В сарт-калмыцком языке представлены те же калмыцкие местоимения: указательные – *эн* 'этот, он' (калм. лит. *эн*), *тер* 'тот' (калм. лит. *тер*), *энд* 'здесь' (калм. лит. *энд* 'здесь'), *тишгән* 'туда' (калм. лит. *тишгән*, *тишгәрән*), *ишгән* 'сюда' (калм. лит. *ишгән*, *ишгәрән*) и др.; личные и лично-указательные – *надаас* 'от меня' (калм. лит. *нанас*), *чивчи* 'ты ли это' (калм. лит. *чивч*), *бив* 'это я' (калм. лит. *бив*), *надта* 'со мной' (калм. лит. *нанта*), *та* 'вы' (калм. лит. *та*), *тадн* 'вы' (калм. лит. *тадн*), *би* 'я' (калм. лит. *би*), *мини* 'мой' (калм. лит. *мини*), *тана* 'ваш' (калм. лит. *тана*), *мана* (калм. лит. *мана*), *чи* 'ты' (калм. лит. *чи*), *манад* 'у нас' (калм. лит. *манад*), *манаһас* 'от нас' (калм. лит. *манаһас*), *мини* 'мой' (калм. лит. *мини*), *чини* 'твой' (калм. лит. *чини*), *тана*, *тадна* 'ваш'

(калм. лит. *тана, тадна*), *теднэ* ‘их’ (калм. лит. *теднэ*), *туунэ* ‘того’ (калм. лит. *туунэ*), *үүнэ* ‘этого’ (калм. лит. *энүнэ*) и др.

Некоторые местоимения в языке сарт-калмыков произносятся по-другому: *эльк* ‘который’ (калм. лит. *альк*); *чуг, чуһар (чуһай), чуһарий* ‘все’ (калм. лит. *цуг, цуһар(н)*). Некоторые произносят местоимение *эврэн* ‘сам’ как *бийм*. Местоимение *бий* ‘сторона’ произносят вместе с первым словом, например: *дотрвий* ‘внутри’, *һадрвий* ‘снаружи’, *арвий* ‘задняя сторона’, *негвий* ‘одна сторона’, *тервий* ‘на той стороне’. Склонение местоимений *би* ‘я’, *бидн* ‘мы’, *тер* ‘тот’ представлено в табл. 3.

Таблица 3

Образование форм склонения местоимений

Падеж	Местоимения		
Нерэдгч	<i>би</i> ‘я’	<i>бидн</i> ‘мы’	<i>тер</i> ‘тот’
Төргч	<i>мини</i> ‘мой’	<i>биднэ</i> ‘наш’	<i>тернэ</i> ‘того’
Өггч	<i>над</i> ‘мне’	<i>бидндэ</i> ‘нам’	<i>тернд</i> ‘тому’
Гемнгч	<i>надар (намар)</i> ‘мною’	<i>бидниг, бидңги</i> ‘нас’	<i>терңги</i> ‘того’
Бүрдэгч	<i>намаг</i> ‘меня’	<i>биднэр</i> ‘нами’	<i>тергэр</i> ‘тем’
Хам-цулгч	<i>надта</i> ‘со мной’	<i>биднтэ</i> ‘с нами’	<i>тернтэ</i> ‘с тем’
Һарһч	<i>надаас</i> ‘от меня’	<i>биднэс</i> ‘от нас’	<i>тернэс</i> ‘от того’

Э.Р. Тенишевым зафиксированы формы личных местоимений в совместном падеже от местоимений *бидн* ‘мы’ → *мантаган* ‘с нами’ (калм. лит. *манта*), *та* ‘вы’ → *мантаган* ‘с вами’ (калм. лит. *манта*). В роли возвратного местоимения выступает не постпозитивный *эврэн*, как в литературном калмыцком, а изменяющиеся по лицам формы от *бий* ‘тело’ (*би бийим* ‘я сам’, *бидн бийимдин* ‘мы сами’) [11, с. 84].

Система глагольных форм в морфологическом плане совпадает с соответствующими формами калмыцкого литературного языка. Например, изъявительное наклонение:

– настоящее время (-на/-нэ): *одна* ‘идет’ (калм. лит. *одна*), *сууна* ‘сидит’ (калм. лит. *сууна*), *бээнэ* ‘есть’ (калм. лит. *бээнэ*), *авна* ‘берёт’ (калм. лит. *авна*), *келнэ* ‘говорит’ (калм. лит. *келнэ*), *унтна* ‘спит’ (калм. лит. *унтна*), *номичана* ‘учится’ (калм. лит. *сурчана*), *чокна* ‘бьет, играет’ (калм. лит. *цокна*), *бишлнэ* ‘танцует’ (калм. лит. *бишлнэ*), *ойна* ‘шьёт’ (калм. лит. *уйна*) и др.;

– прошедшее время (-ч/-жэ, -ла/-лэ): *бээжэ* ‘был’ (калм. лит. *бээжэ*), *сээнжэ* ‘был’ (калм. лит. *санжэ*), *сурва* ‘спросил’ (калм. лит. *санжэ*), *уурлва* ‘пругал’ (калм. лит. *уурлэ*), *авла* ‘взял’ (калм. лит. *авла*), *харава* ‘проклял’ (калм. лит. *харава*), *келвэ* ‘сказал’ (калм. лит. *келвэ*), *ирвэ* (калм. лит. *ирвэ*) и др.;

– будущее время (-х): *келх* ‘скажет’, *дуулх* ‘споет’, *бишлх* ‘станцует’ и т. д.

Повелительное наклонение: 2-е л. ед. ч. – *Надаас сур!* ‘Спроси у меня!’, *Сэн бер аб!* ‘Женись на хорошей девушке!’, *Сэн үг кел!* ‘Скажи доброе слово!’, *Йөрэлэн өгтүн!* ‘Благослови!’, *Нээрэн суутун!* ‘Сядьте сюда!’ и др. Желательное наклонение: *Сэн көвүн бол!* ‘Будь хорошим парнем!’, *Менд-амһиң болъя!* ‘Будем здоровы и счастливы!’, *Менд болъя!* ‘Будем здоровы!’, *Менд болг!* ‘Пусть будет здоров!’ и др.

Формы причастий языка сарт-калмыков совпадают с соответствующими причастиями калмыцкого литературного языка: настоящее время – *бээдг* ‘находящийся’, *күрдг* ‘досягаемый, достижимый, достающий’, *меддг* ‘знающий’, *авдг* ‘берущий’, *буладг* ‘отбирающий’, *келчдг* ‘говорящий’, *геедрдг* ‘теряющийся’ и т. д., прошедшее время – *болси* ‘ставший’, *авси* ‘взавший’, *йовси* ‘прошедший’, *үлдси* ‘оставшийся’, *келси* ‘сказанный’ и т. д., будущее время – *ирх күн* ‘человек, который должен прийти’, *медх күн* ‘человек, который должен знать’, *күләх күн* ‘человек, который должен ждать’ и др.

Деепричастия в языке сарт-калмыков: соединительное – *оржэ келвэ* ‘сказал’ (букв. ‘войдя сказал’), *төржэ өсвэ* ‘вырос’ (букв. ‘родившись вырос’), *соңсжэ келвэ* ‘сказал’ (букв. ‘услышав сказал’), *буулһжэ авх* ‘снять’ (букв. ‘спустив взять’) и др.; условное – *эс тишгхнэ* ‘если не будет так’, *тедн ирхнэ* ‘если они придут’, *тедн бээхнэ* ‘если они будут’, *хур оркхнэ* ‘если пойдет дождь’, *тер медхнэ* ‘как только он узнает’, *малчмьс нуухнэ* ‘как только чабаны будут кочевать’ и др. Аффикс -хна /хнэ характерен для письменного ойратского языка и для языка олётов Синьцзяна, в калмыцком языке редко встречается в основном -хла /хлэ.

Наречия в языке каракольских калмыков: *өмнэ* ‘спереди’ (калм. лит. *өмнэ*), *ардэ* ‘сзади’ (калм. лит. *ардэ*), *чээрэн* ‘дальше’ (калм. лит. *цааран*), *нээрэн* ‘сюда’ (калм. лит. *нааран*), *өөдэн* ‘наверх’ (калм. лит. *өөдэн*), *дорь* ‘вниз’ (калм. лит. *дор*), *хамтан* ‘вместе’ (калм. лит. *хамдан*), *хама* ‘где’ (калм. лит. *хама*) и др.

Таким образом, сравнение морфологической системы сарт-калмыцкого языка с кал-

мыцким литературным языком показывает, что между ними нет принципиальной разницы, «различия мало ощутимы» [11, с. 86]. Части речи сравниваемых языков схожи, что позволяет говорить о том, что они восходят к общему ойратскому языку. Выявленные авторами некоторые морфологические особенности сарт-калмыцкого языка (формообразование формы склонения в родительном падеже (-ан / -эн), показатели множественного числа -мыс (-мис), -мус (-мүс), -ныр (-нир) и др.) не отдаляют его от калмыцкого литературного языка, а сближают с ним и показывают общие закономерности их исторического развития. Полученные результаты не могут считаться исчерпывающими и окончательными из-за многогранности предмета исследования. Проведение дальнейших исследований представляет интерес с точки зрения детального изучения языка сарт-калмыков в сравнении с языком ойратов Китая (олётов Синьцзяна) по всем разделам языкознания.

Список сокращений

ПМА – полевые материалы авторов
 калм. лит. – калмыцкий литературный язык
 сарт.-калм. – сарт-калмыцкий язык
 торг. – торгутский говор

Список литературы

1. Балинова Н.В., Хонинов В.Н. К вопросу об изучении этнической группы исык-кульских калмыков // Вестн. КИГИ РАН. 2014. № 3. С. 100–105.
2. Биткеева А.Н. Языковая адаптация диаспоры: стратегии и перспективы развития // Acta linguistica petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2018. Т. 14. № 3. С. 57–81.
3. Бурдуков А.В. Каракольские калмыки (сарт-калмыки) // Сов. этнография. 1935. № 6. С. 47–79.
4. Дондуков У-Ж. Ш. О некоторых языковых особенностях исык-кульских калмыков // Проблемы алтаистики и монголоведения. М., 1975. С. 216–233.
5. Есенова Т.С. Интонационный строй монгольских языков. Элиста: Калм. гос. ун-т, 2004.
6. Кичиков А.Ш. Хар холын хальмгуд // Хальмг унн. 1964. 18 авг. С. 3–4.
7. Меняев Б.В. Из истории собирания и изучения языка и фольклора каракольских калмыков (по материалам экспедиций) // Вестн. Исык-Куль. ун-та. 2015. № 40. Ч. 2. С. 69–71.
8. Павлов Д.А. Каракольские калмыки и их язык: учеб. пособие по курсу «Калмыцкая диалектология». Элиста: Калм. гос. ун-т, 1990.
9. Рассадин В.И., Трофимова С.М. Лексика калмыцкого языка сквозь призму тюрко-монгольской лингвистической общности // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2014. № 10-3. С. 36–45.

10. Сусеева Д.А. К проблеме соотношения калмыцкого языка и калмыцких диалектов // Совещание по общим вопросам диалектологии, истории языка: тез. докл. и сообщений (Ереван, 2–5 окт. 1973 г.). М., 1973. С. 42–43.

11. Тенишев Э.Р. О языке калмыков Исык-Куля // Вопр. языкознания. 1976. № 1. С. 82–87.

12. Убушаев Н.Н. Диалектная система калмыцкого языка. Элиста, 2006.

13. Юздова Л.П., Безногова Т.Г. Смешанный язык как результат интерференции языковых систем (на примере восточнославянских языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 7-1(85). С. 203–206.

* * *

1. Balinova N.V., Honinov V.N. K voprosu ob izuchenii etnicheskoy grupy issyk-kul'skih kalmykov // Vestn. KIGI RAN. 2014. № 3. S. 100–105.

2. Bitkeeva A.N. Yazykovaya adaptaciya diaspor: strategii i perspektivy razvitiya // Acta linguistica petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskikh issledovaniy. 2018. T. 14. № 3. S. 57–81.

3. Burdukov A.V. Karakol'skie kalmyki (sart-kal-maki) // Sov. etnografiya. 1935. № 6. S. 47–79.

4. Dondukov U-Zh.Sh. O nekotoryh yazykovykh osobennostyah issyk-kul'skih kalmykov // Problemy altaistiki i mongolovedeniya. M., 1975. S. 216–233.

5. Esenova T.S. Intonacionnyj stroj mongol'skih yazykov. Elista: Kalm. gos. un-t, 2004.

6. Kichikov A.Sh. Har holyn hal'mgud // Hal'mg uyn. 1964. 18 avg. S. 3–4.

7. Menyayev B.V. Iz istorii sobiraniya i izucheniya yazyka i fol'klora karakol'skih kalmykov (po materialam ekspeditsij) // Vestn. Issyk-Kul. un-ta. 2015. № 40. Ch. 2. S. 69–71.

8. Pavlov D.A. Karakol'skie kalmyki i ih yazyk: ucheb. posobie po kursu «Kalmyckaya dialektologiya». Elista: Kalm. gos. un-t, 1990.

9. Rassadin V.I., Trofimova S.M. Leksika kalmyckogo yazyka skvoz' prizmu tyurko-mongol'skoj lingvisticheskoy obshchnosti // Vestn. Buryat. gos. un-ta. 2014. № 10-3. S. 36–45.

10. Suseeva D.A. K probleme sootnosheniya kalmyckogo yazyka i kalmyckikh dialektov // Soveshchanie po obshchim voprosam dialektologii, istorii yazyka: tez. dokl. i soobshchenij (Erevan, 2–5 okt. 1973 g.). M., 1973. S. 42–43.

11. Tenishev E.R. O yazyke kalmykov Issyk-Kulya // Voпр. yazykoznaneya. 1976. № 1. S. 82–87.

12. Ubushayev N.N. Dialektnaya sistema kalmyckogo yazyka. Elista, 2006.

13. Yuzdova L.P., Beznogova T.G. Smeshannyj yazyk kak rezul'tat interferentsii yazykovykh sistem (na primere vostochnoslavjanskih yazykov) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 7-1(85). S. 203–206.

Morphological peculiarities of the Sart-Kalmyk language

The article deals with some morphological peculiarities of the parts of speech of the Sart-Kalmyk language in the comparison with the Kalmyk literary language based on the personal field material (2009, 2012, 2015, 2017). The particular revealed morphological peculiarities of the Sart-Kalmyk language don't move away but draw together the language of the Sart-Kalmyks with the Kalmyk literary language and demonstrate the general logic of their historical development.

Key words: *Sart-Kalmyk language, Kirghizia, the Kalmyk literary language, the Kirghiz language, morphology, part of speech, forms of declension.*

(Статья поступила в редакцию 05.09.2020)

Б.Д. БАЛЬЖИНИМАЕВА
(Улан-Удэ)

КИТАЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ЯЗЫКЕ ШЭНЭХЭНСКИХ БУРЯТ ВНУТРЕННЕЙ МОНГОЛИИ КИТАЯ*

Рассматриваются некоторые особенности функционирования китайских лексических заимствований в языке шэнэхэнских бурят Внутренней Монголии Китая. В заимствующем языке пришедшие из языка-источника лексемы проходят адаптацию на всех языковых уровнях. Характеризуется заимствованная лексика, определяются тематические группы заимствований.

Ключевые слова: *бурятский язык, говоры, трансформация, язык-реципиент, калькирование, заимствование, языковые контакты.*

Огромное влияние на язык, в частности на лексический корпус, оказывают контакты с другими народами. «Появление заимствований в языке – факт неизбежный, так как любая этническая общность, сколь развитой она бы ни была, не может полноценно существо-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ-МинОКН в рамках научного проекта № 19-512-44006.

вать, тем более длительное время, в условиях культурно-языковой изоляции и соответственно полной языковой “стерильности”» [10].

Вопрос о заимствовании китайской лексики и времени ее проникновения в бурятский язык рассматривался такими исследователями, как Ц.Б. Цыдендамбаев, Т.А. Бертагаев, Ц.Б. Будаев, Г. Гантогтох, Л.Б. Бадмаева, Д.Д. Дондокова, Б.Х. Дамдинова и др. Ц.Б. Цыдендамбаев в одной главе монографии «Бурятские исторические хроники и родословные» рассматривает китайские заимствования в языке бурятских памятников на старомонгольском [13, с. 485–496].

Как отмечает Т.А. Бертагаев, «самое большое количество китаизмов наблюдается в классическом монгольском письменном языке (XVI–XX вв.), затем – в разговорном монгольском (халхаском) языке. Часть этих заимствований проникла в язык в результате непосредственного торгового контакта монголов с китайцами, а значительная часть – поступления из классического монгольского письменного языка. Гораздо меньше заимствований в бурятском языке. Количество китаизмов в бурятском разговорном языке находится в прямой зависимости от территориальной расположенности говора: чем дальше от Китая, тем меньше заимствований из китайского языка» [2, с. 367].

Ц.Б. Будаев считает, что китаизмы проникли сначала в халха-монгольский язык, а затем через него – уже в лексику бурят. Китайская лексика в бурятском языке представлена некоторыми названиями предметов бытового назначения (посуда, ткани, инструменты), продуктов питания (мучные изделия, овощи, фрукты) и названиями должностей [4, с. 189–191].

В статье монгольского ученого Г. Гантогтох «Хятад хэлнээс монголжиж буриад аялгунд орсон үгс» («Китайские заимствования в языке бурят Монголии») лексические заимствования разбиты по семантическим группам, к бурятским словам приводятся их китайские соответствия. Они представлены в виде иероглифов и в транслитерации, также даны эквиваленты в старописьменном и современном монгольском языках [5, с. 109–119]. О китайских лексических элементах, заимствованных в бурятском языке, распределив их в наиболее вероятном хронологическом порядке и по трем группам расселения бурят, пишет Д.Д. Дондокова [7, с. 120–137]. Китаиз-

мы рассмотрены в исследовании «Китайские заимствования в монгольских языках (на материале современного монгольского и бурятского литературного языков)». Б.-Х.В. Дамдинова утверждает, что китаизмы в современном монгольском и бурятском литературном языках, особенности их адаптации и оформления исследованы недостаточно [6].

Известно, что еще задолго до образования империи Чингисхана различные монгольские племена находились в тесном контакте с тюркскими племенами, народами Китая и Средней Азии. В результате этого в монгольский язык вошли многочисленные заимствования, различные по времени проникновения и происхождения. Как отмечает М.Н. Орловская, «самые ранние начала проникать в монгольский язык, по-видимому, еще со времен орхонских тюрков, то есть с VIII века (начало периода тюркского влияния на монгольские языки)» [11, с. 116].

Д.Д. Дондокова отмечает: «История монгольско-китайских отношений, насчитывающая уже несколько тысячелетий, имела различный характер: это был и торговый обмен, и взаимное культурное влияние, но чаще – военные столкновения и захват территории. В ставке самого Чингиса и его преемников было много пленных китайских деятелей и ученых того времени, использовавшихся в делах управления государством, из их числа особенно выделялся Елюй-Чуцай. Не исключено, что в этот период в монгольском языке появились китайские слова. В “Сокровенном сказании монголов”, датированном 1240 г., встречается ряд китаизмов, часть из них могла быть заимствована и раньше, но большая часть, вероятно, относится к чингисовскому времени: *yoa* “красивый”, *qoan* “желтый”, *seuse* “слуга”, *laos* “мул”, *caq* “магазин”» [7, с. 120].

Буряты входили в состав монгольского государства, которое имело политические и экономические отношения с китайским народом, позже попав под их власть. Таким образом, заимствование китайских слов продолжалось интенсивно и долго. Китайские заимствования, существующие в бурятском языке, в основном унаследованы из лексики старомонгольского письменного языка.

В настоящее время носители бурятского языка проживают относительно компактно в трех странах – России, Монголии и Китае. История шэнэхэнских бурят рассмотрена в работе Бодонгууд Абиды «*Buriyad mongyul-un tobci teike*» («Краткая история бурят-монголов»): исход бурят в Шэнэхэн связан с историческими событиями, происходившими в России в начале XX в.: начало Первой миро-

вой войны, мобилизация бурятской молодежи на тыловые работы, революционные волнения внутри страны и т. д. [15].

Шэнэхэнские буряты проживают в трех сомонах – Шэнэхээн Баруун, Шэнэхээн Зүүн и Мүнгэн Эвенкийского хошуна Хулун-Буирского аймака КНР. Их численность составляет приблизительно 9 тыс. человек. Официально они причисляются к монгольской национальности Внутренней Монголии и как буряты не выделяются. Шэнэхэнские буряты используют старомонгольскую письменность, официально функционирующую во Внутренней Монголии Китая в качестве государственной наряду с китайским языком. Компактное проживание шэнэхэнских бурят в условиях как многоязычного, так и многодиалектного населения Китая позволило им сохранить свой национальный язык в основном в том виде, в каком он был до эмиграции в Китай предков нынешних шэнэхэнцев [1, с. 17].

Жизнь в полиэтническом языковом ареале так или иначе влечет за собой изменения в языке шэнэхэнских бурят, особенно это касается лексики. Как известно, заимствование лексических единиц идет неравномерно в различных функциональных сферах языка, и китайские заимствования неоднородны по степени употребления. Часть из них относится к активному словарному запасу, т. е. к словам, которые постоянно находятся в употреблении и обозначают наиболее важные для носителей языка реалии и понятия, другая часть – к пассивному (архаизмы, историзмы): *тайжа* «князь, дворянин» < кит. *tài zǐ* «наследник престола, царевич», *тайшаа* «тайша, глава степной думы» < кит. *tài shì* «великий учитель», *зайхан* «зайсан (младший административный чин в дореволюционной Бурятии)» < кит. *zǎi xiàng* «канцлер, великий визирь», *танха* «чугунный кувшин (употребляющийся при выгонке молочной водки)» < кит. *tān hū* «чайник», *хул* «деревянная чашка большого размера с выдающимися боками для кумыса» < кит. *hū lu* «большая выпуклая деревянная чашка», *эмбуу* «слиток серебра» < кит. *yuán bǎo* «серебряные деньги (слиток в 50 лан в форме башмачка)», *янишаан* «китайские разменные монеты» < кит. *yáng qián* «доллар мексиканский, принятый в Китае», *дүнсэ* «китайский табак» < кит. *dōng sheng yán* «табак сорта дуншен», *банза* «длинная тонкая доска или какой-либо другой предмет – орудие пытки и наказания» < кит. *bǎn zǐ* «доска», *янхан* «проститутка» < кит. *yǎng hàn* «иметь любовника».

Ни одно заимствованное слово не может существовать, не подвергаясь внутренним за-

конам нового для него языка. Слово подчиняется фонетической, грамматической и лексической адаптации. Из-за различий между фонетическими системами китайского и бурятского языков китайские слова подверглись значительным фонетическим изменениям, например: *ли* «груша» < кит. *lí zi* «груша», *цоумэй* «земляника» < кит. *cǎo méi* «земляника», *путьо* «виноград» < кит. *pú tao* «виноград», *най-маан* «продажа» < кит. *mǎi mai* «торговля, продажа», *салин* «зарплата» < кит. *qǐán liáng* «денежное жалование», *соондо* «чеснок» < кит. *suàn tóu* «чеснок», *шуудии* «сотовый телефон» < кит. *shǒu jī* «сотовый телефон», *бингаа* «печенье» < кит. *bǐng gān* «печенье».

Для полной адаптации заимствованного слова в новой языковой среде необходимо его семантическое освоение. Подавляющее большинство китаизмов в основном сохраняет свое значение. Тематика китайских заимствований самая разнообразная:

1) названия кухонной утвари – *ганжан* «скалка» < кит. *gǎn zhàng* «скалка для раскатывания теста», *түмпэн* «таз, миска» < кит. *tóng rep* «медный таз», *хубин* «ведро» < кит. *hú* «чайник» + *ping* «бутыль», *танха* «чугунный кубшин для перегонки молочной водки» < кит. *tán hú* «чайник», *хул* «деревянная чашка большого размера с выдающимися боками для кумыса» < кит. *hu lu* «большая выпуклая деревянная чашка», *зазуур* «сечка (нож)» < кит. *qiē dāo* «сечка», *лонхо* «бутыль, бутылка, флакон» < кит. *lóng* «дракон» + *hú* «чайник»;

2) названия, обозначающие предметы домашнего обихода – *дэн* «лампа, светильник, фонарь» < кит. *dēng* «свеча», *бандан* «скамейка, лавка, нары, тахта» < кит. *bǎn dèng* «скамейка, лавка», *гаанса* «трубка (курительная)» < кит. *gǎn zi* «трубка», *сонхо* «окно» < кит. *chuāng hu* «окно», *яндан(г)* «печь» < кит. *yān tong* «дымоходная труба», *шуудай* «мешок; тунк. чемодан» < кит. *shū* «транспортировать, перевозить» + *dài* «мешок, сумка», *соожо* (диал.) «замок» < кит. *suō zi* «замок», *мансы* «пеленка; конверт (детский)» < кит. *màn zi* «занавес, покрывало», *маюуза* «седельная подушка» < кит. *mā rú zi* «покрышка для седла», *хюуза* «щетка (плотная или сапожная)» < кит. *shuā zi* «щетка», *зууха* «яма (для разведения огня)» < кит. *zào huǒ* «железная печка»;

3) названия продуктов питания и блюд – *сай* «чай» < кит. *chá* «чай», *бообо* «мучное изделие; печенье» < кит. *bō bo* «печенье», *бууза* «буза» < кит. *bǎo zi* «род больших пельменей, изготовленных на пару», *шарбин* «блины, на-

чиненные фаршем» < кит. *shāo bǐng* «лепешка», *баниша* «пельмени» < кит. *biàn shí* «блины, лепешки», *хуушуур* «жаренные в масле пельмени» < кит. *huǒ shao* «мясные пирожки на пару», *бин* «лепешка» < кит. *bǐng* «лепешка»;

4) названия тканей, одежды, украшений – *бүд* «ткань, материя» < кит. *bù* «материя, ткань», *даалимба / даалимба* «род хлопчатобумажной ткани синего цвета, далемба» < кит. *dā liánbù* «тик, равендук (ткань)»; *даабуу* «хлопчатобумажная ткань» < кит. *dà bù* «ткань (хлопчатобумажная, грубая)», *сууямба* «хлопчатобумажная ткань» < кит. *chōng yàtà bù* «полотно, бязь», *шэршүү* «чесуча» < кит. *zhuó sī chóu* «чесуча», *миниүү* «узорчатый шелк» < кит. *mín shǐ*, *тууза* «набивная трехцветная лента, которую пришивают к поясу женского халата» < кит. *tāo zi* «лента», *ямбуу* «бязь» < кит. *yang bù* «бязь», *дэнзэ* «серебряное навершие бурятского головного убора» < кит. *dēng zi* «шарик на шапке чиновников, по которому отличаются классы чинов», *гуу* «серебряная ладанка» < кит. *gōu*;

5) названия музыкальных инструментов, игр – *хушар* «струнный смычковый инструмент» < кит. *hú qín*, *шаанза* «шандз (музыкальный инструмент)» < кит. *xián zi* «струнный», *ёочин* «род настольных цимбал (с корпусом в виде трапеции)» < кит. *yǒu qín*, *даалуу* «игральные кости» < кит. *dà liú*;

6) административные термины – *салин* «за-работная плата» < кит. *qíáng liáng* «денежные средства», *данса* «книга, журнал, ведомость; счет, дело» < кит. *dān zi* «книга (бухгалтерская, кассовая, инвентарная)», *сампин* «счеты» < кит. *suàn pán* «счеты»;

7) названия, относящиеся к животному миру, – *луу* «дракон» < кит. *lóng* «дракон», *луус* «лошак, мул» < кит. *luó zi* «мул», *заан* «слон» < кит. *xiàng* «слон», *хаб (нохой)* «комнатная собачка» < кит. *hǎ bagōu* «кинг-чарльз-спаниель, пекинская болонка»; названия насекомых – *бисаа* «клоп» < кит. *bì shī* «клоп»;

8) названия, относящиеся к растительному миру, – *лууван* «морковь» < кит. *hú luó bo* «морковь»; *чинжүү* «болгарский перец» < кит. *qīng jiāo* «перец», *мөөгэ* «гриб» < кит. *mó gu* «гриб»; *лөнхобо* «лотос» < кит. *lián huā* «лотос», *хуһан* «береза» < кит. *huà shù* «береза»;

9) названия абстрактных понятий – *дүү* «опыт, навык, сноровка» < кит. *dū* «опыт», *шэнэ* «новый, новшество» < кит. *xīn* «новый», *янза* «вид, внешность» < кит. *yàng zi* «образ, манера, способ», *тайбан* «мир, спокойствие» < кит. *tài píng* «мир, спокойствие»; *лай* «напасть,

беда» < кит. *lài* «проказа, парша», *хонжоон* «нажива, выгода» < кит. *hóng jiāng*;

10) группа разных слов – *хуба* «янтарь» < кит. *hǔ pào* «янтарь», *болор-молор* «хрусталь» < кит. *bō li* «стекло», *шохой* «мел, известь» < кит. *shí huī* «известь»; *шунха* «киноварь» < кит. *chén shā* «киноварь», *ган* «сталь» < кит. *gāng* «сталь», *наалан* «эмаль; глазурь» < кит. *fà láng* «эмаль», *шаажан* «фарфор, фаянс» < кит. *chá zhōng* «чайная чашка», *буу* «ружье» < кит. *pào* «орудие, пушка», *биур(э)* «кисть для письма или живописи» < кит. *pí* «кисть для письма»; *тан* «лекарство, приготовленное из трав» < кит. *tāng*; *жэн(э)* «компресс, припарки» < кит. *zhēng* «пар, парить», *шан(э)* «награда, премия» < кит. *shǎng* «награда; наградить», *тайзан* «сцена» < кит. *tái zi* «сцена; подмостки, трибуна».

Что касается лексического освоения, здесь важно отметить, что немало слов настолько ассимилировались и органически вошли в язык, что теперь их трудно признавать за чужие. Процесс окитаивания, обусловленный повседневными бытовыми и экономическими контактами с окружающим китайским населением, сейчас усиливается из-за того, что обучение в школах во многих местах переводится на китайский язык, т. е. налицо фактор культурно-образовательного влияния. Лексические заимствования отражают заимствования культурных ценностей в широком смысле этого слова. В эру новых технологий все более возрастает множество новых реалий и понятий, и, когда в лексике языка нет соответствующих слов для новых реалий и понятий, часто заимствуются слова. Непрерывный приток новых реалий вместе с их обозначениями способствует обогащению лексики. Появляются названия:

1) продуктов питания и блюд: *xiāng guā* – шэн.-бур. *сянгуа* «дыня», *níng méng* – шэн.-бур. *нингмэн* «лимон», *mí hóu táo* – шэн.-бур. *ми ху то* «киви», *pú tao* – шэн.-бур. *пу то* «виноград», *lǐ zi* – шэн.-бур. *лицзы* «слива», *jú zi* – шэн.-бур. *джю зэ* «мандарин», *bō luó* – шэн.-бур. *бо ло* «ананас», *xìng* – шэн.-бур. *син* «абрикос», *shí liú* – шэн.-бур. *ши лиу* «гранат», *suàntóu* – шэн.-бур. *соондо* «чеснок», *qiè zi* – шэн.-бур. *чиезы* «баклажан», *bīng gǒu* – шэн.-бур. *бингуа* «мороженое», *jiǎo zi* – шэн.-бур. *дэоза* «пельмени», *chǎoròu* – шэн.-бур. *шооруу* «жареное мясо»;

2) одежды: кит. *lǐng dài* – шэн.-бур. *линдай* «галстук», *tiān xié* – шэн.-бур. *туосе* «тапочки», *dà chǎng* – шэн.-бур. *даашан* «пальто», *nǚ zǎi kù* – шэн.-бур. *нюзайку* «джинсы», *máo*

yī – шэн.-бур. *моои* «шерстяная рубашка, кофта», *máo kù* – шэн.-бур. *мооку* «шерстяные брюки», *yùn dòng fù* – шэн.-бур. *юндунфу* «спортивная одежда»;

3) предметов быта, утвари: *yáng tái* – шэн.-бур. *янтай* «балкон», *yù shì* – шэн.-бур. *юуши* «ванная», *cè suǒ* – шэн.-бур. *цэсуо* «туалет», *guì* – шэн.-бур. *и гуй* «шкаф», *chuáng* – шэн.-бур. *чуан* «кровать», *shā fā* – шэн.-бур. *шаафа* «диван», *cāng kù* «склад, кладовая» – шэн.-бур. *санхүү* «ящик, амбар», *niǎn hǔ* «термос» (букв. «теплый чайник») – шэн.-бур. *нанхуу* «термос», *yá gāo* – шэн.-бур. *яагоу* «зубная паста»;

4) учреждений, документов: *hù zhào* – шэн.-бур. *худжао* «заграничный паспорт», *pào* – шэн.-бур. *пiao* «входной билет», *ya men* – шэн.-бур. *яаман* «министерство»;

5) средств связи, аудио-, видеоаппаратуры: *diàn huà* – шэн.-бур. *дяньхуа* «телефон», *diàn shì* – шэн.-бур. *диэньши* «телевизор», *shǒu jī* – шэн.-бур. *шуудзи* «сотовый телефон», *lǜ yǐnjī* «магнитофон» – шэн.-бур. *луунджи* «магнитофон», *shōu yīn jī* – шэн.-бур. *чунчжи* «радио».

В языке шэнэхэнских бурят становятся распространенными сочетания слов из элементов «своего» и «чужого», или наоборот: *дяньхуа дааха* «позвонить по телефону» (досл. «телефон + быть в состоянии поднять»), *дяньхуа сохихо* «позвонить по телефону» (досл. «телефон + бить»). По этому поводу Л.Б. Бадмаева пишет, что «семантические кальки образуют в языке шэнэхэнских бурят выражения, сочетаемость элементов которых не характерна для литературного бурятского языка (ср. лит.-бур. *телефоноор хонходохо* “позвонить по телефону”). Подобные случаи свидетельствуют о понятийном заимствовании» [1, с. 19].

Китайские заимствованные слова, обозначающие названия предметов реальной действительности, существующих в виде отдельных экземпляров, принимают показатели множественного числа. Например: *буу* «ружье» – *буунууд* «ружья», *хюуза* «щетка» – *хюузанууд* «щетки», *сонхо* «окно» – *сонхонууд* «окна» и т. д. Названия абстрактных понятий к числовому значению безотносительны и не сочетаются с количественными числительными, например: *ган* «засуха». Заимствование формы множественного числа, показателем которого является суффикс *теп*, отсутствует.

От имен существительных образуются глагольные формы, например: *Байза*, *Толтодо дьяньхуаадаха байгаа* («Да, надо бы позвонить Толто») – от сущ. *дяньхуа* «телефон».

Г.А. Дырхеева в своей статье «Эволюция и перспективы развития малых языков в условиях глобализации (на примере бурятского язы-

ка)» отмечает, что «развитие малых языков в условиях контактирования с языками более крупных наций и народностей зависит от множества разнообразных факторов, воздействие которых на существование малых языков в современном мире все более усиливается на фоне глобализационных процессов» [8, с. 304].

Таким образом, шэнэхэнские буряты, сохранив хозяйственно-бытовой уклад, оказались бессильны перед воздействием Китая на их социокультурную базу. Молодежь и определенная часть, особенно интеллигентная часть населения, люди среднего возраста при разговоре, сами того не замечая, машинально переходят на китайский язык, смешивают бурятские и китайские слова. Языковая и культурная среда, где доминирующим языком является китайский, не может не накладывать отпечатки или следы своего влияния на языковую картину мира.

Список литературы

1. Бадмаева Л.Б. Об особенностях языка шэнэхэнских бурят // История и внешние связи бурятского языка. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2004. С. 17–30.
2. Бертагаев Т.А. Лексика современных монгольских литературных языков. М., 1974.
3. Большой академический монгольско-русский словарь. М., 2001–2002. Т. 1–4.
4. Будаев Ц.Б. Лексика бурятских диалектов в сравнительно-историческом освещении. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1978.
5. Гантогтох Г. Хятад хэлнээс монголжиж буриад аялгуунд орсон үгс // Историко-сравнительное изучение монгольских языков. Улан-Удэ, 1995. С. 109–119.
6. Дамдинова Б.-Х.В. Китайские заимствования в монгольских языках (на материале современного монгольского и бурятского литературного языков): автореф. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2007.
7. Дондокова Д.Д. Китайские заимствованные элементы в бурятском языке // История и внешние связи бурятского языка. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2004. С. 120–137.
8. Дырхеева Г.А. Эволюция и перспективы развития малых языков в условиях глобализации (на примере бурятского языка) // Структурная и прикладная лингвистика. 2007. № 7. С. 297–306.
9. Китайско-русский, русско-китайский онлайн-словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://cidian.ru/> (дата обращения: 20.03.2020).
10. Нещименко Г.П. Заимствования как проявление культурно-языковых контактов и их функционирование в языке-реципиенте // Встречи этнических культур в зеркале языка. М.: Наука, 2002. С. 121–151.
11. Орловская М.Н. Имена существительные и прилагательные в современном монгольском языке. М., 1961.
12. Сүхбаатар О. Монгол хэлний харь үгийн толь. Улаанбаатар, 1999.
13. Цыдендамбаев Ц.Б. Бурятские исторические хроники и родословные. Историко-лингвистическое исследование. Улан-Удэ, 1972.
14. Черемисов К.М. Бурятско-русский словарь. М., 1973.
15. Bodongyud Abida. Buriyad mongyul-un tobči tüеke. Mongyul-un soyol-un keblel-ün qoriy-a, 1983.

* * *

1. Badmaeva L.B. Ob osobennostyah yazyka she-nekhenskih buryat // Istoriya i vnesnie svyazi buryatskogo yazyka. Ulan-Ude: Izd-vo BNC SO RAN, 2004. S. 17–30.

2. Bertagaev T.A. Leksika sovremennyh mongol'skih literaturnyh yazykov. M., 1974.

3. Bol'shoj akademicheskij mongol'sko-russkij slovar'. M., 2001–2002. T. 1–4.

4. Budaev C.B. Leksika buryatskih dialektov v sravnitel'no-istoricheskom osveshchenii. Ulan-Ude: Buryat. kn. izd-vo, 1978.

5. Gantogtoh G. Hyatad helnees mongolzhizh buriad ayalguund orson ygs // Istoriko-sravnitel'noe izuchenie mongol'skih yazykov. Ulan-Ude, 1995. S. 109–119.

6. Damdinova B.-H.V. Kitajskie zaimstvovaniya v mongol'skih yazykah (na materiale sovremennogo mongol'skogo i buryatskogo literaturnogo yazykov): avtoref. ... kand. filol. nauk. Ulan-Ude, 2007.

7. Dondokova D.D. Kitajskie zaimstvovannyye elementy v buryatskom yazyke // Istoriya i vnesnie svyazi buryatskogo yazyka. Ulan-Ude: Izd-vo BNC SO RAN, 2004. S. 120–137.

8. Dyrheeva G.A. Evolyuciya i perspektivy razvitiya malyh yazykov v usloviyah globalizacii (na primere buryatskogo yazyka) // Strukturnaya i prikladnaya lingvistika. 2007. № 7. S. 297–306.

9. Kitajsko-russkij, russko-kitajskij onlajn-slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cidian.ru/> (data obrashcheniya: 20.03.2020).

10. Neshchimenko G.P. Zaimstvovaniya kak pro-yavlenie kul'turno-yazykovyh kontaktov i ih funkcionirovanie v yazyke-recipiente // Vstrechi etnicheskikh kul'tur v zerkale yazyka. M.: Nauka, 2002. S. 121–151.

11. Orlovskaya M.N. Imena sushchestvitel'nye i prilagatel'nye v sovremennom mongol'skom yazyke. M., 1961.

12. Syhbaatar O. Mongol helnij har' ygijn tol'. Ulaanbaatar, 1999.

13. Cydenambaev C.B. Buryatskie istoricheskie hroniki i rodoslovnye. Istoriko-lingvisticheskoe issledovanie. Ulan-Ude, 1972.

14. Cheremisov K.M. Buryatsko-russkij slovar'. M., 1973.

Chinese borrowings in the language of the Shenekhen Buryats in Inner Mongolia of China

The article deals with some specific features of the functioning of the Chinese lexical borrowings in the language of the Shenekhen Buryats in Inner Mongolia of China. The lexical items entered from the source language are adapted at all language levels in a borrowing language. There are described the borrowing lexical items and there are defined the thematic groups of borrowings.

Key words: *the Buryat language, dialects, transformation, recipient language, tracing, borrowing, language contacts.*

(Статья поступила в редакцию 23.04.2020)

В.В. ГОГЕНКО
(Ростов-на-Дону)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «КОРОЛЕВСКАЯ ВЛАСТЬ» В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (на материале англосаксонских источников)

Рассматривается один из самых сложных аспектов древнегерманского общества – процесс зарождения и становления государственности у англосаксов, а именно: возникновение, сущность и становление королевской власти, а также способы ее репрезентации в древнеанглийском языке. Исследование проводится на материале письменных литературных источников раннесредневековой Англии, написанных на древнеанглийском языке, – «Англосаксонской хроники» и героической поэмы «Беовульф».

Ключевые слова: *концепт, королевская власть, светская власть, конунг, король, родовая знать, военная знать.*

Борьба за власть является основой политического дискурса и определяет содержание политической коммуникации, поскольку вся политическая деятельность направлена на завоевание, удержание и исполнение власти. Политическое лидерство намного шире, чем любая

другая форма лидерства, что делает его особым родом власти, которая может приобретать всеохватывающий характер: так или иначе в решения, принимаемые лидером, оказываются вовлечены все аспекты жизни человеческого социума.

Определяющая роль политики, а также глобализация политических процессов в жизни государства, общества и личности подтверждает тот факт, что концепт «власть» занимает особое место в изучении политического дискурса. Изучение концепта позволяет понять сущность этих процессов в сфере политики. Целью настоящего исследования является моделирование и комплексное описание концепта «королевская власть» посредством анализа его языковой репрезентации в древнеанглийском языке.

Поставленная цель может быть достигнута решением следующих задач: 1) определение роли королевской власти в становлении древнегерманского общества; 2) выявление факторов, оказавших влияние на формирование королевской власти; 3) установление правомерности применения к ней термина *светская власть*; 4) определение компонентного состава исследуемого концепта.

Научная новизна работы заключается в комплексном подходе и анализе исследуемого объекта в древнеанглийском языке. Актуальность исследования обусловлена его связью с современными лингвистическими направлениями – концептуальными исследованиями, а также сосредоточенностью на одном из ключевых концептов – власти, в частности королевской [6; 8; 10].

Материалом для исследования послужили англосаксонские литературные источники на древнеанглийском языке («Англосаксонская хроника» [11] и героическая поэма «Беовульф» [9]) и данные толковых этимологических словарей английского языка [4; 7; 12]. Выбор источниковой базы обусловлен несколькими причинами. Во-первых, исследуемые литературные источники написаны на древнеанглийском, а не на латыни, что является нехарактерной особенностью данного периода, поскольку Британия как провинция Римской империи находилась под влиянием последней. Во-вторых, указанные литературные письменные памятники, являясь неисчерпаемым источником фактологического и лингвистического материала по истории завоевания Британии англосаксами, кроме того, предоставляют ценную информацию о становлении

королевств и зарождении и установлении правящих родов и династий. В-третьих, события, представленные в этих письменных памятниках, являются основой для современных представлений о древнегерманском периоде, культуре и социально-политическом устройстве раннесредневековой Англии.

Одной из основополагающих составляющих для понимания языкового сознания древнегерманского общества и, конечно, безусловным атрибутом для становления государства выступает социокультурный концепт «королевская власть», который является объектом нашего исследования. Древнеанглийский язык и непосредственно вербализация изучаемого социокультурного концепта «королевская власть» в языковом пространстве древних германцев, а также языковые и семантические репрезентации, определяющие структуру и содержание рассматриваемого концепта составляют предмет настоящего исследования.

Применение одного метода исследования для достижения поставленной задачи не представляется возможным. Таким образом, дефиниционный и компонентный анализ для определения доминантных аспектов исследуемого концепта, метод сплошной выборки из древнегерманских письменных источников, прием моделирования концепта, контекстуальный анализ для пристального изучения исследуемых сегментов в рамках текста составляют основу комплексной методологической базы данной работы.

Возможность применения полученных в ходе проведенного исследования результатов в практике преподавания английского языка и его истории в высшей школе, в рамках культурологии, лингвистике и ряде междисциплинарных исследований определяет практическую значимость исследования.

Середина V в. в истории Англии по праву считается началом англосаксонского периода. В это время начинается процесс миграции германских племен – англов, саксов и ютов на территорию Британских островов. Новые племена принесли свою культуру, быт, политическое и социально-экономическое устройство, обусловленные военно-колониционным характером переселения [1; 5; 6].

Во главе племени стоял предводитель, вождь, представлявший и защищавший его интересы. Власть была выборной, предводителя избирали за храбрость, отвагу и определенные заслуги. Племенные союзы представляли собой самоуправляющуюся догосударственную общность.

449 On hiera dagum pengest porsa from Wyrtegeorne geleapade Bretta kyninge gesohton Bretene on þam staþe þe is genemned Ypwinesfleot, ærest Bretum to fultume, ac hie eft on hie fuhton. Se cing het hi feohtan agien Pihtas, hi swa dydan sige hæfdan swa hwar swa hi comon. Hi ða sende to Angle heton heom sendan mare fultum heom seggan Brytwalana nahtnesse ðæs landes cysta. Hy ða sendan heom mare fultum. Þa comon þa menn of þrim mægþum Germanie, of Ealdseaxum, of Anglum, of Iotum... [11] // В то время англы, приглашенные королем Виртнерном, прибыли в Британию на ладьях и высадились у Иппинесфлита. Король пожаловал им земли, чтобы они сражались с пиктами. Они так и сделали и одержали победу. Рассказав о непригодности бриттов и о богатстве их земли, они обратились за помощью к англам. Из Германии на помощь им прибыло могущественное войско старых саксов, англов и ютов.

64 ...þa wæs Hroðgare heresped gyfen wiges weorðmynd, þæt him his winemagas georne hyrdon, oðð þæt seo geogoð geweoх, magodriht micel... [9] // ... Удачливый Хродгар возвысился в битвах, сородичи покорились ему без споров, из малой дружины войско выросло в великую силу...

Переселяющиеся англы беспрестанно ведут битвы с местными племенами за право владения лучшими территориями.

477 ...Her sном Eþle on Bretenlond his iiii. suna, Cymen, Wlencing, Cissa, mid iiii. scipum on þa stowe þe is nemned Cymenesora, þær ofslogon monige Wealas sume on fleame bedrifon on þone wudu þe is genemned Andredesleage... [11] // ...Элла и трое его сыновей – Кимен, Вленкинг и Цисса – прибыли в Британию на трех кораблях и высадились в Кименсоре, убив там многих валлийцев, а некоторых обратив в бегство в Андредский лес...

Перемещение германцев в Британию продолжается вплоть до VI в. Постепенно родоплеменные отношения изживают себя, и на смену им приходят раннефеодальные отношения. Со временем на территории Британских островов появляются раннеанглийские королевства: Восточная Англия, Нортумбрия, Кент Эссекс, Уэссекс, Мерсия. Однако пока эти новые территориальные единицы, которым присущи отсутствие стабильности, несформированность органов власти и управления, находящиеся лишь в состоянии зарождения, рассматривать как сформировавшиеся государства не представляется возможным. На данном этапе это все еще характерные для переходного периода от догосударственной власти к государственной варварские королевства.

Вполне закономерно, что дальнейшее развитие и укрепление королевств приводит не только к борьбе с общим врагом, но и к борь-

бе самих королевств друг с другом, которые то расширялись и подчиняли более слабых соседей, то попадали под власть более сильных королевств. Именно тогда начинается расслоение внутри самого племени, уже появляется родовая знать.

Постепенно право принятия решения как в повседневных, так и в военных вопросах переходит к кенингу (*cyning*), а его клан (*cyne*) закрепляет за собой единовластное право на управление. Вокруг кенинга формируется его ближайшее окружение – дружина (*driht*) – верные соратники, которые в любой момент готовы защитить и прийти на помощь.

Право управления постепенно приобретает наследственный характер, переходя от отцов к сыновьям или братьям, в руках которых сосредоточены материальное богатство (дары, земля, военные трофеи и т. д.). Появляются понятия и представления о богатстве, могуществе, силе, власти. Процесс становления королевской власти становится необратимым.

455 ...Her Hengest Horsa fuhton wif Wyrtegeorne þam cyninge, in þære stowe þe is gecueden Agelesþrep, his broþur Horsa man ofslog; æfter þam Hengest feng to rice Æsc his sunu... [11] //...Хенгест и Хорза сражались с королем Вортигерном в месте, которое называлось Эгелестреп, Хорза был убит, и королевство досталось Хенгесту и его сыну Эску.

901 Her gefor Ælfréd Apulfing, Se wæs cyning ofer eall Ongelcyn butan ðæm dæle þe under Dena onwalde wæs, he heold þæt rice oþrum healfum læs þe .xxx. wintra; þa feng Eadweard his sunu to rice... [Ibid.] // ... В этот год умер Альфред, он был королем всего английского народа, за исключением тех частей, которые находились под властью данов, он правил тридцать зим, а затем стал править его сын Эдуард.

В VII–IX вв. король начинает получать все большее влияние, а его место в социальной иерархии постепенно становится несопоставимым с положением любого другого представителя светской знати. Несмотря на это, если действия короля все же не соответствовали ожиданиям древнегерманского общества или приносили ему вред, то короля изгоняли или смещали. К таким мерам не раз прибегала знать нескольких королевств.

645 ...Her Cenwalh adriften wæs from Penda cyninge... [Ibid.] // ...Король Кенвалк был изгнан из своего королевства королем Пендой...

755 ...Her Cynewulf benam Sigeþryht his rices Westseaxna wiotan for unryhtum deðum buton Hamtuncscire... [Ibid.] // ...За несправедные поступки Киневулф лишил Себрихта, с согласия совета западных саксов, своего королевства, за исключением Хэмпшира...

821 ...Her wearþ Ceolwulf his rices besciered... [11] // ...В этом году Кеолвулфа изгнали из своего королевства...

К IX в. упрочивается положение личности самого короля, политическое положение начинает стабилизироваться, чему способствуют политические союзы и браки между членами королевских семей, что, в свою очередь, связывает их только сильнее.

827 ...cyning se Ecgþryht lædde fierd to Dore wif Norþanhymbre hie him þær eaþmedo budon gefuærnesse hie on þam tohwurfon... [Ibid.] // ...король Эгберт повел армию против нортумбийцев вплоть до Дора, где они встретились, и предложили условия подчинения и покорения, приняв которые, они вернулись домой...

Правитель главенствующего королевства получал привилегированное право носить высший титул *Bretwalda* – правитель Британии. Хранитель данного титула обладал рядом преимуществ перед другими королями, такими как право на дань от остальных королевств, а также утверждение крупных земельных пожалований и др.

История жизни древних германцев на Британских островах насчитывает 8 достойных правителей, которые были достаточно могущественны и влиятельны, чтобы носить этот титул, что и подтверждает «Англосаксонская хроника».

827 ...Ecgþryht cyning Miercna rice al þæt be suþan Humbre wæs he wæs se eahtþa cyning se þe Bretwalda wæs – ærest Ælle Suþseaxna cyning se þus micel rice hæfde se æftera wæs Ceawlin Wesseaxna cyning se þridda wæs Æþelþryht Cantwara cyning se feorþa wæs Rēdwald Eastengla cyning fifta was Eadwine Norþanhymbra cyning siexta wæs Oswald se æfter him ricsode seofþa wæs Oswio Oswaldes broþur eahtoþa wæs Ecgþryht Wesseaxna cyning... [Ibid.] // ...Эгберт завоевал Мерсийское королевство и территории к югу от Хамбера, став восьмым королем, получившим титул Бревальда. Элла, король южных саксов был первым, кто владел такой территорией; вторым был Кевлин, король западных саксов, третий – Этелберт, король Кента, четвертый – Редвалд, король восточных англов; пятый – Эдвин, король нортумбрийцев, шестой – Освалд; седьмой – Осви, брат Освалда, восьмым был Эгберт, король западных саксов...

Текст хроники подтверждает, что значительное укрепление королевской власти и аппарата управления в целом означали зарождение феодальных отношений и становление ранней формы государства.

С середины VIII в. королевская власть освящается также и авторитетом церкви. Од-

нако отношение к церкви и религии не всегда было однозначным. С изменением политической обстановки и с приходом к власти новой родовой знати короли, руководствуясь исключительно практическими соображениями, с легкостью отказывались от христианства, обращаясь вновь в язычество.

616 ...his sunu feng to rice ,se forlet his fulluht, leouode on hæðenum þeawe swa þæt he hæfde his fæder laue to wiue... [11] // ...королевство наследовал его сын, который отрекся от крещения и жил в язычестве, взяв в жены вдову своего отца...

И все же усиливающаяся роль христианства была ощутима практически во всех областях жизни древнегерманского общества. Желая получить весомую поддержку и покровительство церкви, которая могла, как тогда казалось, несомненно, повлиять на ход событий, знать и король непрестанно молились и, не упуская шанса, жертвовали институту церкви внушительные средства и дары с целью возведения новых церквей, храмов, монастырей и храмов. В ответ же они ожидали удачного исхода войны или битвы.

669 ... Her Ecgbryht cyning salde Basse mæsseprioste Reculf mynster on to timbranne... [Ibid.] // ...король Эгбрикт даровал священнику Бассу Ракулф, где построил монастырь...

627 ...þæt heo on ænigne eorl gelyfde fyrena frofre. He þæt ful gebeah, wæltreow wiga, æt Wealhþeop... [9] // ...Бога восславил, ей за молитвы в помощь послал рать бесстрашную...

Воинственность, безусловно, считается характерным качеством древних германцев, т. к. им постоянно приходилось участвовать в многочисленных войнах, распрях, отстаивая свое право на существование [3].

Высший привилегированный слой германского общества был представлен, как уже упоминалось, знатью (та прослойка, которая ранее представляла дружину вождя). Знать теперь разделялась на военную – тэны (*pegn*) – и родовую – элдормены (*ealdorman* – «старейшие»). На данном этапе «военная доблесть» и «знатность» выступают неотъемлемыми качествами знати. Тэны храбро сражаются за своего короля и взамен в качестве вознаграждения получают свою долю трофеев.

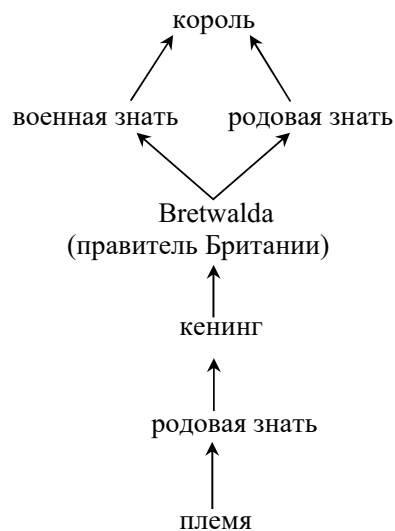
2890 ...dead bið sella eorla gehwylcum þonne edwitlif... [9] // ...воину лучше умереть, чем жить с позором...

2994 ... sealde hiora gehwæðrum hund þusenda landes ond locenra beaga (ne dorfte him ða lean oðwitan mon on middangearde), syððan hie ða mærdæ geslogon... [Ibid.] // ...богатой казной каждому было

дано сто тысяч земель и кольцами (щедрый дар за доблестную службу)...

Становление и укрепление королевской власти в древнегерманском обществе, как и в любом другом, невозможно без немаловажного аспекта – военной власти. Анализ материала показал, что в древнегерманском обществе в своем становлении королевская власть прошла следующие этапы: от родоплеменной общины (племени) до раннефеодальных отношений (король) (см. схему ниже).

Этапы становления королевской власти в древнегерманском обществе



Согласно анализу рассматриваемого нами материала, компонентный состав древнегерманского концепта «королевская власть» представлен лексемами *племя*, *род*, из которого постепенно выделяется *родовая знать*, выбирающая *кенинга*, впоследствии получившего высший титул *правителя Британии (Bretwalda)*. Ближайшее окружение короля составляла *знать* (родовая и военная), к помощи которой король мог обратиться как в мирное, так и в военное время.

Таким образом, переведа и внимательно изучив такие литературные источники древнегерманского периода, как «Англосаксонская хроника» и поэтическая поэма «Беовульф», приходим к нескольким выводам. Во-первых, древнегерманское общество находится в процессе социально-экономического и политического развития на пути к становлению государственности, а значит, представление о королевской власти в должной степе-

ни отличается от современного. Королевская власть у древних германцев осмыслена как сложный многомерный концепт. В рассматриваемом периоде она представлена королем и его ближайшим окружением.

Во-вторых, у истоков формирования королевской власти древних германцев находились родоплеменные отношения. Значительная роль в становлении института королевской власти отводится нескольким факторам: родовому, военному и экономическому. Нельзя не принимать во внимание военный путь германцев и формирования власти.

В-третьих, несмотря на тот факт, что королевская власть представлена королем и его ближайшим окружением, термин *светская* на данном этапе развития древнегерманского общества к ней пока не применим, поскольку религия оказывает значительное влияние на управление и даже вмешивается в него.

В-четвертых, компонентный состав древнегерманского концепта «королевская власть» вербализуется такими лексемами, как *synn* (племя, род), *synning* (король, кенинг), *Bretwalda* (правитель Британии), *dryhten* (военная знать), *eorla* (родовая знать).

Список литературы

1. Глебов А.Г. Представления о короле и королевской власти у англосаксов (по законодательным памятникам англосаксов VII–IX вв.) // *Право в средневековом мире / отв. ред. О.И. Варьяш. М., 1996. С. 208–220.*
2. Гогенко В.В. Власть церкви и религии в древнегерманском обществе (на материале англосаксонской хроники) // *В мире научных открытий. 2011. № 11.7(23). С. 1881–1888.*
3. Гогенко В.В. Концепт «Власть» как фрагмент древнеанглийской языковой картины мира // *Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 4(46). Ч. 2. С. 70–74.*
4. Краткий древнеанглийский словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.norroen.info/dct/oe> (дата обращения: 15.01.2020).
5. Медведев А.В. Англосаксонское завоевание Британии и становление государственности в раннесредневековой Англии: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Саратов, 2012.
6. Мельникова Е.А. Меч и лира: англосаксонское общество в истории и эпосе. М., 1987.
7. Смирницкий А.И. Хрестоматия по истории английского языка с 7 по 17 вв. // *Этимологический словарь. М., 1938.*
8. Barnes В. *The nature of power.* Cambridge, 1988.
9. Beowulf [Electronic resource]. URL: <https://www.humanities.mcmaster.ca/beowulf/main.html> (дата обращения: 15.01.2020).

10. Bredehoft Th.A. *Textual Histories: Readings in the Anglo-Saxon chronicle.* Toronto; L., 2003.

11. Manuscript B: Cotton Tiberius A.vi [Electronic resource]. URL: <http://asc.jebbo.co.uk/b/b-L.html> (дата обращения: 15.01.2020).

12. Online Etymology Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 15.01.2020).

* * *

1. Glebov A.G. Predstavleniya o korole i korolevskoj vlasti u anglosaksov (po zakonodatel'nym pamyatnikam anglosaksov VII–IX vv.) // *Pravo v srednevekovom mire / отв. ред. О.И. Вар'яш. М., 1996. С. 208–220.*

2. Gogenko V.V. Vlast' cerkvi i religii v drevnegermanskom obshchestve (na materiale anglosaksonskoj hroniki) // *V mire nauchnyh otkrytij. 2011. № 11.7(23). С. 1881–1888.*

3. Gogenko V.V. Koncept «Vlast'» kak fragment drevneanglijskoj yazykovoj kartiny mira // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 4(46). Ч. 2. С. 70–74.*

4. Kratkij drevneanglijskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.norroen.info/dct/oe> (дата обращения: 15.01.2020).

5. Medvedev A.V. Anglosaksonskoe zavoevanie Britanii i stanovlenie gosudarstvennosti v ranne-srednevekovoj Anglii: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. Saratov, 2012.

6. Mel'nikova E.A. Mеч i lira: anglosaksonskoe obshchestvo v istorii i epose. М., 1987.

7. Smirnickij A.I. Hrestomatiya po istorii anglijskogo yazyka s 7 po 17 vv. // *Etimologicheskij slovar'.* М., 1938.

Representation of the concept “royal power” in the Old English (based on the Anglo-Saxon sources)

The article deals with one of the most complicated aspects of the Old German society – the process of origin and establishment of the statehood of the Anglo-Saxon, to be more exact: origin, essence and establishment of the royal power and the ways of its representation in the Old English. The research is carried out on the basis of the written literary sources of the early middle-ages England in the Old English language – “the Anglo-Saxon Chronicle” and the heroic poem “Beowulf”.

Key words: *concept, royal power, secular power, konung, king, nobility, military elite.*

(Статья поступила в редакцию 25.03.2020)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ВАН ТЯНЬЦЗЯО
(Волгоград)

ОБРАЗ КИТАЯ В СТИХОТВОРЕНИЯХ В.Я. БРЮСОВА

Рассматриваются особенности воплощения образа Китая в лирике крупнейшего представителя Серебряного века В.Я. Брюсова. Выдвигается гипотеза о том, что для поэта было характерно не только западническое отношение к Китаю, что является распространенной точкой зрения в российском литературоведении, но и индивидуальное переосмысление культуры Китая. Анализируются стихотворения В.Я. Брюсова, полностью или частично посвященные Китаю или его символам.

Ключевые слова: *Китай, Брюсов, образ, Серебряный век, конфуцианство, мифология, культурный символ.*

Поэт и прозаик В.Я. Брюсов относится к числу ярчайших представителей русской поэзии Серебряного века, лидерам символизма. Эту позицию ему позволили занять неординарный талант и своеобразные взгляды на искусство. Свою творческую задачу В.Я. Брюсов видел в том, чтобы «создать поэзию, чуждую жизни, воплотить построения, которые жизнь дать не может» [2, с. 24]. Он считал искусство «постижением мира», но не через рассудок, а иным, иррациональным путем. Для него искусство было сродни религии, поэтому он полагал, что постижение искусства есть «открытие» [Там же, с. 36].

Мистические образы, тайные, понятные лишь посвященным эзотерические символы позволяли В.Я. Брюсову отгородиться от обыденности, от житейской рутины. Он умел находить точные и верные символы, позволяющие воплотить авторский замысел. Уже это роднит его творчество с поэзией Китая, которая вся базируется на системе символов. Однако существует и прямая связь В.Я. Брюсова с Китаем – он создал несколько стихотворений, посвященных Поднебесной империи. Можно сказать, что он продолжил традицию обращения русской литературы к теме.

Интерес русской культуры к Китаю зародился еще в XVIII в. На переломе XIX и XX вв.

он сделался особенно активным. На возникновение в русской поэзии образа Китая повлияли как путешествия и знакомство с соответствующей литературой, так и некоторые работы русских религиозных философов, идеи толстовства [7, с. 75].

Среди русских поэтов, обратившихся в начале XX в. к теме Китая, помимо В.Я. Брюсова, были К.Д. Бальмонт, Н.С. Гумилев и ряд других авторов. Первопроходцем был К.Д. Бальмонт, написавший целый ряд своеобразных произведений, в которых поэт создал яркий и многосторонний образ Китая, что исследовано в ряде специальных работ, в частности в нашей статье «Рациональное и иррациональное в образе Китая у К. Бальмонта» [4]. Некоторые исследователи полагают, что Брюсов обратился к китайской теме под влиянием Бальмонта [9, с. 281].

Согласно Е.А. Осьмининной, которая подробно изучала взаимопроникновение русской и китайской поэзии, лишь Бальмонту удалось воплотить образ нового Китая в лирике, в то время как Брюсов, по ее мнению, продолжил традиции западнического подхода к образу Китая, начатые еще в XVIII в. [10, с. 444]. Автор полагает, что именно этот подход вызывает интерес в китайском цикле В.Я. Брюсова. На наш взгляд, следует прежде всего искать индивидуальные черты в восприятии образа Китая у Брюсова. Другое важное положение работы О.Е. Осьмининной заключено в ее выводе о том, что Брюсов «представляет традиционный для своего времени образ Китая, в форме подражает китайской поэтике» [Там же, с. 443]. В нашей статье мы исследуем другие стороны китайской темы в поэзии Брюсова.

В 1909 г. в творчестве поэта впервые возникли образы Китая, когда он писал предисловие к произведению «Сны человечества», в котором автор планировал охватить всю мировую поэзию. В нем поэт употребил древнее название Китая – «Срединное царство».

Свои опыты он продолжил через несколько лет. Лишь в 1914 г. появляется первое стихотворение, посвященное образу Китая под заглавием «Китайские стихи». Здесь Брюсов воплотил свой замысел, который намечал еще в «Снах человечества». Этот замысел заключался в том, чтобы продемонстрировать «образцы всех приемов», какие только существовали для того, чтобы «выразить лирическое содержание своей души» [2, с. 133].

Не только чисто научная, экспериментальная задача влекла Брюсова, но и возможность

передать читателю те чувства, которые испытывали поэты разных эпох. «Для такой цели подражания, – поясняет В.Я. Брюсов, – оригинальные произведения, написанные в духе определенной эпохи, мне представляются более отвечающими цели, нежели стихотворные переводы» [2, с. 136]. Таким образом, он выразил свою концепцию, которая сегодня помогает понять смысл «китайских» стихотворений В.Я. Брюсова.

В свете этого высказывания становится очевидным, что поэт стремился передать звучание китайской лирики, используя для этого прием параллелизма:

Твой ум – глубок, что море!
Твой дух – высок, что горы! (т. II, с. 387)*

Создавая практически заранее заданный текст, поэт так использует ритмику и рифму, что возникает впечатление свободного изложения мысли:

Пусть этот чайник ясный,
В час нежный, отразит
Лик женщины прекрасной
И алый цвет ланит (т. II, с. 387).

Брюсов использует инверсию (*чайник ясный, женщины прекрасной*), а также поэтический архаизм *ланиты*, чтобы воссоздать дух древности. Поэт обращается к одному из известных культурных символов Китая – чайнику как части чайной церемонии. Он рисует изящную картину: отраженное в корпусе чайника лицо китайской красавицы. Краски этого изображения отличаются акварельностью и прозрачностью, на что указывают эпитеты *ясный* и *нежный*.

Передает в этом стихотворении автор и характер китайцев, особенности их менталитета:

Все дни – друг на друга похожи;
Так муравьи – одинаково серы.
Знай заветы – работать, чтить старших
и голос божий,
Завяжи узел – труда, почтенья, веры (т. II, с. 387).

Метафорически он пишет о трудолюбии нации, используя образ муравья. В нескольких строках Брюсов запечатлевает принципы учения Конфуция, заключающиеся в почитании предков и старших, в постоянном труде. Однако стоит заметить, что называть конфуцианство религией в полном смысле слова не принято, и речь о Боге там не идет. Поэтому упо-

минание о *голосе божьем* – это, скорее, проявление русского взгляда на жизнь китайцев.

Нельзя не заметить, что лирическому герою такая повседневность кажется однообразной, на что указывает оценочная лексика: *похожи, одинаково серы*. Метафора *завязать узел* также выглядит попыткой передать некоторое ограничение свободы, исключающее проявления вольности.

Особенно контрастной этой картина выглядит по сравнению с предыдущей строфой, в которой воспеваются женщина и любовь к ней:

Ты мне дороже, чем золото,
Чем добрый взгляд государя;
Будь любви моей рада,
Как кормщик, к берегу причала (т. II, с. 387).

Лирический герой возносит возлюбленную на самый высокий пьедестал, предпочитая свою любовь благосклонности правителя. К этому же он призывает и героиню стихотворения. Этим самым он как будто бы посягает на традиционные древние устои Китая, стремясь доказать, что именно любовь является наивысшей ценностью.

В свете этого пояснения становится очевидным, почему повседневность китайцев, в жизни которых три доминанты – «труд, почтение, вера», – кажется ему серой и однообразной. Объясняется такой взгляд и приверженностью к поэтике символизма, в которой на первом месте стоял человек, его индивидуальность, а не коллективное начало.

Е.А. Осьминина предполагает, что Брюсов мог почерпнуть сведения о воззрениях китайцев из «Иллюстрированной всеобщей истории литературы» И. Шерра. Именно там фигурирует самоназвание страны «Срединная империя» и представлены основополагающие принципы жизни: «скромность», «трезвость», «гладкость». И здесь же говорится о «посредственности» и «филистерстве» [9, с. 283].

В.Я. Брюсов, который создавал гротесковые и фантастические произведения, тяготеющий к поэтике Э.Т.А. Гофмана, для которого слово *филистер* входило в число бранных как символ обывательщины [5, с. 58], не мог удовлетвориться таким взглядом на жизнь. Поэтому в строках «Китайских стихов» можно заметить очевидное неприятие подобного образа бытия. В этом и проявляется та индивидуальность воззрения Брюсова на образ Китая.

В художественной концепции В.Я. Брюсова именно творчество является самоцелью бытия поэта. Он настаивает на том, что основа поэзии – это творческая индивидуальность,

* Стихотворения В.Я. Брюсова цитируются по изданию [1] с указанием тома и страниц в круглых скобках.

заставляющая отвергнуть реальность и обратиться к миру фантазии и воображения [2, с. 64]. Явная прагматичность китайской жизни исключала такой подход, не оставляла места для творчества, поэтому автор и прибегает к такой характеристике Китая, жизнь в которой ему виделась в образе муравейника, где рутина и каждодневный труд лишали поэта его предназначения.

Однако все это не означает, что Брюсов не испытывал подлинного интереса к Китаю, не был очарован им. Его пленяют и *китайские шелка* (как в стихотворении «Диадохии»), и красота женщин, и мудрость Китая. Например, в венке сонетов «Светоч мысли», чье название говорит само за себя, есть такие строки:

Свет приняли – Китай и Индостан,
Края эгейцев и страна Наири... (т. III, с. 383).

Таким образом, автор включает Китай в число тех стран, которые озарила сияющая Мысль, как *свет в эфире*, т. е. в число избранных. И в рассматриваемом цикле стихов присутствует также эпизод, подчеркивающий мудрость Срединной империи:

Глупец восклицает: «Ломок
Стебель памяти о заслугах!»
Мудрый говорит: «Буду скромн,
И меня прославят речи друга!» (т. II, с. 397).

Эта заключительная строфа отражает диалог глупца и мудреца, в котором торжествует одна из основных китайских добродетелей – скромность. Из контекста понятно, что следование этому завету ведет к бессмертию, поскольку скромного мудреца будут прославлять другие. Примечательно, что последняя строфа является отражением первого двустишия, в котором воспевается мудрость именно высокодуховного человека, в связи с чем приведены образы морей и гор.

Есть и другое стихотворение Брюсова, посвященное Китаю, – «Римляне в Китае». Оно датировано предположительно 1916 г. и не включалось поэтом в сборники стихов. Брюсов обратился в нем к прошлому, стихотворение имеет подзаголовок «166 г. н. э.», объединил две мощные империи. Они являлись противоположными друг другу по сути, но, несмотря на это, стремились налаживать контакты между собой:

Все улицы полны народом,
Бегут и торговцы и воины...
Лишь там, где дворец, перед входом
Прибои толпы успокоены (т. III, с. 363).

Стихотворение начинается с объемной и динамичной картины, в которой все внимание акцентируется на движении народа, на всеобщей взволнованности. Все описанное говорит о том, что произошло неординарное событие: *бегут и торговцы и воины*. Однако по отношению к власти китайцы остаются верны себе, т. к. возле дворца *прибои толпы успокоены*. Эта метафора дает возможность предположить, что на улицах это огромное количество людей было подобно морю. Далее, во второй строфе, поясняется ситуация:

В столице Срединного Царства
Прибывших из-за моря чествуют.
Со свитой послы государства
Далекого медленно шествуют (т. III, с. 363).

Темпоритм второй строфы стихотворения противопоставлен первой. Так вырисовывается не только характер социальных групп (правителей и народов), но и разрыв между ними. Люди бегут, чтобы увидеть высокие чины, а те *медленно шествуют*, не думая о своих подчиненных.

Происходящее преподносится в стихотворении глазами повествователя, который наблюдает за всем со стороны. Здесь уже предстает традиционный образ Китая, в описании которого присутствуют широко известные символы:

Вдоль лестниц до самой вершины
Сверкают стоцветные фонарики;
Стоят наверху мандарины,
Качая почетные шарики (т. III, с. 363).

Китай предстает здесь сказочным и таинственным, мерцающим огнями и привлекающим взгляд украшениями. В стихотворении поэт использует слово, ярко рисующее китайский колорит, – это *мандарины* (чиновники), которые принимают участие во встрече. Вос создается сама китайская картина мира с ее четко упорядоченной социальной иерархией. В следующем четверостишии Китай показан уже с мифологической стороны:

По стенам – дракон над драконом,
Причудливо свитые в кольчики;
Смеются серебряным звоном
Из всех уголков колокольчики (т. III, с. 363).

В символике Китая дракон – мифическое существо, тесно связанное с водой и несущее в себе доброе начало ян [13, с. 228]. Поэтому и звуковая картина, сопровождающая образы развешанных по стенам драконов, не включает в себе ничего устрашающего и агрессивно-го. Напротив, голоса колокольчиков – это *серебряный звон*, вызывающий у наблюдателя

положительные эмоции. В стихотворении Китай описывается как воплощение богатства, восточной роскоши:

Там – золото, перлы, алмазы;
Там – лики, страшнее, чем фурии;
И высятся странные вазы,
Роскошней, чем вазы Этрурии (т. III, с. 363).

Можно предположить, что все представленные богатства были выложены перед гостями, чтобы поразить их воображение, указать на могущество китайского правителя, ведь издавна драгоценные камни являлись в Китае символами власти и богатства. Вазы – неотъемлемая составляющая культуры Китая. В стихотворении они сравниваются с этрусскими вазами, ценность которых, как известно, очень велика. Утверждение превосходства китайских ваз над этрусскими опять наводит на мысль о том, что в данном случае образ Китая рисуется на основе положительного восприятия, и рассказчик испытывает восторженные чувства по отношению к этой стране.

Каковы ощущения римлян от увиденного, остается загадкой, поскольку они скрывают свои чувства, сохраняя достоинство и соблюдая дипломатический этикет:

Послы, величавы и строги,
Приблизились к трону заветному;
Их длинные белые тоги
Блистают меж блеска стоцветного...
(т. III, с. 364).

Эпитет *заветный* определяет цель посещения римлянами Китая, связанную с государственными интересами. Поэтому, по всей вероятности, они даже не замечают той роскоши и праздничной атмосферы, которыми их окружили. Белый цвет их одеяний в данном случае обозначает строгость и официальность. Их *блистание* между *стоцветным блеском* подчеркивает чужеродность римских послов этому загадочному миру. Многозначие, означающее недосказанность, можно расценить как сожаление повествователя о том, что римлянам не суждено постичь и понять красочность и волшебство этой страны.

Итак, предпринятый анализ позволяет определить особенности индивидуального восприятия В.Я. Брюсовым образа Китая. Он воссоздает разные стороны его жизни: сдержанно отзываясь о прагматичности ментальности этой страны («Китайские стихи»), восхищается ее красотой, сказочностью, экзотичностью («Римляне в Китае»), делает его частью всеобщего поэтического мира, представляет в качестве недосыгаемой мечты.

Примечательно, что не только В.Я. Брюсов испытывал интерес к Китаю, но и современное китайское литературоведение проявляет к поэту живой интерес. На это указывают изданные в последнее время работы китайских исследователей, находящихся в тесном взаимодействии с российскими литературоведами.

Ван Пань и Чжэн Вэньдун пишут, что «изучение творчества Брюсова в Китае делится на три этапа: с 1920 г. до образования Китайской Народной Республики; с образования Китайской Народной Республики до реформ и открытия страны; после реформ и открытия до настоящего времени» [3, с. 93]. Первое письменное упоминание о Брюсове появилось в 1921 г. в ежемесячном журнале «Художественная проза», в котором Шэнь Яньбин рассказал китайским читателям о Брюсове-поэте, представителе Серебряного века [Там же].

Китайские исследователи сделали важный вывод о том, что творчество В.Я. Брюсова принадлежит не только России, но и всему миру, а его произведения «в своей совокупности охватывают древность и современность» [Там же]. Китайским читателям стихи поэта импонируют своими художественными достоинствами: психологизмом, эмоциональностью, лиричностью, «историческими, конкретизирующими характеристиками, вследствие чего изучение и восприятие творчества Брюсова становится безграничным» [Там же]. Примечательно, что и в прошлом, и сегодня личность и творчество В.Я. Брюсова являются способом для межкультурного диалога двух стран, для расширения культурных и дружественных связей. Это в какой-то мере оказалось воплощением мечты поэта, который надеялся на мирное сосуществование всех наций и стран.

Список литературы

1. Брюсов В.Я. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Худож. лит., 1973–1975.
2. Брюсов В.Я. Об искусстве и литературе. Критические статьи / ред. В.А. Алехина. М.: Изд-во Т8 RUGRAM, 2018.
3. Ван Пань, Чжэн Вэньдун. Анализ восприятия В.Я. Брюсова в китайском литературоведении // Филологические науки. 2015. № 9. С. 82–93.
4. Ван Тяньцзяо. Рациональное и иррациональное в образе Китая у К. Бальмонта // Рациональное и иррациональное в литературе и фольклоре: сб. науч. ст. по итогам X Междунар. науч. конф. «Рациональное и иррациональное в литературе и фольклоре» (Волгоград, 30–31 окт. 2019 г.). Волгоград: Фортесс, 2019. С. 169–173.
5. Виткоп-Менардо Г. Гофман. Челябинск: Урал LTD, 1999.

6. Колобаева Л.А. Русский символизм. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2017.

7. Лукин А.В. Медведь наблюдает за драконом. Образ Китая в России в XVII–XXI веках. М., 2007.

8. Мирза-Авакян М.Л. Восток в творчестве В.Я. Брюсова // Историко-филологический журнал. 1978. № 2. С. 159–174.

9. Осминина Е.А. «Китайские стихи» Бальмонта и Брюсова: заглавие и жанр // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-а. 2017. № 6. С. 278–288.

10. Осминина Е.А. Образ Китая у русских символистов (на примере стихов В.Я. Брюсова) // Сборник статей и докладов участников X Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2017. С. 443–450.

11. Поступальский И.С. Поэзия Валерия Брюсова // Брюсов В.Я. Об искусстве и литературе. Критические статьи / ред. В.А. Алехина. М., 2018. С. 15–116.

12. Поступальский И.С. Комментарии // Брюсов В.Я. Об искусстве и литературе. Критические статьи / ред. В.А. Алехина. М., 2018. С. 663–709.

13. Царева Г.И. Все о Китае. Культура, религия, традиции. М.: Профит-Стайл, 2019.

* * *

1. Bryusov V.Ya. Sbranie sochinenij: v 7 t. M.: Hudozh. lit., 1973–1975.

2. Bryusov V.Ya. Ob iskusstve i literature. Kriticheskie stat'i / red. V.A. Alekhina. M.: Izd-vo T8 RUGRAM, 2018.

3. Van Pan', Chzhen Ven'dun. Analiz vospriyatiya V.Ya. Bryusova v kitajskom literaturovedenii // Filologicheskie nauki. 2015. № 9. S. 82–93.

4. Van Tyan'czyao. Racional'noe i irracional'noe v obraze Kitaya u K. Bal'monta // Racional'noe i irracional'noe v literature i fol'klore: sb. nauch. st. po itogam X Mezhdunar. nauch. konf. «Racional'noe i irracional'noe v literature i fol'klore» (Volgograd, 30–31 okt. 2019 g.). Volgograd: Fortess, 2019. S. 169–173.

5. Vitkop-Menardo G. Gofman. Chelyabinsk: Ural LTD, 1999.

6. Kolobaeva L.A. Russkij simvolizm. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2017.

7. Lukin A.V. Medved' nablyudaet za drakonom. Obraz Kitaya v Rossii v XVII–XXI vekah. M., 2007.

8. Mirza-Avakyan M.L. Vostok v tvorchestve V.Ya. Bryusova // Istoriko-filologicheskij zhurnal. 1978. № 2. S. 159–174.

9. Os'minina E.A. «Kitajskie stihy» Bal'monta i Bryusova: zaglavie i zhanr // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-a. 2017. № 6. S. 278–288.

10. Os'minina E.A. Obraz Kitaya u russkikh simvolistov (na primere stihov V.Ya. Bryusova) // Sbornik statej i dokladov uchastnikov X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kazan', 2017. S. 443–450.

11. Postupal'skij I.S. Poeziya Valeriya Bryusova // Bryusov V.Ya. Ob iskusstve i literature. Kriticheskie stat'i / red. V.A. Alekhina. M., 2018. S. 15–116.

12. Postupal'skij I.S. Kommentarii // Bryusov V.Ya. Ob iskusstve i literature. Kriticheskie stat'i / red. V.A. Alekhina. M., 2018. S. 663–709.

13. Careva G.I. Vse o Kitae. Kul'tura, religiya, tradicii. M.: Profit-Stajl, 2019.

Image of China in the poems of V.Ya. Bryusov

The article deals with the specific features of the personification of the image of China in the lyrics of a great representative of the Silver Age, V. Ya. Bryusov. There is made a hypothesis that it was specific for the poet not only the Western attitude towards China that is a widespread point of view in the Russian literature studies but also an individual rethinking of the Chinese culture. There is analysed the row of the poems of V. Yu. Bryusov, fully or partly devoted to China and its symbols.

Key words: *China, Bryusov, image, the Silver Age, Confucianism, mythology, cultural icon.*

(Статья поступила в редакцию 17.04.2020)

С.В. АБЫСОВА
(Горно-Алтайск)

СКОРОГОВОРКИ В НАРОДНЫХ ИГРАХ АЛТАЙЦЕВ

Раскрываются особенности скороговорок как жанра игрового фольклора алтайцев. Рассматриваются народные термины, поэтические приемы, композиция и сюжет скороговорок. Для работы привлекались научные исследования, ранее опубликованные тексты скороговорок, материалы научного архива Научно-исследовательского института алтаистики им. С.С. Суразакова.

Ключевые слова: *жанр, скороговорки, модор сѳтор, игра, текст, варианты.*

Скороговорки занимают особое место в алтайском игровом фольклоре. В народной терминологии скороговорки имеют следующие обозначения: *модорлор, модор сѳтор, модорлоп айдар сѳтор, кашай айдар сѳтор,*

баланы сөскө үредер сөстөр, айтылгыштар. В 1948 г. исследователь Н.А. Баскаков в своей работе «Алтайский фольклор и литература» использовал народный термин *модор сөстөр* применительно к алтайским скороговоркам, определяя их как жанр, относящийся к «мелким» формам бытового фольклора [4, с. 8]. Позднее скороговорки рассматривались С.С. Суразаковым в работах по систематизации жанров алтайского фольклора [8; 9]. Исследователь различает произведения из простого набора слов с организованным ритмом и рифмой и произведения, напоминающие русские небылицы с нереалистичными и юмористическими картинками. По мнению фольклориста, главная задача скороговорок заключается в развитии детской речи [8].

Исследовательница алтайского фольклора К.Е. Укачина полагает, что происхождение скороговорок связано с загадками [11]. Это мнение поддерживается М.П. Чочкиной в исследовании по детскому фольклору, где скороговорки рассматриваются как словесные игры-состязания [12].

Анализ исследовательских работ показал, что скороговорки выступают как самостоятельный жанр бытового и детского фольклора, основная функция которых заключается в обучении детей правильному произношению слов, чувству ритма. Наряду с обучающей и развивающей функциями скороговорки выполняют регулятивную функцию. Наиболее четко она прослеживается в играх в прятки, в которых скороговорки нередко служат в качестве считалки, определяющей промежуток времени для прячущихся игроков. Мы располагаем архивной записью, согласно которой игра в прятки является продолжением предваряющей ее игры в прятанье сережки. Отметим, что подобный переход от одной игры в другую характерен для алтайской игровой традиции. Игрок, оставшийся один в конце игры, становится ведущим в следующей игре. В упомянутой записи водящим становится один из игроков, который не может разыскать сережку. Присев на корточки и опустив голову с закрытыми глазами, он начинает произносить скороговорку:

Билдим, билдим биле чокол,
Чоколдын чок белек,
Белектин беш агаш,
Агаштын алтын кузук,
Кузуктын куу тарал,
Таралдын тай өзök,
Өзökтин көөлмök суу,

Суунын жылма балык.
Балыктын балбак бажы,
Баштын бийттү түги,
Кем озо табылар,
Онын бажы бийттү болор.

(НА НИИА ФМ*. Д. 88).

Узнал, узнал заику,
Заикой собранный подарок,
Подарок с пятью деревьями,
Дерева с золотыми орешками,
Орешки, объединенные кедровкой,
Кедровка с долиной,
Долина с запрудой,
Запруда с гладкой рыбой,
Рыба с приплюснутой головой,
Голова с вшивой шерстью,
Кто первым найдется,
У того в голове вошь заведется.

В течение того времени, пока проговаривается скороговорка, остальные игроки должны прятаться. В этой записи скороговорки идет перечисление предметов из окружающего мира. Данный прием заменяет обычный счет, используемый в считалках. Последовательная смена картин с изображением объектов окружающей среды составляет целостную картину мира, которую можно сопоставить с изображением мира в эпических сказаниях алтайцев. Узнаваемыми образами в них являются местность, гора, озеро, дерево, животные и птицы. Например, эпический мир в героическом сказании «Маадай-Кара» представлен образами *Алтай* («страна, земля, владение»), *бай терек* («священный тополь»), *таллай* («море»), *кер балык* («рыба»), *күзүк* («кушук»). Подобно им в скороговорке представлены такие образы как *агаш* («дерево»), *тарал* («кедровка»), *өзök* («долина»), *көөлмök суу* («запруда»), *жылма балык* («гладкая рыба») [6]. Они выступают маркерами, отражающими пространство в традиционном мировоззрении алтайцев. Перечисление объектов окружающего мира является характерным свойством устно-поэтического творчества алтайского народа. Перечисляя названия местностей, гор, исполнитель скороговорки, подобно сказителю, описывает пространство своего героя. Использование слова *бар* («есть») в конце каждой строки не только создает рифму и определенный ритм, но и выступает как свидетельство реальности перечисляемого:

Кырда, кырда кузук бар,
Куу кижинин бажы бар,

* НА НИИА ФМ – Научный архив Научно-исследовательского института алтаистики им. С.С. Суразакова. Фольклорные материалы.

Теерменде талкан бар,
Тас кижинин бажы бар,
Бисте, бисте билү бар,
Бичик-билик тууда бар,
Тузалуда тузы бар,
Турган малда турлу бар,
Туулу кырда тура бар,
Турачакта уулдар жажынган,
Кем озо табылар,
Онын бажы жарылар [9, с. 69].

На горе, на горе шишки есть,
Череп человека есть,
На мельнице толокно есть,
Лысого человека голова есть,
У нас, у нас камень-точилка есть,
Книги-письмена на горе есть,
В Тузалу соль есть,
У стоящего скота стойбище есть,
На высокой горе домик есть,
В домике мальчишки спрятались,
Кто первым найдется,
У того голова разобьется.

Скороговорка заканчивается поэтической формулой: *Кем озо табылар, / Онын бажы жарылар* («Кто первым найдется, / У того голова разобьется»). Использование этой формы указывает на отнесенность скороговорки к игре в прятки. Она встречается также в считалках, применяемых только в этой игре. В предыдущем тексте заключительная формула немного отличается: *Кем озо табылар, / Онын бажы бийттү болор* («Кто первым найдется, / У того в голове вошь заведется»).

Фольклорные материалы показывают наличие нескольких вариантов текстов, в которых устойчивое выражение *Кем озо табылар* («Кто первым найдется») служит объявлением следующего этапа игры. С момента произношения данной поэтической формулы начинается поиск спрятавшихся игроков.

В композиционном плане формула также играет определенную роль, разделяя скороговорку на две части: в первой из них представлено изображение выдуманного мира, вторая часть содержит условное наказание, варьирование которых зависит от воображения ведущего. Приведенные тексты указывают на возможность применения импровизации в обеих частях скороговорки. Поскольку скороговорка определяет промежуток времени, который отведен для прятков, то объем текста имеет большое значение для игроков. По этой причине предпочтение отдается более сложным произведениям.

В алтайской игровой традиции скороговорки используются также в качестве самосто-

тельной словесной игры, основанной на быстром произношении. Дети в этой игре соревнуются между собой, при этом каждый игрок старается без запинки и в быстром темпе произнести скороговорку. Для проведения словесных игр-соревнований привлекаются тексты с развитием сюжета, с изображением конкретных картин, правильно организованных речевых единиц. Наличие сюжетной линии является характерной чертой алтайских скороговорок. Каждая строка представляет определенные действия, заключенные в самостоятельные предложения. Действия, следуя друг за другом, составляют сюжет произведения, например:

Жүгүре-жүгүре јум таптым,
Јум алдынан тарак таптым,
Таракты апарып таадама бердим,
Таадам меге сагалын берди,
Сагалын апарып көлгө салдым,
Көл меге көбүгин берди,
Көбүкти апарып ийнекке бердим,
Ийнек меге сүдин берди,
Јайып-јуйуп ичип отурзам,
Койонок келип, кожо ичти,
Колым менин «корс» этти,
Койонок сөбги «торс» этти [7, с. 20–21].

Бежал-бежал [птичий] пух [я] нашел,
Под [птичьим] пухом гребешок [я] нашел,
Гребешок [моему] дедушке [я] отдал,
Дедушка мне бороду [свою] дал,
Бороду [его] понес и в озеро [я] спустил,
Озеро мне пену [свою] дало,
Пену понес и корове [я] отдал,
Корова мне молоко [свое] дала,
Разливая-расплескивая, пока [я] пил сидел,
Зайчик прибежал, вместе попил,
Рука моя хрустнула «корс»,
Зайчика кости хрустнули «торс».

Рассмотрение текстов указывает на бытование нескольких вариантов текстов с развитием сюжетной линии, как, например, в скороговорках *Кайчы, кайчы калт этти!* («Ножницы, ножницы звякнули»), *Билдим-билдим, биле чокол* («Узнал, узнал зайку»), *Бисте-бисте билү бар* («У нас, у нас камень-точилка есть»).

В некоторой степени для алтайских скороговорок характерно использование слов без какого-либо смысла – *чама, маас, јүме, тутум, кеел, чангыр*. Скороговорки, в которых встречаются бессмысленные слова, имеются в фольклоре многих народов и обозначаются термином *заумь*. Природу происхождения заумных слов Г.С. Виноградов видел в выдуманных словах детей [5]. В.П. Аникин склонялся к

мысли, что они связаны с тайной речью охотников [3, с. 1957].

Говоря о генезисе заумных слов в скороговорках алтайского народа, М.П. Чочкина предполагает, что данному жанру предшествовали загадки, табуизированные и эвфемизированные выражения. Этим исследовательница объясняет процесс формирования различных контаминаций, возникновение бессмыслицы в скороговорках [12, с. 119–120]. Примеров заумных текстов в алтайском фольклоре встречается немного. Они напоминают иносказательную речь:

Атыйым, бытыйым бий сарайы,
Сарайдын саг кудур,
Кудурдын уулы шылтай,
Шылтайдын шылы жактай,
Жактайдын жарым бичик,
Бичигештин мун кире,
Кирелейдин кичин ачын,
Ачынайдын айман телегей,
Телегейдин тек кулун,
Кулуннын куба кемин,
Кеминнин керт тайга [1, с. 11].

Множество непонятных заумных слов в приведенной скороговорке делает невозможным осуществление перевода на другой язык, т. к. не имеет смысла и на языке-оригинале. Однако следует отметить правильность построения синтаксических связей, что может свидетельствовать о намеренном использовании кодированных слов.

Возникающее непонимание смысла скороговорок объясняет отношение к ним как к несерьезному занятию. Видимо, поэтому в современном алтайском языке лексема *модорлош* наряду с основным значением «чтение скороговорок» содержит значение «пустые разговоры, болтовня» [2, с. 472].

Анализируя построение сюжетной цепочки скороговорок в алтайском детском фольклоре, М.П. Чочкина отмечает, что в ней содержатся загадки и отгадки [12, с. 120]. Близость скороговорок к жанру загадок отражается в тексте:

Төш, төш деер,
Төш неме эди – сөбк эмей.
Төр, төр деер,
Төр неме эди – јер эмей

(НА НИИА ФМ. Д. 377).

Грудина, грудина говорят,
Грудина что же – кость оказывается.
Почетное место, почетное место говорят,
Почетное место что же – земля оказывается.

Среди скороговорок распространены тексты, построенные в вопросно-ответной форме. К ним относятся *Кем айттыны кем айтты?* («Кто сказал [что] кто сказал?»), *Кайчы, кайчы калт этти!* («Ножницы, ножницы звякнули»), *Туу, туу, түлкүнек* («Туу, туу, лисичка»). Организованность стиха в таких скороговорках достигается в результате использования анафоры, которая дает ритмический строй тексту, что позволяет легко запоминать последовательность изображаемых картин.

Таким образом, скороговорки являются одним из жанров игрового фольклора. Они используются в играх как ее неотъемлемая часть, а также могут выступать как самостоятельные словесные игры.

Произведения этого жанра нередко встречаются в играх с выбором ведущего и выполняют функции считалок. Для скороговорок свойственна игра слов и звуков с использованием приемов аллитерации и ассонанса. Поэтическая организованность текста с развитием сюжетной линии также является характерной особенностью жанра скороговорок.

Список литературы

1. Алтай албатынын чүмдү сөстөри. Горно-Алтайск, 1962. Вып. 2.
2. Алтайско-русский словарь. Горно-Алтайск, 2018.
3. Аникин В.П. Детский фольклор // Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М., 1957. С. 87–125.
4. Басакаев Н.А. Алтайский фольклор и литература. Горно-Алтайск, 1948.
5. Виноградов Г.С. Страна детей: избранные труды по этнографии детства. СПб.: Ист. наследие, 1998.
6. Маадай-Кара. М.: Наука, 1973.
7. Мерген ле Айананын ойындары. Горно-Алтайск, 1986.
8. Суразаков С.С. Алтай фольклор. Горно-Алтайск, 1975.
9. Суразаков С.С. Устное народное поэтическое творчество. Горно-Алтайск, 1960.
10. Укачина К.Е. Алтайские народные загадки. Горно-Алтайск, 1984.
11. Улаганнын укаалу сөзи / сост. Н.Н. Санина, Л.В. Санина. Горно-Алтайск, 2010.
12. Чочкина М.П. Алтайский детский фольклор. Горно-Алтайск, 2003.

* * *

1. Altaj albatynun chymdy söstöri. Gorno-Altajsk, 1962. Vyp. 2.
2. Altajsko-russkij slovar'. Gorno-Altajsk, 2018.

3. Anikin V.P. Detskij fol'klor // Russkije narodnye poslovicy, pogovorki, zagadki i detskij fol'klor. M., 1957. S. 87–125.

4. Baskakov N.A. Altajskij fol'klor i literatura. Gorno-Altajsk, 1948.

5. Vinogradov G.S. Strana detej: izbrannye trudy po etnografii detstva. SPb. Ist. nasledie, 1998.

6. Maadaj-Kara. M.: Nauka, 1973.

7. Mergen le Ajananyŋ ojyndary. Gorno-Altajsk, 1986.


8. Surazakov S.S. Altaj fol'klor. Gorno-Altajsk, 1975.

9. Surazakov S.S. Ustnoe narodnoe poetičeskoe tvorčestvo. Gorno-Altajsk, 1960.

10. Ukachina K.E. Altajskie narodnye zagadki. Gorno-Altajsk, 1984.

11. Ulagannyŋ ukaalu sözi / sost. N.N. Sanina, L.V. Sanina. Gorno-Altajsk, 2010.

12. Chochkina M.P. Altajskij detskij fol'klor. Gorno-Altajsk, 2003.




***Tongue twisters in folk plays
of the Altaian***

The article deals with the specific features of the tongue twisters as a genre of the playing folklore of the Altaian. There are considered the folk terms, the poetic techniques, the composition and the plot of tongue twisters. There were used the scientific researches, the published texts of the tongue twisters and the material of the scientific archive of S.S. Surazakov Scientific-Research Institute of Altaistics.

Key words: *genre, tongue twisters, modor soster, play, text, variants.*

(Статья поступила в редакцию 30.03.2020)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абысова
Сурлай Владимировна* – младший научный сотрудник Научно-исследовательского института алтаистики им. С.С. Суразакова. E-mail: surlai@mail.ru
- Авдышева
Елена Георгиевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры прикладной лингвистики и новых информационных технологий Кубанского государственного университета. E-mail: helen_of_krasnodar@mail.ru
- Андреева
Ирина Григорьевна* – кандидат экономических наук, доцент Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР). E-mail: airichka@yandex.ru
- Аранова
Светлана Владимировна* – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института педагогических проблем образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: svet-aranova@yandex.ru
- Ардатова
Екатерина Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: ekwladmi@mail.ru
- Бальжинмаева
Баярма Дашидондоковна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой филологии Центральной Азии Восточного института Бурятского государственного университета им. Д. Банзарова. E-mail: bairka2002@list.ru
- Борлькова
Босха Халгаевна* – кандидат филологических наук, специалист Международного научно-исследовательского центра «Ойраты и калмыки на евразийском пространстве» Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: borlboskha@mail.ru
- Брыкова
Людмила Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент Хулунбуирского института (г. Хайлар, КНР). E-mail: brikova.opdo-gub@mail.ru
- Ван Тяньцзяо* – аспирант кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: wangtianjiao19870821@yandex.com
- Васильева
Светлана Николаевна* – преподаватель кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: v_svetius@mail.ru
- Величко
Марина Александровна* – старший преподаватель кафедры прикладной лингвистики и новых информационных технологий Кубанского государственного университета. E-mail: marvelichko@yandex.ru
- Волгина
Елена Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Саратовской государственной юридической академии. E-mail: volginalena@rambler.ru

- Вологова
Татьяна Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: vologovats@mail.ru
- Гогенко
Виктория Владимировна* – старший преподаватель кафедры английского языка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета. E-mail: gogenko-v@yandex.ru
- Голова
Наталья Викторовна* – учитель английского и французского языков ГБОУ «Школа № 1404 “Гамма”» г. Москвы. E-mail: nagol86@mail.ru
- Грачев
Константин Юрьевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Давыдова
Анна Робертовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: smarianne@yandex.ru
- Донскова
Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: donskova.lena@yandex.ru
- Ильичева
Елена Геннадьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Саратовской государственной юридической академии. E-mail: eilyicheva3@gmail.com
- Кудинова
Юлия Валерьевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета. E-mail: kudjulia@mail.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
- Курбакова
Светлана Николаевна* – доктор филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков для неязыковых специальностей Российского государственного социального университета. E-mail: svetlanakurbakova@yandex.ru
- Лунина
Татьяна Петровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского. E-mail: luninatatjana@bk.ru
- Макарова
Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: makira8@yandex.ru
- Сержантова
Олеся Анатольевна* – E-mail: serzhantova00@inbox.ru
- Гамбеева
Юлия Николаевна* – старший преподаватель кафедры управления филиала Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе. E-mail: jgambееva@bk.ru

- Маратова
Аида Маратовна* – проректор по воспитательной и социальной работе Казахского университета инновационных и телекоммуникационных систем (г. Уральск, Республика Казахстан). E-mail: maratova_@mail.ru
- Мезинов
Владимир Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и образовательных технологий Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. E-mail: vmezinov127@yandex.ru
- Меняев
Бахма Викторович* – специалист Международного научно-исследовательского центра «Ойраты и калмыки на евразийском пространстве» Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: bmeyaev@mail.ru
- Мещерякова
Елена Владиленовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kef@vspu.ru
- Нехороших
Наталья Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. E-mail: natalneh@yandex.ru
- Пенская
Зинаида Петровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации. E-mail: penskayazinaida@mail.ru
- Плаксина
Елена Борисовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета. E-mail: ebplaksina@mail.ru
- Поваляева
Ольга Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. E-mail: elpavlik@rambler.ru
- Полях
Наталья Федоровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: npolyakh@yandex.ru
- Пугачева
Елена Вячеславовна* – преподаватель филиала Кубанского государственного университета в г. Геленджике. E-mail: ele-pugacheva@yandex.ru
- Саркисян
Мариана Робертовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры западно-европейских языков и культур Пятигорского государственного университета. E-mail: smarianne@yandex.ru
- Сатретдинова
Альфия Хамитовна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка Астраханского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации. E-mail: alfijasatretdinova@rambler.ru
- Семенихина
Диана Викторовна* – доктор технических наук, профессор кафедры антенн и радиопередающих устройств Института радиотехнических систем и управления Южного федерального университета (г. Таганрог). E-mail: dvsemenihina@sfnu.ru

- Сорокина
Екатерина Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Севастопольского государственного университета. E-mail: eisorokina@sevsu.ru
- Федорова
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, директор Института «Полярная академия» Российского государственного гидрометеорологического университета. E-mail: natajfedorova@rambler.ru
- Чайчина
Евгения Валерьевна* – научный сотрудник Научно-исследовательского института алтаистики им. С.С. Суразакова. E-mail: ozok@mail.ru
- Чжао Ялин* – аспирант кафедры русского языка как иностранного Казанского федерального университета. E-mail: zhaoyaling03030808@gmail.com
- Чудина
Елена Ефимовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: echudina@mail.ru
- Эльжбета Флудра* – E-mail: efludra@gmail.com
- Юханов
Юрий Владимирович* – доктор технических наук, заведующий кафедрой антенн и радиопередающих устройств Южного федерального университета. E-mail: yu_yukhanov@mail.ru





INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aida Maratova* – Pro-Rector of Discipline and Social Work, Kazakhstan University of Innovative and Telecommunication Systems (Uralsk, Kazakhstan). E-mail: maratova_@mail.ru
- Alfiya Satretdinova* – PhD (Philology), Head of the Department of Russian Language, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: alfijasatretdinova@rambler.ru
- Anna Davydova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and its Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University. E-mail: smarianne@yandex.ru
- Badma Menyaev* – Specialist, International Center for Scientific Researches “Oirots and the Kalmyks at the Eurasian space”, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: bmeyaev@mail.ru
- Bayarma Balzhinimaeva* – PhD (Philology), Head of the Department of Philology of Central Asia, Oriental Institute, Buryat State University named after D. Banzarov. E-mail: bairka2002@list.ru
- Boskha Borlykova* – PhD (Philology), Specialist, International Center for Scientific Researches “Oirots and the Kalmyks at the Eurasian space”, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: borlboskha@mail.ru
- Diana Semehina* – Advanced PhD (Technical Sciences), Professor, Department of Antenna and Radio Transmitting Equipment, Institute of Radio-Engineering Systems and Control, Southern Federal University (Taganrog). E-mail: dvsemenihina@sfnu.ru
- Ekaterina Ardatova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: ekwladmi@mail.ru
- Ekaterina Sorokina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Sevastopol State University. E-mail: eisorokina@sevsu.ru
- Elena Avdysheva* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Applied Linguistics and New Information Technology, Kuban State University. E-mail: helen_of_krasnodar@mail.ru
- Elena Chudina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: echudina@mail.ru
- Elena Donskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: donsokva.lena@yandex.ru

- Elena Ilyicheva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, Saratov State Law Academy. E-mail: eilyicheva3@gmail.com
- Elena Mesheryakova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kef@vspsu.ru
- Elena Plaksina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods at Primary School, Ural State Pedagogical University. E-mail: ebplaksina@mail.ru
- Elena Pugacheva* – Lecturer, the branch of Kuban State University in Gelendzhik. E-mail: ele-pugacheva@yandex.ru
- Elena Volgina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, Saratov State Law Academy. E-mail: volginalena@rambler.ru
- Elżbieta Fludra* – E-mail: efludra@gmail.com
- Eugeniya Chaychina* – Research Associate, S.S. Surazakov Scientific-Research Institute of Altaistics. E-mail: ozok@mail.ru
- Gennadiy Kupovykh* – Advanced PhD (Physical and Mathematical Sciences), Head of the Department of Advanced Mathematics, Institute of Computer Technologies and Cyber Security, Southern Federal University. E-mail: kupovykh@sfnu.ru
- Irina Makarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: makira8@yandex.ru
- Irina Andreeva* – PhD (Economics), Associate Professor, Hulunbuir University (Hailar, China). E-mail: airichka@yandex.ru
- Konstantin Grachev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Lyudmila Brykova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Hulunbuir University (Hailar, China). E-mail: brikova.opdo-gub@mail.ru
- Mariana Sarkisyan* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of West European Languages and Cultures, Pyatigorsk State University. E-mail: smarianne@yandex.ru
- Marina Velichko* – Senior Lecturer, Department of Applied Linguistics and New Information Technology, Kuban State University. E-mail: marvelichko@yandex.ru
- Natalia Golova* – Teacher of English and French Languages, State Budget Educational Institution “School #1404 “Gamma” (Moscow). E-mail: nagol86@mail.ru
- Natalia Nekhoroshikh* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Educational Technologies, Bunin Yelets State University. E-mail: natalneh@yandex.ru
- Nataliya Fedorova* – PhD (Pedagogy), Head of the Institute of “the State Polar Academy”, Russian State Hydrometeorological University. E-mail: natajfedorova@rambler.ru

- Nataliya Polyakh* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: npolyakh@yandex.ru
- Olesya Serzhantova* – E-mail: serzhantova00@inbox.ru
- Olga Povalyaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Educational Technologies, Bunin Yelets State University. E-mail: elpavlik@rambler.ru
- Surlay Abysova* – Junior Research Associate, S.S. Surazakov Scientific-Research Institute of Altaistics. E-mail: surlai@mail.ru
- Svetlana Aranova* – PhD (Pedagogy), Leading Research Scientist, Scientific-Research Institute of Pedagogical Problems of Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: svetaranova@yandex.ru
- Svetlana Kurbakova* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of Foreign Languages for Nonlinguistic Qualification, Russian State Social University. E-mail: svetlanakurbakova@yandex.ru
- Svetlana Vasilyeva* – Lecturer, Department of Foreign Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation. E-mail: v_svetius@mail.ru
- Tatyana Lunina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: luninatatjana@bk.ru
- Tatyana Vologova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: vologovats@mail.ru
- Viktoriya Gogenko* – Senior Lecturer, Department of English Language, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University. E-mail: gogenko-v@yandex.ru
- Vladimir Mezinov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Educational Technologies, Bunin Yelets State University. E-mail: vmezinov127@yandex.ru
- Wang Tianjiao* – Post Graduate Student, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: wangtianjiao19870821@yandex.com
- Yulia Gambeeva* – Senior Lecturer, Department of Management, the branch of Lomonosov Moscow State University in Sevastopol. E-mail: jgambeeva@bk.ru
- Yulia Kudinova* – PhD (History), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University. E-mail: kudjulia@mail.ru
- Yuriy Yukhanov* – Advanced PhD (Technical Sciences), Head of the Department of Department of Antenna and Radio Transmitting Equipment, Southern Federal University. E-mail: yu_yukhanov@mail.ru

Zhao Yaling

– Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language, Kazan Federal University. E-mail: zhaoyaling03030808@gmail.com

Zinaida Penskaya

– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: penskayazinaida@mail.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)