



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№6 (149)
2020



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№6(149)

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.

ДОРОЖКИНА Е.С. «Воспитывающая среда» как категория педагогических исследований	4
КУЗНЕЦОВ М.С. А.В. Луначарский о воспитании «нового человека»	9
АБЫЗОВА Р.Р. Реформа школьного образования в труде Исмаила Гаспринского «Рәһбәр мөгаллимин» («Спутник учителей»).....	13
МЕЛЬНИКОВА М.Ф. Содержание профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к проектированию программ воспитания.....	18
МАЙНАГАСHEBA E.B. Комплексная политика обеспечения безопасности образовательных учреждений: зарубежный опыт и практики	21
БИРЮКОВА Ю.О., НАУМЕНКО О.В. Математика на шахматной доске как инструмент формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников.....	27
ИВАНОВА В.В. Проектный метод в обучении решению геометрических задач.....	33
КРИВДИНА И.Ю., АРАКЧЕЕВА О.В., ЗАМКОВА О.А. Кейсы как средство интерактивного обучения географии	39
ГЛАЗОВ С.Ю., КОВАЛЕВА Т.А., СЫРОДОЕВ Г.А. Методические особенности использования современных информационных технологий в преподавании физики в высшей школе.....	43
КОРЕПАНОВА М.В. Наглядное моделирование как метод математического развития дошкольников.....	51
ОСТАПЕНКО А.Б. Проектная деятельность в обучении иностранному языку в вузе.....	56
ТРЕТЬЯКОВА И.В., БЕСПАЛОВА С.В., КУЗНЕЦОВА Л.Н. Алгоритм обучения академической письменной речи студентов языкового вуза (на материале немецкоязычной научной статьи)	63
НОСОВА М.Б. Военный дискурс как предмет лингвистического описания в практике преподавания РКИ.....	68
АСТАФУРОВА Т.Н., КОЗЛОВА О.П., ВИШНЕВЕЦКАЯ Н.А. Роль smart-технологий в обучении иностранному языку.....	74

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

Научно-редакционный совет

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

ВОЙТКОВА А.Н., СМЕТАНИНА Т.В., ФЕТИСОВА С.А. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку в высшей школе.....	79
КЕКЕЕВА З.О., АБДИРАИМОВА Э.К. Проблема формирования читательской культуры будущего педагога в Казахстане.....	85
ВОРОНИН Д.И., ОСТАНИНА С.А., ПТИЦЫНА Е.В. Организация обучения иностранных студентов в вузе на примере преподавания гуманитарных дисциплин	89
МАО ЮЙПЭН. Характеристика ошибок в области порядка слов в письменной речи китайских учащихся.....	97



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

КАРАСИК В.И. Комическая рутинизация	103
ОМЕЛЬЧЕНКО О.В. Типы и модальность религиозных предписаний (разрешений) (на основе русского перевода Библии)	109
ТАРБА К.Г. Особенности реализации стратегии дискредитации в интернет-изданиях: коммуникативно-прагматический аспект.....	115
ВАНЬ НИН. Синтаксические особенности и средства речевой выразительности автомобильных слоганов.....	121
БАРЫШНИКОВА Г.В., МАКАРОВА М.В. Языковая некомпетентность как фактор формирования негативного имиджа госслужащих	126
МАКЕВНИНА И.А., ЧЕРНИЦЫНА Т.В. Лексико-семантическое функционирование прилагательного <i>белый</i> в «Колымских рассказах» В. Шаламова	131
ВРУБЛЕВСКАЯ О.В. Коннотативные топонимы в восприятии современного носителя русского языка: экспериментальное исследование	134
МАРТЫНЮК А.Я., СЕГАЛ Н.А. Прецедентное имя <i>Наполеон</i> в русскоязычном медиадискурсе: семантика и особенности функционирования	140
ШИ ГУАНЧАО. «Детские» эргонимы г. Ростова-на-Дону: лексико-семантический способ образования	143
ВОДНЕВА М.Г. Об особенностях концептуализации понятия «город» в сборнике «Не кысь» Т. Толстой.....	147
ШЕСТАКОВА-СТУКУН А.С. Фразеологические параллели с компонентом 'деньги' в русском, украинском и польском языках.....	151
ЖУКОВА Л.В. Образная и ценностная составляющие концепта <i>FAMILIE</i> (на материале шванков российских немцев).....	154
РУБЦОВА О.В. Языковая характеристика фрейма 'math space' в рамках художественных произведений жанра научной фантастики	160
ЦЗЮЙ ХАЙНА. Сравнительное исследование китайской и британской юмористических культур.....	163

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
22.07.2020.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 22,7
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 № 66

Выход в свет
17.08.2020.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2020

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ВОРОНИНА Т.Н., ГОЛОВКИНА С.Х. Поэтика крестьянского труда в повести В.И. Белова «Привычное дело».....	167
МОРОЗОВА С.Н., ЖАТКИН Д.Н. Роман Г.Р. Хаггарда «Копи царя Соломона» в рецепции К.И. Чуковского.....	175

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

СУПРУН В.И. Лингвокультура Белорусского Поозерья (рецензия на книгу: Мезенко А.М., Васильева Т.Ю., Галковская Ю.М., Дорофеев М.Л. Белорусское Поозерье: моногр. / под науч. ред. А.М. Мезенко. Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2017. 180 с.).....	179
Сведения об авторах.....	183
Information about authors.....	188
Состав редакционной коллегии	192
Состав научно-редакционного совета.....	192
Editorial Staff	193

Е.С. ДОРОЖКИНА
(Волгоград)

**«ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА»
КАК КАТЕГОРИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Представлены результаты анализа взаимосвязи и взаимообусловленности категорий «окружение», «среда», «пространство» и их проекция на понятие «воспитывающая среда».

Ключевые слова: *пространство, окружение, среда, условия, обучающиеся, воспитание, воспитывающая среда.*

В свете образовательных и воспитательных задач, основных тенденций развития современного образования обновляется педагогический инструментарий, а вместе с ним и категориальный аппарат педагогических исследований. Актуальными становятся понятия образовательного и воспитательного пространства, личностно ориентированного обучения, компетентностного подхода, предметно-пространственной, социальной, экологической, политической среды. На первый план выдвигаются компетенции 4-К, а также soft skills – гибкие навыки. Вместе с тем можно констатировать, что вопросы организации воспитательного пространства в настоящее время находятся на начальном этапе осмысления, являются не до конца проработанными. Мало внимания уделяется раскрытию понятия «среда» через окружение и пространство, в частности в аспекте воспитания.

Анализ трактовок понятия «среда» показал, что в современной науке нет его однозначного определения. Основная проблема заключается в том, что данное понятие используется в разных сферах. Однозначным является лишь то, что среда – это условия, но вопросом остается то, от чего зависят эти условия, как они влияют на человека, является он субъектом или объектом этого воздействия.

Проведя анализ педагогической литературы по вопросам средоведения, мы выявили,

что чаще всего понятие «среда» употребляется с такими терминами, как *окружение* и *пространство*. Мы предполагаем, что понятия «окружение», «пространство» и «среда» являются взаимосвязанными и взаимообусловленными.

Чтобы понимать сущностные характеристики одного явления, нужно понимать характер их взаимосвязи, то, как они соотносятся друг с другом, как они характеризуют друг друга. Обратимся к рассмотрению каждого понятия по отдельности, чтобы выделить общее и частное в их сущностных характеристиках и спроецировать представления о них на понятие «воспитывающая среда».

В различных источниках чаще всего среда раскрывается при помощи понятия «окружение». В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «окружение» определяется как «окружающая обстановка, среда, люди, предметный мир» [8]. По мнению Д.Ж. Маркович, среду можно понимать как условия, характеризующие жизнедеятельность человека. Данные условия могут быть как естественными, так и искусственными. А эти условия непосредственно являются ближайшим окружением человека.

Следует отметить, что такое понимание среды является распространенным и классическим. Однако оно не раскрывает особенностей естественных и искусственных условий. Д.Ж. Маркович не уделяет особого внимания окружению человека, остается непонятным, как же оно влияет на осреднение человека.

Г.А. Ковалев расчленяет среду на конкретные элементы и утверждает, что она состоит из физического окружения, человеческих факторов и программы обучения или воспитания. Под физическим окружением он понимает предметный мир, окружающий обучающегося [13]. В.А. Ясвин делает акцент на специфике понятия «среда» и обращает внимание на то, что широкое употребление данного понятия совсем не дает нам его однозначного понимания. Если говорить в общем, то среда – это окружение человека. Однако В.А. Ясвин конкретизирует понятие «среда» и раскрывает его как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также

возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [14, с. 126].

В данном случае мы видим, что автор определения дифференцирует среды по принципу окружения на социальные и предметно-пространственные. Другими словами, мы определяем характер среды по тому, что непосредственно окружает человека. Но такое понимание не дает ясности в отношении пространства и является широким. Социум также не отражает особенностей, например, воспитывающей среды. Поскольку воспитание происходит только во взаимодействии людей и с использованием определенных средств и методов, обращаться лишь к социальной среде без учета предметного мира, на наш взгляд, нецелесообразно.

Таким образом, при характеристике среды необходимо учитывать особенности окружения. Оно, в свою очередь, определяется как некий предметный мир, который характеризует жизнедеятельность человека. Это предметы, которые специфичны для деятельности в том или ином месте (в образовании – образовательное окружение и т. д.), а если выразиться точнее, в среде или пространстве.

Далее необходимо проанализировать особенности понятия «пространство» и определить, как оно соотносится с понятием «среда». И.А. Лескова отмечает, что термин *пространство* совсем недавно появился в педагогике в связи с введением личностно ориентированного обучения. В самом общем виде пространство понимается исследовательницей как качественная характеристика свойств, отношений или объектов по отдельности или вместе взятых. Она акцентирует внимание на том, что само понятие «пространство» часто используется в педагогической литературе, а его дефиниция сопровождается такими понятиями, как «единое образовательное пространство», «педагогическое пространство», «воспитательное пространство», «культурно-образовательное пространство», «пространство детства», «социально-педагогическое пространство». Все перечисленные понятия имеют внешнее различие, а именно различаются окружением, внутренне же они похожи и понимаются как взаимодействие в педагогическом процессе [4]. В контексте личностно ориентированного подхода пространство и среда должны ориентироваться на личность, должны носить субъективный характер.

Таким образом, пространство образовательной организации, в том числе педагогического вуза, должно соотноситься с актуальными тенденциями действительности, должно ориентироваться на субъективную сторону педагогического процесса и учитывать действия субъекта, его внутреннее психологическое состояние. Говоря о пространстве, следует учитывать его территориальные и процессуальные характеристики, которые способны обеспечить обучающемуся возможность реализации субъектной активности.

Очень часто в педагогической литературе встречается отождествление понятий «среда» и «пространство». Однако, по нашему мнению, это нельзя назвать правильным. Среда – это всего лишь элемент пространства.

Ю.С. Мануйлов пишет о том, что среда – это некий посредник между человеком и обширным пространством, окружающим его. Главная характеристика пространства заключается в том, что оно носит объективный характер в отличие от среды:

«Человек помещен в центр, среда образует периферию, которая его и питает <...> Среда – это средство развития и формирования личности. Обитатели среды, используя ее возможности, удовлетворяют свои потребности. Взаимодействовать могут только компоненты и элементы пространства и среды, но не сами среда и пространства».

Среда не абстрагирована как образовательное пространство от форм события конкретного индивидуума <...> Пространство отвлечено от способов бытия и актов переживания человеком самого себя и рассматривается вне действительных обстоятельств и реальных средств жизнедеятельности конкретного субъекта» [5].

Таким образом, понятие «пространство» (неважно, воспитательное оно или образовательное) служит условием для создания среды. А вот среда направлена непосредственно на субъект и управляет процессами его личностного становления. Следовательно, понятия «пространство» и «среда» являются смежными, но не взаимозаменяемыми. Пространство значительно шире среды. Если выстраивать градацию воздействий понятий «окружение», «пространство» и «среда» на обучающегося, то ближе к нему будет окружение, предметный мир, далее будет среда, которая адаптирует обучающегося к тем или иным условиям, и дальше всего от субъекта будет пространство.

Поскольку центром нашего внимания является понятие «среда», рассмотрим особенности характеристики данного понятия, а также определим, как взаимосвязь трех компонентов влияет на формирование понятия «воспитывающая среда». Само понятие «среда» древнего происхождения, первые упоминания о среде можно увидеть в Библии.

Влияние среды на становление, воспитание личности было замечено давно. В культуре народа существуют поговорки, речевые обороты, фразы, показывающие роль среды в нашем обществе: «скажи мне, кто твой друг и я скажу, кто ты», «вышел из среды», «растворился в среде», «среда затянула» и др. Таким образом, на уровне народной педагогики постулируется важная роль среды в формировании человека.

Тема среды всегда интересовала ученых – философов, социологов, психологов, педагогов, – и в разное время эти интересы оформлялись в разных науках. Однако можно отметить время особенно активного внимания к понятию «среда». Это конец XIX в., когда зародилось так называемое средоведение. Последователи данного направления (Ф.М. Достоевский, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Дж. Дьюи) акцентировали внимание на том, что только знание среды способно воспитать в человеке человека.

По С.И. Ожегову, среда – «вещество, заполняющее пространство» [8]. В свою очередь пространство – это некая пустота, которую можно наполнить необходимым содержанием, в нашем случае – средой. Пространство само по себе является нейтральным.

В размышлениях Л.С. Выготского есть следующее замечание: «Среда для человека в конечном счете есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты. В отношениях к ней человек всегда пользуется социальным опытом. Поэтому противопоставлять социальную среду среде природной можно только в узком, ограниченном и условном смысле. Если же социальную среду условно понимать как совокупность человеческих отношений, то совершенно понятна та исключительная пластичность социальной среды, которая делает ее едва ли не самым гибким средством воспитания. Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [2, с. 83, 88].

Данное мнение схоже с определением В.А. Ясвина, однако Л.С. Выготский конкретизирует понятие социальной среды и делает акцент на том, что среда может выступать средством воспитания. Мы считаем, что такое понимание среды является оптимальным, с учетом того, что среда является мостиком, соединяющим пространство и окружение, и в буквальном понимании является серединой.

В.М. Полонский рассматривает среду как некую субстанцию, которая отличается от пустого пространства определенными свойствами, которые в свою очередь влияют на взаимодействие субъектов и объектов [10, с. 119]. П.А. Сорокин понимает среду с социологической точки зрения и определяет ее «как совокупность взаимосвязанных условий и влияний, присутствующих в некоем окружении; как социальное многомерное пространство ценностно-ориентированных отношений индивидов, находящихся в определенной иерархии, где есть возможность социального перемещения индивидов как в горизонтальном, так и вертикальных направлениях» [11, с. 621].

Пространство является некой ареной действий. Это условия, которые связаны между собой. Сопоставляя понятия «пространство» и «среда», необходимо отметить, что воспитывающая среда – это конкретные условия, которые влияют на воспитанника с определенными целями. В понятие же «пространство» не включен субъект, в нем нет человека. Когда же мы говорим о среде для человека (и в том числе для обучающегося), то мы акцентируем внимание на определенном окружении. Оно может быть психологическим, социальным, культурным и т. д.

Л.И. Новикова и М.В. Соколовский, говоря о воспитательном пространстве, отмечают, что это «специфически организованная педагогом совместно с обучающимися “среда в среде”». Эта среда создает дополнительные, но принципиально новые возможности для развития личности, являясь сочетанием источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определенными целями» [7, с. 135].

Главная функция среды, с точки зрения Ю.С. Мануйлова, – «осреднять, то есть типизировать, но не отождествлять. Среда осредняет личность (и тем значительнее, чем продолжительнее пребывание в ней). Богатая среда – обогащает, бедная – обедняет, свободная – освобождает, здоровая – оздоравливает и т. д.» [6, с. 76].

Таким образом, благодаря проанализированным понятиям можно более точно понять сущность понятия «воспитывающая среда». И.А. Колесникова, обращаясь к воспитывающей среде, отмечает, что «воспитательный потенциал сред реализуется через систему целенаправленных педагогических действий». Согласно ее исследованию, можно говорить о «пространственных параметрах среды», к коим относятся открытость – замкнутость, встроенность, интегрированность [3, с. 47].

Таким образом, воспитывающая среда отличается от пространства тем, что она обладает определенным набором параметров, которые воздействуют на субъекты с целью воспитания. Воспитывающая среда имеет структуру и обладает формирующей функцией. Благодаря личностному осмыслению субъекта, а также его включенности в процесс приобщения к ценностям, культурным и нравственным установкам возникает взаимосвязь с воспитывающей средой. Одним из значимых свойств среды является ее возможность изменяться с учетом увеличения или уменьшения ресурсов за счет изменения структуры, а также изменения взаимодействия элементов системы.

Н.В. Ходякова считает, что «одним из преобладающих подходов в интерпретации воспитывающей сущности среды как в истории научной мысли, так и в современных исследованиях является ее определение через понятие “условия”. При этом условия трактуются по-разному. Например, они могут иметь значение относительно пассивной, нейтральной обстановки, сопровождающей жизнедеятельность человека, или пониматься как обстоятельства, порождающие какой-либо процесс или определенное состояние человека; как активно действующие и существенные факторы, имеющие значение влияний, причин изменений в анализируемом состоянии человека, как стимулы или раздражители, направленно воздействующие на субъект. Все эти значения отличаются по силе активности среды в ее взаимодействии с личностью, но при этом имеют одно и то же направление действия: от среды к личности. Они либо детерминируют активность субъекта, либо задают пространственно-временные границы ее реализации» [12, с. 124].

Изучая условия, П.И. Пидкасистый рассматривает их как основополагающие свойства среды, которые направлены на воспитание и социализацию личности. «Условия – это составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся» [9, с. 84].

Когда соблюдаются определенные воспитательные условия и окружение им соответ-

ствует, обучающийся является центром среды, она окружает его, выступает некой периферией. Когда среда становится окружением для воспитуемого, педагог может использовать ее в качестве средства, которое может воздействовать на личность с целью формирования и развития.

Повышенный интерес к понятию «среда» возник потому, что это понятие помогает выявить, почему человеку присущи те или иные качественные характеристики. Среда предстает как некая модель, которая способна объяснить действия человека, то, чем он руководствовался. Зная свойства среды, значительно легче провести анализ, диагностику поведения субъекта. Ведь мы будем знать, что его окружало в определенный момент, что воздействовало на него.

В результате, по справедливому замечанию современного философа В.Е. Кемерова, «возникает парадокс “центральной” позиции личности, т. е. личность фиксируется в «центре» среды, представляется как бы главной ее фигурой, а, по сути, оказывается существом страдательным, объектом всевозможных воздействий со стороны среды. В такой интерпретации личность утрачивает качества субъектности, т. е. перестает быть личностью в собственном смысле этого слова» [1, с. 116].

Таким образом, по итогам исследования понятий «окружение», «среда» и «пространство» можно утверждать, что они в разной степени влияют на субъект. Пространство находится на периферии, среда в значительной мере приближена к человеку и оказывает на него непосредственное влияние. Окружение – это предметный мир, который окружает личность. При этом следует учитывать, что роль человека как в пространстве, так и в среде носит объективный характер. Пространство – это поле для действий, оно не обязывает к определенному поведению. Например, стадион – это определенное пространство, на котором могут проводиться мероприятия разного характера: футбольные матчи, концерты, лекции для большой аудитории и др. Человек, попадая на определенное мероприятие, попадает в среду – там или играют, или поют, или обучают. Это условия, которые оказывают на субъект влияние – образовательное или развлекательное. Пространство понимается и как мир объектов, наполняющих его, и как субъект чьей-либо деятельности. Одна из важных функций пространства – определить резерв возможностей среды, взаимоотношений в ней.

Окружение – это то, за счет чего происходит данное воздействие, конкретные люди и

тот предметный мир, который их сопровождает. Поэтому, если мы обращаемся к воспитывающей среде, мы в первую очередь подразумеваем, что это воспитательные цель и задачи, средства, методы и формы работы, которые при определенных условиях оказывают на личность воспитательное воздействие.

Список литературы

1. Белозерцев Е.П. Культурно-образовательная среда: этапы осмысления // Образование на рубеже эпох. Опыт личного осмысления методологии гуманитарного исследования: материалы летней школы молодых ученых. Липецк: ИРО, 2007.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.
3. Колесникова И.А. Качество воспитательной среды образовательного учреждения // Личность – Среда – Управление: материалы региональных науч.-практ. чтений, посвящ. пед. наследию и развитию идей академика Л.И. Новиковой / отв. ред. проф. Ю.С. Мануйлов. Н. Новгород, 2010.
4. Лескова И.А. Педагогическое пространство как пространство возможностей реализации субъектной активности студента в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-9. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35895> (дата обращения: 11.05.2020).
5. Мануйлов Ю.С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Электронный ресурс]. URL: <http://new.niro.nnov.ru/?id=1971> (дата обращения: 17.05.2020).
6. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М.: Н. Новгород, 2002.
7. Новикова Л.И., Соколовский М.В. «Воспитательное пространство» как открытая система // Общественные науки и современность. 1998. № 1. С. 131–143.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/138074> (дата обращения: 12.05.2020).
9. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2000.
10. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004.
11. Сорокин П.А. Социология революции: учеб. пособие для вузов. М., 2005.
12. Ходякова Н.В. Педагогические функции среды в ее взаимодействии с развивающейся личностью // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2004. № 1(06). С. 123–127.
13. Щербак Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2012. № 5(40).

URL: <https://moluch.ru/archive/40/4867/> (дата обращения: 11.05.2020).

14. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

* * *

1. Belozercev E.P. Kul'turno-obrazovatel'naya sreda: etapy osmysleniya // Obrazovanie na rubezhe epoch. Opyt lichnogo osmysleniya metodologii gumanitarnogo issledovaniya: materialy letnej shkoly molodykh uchenykh. Lipeck: IRO, 2007.

2. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya / pod red. V.V. Davydova. M.: Pedagogika, 1991.

3. Kolesnikova I.A. Kachestvo vospitatel'noj sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Lichnost' – Sreda – Upravlenie: materialy regional'nykh nauch-prakt. chtenij, posvyashch. ped. naslediyu i razvitiyu idej akademika L.I. Novikovoj / otv. red. prof. Yu.S. Manujlov. N. Novgorod, 2010.

4. Leskova I.A. Pedagogicheskoe prostranstvo kak prostranstvo vozmozhnostej realizacii sub#ektnoj aktivnosti studenta v processe obucheniya v vuze [Elektronnyj resurs] // Fundamental'nye issledovaniya. 2014. № 11-9. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35895> (дата обращения: 11.05.2020).

5. Manujlov Yu.S. Sootnoshenie ponyatij prostranstvo i sreda v kontekste upravlencheskoj praktiki [Elektronnyj resurs]. URL: <http://new.niro.nnov.ru/?id=1971> (дата обращения: 17.05.2020).

6. Manujlov Yu.S. Sredovoj podhod v vospitanii. 2-e izd., pererab. M.: N. Novgorod, 2002.

7. Novikova L.I., Sokolovskij M.V. «Vospitatel'noe prostranstvo» kak otkrytaya sistema // Obshchestvennyye nauki i sovremennost'. 1998. № 1. S. 131–143.

8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/138074> (дата обращения: 12.05.2020).

9. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vuzov i pedagogicheskikh kolledzhej / pod red. P.I. Pidkassistogo. M., 2000.

10. Polonskij V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. M., 2004.

11. Sorokin P.A. Sociologiya revolyucii: ucheb. posobie dlya vuzov. M., 2005.

12. Hodyakova N.V. Pedagogicheskie funkicii sredy v ee vzaimodejstvii s razvivayushchejsya lichnost'yu // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2004. № 1(06). S. 123–127.

13. Shcherbakova T.N. K voprosu o strukture obrazovatel'noj sredy uchebnykh uchrezhdenij [Elektronnyj resurs] // Mol. uchenyj. 2012. № 5(40). URL: <https://moluch.ru/archive/40/4867/> (дата обращения: 11.05.2020).

14. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: Smysl, 2001.

“Upbringing environment” as a category of pedagogic research

The article deals with the results of the analysis of the correlation and interdependence of the categories of “surroundings”, “environment”, “space” and their projection on the concept of “upbringing environment”.

Key words: *space, surroundings, environment, conditions, students, education, upbringing environment.*

(Статья поступила в редакцию 02.06.2020)

М.С. КУЗНЕЦОВ
(Волгоград)

**А.В. ЛУНАЧАРСКИЙ
О ВОСПИТАНИИ «НОВОГО
ЧЕЛОВЕКА»**

Реконструируется образ «нового человека», проектировавшийся А.В. Луначарским, выделяются главные направления деятельности по воспитанию такой личности. Доказывается, что сохранили свою актуальность идеи мыслителя о необходимости целостного подхода к воспитанию личности, гармоничному развитию человека, осуществлению деятельностного подхода.

Ключевые слова: *«новый человек», целостная личность, коллективизм, индивидуализм, субъект преобразований.*

Современная педагогическая наука ведет поиск модели индивидуального субъекта преобразования России в постиндустриальное общество. И хотя исследования в этом направлении отнюдь не закончены, ясно, что данный субъект не может не отличаться от своего предшественника – личности, являвшейся продуктом как сознательной, так и стихийной социализации, происходившей в индустриальном социуме. Согласимся с С.Г. Новиковым, что мы вполне могли бы именовать проектируемого субъекта «новым человеком», поскольку его ценностно-мировоззренческие ориентиры должны иметь принципиальные отличия от тех, которые были характерны для личности в

предшествующие эпохи [5, с. 92]. Вот почему несомненный интерес представляют попытки социальных мыслителей и педагогов прошлого предложить обществу и системе образования тот или иной вариант модели субъекта преобразований.

В истории отечественного образования можно выделить короткий, но крайне плодотворный период, когда шла наиболее активная разработка модели личности, способной решать масштабные задачи социально-экономической трансформации России. В этот временной отрезок – 1920-е гг. – шли оживленные дискуссии по вопросу о качествах «нового человека». В них принимали участие высокопоставленные и авторитетные фигуры большевизма – течения общественно-политической мысли, взявшего на себя ответственность за определение стратегического курса развития страны. В ряду большевистских руководителей тех лет выделяется А.В. Луначарский, занимавший с 1917 по 1929 г. пост наркома просвещения России. Яркий революционер и интеллигент, он еще в дореволюционные годы высказывался по морально-этическим и философско-педагогическим вопросам. С революцией 1917 г. его активность в области проектирования личности строителя «новой России» резко возросла.

Целью предлагаемой статьи является реконструкция взглядов А.В. Луначарского по вопросам воспитания «нового человека». Методологическую основу исследования составили концептуальные разработки проблемы формирования «нового человека» в истории образования (В.Г. Безрогов, С.Г. Новиков, А.А. Фишева, С.С. Хоружий и др.); социокультурный подход к осмыслению историко-педагогических феноменов (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий, С.Г. Новиков и др.). Применение указанного инструментария позволяет нам проанализировать и оценить педагогическое наследие А.В. Луначарского в контексте социокультурных реалий России.

Анализ статей и речей наркома просвещения показывает, что к идее «нового человека» он обращался, затрагивая самые разные темы: искусство, судьбу театра, воспитание молодежи, единую трудовую школу и пр. Что же побуждало А.В. Луначарского раз за разом поднимать ее? На этот вопрос ответил сам мыслитель: «...на каких бы рабочих собраниях я ни

выступал, рабочие-родители, и отцы, и в особенности матери, выступают с тяжелыми обвинениями против школы. Они говорят, что школа пренебрегает своей воспитательной ролью, они говорят, что дети растут хулиганами, что они недисциплинированны и с ними невозможно сладить; рабочие говорят, что дети совсем *не те, какими бы мы хотели видеть будущих граждан* (курсив здесь и далее наш. – М.К.)» [3, с. 270].

Кроме того, «старый большевик» был озабочен будущим Советской республики. Ведь оно во многом зависело от того, сумеет ли система образования воспитать личность, способную построить общество социальной справедливости. Все это побудило А.В. Луначарского принять участие в проектировании субъекта преобразования страны – «нового человека», согласно терминологии его единомышленников [6].

Нарком исходил из того, что «новому человеку» предстоит строить социализм – «нормальное человеческое общество», основной и главный принцип которого «заключается в простом понятии содружества всех людей для блага всех» [3, с. 234]. Луначарский пояснял, что необходимо сформировать «такую личность, которая умеет жить в гармонии с другими, личность, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально» [Там же]. Однако, включая в систему ценностей «нового человека» такую ценность, как коллективизм, он подчеркивал, что данный фундаментальный мотив жизнедеятельности не отменяет индивидуальности личности. Нарком заявлял: «Если спрашивают: а в вашей школе будет допущена индивидуализация? – мы отвечаем: конечно. Если бы спросили: вы хотите согласованного оркестра, вы хотите достигнуть максимума совершенства в созвучии, а будут ли допущены виртуозы на отдельных инструментах? – А как же иначе? Оркестр предполагает великое многообразие звучаний, он предполагает полифонию, в которую внесено единство, а не такое распределение партий, где один пойдет в лес, другой – по дрова...» [Там же, с. 235]. Развивая эту мысль, Луначарский объяснял, что принятием данного подхода отечественная школа явит истинную красоту, «потому что в ней максимум индивидуализма естественно сливается с максимумом единства» [Там же, с. 235–236].

Данным подходом – пониманием сложной диалектики «коллективизма» и «индивидуализма» – нарком просвещения принципиально

отличался от многих большевистских теоретиков воспитания. Большинство из них, включая И.В. Сталина, исходило из безусловной приоритетности интересов коллектива [6]. Так, М.Н. Лядов, ректор Коммунистического университета им. Я.М. Свердлова, полагал, что в «новом мире» исчезнет индивидуальное творчество [7, с. 306–307], а виднейшие теоретики партии Н.И. Бухарин и Е.А. Преображенский утверждали, что отдельный «человек принадлежит не самому себе, а обществу – человеческому роду» [1, с. 182]. Не соглашаясь с ними, А.В. Луначарский предлагал концентрировать усилия на том, чтобы «воспитать гармонично развитую *индивидуальность*» [3, с. 238]. Таким образом, А.В. Луначарский был гораздо ближе к аутентичному марксизму, нежели многие его соратники по партии. Он, как и К. Маркс, считал, что идеал марксизма заключается не в «безличностном коллективизме», но в освобождении личности от власти сил отчуждения, создании условий для ее свободного развития и самоосуществления.

Раскрывая содержание этого марксистского тезиса, А.В. Луначарский вступил в дискуссию с А.К. Гастевым, мыслителем, писателем, основателем и руководителем Центрального института труда. Будучи горячим энтузиастом научной организации трудовой деятельности, А.К. Гастев предсказывал «невозможность индивидуального мышления» в обществе будущего. Он рисовал картину «мира-машины», в котором для коллективов будет настолько чужда «персональность», они будут «настолько анонимны, что движение этих коллективов-комплексов приближается к движению вещей» [2, с. 44–45]. Не соглашаясь с ученым, Луначарский отмечал, что в новом обществе, наоборот, произойдет «восстановление первенства человека» [3, с. 274].

В этой связи большевистский теоретик воспитания начинал свое изображение «нового человека», двигаясь «от противного». Иными словами, он сначала описал современникам образ «старого человека»: с «психологией хищного индивидуализма», с отношением к нижестоящим «как к быдлу, как к черни, как к материалу для твоего творчества». По мнению Луначарского, «старый человек» обезличен, его индивидуализм заключается «в скопидомстве, в стремлении подтянуть к себе все большие средства существования, в ненавистном отношении к конкуренту, ко всякому своему соседу», ему свойственны «некри-

тическое принятие всяких мод и предрассудков», узость интересов [3, с. 274–276].

Очень примечательно, на наш взгляд, что в облике «нового человека» А.В. Луначарский выделял, прежде всего, чувство чести, которое «нужно развивать с малых лет». Он пояснял: «...если мальчик или девочка скверно солгали, помешали коллективной работе, учинили насилие сильного над слабым, проявили антисемитизм, они должны почувствовать стыд перед всеми товарищами за свои поступки, недостойные членов этого коллектива» [Там же, с. 292]. Поэтому он рассматривал стыд как важнейшую силу в воспитании, «которая вырабатывалась в человечестве веками». Луначарский утверждал: «...стыд этот является результатом социальных требований, и он умеет держать на вожжах дикий, неподатливый, как зверь, инстинкт» [Там же, с. 293].

В «новом человеке» А.В. Луначарского явственно видны его культурно-генетические корни: античная калокагатия, получившая вторую жизнь в эпоху Ренессанса и воспринятая К. Марксом. Марксов воспитательный идеал, подобно античному идеалу, ориентировал субъекта воспитания на формирование целостной личности, не «винтика социальной машины», но человека-творца [4, с. 104].

Именно за К. Марксом (а не за И.В. Сталиным) следовал А.В. Луначарский, когда говорил: «Мы берем человека интегрально и говорим: это кусок организованной материи, который является человеком, мыслит, чувствует, хочет и действует. Поэтому у нас здесь не может быть противоречий, *не может быть противопоставления телесного и духовного...*» [3, с. 285].

При всей своей склонности к социальному прогнозированию, даже мечтаниям, А.В. Луначарский проектировал своего «нового человека» в контексте задач «текущего момента». Он подчеркивал: «Мы реалистичны, мы требуем реальной работы. В данном участке, в данном деле надо быть специалистом, надо быть мастером, умеющим это дело делать. Мы ненавидим пустословов, мы ненавидим верхоглядов, нам нужны настоящие работники, и мы требуем настоящей работы, требуем внимательнейшего рассмотрения реальных обстоятельств каждой данной задачи» [Там же, с. 286]. Поэтому он, как и В.И. Ленин, выступал против «обломовщины», видя в «новом человеке» активного участника строительства «нового мира». Этим субъектом, по мнению Луначарского, должны быть присвоены такие

ценности, как свобода, социальная справедливость, труд, солидарность [6].

Ключевую роль в воспитании «нового человека», по мнению Луначарского, должна была сыграть школа. Ссылаясь на авторитет В.И. Ленина, он уверенно заявлял: «Именно на арене школы мы переделаем старый мир» [3, с. 282]. В школе он видел «настоящий абрис» того социума, который намеревались создать большевики. Луначарский представлял школу в виде «фильтра», пропускающего из опыта прошлого «все ценное, весь могучий поток со всеми его навыками и приобретениями» и не позволяющего прикинуть в «новый мир» всему тому, что нарком охарактеризовал как «муть, грязь и зловоние» (мораль «старого мира», традиции социальной несправедливости и пр.) [Там же, с. 283].

Кроме школы в воспитании «нового человека», по мнению А.В. Луначарского, должны были принимать самое активное участие «детские и юношеские организации» (комсомол и пионерия). Данные структуры обязаны были сосредоточить свое внимание прежде всего на физическом, трудовом и эстетическом воспитании. Физическая культура высоко оценивалась Луначарским не только вследствие своего «гигиенического характера» и оздоровляющего воздействия на организм. Он пояснял: «Коллективные игры, коллективный спорт и известное соревнование, но *всегда в нормах товарищества*, без диких эксцессов, без нелепых больших призов, должны служить и у нас базой не только нашей трудовой и социальной культуры, но и военной культуры. Мы *проклинаем войну*, ненавидим пушки, не желаем иметь армию, но *пока нам грозят – мы должны быть готовыми к отпору*» [Там же, с. 287, 288]. Что касается трудового воспитания, то он видел в нем инструмент формирования нового облика личности. Включаясь в созидательную деятельность, человек, отмечал Луначарский, «участвует в великой борьбе тьмы и света, он кладет свою гирику на чашу весов победы этого света» и тем самым изменяет мир и себя [Там же, с. 286].

Примечательно, что А.В. Луначарский по-новому рассматривал и цель художественного воспитания. Он пояснял, что оно нужно «не только потому, что приятно развивать в ученике те или иные художественные способности, чтобы он мог петь, на скрипке играть и хорошо рисовать <...> чтобы воспитывать в ребенке способность наслаждаться природой и произведениями искусства...» [Там же, с. 290].

Главное предназначение художественного воспитания, с точки зрения Луначарского, заключается в другом: «Почти нет никаких других способов воспитать человеческие эмоции, а следовательно, и человеческую волю». Нарком подчеркивал: «Художественность – значит, прежде всего, такая организация средств выражения, которая действует непосредственно на чувства людей и эти чувства изменяет» [3, с. 290, 291].

Следует обратить внимание на то, что «новый человек», по мнению Луначарского, – это, собственно говоря, еще не субъект коммунистического общества. Нарком писал: «мы воспитываем для переходного состояния, для борьбы, для очень напряженной борьбы, которая не является гармонической обстановкой» [Там же, с. 305].

Именно поэтому, рассуждал Луначарский, необходимо «вырабатывать из ребенка борца», личность, преисполненную «пафосом политическо-экономических отношений социалистического строительства». Этот «новый человек переходного периода», как полагал Луначарский, должен жить коллизиями борьбы за общество справедливости, «их любить, в них видеть цель и содержание своей жизни» [Там же, с. 306].

Конечно, может возникнуть вопрос об актуальности идей политического деятеля, педагога и мыслителя, ушедшего из жизни почти столетие назад и имевшего весьма определенные идеологические симпатии. Если отвечать на него коротко, то следует выделить следующие идеи А.В. Луначарского. Он ясно, логично и образно обратил внимание педагогов на необходимость:

- а) целостного подхода к воспитанию личности;
- б) гармоничного развития человека;
- в) реализации деятельностного подхода.

Список литературы

1. Бухарин Н.И., Преображенский Е.А. Азбука коммунизма: популярное объяснение программы Российской коммунистической партии большевиков. М., 1920.
2. Гастев А. О тенденциях пролетарской культуры // Пролетарская культура. 1919. № 9–10. С. 35–45.
3. Луначарский А.В. О воспитании и образовании: избр. ст. / под ред. А.М. Арсеньева [и др.]. М.: Педагогика, 1976.
4. Новиков Д.С. Идеал калокагатии в контексте современной здоровотворческой педагогической стратегии // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер: Педагогические науки. 2014. № 1(86). С. 103–105.

5. Новиков С.Г. Новый человек как историко-педагогический феномен // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 2(145). С. 92–96.

6. Новиков С.Г. Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 1(57). С. 161–174.

7. Партийная этика: документы и материалы дискуссии 20-х годов / под ред. А.А. Гусейнова [и др.]. М.: Политиздат, 1989.

* * *

1. Buharin N.I., Preobrazhenskij E.A. Azbuka kommunizma: populyarnoe ob#yasnenie programmy Rossijskoj kommunisticheskoj partii bolshevikov.. M., 1920.

2. Gastev A. O tendenciyah proletarskoj kul'tury // Proletarskaya kul'tura. 1919. № 9–10. S. 35–45.

3. Lunacharskij A.V. O vospitanii i obrazovanii: izbr. st. / pod red. A.M. Arsen'eva [i dr.]. M.: Pedagogika, 1976.

4. Novikov D.S. Ideal kalokagatii v kontekste sovremennoj zdravotvorcheskoj pedagogicheskoj strategii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser: Pedagogicheskie nauki. 2014. № 1(86). S. 103–105.

5. Novikov S.G. Novyj chelovek kak istoriko-pedagogicheskiy fenomen // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 2(145). S. 92–96.

6. Novikov S.G. Proektirovanie «novogo cheloveka» v Sovetskoj Rossii 1920-h godov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1. № 1(57). S. 161–174.

7. Partijnaya etika: dokumenty i materialy diskussii 20-h godov / pod red. A.A. Gusejnova [i dr.]. M.: Politizdat, 1989.

A.V. Lunacharsky about the education of the “new human”

The article deals with the reconstruction of the image of the “new human” being projected by A.V. Lunacharsky. There are revealed the main directions of the activities aimed at the education of the personality. There is substantiated that the thinker’s ideas of the necessity of the holistic approach to the personality’s education, the harmonious human development and the implementation of the activity approach are still topical.

Key words: “new human”, integral personality, collectivism, individualism, subject of transformations.

(Статья поступила в редакцию 28.05.2020)

Р.Р. АБЫЗОВА
(Казань)

**РЕФОРМА ШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДЕ
ИСМАИЛА ГАСПРИНСКОГО
«РӘҺБӘР МӨГАЛЛИМИН»
(«Спутник учителей»)**

Анализируется труд Исмаила Гаспринского «Рәһбәр мөгаллимин» («Спутник учителей»). В данном методическом руководстве были изложены педагогические взгляды И. Гаспринского, которые касались реформирования образовательной системы тюркских народов. Доказывается, что просветитель заложил основы для организации школьного дела на совершенно новых началах и внес значительный вклад в развитие тюркской педагогической мысли.



Ключевые слова: *Исмаил Гаспринский, джадидизм, газета «Тарджеман», татарское просвещение, история татарской педагогической мысли, образовательные реформы.*

Во второй половине XIX – начале XX в., в условиях серьезных политических и социально-экономических перемен в России, среди татарского народа получает широкое развитие просветительское движение джадидизм (от араб. *джадид* – «новый»). Изначально сформировавшееся как социокультурное явление, направленное на модернизацию мусульманского общества, джадидизм ратовал за распространение просвещения, развитие науки и культуры, приобщение татарского общества к российским и европейским ценностям. Значительным достижением джадидизма стала активная реформаторская деятельность его идеологов в сфере образования. В этот период в Российской империи уже происходили структурные изменения, связанные с переходом к капиталистическим отношениям, которые также коснулись жизненного уклада и быта татар [9, с. 118]. В татарском обществе возрастала потребность в грамотных и образованных личностях, однако состояние и содержание образования татарской школы, методы обучения в ней не отвечали требованиям нового времени. В сложившейся ситуации деятельные участники школьных реформ выступили за реорганизацию существующей образовательной системы, решительный пересмотр педагогических традиций, создание нового

типа школ. Видным представителем и идеологом реформаторского движения в области народного образования среди тюркских народов Российской империи стал Исмаил Гаспринский (1851–1914).

Исмаил Гаспринский – крымско-татарский общественный и политический деятель, педагог-реформатор, родился в 1851 г. в Крыму. Учился в Симферопольской мужской гимназии (1861–1863), в Воронежском кадетском корпусе, во Второй Московской военной гимназии (1864–1868). Вернувшись в родные края, служил делу народного образования: преподавал в знаменитом медресе «Зинджирль», а затем в медресе д. Дурекой в предместье Ялты русский язык. В 1871 г. Исмаил Гаспринский уехал во Францию, где обучался в Сорбонне (Парижском университете), в 1874–1875 гг. жил в Турции. Возвратившись на родину, работал учителем. В марте 1878 г. был избран депутатом («гласным») в Бахчисарайскую городскую думу, а через год ее главой, должность которого он исполнял до своей отставки в 1884 г.

В 1883 г., после нескольких лет прошений и переговоров с властями, Исмаил Гаспринский получил право на издание в городе Бахчисарае газеты «Тарджеман» («Переводчик»), став ее бессменным редактором и издателем вплоть до своей смерти в 1914 г. Данный печатный орган был первой в истории крымско-татарской газетой, которая выходила на протяжении 35 лет. По справедливому замечанию исследователей, «Тарджеман», долгое время оставаясь единственной тюркоязычной газетой в Российской империи, оказалась уникальным явлением мусульманско-тюркской культуры, представляя собой образец просветительской мысли и журналистики [5, с. 385]. На страницах газеты нашли отражение многие прогрессивные педагогические идеи И. Гаспринского, касавшиеся реформирования существующей системы образования тюркских народов.

Просветительские воззрения Гаспринского, получившие широкое распространение в том числе благодаря газете «Тарджеман», послужили решительному пересмотру устоявшихся взглядов на организацию и содержание образовательного процесса, осознанию мысли о необходимости создания нового типа учебного заведения, которое бы соответствовало потребностям развивающегося общества. Так, в январе 1884 г. в Крыму произошло важное

событие в истории национальной педагогики Российской империи: И. Гаспринский открыл начальную школу, методы обучения в которой были совершенно иными по сравнению с принятыми в кадимистских (старометодных) учебных заведениях. Принципиально новая методика преподавания, позаимствованная у инспектора татарского отделения при Закавказской учительской семинарии, последователя К.Д. Ушинского, известного педагога А.О. Черняевского, была впервые внедрена в учебном заведении для крымских татар [3, с. 25]. По прошествии времени Гаспринский с удовлетворением отмечал, что после памятного открытия в Бахчисарае экспериментального новометодного мектебе* в городе в 1895 г. уже существовало семь подобных учебных заведений. К началу XX в. в Таврической губернии было 27 мектебе, где преподавание велось по методике Гаспринского, в том числе в следующих уездах: Симферопольском – 10, Ялтинском – 8, Перекопском – 6, Евпаторийском – 2, Феодосийском – 1 [2; 4, с. 380]. В других регионах страны, по словам Гаспринского, таких учебных заведений насчитывалось уже более двухсот [6, с. 2].

Для изучения методики преподавания Гаспринского и перенятия его опыта в Бахчисарае прибывали учителя с различных областей Российской империи. Осознав, что не каждый желающий имеет возможность приехать в Крым и ознакомиться с принципами работы новометодных школ, а метод получает все большую популярность, Гаспринский принял решение написать методическое руководство для учителей, в котором были бы изложены основные положения его передового педагогического опыта. Данное пособие получило название «Рәһбәр мөгаллимин» («Спутник учителей»), оно было издано в 1898 г. в Бахчисарае, в типографии, где выходила в свет газета «Гарджеман» [6]. Этот труд позволяет в значительной степени понять просветительские взгляды Гаспринского, проследить его отношение к актуальным проблемам школы тюркских народов, воссоздать один из фрагментов его педагогической биографии.

Национальная система образования мусульман вплоть до начала XX в. была представлена сетью мектебе (начальные школы) и медресе (средние и высшие учебные заведения). Мектебе, как и медресе, не имели строго определенных программ и сроков обучения, а содержание образования носило главным обра-

зом конфессиональный характер. Материальное положение учебных заведений также было сложным [10, с. 40–41]. Они не отличались своей устроенностью, порой учащиеся-шакирды вынуждены были учиться, жить, проводить свободное время и даже готовить и принимать пищу в одной комнате. При организации процесса обучения не учитывались санитарно-гигиенические нормы и правила, данным требованиям не соответствовали и сами учебные помещения.

И. Гаспринский в своем труде «Рәһбәр мөгаллимин», обеспокоенный созданием той образовательной среды, которая способствовала бы развитию ребенка и сохранению его здоровья, одной из первостепенных задач организации школьного дела считал благоустройство мусульманских учебных заведений. По словам педагога-новатора, одно из главных требований для функционирования школы заключается в том, что она должна размещаться в отдельном здании. Потолки в школе должны быть высокими, учебные комнаты – светлыми и чистыми, а зимой обязательно теплыми, поскольку получение знаний в холодных помещениях – это не обучение, а мучение для безгрешных малышей, как отмечал он [6, с. 12, 18].

Гаспринский не оставил без внимания и вопрос оснащения школы необходимыми учебными атрибутами, которые стали обычными для современности, но были столь непривычны для мусульманских учебных заведений вплоть до начала XX в. Речь идет о специальной школьной мебели и неременном символе учительского дела – черной доске, которые, по словам педагога-реформатора, должны быть в каждой учебной комнате [Там же, с. 18]. В старометодных мектебе и медресе мебель отсутствовала, в классах не было ни парт, ни скамеек для сидения. А классные доски и вовсе ассоциировались с иконами, абсолютно недопустимыми в исламе [12, с. 53].

Для решения вопросов благоустройства и материального обеспечения школы, как писал Гаспринский, учителям-мугаллимам следует обращаться за помощью к мусульманской общине и местным властям. В связи с этим педагог-реформатор затронул и вопрос оплаты труда учителя. Прежде в татарских мектебе и медресе мугаллимы не получали жалованья, они довольствовались приношениями и дарами шакирдов. Гаспринский отмечал, что преподаватели мектебе и медресе должны получать жалованье или из средств вакуфа (имущества, переданного мусульманами на благотворительность), или из государственной казны,

* Мектебе – начальные школы у мусульманских народов (от араб. *мактаб*, букв. «там, где пишут»).

больше склоняясь к тому, что бремя по оплате труда учителя не должно ложиться на плечи семей обучающихся [6, с. 18].

В своем методическом пособии для учителей «Рәһбәр мөгаллимин» Гаспринский заявил о необходимости изменений, которые должны были коснуться многих сфер организации процесса обучения: начиная от порядка зачисления в школу и заканчивая экзаменами. Как известно, в старометодные мектебе учащиеся могли поступить в течение всего года, а при приеме не принимались во внимание ни их возраст, ни уровень знаний, также не было строго выработанной программы обучения, как и не было расписания уроков, итоговых и выпускных экзаменов, отсутствовала классная система, и больше практиковалось индивидуальное обучение. Шакирды по большей части были предоставлены сами себе, они занимались с утра до вечера, с перерывами на молитву, а занятия их очень часто сводились к бессмысленному механическому заучиванию какого-либо учебника. Учебный курс, по словам исследователей, состоял из набора строго чередующихся друг за другом общепринятых книг, которые были написаны еще в XI–XVI вв. [1, с. 151].

Гаспринский в труде «Рәһбәр мөгаллимин» писал о том, что детей в школу следует принимать в определенное время года, иногда, учитывая особенности отдельных местностей, возможно, два раза в год, однако между этими приемами обязательно должно пройти не менее пяти-шести месяцев. Ребята, поступившие в школу в одно время, должны образовать класс и начать обучение в качестве одноклассников. По мнению педагога-новатора, какими бы дети ни были разными по своим способностям и характеру, обучение в одном классе будет мотивировать каждого из них, поскольку никто не захочет отставать от своих товарищей [6, с. 9].

В школе нового образца санитарно-гигиеническим требованиям должен соответствовать и распорядок дня учащегося-шакирда, когда учебный процесс выстраивается согласно расписанию уроков, которое, по словам педагога-реформатора, надо составлять с учетом возрастных и психологических особенностей детей. Например, количество занятий у младшеклассников не должно превышать пяти, кроме того, в течение одного учебного дня для лучшего усвоения материала должны чередоваться разные предметы: нужно поочередно обучать учеников чтению, письму, математике. Поскольку, как отмечал Гаспринский, обучение пяти предметам на протяжении пяти

часов не утомительно, а изучение одного предмета в течение пяти часов, как это часто практиковалось в старометодных школах, изнурительно. Между уроками необходимо устраивать десятиминутные перемены, во время которых ученики смогут отдохнуть и отвлечься от учебников и тетрадей [6, с. 10–11].

Однако основополагающим моментом реформ Исмагила Гаспринского стало то, что он, продолжая развивать достижения отечественной и зарубежной педагогики и внедрять их в образовательную систему тюркских народов, предложил буквослагательный метод обучения грамоте заменить на прогрессивный звуковой метод. Ранее обучение чтению в татарских мектебе основывалось на буквослагательном методе, когда дети заучивали названия букв, повторяя их длинные названия (*алиф, ба, даль, ра, нун*), а затем из них складывали слоги и слова.

Освоение грамоты на основе буквослагательного метода было долгим и могло занять несколько лет. Данный метод затруднял понимание текста, а механическое заучивание букв и слогов не проясняло механизма чтения [11, с. 110–111]. Звуковой метод обучения грамоте, предложенный Гаспринским вместо буквослагательного метода, подразумевал запоминание названий не букв, а их фонем, с помощью которых можно было составлять сначала слоги, а затем слова.

Следует отметить, что в 1884 г. на основе звукового принципа обучения Гаспринский написал свой знаменитый учебник «Хужай сыйбиян» («Учитель детей»). Он не раз переиздавался довольно крупными тиражами и был чрезвычайно популярен в среде преподавателей начальных национальных школ царской России [3, с. 26; 7].

Как писал Гаспринский в своем труде «Рәһбәр мөгаллимин», обучение малышам азбуке нужно начинать постепенно, предлагая им запоминать по несколько букв каждый день. Буквы нужно подбирать таким образом, чтобы на этом же уроке из них можно было составить некоторые слова. Например, в первый день ученикам можно предложить выучить буквы *а, б, н, р, т*, затем сложить из них слова на родном языке ребенка, такие как *ана (мама), ата (отец), баба (дедушка), ат (лошадь), тар (узкий)* [6, с. 12].

В отличие от старометодных мектебе, где к письму могли приступить лишь после нескольких лет обучения, Гаспринский настаивал, что с первых же дней учебы в школе дети должны практиковать письмо: грифелем или мелом на доске, пером в тетради, поскольку

одновременное обучение письму и чтению активизирует мыслительную деятельность детей. Ведь записывание прочитанного, как и чтение записанного, способствует лучшему и более быстрому усвоению азбуки. При этом, по мнению Гаспринского, не нужно с первых же уроков требовать от учеников красивого письма, поскольку чистописание будет вырабатываться постепенно. И если на первых уроках дети будут заучивать новые слова, переписывая их по образцу с учебника или же с доски, то уже через несколько занятий можно предложить ребятам записать эти же слова на слух, т. е. под диктовку учителя. Когда все буквы ученикам будут хорошо знакомы, можно начать с ними читать и записывать в тетрадях небольшие тексты [6, с. 12, 20–21].

Гаспринский придерживался принципа осознанного обучения, когда говорил, что детям совсем необязательно заучивать предлагаемые тексты, как, например, мусульманские молитвы, достаточно, если они будут понимать, о чем в них идет речь. Для этого требуется работа над текстом. Например, после прочтения текста «Наша школа» учитель может задать классу такие вопросы: *Сколько в школе учеников? В каком классе они учатся? Чем они пишут в тетрадях и на доске? Что делают в школе дети?* и др. Педагог-реформатор выступал также за активность и вовлеченность учащихся в процесс обучения, когда на уроке задействован весь класс. Например, один из учеников пишет на доске и допускает ошибку, учитель просит другого ученика найти ее, если тот не ответит, спрашивает у третьего. Если не сможет ответить весь класс, учитель сам указывает на ошибку и показывает верное правописание. Или же: один ученик начинает читать текст вслух, в это время другие следят за ним и читают про себя, учитель останавливает первого ученика, и с этого места должен продолжить чтение второй ученик. Таким образом, писал Гаспринский, проявляются основные достоинства классно-урочной системы, когда под непосредственным руководством учителя и при работе даже с одним учеником происходит совместное обучение всего класса [Там же, с. 21].

По мнению Гаспринского, если придерживаться указанных моментов в освоении чтения и письма, то уже через месяц с небольшим каждый ребенок овладеет грамотой. Эти слова Гаспринского были доказаны на деле. Так, известно, что Гаспринский, обучив один из своих классов приблизительно за 40 дней чтению и письму, устроил открытый экзамен, на который, чтобы удостовериться в эффективно-

сти его метода, были приглашены все желающие [8, с. 20].

Гаспринский в своем труде «Рәһбәр мөгаллимин» также говорил о том, что обучение в школе нужно начинать на родном языке ребенка. Педагог отмечал, что только после освоения основ грамоты родного языка можно приступать к изучению других языков. Он резко осуждал привычное для старометодных школ явление, когда малолетнему ребенку, только приступившему к учебе, предлагались для изучения учебники на незнакомом арабском и персидском языках. По мнению Гаспринского, обучение другим языкам нужно осуществлять, придерживаясь тех же дидактических принципов, что и при обучении грамоты родного языка, таких как последовательность и постепенность в освоении учебного материала, осознанность и активная деятельность учащихся.

Таким образом, педагогическая деятельность Гаспринского, его просветительские и реформаторские взгляды, нашедшие свое воплощение в том числе и в книге «Рәһбәр мөгаллимин», стали важной вехой в истории педагогической мысли тюркских народов. Идеи просветителя спровоцировали коренной пересмотр педагогических традиций, состояния и содержания образования, методов и средств обучения. Своим передовым педагогическим опытом Гаспринский, который отличился стремлением к быстрой реализации своих педагогических идей на практике, заложил фундамент для построения школьного дела на совершенно новых началах. При организации учебного процесса он считал необходимым учитывать психофизиологические особенности учащихся, чтобы поддерживать высокую работоспособность и успеваемость каждого ребенка на протяжении всего учебного дня, а образовательный процесс организовывать с помощью классно-урочной системы. Педагог-реформатор являлся сторонником осознанного и развивающего обучения и признавал важную роль в учебном процессе родного языка учащихся. Гаспринский также говорил о том, что в школе необходимо обязательно проводить экзамены, которые служат эффективным средством мотивации учащихся и помогают учителю принять решение о переводе ученика в следующую класс.

Во вступительном слове своей книги «Рәһбәр мөгаллимин» Гаспринский писал, что для него будет большим счастьем и вознаграждением, если он узнает, что его труд нашел свое применение. Слова реформатора стали пророческими. Передовой педагогический опыт Ис-

маила Гаспринского был перенят его последователями и распространен далеко за пределами Крыма: школы, основанные на новом методе обучения Гаспринского, были открыты в Поволжье и Приуралье, на территориях современного Казахстана, Туркменистана, Узбекистана, Киргизстана, в Азербайджане и Турции, а сам Исмаил Гаспринский стал общепризнанным лидером просветительского движения среди тюркских народов.

Список литературы

1. Амирханов Р.У. Система конфессионально-образованія у татар: історія і сучасність // Іслам в Середньому Поволжжі: історія і сучасність. Очерки. Казань: Мастер Лайн, 2001. С. 149–169.
2. Бахчисарай // Тарджеман. 1895. № 27.
3. Ганкевич В.Ю. На службе правде и просвещению. Краткий биографический очерк Исмаила Гаспринского. Симферополь: Доля, 2000.
4. Ганкевич В.Ю. Джадидистская реформа народного образования крымских татар в конце XIX – начале XX века // Ислам в Евразии. М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 378–384.
5. Ганкевич В.Ю. От исламского к светскому искусству (по страницам газеты «Тарджеман» («Переводчик») 1883–1918 годов) // Ислам в Евразии. М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 385–400.
6. Гаспринский И. Рәһбәр мөгаллимин яки мөгаллимләргә юлдаш. Бахчисарай: «Тәржемән» басмаханәсе, 1898.
7. Гаспринский И. Хужай-сыйбиян. Бахчисарай: Тәржемән басмаханәсе, 1890.
8. Давлет Н. Исмаил Гаспринский. История татар в лицах. Казань: Татар. кн. изд-во, 2015.
9. Матушанская Ю.Г. Проблемы модернизации религиозного образования в Российской империи // Вестн. Казан. гос. энергет. ун-та. 2017. № 2. С. 111–124.
10. Мухаметшин Р.М. Татары и ислам в XX веке. Казань: Изд-во «ФЭН», 2003.
11. Старцева Н.М. Буквослагательный, словесной и звуковой аналитический методы обучения чтению и письму в российских азбуках и букварях XIX века // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 109–119.
12. Хакимова Р.Р. Реформирование исламского образования на Южном Урале на рубеже XIX–XX веков // Проблемы истории, филологии, культуры. 2008. № 20. С. 52–57.
3. Gankevich V.Yu. Na sluzhbe pravde i prosveshcheniyu. Kratkij biograficheskij ocherk Ismaila Gasprinskogo. Simferopol': Dolya, 2000.
4. Gankevich V.Yu. Dzhadidistskaya reforma narodnogo obrazovaniya krymskih tatar v konce XIX – nachale XX veka // Islam v Evrazii. M.: Progress-Tradiciya, 2001. S. 378–384.
5. Gankevich V.Yu. Ot islamskogo k svetskemu iskusstvu (po stranicam gazety «Tardzheman» («Perevodchik») 1883–1918 godov) // Islam v Evrazii. M.: Progress-Tradiciya, 2001. S. 385–400.
6. Gasprinskij I. Rəhbər mögallimin yaki mögalimlərgə yuldash. Bahchisaraj: «Tərjemən» basmaханәсе, 1898.
7. Gasprinskij I. Hужай-syubiyān. Bahchisaraj: Tərjemən basmaханәсе, 1890.
8. Davlet N. Ismail Gasprinskij. Istoriya tatar v licah. Kazan': Tatar. kn. izd-vo, 2015.
9. Matushanskaya Yu.G. Problemy modernizacii religioznogo obrazovaniya v Rossijskoj imperii // Vestn. Kazan. gos. energet. un-ta. 2017. № 2. S. 111–124.
10. Muhametshin R.M. Tatory i islam v XX veke. Kazan': Izd-vo «FƏN», 2003.
11. Starceva N.M. Bukvoslagatel'nyj, slogovoj i zvukovoj analiticheskij metody obucheniya chteniyu i pis'mu v rossijskih azbukah i bukvaryah XIX veka // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 3. S. 109–119.
12. Hakimova R.R. Reformirovanie islamskogo obrazovaniya na Yuzhnom Urale na rubezhe XIX–XX vekov // Problemy istorii, filologii, kul'tury. 2008. № 20. S. 52–57.

* * *

1. Amirhanov R.U. Sistema konfessional'nogo obrazovaniya u tatar: istoriya i sovremennost' // Islam v Srednem Povolzh'e: istoriya i sovremennost'. Oчерки. Kazan': Master Lajn, 2001. S. 149–169.
2. Bahchisaraj // Tardzheman. 1895. № 27.



***The reform of school education
in the work “Рәһбәр мөгаллимин”
 (“Teachers companion”)
by Ismail Gasprinskiy***

The article deals with the analysis of the work “Рәһбәр мөгаллимин” (“Teachers companion”) by Ismail Gasprinskiy. The methodological guidance includes the pedagogic thoughts of I. Gasprinskiy associated with the reformation of the educational system of the Turkic people. It is proved that the enlightener established the basis for the organization of the schooling at the new fundamentals and contributed significantly to the development of the Turkic pedagogic thought.

Key words: *Ismail Gasprinskiy, jadidism, newspaper “Tardzheman”, the Tatar education, the history of the Tatar pedagogic thought, educational reforms.*

(Статья поступила в редакцию 20.05.2020)

М.Ф. МЕЛЬНИКОВА
(Волгоград)

**СОДЕРЖАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ
ПРОГРАММ ВОСПИТАНИЯ**

Отмечается повышение статуса воспитания в связи с модернизацией российского образования. Предлагаются пути обновления содержания профессиональной готовности будущих учителей физической культуры через целенаправленную подготовку к проектированию программ воспитания, отвечающих требованиям времени.



Ключевые слова: *содержание профессиональной готовности, будущие учителя физической культуры, проектирование программ воспитания.*

Повышение статуса воспитания в России определено приоритетом государственной политики («Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», 2015). Система образования России стала относить вопросы воспитания в связи с модернизацией к обязательной части основной образовательной программы школьников (ФГОС СОО, 2012, ред. 2017), что является социальным заказом высшему педагогическому образованию: «отметим серьезную корректировку... всего российского образования – от дошкольного до послевузовского, так и педагогического. Приоритеты заявлены во многих выступлениях, интервью, разъяснениях... проектах, программах, новых нормативных документах Минобрнауки (Министерства просвещения) и Правительства РФ, активно обсуждаемых и в профессиональной среде, и в обществе в целом» [4, с. 4].

В сложившейся ситуации в обществе и системе высшего образования становится важным повышение статуса воспитания в вузах различных направлений профессиональной подготовки, в том числе при формировании профессиональной готовности будущих учителей физической культуры (бакалавров направления подготовки – 49.03.01 «Физическая культура», профиль «Физкультурное образование» – в вузах физической культуры и на-

правления 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Физическая культура» – в педагогических вузах).

Во ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» и 49.03.01 «Физическая культура» выделена специальная группа компетенций под названием «Воспитание», однако анализ образовательной практики волгоградских вузов и опросов студентов – будущих учителей физической культуры показал неподготовленность к вопросам «Что такое воспитание?», «Что вы понимаете под проектированием программ воспитания?», «Как планируете реализовывать программы воспитания в своей предстоящей педагогической практике с обучающимися?». Будущие учителя физической культуры испытывали затруднения как в теоретическом, так и в практическом плане, имели низкую осведомленность о проектировании программ воспитания, отвечающих современным требованиям. При этом 45% респондентов ответили традиционным определением, что понимают «воспитание как передачу опыта старших поколений младшим»; 30% «проектирование определили как предстоящие планы в воспитании обучающихся»; а в ответе на вопрос о «реализации программ воспитания в своей предстоящей педагогической практике» ограничились перечнем традиционных воспитательных мероприятий; 25% респондентов ответили, что им нужно еще подумать над поставленными вопросами, т. е. фактически не смогли дать ответ.

Работы многих известных ученых в области педагогики посвящены развитию воспитательных систем (В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, Н.Е. Щуркова и др.), роли личности обучающегося в воспитательных системах (М.В. Кларин, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, И.С. Якиманская и др.), обоснованию воспитательных стратегий (В.П. Зинченко, Н.Д. Никандров, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова и др.); профессиональной подготовке будущих педагогов к воспитанию обучающихся (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, А.В. Мудрик, Е.М. Сафронова, Е.И. Сахарчук, Н.Л. Селиванова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, И.А. Соловцова, Л.И. Столярчук и др.); непосредственно специфике профессиональной подготовки к воспитанию учителей физической культуры (М.Я. Виленский, Л.И. Лубышева, В.Н. Платонов, А.А. Сучилин и др.). Несмотря на наработанный учеными солидный методологический, теоретический и технологический материал, профессиональная подго-

товка будущих учителей физической культуры к проектированию программ воспитания в изменяющихся экономических и социокультурных условиях жизни и быстро меняющейся педагогической реальности требует осмысления и теоретического обоснования: «Педагогическая теория и практика сегодня остро нуждаются в разработке теоретических основ воспитания и социализации в современной школе в связи с непрерывным обновлением российского общества и системы образования в соответствии с глобальными изменениями в мире» [1, с. 5].

Для своевременного и качественного обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к проектированию программ воспитания, отвечающих требованиям времени, мы взяли за основу примерную программу воспитания обучающихся, разработанную в рамках государственного задания сотрудниками Института стратегии развития образования РАО. С сентября 2019 г. начата ее апробация в рамках пилотных исследований в образовательных организациях регионов России. Цель апробации – проектирование примерных программ воспитания. Программа адресована педагогам страны, а в ней выделены различные направления воспитания, одно из которых – спортивно-оздоровительное, пока только обозначенное. Поэтому в ходе нашего исследования мы предприняли попытку наполнить профессиональную подготовку содержанием профессиональных готовности будущих учителей физической культуры к проектированию программы воспитания спортивно-оздоровительной направленности.

Под проектированием мы понимаем вслед за И.А. Колесниковой «практико-ориентированную деятельность, целью которой является... процесс создания и реализации педагогического проекта» [3, с. 24]. На позиции ученых Н.К. Сергеева и В.В. Серикова мы основываемся при понимании профессиональной подготовки к проектированию «как своеобразному целостному пространству непрерывного педагогического образования», «где на смену мотивации профессионально-исполнительского поведения приходит стремление к творчеству и самореализации через педагогическую деятельность, через авторскую педагогическую систему» [6, с. 330–331].

На основе анализа методологического материала (Е.В. Бондаревская, Н.К. Сергеев, Н.Л. Селиванова, В.В. Сериков и др.), теоретического (А.Н. Выпшикова, Л.И. Лубышевой, В.Н. Платонова, Е.И. Сахарчук, Е.М. Сафроновой, И.А. Соловцовой, Л.И. Столярчук,

А.А. Сучилина и др.) и технологического (на основе примерной программы воспитания обучающихся, разработанной сотрудниками Института стратегии развития образования РАО в рамках государственного задания) нами было определено содержание *готовностей* учителей физической культуры в контексте их профессиональной подготовки к проектированию программ воспитания.

Готовность будущих учителей физической культуры (ФК) к *диагностированию* воспитательного потенциала образовательной организации по спортивно-оздоровительной деятельности определяется их способностью к учету особенностей контингента учащихся, традиций воспитания в школе и имеющихся условий:

- психологической комфортности среды школы, обеспечивающей конструктивное взаимодействие в сфере физической культуры школьников и педагогов;

- наличия в школе детско-взрослых общностей спортивно-оздоровительной направленности с общими позитивными и доверительными отношениями друг к другу;

- количества и качества совместных спортивных мероприятий школьников, педагогов и родителей с яркими содержательными событиями и эмоциями.

Готовность будущих учителей ФК к *постановке целей и задач* при проектировании воспитания по спортивно-оздоровительной деятельности в школе определяется их способностями к осмыслению перспектив развития спортивно-оздоровительного направления воспитания в школе, нацеленного на создание единого образовательного пространства с ценностями здорового образа жизни, самореализации физического потенциала обучающихся, обеспечивающих их жизненные цели; способностью к определению задач, соответствующих реальным возможностям школы и ее учеников, формированию культуры здорового образа жизни и совершенствованию их физических качеств.

Готовность будущих учителей ФК к определению *содержания и средств* при проектировании воспитания оценивается по их осведомленности о модулях, предложенных в примерной программе воспитания РАО, и таких вариативных модулях по спортивно-оздоровительной деятельности, наполненных нашим содержанием, как:

- «Ключевые общешкольные дела» – комплекс общешкольных спортивных праздников, конкурсов и состязаний для защиты спортивного престижа школы (внешкольный,

школьный, классный, индивидуальный уровни), создание атмосферы творчества и направленности на индивидуальный и коллективный спортивно-состязательный успех;

– «Классное руководство и наставничество» (при назначении учителя ФК классным руководителем), проведение классных часов об олимпийских чемпионах Волгограда и области, потенциале и средствах спортивных достижений учениками класса, о способах оздоровления учащихся, особенно ведущих малоподвижный образ жизни; интересных и полезных совместных делах для оздоровления, физического развития, двигательной активности и реализации физкультурно-спортивной деятельности;

– «Курсы внеурочной деятельности и дополнительного образования» как вовлечение обучающихся в игры во внеурочное время (баскетбол, волейбол, лапта и др.), в спортивные секции (гимнастики, легкой атлетики, спортивных игр, футбола и др. на территории школы и за ее пределами);

– «Самоуправление» как возможность школьников проявить себя в спортивной жизни и игроком, и капитаном, и судьей (арбитром), организатором игр и соревнований, реализовать свои индивидуальные возможности, что воспитывает в детях инициативность, самостоятельность, ответственность и дисциплинированность;

– «Экскурсии, экспедиции, походы» – экскурсии на природу, мини-походы с играми, соревнованиями, конкурсами (для начальной школы), многодневные походы с вечерними походными кострами, коллективной разработкой маршрутов, мест возможных ночевки и переходов с расчетом времени, коллективной подготовкой необходимого снаряжения и питания; летние выездные палаточные лагеря с обучением навыкам выживания в дикой природе (для средней и старшей школы); организация летнего активного отдыха детей с конкурсами спортивных песен, комбинированными эстафетами (для всех возрастов);

– «Профорентация» – подготовка будущих учителей ФК к раскрытию спортивных талантов учеников и осознанному выбору будущей профессии в сфере педагогического и спортивного образования; проведение классных часов спортивно-оздоровительной тематики, организация посещений спортивно-оздоровительных организаций и вузов в дни открытых дверей;

– «Школьные и социальные медиа» – освещение наиболее интересных спортивных событий и индивидуальных достижений из жизни

учеников и учителей школы с целью их популяризации;

– «Работа с родителями» – организация и проведение совместных спортивно-оздоровительных мероприятий, праздников и состязаний: «Папа, мама, я – спортивная семья», «День семьи», «Веселые старты» и др.

Готовность будущих учителей ФК к анализу воспитательного процесса определяется объемом и глубиной выявленных проблем школы по спортивно-оздоровительной деятельности и адекватностью спроектированного воспитания для их решения, намечающего перспективы развития школы и конкретные пути решения поставленных воспитательных спортивно-оздоровительных задач.

Готовность будущих учителей ФК к составлению плана-сетки воспитания на год характеризуется представлением общей картины проекта спортивно-оздоровительной деятельности, учитывающего возрастные и индивидуальные особенности обучающихся начальной, средней и старшей школы, и его корректировке в связи с меняющимися обстоятельствами жизни школы и учеников.

Таким образом, содержание профессиональных *готовностей* будущих учителей физической культуры, обоснованное нами в ходе исследования (к диагностированию воспитательного потенциала образовательной организации по спортивно-оздоровительной деятельности, к постановке целей и задач, к определению содержания и средств при проектировании воспитания, к анализу воспитательного процесса, к составлению плана-сетки воспитания на год школы и его корректировке), позволило дополнить разработанный РАО программный материал по профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры к проектированию программ воспитания по спортивно-оздоровительной деятельности, которая окажет существенную помощь в подготовке будущих учителей физической культуры к проектированию такого направления воспитания.

Список литературы

1. Вырщикова А.Н., Соловцова И.А., Столярчук Л.И. Теоретические основы воспитания и социализации в современной школе: моногр. Волгоград: Перемена, 2018.
2. Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2012. № 4(68). С. 4–11.
3. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для

высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2005.

4. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Современный педагогический университет как центр пространства инноваций в социальном развитии региона // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. 2017. № 7(120). С. 4–12.

5. Примерная программа воспитания обучающихся [Электронный ресурс]. URL: https://domo.dmyk.edumsko.ru/associations/kabinet/general_education/post/634506 (дата обращения: 23.09.2019).

6. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: моногр. М.: Логос, 2013.

* * *

1. Vyrshchikov A.N., Solovcova I.A., Stolyarchuk L.I. Teoreticheskie osnovy vospitaniya i socializacii v sovremennoj shkole: monogr. Volgograd: Peremena, 2018.

2. Il'in V.S. O koncepcii celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2012. № 4(68). S. 4–11.

3. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. Pedagogicheskoe proektirovanie: ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. I.A. Kolesnikovoj. M.: Akademiya, 2005.

4. Kоротков А.М., Сергеев Н.К. Sovremennyj pedagogicheskij universitet kak centr prostranstva innovacij v social'nom razvitii regiona // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 7(120). S. 4–12.

5. Primernaya programma vospitaniya obuchayushchihsya [Elektronnyj resurs]. URL: https://domo.dmyk.edumsko.ru/associations/kabinet/general_education/post/634506 (data obrashcheniya: 23.09.2019).

6. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovacionnom obshchestve: monogr. M.: Logos, 2013.

Content of professional readiness of future teachers of physical education to designing of educational programs

The article deals with the raise of the education status in the context of the modernization of the Russian education. There are suggested the ways of the renewal of the content of the professional readiness of future teachers of physical education by the purposeful readiness to the designing of the educational program corresponding to the call of the times.

Key words: *the content of professional readiness, future teachers of physical education, designing of educational programs.*

(Статья поступила в редакцию 02.06.2020)

Е.В. МАЙНАГАСHEВА
(Абакан)

КОМПЛЕКСНАЯ ПОЛИТИКА ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ И ПРАКТИКИ

Рассматривается практика ряда иностранных государств по противодействию экстремизму и по гармонизации отношений между учащимися в образовательных учреждениях. Выявлен комплексный характер политики обеспечения безопасности образовательных учреждений, которая включает в себя обеспечение физической безопасности учащихся и сотрудников учебных заведений, меры по формированию благоприятной среды обучения и воспитания, создание безопасного школьного климата.

Ключевые слова: общественная безопасность, безопасность школ, профилактика преступности, противодействие экстремизму, гармонизация отношений.

Политическое руководство наиболее развитых стран мира (США, ФРГ, Великобритания, Израиль и др.) обеспокоено ростом инцидентов, связанных с применением огнестрельного и холодного оружия на территории учебных заведений и в других местах массового скопления людей, возрастанием числа подобного рода проявлений экстремизма в школах. Профильными ведомствами данных стран (при активном участии местных сообществ, на территории которых располагаются учебные заведения, а также при непосредственном участии учебных заведений) разрабатываются и реализуются меры, направленные на предотвращение и минимизацию последствий подобных инцидентов.

В последние годы образовательные учреждения России все чаще сталкиваются с угрозами безопасности, которые характерны для США, Израиля, Германии и других развитых государств. К таковым относится, например, вооруженное нападение учащихся (зачастую психически нездоровых или находящихся в состоянии аффекта) на сверстников и преподавательский состав. В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть в первую очередь комплекс мер, реализуемых в последние десять лет федеральными ведомствами США, руководством Израиля и ФРГ для пре-

одоления указанных кризисных явлений системы образования и государства в целом.

Комплексная политика обеспечения безопасности образовательных учреждений США. Инциденты, связанные с применением оружия в школах и массовым убийством детей, вызывают публичную реакцию всех ветвей власти США, заключающуюся не только в выражении соболезнований, но и в конкретных указаниях по подготовке руководящих документов (планов), призванных не допустить повторения подобных ситуаций.

Так, в 2004 г. федеральными ведомствами США опубликован документ под названием «Оценка угроз безопасности в школах: руководство по управлению в кризисных ситуациях и созданию безопасного школьного климата». Руководство предназначено для разъяснения администрациям школ, преподавательскому составу и местным органам правопорядка самых общих алгоритмов по выявлению угроз безопасности в школе [3].

В 2008 г. министерством внутренней безопасности США совместно с экспертами из Национальной ассоциации сотрудников правоохранительных органов и другими профессиональными объединениями была разработана общая инструкция по порядку действий для лиц, которые попали в инцидент с применением огнестрельного или холодного оружия [10]. В документе представлены рекомендации не только по обеспечению безопасности жертв нападения и по порядку действий в случае прибытия полиции (специальных подразделений), но и относительно подготовки персонала учреждений (школ, торговых центров и т. д.) к инцидентам подобного рода.

В качестве реакции на рост числа инцидентов и количества их жертв в январе 2013 г. администрация президента Барака Обамы опубликовала документ «План президента США по обеспечению безопасности детей и местных сообществ от насилия, связанного с применением оружия» [2]. Помимо предложений по ужесточению контроля над оборотом огнестрельного оружия указанный план нацеливал местные сообщества, профильные региональные и федеральные органы исполнительной власти на формирование безопасного учебного процесса, школьного климата, а также непосредственно физической безопасности в самих учебных заведениях. Кроме того, планом предусматривалось повышение доступности медицинской психиатрической помощи для граждан, в том числе учащихся.

Формирование безопасного учебного процесса и безопасности самих учебных заведений рассматривается как комплексное явление, составные части которого дополняют друг друга и включают:

- обеспечение непосредственной физической безопасности людей (насыщение школ охранными и защитными системами, подготовка кадров, подготовка планов действий при нападении, обучение школьного персонала и учащихся действиям в соответствии с планами);

- формирование безопасного школьного климата (анализ данных, собираемых в ходе перманентного исследования школьной среды, и прогноз событий с учетом поступающей оперативной информации от школьников; установление доверительных отношений между учащимися и персоналом учебных заведений).

Важно, на наш взгляд, отметить, что североамериканские ученые, изучающие данную проблему, разработали специальную концепцию, описывающую способы достижения безопасного школьного климата. Последний понимается не как отдельная характеристика учебного процесса, а как конечный результат того внимания, которое уделяется администрацией учреждения и местным сообществом учебному процессу (успеваемости, глубине знаний), дисциплине, поддержанию уважительных, доверительных и товарищеских отношений независимо от обстоятельств, условий обстановки [8, p. 15].

В отличие от такого понимания, некоторые отечественные исследователи определяют школьный климат как одну из характеристик учебного процесса (наряду с объективными показателями учебной деятельности): «невидимый, но ощущаемый всеми участниками элемент школьной жизни» [1, с. 207].

На реализацию указанных планов администрации президента США было анонсировано выделение значительных дополнительных средств, исчисляемых сотнями миллионов долларов (например, по итогам 2013 г. было запланировано выделение более 400 млн долларов США). При этом на обеспечение непосредственной готовности школ как объектов нападения (закупка оборудования, обучение кадров) выделялось порядка 40% от общей суммы расходов, остальные средства направлялись на следующие важнейшие цели:

- переподготовка и обучение учителей в целях формирования благоприятного климата в школах и противодействия экстремизму;

– обучение педагогического состава методикам заблаговременного обнаружения психических отклонений учащихся;

– организация тесного взаимодействия с местными сообществами, правоохранительными органами, медицинскими учреждениями (психиатрическими клиниками);

– подготовка дополнительного количества психологов;

– организация доступной для всех учащихся помощи психологов (психиатров), организация системы наблюдения у психологов, а также лечения.

В результате публикации плана уже к середине 2013 г. (менее чем через полгода) федеральными ведомствами США был подготовлен документ под названием «Руководство по разработке высококачественных планов поведения в экстренных ситуациях» (отдельно для школ и высших учебных заведений). Основная часть документа освещает вопрос подготовки планов реагирования на природные и техногенные катастрофы, планированию же мероприятий по предотвращению и минимизации последствий инцидентов с применением огнестрельного оружия посвящена отдельная часть работы [9].

Однако анализ материалов, публикуемых североамериканскими профильными ведомствами, показал, что перечисленные выше официальные документы не являются обязательными для исполнения государственными учебными заведениями, носят рекомендательный характер. Так, федеральные ведомства обязаны собирать информацию о конкретных технических и организационных мерах обеспечения безопасности, принятых учебными заведениями, обеспечение же собственно безопасности – это сфера ответственности местных органов самоуправления и отделений правоохранительных органов, администраций школ и институтов, а также местных сообществ.

В 2015 г. Национальным центром статистики в сфере образования (входит в состав министерства образования США) был опубликован доклад «Безопасность и дисциплина в государственных школах» [4]. Статистические данные, приведенные в докладе, были собраны в рамках федерального исследования, основным инструментом которого было анкетирование руководства учебных заведений.

Характер вопросов, задаваемых руководству учебных заведений, позволяет сделать вывод, что в стране не проводится единая политика оснащения учебных заведений техническими средствами предупреждения, опове-

щения, обороны и т. д. Однако необходимо отметить, что американский федеральный центр за счет выделения грантов стимулирует внедрение не только новых систем защиты (безопасности), но и методов комплексного противодействия угрозам различного типа, в том числе и экстремизму.

Так, по данным указанного исследования «Безопасность и дисциплина в государственных школах»:

– порядка 43% американских государственных школ тесно взаимодействуют с местными подразделениями полиции и привлекают сотрудников правоохранительных органов для патрулирования учебных заведений и профилактической работы с учащимися и администрацией (данная практика имеет место в США с середины XX в., таких сотрудников правоохранительных органов принято называть School Resource Officer (SRO), основная их функция – предупреждение преступлений, в том числе экстремистской направленности);

– 24% американских государственных школ осуществляют периодические проверки на предмет употребления и хранения учащимися наркотических препаратов;

– 92% школ ограничили на своей территории доступ учащихся к социальным сетям со школьных компьютеров, а 76% – запретили использование мобильных телефонов и устройств обмена текстовыми сообщениями во время занятий;

– 58% школ требуют соблюдения правил ношения школьной формы;

– 78% учебных заведений регулярно проводят обучение классному руководству;

– 95% школ проводят обучение порядку действий в чрезвычайных ситуациях;

– 81% американских государственных школ проводят обучение практикам позитивного поведенческого вмешательства;

– 74% заведений обучают практикам предупреждения кризисов и вмешательства в них.

Кроме того, в значительной части учебных заведений проводятся занятия, связанные с разъяснением политики искоренения насилия, запугивания и вреда от употребления алкоголя и наркотиков, а также занятия, связанные с обучением раннему обнаружению скрытых признаков девиантного поведения, способного привести к насилию, распознаванию признаков запугивания (издевательств) и употребления алкоголя и / или наркотиков;

Приведенная статистика наглядно показывает, что политика обеспечения безопасности в государственных учебных заведени-

ях США является комплексной и не сводится только лишь к усилению мер безопасности на объектах школьной инфраструктуры (внедрению систем учета посетителей, видеонаблюдения, сигнализации и т. д.). Несмотря на отсутствие директивного управления из федерального центра, местные сообщества активно используют практики выявления девиантного поведения учащихся, ведут работу по недопущению вербовки учащихся в преступные организации, в том числе экстремистские, популяризируют здоровый образ жизни и пр.

Обращает на себя внимание и тот факт, что американское общество осознало вред современных средств коммуникации для учебного процесса, фактически запретив их применение во время обучения, а также требует соблюдения правил ношения школьной формы. Эти и другие перечисленные выше меры призваны вовлекать детей, подростков и юношей в учебный процесс, обеспечивать психологическое сопровождение и помощь в кризисных ситуациях и, как следствие, не допускать их вовлечения в мир преступности, насилия и (часто) экстремизма.

Исследованиями в области обеспечения комплексной безопасности учебных заведений занимается ряд авторитетных американских частных организаций, в том числе Международный научно-исследовательский институт в Триангл-Парк и Авиационный университет им. Ридла и Эмбри. Так, в 2017 г. министерство юстиции США опубликовало отчет по результатам исследований в указанной предметной области и внедрению лучших практик [7]. Общая сумма расходов составила 42 млн долларов, финансирование велось по шести следующим направлениям.

1. Разработка новых программ, практик, а также стратегий обеспечения безопасности в школах.

2. Тестирование новых программ, практик, а также стратегий обеспечения безопасности в школах.

3. Масштабирование лучших практик по предотвращению насилия, позитивному поведенческому вмешательству.

4. Исследование вопросов, связанных с обеспечением безопасного учебного процесса:

а) исследование связей между школьной безопасностью, успеваемостью и школьным климатом;

б) исследования, направленные на совершенствование методики оценки школьного климата;

в) оценка готовности преподавательского состава, персонала, учащихся к действиям в чрезвычайных обстоятельствах;

г) систематический анализ и метаанализ (объединение результатов нескольких исследований методами статистики) мер, которые реализуются учебными заведениями и направлены на сокращение масштабов запугивания и издевательств через сетевые инструменты;

д) оценка влияния дисциплинарной политики школы на вероятность попадания ученика в тюрьму после окончания учебного заведения.

5. Оценка уровня обеспечения безопасности учебного процесса в национальных школах (учебные заведения для коренных жителей США).

6. Исследование, разработка и оценка технологий, обеспечивающих безопасность учебного процесса:

а) оценка эффективности внедрения федеральных и региональных «горячих линий» (телефонов доверия) как инструмента выявления угроз безопасности учебных заведений;

б) поиск действенных и экономически эффективных технологий, предназначенных для создания в школах барьера безопасности – препятствий различной природы, которые обеспечили бы безопасность учреждений; конечная цель исследования – подготовка руководства к созданию барьеров безопасности для администраций школ, правоохранительных органов и пр.

Кроме того, совершенно очевидно, что социально-экономическое благополучие муниципалитетов и штатов предопределяет результативность политики безопасности. Ведь материальный достаток населения часто связан с низким уровнем преступности, а наличие перспектив самореализации является стимулом, удерживающим от приобщения к экстремистским организациям, бандитским группировкам (создаваемым часто по этническим и религиозным признакам).

Опыт и практики обеспечения безопасности образовательных учреждений Израиля. В последние годы в США идут острые дискуссии по вопросу отмены права на свободное приобретение гражданами огнестрельного оружия. Массовые расстрелы мирных людей в общественных местах при этом приводятся в качестве аргумента обеими сторонами спора: одни отстаивают право на самооборону с оружием, другие ратуют за то, чтобы оружие стало вообще недоступным для потенциальных преступников.

В израильском обществе, в отличие от американского, в настоящее время в целом имеется согласие по поводу наличия огнестрельного оружия у населения. Это объясняется положением страны в системе международных отношений, мощными противоречиями со странами региона, постоянной угрозой внешнего вторжения и пр. В этой связи руководство Израиля особое внимание уделяет устранению угрозы нападения на образовательные учреждения и смягчению возможных последствий, опасаясь не столько инцидентов внутри школьного или университетского коллективов, сколько ударов террористов извне. Безопасность израильских образовательных учреждений достигается за счет формирования нескольких поясов защиты.

Во-первых, в задачи израильских разведывательных и контрразведывательных органов входит вскрытие планов различных террористических организаций по проведению террористических актов, направленных против граждан страны. Кроме того, за каждым районным отделением полиции закрепляется одно или несколько учебных заведений; в обязанности сотрудников полиции входит контроль готовности школ и университетов к отражению нападения. Существует эффективная система предупреждения школ о возможном нападении, а также средства вызова специальных подразделений в случае попытки захвата учреждения террористами.

Во-вторых, огромные усилия прикладываются для создания системы обороны и защиты собственно объектов сферы образования. Вооруженные силы, например, оповещают о ракетно-артиллерийских обстрелах, которые систематически производятся с территорий сопредельных государств, что позволяет своевременно спрятать детей и сотрудников в специальные убежища (защищенные комнаты). Вокруг территории образовательных учреждений часто возводятся высокие железобетонные заборы, защитные навесы, предназначенные для спасения людей от поражающих элементов боеприпасов. Внутри учебных заведений и по периметру их территорий устанавливаются системы наблюдения, сигнализации, блокирования доступа; проходные оборудованы детекторами металлов. Осуществляется постоянная подготовка учащихся и сотрудников учебных заведений к порядку действий в случае нападения, налаживание контактов с местными органами охраны правопорядка.

В-третьих, в учебных заведениях несет службу вооруженная охрана, деятельность

которой курируется полицией. Часто проход на территорию школы людей, не являющихся сотрудниками учреждения или учащимися, осуществляется строго по предварительной записи.

Изучение и внедрение зарубежных практик обеспечения безопасности учебных заведений в Германии. В последние два десятилетия проблема инцидентов с применением огнестрельного и холодного оружия стала актуальной и для относительно благополучной в социально-экономическом отношении Германии. Согласно статистике, приведенной в исследовании «Реагирование на психические и социальные кризисы учащихся как инструмент предотвращения насилия в школах: программа ‘Networks Against School Shootings’», Германия занимает второе место после США по числу инцидентов подобного рода в школах [5]. Всего в период с 1999 по 2012 г. произошло 14 инцидентов с применением огнестрельного и холодного оружия в немецких учебных заведениях.

Для противодействия этому типу угроз общественной безопасности в немецких учебных заведениях в последние десять лет стали активно внедрять следующие практики:

а) написание планов действий учащихся и сотрудников школ при нападении, а также проведение регулярных учений в соответствии с этими планами;

б) разработка и внедрение программ, нацеленных на недопущение таких негативных проявлений, как травля учащимися друг друга, конфликты с преподавателями и т. д. [5, р. 69].

Однако по итогам реализации указанных мер правоохранительные органы страны, а также эксперты в области оценки рисков рекомендовали образовательным организациям в качестве дополнительной меры проводить постоянный мониторинг поведения учащихся (оценивание угроз). Для этого немецкие ученые обратились к американскому опыту и изучили несколько основных моделей оценивания угроз, подходящих для применения в школах. В силу организационных различий в системах образования двух стран ни одна из изученных североамериканских методик не могла быть применена без внесения значительных изменений. В результате группой немецких ученых на базе одной из них была разработана и протестирована программа «Система против инцидентов с применением стрелкового оружия в школах» (‘Networks Against School Shootings’), которая в полной мере соответст-

вовала федеральному законодательству, требованиям стандартов образования Германии. При разработке указанной программы авторы исходили из того, что слепое копирование американского опыта может привести к появлению ложного по своей сути представления, что «учащиеся – это и есть угроза» [6, р. 407]. Основная цель программы – заблаговременно обнаружить кризисную ситуацию, готовность учащегося к деструктивному поведению, совершению преступления, используя при этом преимущества метода оценивания угроз наряду с более общими практиками предотвращения кризисных ситуаций в школах (например, адресного, персонифицированного насилия и травли).

Оценочное исследование при тестировании указанной программы охватило более ста немецких школ в трех федеральных землях и порядка 3,5 тысяч сотрудников учебных заведений. С точки зрения разработчиков модели, одним из важных факторов, которые влияют на безопасность школ, является проблема обмена информацией между учебными заведениями, с одной стороны, а также местными властями, правоохранительными органами, медицинскими службами и организациями – с другой. Применение модели заблаговременного обнаружения кризисных ситуаций, предотвращения инцидентов с применением оружия требует защищенности каналов передачи информации, конфиденциальности данных [Ibid., р. 405].

По состоянию на 2018 г. данная модель не была принята на федеральном уровне и не распространена директивно во всех учебных заведениях. Однако поиск оптимальной модели выявления и недопущения кризисных ситуаций, в том числе с применением огнестрельного оружия, продолжается, расширяется теоретическая база и накапливается статистика применения передовых практик. В любом случае очевидна системность подхода к вопросу обеспечения безопасности школ со стороны федеральных властей Германии, ясное понимание, что безопасность общества может быть обеспечена только комплексно, за счет активной работы по оперативному выявлению кризисных ситуаций, оказания психологической и социальной помощи учащимся, которые в такой поддержке нуждаются.

Таким образом, на современном этапе в ряде развитых иностранных государств реализуется комплексная политика обеспечения безопасности учебных заведений, которая включает в себя не только усилия по обес-

печению физической безопасности учащихся и сотрудников учебных заведений, но и меры по формированию благоприятной среды обучения и воспитания, безопасного школьного климата. На местах прилагаются усилия по раннему обнаружению признаков девиантного поведения учащихся, вскрытию опасных кризисных ситуаций, тем самым формируются условия для всестороннего развития личности, для недопущения детей, подростков и юношей в экстремистские и бандитские организации.

Список литературы

1. Чиркина Т.А., Хавенсон Т.Е. Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 207–229.
2. Executive Office of the President. Now is the time: The President's plan to protect our children and our communities by reducing gun violence. Washington, DC, January 2013. P. 1–15.
3. Fein R.A., Vossekuil B. Threat assessment in schools: a guide to managing threatening situations and to creating safe school climates. Washington, DC, July 2004. P. 1–60.
4. Gray L., Lewis L. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Public School Safety and Discipline: 2013–14. Washington, DC, 2015. P. 1–55.
5. Leuschner V. Child Development, January / February 2017. Vol. 88. Number 1. P. 68–82.
6. Leuschner V. School shootings. International research, case studies and concepts of prevention. Indicated prevention of targeted school violence: Networks against school shootings. Springer-Verlag New York, 2013. P. 401–420.
7. National Institute of Justice. The Comprehensive School Safety Initiative: Awards Made in Fiscal Year 2017. Washington, DC, February 2018. P. 1–13.
8. U.S. Department of Education, Guiding Principles: A Resource Guide for Improving School Climate and Discipline, Washington, DC, 2014. P. 15.
9. U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Office of Safe and Healthy Students. Guide for Developing High-Quality School Emergency Operations Plans, Washington, DC, 2013. P. 1–75.
10. U.S. Department of Homeland Security and National Tactical Officers Association. Active shooter: How to respond, Washington, DC, October 2008. P. 1–13.

* * *

1. Chirkina T.A., Havenson T.E. Shkol'nyj klimat. Istoriya ponyatiya, podhody k opredeleniyu i izmerenie v anketah PISA // Voprosy obrazovaniya. 2017. № 1. S. 207–229.

Package programme policy of organization of safety in educational institutions: foreign experience and practice

The article deals with the practice of the row of foreign states aimed at the counter-extremism and the harmonization of the relations between students in educational institutions. There is revealed the complex character of the policy of the safety support in educational institutions that includes the organization of the physical security of students and staff in educational institutions, the measures of the development of the positive environment of education and upbringing and the creation of the secure school climate.

Key words: *social security, school safety, crime prevention, counter-extremism, harmonization of relations.*

(Статья поступила в редакцию 22.05.2020)

Ю.О. БИРЮКОВА, О.В. НАУМЕНКО
(Волгоград)

МАТЕМАТИКА НА ШАХМАТНОЙ ДОСКЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматривается потенциал решения математических задач на шахматной доске в формировании у младших школьников познавательных универсальных учебных действий и положительной мотивации к обучению основам игры в шахматы. Показаны примеры учебных ситуаций и математических заданий на шахматной доске, способствующих развитию логического, пространственного и стратегического мышления обучающихся, формированию способности действовать в уме.

Ключевые слова: *математика, шахматы, мышление, упражнения, младший школьник.*

Стремительное развитие современной науки и техники, новые направления исследований и новые технологии требуют от современного поколения высокого уровня развития ло-

гического, пространственного и стратегического мышления, умения действовать в уме.

Я.А. Пономарёв выделил способность действовать в уме как одну из универсальных характеристик человеческого сознания, один из важнейших показателей общего развития психики человека, не относящихся ни к одному из традиционно выделяемых психических процессов, а представляющих собой нерасторжимое единство воображения, внимания, памяти и мышления [8]. В исследованиях И.Г. Сухина подчеркивается, что специфическая интеллектуальная способность общего характера – умение действовать в уме – складывается в дошкольном и младшем школьном возрасте. Это действие, как утверждает ученый, начинает предшествовать двигательному действию и высказыванию, в нем как бы «проигрывается» последующее действие перед своей реализацией [11]. Эта способность тесно связана с развитием логического, пространственного и стратегического мышления. При поступлении в школу у многих первоклассников наблюдается низкий уровень развития умения действовать в уме, что сдерживает развитие у них логического, пространственного и стратегического мышления.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчеркивается необходимость создания условий для «развития личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира» [6, с. 3]. Эта цель является одной из приоритетных в современном начальном образовании.

В связи с этим стандарт определяет как один из важных метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям» [Там же, с. 6–7]. Учителя начальных классов осуществляют постоянный поиск эффективных методов и средств, способствующих формированию познавательных универсальных учебных действий и развития мышления младших школьников.

Существенным потенциалом в решении этой задачи, на наш взгляд, обладают шахматы. Исследователи подчеркивают важную роль шахмат в развитии планирующей функ-

ции мышления, тренинге гибкости мышления (Д.Б. Богоявленская); повышении уровня логического мышления детей и тем самым в их успехах в овладении учебными предметами (Н.Ф. Талызина); развитии интеллектуальных способностей (Н.Г.Алексеев); полноценном воспитании умственных способностей и памяти (В.А. Сухомлинский); формировании образного мышления (Л.А. Венгер) [11]. Кроме того, шахматы развивают у учащихся *способности к стратегическому и тактическому мышлению*, скорость мышления, учат концентрироваться и добиваться победы, формируют способность принимать решение [1].

Отечественные ученые неоднократно отмечали достоинства шахмат как школьного учебного предмета. В.А. Сухомлинский считал, что «игра в шахматы должна войти в жизнь начальной школы как один из элементов умственной культуры» [10, с. 92], а Ш.А. Амонашвили отмечал, что «шахматы – это некий образ человеческого сознания и мышления, и он должен присутствовать в школе как обязательный образовательный курс» [11, с. 3].

В настоящее время уже разработаны программы преподавания и учебники для курса «Шахматы – школе» [13], и шахматное образование может быть доступно во всех школах начиная со второго класса в формате внеурочной деятельности. Конечная образовательная цель проекта «Шахматы – школе» состоит в том, чтобы с 1-го по 4-й класс в обязательном порядке все школьники научились играть в шахматы хотя бы на базовом уровне (4-й разряд), т. е. ввести своеобразный «шахматный всеобуч». Одной из важных развивающих целей курса «Шахматы – школе» является поэтапное развитие способности детей действовать в уме [12].

В некоторых российских регионах (Самарской и Тюменской областях, Ханты-Мансийском автономном округе и др.) уже введен еженедельный урок обучения игре в шахматы вместо третьего урока физкультуры. Хорошие образовательные результаты этих пилотных шахматных проектов позволили рекомендовать распространить обучение игре в шахматы на все образовательные учреждения [9].

Проведенное нами исследование показывает, что введение шахмат в школьный курс сдерживают два фактора: общее снижение интереса к шахматам в обществе (в том числе в семье); недостаточная готовность школьных педагогов квалифицированно проводить занятия по шахматам. Введение обучения игре в шахматы как обязательного предмета обще-

образовательной школьной программы должно быть, на наш взгляд, постепенным. На подготовительном этапе педагогически целесообразно организовать пропедевтический этап – знакомство с основными шахматными терминами и выполнение элементарных упражнений в решении математических заданий на шахматной доске, которые переходят в форму необязательных шахматных кружков и факультативов. Это позволит не только принять шахматную игру как неотъемлемую часть школьного образования (что является нормой во многих странах), но и подготовить достаточное число квалифицированных педагогов, способных эффективно и интересно обучать школьников игре в шахматы.

Предметная образовательная область «Математика и информатика» имеет высокий потенциал в развитии логических универсальных учебных действий у младших школьников. Математика – именно та область знания, которая способствует развитию мышления учащихся. Наблюдения показывают, что нестандартные упражнения, требующие воображения и поиска выхода из коллизийных ситуаций, выполняемые в уме, способствуют формированию универсальных логических действий. Не случайно уже в учебниках математики начальных классов предлагаются нестандартные задания: комбинаторные, логические, стратегические задачи [5].

Е.Я. Гик отмечает, что шахматы прекрасно интегрируются с математикой, т. к. формы мышления математика и шахматиста довольно близки, поэтому математические способности часто сочетаются со способностями к шахматной игре. Кроме того, «шахматная доска, фигуры и сама игра часто используются для иллюстрации разнообразных математических понятий и задач, а шахматные термины можно встретить в учебной литературе по комбинаторике, теории графов, теории чисел, вычислительной математике, теории игр» [2, с. 9]. Помимо перечисленного, математику и шахматы объединяют занимательные математические игры и задачи на шахматной доске.

Проведенное нами экспериментальное исследование исходило из предположения, что приобщение к шахматам и развитие пространственного и стратегического мышления, универсальной способности действовать в уме может эффективно осуществляться на уроках математики и внеурочных (кружковых) математических занятиях в процессе решения нестандартных «шахматных» задач (задач «на шах-

матной доске»). Под этими задачами подразумеваются задания с использованием шахматного материала: шахматных фигур, правил шахматной игры (ходы фигур), шахматной доски как сложной геометрической фигуры, включающей ряд простых фигур (квадратов, прямоугольников, многоугольников заданной конфигурации), шахматной доски как основы лабиринта и др.

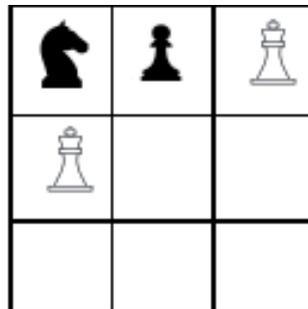
Вместе с тем теория включения в содержание математических занятий специальных упражнений «на шахматной доске» в целях развития логического и пространственного мышления младших школьников, их способности действовать в уме, формирования положительной мотивации и интереса к шахматам в педагогической науке и практике еще недостаточно разработана. С этой целью нами были дополнены и систематизированы задания с шахматными фигурами и на шахматной доске, а также разработаны рекомендации педагогам по созданию системы дидактических упражнений, предназначенных для развития соответствующих способностей младших школьников. Приведем примеры учебных ситуаций и упражнений, которые можно включать в содержание уроков и кружковых математических занятий с младшими школьниками с целью развития логического и пространственного мышления младших школьников, их способности действовать в уме и подготовки учащихся к изучению основ шахматной игры.

1. Проводя пропедевтическое занятие в 1-м классе, учитель знакомит ребят с шахматной доской, ее структурой. Ученики отмечают, что на шахматной доске 8 клеток по горизонтали, 8 по вертикали и 8 по диагонали. Изменяя горизонталь, вертикаль и диагональ шахматной доски, учащиеся сравнивают их длины и замечают, что длина горизонтали равна длине вертикали, а длина диагонали больше вертикали и горизонтали.

2. В систему занятий целесообразно включать задания, направленные на развитие отдельных мыслительных операций, входящих в состав логического мышления (анализ и синтез, классификация и сравнение, выстраивание логической цепочки при решении задач), например:

- Найдите закономерность и продолжите ее: a1, b3, c5, ...
- Верно ли выстроена закономерность: a1, b2, c4, d3, e5...? Если верно, то продолжите ее, если нет, то исправьте и продолжите.

- Доставьте недостающую фигуру так, чтобы по вертикали и горизонтали фигуры не повторялись:



- Разбейте заданное множество шахматных фигур на группы по разным признакам (цвет, размер, вид-форма).
- По какому признаку классифицированы данные фигуры?

3. В период изучения понятия «таблица» (1–2-й класс) или «координаты» (3–4-й класс) учитель может опираться на шахматную доску как средство наглядности, рассказывая о том, что каждая клетка на шахматной доске имеет свое название – «адрес». Педагог обращает внимание на то, что слева и справа от доски снизу вверх записаны цифры: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, а снизу и сверху доски слева направо – буквы латинского алфавита: a, b, c, d, e, f, g, h, и чтобы узнать «имя» («адрес») клетки, надо найти пересечение столбца и строки с соответствующими буквой и цифрой, при этом буква всегда называется первой. Знакомит с важным правилом: поле a1 всегда черного цвета и должно находиться у того, кто играет белыми фигурами слева (под левым локтем). Далее для закрепления можно провести игру «Почтальон» – расположив правильно шахматную доску, учащимся требуется расставить шахматные фигуры по указанным «адресам» и обратно – назвать «адрес» фигур, выставленных учителем на шахматной доске.

4. Учитель предлагает детям (2-й класс) отгадать шахматно-математический кроссворд, в котором загаданы математические термины. При этом после разгадывания в выделенной строке образуется новое слово – название шахматной фигуры (например, *ферзь*). После отгадывания кроссворда учитель узнает у ребят, что означает полученное слово, что они знают об этой шахматной фигуре, как она выглядит, как ходит эта фигура на шахматной доске. Ученики предлагают свои варианты отве-

Турнирная таблица

Имя Ф.	Коля Т.	Света М.	Вова К.	Сереза Т.	Маша И.
Коля Т.					
Света М.					
Вова К.					
Сереза Т.					
Маша И.					

Чемпионы мира по шахматам

Фамилия чемпиона мира	Имя чемпиона мира	Годы жизни	Годы чемпионства	Страна
Стейниц	Вильгельм	1836–1900	1886–1894	Австро-Венгрия, США
Капабланка	Хосе Рауль	1888–1942	1921–1927	Куба
Эйве	Макс	1901–1981	1935–1937	Нидерланды
Ласкер	Эмануэль	1868–1941	1894–1921	Германия

тов на вопросы педагога и обсуждают их. По желанию школьники могут подготовить сообщение для одноклассников об этой шахматной фигуре. Возможен другой вариант: учитель дает к решению несколько вычислительных заданий, учащиеся в награду за верно выполненные задания получают буквы, из которых в дальнейшем складывают слово – название шахматной фигуры. А далее идет беседа о роли этой фигуры в шахматной игре.

5. Педагог организует импровизированный математический турнир на скорость устных вычислений (3-й класс), предлагая учащимся вести запись побед и поражений в специальной таблице (табл. 1).

После этого учителем проводится инструкция по заполнению таблицы: 1 означает победу, 0 – поражение, а $\frac{1}{2}$ – ничью; результаты подсчитывают по горизонтали (строкам). Далее ученики соревнуются попарно, учащиеся под контролем педагога вносят данные о «партии» в турнирную таблицу (табл. 1). После заполнения таблицы подводятся итоги, по результатам выстраивается столбчатая диаграмма, показывающая уровень достижений каждого участника. Затем учитель поясняет,

что именно в такой форме подводятся итоги на шахматных турнирах.

6. Учитель предлагает решить следующую задачу (3–4-й класс): «Четыре друга играли между собой в шахматы. Сколько всего партий было сыграно, если каждый мальчик сыграл с каждым другом по одной партии?». Ученики выдвигают свои версии и приходят к выводу, что было сыграно не 12, а 6 партий. Заполняется турнирная таблица, в которой ребята сами решают исход данного шахматного чемпионата, выявляя победителя. После этого учитель может использовать задание, описанное В.А. Пожарским [7, с. 15]:

Изучите данные (табл. 2) о четырех чемпионах мира в шахматной игре и ответьте на вопросы:

- Вильгельм Стейниц был чемпионом раньше остальных?
- Ласкер был родом из Германии?
- Хосе Рауль Капабланка был чемпионом девять лет?
- Эйве носил имя Джон?
- Меньше всех прожил Хосе Рауль Капабланка?
- Эмануэль Ласкер стал чемпионом мира в 36 лет?

Затем учитель предлагает заинтересованным ученикам подготовить подобную информацию в форме таблицы (табл. 2) по чемпионату мира последнего столетия.

7. Для развития пространственного мышления возможна и полезна практическая работа в 3–4-х классах по конструированию шахматной доски из многоугольника: «Разделите предложенную фигуру на две части так, чтобы из них можно было сложить шахматную доску».

8. Для повышения мотивации к изучению азов шахматной игры рекомендуем включать в содержание занятий «исторические» или авторские задачи. Увлекательна логическая задача, придуманная шахматистом Максом Базелем в 1848 г.: «Попробуйте восемь ферзей расставить на шахматной доске так, чтобы ни один из них не стоял на прямой линии с другими или по диагонали». С большим интересом школьники также пытаются найти решение классической задачи на шахматной доске, которая была описана Леонардом Эйлером: «Покажите, как обойти конем все поля шахматной доски, посетив каждое из них только по одному разу».

9. Во 2–4-х классах можно предложить такие занимательные нестандартные математические задачи на шахматной доске, способствующие развитию пространственного, логического и стратегического мышления младших школьников:

- На лугу (шахматная доска) пасутся кони. Расставьте коней по своим местам, если первый стоит на месте h1, второй – g2, третий – f3, четвертый – e4. Разделите этот луг на четыре одинаковые по форме части, чтобы на каждой части стоял один конь.

- Представьте себе клумбу с цветами, посаженными в 8 рядов по 8 кустов в каждом (шахматная доска). На каждом цветочном кусте (клетке) сидит по одной пчеле. Если каждая пчела перелетит на соседний куст (клетку) по горизонтали или вертикали, останутся при этом пустые кусты (клетки)? Проверьте опытным путем.

- Поместите жука на любую клетку шахматной доски. Если жук будет переползать с одной клетки на другую (соседнюю) по горизонтали или вертикали, сможет ли он вернуться в исходную точку, побывав в каждой клетке один раз? Покажите свои рассуждения на схеме.

10. Развивать логическое мышление, а также формировать интерес к шахматной игре в 4-м классе помогают задачи следующего вида:

Встретились три шахматиста: Непомнящий, Гришук и Карякин. Их имена Александр, Ян и Сергей. Узнайте, какие имена сильнейших современ-

ных шахматистов России, если самого старшего зовут Александр. Непомнящий и Карякин примерно одного возраста. У шахматиста с самой длинной фамилией самое короткое имя.

Представленная выше гипотеза проверялась в течение года на базе МОУ «Лицей № 5 имени Ю.А. Гагарина Центрального района Волгограда». С учащимися 3-го класса была проведена система экспериментальных занятий, направленных на выявление возможностей специальных «шахматных» упражнений и заданий «на шахматной доске» в развитии логического и пространственного мышления младших школьников, их способности действовать в уме во взаимосвязи с формированием положительной мотивации и интереса к шахматам.

В начале экспериментальной работы педагог систематически (не менее одного раза в неделю) включал в содержание уроков предложенные нами задания. Через два месяца в дополнение к этой работе на уроках математики учащимся было предложено объединиться для занятий в интегрированном кружке «Шах-Матика».

На кружковых занятиях в форме условных путешествий по королевствам «Шахматы» и «Математика» ребята решали различные учебные и занимательные задачи, осваивали азы игры в шахматы. Занятия проходили на основе системно-деятельностного подхода, в игровой форме. На занятиях кружка младшие школьники активно наблюдали, сравнивали, классифицировали, группировали, делали выводы, выясняли закономерности, учились работать с данными и информацией, решали нестандартные задачи, знакомились с историей шахматной игры и лучшими игроками мировых шахматных турниров. За время проведения занятий дети получили основы шахматных знаний, необходимые им для успешного ведения самостоятельной игры [14].

Диагностика уровня сформированности универсальных логических действий и логического мышления младших школьников была проведена на основе адаптированной методики А.З. Зака [3], пространственного мышления – на основе исследований И.С. Якиманской [15], способности действовать в уме – с помощью методики И.Г. Сухинина [11], уровня сформированности мотивации и интереса к шахматам – на базе анкетирования «Выбор любимых занятий» (методика М.В. Матюхиной) [4].

После обработки и сравнения результатов диагностики на констатирующем и контроль-

ном этапах эксперимента мы смогли сделать вывод о том, что наибольшие позитивные изменения (100%) показали учащиеся экспериментальной группы – участники кружка. В контрольной группе положительная динамика наблюдалась лишь у 53% учащихся. Интерес к шахматам вырос в контрольной группе с очень низкого уровня (практически отсутствие интереса) до среднего (любопытство и ситуативный интерес) у 60% учащихся, а в экспериментальной – с уровня среднего до повышенного уровня у 92% младших школьников.

Положительная динамика в экспериментальном классе отмечена у 74% учащихся, тогда как в контрольном – у 30% школьников. Интерес различного уровня к шахматам в экспериментальном классе выявлен у 78% школьников, а в контрольном классе наблюдался у 7% учащихся.

Таким образом, введение в образовательный процесс задач с шахматными фигурами и «на шахматной доске» имеет высокий потенциал в формировании у младших школьников познавательных логических универсальных учебных действий, пространственного мышления, способности действовать в уме. Выполнение системы таких заданий также способствует формированию положительной мотивации к обучению игре в шахматы.

Список литературы

1. Бирюкова Ю.О., Руднянская Е.И. Шахматы как средство развития личности в образовательном процессе // *Materialy VIII mezinárodní vědecko-praktická konference «Vědecký pokrok na prelomu tysyačaley – 2012. Díl 15. Pedagogika. Praha: Publishing House «Education and Science», 2012. С. 46–49.*
2. Гик Е.Я. Математика на шахматной доске. М.: Наука, 1976.
3. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 9 лет: учеб.-метод. пособие для учителей. М.: Нов. шк., 1996.
4. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
5. Науменко О.В. Логические упражнения как средство активизации познавательной деятельности на математических занятиях // *Активизация учебно-познавательной деятельности студентов: исследования, теория, практика: материалы науч.-практ. конф. 12 апр. 2005 г. / под ред. О.Ф. Треплиной, Ю.А. Розки, О.А. Прошакковой. Волгоград: Колледж, 2006. С. 30–36.*
6. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: приказ Мин-ва образования и науки РФ от 6 окт. 2009 г. № 373. URL: [http://www.](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/)

[consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/) (дата обращения: 10.03.2020).

7. Пожарский В.А. Шахматы: начальная школа. 3-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2012.
8. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967.
9. Россия и Дания обменялись опытом внедрения шахмат в школы [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/465/rossiya-i-daniya-obmenyalis-opytom-vnedreniya-shahmat-v-shkoly> (дата обращения: 23.08.2019).
10. Скачков П.В. Педагогические инновации в современном шахматном образовании // *Начальная школа плюс До и После. 2010. № 5. С. 92–95.*
11. Сухинин И.Г. Дидактическое обеспечение развития способности действовать «в уме» у дошкольников в контексте обучения игре в шахматы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
12. Сухинин И.Г. Обеспечение приоритета России в методологических вопросах шахматного всеобуча. Обнинск, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedsovet2017.iro86.ru/> (дата обращения: 13.01.2020).
13. Федеральный курс «Шахматы – школе» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/f/f0/> (дата обращения: 13.03.2020).
14. Чабан Д.В., Бирюкова Ю.О. Формирование познавательных универсальных учебных действий средствами интегрированного математического кружка «ШахМатика» // *Наука и образование: Новое время. 2014. № 3. С. 113–115.*
15. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980.

* * *

1. Biryukova Yu.O., Rudnyanskaya E.I. Shahmaty kak sredstvo razvitiya lichnosti v obrazovatel'nom processe // *Materialy VIII mezinárodní vědecko-praktická konference «Vědecký pokrok na prelomu tysyačaley – 2012. Díl 15. Pedagogika. Praha: Publishing House «Education and Science», 2012. S. 46–49.*
2. Gik E.Ya. Matematika na shahmatnoj doske. M.: Nauka, 1976.
3. Zak A.Z. Razvitie intellektual'nyh sposobnostej u detej 9 let: ucheb.-metod. posobie dlya uchitelej. M.: Nov. shk., 1996.
4. Matyuhina M.V. Motivaciya ucheniya mladshih shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1984.
5. Naumenko O.V. Logicheskie upravneniya kak sredstvo aktivizacii poznatel'noj deyatelnosti na matematicheskij zanyatijah // *Aktivizaciya uchebno-poznavatel'noj deyatelnosti studentov: issledovaniya, teoriya, praktika: materialy nauch.-prakt. konf. 12 apr. 2005 g. / pod red. O.F. Treplinoj, Yu.A. Rozki, O.A. Proshakovej. Volgograd: Kolledzh, 2006. S. 30–36.*
6. Ob utverzhenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj re-

surs]: приказ Min-va obrazovaniya i nauki RF ot 6 okt. 2009 g. № 373. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (data obrashcheniya: 10.03.2020).

7. Pozharskij V.A. Shahmaty: nachal'naya shkola. 3-e izd. Rostov n/D.: Feniks, 2012.

8. Ponomarev Ya.A. Znaniya, myshlenie i umstvennoe razvitiye. M.: Prosveshchenie, 1967.

9. Rossiya i Daniya obmenyalis' opytom vnedreniya shahmat v shkoly [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/press/465/rossiya-i-daniya-obmenyalis-opytom-vnedreniya-shahmat-v-shkoly> (data obrashcheniya: 23.08.2019).

10. Skachkov P.V. Pedagogicheskie innovacii v sovremennom shahmatnom obrazovanii // Nachal'naya shkola plyus Do i Posle. 2010. № 5. S. 92–95.

11. Suhinin I.G. Didakticheskoe obespechenie razvitiya sposobnosti dejstvovat' «v ume» u doshkol'nikov v kontekste obucheniya igre v shahmaty: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2008.

12. Suhinin I.G. Obespechenie prioriteta Rossii v metodologicheskikh voprosah shahmatnogo vseobucha. Obninsk, 2014 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://pedsovet2017.iro86.ru/> (data obrashcheniya: 13.01.2020).

13. Federal'nyj kurs «Shahmaty – shkole» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/f/f0/> (data obrashcheniya: 13.03.2020).

14. Chaban D.V., Biryukova Yu.O. Formirovanie poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij sredstvami integrirovannogo matematicheskogo krushka «ShahMatika» // Nauka i obrazovanie: Novoe vremya. 2014. № 3. S. 113–115.

15. Yakimanskaya I.S. Razvitiye prostranstvenno-go myshleniya shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1980.

Mathematics on chessboard as a tool of development of cognitive universal learning skills of younger schoolchildren

The article deals with the potential of the solving of the mathematical problems on a chessboard in the development of the cognitive universal learning skills of younger schoolchildren and the positive motivation to teaching of the chess basis. There are demonstrated the examples of the case studies and the mathematical problems on a chessboard providing the development of the logical, spatial and strategic thinking of students and the development of the ability to act in mind.

Key words: *mathematics, chess, thinking, exercises, younger schoolchildren.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2020)

В.В. ИВАНОВА
(Тюмень)

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Предлагаются способы развития способностей к решению геометрических задач посредством проектного метода с использованием ИКТ как средства визуализации. Рассматривается совместная работа учителя и учащихся над учебным проектом с использованием ИКТ.

Ключевые слова: *мотивация учащихся, геометрические задачи, повышение мотивации.*

В процессе обучения в школе с использованием информационных технологий ребенок учится работать с текстом, создавать графические объекты и базы данных, а также использовать электронные таблицы. Ребенок учится новым способам сбора информации и их применению, расширяются его горизонты.

При изучении курса геометрии широко используются занятия, основанные на готовых чертежах. Цель состоит в том, чтобы не только активизировать мышление учащихся, но и улучшить способность решать геометрические задачи, сравнивать объекты, находить общие и разные характеристики на рисунках. После того как ученик будет способен решать геометрические задачи и делать успехи в данной области, у него повышается мотивация к занятиям и интерес [2].

Главной особенностью геометрических задач является отсутствие алгоритмов при решении. Непросто бывает увидеть и выбрать наиболее подходящий теоретический материал на данном чертеже. Именно в этом и кроется способность к решению геометрических задач.

Любое решение геометрической задачи начинается с работы над чертежом. Более того, иногда на «естественном» чертеже (т. е. на чертеже, который показывает только условие) трудно заметить связь между данными и желаемыми значениями, и если рисунок завершен, эти взаимосвязи становятся очевидными. Практика преподавания геометрии и опыт преподавателей позволяют предположить, что целенаправленная работа по формированию и развитию способностей к решению геометрических задач помогает усвоить теоретические

знания учащихся и их применение в решении различных типов задач.

В рамках образования метод проекта может быть определен как образовательная технология, нацеленная на получение школьниками новых знаний в тесной связи с практикой реальной жизни и развитие специфических способностей посредством систематической организации проблемно-ориентированных образовательных поисков. Метод проекта – это метод обучения, при котором учащийся непосредственно вовлечен в активный познавательный процесс; самостоятельно формулирует образовательную проблему, собирает необходимую информацию, планирует решить проблему, делает выводы.

По нашему мнению, эффективным методом использования информационных технологий для решения геометрических задач является моделирование условий таких задач на экране. Подобная работа позволяет школьникам лучше понять словесное оформление геометрической задачи и визуализировать способы ее решения. Например, при решении геометрической задачи на нахождение площади на экране вместе с детьми моделируется условие задачи, которое можно расположить в виде схематического рисунка [3].

Одной из главных тем при изучении курса геометрии является тема «Многогранники». Центральная роль многогранников определяется тем, что многие результаты, связанные с другими телами, получены на основе соответствующих результатов для многогранников. Многогранники всегда вызывают интерес учащихся при изучении по ряду причин, к которым можно отнести относящиеся исключительно к многогранникам свойства и теоремы, интересное применение на практике. Здесь открывается не только чудесный мир геометрических фигур с их уникальными свойствами, но и интересные научные гипотезы. Ни одно геометрическое тело не имеет такого совершенства и красоты, как многогранники [4].

Практика показывает, что самостоятельно приобретенные и мотивированные знания являются наиболее устойчивыми и эффективными. Использование информационных технологий позволяет быстро разрабатывать и эффективно реализовывать свои проекты. Приведем пример главных тезисов метода проектов с применением ИКТ, который помогает в развитии мотивации к решению геометрических задач по теме «Грани безграничного мира». Основные положительные стороны проектов, которые способствуют улучшению математических способностей:

1) проект включает процесс исследования и ознакомительные (поисковые) мероприятия, касающиеся информации, которая необходима для создания и реализации проекта, направленного на улучшение способности решать геометрические задачи;

2) метод проектов не только помогает улучшить способности решать геометрические задачи, но и оказывает влияние на иные дисциплины (например, информатику, черчение, математику и архитектуру);

3) разработка и защита проекта происходят в рамках групповой работы, что является дополнительным стимулирующим фактором, т. к. работа в группе способствует взаимопомощи и пониманию сути решаемых задач.

Перечислим основные задачи проекта, которые требуют решения: расширить теоретические знания по теме «Многогранники»; развить математическое и системно-логическое мышление; сформировать математическую культуру и понятие универсального характера геометрии. Развитие перечисленных способностей при решении геометрических задач поможет учащимся наиболее эффективно справляться с различными трудностями не только при решении математических задач, но и в дальнейшей жизни.

Основные требования к проекту:

1) необходимо иметь социально значимое задание (проблему);

2) реализация проектного метода начинается с планирования действий по решению проблемы, в частности с определения типа информации и формы представления;

3) каждый проект обязательно требует исследовательской работы учащихся, отличительной особенностью метода проектов является поиск информации, которая будет обработана, понятна и представлена участниками проектной группы;

4) результатом работы над проектом является продукт (в общем это инструмент, который был разработан членами проектной команды для решения проблемы);

5) готовый продукт должен быть убедительно представлен покупателю как наиболее приемлемое средство решения проблемы (таким образом, проект требует на заключительной стадии презентации своего продукта).

Учебный проект как комплексный и многоцелевой метод имеет множество разновидностей:

- индивидуальные, групповые, коллективные;
- монопредметные (по одному предмету), межпредметные;

- краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные;

- информационные, исследовательские, творческие, практико-ориентированные, ролевые.

Речь идет не о единственной направленности проекта, а о доминирующей направленности деятельности участников. В реальной же практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов.

Работа над проектом включает в себя несколько этапов.

I. Подготовительный этап. Он предназначен для того, чтобы учащиеся во время подготовки к выполнению проекта смогли лучше понять его цель и задачи.

1. Постановка цели проекта. Цель проекта формируется на основе планируемых достижений. Сюда можно отнести, например, развитие способности пользоваться современными информационными ресурсами и технологиями, задачу лучше узнать и изучить свой город.

2. Формирование групп учащихся в количестве 2–3 человек происходит по интересам:

- история возникновения многогранников;
- многогранники в архитектуре современных городов;
- архитектурные сооружения города и многогранники.

3. Вопросы исследования: определение архитектурного стиля, к которому принадлежит изучаемый объект.

4. Составление плана работы групп, распределение задач. Задачи между членами группы должны быть распределены в зависимости от желаний и способностей самих участников. Разработка плана действий происходит совместно со всеми членами группы. На данном этапе необходимо максимально увлечь учащихся задуманным проектом, они должны почувствовать себя командой, заинтересоваться получением результата исследования.

5. Установление сроков выполнения проекта. Такие сроки должны определяться с учетом загруженности учащихся прочими предметами. Иначе ученики будут заинтересованы исключительно в быстром выполнении задания, без учета правильности его выполнения и результата. Задание будет списано или скачано из Интернета.

II. Этап реализации проекта.

1. Подбор информационных ресурсов. Здесь могут быть задействованы интернет-ресурсы, также можно организовать совместный поход в библиотеку и музей.

2. Систематизация собранного материала.

3. Подготовка и оформление результатов в виде презентации. Преподаватель должен тщательно контролировать данный этап, т. к. защита проекта должна не только позволить ученикам рассказать о своем исследовании, но и заинтересовать других слушателей. При этом важно воспользоваться всеми возможными информационными технологиями, это послужит наибольшей вовлеченности в проект и вызовет дополнительный интерес участников исследования благодаря качественной визуализации подобранного материала.

4. Консультация по проекту должна происходить на всех стадиях исследования. Зачастую помощь преподавателя является сильным мотивирующим фактором.

III. Заключительный этап.

1. Защита проекта. Сюда входят рассказ и закрепление полученных знаний посредством визуализации собранного материала с помощью разработанной презентации.

2. Выявление новых проблем и определение направлений дальнейшего развития проекта.

Считаем, что одна из основных задач преподавания геометрии – развитие абстрактного мышления у учеников. Использование наглядных пособий вносит значительный вклад в достижение этой цели. Самостоятельная разработка наглядных проектов учащимися предоставляет большие возможности. В процессе создания моделей многогранников в дополнении к теоретическим знаниям и способностям ученики объединяют полученные новые концепции, используя рисование и фактическое решение строительных задач. При самостоятельном создании моделей изображение создается по частям, поэтому есть возможность производить различные манипуляции с фигурами. Кроме того, все его свойства и характеристики легко узнаваемы и прочно закреплены в воспоминаниях учеников.

Специфика технологии проектного обучения выражается и в методах (традиционных и нетрадиционных), использование которых определяет успешность работы над проектом. Проект обеспечивает целостность педагогического процесса и единство обучения, воспитания и развития учащихся. Поэтому есть основание говорить о методах обучения методу проектов, под которыми понимаются целенаправленные и организованные способы и приемы выполнения проектов.

В методике обучения решению геометрических задач проектным методом можно выделить несколько этапов:

а) указать теорему, определить понятие, правило, дополнительное построение, которые надо использовать при нахождении пути решения задачи данным способом;

б) указать теорию (тему, раздел), которая используется при решении задачи данным способом;

в) указать сам метод решения;

г) предложить решить задачу без всякого указания.

Это дает возможность разделить учащихся условно на отдельные группы:

– нуждающихся в конкретных указаниях (теоремы, определение понятия, правила, дополнительные построения) для решения предлагаемой задачи;

– нуждающихся в общих указаниях (тема, раздел, метод решения) для решения задачи;

– не нуждающихся в указаниях при решении задачи.

В условиях информатизации образовательного процесса при обучении геометрическому материалу целесообразно использовать возможности современной информационно-образовательной среды, инструментов ИКТ. Умение решать учебные задачи с использованием общедоступных инструментов ИКТ в соответствии с возрастными возможностями учащихся является одним из основных умений, которым должны овладеть младшие школьники.

Одним из путей формирования данного умения в геометрической подготовке младших школьников является использование в учебном процессе программных средств. С одной стороны, их применение при реализации метода проектов позволяет научить младших школьников работать с простыми геометрическими объектами в интерактивной среде компьютера. С другой стороны, при решении различных познавательных и практических задач в ходе работы над проектами по элементам геометрии с использованием программных средств учащиеся осознают цель изучения ими геометрического материала, у них появляется потребность в познании геометрических фигур и их свойств. Решение данных задач в ходе работы над проектом не только предполагает использование знаний и умений по геометрическому материалу, но и стимулирует учеников к получению новых знаний и умений.

Подготовленные и оформленные проекты допускаются учителем к защите. О выполненной работе надо не просто рассказать, ее надо защитить публично, с привлечением как авторов других проектов, так и зрителей (это мо-

гут быть учителя, родители, учащиеся других классов, гости школы). Критериями оценки результатов учащихся являются уровни развития тех или иных компетенций: владение способами познавательной деятельности; способность использовать различные источники информации, методы исследования и обработки полученной информации (сравнение, анализ, использование схем, таблиц и др.); коммуникативные и адаптивные качества; способность работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям; самоорганизация, выражающаяся в способности ставить цель, составлять и реализовывать план, проводить рефлексию, сопоставлять цель и действие. Целесообразно ограничить время представления проекта и время вопросов и ответов.

По итогам защиты необходимо поощрить не только тех, кто хорошо доложил об итогах собственной работы, но и тех, кто задавал вопросы. Жюри оценивает структуру и логику работы, исследовательское мастерство, познавательную ценность темы, оригинальность и ценность собранного материала, язык и стиль изложения, ответы на вопросы.

Приведем примеры проектов, реализуемых в младших классах, и перечислим основные геометрические знания и умения, отрабатываемые в процессе работы над каждым проектом.

• «Мир линий». Способствует развитию представления о прямой и кривой линиях, ломаной и ее элементах; замкнутых и незамкнутых ломаных и кривых линиях; непересекающихся, пересекающихся и самопересекающихся линиях; умению различать данные геометрические фигуры. Реализует представление о взаимном расположении точек и линий относительно друг друга, взаимном расположении линий на плоскости. Закрепляет знание терминов *линия, прямая, кривая, ломаная, замкнутая, незамкнутая, непересекающаяся, пересекаться, самопересекающаяся*, знание элементов ломаной. Способствует развитию умения чертить прямую, кривую и ломаную линии; замкнутые и незамкнутые линии; непересекающиеся, пересекающиеся и самопересекающиеся линии.

• «Древние единицы измерения длины». Реализует представление о мерах длины, в том числе о старинных русских (вершок, пядь, локоть, маховая и косая сажень, аршин, верста) и иностранных (дюйм, фут, ярд) мерах длины. Способствует развитию измерять небольшие

расстояния и длины объектов, используя различные меры длины.

- «Красота узоров из многоугольников». Реализует представление о прямоугольнике (квадрате), о многоугольнике и его элементах, о правильном многоугольнике (правильном треугольнике); о свойствах сторон и углов правильного многоугольника.

- «Геометрическая сказка» дает представление о плоскостных геометрических фигурах (кривой, прямой и ломаной линиях, отрезке, прямоугольнике (квадрате), треугольнике, правильном многоугольнике, круге, прямом угле); о такой величине, как длина, и способах ее измерения. Знание свойств прямоугольника (квадрата), правильного многоугольника. Реализует умение строить такие геометрические фигуры, как кривая, прямая и ломаная линии, отрезок, прямоугольник (квадрат), треугольник, правильный многоугольник, а также умение выделять в объектах данные геометрические фигуры; находить длину ломаной, используя различные мерки.

В процессе работы над проектами учащиеся выполняют построение плоских и объемных геометрических фигур, конструирование и моделирование из геометрических фигур других фигур, разнообразных объектов, проводят небольшие исследования по геометрическому материалу. Работа над проектом повышает интерес к изучению различного цикла предметов и информационным технологиям. Применение метода проекта с помощью ИКТ способствует развитию способностей к геометрии у учащихся [5].

Способности к решению геометрических задач проявляются и могут развиваться только в процессе деятельности. Математическая деятельность учащихся заключается в освоении математического «инструментария», поэтому у школьников можно развивать только учебно-практические математические способности.

Одним из способов работы на уроке с использованием информационных технологий является работа со специально разработанными тренажерами. С помощью таких тренажеров можно составить проект работы учеников в игровой форме. Например, преподаватель, заранее изучив ту или иную программу тренажера, задает ученикам цель по нахождению информации в ряде задач, в процессе решения которых появляется подсказка. По итогу решения задач ученик делится своими находками со всем классом и рассказывает о том, что у него получилось.

Например, симулятором для решения различных геометрических задач является программа «Отличник», которая объединяет три блока: «Примеры», «Уравнения», «Задачи» [1].

Благодаря внедрению принципа визуализации ИКТ при решении геометрических задач в классе и во внеурочной учебной работе школьников можно улучшить качество обучения. Кроме того, развивается математическая и познавательная культура обучающихся, растет творческая и познавательная активность.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что время работы над проектом ученики используют информационные технологии для успешного проектирования и исследования выбранной темы. ИКТ оказывают существенное влияние на развитие способности решать геометрические задачи. Информационные технологии способствуют развитию способности решения геометрических задач с помощью визуализации материала, применять на практике все возможные средства массовой информации, проявлять свою индивидуальность и отстаивать точку своего видения проблемы. Правильно организованное математическое образование всегда означает духовный рост, становление личности обучающегося, успешную самореализацию в будущем.

Важный путь развития творческого мышления учащихся в процессе решения геометрических задач связан с работой по завершению решения задачи. Здесь имеется в виду подведение итогов решения одной или нескольких связанных между собой задач. Часто бывает полезно выяснить, как было найдено решение: что именно помогло его найти, как иначе можно было бы решить эту задачу, не порождает ли она новых интересных задач, нельзя ли решение этой задачи применять для решения какой-либо практической задачи; нельзя ли составить задачу, обратную решенной задаче и как ее решить; можно ли установить логические связи между решенными задачами и т. д. В учебных и методических пособиях, определяющих в основном структуру урока, ныне практически отсутствуют творческие задачи, которые могли бы настроить учителя на должную творческую ориентацию в построении урока.

Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки,

техники, технологии, творческих областей. Работа по методу проектов предполагает не только наличие и осознание какой-то проблемы, но и процесс ее раскрытия, решения, что включает четкое планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения этой проблемы, четкое распределение ролей (если имеется в виду групповая работа), т. е. заданий для каждого участника при условии тесного взаимодействия. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», предметными, т. е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный практический результат, готовый к применению.

Суть проектного метода при решении геометрических задач состоит в том, что решение задачи и доказательство направляется наглядным представлением. Проектная деятельность оказывается достаточно эффективным методом при обучении математике.

В основе этого метода лежит привлечение учащихся к активной познавательной и творческой совместной деятельности при решении одной общей проблемы. Организация и проведение метода проекта в учебной деятельности позволили сделать следующие выводы.

1. Работа над проектом при развитии способности к решению геометрических задач, способствует проявлению самостоятельности, независимости, творчества учащихся. Опыт, полученный учащимися в планировании, формулировании научной проблемы, сборе и обработке данных, презентации полученных результатов, будет им необходим для получения дальнейшего образования.

2. Метод проектов основывается на визуализации информации и, таким образом, способствует повышению мотивации школьников к решению геометрических задач.

3. Для развития у учащихся способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения учитель должен владеть современными образовательными технологиями, инновационными формами и методами обучения.

Список литературы

1. Визуализация учебной информации средствами ИКТ [Электронный ресурс]. URL: <http://journalpro.ru/articles/vizualizatsiya-uchebnoy-informatsii-sredstva-mi-ikt> (дата обращения: 23.03.2020).

2. Волкова Е.А., Неустроева А.В. Методические возможности MATH TOOLS при изучении

темы «Углы» в курсе геометрии // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51. Ч. IV. С. 93–100.

3. Ковылева Ю.Э. Развитие мотивации деятельности и ключевых компетентностей учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 1. С. 27–32.

4. Копышева Т.Н., Фадеева К.Н., Митрофанова Т.В. Применение проектного метода при решении геометрических задач // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2018. № 4(100). С. 185–192.

5. Самойлова Е.С. Формирование геометрических понятий на уроках математики с применением ИКТ. Кострома, 2019. С. 197–199.

* * *

1. Vizualizacija uchebnoj informacii sredstvami IKT [Elektronnyj resurs]. URL: <http://journalpro.ru/articles/vizualizatsiya-uchebnoy-informatsii-sredstva-mi-ikt> (data obrashcheniya: 23.03.2020).

2. Volkova E.A., Neustroeva A.V. Metodicheskie vozmozhnosti MATH TOOLS pri izuchenii temy «Ugly» v kurse geometrii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2016. № 51. Ch. IV. S. 93–100.

3. Kovyleva Yu.E. Razvitie motivacii deyatelnosti i klyuchevyh kompetentnostej uchashchihsya // Munitsipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2018. № 1. S. 27–32.

4. Kopysheva T.N., Fadeeva K.N., Mitrofanova T.V. Primenenie proektnogo metoda pri reshenii geometricheskikh zadach // Vestn. Chuvash. gos. ped. un-ta im. I.Ya. Yakovleva. 2018. № 4(100). S. 185–192.

5. Samojlova E.S. Formirovanie geometricheskikh ponyatij na urokah matematiki s primeneniem IKT. Kostroma, 2019. S. 197–199.

Project method in teaching to solve geometric problems

The article deals with the ways of the development of the abilities to solve the geometric problems by the project method with the use of the information and communication technologies as a means of visualization. There is considered the collaborative work of a teacher and students on the learning project with the use of the information and communication technologies.

Key words: *students motivation, geometric problems, improvement of motivation.*

(Статья поступила в редакцию 15.04.2020)

**И.Ю. КРИВДИНА, О.В. АРАКЧЕЕВА,
О.А. ЗАМКОВА**
(Нижний Новгород)

КЕЙСЫ КАК СРЕДСТВО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

Раскрывается актуальность реализации интерактивного обучения средствами кейс-технологии как современного вектора развития образовательного процесса. Характеризуется структура кейса. В качестве методических материалов педагогического исследования приводятся примеры географических кейсов разного типа.



Ключевые слова: *интерактивное обучение, кейс-технология, кейс, типы кейсов, обучение географии.*

Деятельностный характер обучения как методологическая основа современного образовательного процесса, обусловленная федеральным государственным образовательным стандартом, требует от педагогов непрерывного научно-методического поиска и обновления научного содержания образования. Интерактивное обучение является одним из актуальных направлений современного образовательного процесса. Вопросы сущности и содержания, форм и методов реализации интерактивного обучения раскрываются в работах Л.Н. Вавиловой, М.В. Кларина, Т.С. Паниной, Ю.Г. Репьева, Д. Джонсона, Р. Джонсон, И.А. Зимней, Л.С. Илюшина, Е.В. Королевой и др.

Исходя из сущности самого понятия «интерактивный», означающего взаимодействие, определяется характер обучения – организация активной взаимной деятельности обучающихся, их сотрудничества. Основу такой деятельности составляют различные формы диалога обучающихся между собой, с учителем, с источниками информации. Компонентами, образующими систему интерактивного обучения, являются диалоговые формы – диалог, дискуссия, дебаты [6].

Изучая вопросы методики организации интерактивного занятия, последовательности его этапов в теории и практике вопроса, можно выделить общие подходы: нахождение, осознание и формулирование проблемы; поиск путей решения проблемы; обсуждение предло-

женных вариантов решения проблемы; выбор наиболее приемлемого решения; рефлексивно-оценочная деятельность. Все эти элементы структуры учебного интерактивного занятия находят отражение в кейс-технологии.

Кейс-технология в педагогической литературе трактуется по-разному:

- как дидактический инструмент применения теоретических знаний для решения конкретных реальных жизненных проблем;
- метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных ситуативных задач;
- конкретные учебные ситуации, основанные на предъявлении фактического материала с целью выявления и решения реальных жизненных проблем;
- обучение действием, формирование умений и усвоение знаний как результат активной самостоятельной деятельности учащихся по поиску решения проблемы, в результате чего происходит развитие мыслительных способностей, творческих качеств, коммуникативных навыков учащихся и др. [1; 2; 4; 7].

Миссия кейс-технологии имеет несколько аспектов. С одной стороны, она заключается в развитии личности обучающихся, формировании их познавательной активности, коммуникативных качеств, способности к осуществлению бесконфликтного толерантного общения с другими участниками образовательного процесса, навыков продуктивного сотрудничества. С другой стороны, кейс-технологии обеспечивают развитие умений видеть в предметном содержании реальные жизненные проблемы, уметь их анализировать, оценивать, объяснять причины возникновения и находить пути решения. Кейс-технология создает условия для перевода обучающихся из объектов в субъекты образовательного процесса, при этом роль учителя определяется в большей степени как наставническая, организационная, консультативная.

Применение кейс-технологии в обучении географии требует от учителя владения навыками создания самих кейсов и методикой ее реализации в учебно-воспитательном процессе. Содержание кейса позволяет педагогу создать конкретную ситуацию, которая потребует от учащихся анализа разных видов информации, ее систематизации и обобщения, способности формулирования проблемы и предложения возможных вариантов ее решения [2].

В настоящее время кейсы активно используются в образовательной практике, поэтому

понимание классификации кейсов значительно расширилось. Критериями для выделения типов кейс-заданий могут вступать сами источники информации, степень новизны ситуации, методы и этапы принятия решений, форма организации деятельности, уровень сложности заданий и другие признаки.

Современная зарубежная практика наиболее часто использует такие виды кейсов, как демонстрационный, тренинговый и инновационный. В качестве основных критериев этой классификации предложены уровень сложности выполняемых действий и характер структурированности текста и заданий. Демонстрационные кейсы носят скорее обучающий характер и направлены в первую очередь на понимание школьниками самой системы работы с кейс-заданиями, алгоритмов учебно-практической деятельности в предложенной ситуации. Отработка открытых способов действий, приобретение опыта анализа простых и сложных структурированных проблемных ситуаций, принятия решений являются задачами кейсов-тренингов. Такие кейсы направлены на организацию первых самостоятельных шагов продуктивного взаимодействия обучающихся. Задания демонстрационных кейсов, как правило, не требуют привлечения дополнительных источников информации и направлены на поиск прямых и косвенных ответов в тексте кейса и собственную интерпретацию изложенной проблемы.

Инновационные кейсы представляют собой наиболее сложный уровень заданий. Это слабо структурированные ситуации, решения которых пока не найдены, поэтому требуют от обучающихся некоторого опыта совместной деятельности, абсолютного понимания общих и индивидуальных задач, а также аналитических способностей и умений работать с разнообразными источниками информации – текстовыми, графическими, цифровыми и др. [3].

Разнообразие источников информации является еще одним основанием типологизации кейсов. Источниками для формирования текстов кейса по географии могут быть научные статьи, средства массовой информации и современные новости из официальных источников, статистика, графические и картографические материалы, архивные материалы, официальные документы, художественная литература. Кроме того, сюжет кейса может быть раскрыт и в видеофрагментах [5].

Несмотря на все многообразие кейсов, их главной общей особенностью является наличие реальной жизненной проблемы, проблемной ситуации, а также общая типовая струк-

тура и методика применения. Реальные проблемы, которые лежат в основе кейса по географии, в отличие от академических, должны представлять личный интерес для обучающихся – быть актуальными на момент изучения проблемы, иметь географическую или территориальную привязку, допускать выбор нескольких вариантов решения и вызывать затруднения в их выборе.

В обобщенном виде структуру кейса можно представить в виде следующих элементов (табл. 1).

Таблица 1

Структура кейса

Название	Яркое, проблемное, способное вызвать интерес и желание разобраться
Сюжетная основа	Реально существующая ситуация, событие, происшествие, история из реальной жизни
Информация	Фактический материал, конкретные примеры, статистика, различные точки зрения на ситуацию, хронология или динамика событий
Методические рекомендации	Четко сформулированные задания и рекомендации по работе с кейсом, вопросы для обучающихся

Обобщая результаты исследований и опыт педагогов, мы выделили этапы работы с кейсами [3; 7; 8].

1. Этап погружения. Задачей учителя является создание мотивационного поля для совместной деятельности, пробуждение инициативы участников; выявление актуального опыта и знаний. Особое внимание нужно уделить формированию небольших групп учащихся с распределением круга задач, в том числе выбору модератора группы, которому предстоит организация взаимодействия всех участников и, возможно, представление общего решения. На этом этапе обучающимся предъявляется реально существующая проблемная ситуация. Учащиеся знакомятся с текстом кейса, актуализируют свои знания по предложенной теме, включаются в обсуждение. В процессе обсуждения текста школьники осознают и формулируют главную идею, проблему, которая соответствует изучаемой теме или является ее частью.

2. Поисковый (операционно-деятельностный) этап. Это основной этап в работе с кей-

Примеры географических кейсов разного типа

Название, место кейса в школьной географии	Тип кейса, методы, сюжетная линия	Вопросы и задания
«Пробуждение» (начальный курс географии, тема «Движения земной коры»)	<i>Демонстрационный кейс</i> Сюжет основан на реальных событиях 2017 г. – пробуждение вулкана Безымянного, расположенного в центральной части Ключевской группы вулканов. Кейс содержит яркое образное описание извержения вулкана и фотографии (возможна демонстрация видеосюжета). В качестве сюжетной линии в этой теме могут быть использованы события, связанные с землетрясениями в разные исторические периоды	1. С чем связана активная вулканическая деятельность на этой территории? (Подумайте, какой источник информации послужит для нас главной научной аргументацией). 2. Какие еще опасные явления характерны для этой территории? Сформулируйте научное обоснование этих процессов. 3. Ограничивается ли зона активного вулканизма, описанного в тексте, территорией Камчатки? В каких регионах России и странах мира возможны подобные процессы? Назовите их, свой ответ аргументируйте
«Под ударом водной стихии» (география России, тема «Климат России»)	<i>Кейс-тренинг, метод инцидента</i> Текст кейса содержит новостную информацию за июль 2018 г., в основе сюжета – быстрый подъем воды в Амуре, вызванный ливнями, как следствие, затопление населенных пунктов. Образность и эмоциональность кейсу придают фотографии торчащих из воды крыш поселений Амурской области, Сахалина и Камчатки	1. Какой процесс описывается в тексте? Сформулируйте его научное определение. 2. Определите территорию распространения этого процесса, покажите ее на карте. 3. Как вы думаете, это единичное, разовое явление (возможно, аномальное) или закономерное? 4. Сформулируйте научно-географическое обоснование описанных событий, указав причину и следствие. 5. Есть ли в России еще территории, где возможны подобные процессы? Свой ответ обоснуйте
«Страна больших городов и исчезающих деревень» (география России, тема «Городское и сельское население. Урбанизация»)	<i>Кейс-тренинг, методы ситуационного анализа, дискуссия</i> В основе сюжета лежит описание процесса урбанизации в историческом аспекте начиная с конца XIX в., приведен фактический материал – динамика численности городского и сельского населения, городов-миллионеров, количества сельских поселений без числа жителей. Текст содержит также несколько различных взглядов ученых-социологов, специалистов в области экономической и социальной географии относительно процесса урбанизации в России	1. Сформулируйте главную проблему, обозначенную в тексте. 2. Выявите и запишите причины роста городов и повышения удельного веса городского населения в России. 3. Раскройте значение понятия «агломерация», используя описания городских агломераций в тексте, составьте обобщенную схему агломерации (или схему Нижегородской агломерации). 4. Согласны ли вы с мнением автора об «опустынивании» территории России в результате роста городских агломераций. Свой ответ обоснуйте. 5. Выскажите свое отношение к процессу урбанизации – это благо или зло для страны? Приведите аргументы защиты и обвинения
«Численность населения России: современное состояние и прогнозы на будущее» (география России, тема «Население»)	<i>Инновационный кейс, методы ситуационного анализа, дискуссия</i> Текст кейса построен на материалах послания президента РФ В.В. Путина Федеральному собранию, в котором: 1) обозначен главный вектор развития страны – улучшение демографической ситуации в государстве; 2) приведены показатели рождаемости, смертности, суммарного коэффициента рождаемости; 3) сформулированы меры демографической политики и предположение о возобновлении естественного прироста населения на рубеже 2023–2024 гг. В тексте кейса приведены еще 3 варианта прогноза динамики численности населения России, предоставленные Федеральной службой государственной статистики. В качестве дополнительных источников могут быть привлечены текст учебника, интернет-ресурсы, карты	1. Сформулируйте главную проблему, о которой идет речь в тексте. 2. Как вы думаете, какие процессы обусловили возникновение этой проблемы? Приведите примеры, используя некоторые показатели приложений (приложение 1 «Общие коэффициенты рождаемости, смертности и прироста населения в России», приложение 2 «Миграционное движение в России») 3. Какие пути развития проблемы описаны в тексте? Какой из них вы считаете наиболее реалистичным? Свой ответ обоснуйте. 4. Какие меры принимаются или планируются для решения этой проблемы в нашей стране? Объедините их в несколько групп (используйте необходимые дополнительные источники – интернет-ресурсы, карты и др.)

сом, на котором происходит активный совместный поиск решения проблемы. Необходимо отметить, что на этом этапе наибольшие трудности связаны с организацией сотрудничества школьников. Поэтому учитель в зависимости от ситуации может как выполнять роль организатора и консультанта, так и включаться в активное обсуждение, позволяющее направить работу в нужном направлении. Предположения и мнения учащихся в группе могут быть очень разными, в процессе обсуждения должна быть выработана общая позиция по решению проблемы. При равных условиях задач кейсов решения разных групп учащихся могут значительно отличаться.

3. Презентативный этап. Целью этого этапа является формулирование и предъявление готовых ответов и решений, их обсуждение. Учащиеся представляют результаты аналитической работы группы, сравнивают нескольких вариантов решений одной проблемы. Возможны варианты представления решений группы одним или несколькими учащимися. На данном этапе школьники учатся логично, емко, последовательно представлять свое решение, а также отстаивать общую позицию, обоснованно и аргументированно отвечать на вопросы.

4. Рефлексивный этап. Данный этап решает задачу оценивания результативности выполнения кейса. На этом этапе возможны дополнительные вопросы группам, в том числе предложенные самими учащимися, и возникновение дискуссии. Глубина и осмысленность заданных вопросов также являются критериями уровня усвоения изучаемой темы и должны быть учтены в оценке. Для создания ситуации самооценки и взаимной оценки деятельности групп и отдельных школьников учитель должен предложить определенный оценочный инструмент, критерий оценивания, школьникам должны быть понятны слагаемые оценки (полнота, логичность, аргументированность и др.)

В рамках педагогического исследования нами были разработаны географические кейсы для 5–9-х классов (табл. 2). Один и тот же текст кейса может быть использован в разных учебных ситуациях. Так, применение кейса о демографической проблеме в качестве демонстрационного будет актуально в начале изучения темы и может стать мотивацией к ее изучению, в том числе и в региональном аспекте. В то же время такой кейс может носить инновационный характер и быть использован на уро-

ке-семинаре, уроке обобщения и систематизации знаний по всей теме. Рационально организовывать работу учащихся в небольших группах до четырех человек, где каждый ученик имеет возможность поработать с показателями рождаемости, смертности, естественного прироста или миграций. Использование статистических данных приложений нацелено на анализ динамики показателей и понимание сути процессов. Лишь при активной и слаженной работе всех участников будет возможен успешный результат. При ответе на третий вопрос кейса мнения учащихся в группе могут разделиться, что даст возможность развиваться обоснованной спланированной дискуссии. Для ответа на последний вопрос школьникам предложено воспользоваться дополнительными источниками информации (учебником, интернет-ресурсами), а также привести в качестве примера опыт своей семьи или своих знакомых.

Таким образом, кейс как методический инструмент интерактивного обучения обеспечивает достижение предметных результатов обучения географии с помощью организации активного взаимодействия и сотрудничества обучающихся. Потенциал кейс-технологии открывает широкие возможности для развития личностных и метапредметных результатов обучающихся – ценностных установок, личностной и гражданской позиции, коммуникативных навыков, аналитических умений работы с различными источниками информации.

Список литературы

1. Бородина Н.В., Мирошин Д.Г., Шестакова Т.В. Педагогические условия проектирования и организации кейс-технологии в дистанционном обучении на основе модульного подхода // Образование и наука. 2011. № 5. С. 99–110.
2. Быстрицкая Е.В., Ядрышников К.С. Методический инструмент инновационных технологий в образовании (на примере кейс-метода) [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2015. № 4. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/b5d/13_metodicheskiy_instrumentariy_innovacionnyh_tehnologiy_v_obrazovanii_na_primere_keys_metoda.pdf (дата обращения: 02.04.2020).
3. Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер.: Менеджмент. 2005. Вып. 2. С. 169–194.
4. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / пер. с англ. З.С. Замчук. СПб., 2001.
5. Кривдина И.Ю., Михеева М.С., Овчинникова А.А. Использование кейс-технологии при изуче-

нии курса географии России [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26022> (дата обращения: 02.04.2020).

6. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Интерактивное обучение // Образование и наука, 2007. № 6(48). С. 32–41.

7. Толочина О.Г. Кейс-технологии как один из инновационных методов образовательной среды [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/keys-tehnologii-kak-odin-iz-innovacionnyh-metodov-obrazovatelnoy> (дата обращения: 05.12.2016).

8. Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) // Территория науки. 2015. № 5. С. 52–60.

* * *

1. Borodina N.V., Miroshin D.G., Shestakova T.V. Pedagogicheskie usloviya proektirovaniya i organizacii kejs-tehnologii v distancionnom obuchenii na osnove modul'nogo podhoda // *Образование и наука*. 2011. № 5. С. 99–110.

2. Bystrickaya E.V., Yadryshnikov K.S. Metodicheskij instrumentarij innovacionnyh tehnologij v obrazovanii (na primere kejs-metoda) [Elektronnyj resurs] // *Vestn. Minin. un-ta*. 2015. № 4. URL: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/b5d/13_metodicheskiy_instrumentarij_innovacionnyh_tehnologiy_v_obrazovanii_na_primere_keys_metoda_.pdf (дата обращения: 02.04.2020).

3. Gladkih I.V. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke uchebnyh kejsov // *Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser.: Menedzhment*. 2005. Вып. 2. С. 169–194.

4. Dzhonson D., Dzhonson R., Dzhonson-Holubek E. *Metody obucheniya. Obuchenie v sotrudnichestve / per. s angl. Z.S. Zamchuk. SPb., 2001.*

5. Krivdina I.Yu., Miheeva M.S., Ovchinnikova A.A. Ispol'zovanie kejs-tehnologii pri izuchenii kursa geografii Rossii [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26022> (дата обращения: 02.04.2020).

6. Panina T.S., Vavilova L.N. Interaktivnoe obuchenie // *Образование и наука*. 2007. № 6(48). С. 32–41.

7. Tolochina O.G. Kejs-tehnologii kak odin iz innovacionnyh metodov obrazovatel'noj sredy [Elektronnyj resurs]. URL: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/keys-tehnologii-kak-odin-iz-innovacionnyh-metodov-obrazovatelnoy> (дата обращения: 05.12.2016).

8. Trapeznikova T.N. Novejshie pedagogicheskie tehnologii: kejs-metod (metod situacionnogo analiza) // *Territoriya nauki*. 2015. № 5. С. 52–60.

Case studies as a means of interactive teaching of geography

The article deals with the topicality of the implementation of the interactive teaching by the means of case-technology as a modern vector of the development of the educational process. There is characterized the structure of the case study. There are given the examples of the geographical case studies of different types as the learning material of the pedagogic research.

Key words: *interactive teaching, case-technology, case, types of cases, teaching of Geography.*

(Статья поступила в редакцию 30.04.2020)

**С.Ю. ГЛАЗОВ, Т.А. КОВАЛЕВА,
Г.А. СЫРОДОЕВ**
(Волгоград)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются методические особенности использования современных информационных технологий в преподавании общей и теоретической физики, электрорадиотехники. Обсуждаются методические проблемы формирования навыков по применению методов математической физики, умений сочетания аналитического расчета с компьютерным моделированием физических процессов с использованием математических пакетов.

Ключевые слова: *информационные технологии, типовая физическая задача, компьютерное моделирование физических процессов, учебно-познавательная деятельность, использование математических пакетов, сетевые технологии.*

Интенсивное развитие информационных технологий и внедрение их в образовательный процесс – это реальность сегодняшнего дня. Использование ИКТ в образовании интенсифицирует учебный процесс и существенным образом меняет взаимодействие преподавате-

ля со студентами. Происходит изменение характера педагогической деятельности, выстраивается новая образовательная модель.

Применение ИКТ в образовательной среде позволяет готовить специалистов, не только обладающих запасом глубоких научных знаний и профессиональных компетенций, но и владеющих определенными навыками в области информационных технологий. Использование разнообразных математических пакетов при подготовке специалистов естественно-научного направления повышает эффективность и вариативность обучения, активизирует учебный процесс.

Ряд математических пакетов существенно расширяет класс математических моделей, допускающих глубокий детальный анализ и проведение вычислительного эксперимента без трудоемкого написания программ на языках программирования. Среди них весьма распространены такие, как Maple, Mathematica, MathCAD, MatLab и Maxima. Эти системы обладают широкими возможностями, позволяющими выполнять вычисления в символьном и численном виде, операции с векторами и матрицами, решать системы алгебраических и дифференциальных уравнений, обладают большими графическими возможностями и т. д. [1]. Применение систем компьютерной математики значительно упрощает решение задач по классической механике, теоретической физике, электрорадиотехнике и позволяет визуализировать полученные результаты.

Новейшие информационные технологии вытесняют традиционные формы обучения, заменяя их более технологичными и динамичными методами обучения. Современные технологии позволили перейти к дистанционному обучению, получившему интенсивное развитие в образовательном процессе. Проведение интерактивных занятий (видеоконференций, виртуальных лабораторных работ, тестирование и т. д.) позволяет совершенствовать педагогическую деятельность в инновационном образовательном процессе.

Исследование динамики консервативной механической системы. Для дисциплины «Теоретическая физика», входящей в раздел «Классическая механика», нами разработан комплекс индивидуальных заданий для студентов на исследование динамики механических систем со многими степенями свободы. Цель заданий – отработка навыков применения методов математической физики в сочетании аналитического расчета с компьютерным моделированием физических процессов и ис-

пользованием современных математических пакетов. Учитывая степень подготовки и уровень владения навыками работы студентов с математическими пакетами, на начальном этапе им предлагается повторить основные принципы работы в выбранной среде компьютерной математики [2; 3], разобраться в решении типовой физической задачи и выполнить задание оригинальное.

Рассмотрим использование математических пакетов для решения задач механики на исследование колебаний консервативной механической системы с двумя степенями свободы. Поскольку уравнения Лагранжа дают единый (и при этом достаточно простой) метод решения задач динамики, используем формализм Лагранжа. Отметим основные преимущества его уравнений: а) вид и число уравнений не зависят от количества тел, входящих в рассматриваемую систему; б) независимость от траекторий движения тел; в) число уравнений Лагранжа определяется только числом степеней свободы; г) при идеальных связях эти уравнения позволяют исключить из рассмотрения все неизвестные реакции связей [4].

Проанализируем задачу на исследование динамики плоского маятника. Материальная точка массой m (муфта) может без трения двигаться вдоль невесомого стержня, закрепленного в точке подвеса (рис. 1.). Муфта соединена пружиной жесткостью k с точкой подвеса. Длина недеформированной пружины l_0 . Нужно найти функцию Лагранжа такого плоского маятника, находящегося в однородном поле тяжести (g – ускорение свободного падения), аналитически получить функцию Лагранжа, составить уравнения Лагранжа и численно исследовать динамику такой механической системы при различных параметрах. Численное исследование динамики и компьютерное моделирование механической системы рекомендуется провести в одном из современных математических пакетов – Maxima или Maple.

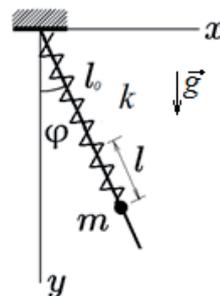


Рис. 1. Геометрия задачи

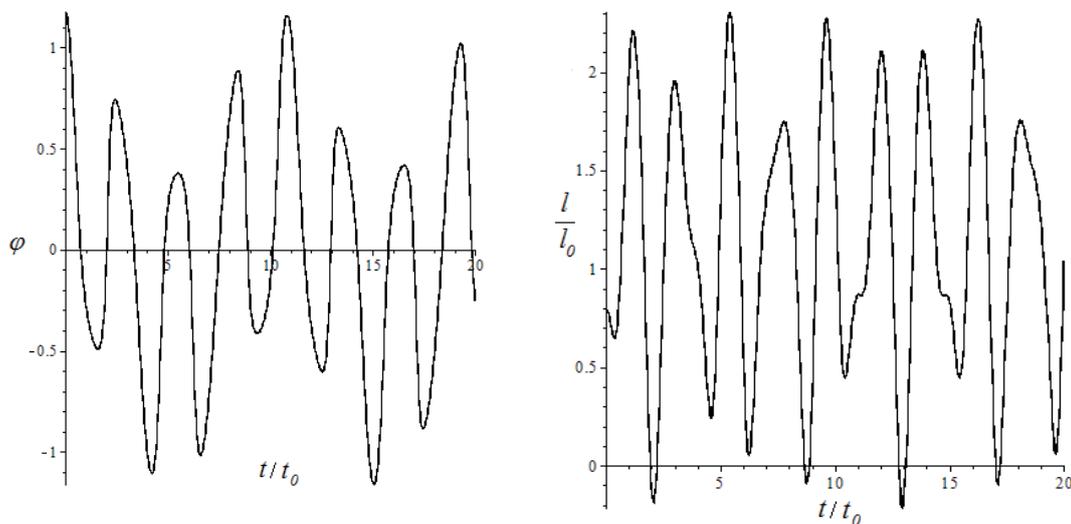


Рис. 2. Графики зависимости $\varphi(t)$ и $l(t)$

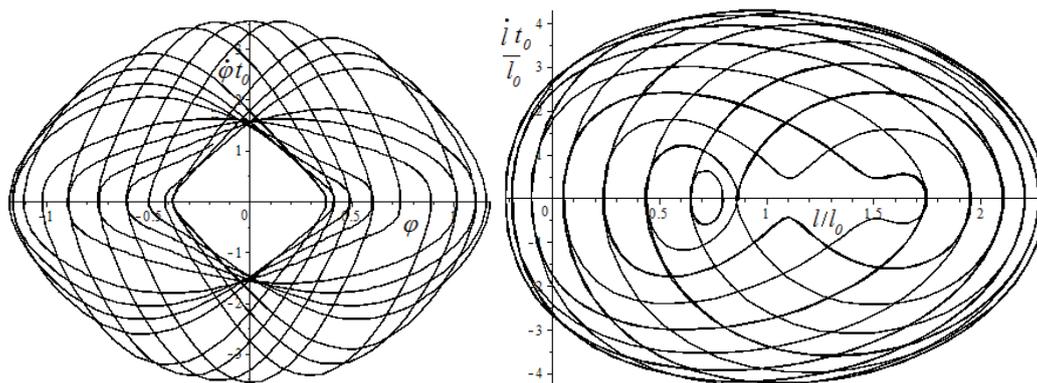


Рис. 3. Фазовые портреты $\dot{\varphi}(\varphi)$ и $\dot{l}(l)$

Используем формализм Лагранжа, т. к. уравнения Лагранжа представляют собой эффективный инструмент для решения задач теоретической механики и дают единый и при этом достаточно простой метод решения задач динамики [4].

Как и при решении любой физической задачи, для исследования динамики консервативной системы студентам предлагается пользоваться стандартным алгоритмом.

1. Изобразить систему в произвольном положении. Определить число степеней свободы рассматриваемой механической системы.

2. Указать все действующие активные силы и выяснить, являются ли они потенциальными.

3. Определить кинетическую энергию системы в обобщенных координатах и скоростях.

4. Определить потенциальную энергию системы в обобщенных координатах.

5. Составить функцию Лагранжа и уравнения Лагранжа второго рода.

6. Решить уравнения относительно искомых параметров аналитически (если это возможно). Проверить предельные переходы к известным результатам.

7. Подготовить систему дифференциальных уравнений второго порядка к численному расчету, выполнив обезразмеривание и переход к системе уравнений первого порядка.

8. Построить графики зависимости обобщенных координат от времени и фазовые портреты.

9. Проверить выполнение закона сохранения энергии для рассматриваемой системы.

10. Построить компьютерную модель механической системы.

11. Провести компьютерный эксперимент и проанализировать полученные результаты моделирования при вариации модельных параметров. Сравнить результаты эксперимента с аналитическим решением в ряде предельных случаев.

Функция Лагранжа для данной задачи имеет вид

$$L = T - U = \frac{m}{2}(\dot{l}^2 + (l_0 + l)^2 \dot{\varphi}^2) + mg(l_0 + l) \cos \varphi - \frac{kl^2}{2}. \quad (1)$$

Уравнения Лагранжа для каждой обобщенной координаты φ и l образуют систему дифференциальных уравнений второго порядка

$$\begin{aligned} (l_0 + l)\ddot{\varphi} + 2\dot{l}\dot{\varphi} + g \sin \varphi &= 0; \\ m\ddot{l} - m(l_0 + l)\dot{\varphi}^2 - mg \cos \varphi + kl &= 0. \end{aligned} \quad (2)$$

После перехода от системы уравнений (2) к системе уравнений первого порядка и численных исследований динамики плоского маятника в среде Maple можно получить графики зависимости обобщенных координат от времени $\varphi(t)$, $l(t)$ и фазовые портреты $\dot{\varphi}(\varphi)$ и $\dot{l}(l)$.

Результаты численного исследования приведены на рис. 2 и 3 для случая $mg/k = 0,98$ и начальных значений параметров $l/l_0 = 0,8$, $\varphi = 3\pi/8$.

В частном случае, когда начальное значение $\varphi = 0$, рассматриваемая система представляет собой пружинный маятник, совершающий гармонические колебания по закону $l = mg/k + l_0 \cos(\omega t + \varphi_0)$ с частотой $\omega^2 = k/m$. Этот

случай позволяет убедиться в правильности построения модели, сравнив результаты численного расчета с аналитическим решением.

Приведем еще один пример решения задачи на исследование динамики плоского маятника. Точка массой m_2 может двигаться только по вертикальной оси y (рис. 4). К ней пружинкой прикреплен маятник длиной a и массой m_1 . Характеристики пружинки: жесткость k и длина в недеформированном состоянии l_0 . Пружинка не провисает в процессе движения (через нее проходит длинный невесомый стержень, который может легко поворачиваться в точке массой m_2 и свободно проходить через точку m_1). Необходимо найти функцию Лагранжа такого плоского маятника, находящегося в однородном поле тяжести, составить уравнение Лагранжа и численно исследовать движение такой механической системы. Трением в данном случае можно пренебречь.

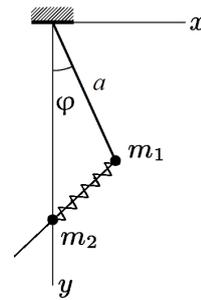


Рис. 4. Геометрия задачи

Функция Лагранжа для данной задачи имеет вид

$$L = \frac{m_1 a^2 \dot{\varphi}^2}{2} + \frac{m_2 \dot{y}_2^2}{2} + g(m_1 a \cos \varphi + m_2 y_2) - \frac{k(\sqrt{a^2 + y_2^2} - 2y_2 a \cos \varphi - l_0)^2}{2}. \quad (3)$$

Уравнения Лагранжа для каждой обобщенной координаты φ и y_2 образуют систему дифференциальных уравнений второго порядка

$$\begin{cases} \ddot{\varphi} + \frac{g}{a} \sin \varphi + \frac{k}{m_1} \frac{y_2}{a} \sin \varphi \left(1 - \frac{l_0}{\sqrt{a^2 + y_2^2} - 2y_2 a \cos \varphi}\right) = 0 \\ \ddot{y}_2 - g + \frac{k}{m_2} (y_2 - a \cos \varphi) \left(1 - \frac{l_0}{\sqrt{a^2 + y_2^2} - 2y_2 a \cos \varphi}\right) = 0 \end{cases} \quad (4)$$

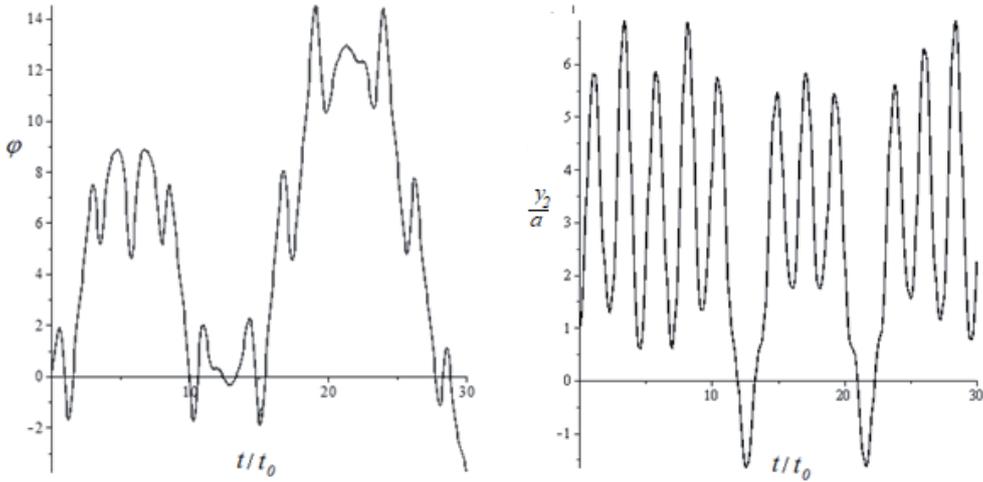


Рис. 5. Графики зависимости $\varphi(t)$ и $y_2(t)$

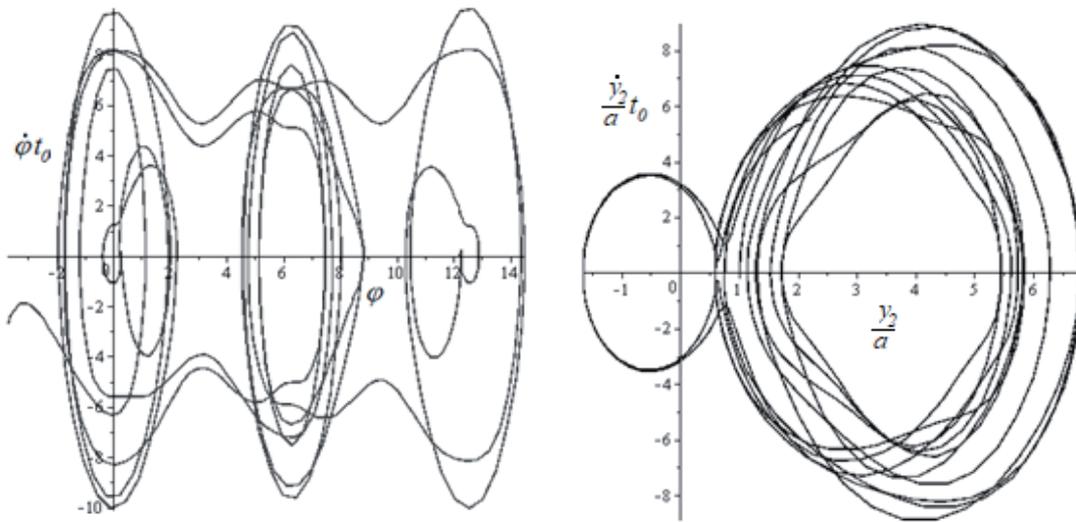


Рис. 6. Фазовые портреты $\dot{\varphi}(\varphi)$ и $\dot{y}_2(l)$

После перехода от системы уравнений (5) к системе уравнений первого порядка и численных исследований динамики плоского маятника в среде Maple можно получить графики зависимости обобщенных координат от времени $\varphi(t)$, $y_2(t)$ и фазовые портреты $\dot{\varphi}(\varphi)$ и $\dot{y}_2(l)$.

Результаты численного исследования приведены на рис. 5 и 6 для случая $m_1 = m_2$ и начальных значений параметров $l_0/a = 2,5$, $y_2/a = 1,0$, $\varphi = 0,2$, $\dot{\varphi} = 0$.

Образцы решения нескольких разноплановых задач позволяют преодолеть начальный барьер вхождения в проблему, использовать алгоритмы и шаблоны для последующего решения уже оригинальных задач. Такой подход позволяет одновременно освоить методы решения теоретических задач и, используя математические пакеты, визуализировать решение, освоить методы компьютерного моделирования. Все вышесказанное является основой для

продуктивной учебно-педагогической и научно-исследовательской деятельности студентов. Подбор тематики исследовательских проблем очень важен, даже простые базовые задачи можно модифицировать, получая интересные результаты. В качестве примера можно привести проблему нахождения вектора напряженности и потенциала поля равномерно заряженной прямой нити из электростатики, доведенную до уровня творческого исследования, в котором студентам необходимо найти нестандартные методы решения с новыми для них математическими объектами [6].

Исследование динамики электрической системы. В электрорадиотехнике использование лагранжева формализма тоже является весьма продуктивным: для анализа цепей, содержащих резисторы, емкости, индуктивности, источники напряжения, исследования систем с распределенными параметрами для анализа передачи и фильтрации электромагнитных волн.

Функция Лагранжа радиотехнической системы представляет собой сумму лагранжианов электрического поля зарядов конденсаторов, магнитного поля токов в проводниках и лагранжиана взаимодействия зарядов и токов с внешним электромагнитным полем. В последнем случае в качестве «кинетической» энергии выступает энергия магнитного поля, а в качестве «потенциальной» – энергия электрического поля, учет потерь на тепло Джоуля – Ленца осуществляется введением обобщенной силы (или диссипативной функции) в уравнения движения. Подход легко обобщается на случай наличия подвижных подсистем (якорь, ротор и т. д.).

Для демонстрации целого ряда опытов по электромагнетизму в школе используется набор «Трансформатор универсальный», который позволяет демонстрировать эффективное явление левитации проводящего кольца при подключении трансформатора к сети переменного тока [7]. Левитация кольца в рассматриваемых опытах обеспечивается силой Ампера, возникающей в результате взаимодействия радиальной составляющей неоднородного магнитного поля с индукционным током, создаваемым переменной осевой составляющей поля электромагнита при наличии индуктивного сопротивления кольца такой величины, чтобы выполнялось условие равновесия. Кольцо может совершать колебания, для этого режима принципиальным является инерция кольца. Эффект можно описать на языке

лагранжева формализма. Рассмотрим горизонтально расположенное тонкое кольцо с массой m и площадью S , находящееся во внешнем неоднородном переменном магнитном поле, направленном вдоль оси z с вектором индукции $B(t, z) = A_0(t)B_1(z)$, где $B_1(z)$ заданная функция, а $A_0(t) = \cos(\omega t)$. Функция Лагранжа в этом случае примет вид:

$$L = \frac{1}{2}m\dot{z}^2 + \frac{1}{2}\Lambda\dot{q}^2 + \dot{q}SA_0(t)B_1(z) - mgz, \quad (5)$$

где Λ – индуктивность кольца. Запишем уравнения Лагранжа:

$$\begin{aligned} m\ddot{z} &= \dot{q}SA_0(t)\frac{dB_1(z)}{dz} - mg - \gamma\dot{z}, \\ \frac{d}{dt}(\Lambda\dot{q} + SA_0(t)B_1(z)) &= -\dot{q}R. \end{aligned} \quad (6)$$

В уравнения Лагранжа сопротивление и трение были введены посредством обобщенных сил (или диссипативных функций) $F_R = -R \cdot \dot{q}$, $F_\gamma = -\gamma \cdot \dot{z}$. Второе уравнение можно представить в виде

$$\Lambda\dot{q} + R\dot{q} = -S\frac{d(A_0(t)B_1(z))}{dt}. \quad (7)$$

В случае преобладания индуктивного сопротивления ток равен $\dot{q} = -SA_0(t)B_1(z)/\Lambda$. Усредняя первое уравнение Лагранжа по времени, получим уравнение, описывающее медленное движение (частота изменения поля много больше характерной частоты или обратного времени релаксации кольца в процессе движения вдоль оси z) кольца

$$m\ddot{z} = -\frac{S^2}{4\Lambda}\frac{d(B_1(z))^2}{dz} - mg - \gamma\dot{z}. \quad (8)$$

Левитация возможна, в случае $\frac{d(B_1(z))}{dz} < 0$, на высоте $z = z_0$, значение которой определяется из уравнения

$$\frac{S^2}{4\Lambda}\frac{d(B_1(z))^2}{dz} + mg = 0. \quad (9)$$

Эффект магнитной левитации, связанный с появлением в «вибрационном» силовом поле медленно меняющейся во времени силы, компенсирующей притяжение, интересен не только с исторической, но и с методической точки зрения. Появление регулярной силы было впервые продемонстрировано на экспериментально реализованном маятнике на вибриру-

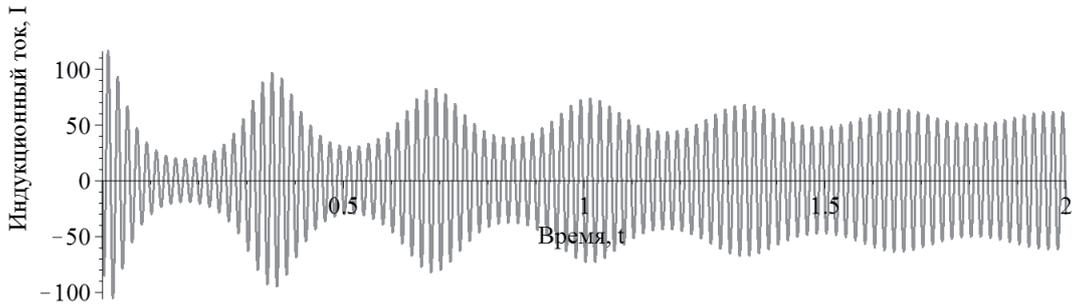


Рис. 7. Временная развертка индукционного тока

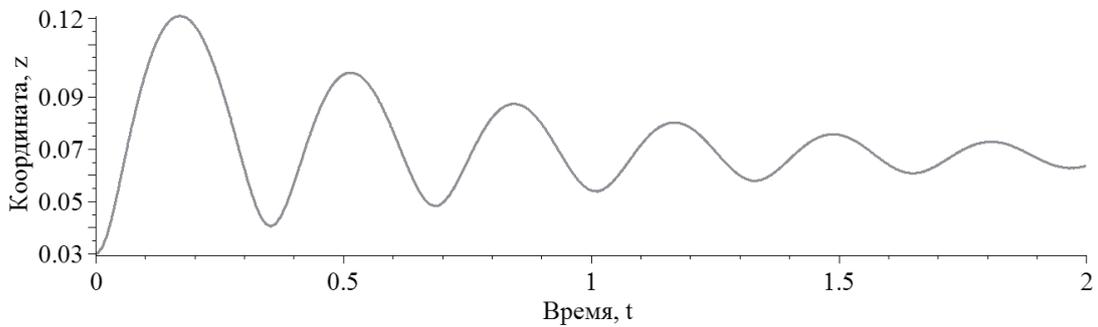


Рис. 8. Зависимость высоты подъема кольца от времени

ющем подвесе (П.Л. Капица) и проанализировано в большом количестве теоретических исследований.

Использование функции Лагранжа применимо и в случае распределенной системы. Рассмотрим цепочку, состоящую из n звеньев, в каждое из которых входят катушка и конденсатор, которые соединены последовательно. Каждая следующая ячейка подключается параллельно конденсатору предыдущей ячейки. Цепочка подключена к источнику гармонически изменяющегося напряжения. Функция Лагранжа для такой системы имеет вид

$$L = \frac{1}{2} \sum_{n=1}^N (\Lambda \dot{q}_n^2 - \frac{1}{C} (q_n - q_{n+1})^2) + Uq_1 \cos(\omega t). \quad (10)$$

Здесь \dot{q}_n – ток, протекающий через n -ю индуктивность, Λ – индуктивность катушки, U – амплитуда напряжения генератора, $q_{N+1} = 0$ Учет электрического сопротивления

в ячейках можно осуществить учетом в уравнениях движения обобщенных сил $F_n = R_n \dot{q}_n$. Если замкнуть цепочку на сопротивление R , то можно, подобрав его значение нужным образом, добиться заданного режима распространения волны через систему.

Тем студентам, которые проявили интерес к исследованию поставленных задач, предлагается их развить, используя нелинейную динамику, современную теорию колебаний [5]. При выполнении заданий студенты используют виртуальную лабораторию, которая построена на сервере с 8-ядерным процессором Xeon и лицензионной программой Wolfram Mathematica.

Цифровые технологии уже не только активно применяются в научных исследованиях, но и входят в нашу жизнь: «умный дом», автоматическое и дистанционное управление электрическими системами, робототехника. Появление микропроцессорных систем с открытым исходным кодом, основанных на про-

стом в использовании аппаратном и программном обеспечении (например, Arduino), привело к их активному использованию в наших лабораториях общей физики и электрорадиотехники.

Созданы измерительные приборы с возможностью накопления данных и передачи их для последующей обработки на компьютере. Они оказались весьма продуктивны для измерения температуры, тока, напряжения, индукции магнитного поля и других физических величин.

На занятиях электротехники и радиотехники студенты помимо готовых лабораторных заданий получают индивидуальные задания на разработку конечных микропроцессорных устройств прикладного характера. Будущие педагоги, осваивая эти технологии, готовятся к работе в школе в новых условиях активизации научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Описанные выше типы заданий позволяют студентам получать навыки применения методов теоретической физики и умелого сочетания аналитического расчета с компьютерным моделированием физических процессов и использованием современных математических пакетов. Все вышесказанное активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, повышает мотивацию к изучению теоретической физики, формирует информационные и исследовательские компетенции.

Применение сетевых технологий, технологий дистанционного обучения, обеспечивает доступ студентов и преподавателей к информационным ресурсам и средствам получения новых знаний при работе с программными продуктами, размещаемыми на сервере учебного заведения. Они помогают организовывать самостоятельную работу студентов, индивидуализировать и синхронизировать процесс обучения.

В заключение формулируем основные выводы.

1. Сочетание аналитического расчета с компьютерным моделированием физических процессов с использованием современных математических пакетов позволяет облегчить процесс изучения дисциплин общей и теоретической физики.

2. Использование современных математических пакетов значительно упрощает выполнение и оформление математических исследований как в символьной, так и в численной форме. В частности, позволяет удобно и бы-

стро выполнять исследование динамики сложных механических систем.

3. Применение математических пакетов позволяет студентам компенсировать недостаток знаний математического аппарата, численных методов и тонкостей программирования на языках высокого уровня, поскольку они содержат обширный набор библиотек для выполнения математических расчетов.

4. Сетевые технологии обеспечивают доступ студентов и преподавателей к информационным ресурсам и средствам получения новых знаний при работе с программными продуктами, размещаемыми на сервере учебного заведения, тем самым приобретают навык удаленной и групповой работы, свойственный современным научным коллективам.

5. Использование открытых микропроцессорных платформ позволяет активизировать научно-исследовательскую и проектную деятельность студентов.

Список литературы

1. Глазов С.Ю., Ковалева Т.А., Сыродоев Г.А. Использование современных математических пакетов для высокопроизводительных вычислений // Информационные и математические технологии в образовании, технике, экономике и управлении: сб. науч. ст. / под общ. ред. Е.В. Музыковой. Волгоград: Волгогр. филиал Рос. гос. торг.-экон. ун-та, 2013.
2. Глазов С.Ю. Решение физических задач в среде Maple. Ч. 1: Основные операции среды Maple: методическая разработка по курсу «Компьютерная практика». Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007.
3. Система компьютерной алгебры Maxima [Электронный ресурс]. URL: <http://maxima.sourceforge.net/ru/> (дата обращения: 13.04.2020).
4. Тарг С.М. Краткий курс теоретической механики: учебник для студентов вузов. 20-е изд., стер. М.: Высш. шк., 2010.
5. Ланда П.С. Нелинейные колебания и волны. М.: Либроком, 2010.
6. Глазов С.Ю., Ковалева Т.А., Сыродоев Г.А. Электростатическое поле прямой периодически заряженной нити // Физическое образование в вузах. 2016. Т. 22. № 3. С. 139–148.
7. Ходыкин С.А., Коробов В.Е., Сыродоев Г.А. [и др.]. О левитации проводящего кольца в переменном магнитном поле // Физика в школе. 2017. № 2. С. 34–39.

* * *

1. Glazov S.Yu., Kovaleva T.A., Syrodoyev G.A. Ispol'zovanie sovremennyh matematicheskikh pake-

тов dlya vysokoproizvoditel'nyh vychislenij // Informatcionnye i matematicheskie tekhnologii v obrazovanii, tekhnike, ekonomike i upravlenii: sb. nauch. st. / pod obshch. red. E.V. Muzyukovoj. Volgograd: Volgogr. filial Ros. gos. torg.-ekon. un-ta, 2013.

2. Glazov S.Yu. Reshenie fizicheskikh zadach v srede Maple. Ch. 1: Osnovnye operacii srede Maple: metodicheskaya razrabotka po kursu «Komp'yuternaya praktika». Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2007.

3. Sistema komp'yuternoj algebry Maxima [Elektronnyj resurs]. URL: <http://maxima.sourceforge.net/> (data obrashcheniya: 13.04.2020).

4. Targ S.M. Kratkij kurs teoreticheskoy mekhaniki: uchebnik dlya studentov vtuzov. 20-e izd., ster. M.: Vyssh. shk., 2010.

5. Landa P.S. Nelinejnye kolebaniya i volny. M.: Librokom, 2010.

6. Glazov S.Yu., Kovaleva T.A., Syrodoev G.A. Elektrostaticheskoe pole pryamoj periodicheski zaryazhennoj niti // Fizicheskoe obrazovanie v vuzah. 2016. T. 22. № 3. S. 139–148.

7. Hodykin S.A., Korobov V.E., Syrodoev G.A. [i dr.]. O levitacii provodyashchego kol'ca v peremennom magnitnom pole // Fizika v shkole. 2017. № 2. S. 34–39.



Methodological features of the use of modern information technologies in teaching physics in higher education

The article deals with the methodological features of the use of the modern information technologies in teaching general and theoretical physics, electric and radio engineering. There are discussed the methodological issues of the development of the skills for the use of the methods of the mathematical physics, the skills of the combination of the analytical estimation and the computer modelling of the physical processes with the use of the mathematical packages.

Key words: *information technologies, typical physical problem, computer modelling of physical processes, learning and cognitive activity, use of mathematical package, networking technologies.*

(Статья поступила в редакцию 05.06.2020)

М.В. КОРЕПАНОВА
(*Волгоград*)

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Анализируется наглядное моделирование как основное средство продуктивной интеллектуальной деятельности дошкольников. Приводятся научные и эмпирические доказательства, что при обучении математике построение внешних наглядных моделей формирует системную деятельность, развивающую мыслительные операции. Обосновывается роль наглядного моделирования в формировании у старших дошкольников основ элементарного программирования.



Ключевые слова: *метод наглядного моделирования, метод замещения, математическое развитие, элементарное программирование, системно-смысловое мышление, интеллектуальное творчество.*

В современном обществе дети с самого рождения сталкиваются с высокотехнологичными достижениями: интерактивными и роботизированными игрушками, гаджетами, компьютерными играми и т. д. Нет сомнения в неизбежном влиянии технического прогресса на ребенка. Сегодня ученых волнуют вопросы о том, каким образом развивается ребенок в новой реальности, какими категориями и образами он мыслит в новых ситуациях.

В исследованиях Н.А. Горловой [5] акцентируется внимание на новом типе сознания современных детей, которое автор определяет как системно-смысловое. Детям важен смысл событий, явлений, они стремятся анализировать суть происходящего в едином контексте. Ключевым становится вопрос «зачем?» вместо привычного «почему?». Этой особенности детского мировосприятия посвящен знаменитый труд К.И. Чуковского «От двух до пяти». Писатель называл детей этого возрастного периода «почемучками» [13]. Сегодняшние дети находятся в иной среде и на иной ступени познавательного развития, и созданный писателем яркий образ ребенка прошлого века обобщил в себе особенности детского сознания и отношения к окружающему миру, который современные дети воспринимают целостно, модульно, интуитивно выстраивая отношения между объектами и явлениями.

Это принципиально иная парадигма умственной активности, основанная на творческом начале и способности к парадоксальному мышлению, многоаспектности выводов и результатов процесса деятельности. Современный ребенок не всегда готов следовать за инструкцией взрослого, предложенной в форме алгоритма. Это объясняется его большой информированностью и попытками создавать свой новый метод познания. При этом результаты могут быть самыми разными, не всегда достигается полезный эффект, ожидаемый от деятельности ребенка взрослым.

Не случайно в дошкольном образовании современные академические методики постепенно уступают место синкретичным методам развития умственной активности, основанным на синтезе линейности и многовариантности. Мыслительные операции у современных детей развиваются комплексно. Дети склонны к интуитивному выстраиванию отношений между объектами и явлениями, использованию новых принципов манипуляции объектами.

Одной из основных форм интеллектуальной активности, которой овладевают дошкольники в процессе развития различных форм познания и видов деятельности, является наглядное моделирование. Оно может рассматриваться в качестве основы общих умственных, в том числе математических, способностей.

Являясь специфической опосредованной формой мышления, моделирование выступает для дошкольника основным средством продуктивной интеллектуальной деятельности. «Необходимо учитывать, что использование моделей возможно при условии сформированности у дошкольников умений анализировать, сравнивать, обобщать, абстрагироваться от несущественных признаков при познании предмета. Освоение модели сопряжено с активными познавательными исследовательскими действиями, со способностью к замещению предметов посредством условных знаков, символов» [2, с. 126].

Наглядное моделирование, используемое в качестве метода обучения детей элементарной математике, включает в себя применение заместителей – символических объектов, отражающих суть реального предмета, объекта, и предполагает установление между ними отношений, соответствующих отношениям тех предметов и явлений, которые эти заместители обозначают. Умение строить и применять такие модели дает возможность в наглядной форме выделить скрытые отношения вещей, учитывать их в своей деятельности, планировать решение разнообразных задач.

В современных образовательных программах для дошкольников большое внимание отводится развитию навыков познания, экспериментирования через создание средового компонента. Однако четкости в обосновании психологических механизмов, запускающих развитие способности к абстрагированию и моделированию, в программах и методических рекомендациях к ним мы не находим. Возникает закономерный вопрос: каким образом достигается паритетность в деятельности ребенка и педагога, чтобы последний не выступал «алгоритмизатором» мыслительной деятельности дошкольника, а в качестве отправной точки использовал природную способность к быстрому переключению с одного мыслеобраза на другой, использованию комбинации из разных областей знаний, подкрепленных собственным опытом. Полагаем, что такой не совсем обычный для дошкольного образования подход соответствует интеллектуальным потребностям современного ребенка в нахождении неявных связей между объектами и явлениями, конструированию понятных ребенку моделей явлений математического порядка.

Наибольшая эффективность в реализации данного подхода может быть достигнута при умении взрослого переключаться между разными образовательными парадигмами или использовать их параллельно. Исследователи указывают, что дивергентное мышление наиболее развито у дошкольников. Это результат работы богатого воображения, открытости, готовности учиться. Важно, чтобы используемые педагогами шаблонные технологии не угнетали это творческое начало.

Большой вклад в разработку вопроса о применении наглядного моделирования при формировании у детей первоначальных математических представлений был внесен сотрудниками лаборатории под руководством Л.А Венгера [3]. В частности, Н.И. Непомнящей было доказано, что модель может быть использована как средство перевода детей от решения задач в наглядно-действенном плане к их решению в наглядно-образном плане [11]. Это в значительной степени облегчает процесс понимания структуры арифметической задачи и представление ребенком теоретической схемы – модели, ее решения.

Организация экспериментальной деятельности Р.И. Говоровой была связана с проведением детьми пятого года жизни игр, требующих соотнесения графических моделей (плана) пространства с реальным пространством [4]. Установлено, что дети данного возраста способны соотносить план с реальным про-

странством без предварительных объяснений. Но главное, по мнению Л.А. Венгера, заключается не только в способности овладения внешними формами замещения и наглядного моделирования, которые выступают в качестве использования символических обозначений, схем, графических модификаций [3]. Смысл состоит в том, что овладение подобными внешними образами формирует у ребенка способность переносить их во внутренний план, оперировать заместителями и моделями в уме, абстрактно представлять ожидаемые результаты собственной интеллектуальной деятельности. Теория Л.А. Венгера подтверждает факты, характеризующие преобладание системно-смыслового, а не системно-структурного типа мышления современного дошкольника. Доминирование смысловой сферы в сознании определяет смысловую ориентацию на деятельность. Если ребенок не понимает смысла деятельности, которую ему предлагают, он отказывается ее выполнять. *Из этого следует, что для внутреннего развития важна не внешняя, техническая, сторона дела* (например, овладение умением четко проводить линии, составляя схему), *а его смысловая сторона*, улавливание отношений между заместителями, моделью и реальностью, которая за ними стоит, через объективизацию вещей, явлений и связей между ними.

Выстраивание реальных моделей окружающей действительности помогает детям исследовать окружающий мир с его связями и закономерностями. Реальные модели становятся источником построения внутренних, мысленных моделей, при помощи которых ребенок представляет себе действительность.

Эффективность использования наглядных моделей в качестве средств обучения математике основана на их соответствии складывающейся в этот возрастной период такой умственной способности, как способность к отвлеченному отражению реальности, составляющей архитектуру внутренних мыслительных моделей. В обычных условиях жизнедеятельности ребенка эта особенность формируется стихийно, чему способствует моделирующий характер основных видов детской деятельности (игры, рисования, лепки, конструирования). При обучении математике построение внешних наглядных моделей формируется как системная деятельность, развивающая мыслительные операции.

Способность детей к обобщению, соотношению предметов с определенными категориями на основе выделения в них свойств, установления связей и зависимостей между ними проявляется как моделирующая функ-

ция мышления. Ее действие обнаруживается в точном восприятии ребенком таких внешних свойств вещей, как форма, параметр, пространственные, временные, количественные отношения, и последующем создании объекта, которому приписываются новые атрибутивные свойства. Новый взгляд на уже привычные для всех вещи позволяет находить им новые сферы применения.

Высокий уровень овладения наглядным моделированием существенно улучшает решение детьми широкого круга задач, т. е. обнаруживает себя как общая интеллектуальная способность. Результаты исследований подтверждают, что уже младшие дошкольники умеют анализировать предметы, выделяя такие признаки, как цвет, форма, величина, а также некоторые пространственные отношения между предметами.

Дети старшего дошкольного возраста успешно используют наглядные модели при ориентировке в пространстве; учатся применять более сложные наглядные модели, к которым относятся планы, схемы, чертежи. Переход к младшему школьному возрасту сопровождается овладением более сложными навыками: использованием модели при решении арифметических задач; чтением и составлением плана на основе общепринятых условных обозначений (система координат, масштаб). У детей развивается способность мысленно воссоздавать строение предмета по его внешней конфигурации.

В своем исследовании мы выявили следующие условия формирования у детей элементарных навыков моделирования.

1. Развитие с самых ранних этапов обучения интуитивных представлений о процессах и предметах действительности, которые становятся в дальнейшем моделями. Нахождение между ними стандартных и неявных связей.

2. Введение символических обозначений в ситуациях их практического использования, овладение навыками замещения.

3. Проведение специальных обучающих занятий и игр по овладению детьми способами наглядного моделирования. Поддержка детской инициативы в использовании моделей в нестандартных ситуациях.

В деятельности дошкольников обнаруживаются разные формы моделирования действительности, причем важное место среди них занимает пространственное моделирование. Пространство осваивается человеком на протяжении всей жизни, но первоосновы закладываются в дошкольном детстве, когда основной точкой отсчета является его тело и

пространство, в котором оно находится. Поэтому освоение пространства осуществляется через его модель, в котором определенным образом размещаются предметные или графические заместители.

Развитию ориентировки в пространстве посвящено множество работ как отечественных, так и зарубежных психологов (Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, Г.А. Репина, Ж. Пиаже). В них рассматриваются различные аспекты овладения пространством и подчеркиваются два момента:

1) переход ребенка от «непосредственной» ориентировки в пространстве, осуществляемой на уровне восприятия, к опосредованной, опирающейся на пространственные представления;

2) от ориентировки, ограниченной собственной позицией, к ориентировке, которая характеризуется большей или меньшей объективностью и гибкостью, возможностью смены «точек отсчета».

По структуре пространственные представления дошкольников соответствуют такой общественно выработанной форме модельного изображения, как графический порядок пространства.

Л.А. Венгер подчеркивал, что начинать обучение следует с составления плана, а не с обучения использованию готового плана [3]. Это дает возможность выделить в обучении два момента: соотнесение формы каждого заместителя с формой предмета и соотнесение местонахождения предметов в пространстве. В готовом плане эти моменты выступают слитно, и их одновременное усвоение трудно для детей трех лет.

Программа обучения детей пространственному моделированию предполагает следующие этапы.

1. Овладение отдельными действиями замещения и использование простейших моделей в их внешней форме.

2. Построение плана, который отражает ограниченное пространство с минимумом объектов (не более трех), размещенных на значительном расстоянии друг от друга в наиболее информативных точках (середина, угол). Ограниченным пространством может выступать, например, комната для куклы.

3. Построение плана пространства с количеством предметов свыше пяти и расположенных в произвольном порядке. Усложняет задачу моделирования пространства использование нескольких одинаковых предметов, замещающих реальные объекты. Для их обо-

значения ребенок самостоятельно выбирает абстрактную форму. Расширяется план пространства, который может представлять часть групповой комнаты, участка.

4. Завершающий этап предполагает построение плана пространства по памяти; использование системы координат на ограниченном пространстве.

Как указывает в своих работах С.Н. Егшина, моделирование, с одной стороны, является ступенью для развития конструкторских навыков детей, а с другой – основой для творческого процесса модификации исходной конструкции на более высоком логико-схематическом уровне [6].

Современные подходы к развитию навыков моделирования обогащены задачами формирования основ нестандартного мышления при решении дошкольниками интеллектуальных технических задач, к каковым отнесены лего-конструирование, технические игрушки-роботы. В процессе лего-конструирования реализуется методология замещения Л.А. Венгера [3]: дети учатся заменять одни предметы другими (например, в условиях недостатка или ограниченности некоторых деталей подумать, каким образом их можно заменить в реализации задуманной идеи).

Важное место отводится пространственному конструированию по условиям. Ребенок создает какую-либо конструкцию по заданному условию, без использования образца или способов воспроизведения объекта. Он моделирует пространство ее размещения, соотносит возможные конструктивные решения с ее практическим назначением. Условие или задача, которая ставится перед ребенком, должна быть проблемного характера. У дошкольника формируется умение анализировать задачу, а затем в им самим определенной логике строить свою деятельность.

Как отмечал Л.А. Венгер, конструирование по простейшим чертежам и схемам продуцирует моделирующий характер деятельности [Там же]. Создавая простые схемы-чертежи построек, пространства, ребенок познает связи между объектами и явлениями, учится выделять неочевидные закономерности, которые являются основополагающими в становлении основ творческого технического мышления.

В развивающемся сегодня STEM-образовании большое место отводится моделирующему характеру деятельности детей, что проявляется в умении создавать модели объектов, событий, пространства, проектировать виртуальные маршруты. Например, игрушка мини-

робот выполняет элементарные команды, с помощью которых осуществляется движение в разных направлениях. Дети задают последовательность команд для робота, проектируя траекторию его движения по специальным полям. Это и является первым этапом в обучении детей программированию.

Наши исследования, проводимые с детьми старшего дошкольного возраста, показали, что важным фактором при использовании данной технологии является смысловой посыл к деятельности: ребенок, создавая элементарную управляющую программу для игрушки-робота, начинает сначала выстраивать внутренний план действий, а потом воплощать его в реальности [8; 9]. Развитие у детей умения составлять алгоритмы выполнения задания или решения поставленной задачи (формирование основ программирования) является вторичным эффектом деятельности замещения и наглядного моделирования.

Анализ теоретических исследований и собственный эмпирический опыт позволяют констатировать, что возникновение плана наглядных представлений о действительности и способность действовать в плане образов (внутреннем плане) составляют, по словам А.В. Запорожца, «цокольный этаж» всеобщего строения человеческого мышления [7]. Включение в деятельность моделирования является важным условием математического развития ребенка и важнейшим условием для проявления когнитивных способностей и формирования внутреннего, системно-смыслового плана мыслительной деятельности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб.: Питер, 2001.
2. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М.: Просвещение, 1986.
3. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядно-пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. 1982. № 9. С. 46–52.
4. Говорова Р.И., Дьяченко О.М. Формирование пространственной ориентировки у детей // Дошкольное воспитание. 1975. № 9. С. 55–58.
5. Горлова Н.А. Современные дети и их возможности // Современное дошкольное образование. 2009. № 2. С. 2–28.
6. Егошина С.Н. Математическое моделирование в детском саду [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2015. № 22.4(102.4). URL: <https://moluch.ru/archive/102/23398/> (дата обращения: 16.03.2020).
7. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность // Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка / под ред.

В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986. С. 112–118.

8. Корепанова М.В., Забровская О.В. Современные образовательные технологии математического развития детей младшего возраста // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 10(143). С. 108–110.

9. Корепанова М.В., Козлова С.А., Пронина О.В. Моя математика: учеб. пособие. М.: Баласс, 2016.

10. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности. Теория и практика. М.: Владос, 2003.

11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 2012.

12. Репина Г.А. Математическое моделирование на плоскости со старшими дошкольниками. СПб., 2011.

13. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Терра – Книжный клуб, 2001.

* * *

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. 3-e izd. SPb.: Piter, 2001.

2. Venger L.A. Vospriyatie i obuchenie (doshkol'nyj vozrast). M.: Prosveshchenie, 1986.

3. Venger L.A. Razvitie sposobnosti k naglyadno-prostranstvennomu modelirovaniyu // Doshkol'noe vospitanie. 1982. № 9. S. 46–52.

4. Govorova R.I., D'yachenko O.M. Formirovanie prostranstvennoj orientirovki u detej // Doshkol'noe vospitanie. 1975. № 9. S. 55–58.

5. Gorlova N.A. Sovremennye deti i ih vozmozhnosti // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. 2009, № 2. С. 2–28.

6. Egoshina S.N. Matematicheskoe modelirovanie v detskom sadu [Elektronnyj resurs] // Mol. uchenyj. 2015. № 22.4 (102.4). URL: <https://moluch.ru/archive/102/23398/> (data obrashcheniya: 16.03.2020).

7. Zaporozhec A.V. Razvitie vospriyatija i deyatel'nost' // Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2 t. T. 1: Psihicheskoe razvitie rebenka / pod red. V.V. Davydova, V.P. Zinchenko. M.: Pedagogika, 1986. S. 112–118.

8. Korepanova M.V., Zabrovskaya O.V. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii matematicheskogo razvitiya detej mladshogo vozrasta // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 10(143). S. 108–110.

9. Korepanova M.V., Kozlova S.A., Pronina O.V. Moya matematika: ucheb. posobie. M.: Balass, 2016.

10. Nepomnyashchaya N.I. Psihodiagnostika lichnosti. Teoriya i praktika. M.: Vlados, 2003.

11. Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 2012.

12. Repina G.A. Matematicheskoe modelirovanie na ploskosti so starshimi doshkol'nikami. SPb., 2011.

13. Chukovskij K.I. Ot dvuh do pyati. M.: Terra – Knizhnyj klub, 2001.

Visual modelling as a means of the mathematical development of preschool children

The article deals with the analysis of the visual modelling as a basic means of the productive intellectual preschool children activities. There are given the scientific and empiric evidence that in the process of teaching mathematics the formation of the external visual models is organized as a system activity developing the intellectual operations. There is substantiated the role of the visual modelling in the development of the basis of the elementary programming of senior preschool children.

Key words: method of visual modelling, substitution method, mathematical development, elementary programming, system and logic thinking, intellectual creative work.

(Статья поступила в редакцию 08.06.2020)

А.Б. ОСТАПЕНКО
(Хабаровск)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Освещаются вопросы переосмысления образовательных технологий в современных общественно-экономических условиях России и необходимости применения новых когнитивных подходов. Рассматривается метод проектно-ориентированного обучения иностранному языку в магистратуре с точки зрения гендерной педагогики. Описывается опыт применения проектной деятельности для развития академических и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: когнитивное мышление, высшее образование, конкурентоспособность, гендерный подход, проектно-ориентированное обучение, компетентностный подход, гендерные измерения.

На рубеже третьего десятилетия XXI в. Россия претерпевает существенные трансформации во всех секторах человеческой деятельности. Динамичное развитие национальной

экономики и степени влияния России на политической арене кардинально отражается на социальной сфере. Меняется общественный заказ к подготовке участников экономической деятельности страны, а именно выпускников учебных образовательных заведений. «В созданных условиях российскому образованию суждено сыграть судьбоносную роль в сохранении страны в качестве ключевого игрока на “мировой шахматной доске”. Ведь система целенаправленной инкультурации как раз и предназначена для того, чтобы формировать молодые поколения в соответствии с потребностями общества» [5, с. 4]. На всех уровнях образования разрабатываются новые государственные стандарты, способствующие воспитанию всесторонне развитой личности с активной жизненной позицией. Особое значение придается высшему профессиональному образованию, на которое возложена ответственность за формирование зрелого гражданина, активно участвующего в социально-экономической жизни страны.

В настоящее время в высшем профессиональном образовании используется компетентностный подход. Другими словами, выпускники вуза должны приобрести знания умения и навыки, объединенные в различные компетенции, необходимые для реализации их жизненного и экономического потенциала в дальнейшей профессиональной деятельности. «Логичным ответом на вызовы времени выступил процесс внедрения на всех ступенях отечественного и зарубежного образования компетентностно-ориентированного подхода, методологической основой которого выступают личностно ориентированная и системно-деятельностная составляющие» [1, с. 42]. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, который представляет собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию» [11], рабочая программа дисциплины должна способствовать овладению набором общих и профессиональных компетенций (ОК и ПК).

Соответствие стандартам требует новых подходов и методов преподавания, формиру-

ющих творчески мыслящих выпускников, готовых к решениям комплексных профессиональных и производственных задач, несущих ответственность за свои решения. Иными словами, необходимы методы и подходы, которые способствуют формированию конкурентоспособного, экономически активного гражданина с необходимым набором компетенций, отвечающего современным социальным требованиям.

В процессе овладения предусмотренными учебной программой компетенциями студенты готовятся к самостоятельной профессиональной и внепрофессиональной деятельности, обучаясь работе с литературой, получая практику межкультурной и деловой коммуникации, используя информационные ресурсы и практикуя ораторское искусство. Иначе говоря, целью современных подходов в обучении должно стать приобретение компетенций, благодаря которым выпускники смогут решать профессиональные задачи, работать в команде и развиваться в будущей деловой среде [10]. Это позволит и бакалаврам, и магистрантам быть конкурентоспособными и успешно выходить на рынок труда.

Для реализации всех требований образовательных стандартов по каждой программе, направлению и профилю тщательно разрабатывается учебный план с перечнем компетенций и нагрузки по каждой дисциплине. Например, рабочими программами дисциплин кафедры иностранных языков Тихоокеанского государственного университета для магистратуры предусмотрено формирование следующих компетенций: ОК-1, ОК-3, ОК-4, ОК-11, ОК-12, ПК-3 (и это неполный перечень).

Данные компетенции не являются специфическими для дисциплин иностранного языка и не относятся к лингвистическим знаниям, а предполагают формирование навыков и умений, необходимых для научных исследований в профессиональной сфере на иностранном языке. Это весьма сложная задача для языковых профилей магистратуры – использовать базовый уровень, например, английского языка для написания научных статей и участия в международных конференциях на английском языке. В этих условиях проектно-ориентированное обучение иностранному языку является актуальным и способствует решению поставленных программой целей.

Практика использования проектов в образовательной деятельности не является новой, однако сейчас этот метод играет особую

роль, поскольку обладает высокой адаптивностью к изменяющимся условиям. Изначально метод был предложен Дж. Дьюи и его учеником В. Килпатриком для построения обучения «на активной основе через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании» в рамках идеи свободного воспитания. По словам Дж. Дьюи, для этого чрезвычайно важно показать ученикам их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни [13]. Видя цель практической работы в том, чтобы в первую очередь сделать студента мыслящим и творческим, Дьюи предлагал тесно связать практическую работу с теоретической подготовкой [7]. Практический аспект стал основным звеном профессиональной подготовки.

В России метод проектов внедрялся в начале XX в. педагогами-исследователями под руководством С.Т. Шацкого как метод, основанный на личном интересе обучающегося. Обозначалась проблема из реальной жизни, интересная для ученика, определялись пути ее разрешения под руководством учителя-наставника. Для успешного решения необходимы были как полученные ранее знания, так и приобретенные в процессе реализации проекта. Учитель-наставник руководил работой учеников, направляя поиск информации в нужное русло. Станислав Теофилович Шацкий работал с детьми из трудных семей. Ему принадлежит идея социальной педагогики. Являясь последователем Дж. Дьюи, он также практиковал идеи внедрения получаемых знаний в трудовую практику, социализируя детей и готовя их к будущей самостоятельной жизни. Анализируя опыт своей работы, С.Т. Шацкий писал: «... канву материальную, дисциплинирующую и опытную дает физический труд, обслуживающий детей и посильный для них. Организует жизнь и делает ее более легкой деловое самоуправление. Украшает жизнь и питает эстетическое чувство – искусство. Повторяет и приспособляет к жизни пройденные этапы человечества – игра, дающая такой бодрый тон общей жизни. Направляет общую жизнь и удовлетворяет дух исследования – работа ума. Соединение всех этих элементов усиливает социальные навыки» [12, с. 33].

В американской педагогике метод проектов активно применяется по настоящее время. В СССР же этот метод прекратил свое существование в 1931 г. как непригодный для советской школы. Однако в последние годы в рос-

сийском образовании все чаще и активнее используется метод проектно-ориентированного обучения как наиболее пригодный для интеграции теоретических знаний в практический опыт.

Университет нового поколения отличается интегрированностью теоретических знаний в их практическое использование для решения не надуманных, а реально существующих задач. Современные выпускники должны уверенно чувствовать себя в реальной жизненной ситуации, для этого на занятиях необходимо создать такие условия, при которых с помощью иностранного языка они смогли бы решить нужные для себя проблемы [2]. Именно взаимодействие студента с профессией, а также ориентация процесса обучения на трудовую деятельность и востребованность возможны только в условиях интеграции вуза и производства, при активном участии в образовательном процессе представителей работодателей, а следовательно, функционирования вуза как комплекса, объединившего производственную науку и образование [9].

В данной работе представлен гендерный анализ реализации метода проектно-ориентированного обучения английскому языку в магистратуре Тихоокеанского государственного университета (ТОГУ). Гендерный подход в любой сфере знания предполагает, что различия в поведении, психике, деятельности мужчин и женщин определяются не столько их анатомо-физиологическими особенностями (которые не отрицаются), сколько социально-культурными факторами. Такой конструктивистский подход подразумевает изживание негативных гендерных стереотипов: поскольку они не врожденные, а сконструированные обществом, значит, их можно изменить, меняя сознание общества. Таким образом, практически каждая научная дисциплина может учитывать гендерный подход [3].

Являясь одним из крупнейших вузов Дальнего Востока, ТОГУ готовит профессионалов в строительстве и машиностроении, транспорте и энергетике, автоматизации и информационных технологиях, природопользовании и экологии, компьютерных и фундаментальных науках, экономике и управлении, педагогических науках, праве и юриспруденции. Метод проектов используется на всех направлениях и профилях университета. Выбор проекта, определение целей и постановка задач исходят от реальных заказчиков, руководящих действующими экономическими объектами в Дальневосточном регионе. Иными словами, теоретиче-

ские знания, получаемые на всех уровнях обучения в вузе, апробируются на исследовании и поисках решений реальных социально-экономических проблем региона.

Любой научный и социокультурный проект должен нести в себе актуальность, новизну и практическую значимость. Новый университет должен стать научно-исследовательским центром, где студенты под руководством преподавателя исследуют насущные социально-экономические проблемы и предлагают пути их решения. Поэтому целью преподавателя иностранных языков в настоящее время стало не только обучение студентов иноязычному профессиональному общению, но и формирование в них самосовершенствующейся языковой личности, способной к постоянному самообразованию в сфере иностранного языка на протяжении всей жизни [8]. Вовлекая студентов в научно-исследовательскую деятельность, преподаватель стимулирует развитие когнитивных способностей участников проектов. Реализуя метод проектов в изучении иностранного языка, студент овладевает всем необходимым набором компетенций.

В данной работе мы хотим описать и проанализировать инициативный долгосрочный проект кафедры иностранных языков ТОГУ Professional English in Use, который мы реализуем с 2016 г. Преподавая дисциплины иностранного языка в магистратуре, мы столкнулись с трудностями организации учебного процесса для освоения студентами компетенций, предусмотренных рабочей программой. Кафедра иностранных языков работает на всех факультетах университета. Выпускающие кафедры рекомендовали в качестве итогового контроля по дисциплинам иностранного языка запланировать защиту автореферата к магистерской диссертации на английском языке, таким образом, интегрируя овладение академическими компетенциями в обучение иностранному языку. Выполняя заказ университета, мы разработали проект Professional English in Use, в рамках которого были предусмотрены следующие стадии:

1) написание статьи на английском языке о научном исследовании по теме магистерской диссертации с соблюдением всех требований к работам подобного рода;

2) конкурс презентаций научного исследования на английском языке;

3) выступление на английском языке с презентацией своего исследования на научно-практической конференции для молодых ученых Professional English in Use;

4) защита автореферата к магистерской диссертации на английском языке.

В табл.1, представленной ниже, рассмотрим эффективность овладения компетенциями по мере реализации проекта.

Изучая структуру научной работы на дисциплинах иностранного языка, магистранты ТОГУ публикуют исследования, посвященные самым разным проблемам Дальнего Востока и Хабаровского края, на английском языке.

Например, исследуют способы укрепления дорожно-асфальтового покрытия с учетом климатических особенностей Дальневосточного региона, или условия насаждений лиственницы даурской при озеленении улиц Хабаровска, или защиты окружающей среды во время ремонтных работ Хабаровского нефтеперерабатывающего завода. За годы реализации проекта сборник Professional English in Use стал хорошей возможностью для моло-

Таблица 1

Контроль освоения компетенций на этапах реализации проекта

Компетенция	Описание компетенции	Виды деятельности в рамках проекта	Контроль
ОК-1	Способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу	Чтение, перевод, анализ, аннотирование и реферирование профессионально-ориентированных текстов. Выбор и обоснование темы научно-исследовательского проекта	Написание структурных частей работы (Project proposal / research work): abstract, introduction, relevance, novelty, practical significance
ОК-4	Способность самостоятельно получать знания, используя различные источники информации	Литературный обзор для обоснования научного исследования на английском языке	Написание статьи / тезисов на английском языке с кратким описанием научного исследования
ПК-3	Готовность к поиску, обработке, анализу и систематизации научно-технической информации по теме исследования, выбору методик и средств решения задач	Обработка, анализ и систематизация научно-технической информации по теме исследования, выбор методик и средств решения задач	Написание структурных частей работы (Project proposal / research work): main body, methods and techniques, results anticipated
ОПК-6	Способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности, расширять и углублять свое научное мировоззрение	Обработка, анализ и систематизация научно-технической информации по теме исследования, выбор методик и средств решения задач. Создание презентации по теме исследования	Участие в конкурсе презентаций по теме научного исследования на английском языке
ОК-12	Владение навыками публичных выступлений, дискуссий, проведения занятий	Подготовка доклада с презентацией научного исследования на английском языке	Выступление на конференции для молодых ученых с докладом и презентацией на английском языке
ОК-11	Способность представлять итоги профессиональной деятельности в виде отчетов, рефератов, статей, оформленных в соответствии с предъявляемыми требованиями	Написание автореферата (Project Proposal) к магистерской диссертации на английском языке	Защита автореферата с презентацией на экзамене по дисциплине иностранного языка
ОК-3	Способность к профессиональному росту	Мегадисциплинарная интеграция полученных знаний и опыта при написании магистерской диссертации на русском языке	Защита магистерской диссертации на русском / английском языке

дых ученых обмениваться опытом и знаниями в самых разных научных областях на английском языке. А одноименная конференция в рамках проекта считается одной из перспективных площадок для озвучивания и обсуждения проблем региона, где молодые ученые получают опыт презентаций научных исследований и публичных выступлений на иностранных языках.

Таким образом, пошагово готовясь к данным стадиям, на выходе магистранты защищают автореферат своей магистерской диссертации на английском языке, подтверждая овладение компетенциями, предусмотренными рабочими программами дисциплин кафедры «Иностранные языки» [6].

Реализация подобных проектов показывает хорошие результаты. Международные социокультурные проекты повышают коммуникативные навыки межкультурного общения и воспитывают толерантное отношение студентов к представителям иноязычных культур. Научные проекты с проведением исследования, написанием статей и участием в научных конференциях повышают мотивацию студентов к изучению вопросов своей специализации, достижению поставленных целей, что в целом развивает активную жизненную позицию, включая студентов в решение реальных социальных проблем с применением теоретических знаний к практическим вопросам.

Одна из задач данной работы – использовать гендерный подход и выполнить гендерные измерения, чтобы всесторонне проанализировать эффективность метода проектов в обучении иностранному языку магистрантов ТОГУ.

Гендерный подход в психологии и педагогике относится к числу наименее изученных, несмотря на огромный вклад российских ученых (О.А. Ворониной, И.А. Жеребкиной, Е.А. Здравомысловой, И.С. Клециной, М.М. Малышевой, А.А. Темкиной, Н.Л. Пушкаревой и др.) в освещение данного вопроса. Чтобы определить степень влияния гендерного фактора на методы и технологии, в педагогике применяется понятие «гендерное измерение в образовании». Этот термин используется для того, чтобы оценить воздействие воспитательных и образовательных усилий на положение и развитие обучающихся женского и мужского пола, осознание ими своей гендерной идентичности, выбор жизненных целей, их статус и прочие характеристики [3].

Дифференциация в изучении иностранных языков девочками и мальчиками достаточно

изучена и объясняется физиологическими различиями строения головного мозга. Описана разница в усвоении учебного материала и мотивации в зависимости от пола детей. Однако необходимо учитывать половые различия в преподавании и в более зрелом возрасте. Здесь следует помнить концепцию В.А. Геодакяна о гендерной дихотомии и диморфизме, в соответствии с которой мужчины и женщины достигают одинаковых целей разными способами, путями и с разной мотивацией. Согласно его теории, женщины обладают филогенетической ригидностью и онтогенетической пластичностью, в то время как мужчины ригидны онтогенетически и пластичны филогенетически [4]. Иными словами, женщины более жизнестойки и адаптивны к меняющимся условиям в связи с эволюционно-генетическими репродуктивными функциями. В то время как мужчины физиологически более уязвимы к меняющейся среде, которую сами стремятся изменить. Гендерные измерения показывают, что при сравнении эффективности решения задач мужчинами и женщинами необходимо учитывать эти особенности и применять такие задачи, которые были бы сформулированы на языке, понятном и удобном для обоих полов, были бы интересны мужчинам и женщинам. Если данные особенности не учитываются, это приводит к снижению эффективности деятельности. Например, при изучении мотивации достижения мужчины показывают более высокие показатели, чем женщины. Однако, если внести коррективы в направление мотивации достижения, например рассматривать ее не только с точки зрения карьерных достижений в профессии, но и в рамках семьи, воспитания детей, хобби и т. п., картина изменится принципиально [3].

Выполнив гендерные измерения достижений целей и задач нашего проекта, мы можем резюмировать, что мужчины-магистранты нацелены на количественный результат, в то время как женщины-магистранты – на качественный процесс. Женщины-магистранты подходят к выполнению задач медленнее, настойчивее и качественнее, в то время как мужчины-магистранты стараются достичь цели быстрее и агрессивнее, однако не всегда качественно. Учитывая эти факторы, перед магистрантами следует ставить разные задачи, предлагать дифференцированные пути достижения цели, использовать бинарные мотиваторы.

Необходимо учитывать возрастной показатель магистрантов. В одной группе обуча-

Гендерный анализ проекта Professional English in Use за 2016–2019 гг.

Вид деятельности в рамках проекта	Гендерный состав участников проекта (чел.)							
	2016 г.		2017 г.		2018 г.		2019 г.	
	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.
Участие в публикации	28	53	49	72	26	55	33	52
Участие в конференции с докладом	4	5	4	8	7	9	7	20

ются прошлогодние бакалавры, не имеющие социально-профессионального опыта, и взрослые люди, обладающие определенными жизненными достижениями, повышающие уровень образования с определенными профессиональными целями. Соответственно, методы и подходы, а также задачи в учебном процессе не могут быть одинаковыми для юных и зрелых слушателей. Кроме того, есть женские и мужские профили обучения. Например, группы магистрантов профилей ДВС («Двигатели внутреннего сгорания»), ХТ («Химические технологии»), ЛП («Литейное производство») имеют исключительно мужской состав, в то время как СР («Социальная работа») – женский. Юриспруденция имеет примерно равный гендерный состав. Группы профиля «Международный менеджмент», например, на 80% состоят из девушек. Все магистранты ТОГУ, несмотря на разный возраст, разный гендерный состав, разные профили и разный языковой уровень, должны написать автореферат к магистерской диссертации на английском языке в качестве итогового контроля. Однако не все становятся участниками проекта Professional English in Use. В табл. 2 проанализируем результаты и долю участия магистрантов в проекте за 2016–2019 гг. с учетом их гендерной принадлежности.

Как видно из табулированных данных, женщины-магистранты активнее участвуют в проекте, поскольку публикация качественной статьи и выступление на английском языке гарантируют прохождение контроля усвоения дисциплины. Все участники проекта получают отличный балл на экзамене. Мужчин-магистрантов среди участников проекта гораздо меньше, поскольку это процесс трудо-

емкий и длительный, а почти 95% мужчин-магистрантов совмещает работу с учебой. Однако неучастие в проекте не означает отрицательный результат. Это лишь гендерный показатель дифференцированного подхода к учебному процессу среди женщин и мужчин, обучающихся в магистратуре.

Стремление к более качественному процессу у женщин и количественному результату у мужчин необходимо учитывать при построении целей, задач и выбора мотиваторов в обучении магистрантов в целом и иностранному языку в частности.

Таким образом, для обеспечения формирования у магистрантов высокого уровня культурных и профессиональных компетенций нужна совокупность новых методик обучения и обдуманных подходов в преподавании. Проектно-ориентированное обучение в процессе высшей профессиональной подготовки является одним из перспективных направлений в этом смысле, поскольку подразумевает индивидуальное взаимодействие преподавателя и студента на предметном уровне. А гендерный подход при постановке целей и задач проекта повысит эффективность в достижении результатов образовательного процесса.

Список литературы

1. Ахмадова А.С. Профессиональная педагогическая компетентность как основа компетентностной модели современного учителя // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 1(124). С. 41–48.
2. Воробьева И.А. Проблемы подготовки профессиональных кадров со знанием иностранного языка в неязыковом вузе // Перспективы интеграции университетов ШОС и АТР в науку и образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф.

7 дек. 2017 г. / под науч. ред. д-ра экон. наук И.В. Зикуновой. Хабаровск, 2017. С. 23–26.

3. Гендерная педагогика и психология: учеб. пособие / под общ. ред. О.И. Ключко. Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2005.

4. Геодакян В.А. Половой диморфизм // Биол. журн. Армении. 1986. № 10. С. 823–834.

5. Новиков С.Г. Стратегическая цель российского образования в контексте грядущего общества знания // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 2(125). С. 4–8.

6. Остапенко А.Б. Проектная деятельность и компетентностный подход в преподавании иностранного языка в вузе // Педагогические исследования и разработки 2019: сб. ст. Междунар. науч.-исслед. конкурса. Пенза, 2019. С. 38–41.

7. Рогачева Е.Ю. Вклад Джона Дьюи в осмысление концепции нового учителя и его профессиональной подготовки // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 12–17.

8. Рябинина М.В. Роль личности преподавателя иностранных языков в развитии стремления студентов к самосовершенствованию // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Хабаровск, 2019. С. 39–42.

9. Солянкина Л.Е. Формирование навыков профессиональной адаптации у студента в условиях вузовской подготовки // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 3(126). С. 13–16.

10. Уманец И.Ф. Социально-педагогическое сопровождение студентов в процессе изучения иностранных языков в вузе. Хабаровск, 2016.

11. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 05.01.2020).

12. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. М., 1964. Т. 2.

13. Dewey J. Democracy and Education. N.Y., 1934.

* * *

1. Ahmadova A.S. Professional'naya pedagogicheskaya kompetentnost' kak osnova kompetentnostnoj modeli sovremennogo uchitelya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 1(124). С. 41–48.

2. Vorob'yova I.A. Problemy podgotovki professional'nyh kadrov so znaniem inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze // Perspektivy integracii universitetov SHOS i ATR v nauke i obrazovanii: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 7 dek. 2017 g. / pod nauch. red. d-ra ekon. nauk I.V. Zikunovoj. Habarovsk, 2017. С. 23–26.

3. Gendernaya pedagogika i psihologiya: ucheb. posobie / pod obshch. red. O.I. Klyuchko. Saransk: Izd-vo Mord. un-ta, 2005.

4. Geodakyan V.A. Polovoj dimorfizm // Biol. zhurn. Armenii. 1986. № 10. С. 823–834.

5. Novikov S.G. Strategicheskaya cel' rossijskogo obrazovaniya v kontekste gryadushchego obshchestva znaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 2(125). С. 4–8.

6. Ostapenko A.B. Proektnaya deyatel'nost' i kompetentnostnyj podhod v prepodavanii inostrannogo yazyka v vuze // Pedagogicheskie issledovaniya i razrabotki 2019: sb. st. Mezhdunar. nauch.-issled. konkursa. Penza, 2019. С. 38–41.

7. Rogacheva E.Yu. Vklad Dzhona D'yui v osmyslenie koncepcii novogo uchitelya i ego professional'noj podgotovki // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 1(134). С. 12–17.

8. Ryabinina M.V. Rol' lichnosti prepodavatelya inostrannyh yazykov v razvitii stremleniya studentov k samovershenstvovaniyu // Yazyk i kul'tura: voprosy sovremennoj filologii i metodiki obucheniya yazykam v vuze: materialy VI Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Habarovsk, 2019. С. 39–42.

9. Solyankina L.E. Formirovanie navykov professional'noj adaptacii u studenta v usloviyah vuzovskoj podgotovki // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 3(126). С. 13–16.

10. Umanec I.F. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov v processe izucheniya inostrannyh yazykov v vuze. Habarovsk, 2016.

11. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 05.01.2020).

12. Shackij S.T. Pedagogicheskie sochineniya: v 4 t. M., 1964. Т. 2.

Project activities in teaching foreign languages in higher education institutions

The article deals with the issues of the reinterpretation of the educational technologies in the modern socio-economic conditions of Russia and the necessity of the use of the new cognitive approaches. There is considered the method of the project-oriented teaching of foreign languages in master's degree programs from the perspective of the gender education science. There is described the experience of the use of the project activities for the development of the academic and professional competencies.

Key words: *cognitive way of thinking, higher education, competitive ability, gender approach, project-oriented education, competence approach, gender measurement.*

(Статья поступила в редакцию 13.01.2020)

**И.В. ТРЕТЬЯКОВА, С.В. БЕСПАЛОВА,
Л.Н. КУЗНЕЦОВА**
(Саранск)

**АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ
РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО
ВУЗА (на материале
немецкоязычной научной статьи)**

Рассматривается обучение студентов языкового вуза академической письменной речи. В результате проведенного анализа выявляются этапы овладения умениями академического письма. В рамках каждого этапа выделены соответствующие умения, составлен банк заданий для их развития.



Ключевые слова: *академическое письмо, научная статья, этапы обучения, умения академической письменной речи, система заданий.*

Письменная речь является центральным средством научного общения. Умение сочинять научные тексты – это компетенция, которая значительно способствует успеху науки и исследований. На данный момент в обществе растет осознание того, что академические навыки письма не развиваются сами по себе, а требуют систематической практики [3, с. 243].

Академическое письмо сопровождает нас на всех этапах учебной деятельности. Нам может потребоваться написать рецензию на бакалаврскую работу, научную статью или исследовательскую работу по актуальной проблеме. Для большинства жанров академического письма обычно требуется проанализировать и объяснить тему, четко изложить мнение, а также представить аргументы. Поэтому академическое письмо имеет специфическую цель. Часто эта цель заключается в том, чтобы научить выражать и доказывать свои собственные мысли, используя краткость и убедительность. Чтобы прояснить и обосновать свое мнение, автор может сделать сравнения или контрасты, объяснить проблему и представить решение, обсудить преимущества или недостатки конкретного действия, связанного с проблемой [8, с. 4].

Навыки именно академической письменности являются ключом к эффективному и успешному обучению. Академическое письмо требует знания науки как «особого вида познавательной деятельности, направленного на выработку объективных, системно организо-

ванных и обоснованных знаний о мире» [5], а также овладения знаниями, навыками и умениями научной деятельности. Начиная с конспектов лекций до текстов диссертаций – все должно отвечать определенным техническим требованиям.

Письмо как творческий процесс состоит из нескольких этапов. Когда мы пишем что-то впервые, мы как минимум сначала обдумываем то, что будем излагать. Затем, после того как мы закончили писать, мы перечитываем написанное и вносим изменения и исправления. Мы пишем, далее редактируем, затем снова пишем и снова изменяем некоторые части текста, пока не убедимся, что наша работа точно отражает то, что мы хотим сказать [10, с. 486]. Процесс написания текстов различных жанров академического письма включает в себя четыре этапа:

- предварительный: на данном этапе мы формируем идеи, набираем нужный нам материал, актуализируем знания;

- организационный: на данном этапе мы объединяем наши идеи в единое целое, составляем план, выстраиваем содержание в логичном порядке;

- черновой: на данном этапе мы пишем черновик, дорабатываем содержание и структуру текста;

- заключительный (в английской литературе его называют полировочным – *polishing*): на данном этапе мы «полируем» черновик, редактируя орфографические и грамматические ошибки и внося изменения [16, с. 16–30].

В рамках каждого этапа овладения академическим письмом можно выделить ряд формируемых умений [4, с. 11]. Для этого представляется целесообразным рассмотреть каждый этап подробнее.

Итак, предварительный этап заключается в выборе темы и собирании идей для ее объяснения и обоснования ее актуальности. В рамках данного этапа обучающимся может быть предложено множество технологий, таких как перечисление, кластеризация, свободное написание, проведение интервью с одноклассниками, исследования в сети Интернет. Самой популярной считается технология перечисления, которая в иностранной литературе называется *listing*. Сверху листа пишется тема и далее составляется список слов и фраз, которые приходят в голову. Процесс написания продолжается до того момента, пока поток идей не прекратится [16, с. 16].

Таблица 1

Задания для развития определенных умений академического письма

Формируемые умения	Задание на немецком языке	Задание на русском языке
Умение работать с библиографией	Thema Ihres wissenschaftlichen Beitrags: «Zur Rolle des Lehrers im Fremdsprachenunterricht mit den neuen Medien». Studieren Sie 10 Beiträge von heimischen Wissenschaftlern zu diesem Thema und wählen Sie für sich 5–7 am besten geeigneten Beiträge aus	Тема вашей научной статьи: «Роль преподавателя в обучении иностранным языкам с новыми медиа». Изучите 10 работ отечественных ученых по данной теме и выделите для себя 5–7 наиболее подходящих работ
Умение критически оценивать, отбирать, обобщать и использовать информацию из различных источников	Finden und studieren Sie Beiträge zum Thema «Zur Rolle des Lehrers im Fremdsprachenunterricht mit den neuen Medien» von ausländischen Wissenschaftlern wie S. Bollmann, B. Weidenmann, G. Reinmann, H. Hess, D. Wolff. Wählen Sie die am besten geeigneten Informationen für Ihren zukünftigen Beitrag aus	Найдите и изучите работы по теме «Роль преподавателя в обучении иностранным языкам с новыми медиа» таких зарубежных ученых, как С. Больманн, Б. Вайденманн, Г. Райнманн, Г. Гесс, Д. Вольф. Выберите наиболее подходящую информацию для своей будущей статьи
Умение формулировать проблему исследования	Was gehört Ihrer Meinung nach zum Thema: «Zur Rolle des Lehrers im Fremdsprachenunterricht mit den neuen Medien»? Sammeln Sie Stichworte zum Thema, die Ihnen einfallen. <i>Beachten Sie folgende Regeln:</i> Machen Sie keine Pausen beim Schreiben und korrigieren Sie keine Rechtschreib- und Grammatikfehler. Versuchen Sie nicht, Ihre Gedanken zu verbinden. Schreiben Sie, solange Ihre Assoziationen nicht zu Ende gehen.	Что, по вашему мнению, относится к теме «Роль преподавателя в обучении иностранным языкам с новыми медиа»? Составьте список ключевых слов. <i>Соблюдайте следующие рекомендации:</i> – не делайте паузу при написании и не пытайтесь исправить орфографические и грамматические ошибки; – не пытайтесь соединить свои мысли; – не прекращайте писать, пока у вас возникают ассоциации
Умение отделять главные мысли от второстепенных	Notieren Sie die Informationen, die Sie über Fremdsprachenunterricht mit den neuen Medien wissen. Schauen Sie sich Ihre Liste an und markieren Sie die Gedanken, die durch eine gemeinsame Idee verbunden sind. Markieren Sie sie und arbeiten Sie weiter mit ihnen	Запишите информацию, которую вы знаете об обучении иностранным языкам с новыми медиа. Посмотрите на получившийся список и выделите те мысли, которые связаны между собой общей идеей. Отметьте их и работайте дальше с ними

Таблица 2

Организационный этап написания статьи

Формируемые умения	Задание на немецком языке	Задание на русском языке
Умение логически выстраивать свои мысли	Ordnen Sie Ihre Ideen in einer logischen Reihenfolge. Schreiben Sie unter jeder Idee die Schlüsselwörter, die sie entdecken. Machen Sie einen detaillierten Plan für einen zukünftigen wissenschaftlichen Beitrag	Расположите выделенные вами идеи в логическом порядке. Напишите под каждой идеей ключевые слова, которые раскрывают ее. Составьте развернутый план будущей научной статьи
Умение правильно организовать собственные идеи, ясно и убедительно обосновывать, и выразить их (методика «вопросы журналистов»)	Schauen Sie sich Ihre Ideen an und beantworten Sie folgende Fragen: Wer, was, wann, wo, warum und wie? Machen Sie einen detaillierten Plan für einen zukünftigen wissenschaftlichen Beitrag	Посмотрите на выделенные вами идеи и ответьте на следующие вопросы: кто, что, когда, где, почему и как. Составьте развернутый план будущей научной статьи

В рамках данного этапа можно предложить студентам следующие задания для развития определенных умений академического письма (табл. 1).

Организационный этап в процессе написания статьи характеризуется объединением

идей в простой набросок. В рамках этого этапа происходит составление плана, групповое письмо, выстраивание текста в логическом порядке. Обучающимся можно предложить выбрать несколько взаимосвязанных основных идей, расположить их в логическом порядке

Черновой этап написания статьи

Формируемые умения	Задание на немецком языке	Задание на русском языке
Умение связать предложения в единое целое с помощью соответствующих языковых средств	<p>Formulieren Sie Ihren Text zum Thema «Zur Rolle des Lehrers im Fremdsprachenunterricht mit den neuen Medien». Verwenden Sie einen detaillierten Plan, den Sie in der vorherigen Aufgabe gemacht haben, und folgende Redemittel.</p> <p><i>Redemittel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Dieser Beitrag ist dem Thema / Problem / der Frage... gewidmet. – Der Beitrag legt... dar / spricht über / gibt einen Überblick (Bewertung, Analyse, Präsentation, Beschreibung, Verallgemeinerung) / präsentiert einen Standpunkt... – Unser Hauptziel besteht in... – ...schrieb / notierte – Wie behauptet / meint / denkt... – Zusammenfassend könnte man sagen, dass... – Aus all dem kann man das Fazit ziehen, dass... – Abschließend möchte ich festhalten, dass... – Es bleibt die Frage offen: «...?» 	<p>Составьте свой текст на тему «Роль преподавателя в обучении иностранным языкам с новыми медиа». Используйте развернутый план, который вы составили в предыдущем задании, и клише, которые даны ниже.</p> <p><i>Клише:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Статья посвящена теме / проблеме / вопросу... – В статье излагается... / говорится о / дается обзор (оценка, анализ, изложение, описание, обобщение) / представлена точка зрения... – Наша основная цель заключается в... – ...писал / отмечал – Как утверждает / считает / думает... – Подводя итог, можно сказать, что... – Из всего этого можно сделать вывод, что... – Наконец, я хотел бы сказать, что... – Вопрос «...?» остается открытым
Умение структурировать получившийся текст	<p>Überlegen Sie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie strukturiere ich die Inhaltspunkte? – Wie verknüpfe ich die einzelnen Informationen und Argumente logisch miteinander? – Wo und mit welchen sprachlichen Mitteln drücke ich meine eigene Meinung aus? 	<p>Подумайте:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Как я выстраиваю содержание работы? – Как мне логически объединить информацию и аргументы? – Где и какими лингвистическими средствами я выражаю свое мнение?
Умение работать с определениями	<p>Schauen Sie sich die Definitionen des Begriffs „Neue Medien“ an und definieren Sie diesen Begriff selbst:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Thomas Reichmann</i>: „... neue Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK-Technologien) eröffnen neue Möglichkeiten der Information, der Informationsdarstellung und des Informationszugangs einerseits und neue Wege der Kommunikation und Kooperation andererseits“; 2) <i>Stefan Bollmann</i>: „... alle Verfahren und Mittel, die mit Hilfe digitaler Technologie, also computerunterstützt, bislang nicht gebräuchliche Formen von Informationsübertragung, Informationsspeicherung und Informationsübertragung, aber auch neuartige Formen von Kommunikation ermöglichen“; 3) <i>Hans Hess</i>: Mit „neuen Medien“ werden alle Formen digitalisierter Lehr- und Lernmaterialien bezeichnet – Werkzeuge, die bestimmte Handlungen ermöglichen, ebenso wie Medien, die lediglich vorgefertigte Informationen übermitteln 	<p>Посмотрите на определения понятия «новые медиа» и составьте собственное</p>

и под каждой из них написать составляющие данной идеи. В итоге получается развернутый план будущего текста [16, с. 18] (табл. 2).

В рамках чернового этапа идет написание черновика работы. Основное внимание уделяется развитию и совершенствованию идей

и их языкового представления [13]. Обучающимся предлагается, следуя своему развернутому плану, который был сделан на предыдущем этапе, без остановки написать текст, не задумываясь пока о грамматике, пунктуации и орфографии [7].

Заключительный этап написания статьи

Формируемые умения	Задание на немецком языке	Задание на русском языке
Умение разбираться в логико-смысловых структурах текста	Teilen Sie Ihren Text in Teile auf, die für einen wissenschaftlichen Beitrag charakteristisch sind: – Einleitung (Relevanz); – Hypothese; – Ergebnisse früherer Studien; – Problemstellung; – Lösungen; – Zwischenergebnisse; – Analyse; – Schlussfolgerungen.	Разделите получившийся текст на части, которые характерны для научной статьи: – введение (актуальность); – гипотеза; – результаты прежних исследований; – проблема; – пути решения; – промежуточные результаты; – анализ; – выводы.
Умение видеть и исправлять грамматические, пунктуационные и орфографические ошибки (работа в группе)	Tauschen Sie Ihre Texte mit Kommilitonen aus. a) Prüfen Sie beim ersten Lesen, ob der Text alle Teile, die für einen wissenschaftlichen Beitrag charakteristisch sind, hat; b) Markieren Sie beim zweiten Lesen Fehler, die Ihnen auffallen; c) Korrigieren Sie die markierten Fehler; d) Diskutieren Sie mit Ihrem Lernpartner; was Ihnen an dem Text inhaltlich aufgefallen hat	Обменяйтесь работами с одногруппниками. а) при первом прочтении проверьте, имеются ли все части, характерные для научной статьи; б) при втором прочтении отметьте ошибки, которые вы заметили; в) исправьте отмеченные ошибки; г) обсудите со своим одногруппником, что вы заметили в работе с точки зрения содержания
Умение анализировать получившийся текст самостоятельно	Überprüfen Sie am Ende: – Habe ich die Sätze sinnvoll miteinander verbunden? – Entspricht der Text den Normen des wissenschaftlichen Stils? – Ist der Wortschatz abwechslungsreich, d.h. gibt es nicht allzu viele Wortwiederholungen?	Проверьте себя в конце написания текста: – Связаны ли предложения по смыслу? – Соблюдается ли научный стиль? – Разнообразный ли словарный запас, не слишком ли много повторов?

Таблица 5

Этап написания аннотации

Формируемые умения	Задание на немецком языке	Задание на русском языке
Умение преподнести основное содержание научной статьи	Anhand Ihrer Kenntnisse über die Struktur des Abstracts zu einem wissenschaftlichen Beitrag, erstellen Sie einen Abstract zu Ihrem Text. Benutzen Sie dabei folgende Redemittel: – Dieser Beitrag beschreibt das Problem...; – Der Beitrag befasst sich mit dem Thema ...; – Besonderer Wert wird auf ... gelegt; – Der Beitrag ist multidisziplinär, an der Grenze ... geschrieben; – Der Beitrag beschreibt die wichtigsten Schritte...; – Dieser Beitrag versucht, die Hauptgründe von... aufzudecken.	Используя свои знания о структуре аннотации к научной статье и данные ниже выражения, составьте аннотацию к своей статье. Используйте следующие выражения: – В данной статье рассматривается проблема... – В статье затрагивается тема... – Особое внимание уделено... – Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке... – В статье рассматриваются ключевые этапы... – В данной статье предпринята попытка раскрыть основные причины...

На заключительном этапе происходит исправление грамматических, пунктуационных и орфографических ошибок, а также доработка содержания [2, с. 292]. Для более продуктивной работы на данном этапе обучающим-

ся можно предложить обменяться работами и просмотреть работу одногруппника свежим взглядом. В тех местах, где, по их мнению, что-то неправильно, предлагается сделать соответствующие пометки. Далее работы воз-

вращаются авторам, и те, анализируя пометки, вносят исправления [1, с. 21].

При работе над овладением таким жанром академического письма, как научная статья, помимо стандартных четырех этапов можно выделить еще один, а именно: этап написания аннотации [11]. Аннотация – это максимально краткая и общая характеристика текста научной статьи. Она состоит примерно из 5–7 небольших предложений, которые содержат основную информацию о научной статье [6, с. 215].

Таким образом, обучение академическому письму включает четыре основных этапа, которые связаны между собой и требуют их логического соблюдения. Но не стоит забывать, что у каждого жанра академического письма есть свои особенности (в зависимости от них число этапов может увеличиваться).

Каждый этап овладения умениями академической письменной речи включает в себя формирование определенных умений, развитие которых нацелено на успешное написание научных работ. Процесс овладения академическим письмом может осуществляться как в группе, так и самостоятельно, но всегда под чутким присмотром научного руководителя.

Список литературы

1. Академическое письмо: принципы структурирования и написания научного текста / А.Г. Ибраева, Т.В. Ипполитова. Петropавловск, 2015.
2. Беспалова С.В., Третьякова И.В. Кузнецова Л.Н. Новостной немецкоязычный текст онлайн-прессы и его грамматические особенности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3(81). Ч. 2. С. 291–293.
3. Вдовина Е.К. Вопросы формирования навыка академического письма как обязательного компонента иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] // Вопросы методики преподавания в вузе. 2013. № 2(16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-formirovaniya-navyuka-akademicheskogo-pisma-kak-obyazatel'nogo-komponenta-inoyazychno-professionalno-orientirovannoy> (дата обращения: 07.09.2019).
4. Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2015.
5. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://gufu.me/dict/philosophy/НАУКА> (дата обращения: 14.01.2020).
6. Новоселов М.Н. Обучение академическому письму [Электронный ресурс] // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2017. № 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-akademicheskomu-pismu> (дата обращения: 07.09.2019).
7. Оленчук А.В. Практические советы начинающим исследователям по написанию научных статей [Электронный ресурс] // Пространство и время. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskie-sovety-nachinayuschim-issledovatelyam-po-napisaniyu-nauchnykh-statey> (дата обращения: 25.11.2018).
8. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Профессиональный английский язык: основы академического письма: учеб. пособие. Томск, 2010.
9. Третьякова И.В., Акимова А.С. Академическое письмо: жанры и особенности // Дневник науки. 2018. № 5. URL: http://www.dnevnikaui.ru/images/publications/2018/5/philology/Tretiakova_Akimova.pdf (дата обращения: 07.09.2019).
10. Третьякова И.В., Акимова А.С. Обучение академическому письму как методическая проблема // Иностранные языки в диалоге культур: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 30 нояб. – 2 дек. 2017 г. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2018. С. 484–489.
11. Третьякова И.В. Межкультурный подход к интерпретации художественного текста в обучении иностранным языкам (немецкий язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2005.
12. Третьякова И.В., Акимова А.С. Научная статья как жанр академического письма [Электронный ресурс] // Дневник науки. 2019. № 2. URL: http://www.dnevnikaui.ru/images/publications/2019/2/philology/Tretiakova_Akimova.pdf (дата обращения: 07.09.2019).
13. Третьякова И.В., Акимова А.С. Рецензия на выпускную квалификационную работу: особенности композиционного и языкового оформления (на материале немецкого языка) // Материалы XXI научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева: в 3 ч. Саранск, 2017. С. 450–455.
14. Ярская-Смирнова Е. Создание академического текста: учеб. пособие для студентов и преподавателей вузов. М., 2013.
15. Bailey S. Academic writing: a handbook for international students. 2nd ed. L.; N.Y.: Routledge, 2008.
16. Oshima A., Hogue A. Introduction to Academic Writing Level 3. 3rd ed. Pearson Longman, 2006.

* * *

cheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 3(81). Ch. 2. S. 291–293.

3. Vdovina E.K. Voprosy formirovaniya navyka akademicheskogo pis'ma kak obyazatel'nogo komponenta inoyazychnoj professional'no orientirovannoj kommunikativnoj kompetencii [Elektronnyj resurs] // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2013. № 2(16). URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-formirovaniya-navyka-akademicheskogo-pisma-kak-obyazatel'nogo-komponenta-inoyazychnoy-professionalno-orientirovannoy-\(data-obrashcheniya:07.09.2019\)](https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-formirovaniya-navyka-akademicheskogo-pisma-kak-obyazatel'nogo-komponenta-inoyazychnoy-professionalno-orientirovannoy-(data-obrashcheniya:07.09.2019)).

4. Korotkina I.B. Akademicheskoe pis'mo: process, produkt i praktika: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Yurajt, 2015.

5. Novejshij filosofskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: [https://gufo.me/dict/philosophy/NAUKA-\(data-obrashcheniya:14.01.2020\)](https://gufo.me/dict/philosophy/NAUKA-(data-obrashcheniya:14.01.2020)).

6. Novoselov M.N. Obuchenie akademicheskomu pis'mu [Elektronnyj resurs] // Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. 2017. № 13. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-akademicheskomu-pismu-\(data-obrashcheniya:07.09.2019\)](https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-akademicheskomu-pismu-(data-obrashcheniya:07.09.2019)).

7. Olenchuk A.V. Prakticheskie sovety nachinayushchim issledovatelyam po napisaniyu nauchnyh statej [Elektronnyj resurs] // Prostranstvo i vremya. 2017. № 1. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskie-sovety-nachinayushchim-issledovatelyam-po-napisaniyu-nauchnyh-statej-\(data-obrashcheniya:25.11.2018\)](https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskie-sovety-nachinayushchim-issledovatelyam-po-napisaniyu-nauchnyh-statej-(data-obrashcheniya:25.11.2018)).

8. Sidorenko T.V., Rybushkina S.V. Professional'nyj anglijskij yazyk: osnovy akademicheskogo pis'ma: ucheb. posobie. Tomsk, 2010.

9. Tret'yakova I.V., Akimova A.S. Akademicheskoe pis'mo: zhanry i osobennosti // Dnevnik nauki. 2018. № 5. URL: [http://www.dnevniknauki.ru/images/publications/2018/5/philology/Tretiakova_Akimova.pdf-\(data-obrashcheniya:07.09.2019\)](http://www.dnevniknauki.ru/images/publications/2018/5/philology/Tretiakova_Akimova.pdf-(data-obrashcheniya:07.09.2019)).

10. Tret'yakova I.V., Akimova A.S. Obuchenie akademicheskomu pis'mu kak metodicheskaya problema // Inostrannye yazyki v dialoge kul'tur: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (s mezhdunar. uchastiem), 30 noyab. – 2 dek. 2017 g. Saransk: Izd-vo Mordov. unta, 2018. S. 484–489.

11. Tret'yakova I.V. Mezhekul'turnyj podhod k interpretacii hudozhestvennogo teksta v obuchenii inostrannym yazykam (nemeckij yazyk, yazykovoj vuz): dis. ... kand. ped. nauk. Saransk, 2005.

12. Tret'yakova I.V., Akimova A.S. Nauchnaya stat'ya kak zhanr akademicheskogo pis'ma [Elektronnyj resurs] // Dnevnik nauki. 2019. № 2. URL: [http://www.dnevniknauki.ru/images/publications/2019/2/philology/Tretiakova_Akimova.pdf-\(data-obrashcheniya:07.09.2019\)](http://www.dnevniknauki.ru/images/publications/2019/2/philology/Tretiakova_Akimova.pdf-(data-obrashcheniya:07.09.2019)).

13. Tret'yakova I.V., Akimova A.S. Recenziya na vypusknyuyu kvalifikacionnyuyu rabotu: osobennosti kompozicionnogo i yazykovogo oformleniya (na materiale nemeckogo yazyka) // Materialy XXI nauch-

no-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh, aspirantov i studentov Nacional'nogo issledovatel'skogo Mordovskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.P. Ogareva: v 3 ch. Saransk, 2017. S. 450–455.

14. Yarskaya-Smirnova E. Sozdanie akademicheskogo teksta: ucheb. posobie dlya studentov i prepodavatelej vuzov. M., 2013.

Algorithm of teaching students academic writing speech in language universities (based on the German scientific article)

The article deals with teaching students academic writing speech in language universities. There are revealed the stages of the mastering of the academic writing skills in the result of the analysis. The authors made out the corresponding skills and compiled the bank of tasks for their development in the course of every stage.

Key words: *academic writing, scientific article, stages of education, skills of academic writing speech, tasks systems.*

(Статья поступила в редакцию 21.01.2020)

М.Б. НОСОВА
(Санкт-Петербург)

ВОЕННЫЙ ДИСКУРС КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Анализируется использование результатов лингвистических исследований дискурса в методических целях, а также в практике преподавания РКИ. Представлены результаты лингвистического анализа текстов военного дискурса и разработанные на основе этих результатов задания, ориентированные на иностранных военнослужащих, изучающих РКИ в военных учебных заведениях РФ.

Ключевые слова: *военный дискурс, институциональный дискурс, лингвистические характеристики дискурса, жанры военного дискурса.*

Дискурс представляет собой сложное коммуникативное явление, включающее языковые, экстралингвистические, прагматические, социокультурные и другие компоненты [1, с. 136–137], в разной степени присутствующ-

щие в каждом виде дискурса. Помимо общих характеристик дискурса для каждой конкретной цели (в данной статье – обучение РКИ) считаем необходимым определять особенности каждого вида дискурса.

Нидерландский лингвист Т. Ван Дейк отмечает особое значение языковой (использование языка) и социальной (взаимодействие в социальных событиях) составляющих [10, с. 2], отмечая при этом, что основу изучения дискурса должны составлять особенности социального взаимодействия и преимущественно социальной структуры, т. е. особенности социальных институтов влияют на особенности ведения дискурса [11, с. 359–383]. Таким образом, в практике преподавания в военном вузе особенно важно обратить внимание на особенности этого социального института. В данной статье представлен анализ языковой составляющей русского военного дискурса с целью использования полученных результатов исследования в практике преподавания РКИ, а также предложены варианты заданий, основанные на полученных результатах исследования.

Перед тем как перейти непосредственно к анализу, определим место военного дискурса в классификации видов дискурса. В.И. Карасик выделяет личностный и институциональный дискурс [2]. При этом к последнему наряду с педагогическим, политическим, религиозным и другим относят военный на основе принадлежности к социальному институту армии.

Военный дискурс (далее ВД) представляет собой особый вид речевой организации картины мира военнослужащих [5] и имеет ряд характеристик, которые для всех типов институционального дискурса определены перечнем критериев [2], включающих участников, цели (первые две К.А. Наумова и Т.Н. Хомутова выделяют как основные [6, с. 49–53]), хромотоп, ценности, стратегии (совокупность мер по реализации коммуникативных намерений говорящего), материал (тематика), разновидности и жанры, прецедентные (культурогенные) тексты, дискурсивные формулы (в ВД это «сухой» язык, в котором преобладают клише и уставные формулировки, общепринятые команды и т. д.). Общие лингвистические отличия ВД от других видов институционального дискурса заключаются в императивности, четкости и логичности излагаемой мысли, клишированности и стандартизованности моделей построения текста, компрессивности информации, а также в наличии определенного адресата [7].

Ученые говорят о том, что один и тот же текст может принадлежать к разным жанрам в разных странах или в разное время и он может иметь разные формы и функции [9, с. 5], т. е. существует множество жанров. Высказываются разные точки зрения на выделение жанров военного дискурса. Некоторые лингвисты выделяют две основные разновидности: тексты, регламентирующие деятельность вооруженных сил (уставы, приказы, сводки и др.), и тексты информационного содержания (военно-научные, военно-технические и др.). Иногда вторую группу текстов называют текстами с промежуточным «междискурсивным статусом».

В свою очередь, Л.А. Шашок разделяет жанры военного дискурса на «ядро» профессиональной коммуникации военнослужащих и периферийные жанры; в последних наблюдается переход от статусно-ориентированного к личностно ориентированному общению [7, с. 9–13]. Осмелимся отметить, что данная классификация не позволяет понять, какие именно тексты военного дискурса можно отнести к каждому из типов, т. е. считаем необходимым пояснить данную классификацию и привести примеры текстов.

На наш взгляд, необходимо в первую очередь делить ВД на формальный и неформальный [8, с. 1055], т. к. данное деление в значительной степени определяет лингвистические характеристики текстов. Согласно Т.С. Юсуповой, при неформальном общении в армии большую роль играют контекст и субординация, исследовательница также отмечает, что неформальное общение возможно только при условии относительно равных статусно-ролевых отношений коммуникантов [Там же, с. 1056]. Здесь следует отметить, что к неформальной коммуникации Т.С. Юсупова относит использование сленга и разговорных выражений; в данной статье неформальная коммуникация относится к неформальному устному ВД, отличающемуся от формального устного параметрами коммуникативной ситуации. Осмелимся не согласиться с автором по поводу того, что неформальная коммуникация возможна только между представителями одинаковых статусов. Отечественные военные фильмы являются необъятным источником дискурсивного материала, в котором представлено устное неформальное общение коммуникантов в разных статусно-ролевых отношениях.

С учетом существующих точек зрения нами была составлена таблица жанров ВД, в которой тексты ВД сгруппированы по признаку

формальности / неформальности и по каналу восприятия (устный и письменный военный дискурс) [3, с. 239]. В данной статье мы также учитываем деление текстов ВД на тексты, регламентирующие деятельность вооруженных сил, и тексты информационного содержания.

Существует крайне ограниченное количество исследований, содержащих лингвистическое описание военных материалов на русском языке. В целях повышения эффективности обучения иностранных военнослужащих русскому языку появилась необходимость проведения собственного анализа военных материалов русского военного дискурса. В данной статье приведены результаты лингвистического анализа текстов разных жанров русского военного дискурса: письменного формального, устного формального и устного неформального. Выбор источников (текстов) осуществлялся с учетом следующих критериев: доступность материалов; тематическое единство; наличие всех жанров ВД в рамках одной тематики; разнообразие видов войск, представленных в текстах; соответствие лексики текстов активному и пассивному словарю иностранных военнослужащих, владеющих русским языком на элементарном уровне; небольшой объем текстов.

Тексты отбирались из различных источников: из книги В. Богомолова «Момент истины», фильмов «В бой идут одни старики», «Диверсант», «В августе 44-го». В выбранных источниках были представлены образцы всех исследуемых жанров ВД. Всего было отобрано 27 текстов, из них 4 текста регламентировали деятельность вооруженных сил (письменный ВД), 10 текстов информационного содержания (письменный ВД), 8 текстов формального устного дискурса, 5 текстов неформального устного дискурса.

Анализ формального письменного дискурса показал, какими лингвистическими характеристиками отличается каждый вид данного жанра ВД. Лингвистические характеристики, которыми обладают *тексты, регламентирующие деятельность вооруженных сил*, можно разделить по следующим уровням языка:

1) морфологические – преобладание дательного падежа при адресации приказа, направлении действия (*начальнику, Полякову, отступить к плацдарму*), многообразие сложных слов, в частности образованных сложением (*спецсообщение, главнокомандующий*), аббревиатуры (*ВЧ*), обилие наречий (*вторично, непосредственно, срочно*), причастий (*дей-*

ствующий, записанный, получивший, разыскиваемый);

2) лексические – разнообразие военной терминосистемы (*розыск, оперативный, главнокомандующий, перехват, передатчик, позывные, радист, капитан, радиogramма, тыл*);

3) синтаксические – преобладание конструкций в страдательном залоге (*выход радиации фиксировался*), применение параллельных конструкций (*длина рабочей волны передатчика соответствует..., перемещение передатчика соответствует...*), обилие неполных (*Срочно! Полякову*), эллиптических (*Полякову. Записанный перехват – радиogramма. Рабочая частота радиации 4627 килогерц*) и клишированных предложений (*Сегодня, 13 августа 1944 года; О ходе розыска докладывайте каждые сутки*).

Лингвистические характеристики, которыми обладают *тексты информационного содержания*, можно разделить по следующим уровням языка:

1) морфологический – преобладание творительного падежа (*декретом Совнаркома РСФСР, пиком карьеры, славен блестящими наступательными операциями, разгромами врага, набеги небольшими силами, считается образцовым отступлением, замечательным стратегическим марш-маневром, со своим 60-тысячным войском*), многообразие слов, образованных сложением (*контрразведка, двухнедельный, высококвалифицированный*), приставочным способом словообразования (*прифронтовой*), наречия (*первоначально*), отсутствие разнообразия временных форм глагола;

2) лексический – разнообразие военной терминосистемы (*генерал, наступление, кампания, операция, открытый бой, сражения, атака, марш-маневр*), оценочная лексика (*смелые набеги, небольшие силы, все равно, менее всего*);

3) синтаксический – преобладание пассивных конструкций, СПП, ССП.

Анализ текстов письменного ВД показал, что тексты, регламентирующие деятельность вооруженных сил, более клишированные на всех уровнях языка; в свою очередь, группа текстов информационного содержания отличается присутствием оценочной лексики, СПП, ССП. Все тексты характеризуются разнообразием военной терминосистемы.

Выявленные в результате анализа лингвистические характеристики текстов легли в основу заданий, направленных на формирова-

ние знаний и умений в рамках обучения военному дискурсу. Варианты заданий отличаются разнообразием содержания. Описание всех возможных вариантов заданий не входит в задачи статьи. В данной работе приведено несколько заданий в качестве примера применения результатов проведенного анализа.

С целью формирования навыков использования падежей предлагаем выполнить грамматическое задание, в котором необходимо составить предложение из слов, данных в номинативе. Например, из слов *солдат, письмо, мать* нужно составить предложение *Солдат написал письмо матери*; из слов *капитан, приказ, лейтенант* – предложение *Капитан отдал приказ лейтенанту*. В данном примере проверяется знание окончаний дательного падежа. Послетекстовые задания также могут использоваться для проверки знания окончаний падежей. Например, предлагается прочитать текст, выписать все существительные в творительном падеже и составить с ними словосочетания.

Лексические задания могут включать игры, например «Расскажи историю», в которой используются кубики с изображением военной лексики (Storyteller) [4, с. 484–488], или «Объясни слово» (Alias), в ходе которой нужно объяснять военные слова, написанные на карточках. Варианты данных игр разнообразны, как и разновидности других лексических игр. Для снятия трудностей понимания сложных слов предлагаем проанализировать их состав: *спецсообщение, сухпай, вещмешок, опергруппа*. Для работы с лексикой предлагаем также использовать послетекстовые задания, в которых нужно, например, прочитать или прослушать текст и найти военную лексику.

С целью формирования знаний синтаксических особенностей военных текстов предлагаем выполнить задания на преобразование активных конструкций в пассивные; задания на поиск заданных конструкций в тексте (например, поиск неполных предложений); задания на распознавание заданных конструкций на слух в процессе аудирования неадаптированных текстов военного дискурса.

Если отличие письменного от устного дискурса очевидно, то для распределения текстов устного неформального и устного формального военного дискурса критериями стали параметры коммуникативной ситуации: зависимость от ситуации общения, от предмета обсуждения, от статуса коммуникантов относительно друг друга, а также учет разной рефлексии младших по званию.

Результаты анализа формального устного дискурса показали, какими лингвистическими характеристиками он обладает. Лингвистические характеристики данного жанра ВД можно разделить по следующим уровням языка:

1) морфологический – разные виды императивов (*пусть разведчики ищут рацию, помолчи, взять высоту, бейтись, отведишь, Колтыгина ко мне! Давай карту. Садись*), обилие наречий (*предельно, предположительно, лично*); слова, образованные сложением (*вещмешок, сухпай*);

2) лексический – обращение на «ты» к младшим по званию, клишированная лексика (*по назначению*), разговорная лексика (*заплутали, малость, сперли, блудили, ладно, небось, прощупай, деть, девать*), разговорные частицы (*а, ну, что ли, ну вот, че-то, ну ладно*), ирония (*ничего сказать, разведчики!; Молодцы, удалцы!*), метафора (*трибуналом пахнет; пройду как у себя дома*), эмоционально-экспрессивная лексика (*черть и что*), профессиональные жаргонизмы (*мессер – мессершит, зенитка – зенитное оружие, хлопнуть – обстрелять, уничтожить, убить; пополнение – дополнительные силы*), разговорная фразеология (*без фокусов*);

3) синтаксический – преобладание простых и неполных предложений (*Помолчи! Будем осматривать лес. Сбор у Шиловичей. Будьте предельно осторожны. Там указано*), наличие рефлексии (*Есть! Есть передать! Виноват*), восклицательные предложения (*Там такое творилось!...*), конструкция «у нас» (*какого ты у нас года рождения; как у нас с языком*), инверсия (*А сидр твой где?*).

Результаты анализа неформального устного дискурса показали, какими лингвистическими характеристиками он обладает. Лингвистические характеристики данного жанра ВД можно разделить по следующим уровням языка:

1) морфологический – отсутствие разнообразия временных форм глагола;

2) лексический – сравнение (*150 танков не коробка спичек*), поговорки (*отыскать иголку в стоге сена*), разговорная фразеология (*тонкое жизненное наблюдение, все это фактики в мире галактики, дырка от баранки, носом землю рыли, не лезь в бутылку*), оценочная лексика (*малость*), разговорные частицы (*да, ну, ну ладно*), ирония (*ну ладно, ты, гвардеец*), эпитеты (*мутный человек*), лексическое образование (*давай-давай*);

3) синтаксический – простые, односоставные предложения (*Немцы. Вполне. Всего лишь. И не более*), клишированные конструкции (*танков не обнаружено, как только – сразу*), наличие рефлексии (*понял*), инверсия (*тебе вода нужна?*).

В данном исследовании одним из критериев отбора текстов формального устного дискурса являлся факт участия в коммуникативном акте разных по званию военнослужащих. Однако в результате проведенного лингвистического анализа мы установили, что старшие по званию переходят на неформальную коммуникацию, которая определяется наличием разговорной лексики и других языковых средств, присущих разговорному стилю речи. При этом младшие по званию в некоторых дискурсивных ситуациях продолжают использовать формальный дискурс, а в некоторых начинают использовать элементы неформального.

Таким образом, анализ показал, что распределение текстов устного ВД на формальный и неформальный недостаточно и что необходимо выделить смешанный вид устного ВД помимо строго формального и неформального. Ниже мы предприняли попытку выделить несколько видов устного ВД на основании разных дискурсивных ситуаций:

1) все участники дискурсивной ситуации с разными званиями придерживаются норм формального устного ВД;

2) старшие по званию используют элементы неформального устного ВД, в свою очередь младшие по званию придерживаются норм формального устного ВД;

3) всем участникам дискурсивной ситуации допускается использовать элементы неформального устного ВД.

Задания, ориентированные на формирование навыков использования устного дискурса, характеризуются наглядностью, образностью, наличием аудио- или видеоряда военной тематики. В заданиях используются видеоматериалы: аутентичные художественные, документальные фильмы о войне; песни, изображения, фигурки солдатиков и военной техники и др.

В качестве одного из вариантов заданий, направленных на изучение императивов, предлагаем задание на распознавание императивов на слух, в ходе которого необходимо просмотреть фрагмент военного фильма, найти императивы и предложить свои варианты приказов. Использование императивов в приказах отрабатывается при выполнении заданий, в которых нужно прослушать аудиофрагменты и

определить, в каком из них был приказ. С целью изучения структуры приказов предлагаем просмотреть фрагмент военного фильма с приказом и составить аналогичные по услышанным образцам или после просмотра фрагмента предложить возможное с точки зрения синтаксиса продолжение фразы.

На основании представленных в данной статье результатов проведенного лингвистического анализа выделим две группы характеристик текстов ВД: ожидаемая и неожиданная.

К ожидаемым характеристикам относятся следующие:

1) для всех жанров характерно частотное использование наречий;

2) тексты письменного военного дискурса характеризуются частым использованием терминологии;

3) неформальный ВД в своей основе содержит речевое общение и включает армейский сленг, изобилует жаргонизмами и арго-тизмами, экспрессивностью высказываний и образностью;

4) как письменный, так и устный формальный ВД характеризуется обилием лексики военно-терминологической системы, клишированностью, которая возникает в результате стремления к сжатости и краткости.

Выделение второй группы характеристик обусловлено полученными результатами. К неожиданным характеристикам отнесем следующие:

1) обращение на «ты» к младшим по званию;

2) устный ВД многогранен; в коммуникативном акте между разными по званию военнослужащими языковые средства, присущие разговорному стилю речи, могут встречаться как у старших, так и у младших по званию в зависимости от дискурсивной ситуации, т. е. можно говорить об использовании разных видов устного дискурса коммуникантами с разными званиями в одном акте общения и о появлении смешанного дискурса;

3) выбор лингвистических средств зависит от дискурсивной ситуации.

Проведя лингвистический анализ текстов устного ВД, первоначально по параметрам коммуникативной ситуации отнесенных к двум группам (формальному и неформальному дискурсу), мы установили, что в процессе устной коммуникации участников с разными званиями происходит смешение формального и неформального дискурсов. В связи с этим трудность вызывает необходимость провести грань между устным формальным и не-

формальным ВД на русском языке. Сложность усиливается тем, что разговорная русская речь изобилует средствами выразительности, образности, эмоционально окрашенной лексикой. Они проникают и в разговорную речь военнослужащих.

Лингвистический анализ текстов военного дискурса показал его неоднозначность, сложность и необходимость в процессе обучения РКИ учитывать такие составляющие ВД, как принцип субординации норм формального дискурса, которого в большей степени придерживаются участники ситуации общения ниже по званию; осуществлять выбор лингвистических средств в зависимости от дискурсивной ситуации и др. В связи с этим стала очевидной необходимость дальнейшего проведения исследований, результаты которых будут использоваться в практике преподавания РКИ и смогут сделать процесс обучения иностранных военнослужащих более эффективным.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М., 1998. С. 136–137.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
3. Носова М.Б. Условия успешной дискурсивной деятельности в военной сфере // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. Ялта, 2018. Вып. 61. Ч. 1. С. 238–241.
4. Носова М.Б. Особенности использования игры «Storrteller» на занятиях по РКИ при обучении военному дискурсу // Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности: материалы докл. и сообщ. XXIV Международ. науч.-метод. конф. СПб., 2019. С. 484–488.
5. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода: немецкий язык. М., 1979.
6. Хомутова Т.Н., Наумова К.А. Военно-политический дискурс как особый тип дискурса // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2017. Т. 14. № 3. С. 49–53.
7. Шашок Л.А. Структурные особенности военного дискурса: обоснование необходимости исследования // Актуальные вопросы филологических наук: материалы VI Междунар. науч. конф. Краснодар, 2019. С. 9–13.
8. Юсупова Т.С. Структурные особенности военного дискурса // Изв. Самар. науч. центра Рос. академии наук. 2009. Т. 11. Вып. 4. С. 1055–1057.
9. Chandler D. An Introduction to Genre Theory [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/242253420_An_Introduction_to_Genre_Theory (дата обращения: 18.01.2020).
10. Van Dijk T.A. Discourse as structure and process. Sage, 1997. Т. 1.

11. Van Dijk T.A. Discourse and manipulation // Discourse and society. 2006. Vol. 17. № 2. P. 359–383.

* * *

1. Arutyunova N.D. Diskurs // Yazykoznanie. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. 2-e izd. M., 1998. S. 136–137.
2. Karasik V.I. Yazykovej krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.
3. Nosova M.B. Usloviya uspešnoj diskursivnoj deyatel'nosti v voennoj sfere // Problemy sovremenno-go pedagogicheskogo obrazovaniya: sb. nauch. tr. Yalta, 2018. Vyp. 61. Ch. 1. S. 238–241.
4. Nosova M.B. Osobennosti ispol'zovaniya igry «Storrteller» na zanyatiyah po RKI pri obuchenii voennomu diskursu // Vospitanie yazykovogo vkusa studentov v processe prepodavaniya russkoj slovesnosti: materialy dokl. i soobshch. XXIV Mezhdunar. nauch.-metod. konf. SPb., 2019. S. 484–488.
5. Strelkovskij G.M. Teoriya i praktika voennogo perevoda: nemeckij yazyk. M., 1979.
6. Homutova T.N., Naumova K.A. Voенно-politicheskij diskurs kak osobyj tip diskursa // Vestnik Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2017. T. 14. № 3. S. 49–53.
7. Shashok L.A. Strukturnye osobennosti voennogo diskursa: obosnovanie neobhodimosti issledovaniya // Aktual'nye voprosy filologicheskikh nauk: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. Krasnodar, 2019. S. 9–13.
8. Yusupova T.S. Strukturnye osobennosti voennogo diskursa // Izv. Samar. nauch. centra Ros. akademii nauk. 2009. T. 11. Vyp. 4. S. 1055–1057.

Military discourse as a subject of the linguistic description in the practice of teaching Russian as a foreign language

The article deals with the use of the results of the linguistic researches of the discourse for the methodological purposes and the practice of teaching Russian as a foreign language. There are presented the results of the linguistic analysis of the texts of the military discourse and the developed tasks on the basis of these results that are focused on the foreign militaries who study the Russian language as a foreign language in military educational institutions of the Russian Federation.

Key words: *military discourse, institutional discourse, linguistic characteristics of discourse, genres of military discourse.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2020)

**Т.Н. АСТАФУРОВА, О.П. КОЗЛОВА,
Н.А. ВИШНЕВЕЦКАЯ**
(Волгоград)

РОЛЬ СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В контексте стремительных социальных перемен возрастает значимость смарт-технологий в инновационной парадигме образования под воздействием процессов интеграции, глобализации и перехода от индустриального общества к информационному. Применяются содержательный и сравнительный анализ дистанционного, электронного и мобильного образования в обучении иностранному языку, теоретических основ компьютерной лингводидактики как отдельного направления методики обучения иностранному языку на основе умных технологий.



Ключевые слова: *информационное общество, смарт-технологии, компьютерная лингводидактика, инновационная парадигма образования, мультимедийные учебные комплексы.*

В недалеком будущем человечеству предстоит разрешать обостряющиеся противоречия между растущими потребностями мирового сообщества и неспособностью биосферы обеспечить их, не разрушаясь, что предполагает переход от индустриального общества к информационному [6]. Информационное общество характеризуется передачей и хранением информации преимущественно в электронной, а не печатной форме, использованием информационных стратегий и умных технологий в разных сферах деятельности, в том числе образовательной, являющейся основой инновационного развития России и становления смарт-общества.

Под воздействием процессов глобализации усиливаются интеграционные процессы, оказывающие огромное влияние на социальное, политическое и экономическое устройство мира нового тысячелетия, тесно связанное с глобальной информатизацией коммуникации и инновационными технологиями. Эти процессы потребовали новых подходов к извлечению и переработке колоссальных объемов знания, а также к образованию как инструменту передачи нового знания. Всемирная информационная среда, ее интернетизация, визуализация и виртуализация привели к тотальному из-

менению образовательного пространства, необходимости формирования у студентов навыков самообразования на основе использования умных технологий и смарт-устройств (смарт-экран, смарт-доска), в том числе на иностранном языке.

Традиционное образование пока не может в полном объеме удовлетворять растущий социальный спрос на его качество и объем, поскольку образование представляет собой в основном консервативный механизм передачи устоявшихся знаний, умений и навыков. Более того, специфика современного российского образования определяется не только глобальным кризисом образования, но и кризисом российского общества и состоянием его науки и образования [3]. Традиционные формы и содержание обучения в российских вузах как важнейших социальных институтах зачастую не соответствуют растущим требованиям обучающихся в отношении их качества, доступности, стоимости и актуальности. Но социальной задачей современных учебных заведений является подготовка молодых людей к предстоящей жизни в социуме и профессиональной деятельности в соответствии с уровнем культуры, нравственных ценностей и передовых идей своего времени. Поэтому стремительные социальные перемены потребовали соответствующих изменений в системе обучения в высшей школе и замены традиционной (репродуктивной) образовательной парадигмы инновационной с креативными методами обучения, ориентированными на повышение мотивации студентов, индивидуальную траекторию их обучения, мобильность и доступность образования благодаря различным источникам информации, свободно размещенным в Сети.

Инновационная парадигма образования усиливает роль смарт-технологий обучения, поскольку активно использует достижения отечественной и зарубежной науки, интенсифицирует учебный процесс, способствуя формированию личности нового типа, способной к межкультурной адаптации в ситуациях, связанных с высокими темпами перемен в разных сферах деятельности социума и требующих переосмысления устоявшихся подходов в учебном процессе. Единое информационное образовательное пространство позволяет его участникам виртуально взаимодействовать в разных формах, способствуя развитию дистанционного, электронного и мобильного образования.

В новом тысячелетии дистанционное образование как общемировая инновационная технология образовательной сферы наряду с его доступностью значительно интернационализировало контент [10] разноуровневых программ обучения, изменило культуру его участников, превратилось в механизм универсализации знания и международных стандартов его качества во всем мире (Е.С. Полат, Г.М. Троян, В. Holmberg, J. Knight, M. Moore, etc).

Для реализации дистанционного образования были созданы государственные и негосударственные образовательные учреждения, предоставляющие услуги в этой сфере.

- На международном уровне:
 - программы ЮНЕСКО («Образование через всю жизнь» – Life Long Learning), «Образование для всех», «Образование без границ»;
 - образовательные проекты и программы академической мобильности (Erasmus Mundus) учебно-ознакомительного, учебно-научного и включенного обучения, значительно повышающие интерес студентов к образованию европейского уровня [5];
 - открытые университеты (University of California, Davis, US; The Open University Business School, UK; Canada's Online University; Открытый университет Сколково, Россия, Университет мира, Международный электронный университет, Глобальный лекционный зал и пр.).

- На национальном уровне – программы переподготовки кадров и повышения квалификации; учебные курсы, включающие разные виды институционального, неформального, продолженного, параллельного образования.

- На локальном уровне – различные виды и формы дополнительного образования в вузах и самообразование.

Электронное образование является достаточно емким понятием и подразумевает различные формы и виды электронного обучения, предполагающего оснащение учебных заведений электронным оборудованием с доступом к ресурсам Интернета, аудио- и видеоустановками, интерактивными досками, компьютерными программами, онлайн-учебниками, электронными книгами и пр. Электронное образование позволяет сделать учебный процесс более интенсивным и результативным для обучающихся, т. к. интенсификации обучения любому предмету способствует реализация многоканальных умных технологий (текстовых, аудиовизуальных, графических, анимационных, игровых), которые активизируют креативно-познавательную деятельность студентов. Кроме того, электронное об-

разование расширяет возможности инклюзивного образования, включая работу со специализированной техникой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих в рамках коррекционной педагогики.

Мобильное образование непосредственно пересекается с дистанционным и электронным обучением, но отличается использованием портативных технологий и мобильных устройств / гаджетов: нетбуков, смартфонов, планшетов, ноутбуков. Электронные дневники, социальные сети, документы в открытом доступе способствуют результативному использованию гаджетов в обучении. Овладение знаниями в рамках мобильного образования отличается реальной возможностью самостоятельно выбрать время, место, темп и средства обучения, сделав его более гибким, эргономичным, персонализированным и ориентированным на обучение в течение всей жизни. Мобильное обучение активно интегрируется в сферу традиционного образования, интенсифицируя и совершенствуя его благодаря распространению учебного материала между обучающимися при помощи беспроводных технологий (WAP, GPRS, Bluetooth, Wi-Fi), мультимедийной форме его подачи и реализации методов оперативного / фронтального онлайн-опроса, тестирования и анкетирования.

Растущая популярность смарт-технологий обучения, виртуальной среды Интернета и выхода во Всемирную сеть, продиктованные потребностями времени, ведут к глобализации не только мироустройства, но и сознания участников образовательного процесса, расширению границ их социально-культурного пространства, осознанию многообразия культурных параметров, традиций, образа жизни других этносов. В этом случае виртуальная среда Интернета выступает в качестве информационного обучающего ресурса. Еще в большей степени глобализации сознания способствует англоязычная виртуальная среда Интернета, т. к. английский язык играет роль *lingua franca* (языка международного сотрудничества) третьего тысячелетия, и его глобальный характер подтверждается его статусом в неанглоязычных странах. Так, английский язык сейчас является лидером среди изучаемых языков, будучи обязательным предметом на всех этапах обучения, в том числе в высшей школе, в более чем 100 странах (Россия, Германия, Китай, Испания, Бразилия, Египет и др.).

В 1990-х гг. в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков стала активно развиваться компьютерная

лингводидактика, которая сформировалась в отдельное направление, в рамках которого:

- разрабатывался алгоритм изучения иностранного языка в виртуальной среде, которая компенсировала отсутствие реальной языковой среды;

- изучалась специфика организации групповой коммуникации в учебной и самостоятельной учебной деятельности студентов благодаря интерактивным интернет-технологиям (вебинары, форумы, чаты, блоги и пр.);

- анализировалась эффективность формирования иноязычной компетенции студентов благодаря использованию Интернета, онлайн-учебных курсов, форм контроля и критериев оценки иноязычной деятельности студентов посредством смарт-технологий;

- глубоко исследовались проблемы типологии мультимедийного учебного материала и его интеграции в процесс обучения иностранному языку в средней и высшей школе [2].

Мультимедийность как базовый многоканальный параметр современных смарт-технологий обучения значительно эффективнее воздействует на обучающихся, компенсируя отсутствие реальной языковой среды виртуальной, и обеспечивает все виды наглядности – языковую (словесно-речевую) и неязыковую (предметно-изобразительную) [4]. В качестве одной из первых иноязычных смарт-технологий, реализованных в учебном процессе в Волгоградском государственном университете, можно рассматривать мультимедийный комплекс English Discoveries [9], который применялся в процессе обучения слушателей программы «Мастер делового администрирования» (Master of Business Administration). Из общего количества часов, отводимых на изучение английского языка (120 часов) по программе English for MBA students, 90 часов приходилось на самостоятельное изучение дисциплины, поскольку предполагаемый уровень владения студентами иностранным языком варьировался в диапазоне *Intermediate (базовый) – Advanced (продвинутый)*. Эта технология использовалась как *адаптивный* ресурс устранения лексико-грамматических пробелов и развития недостающих иноязычных умений чтения, аудирования, говорения у слушателей с более низким уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. В мультимедийном комплексе формирование иноязычной компетенции происходило на аутентичном материале на пяти уровнях (от уровня для начинающих до продвинутого делового английского – Executive English); по языко-

вым аспектам и всем видам речевой деятельности: Grammar, Vocabulary, Reading, Listening, Speaking, Writing. Структура уровней изоморфна, но обучающий контент усложняется в плане как раскрытия темы, так и лексико-грамматического материала.

В грамматическом разделе активизируются наиболее значимые и частотные грамматические явления английского языка и приводятся комментарии к ним на русском языке. В словаре предлагаются упражнения на овладение лексемами, закрепленными за изучаемыми на этом уровне темами. Навыки англоязычного чтения формируются на основе разножанровых текстов: объявлений, коротких рассказов, частных и деловых писем, научных статей, публикаций официального и неофициального стиля. Упражнения включают задания, связанные с угадыванием слов в контексте, определением основной идеи текста, структурированием текста из разрозненных абзацев, выявлением базовых категорий текста и пр. Навыки говорения формируются в монологических и диалогических высказываниях, тематически связанных с текстами, изученными в разделе «Чтение». Развитие навыков иноязычной письменной речи осуществляется по заданным образцам (письма, заполнение бланков, отчеты), которые студенты печатают с помощью текстового процессора. Для формирования навыков аудирования использовались аутентичные короткие фабульные тексты монологического и диалогического характера, а также разных жанров (беседы, телефонные разговоры, фрагменты радиопрограмм или телепередач), которые студенты могут слушать необходимое количество раз [1].

Групповые формы изучения английского представлены на сайте The English Web Connection, в котором существуют дополнительные сервисы.

1. Сервис «Викторины и игры» (Quizzes and Games) предлагает студентам кроссворды, языковые игры и викторины на темы, соответствующие тематической специфике основных разделов учебного комплекса English Discoveries. Сервис определяет уровень программы произведенного с ним соединения и выдает обучающимся игровые задания соответствующего уровня.

2. Сервис «Связь с городами» (City links) устанавливает контакт с сайтами, на которых размещена информация о городах и особенностях проживания в них, с которыми слушатели знакомятся в языковой игре, ориентирован-

ной на изучение социокультурных особенностей стран изучаемого языка.

3. Сайт «Клуб друзей» (Web pals club) устанавливает контакты студентов с носителями английского языка и партнерами, изучающими английский язык, во всем мире. Релевантных участников виртуального общения помогает выбрать сервер по критериям возраста, пола, круга интересов. Этот сайт имеет особое значение, поскольку заставляет в процессе общения использовать английский для реальных целей.

Технологические ресурсы English Discoveries, их профессиональная ориентация и гибкая индивидуальная траектория развития общих учебных и профессиональных компетенций снискали особую популярность указанных смарт-технологий в бизнес-среде, поскольку программа «Мастер делового администрирования» предполагает последующую стажировку слушателей за границей, установление профессиональных контактов с партнерами из разных стран, где английский используется как язык международного общения, латынь XXI в.

Методическими инструментами взаимодействия слушателей с преподавателем являются:

1) ведомость обучающегося (Record book), которая отражает поурочный контроль и результаты каждого занятия, предусмотренного в изучаемом разделе или индивидуально запланированного преподавателем для слушателя, исходя из его потребностей;

2) самоконтроль слушателей, реализуемый благодаря возможности сравнивать свои результаты с предлагаемыми ключами или собственное озвучивание текста с произношением носителей языка;

3) контрольный материал для слушателей:

а) входной (Placement) и заключительный (Exit) тесты для каждого раздела, помогающие преподавателю адекватно оценить степень усвоения учебного материала слушателями и выявить типичные ошибки в изучаемых разделах каждого уровня;

б) тесты на знакомство с наиболее значимыми социокультурными реалиями в форме интерактивного квеста (quest, adventure game), для решения которого (поиск спрятанного объекта) необходимо владеть интегративными языковыми умениями:

– извлекать информацию из иноязычной энциклопедии, разнообразного справочного материала в устной и письменной форме, му-

зейных каталогов, маршрутов движения поездов и пр.;

– обсуждать с партнером и анализировать истинную и ложную информацию на английском языке в строго установленное время;

– доказывать собственную точку зрения, приводя ясные и убедительные аргументы на иностранном языке.

Социокультурная значимость иноязычных квестов несомненна и заключается в активизации познавательной деятельности студентов при изучении наиболее важных событий, явлений и реалий истории и культуры страны изучаемого языка.

Не менее эффективна интеграция в процесс изучения иностранного языка информационных ресурсов World Wide Web (www) и профильных онлайн-учебников, значительно интенсифицирующих обучение студентов любых направлений подготовки. В частности, на математическом факультете Волгоградского государственного университета в обучении магистрантов-математиков активно используются англоязычные видеолекции всемирно известных математиков из ведущих английских и американских университетов. Электронные ссылки и вопросы к этим лекциям представлены в каждом уроке наряду с традиционными профильными текстами и упражнениями на развитие навыков чтения, перевода, письма, презентации и обсуждения актуальных проблем математики и информатики на современном этапе их развития.

Интеграция в учебный процесс электронных учебников, информационных технологий и информационных ресурсов Интернета предоставляет студентам дополнительные возможности выбора стратегии освоения предлагаемого учебного материала (самостоятельная или аудиторная работа по углубленному изучению межпредметных связей) в соответствии с собственными когнитивными стилями (визуалы, аудиалы, кинестетики) и последующим сопоставлением англо- и русскоязычных математических концептов, обсуждением терминологического аппарата науки и способов решения математических задач [7; 8]. Онлайн-учебник отличается:

– удобной (friendly user) и гибкой системой управления разделами курса и представления учебной информации в любой последовательности;

– максимально полным комплексом средств обучения для индивидуального изучения курса, модульная структура которого по-

зволяет студенту выбрать соответствующий модуль, исходя из уровня знаний, умений и навыков, и оценить результаты освоения модулей;

– открытым доступом к виртуальному пространству англоязычной информационной среды и развитой гипертекстовой структурой понятийного содержания курса.

Формирование иноязычной компетенции на основе информации, представленной в ресурсах Сети, включает три уровня ее анализа: предтекстовый, интертекстовый и гипертекстовый. Предтекстовый анализ интернет-ресурса связан с изучением структуры сайта и его лексических, грамматических и стилистических особенностей; активизацией лексико-грамматических умений и навыков при помощи упражнений на подстановку лексем в грамматические структуры, заполнением пробелов правильной грамматической формой, а также информационных пробелов в тексте и его реконструкцию.

Интертекстовый анализ предполагает получение информации из разных источников виртуального контента (тематически связанные тексты и комментарии) для формирования разностороннего представления об объекте изучения. Гипертекстовый анализ позволяет всесторонне изучить вертикальный контекст существования объекта, построенный на косвенной и опосредованной информации, связанной с объектом, и сделать выводы на основе информации, извлеченной из гипертекстов иноязычной виртуальной среды. Эта учебная деятельность помогает студентам развивать навыки и умения профильной виртуальной коммуникации, необходимой для восполнения отсутствия реального языкового окружения.

Таким образом, инновационная парадигма образования, призванная эффективно решать социально-экономические проблемы российского общества, создала предпосылки к изменению его структуры и определила развитие «высоких» технологий обучения, и в первую очередь смарт-технологий (социальные сети, вебинары, блоги, онлайн-учебники, мультимедийные учебные комплексы) и смарт-устройств (смарт-экран, смарт-доска), основанных на разумном использовании электронных ресурсов, цифровых способах хранения и передачи знаний, работе с большим объемом информации и виртуальном взаимодействии участников в едином мировом информационно-интеллектуальном образовательном пространстве, в том числе иноязычном.

Список литературы

1. Астафурова Т.Н., Мьякишева Т.С. Обучение иностранным языкам слушателей программы делового администрирования: моногр. Волгоград: ВолГУ, 2013.
2. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: пособие. М.: Наука, 2005.
3. Ващекин Н.П., Урсул, А.Д. Ориентиры опережающего образования // Социологические исследования. 2000. Вып. 5. С. 90–97.
4. Сарана Т.П. Компьютерный консалтинг в самообучении иностранным языкам. Пятигорск, 2005.
5. Третьяков В.Е., Кузьмина И.А. Веб-технологии в структурировании системы дистанционного образования в вузе [Электронный ресурс]. URL: <http://ncdo.levsha.ru/Pub/002D.htm> (дата обращения: 10.12.2019).
6. Урсул А.Д. Переход к устойчивому развитию: проблемы и перспективы // Философские исследования, 2011. Т. 6. С. 77–88.
7. Astafurova T.N., Alexandrova E.S, Malushko E.Yu. English for students of mathematics and computer science (Bachelor's Degree) [Electronic resource]. URL: <https://volsu.ru/struct/institutes/ffmk/engfilo/employees/publication.php?id=000015137> (дата обращения: 16.12.2019).
8. Astafurova T.N., Dudina I.A. English for students of mathematics and computer science (Master's degree) [Electronic resource]. URL: <http://217.149.179.70/object/books/In00017.pdf> (дата обращения: 12.12.2019).
9. English Discoveries [Electronic resource]. URL: <http://www.engdis.ru/new/about.shtml> (дата обращения: 12.12.2018).
10. Knight J. Updating the Definition of Internationalization // Journal of International Higher Education, The Boston college center for international higher education, 2003. Vol. 33. P. 8–14.

* * *

1. Astafurova T.N., Myakisheva T.S. Obuchenie inostrannym yazykam slushatelej programmy delovogo administrirovaniya: monogr. Volgograd: VolGU, 2013.
2. Bovtenko M.A. Komp'yuternaya lingvodidaktika: posobie. M.: Nauka, 2005.
3. Vashchekin N.P., Ursul, A.D. Orientiry operezhayushchego obrazovaniya // Sociologicheskie issledovaniya. 2000. Vyp. 5. S. 90–97.
4. Sarana T.P. Komp'yuternyj konsalting v samoobuchenii inostrannym yazykam. Pyatigorsk, 2005.
5. Tretyakov V.E., Kuz'mina I. A. Veb-tehnologii v strukturirovanii sistemy distancionnogo obrazovaniya v vuze [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ncdo.levsha.ru/Pub/002D.htm> (data obrashcheniya: 10.12.2019).
6. Ursul A.D. Perekhod k ustojchivomu razvitiyu: problemy i perspektivy // Filosofskie issledovaniya, 2011. T. 6. S. 77–88.

Role of smart technologies in teaching foreign languages

The article deals with the increase of the significance of smart technologies in the innovative paradigm of education under the influence of the integration processes, the globalization and transition from the industrial society to information society in the context of the fast-moving social changes. There is conducted the content and comparative analysis of the distance, online and mobile education in teaching foreign languages, the theoretical basis of the computer linguodidactics as a particular direction of the teaching methods of foreign languages on the basis of smart technologies.

Key words: *information society, smart technologies, computer linguodidactics, innovative paradigm of education, multimedia training complex.*

(Статья поступила в редакцию 21.04.2020)

**А.Н. ВОЙТКОВА, Т.В. СМЕТАНИНА,
С.А. ФЕТИСОВА**
(Иркутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Освещается противоречие между теоретическим обоснованием приоритета формирования лингвокультурологической компетенции в рамках изучения иностранного языка в университете и недостатком соответствующих современных методик. Описываются эффективные методы актуализации лингвокультурологических знаний.

Ключевые слова: *лингвокультурологическая компетенция, лингвокультура, когнитивно-формирующие умения, аналитико-аксиологические умения, проектная методика.*

Высшее образование сегодня нацелено на формирование профессионально-ориентированной личности на базе компетентного подхода [4]. При интеграции в общеобразовательное пространство студентам необходима

профессиональная мобильность в беспрепятственном общении с представителями других культур. Современный мир предъявляет особые требования к человеку как единице глобального социума. Необходимо быть всесторонне развитой и высокообразованной личностью с хорошими адаптивными способностями [8]. ФГОС ВО определяет уровни владения иностранными языками и акцентирует внимание на овладении лингвокультурологическими знаниями (ФГОС ВО, 2014), подчеркивая важность умения реализовать идеи толерантности и понимания особенностей традиции и ментальности других культур.

Актуальность данного исследования обусловлена современными задачами, в рамках которых прослеживается тенденция изменения взглядов на формирование лингвокультурологической компетенции (ЛКК) в рамках обучения иностранному языку, которая должна выйти из позиции дополнительного и вспомогательного элемента на базовый уровень в образовательных программах.

Целью исследования является продвижение идеи о необходимости непрерывного формирования ЛКК в процессе обучения иностранным языкам для формирования осознанного понимания культурно маркированных единиц, свободного коммуникативного ориентирования в палитре иноязычного социума.

Объектом исследования представляется процесс освоения лингвокультурологических знаний у студентов. Опытнo-экспериментальная работа проводилась со 2–3-ми курсами бакалавриата (2018/2019 уч. г.) на базе как языкового вуза (Педагогический институт Иркутского государственного университета), так и неязыковых вузов (Иркутский национальный исследовательский технический университет и Байкальский государственный университет) в рамках преподавания таких дисциплин, как «Межкультурная коммуникация», «Практика речевого общения» и «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации».

Достижению цели исследования способствовало решение следующих задач:

- анализ методов и приемов формирования ЛКК;
- создание алгоритма идентификации и анализа лингвокультурологической информации в иноязычном тексте;
- описание методов работы в процессе интерпретации лингвокультурологических фе-

Географические направления сторон света
в англоязычной культуре



номенов, выражающих определенную языковую общность.

Анализ научной литературы о статусе ЛКК как сложного феномена, включающего такие компоненты, как лингвистика, культурология и компетенция, указывает на различные подходы, которые позволяют акцентировать внимание на умении интерпретировать знания о культуре, выполнять действия с языковым материалом [9, 10]; на понимании языковой картины мира, представлении, что языковые знаки и выражения требуют внеязыкового способа их раскрытия [11].

Под ЛКК мы будем понимать способность распознавать и интерпретировать системные знания о культуре (языковую информацию, содержащую культурные смыслы и экстралингвистические факты о стране изучаемого языка) в межкультурном пространстве взаимодействий. Согласно с И.В. Харченко, утверждающей, что ЛКК является совокупностью системно организованных знаний о культуре, получивших свое воплощение в языке, способностей воспринимать, понимать и интерпретировать языковые и экстралингвистические факты, а также аналитических и коммуникативных умений, которые приобретаются в процессе знакомства с этнокультурными ценностями и концептосферой страны изучаемого языка [Там же].

Результаты проведенного исследования состоят в селекции наиболее эффективных методов и приемов для формирования ЛКК. Их

эффективность основывается на таких критериях, как уровень владения иностранным языком, умение интерпретировать языковые знаки внеязыковым способом, умение использовать лингвокультурологические знания для выполнения практических задач. Опытная экспериментальная работа состояла из трех этапов: подготовительного (анализ методов и приемов на основе различных подходов, способствующих развитию ЛКК), собственно эксперимента (применение данных методов и приемов на занятиях и в процессе самостоятельной работы студентов), постэкспериментального (анализ результатов).

Анализ результатов показал, что методы и приемы, основанные на проблемном и проектном подходах, характеризуются наибольшей степенью эффективности для формирования и актуализации лингвокультурологических знаний.

Рассмотрим несколько таких приемов, формирующих когнитивные и аналитические умения. Приведем в качестве примера географические направления сторон света в англоязычной культуре (см. рис. выше). Если по-русски мы скажем, что «Гренландия находится наверху, а Новая Зеландия – внизу», то такие предложения режут слух носителей русского языка и вызывают непонимание. Правильными, исходя из семантики русского языка, будут варианты «на севере» или «на юге», «под [Иркутском]» и т. д., но для английской лингвокультуры обозначения «сверху / снизу»

зу» привычны и логичны. Часто бывает, что одновременно указывается в речи и направление, и сторона света – *up north, down south, out west, back east*. Рисунок выше дает визуальное представление о наименованиях сторон света. *You know, there's some great places **up north** or closer to the beach. He said to go camping **out west**. I thought for sure You would've stayed **back east** after college. News said the Geckos made it **down south** with thirty mil* [16].

Можно даже не упоминать сторону света: *The girls **up** in Canada are gorgeous; We are going **down** to Leeds / Alabama*. Здесь *up* уже подразумевается «куда-то на север», а *down* – «куда-то на юг». Другой пример: *She migrated **down** to Florida; We are living **down** in Texas*. По аналогии про Австралию и Новую Зеландию говорят: *down under (What is it they say **down under**?; Going **down under** could be fun)* [Ibid.]. Кстати, у российского боксера Кости Дзю, который жил в Австралии долгое время, было прозвище *the Thunder from Down Under*.

Соответственно, можно применить *up / down* и по отношению к другим странам на английском языке, но посредством *out / back* можно описать только Северную Америку. Это обусловлено тем, что Америка заселялась с востока на запад (покупка Луизианы, фронтир, Дикий Запад, золотая лихорадка т. д.), и, когда в XIX в. люди отправились на запад заселять огромные территории, для них это было *out* («вне» привычного освоенного) и, соответственно, *back east* («обратно в освоенное»). Исходя из этого, для американцев по умолчанию *out west* – это такие штаты, как Калифорния, Орегон и пр., а *back east* – район первых 13 штатов. В британском английском *back / out* не употребим, т. к. остров Великобритании вытянут с юга на север, но зато слово *overseas* (за границей, за рубежом) является широкоупотребимым: *Who ever did this knew both fathers were serving **overseas*** [Ibid.].

Не менее интересна история слова *down-town*, которое пошло из Нью-Йорка. На острове Манхэттен с севера на юг идут авеню, а с востока на запад – стриты, и традиционно остров делится на *uptown, midtown* и *downtown* из-за своего расположения на карте. *Downtown* означало деловую часть города. В XX в. это значение перешло и в другие города, но уже с добавлением значения «центр города» или «исторический центр». Соответственно, когда американец поедет в центр города, он употребит *go downtown*, а британец – *go uptown* (или *go to the city center*).

Вся описанное выше, безусловно, представляет собой лингвокультурологическую и лингвострановедческую ценность, поэтому в лингводидактике изучение иностранного языка, интегрированное в связке «человек – язык – национальная культура / ценности», развивает профессиональную грамотность студентов.

Формирование ЛКК решает такие задачи, как воспитание толерантного отношения к изучаемым лингвокультурам, к их поведенческим и метальным стереотипам, их системе ценностей. Кроме того, ЛКК расширяет границы понимания собственной культуры. Студенты как носители, например, русского языка, начинают осознавать свои национальные особенности в сравнении с особенностями другой национальной культуры и научаются транслировать, объяснять и свои русские ценностные ориентиры. Последнее нам видится даже более важным, т. к. студенты учатся ценить и уважать собственную национальную культуру и расширять свой лингвокультурологический кругозор.

Таким образом, ЛКК способствует саморазвитию и осознанному изучению иностранного языка, а следовательно, растет эффективность коммуникативного потенциала как конечной цели изучения иностранного языка. В процессе изучения иноязычных лингвокультурологических взаимодействий происходят культурные удаления и сближения [1]. Многие отечественные и зарубежные исследователи обращают внимание на важность понимания родной культуры при изучении культуры иноязычной страны (И.Л. Бим, М. Вугат, С.Л. Крамш и др.) [2; 12; 15].

Формирование ЛКК предполагает умение учащихся осуществлять коммуникацию, основанную на знании лингвокультурологических явлений: лексических единиц с этнокультурной семантикой и поведенческих образов и стереотипов, характерных для культуры страны изучаемого языка и представляющих собой зашифрованные знаки культурных реалий, которые в процессе изучения ИЯ расшифровываются, осмысливаются и выходят в коммуникативный поток. Реалии включают в себя знание ключевых концептов, национальных психотипов, прецедентные феномены, ментальные и нравственные особенности, ценностные установки, особенности комического, характерные для англоязычной лингвокультуры.

Структуру ЛКК составляют базовые когнитивно-формирующие умения (знательные составляющие), направленные на способность работать с лингвокультуремой, которые необ-

ходимы для когнитивно-коммуникативной деятельности (понимать причинно-следственные связи и культурные явления, выделять национально маркированные лексические единицы (символику, прецедентные имена), этнопсихологические факторы). Аналитико-рефлексивные и аксиологические умения также актуальны при формировании ЛКК для накапливания лингвокультурологической информации и критического ее осмысления, способности комментировать интерпретируемые явления.

Все вышеперечисленные составляющие необходимы для более полного формирования лингвокультурологической компетенции, без которой свободное, полноценное общение в рамках межкультурной не представляется возможным, т. к. незнание лингвокультурологических и лингвострановедческих реалий может привести к непониманию сторон.

Традиционно в лингводидактике в учебно-познавательной деятельности выделяются методы организации, методы стимулирования и мотивации и методы контроля и самоконтроля в обучения. Многие авторы признают важным на современном этапе интенсифицировать образовательный процесс [1; 3; 7]. Разделяя это мнение, в данной статье мы уделяем внимание второму методу учебно-познавательной деятельности – методу стимулирования, или интенсификации, в рамках которого рассматриваются проблемные познавательные ситуации, метод эмоционально-нравственных переживаний, ролевые игры, учебные дискуссии.

К числу базовых методов и приемов отнесем проектную методику и метод «культурной капсулы», где (1) погружение в концепт через эвристическую беседу как метод и (2) обсуждение лингвокультурологической информации раскрывают культурный фон обсуждаемого концепта. Не менее актуальны групповые формы работы (дискуссии, дебаты, симпозиумы и т. д.) с культурологическими ситуациями и этнопсихологическими факторами.

Эффективными также являются такие дидактические приемы, как зрительно ассоциативный прием (обсуждения карикатур и реклам) и комментирование, поскольку они способствуют воссозданию цепочки ассоциаций и фоновых знаний, необходимых для дальнейшего построения иноязычного высказывания, что особенно важно при закреплении изученного материала. Теперь остановимся подробнее на некоторых из них.

Проектная методика, или методика проектов в процессе обучения, как технология, ко-

торая так популярна в наши дни, предполагает самостоятельную планируемую и реализуемую на иностранном языке работу и, таким образом, активизирует роль индивидуализации процесса обучения. Работая над проектом, обучающиеся тренируются принимать самостоятельные решения как по выбору лексических средств, так и по разработке всего проекта в целом, применяя полученные знания и реализуя полученные компетенции. В то же время данная методика способствует взаимному обучению в процессе взаимодействия, при котором участникам проекта приходится принимать как индивидуальные, так и коллективные решения, совместно решать учебные задачи и принимать участие в учебно-ролевых играх. Кроме всего вышеупомянутого, проектная методика способствует развитию творческой активности, что, как отмечает В.Е. Глызина с соавторами, значительно повышает качество обучения и интенсифицирует интерес студентов при изучении иностранного языка [5].

Прием «капсулы культуры» (*culture capsule*) при обучении иностранному языку успешно используется несколько десятилетий. Этот метод введен и описан Д. Тейлором и Д. Сорренсоном [17]. Его суть состоит в том, что обучающимся рассказывают о единичном лингво- или социокультурном явлении, которое обязательно сравнивается с похожим явлением или несколькими явлениями в родной культуре. «Капсулы культуры», наблюдения о вербальном и невербальном поведении носителей иностранного языка, предъявляемые обучающимся на занятиях, неизменно эмоциональны, прочувствованы и обладают несомненным эффектом убеждения.

Безусловно, описанный прием требует продуманной подачи лингвокультурологического материала, что определяется высоким уровнем сформированности ЛКК у самого преподавателя, которому надо уметь отобрать «необходимую информацию, оценить ее достоверность, отбросить предубеждения, как свои собственные, так и возможных информационных источников» [6, с. 168]. Кроме того, этот метод полезен тем, что способствует развитию у студентов самокритичности, осознанного отношения к иноязычной культуре, что особенно важно в наше непростое в плане политических отношений время.

Наблюдая предубежденное отношение к России на международной арене, очень важно формировать у обучающихся способность и умение критически относиться к негатив-

ным оценкам различных представителей европейских стран.

Безусловно, ознакомив обучающихся продвинутого уровня с форматом «капсулы культуры», стоит привлекать их и к веб-квестам по созданию собственных лекций-презентаций сравнительного характера. Данный метод был впервые предложен Б. Доджем в 1995 г. [13] и позже развивался как Б. Доджем и Т. Марчем [14], так и другими зарубежными и отечественными учеными.

В настоящее время под образовательным веб-квестом подразумевается проблемное задание, для выполнения которого необходимо использовать информацию интернет-сайтов. Эта эффективная интеграция применения технологий в процессе обучения позволяет студентам использовать практически неограниченные ресурсы при работе над темой / проектом, дополняя их собственными ресурсами (своими источниками информации, различными наглядными материалами, фотографиями и т. п.).

Коммуникативный и компетентностный подходы при обучении иностранному языку предполагают использование и групповых форм работы, таких как различные групповые дискуссии (круглые столы, сократовские беседы, дебаты и т. п.), которые позволяют вовлечь в учебный процесс каждого участника обучения, повышая тем самым активность обучающихся посредством их личной вовлеченности и заинтересованности при выражении собственного мнения, разработке темы дискуссии и принятии той или иной точки зрения.

Еще один не менее популярный метод, который необходимо использовать при обучении иностранному языку, – это метод драмы, или драматизация. Данный метод предполагает конструирование реальной или воображаемой ситуации, которая «проживается» на иностранном языке при максимальной вовлеченности каждого из участников.

Помимо личной активной вовлеченности важно то, что именно владение иностранным языком, а также знание и понимание лингвокультурной и лингвострановедческой информации и применение всех ранее рассмотренных в данной статье ЗУНов и компетенций в ситуации, максимально приближенной к реальности, повышает у студентов интерес к изучению иностранного языка, стимулирует его изучение и совершенствование, способствует дальнейшему формированию лингвокультурологической компетенции.

Итак, мы видим, что роль ЛКК при обучении иностранному языку очень велика и не позволяет выстраивать процесс, опираясь на банальное заучивание лексических единиц и грамматических структур. Успешное овладение языком невозможно без понимания культуры страны того или иного языка, понимания реалий данной культуры. Изучение языка должно осуществляться с учетом его самых важных функций: когнитивной, коммуникативной, кумулятивной (культуроносной). В процессе обучения ИЯ очень часто встречаются затруднения с пониманием некоторых культурологических факторов, что, естественно, порождает ряд препятствий, с одной стороны, и, думается, желание разобраться и понять проблемный феномен – с другой.

Список литературы

1. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Рус. яз. за рубежом. 2002. № 2. С. 60–65.
2. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007. С. 156–163.
3. Боброва Е.А. О профессионально-экономическом потенциале использования кейсовой методики на уроке иностранного языка в экономическом вузе [Электронный ресурс] // Baikal Research Journal. 2015. Т. 6. № 4. URL: <http://brj-bguer.ru/reader/article.aspx?id=20280> (дата обращения: 11.03.2020).
4. Войткова А.Н., Сметанина Т.В., Универсальюк Е.А. Когнитивно-дискурсивные компетенции студентов-искусствоведов в профессиональном лингвообразовании // Alma Mater. 2019. № 7. С. 89–92.
5. Глызина В.Е., Горская Н.Е., Белоусова Е.С. Способы повышения творческой активности студентов на занятиях по английскому языку // Изв. Иркут. гос. экон. академии. 2015. Т. 6. № 3. С. 39–46.
6. Игнатенко Н.А. Прием «капсула культуры» в развитии иноязычной социокультурной компетенции на продвинутом уровне // Научный альманах. 2016. № 1-2. С. 167–170.
7. Китова Е.Б. Методологическая база нового учебника по английскому языку для бакалавров специальности «Государственное и муниципальное управление» // Изв. Иркут. гос. экон. академии. 2016. Т. 26. № 2. С. 183–190.
8. Мельгунова А.Г. Один из путей модернизации преподавания делового английского языка в вузе в соответствии с новыми государственными стандартами высшего профессионального об-

разования // Изв. Иркут. гос. экон. академии. 2013. № 2(88). С. 141–144.

9. Мещерякова Е.В. Роль современной социокультурной ситуации в процессе подготовки будущего воспитателя (на материале английского языка): теоретико-методическое исследование. Волгоград: Перемена, 1999.

10. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: от мировидения к миропониманию // Славянское языкознание: докл. рос. делегации. М., 1993. С. 302–314.

11. Харченкова И.В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/113-10867> (дата обращения: 10.03.2020).

12. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.

13. Dodge B. WebQuests: A Technique for Internet-Based Learning // Distance Educator. 1995. Vol. 1. № 2. P. 10–13.

14. March T. The Learning Power of WebQuests // Educational Leadership. 2003. Vol. 61. № 4. P. 42–47.

15. Kramsch C.J. Culture in foreign language teaching // Iranian Journal of Language Teaching Research. 2013. Vol. 1. P. 57–78.

16. ReversoContext [Electronic resource]. URL: <https://context.reverso.net/translation/> (дата обращения: 15.03.2020).

17. Taylor H.D., Sorenson J.L. Culture capsules // Modern Language Journal. 1961. Vol. 45. P. 350–354.

* * *

1. Berdicevskij A.L. Sovremennij tendencii v obuchenii inostrannomu yazyku v Evrope // Rus. yaz. za rubezhom. 2002. № 2. S. 60–65.

2. Bim I.L. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam // Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sb. nauchn. tr. / pod red. A.V. Hutorskogo. M.: INEK, 2007. S. 156–163.

3. Bobrova E.A. O professional'no-ekonomicheskom potencie ispol'zovaniya kejsvoj metodiki na uroke inostrannogo yazyka v ekonomicheskom vuze [Elektronnyj resurs] // Baikal Research Journal. 2015. T. 6. № 4. URL: <http://brj-bgupe.ru/reader/article.aspx?id=20280> (дата обрaшчeния: 11.03.2020).

4. Vojtkova A.N., Smetanina T.V., Universalyuk E.A. Kognitivno-diskursivnye kompetencii studentov-iskusstvovedov v professional'nom lingvo-obrazovanii // Alma Mater. 2019. № 7. S. 89–92.

5. Glyzina V.E., Gorskaya N.E., Belousova E.S. Sposoby povysheniya tvorcheskoj aktivnosti studentov na zanyatiyah po anglijskomu yazyku // Izv. Irkut. gos. ekon. akademii. 2015. T. 6. № 3. S. 39–46.

6. Ignatenko N.A. Priem «kapsula kul'tury» v razvitiu inoyazychnoj sociokul'turnoj kompetencii na prodvnutom urovne // Nauchnyj al'manah. 2016. № 1-2. S. 167–170.

7. Kitova E.B. Metodologicheskaya baza novogo uchebnika po anglijskomu yazyku dlya bakalavrov special'nosti «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie» // Izv. Irkut. gos. ekon. akademii. 2016. T. 26. № 2. S. 183–190.

8. Mel'gunova A.G. Odin iz putej modernizacii prepodavaniya delovogo anglijskogo yazyka v vuze v sootvetstvii s novymi gosudarstvennymi standartami vysshego professional'nogo obrazovaniya // Izv. Irkut. gos. ekon. akademii. 2013. № 2(88). S. 141–144.

9. Meshcheryakova E.V. Rol' sovremennoj sociokul'turnoj situacii v processe podgotovki budushchego vospitatelya (na materiale anglijskogo yazyka): teoretiko-metodicheskoe issledovanie. Volgograd: Peremena, 1999.

10. Teliya V.N. Kul'turno-nacional'nye konnotacii frazeologizmov: ot mirovideniya k miroponimaniyu // Slavyanskoe yazykoznanie: dokl. ros. delegacii. M., 1993. S. 302–314

11. Harchenkova I.V. Koncepciya formirovaniya lingvokul'turologicheskoi kompetencii studentov yazykovykh fakul'tetov na materiale kreolizovannyh tekstov pri obuchenii nemeckomu yazyku [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/113-10867> (дата обрaшчeния: 10.03.2020).

Development of linguoculturological competence in the process of teaching foreign languages in higher education institutions

The article deals with the contradiction between the theoretical basis of the priority of the development of the linguoculturological competence in the context of studying a foreign language in universities and the disadvantage of the corresponding modern teaching methods. There are described the effective methods of the actualization of the linguoculturological knowledge.

Key words: *linguoculturological competence, linguoculture, cognitive and forming skills, analytic and axiological skills, project methodology.*

(Статья поступила в редакцию 07.05.2020)

З.О. КЕКЕЕВА

(Элиста)

Э.К. АБДИРАИМОВА

(Уральск, Казахстан)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В КАЗАХСТАНЕ

Рассматриваются подходы к анализу феноменов «интерес», «читательский интерес» и «читательская культура» в рамках формирования читательской культуры будущего педагога в вузе в век цифровой культуры. Описывается процесс формирования читательской культуры у будущего педагога в Казахстане как показатель готовности к педагогической деятельности в условиях цифрового образования в современном мире.



Ключевые слова: образование, педагог, чтение, культура, традиции, университет.

В условиях глобализации и информатизации современного мира чтение является системным ядром мировой культуры и мощным механизмом поддержания, приумножения богатства родного языка в национальной культуре. Однако национальная культура на современном этапе развития общества подвержена активному негативному влиянию по многим объективным причинам. И это связано прежде всего с тем, что сегодня проблема формирования читательской культуры в духовном и экономическом развитии общества недостаточно осознается как национальная проблема.

В методологии современной педагогики высшей школы возрастает потребность в научном осмыслении и разработке концептуальных основ, технологии формирования читательской культуры будущих педагогов как цифровых пользователей и ее диагностики в профессиональной подготовке в вузе. В этих условиях актуальным является рассмотрение сущностной природы и специфики феноменов «читательский интерес», «читательская культура» и «читательская компетентность» в профессиональном становлении будущих педагогов в период обучения в вузе (см. рис. на с. 86).

Под понятием «интерес» (от лат. interest – «имеет значение, важно») понимается реальный мотив к действию, который проявляется в активном отношении личности к освоению че-

ловеческого опыта. К.Д. Ушинский отмечал, что читать – это еще ничего не значит, *что* читать и *как понимать* читаемое – вот в чем главное дело [12].

Читательский интерес – это притягательная сила, побуждающая личность к чтению книг как центральному звену познавательной деятельности, которая способствует проявлению устойчивости, глубины, избирательности, читательской компетентности в отношении содержания текста. Следовательно, проявление читательского интереса к познанию человеческого опыта является не только инструментом обучения, но и способом передачи читателю жизненного опыта [3; 4; 10; 11].

Читательский интерес – это активная познавательная направленность личности к человеческому опыту, заключенная в чтении, которая приобретает личностную значимость и интеллектуально-эмоциональную привлекательность в соответствии с духовными потребностями и читательской компетентностью. Распространение новых форм представления информации, появление автоматизированных библиотек с электронными каталогами вызвали объективную необходимость формирования читательской компетентности. На наш взгляд, читательская компетентность педагога – готовность педагога к активному использованию потенциала чтения в педагогической деятельности для эффективного обучения и воспитания обучающихся и собственного профессионально-личного развития и самообразования.

В период развития цифровой культуры актуализируется проблема воспитания читателя в современном обществе. Наблюдается снижение доли активно читающего населения, что ведет к возрастающему дефициту знаний, нравственных и духовных ценностей и ориентиров среди детей и молодежи. Книга как культурный феномен, источник знаний утрачивает свою роль учителя и наставника, транслятора накопленного поколениями духовного опыта. И бумажную книгу активно вытесняет в образовательном пространстве ее электронный аналог – электронные книги. Молодежь постепенно переходит на клиповое восприятие информации в виде коротких сообщений, гиперссылки, клики заменяют вдумчивое чтение произведений. В России показатель систематически читающей молодежи снизился с 48% в 1991 г. до 28% в 2005 г. [1; 9; 11].

Взаимосвязь феноменов «читательский интерес», «читательская компетентность» и «читательская культура» в профессиональном становлении будущих педагогов



Современная ситуация свидетельствует о том, что растет целое поколение нечитающих, наблюдается системный кризис читательской культуры в мировом образовательном пространстве. А.В. Воронцова подчеркивает, что чтение, грамотность, общекультурная подготовка, умение работать с текстами разных видов являются необходимыми условиями профессиональной, социокультурной деятельности людей [2, с. 60].

В эпоху цифрового образования проблема формирования читательской культуры педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе является одним из приоритетных направлений в педагогическом образовании в Казахстане. Проблема формирования читательской культуры у будущего педагога в высшей школе Казахстана является показателем готовности к педагогической деятельности в условиях цифрового образования в современном мире.

Следует отметить, что с 2016 г. в системе образования Казахстана проводятся кардинальные преобразования: во-первых, модернизация системы образования с учетом национальных особенностей и международных стандартов; во-вторых, смена традиционной системы образования на личностно ориентированное образование при изменении роли и функции преподавателя; в-третьих, введение двенадцатилетнего общего образования, переход на кредитную систему в бакалавриате; в-четвертых, информатизация всей системы образования в связи с вхождением Казахстана в единое мировое образовательное пространство; в-пятых, включение новых курсов, применение электронных учебников в школьном образовании, ведение педагогами учебно-методической документации [1; 6; 14].

Следует отметить, что уровень интеллекта нации, стабильность ее развития, конкурентоспособность страны непосредственно определяются читательской культурой молодого поколения в обществе и государстве. В Казахстане, как и во многих странах мира, наблюдается резкое падение интереса к чтению книг, снижение уровня читательской культуры населения. Проведенные в 2018 г. исследования PISA свидетельствуют о том, что у школьников в Казахстане уровень читательской грамотности оказались намного ниже стран ОЭСР и ниже собственных результатов 2009 г. [14].

В культуре древних казахов интерес к книге был связан с развитием Великого шелкового пути. В этот период в страну стали привозить не только товары, но и книги. Сначала письменные источники были представлены на арабской вязи, затем стали издавать печатную продукцию на основе латинской графики и только с 1939 г. – на кириллице. Создание в XIX–XX вв. грамматики казахского языка на основе кириллицы позволило приобщать казахов к грамоте и чтению письменных источников (книг, журналов, документов, рукописей и др.) [2; 7].

В казахских народных традициях большое внимание уделялось вопросам обучения детей грамоте, чтению, письменности в семье. Археологические исследования на территории современного Казахстана свидетельствуют о том, что в VI в. кочевые племена казахов делали надписи на камнях в виде изречения о жизни и быте, о культуре, о подвигах древних кочевников как образцы письменности для чтения, как инструменты передачи человеческого опыта поколению [Там же]. Письменные источники стали способствовать обучению гра-

моте, развитию семейного чтения, школьного образования, распространению культурного, исторического и современного опыта в казахстанской традиционной культуре.

Распространителями грамотности, книг среди казахского народа стали великие казахские просветители – Чокан Валиханов, Абай Кунанбаев, Ибрай Алтынсарин и др. С развитием книгопечатания в семьях стали зарождаться традиции собирательства книг в семье, семейное чтение. Книги стоили очень дорого, ценились очень высоко и передавались по наследству, что способствовало укреплению авторитета чтения в семье как одного из компонентов проведения семейных вечеров, встреч для общения старших с младшим поколением. В семейном воспитании казахов чтение считалось занятием не только полезным, но и достойным [2; 7].

Вместе с тем в современном обществе семья перестает быть средой, стимулирующей ребенка к чтению, снижается воспитательная ценность семейного чтения как фактора воспитания читателя [5; 8; 10]. С.А. Денисова отмечает, что семья является той средой, где у ребенка с раннего детства формируются интерес и любовь к книге [5, с. 30]. Родительская семья – важнейший институт социализации раннего детства и имеет решающее значение в формировании важнейших нравственных ориентиров личности. Р.А. Карабалин, И.С. Кириченко отмечают, что в 1970-х гг. 80% семей читали книги своим детям, в XXI в. – 7% семей поддерживают и развивают традиции семейного чтения [9].

Развитие цифрового образования все больше вносит коррективы в формирование читательской культуры личности. Формирование читательской культуры будущего педагога в вузе необходимо осуществлять в организованном целенаправленном процессе по приобщению человека к ценностям духовной и социальной культуры общества и этноса.

Профессиональная подготовка педагогов в высшей школе Республики Казахстан осуществляется по 22 основным образовательным профессиональным программам высшего образования в более чем 130 вузах страны. Вместе с тем потребность в подготовке кадров для начальной школы в Казахстане возрастает с каждым годом.

Следует отметить, что основу высшего педагогического образования в Казахстане составляет базовое педагогическое образование, которое осуществляется двумя путями:

1) моноуровневым – освоением основной образовательной программы подготовки учителя в педагогическом вузе в течение 4–5 лет;

2) двухуровневым – реализацией двух программ: общего высшего образования со сроком обучения 2 года и базового высшего педагогического образования со сроком обучения 2–3 года (бакалавриат) и полного высшего педагогического образования (магистратура) со сроком обучения 1–2 года, который позволяет выпускникам более глубоко освоить выбранную специализацию и получить диплом о высшем образовании с присвоением квалификации магистра образования по избранному направлению, дающий право осуществлять профессиональную деятельность в любых типах образовательных организаций Казахстана [1].

В педагогическом образовании в высшей школе Казахстана большое внимание уделяется развитию полиязычия. В связи с этим в основные профессиональные образовательные программы педагогического образования вводится изучение предметно-профессиональных образовательных модулей по выбору на трех языках (казахский, русский, иностранный языки), что в бакалавриате составляет 40–50%, магистратуре – 50–60% и докторантуре – 70–80% [1; 6].

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 299 человек, в том числе 210 студентов направлений подготовки педагогического факультета Западно-Казахстанского государственного университета им. М. Утеминова, а также 89 педагогов высшей школы и школ г. Уральска Республики Казахстан.

В процессе формирования у будущих педагогов читательской культуры в ходе профессиональной подготовки в вузе можно выделить три этапа.

Первый этап – формирование у будущих педагогов читательской культуры в образовательном процессе вуза (решение кейс-задач, проектирование практико-ориентированных педагогических ситуаций, моделирование игровых технологий).

Второй этап – повышение уровня сформированности читательской культуры будущего педагога в культурной деятельности профессиональных сообществ: организация культурно-просветительской деятельности в период педагогической практики в школе, родительской общественностью, профессиональным сообществом.

Третий этап – проектирование и реализация технологии формирования читатель-

ской культуры в профессиональном становлении педагога:

– участие в научных конкурсах, проектах, вебинарах, конференциях по формированию читательской культуры;

– реклама и защита проектов по сохранению и развитию традиций семейного чтения, публикации научных работ по этой проблеме.

Результаты исследования показали, что у 42% будущих педагогов в читательской деятельности наблюдались значимые изменения. Во-первых, у них повысился уровень информационной компетентности в педагогической деятельности. Во-вторых, у них возросли познавательная активность и самостоятельность, ответственность в работе с международными наукометрическими базами и электронно-библиотечными системами в педагогической деятельности. В-третьих, будущие педагоги стали комфортнее и увереннее чувствовать себя в работе с родителями. Они начали проявлять активность, опыт творческой деятельности в период педагогической практики в школе при организации культурно-просветительских мероприятий с родительской ответственностью, профессиональным сообществом.

Участие будущих педагогов (36%) в научно-исследовательской деятельности способствовало развитию читательской культуры и овладению профессиональным опытом саморазвития, ориентированным на реальные ситуации в образовательной среде, которые практически не могут быть сформированы при традиционной модели педагогического образования. Вместе с тем 22% будущих педагогов не проявляли читательской активности как в традиционных, так и в инновационных (сетевых) формах взаимодействия с книгой и в целом не отличались сформированной потребностью в расширении и углублении читательской культуры в период профессиональной подготовки в вузе.

Таким образом, процесс формирования читательской культуры будущего педагога в образовательном пространстве Казахстана является одним из факторов профессионального становления, ориентированного на инновационные модели педагогической деятельности в условиях глобализации и интернационализации непрерывного профессионального педагогического образования. При внедрении цифровых технологий в образовательный процесс требуются новые стратегические и тактические решения по формированию читательской культуры педагога в цифровом образовании.

Список литературы

1. Абиль Р.Е., Жумакова У.С. Проблемы модернизации педагогического образования в Республике Казахстан // Мол. ученый. 2019. № 11(249). С. 226–227.
2. Бердигалиева Р. Чтение в Казахстане // Чтение с листа, с экрана и «на слух»: опыт России и других стран: сб. материалов для руководителей программ по продвижению чтения. М.: РШБА, 2009. С. 198–217.
3. Воронцов А.В. Чтение как социально-экономическая проблема [Электронный ресурс] // URL: http://www.terrahumana.ru/arhiv/09_04/09_04_06.pdf (дата обращения: 05.05.2020).
4. Галактионова Т.Г. Успешное чтение: педагогические аспекты проблемы // Чтение как система трансляции духовного и культурного опыта. СПб., 2009.
5. Денисова С.А. Родители о детском чтении и роли библиотек // Родительское собрание по детскому чтению: сб. материалов по разработке моделей и методик проведения. М., 2008. С. 30–32.
6. Казахстанская карта детского чтения в аспекте формирования функциональной грамотности школьников: метод. пособие. Астана, 2013.
7. Каирбекова А.Г. Книга как формат мышления в казахской культуре [Электронный ресурс] // Новые исследования Тувы. 2009. № 1–2. URL: https://www.tuva.asia/journal/issue_1-2/123-book.html (дата обращения: 05.05.2020).
8. Камалова Л.А. Проблемы повышения культуры чтения в современной студенческой среде // Актуальные проблемы начального образования: сб. Междунар. заоч. науч.-образоват. конф. Казань: Изд-во КФУ, 2015. С. 181–187.
9. Карабалин Р.А., Кириченко И.С. Проблемы чтения в современном мире у молодежи [Электронный ресурс] // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <http://scienceforum.ru/2020/article/2018021940>. <http://scienceforum.ru/2020/article/2018021940> (дата обращения: 06.05.2020).
10. Мелентьева Ю.П. Чтение: явление, процесс, деятельность. М.: Наука, 2013.
11. Стефановская Н.А. Читательская аудитория XXI века: параметры стратификации (опыт регионального исследования) // Чтение. XXI век: кол. моногр. Челябинск, 2014. С. 95–108.
12. Ушинский К.Д. Избранные труды: в 4 кн. М.: Дрофа, 2005. Кн. 2.
13. Чушкина С.Е. О подходах к определению понятия «читательская культура» // Вестн. Башкир. ун-та. 2015. Т. 20. № 2. С. 600–605.
14. PISA-2018: казахстанские школьники впервые за 10 лет показали снижение уровня грамотности [Электронный источник] // InformБЮРО. URL: <http://nformburo.kz/stati/pisa-2018-kazahstanskije-shkolniki-vpervye-za-10-let-pokazali-snizhenie-urovnya-gramotnosti.html> (дата обращения: 05.05.2020).

1. Abil' R.E., Zhmakova U.S. Problemy modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Respublike Kazahstan // Mol. uchenyj. 2019. № 11(249). S. 226–227.

2. Berdigaliev R. Chtenie v Kazahstane // Chtenie s lista, s ekrana i «na sluh»: opyt Rossii i drugih stran: sb. materialov dlya rukovoditelej programm po prodvizheniyu chteniya. M.: RSHBA, 2009. S. 198–217.

3. Voroncov A.V. Chtenie kak social'no-ekonomicheskaya problema [Elektronnyj resurs] // URL: http://www.terrahumana.ru/arhiv/09_04/09_04_06.pdf (data obrashcheniya: 05.05.2020).

4. Galaktionova T.G. Uspeshnoe chtenie: pedagogicheskie aspekty problemy // Chtenie kak sistema translyatsii duhovnogo i kul'turnogo opyta. SPb., 2009.

5. Denisova S.A. Roditeli o detskom chtenii i roli bibliotek // Roditel'skoe sobranie po detskomu chteniyu: sb. materialov po razrabotke modelej i metodik provedeniya. M., 2008. S. 30–32.

6. Kazahstanskaya karta detskogo chteniya v aspekte formirovaniya funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov: metod. posobie. Astana, 2013.

7. Kairbekova A.G. Kniga kak format myshleniya v kazahskoj kul'ture [Elektronnyj resurs] // Novye issledovaniya Tuvy. 2009. № 1–2. URL: https://www.tuva.asia/journal/issue_1-2/123-book.html (data obrashcheniya: 05.05.2020).

8. Kamalova L.A. Problemy povysheniya kul'tury chteniya v sovremennoj studencheskoj srede // Aktual'nye problemy nachal'nogo obrazovaniya: sb. Mezhdunar. zaoch. nauch.-obrazovat. konf. Kazan': Izd-vo KFU, 2015. S. 181–187.

9. Karabalin R.A., Kirichenko I.S. Problemy chteniya v sovremennom mire u molodezhi [Elektronnyj resurs] // Materialy XII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchnyj forum». URL: <http://scienceforum.ru/2020/article/2018021940>. <http://scienceforum.ru/2020/article/2018021940> (data obrashcheniya: 06.05.2020).

10. Melent'eva Yu.P. Chtenie: yavlenie, process, deyatelnost'. M.: Nauka, 2013.

11. Stefanovskaya N.A. Chitatel'skaya auditoriya XXI veka: parametry stratifikatsii (opyt regional'nogo issledovaniya) // Chtenie. XXI vek: kol. monogr. Chelyabinsk, 2014. S. 95–108.

12. Ushinskij K.D. Izbrannye trudy: v 4 kn. M.: Drofa, 2005. Kn. 2.

13. Chushkina S.E. O podhodah k opredeleniyu ponyatiya «chitatel'skaya kul'tura» // Vestn. Bashkir. un-ta. 2015. T. 20. № 2. S. 600–605.

14. PISA-2018: kazahstanskije shkol'niki v pervye za 10 let pokazali snizhenie urovnya gramotnosti [Elektronnyj istochnik] // InformBYURO. URL: <http://nformburo.kz/stati/pisa-2018-kazahstanskije-shkolniki-vpervye-za-10-let-pokazali-snizhenie-urovnya-gramotnosti.html> (data obrashcheniya: 05.05.2020).

Issue of development of reading competence of future teachers in Kazakhstan

The article deals with the approaches to the analysis of the phenomena of “interest”, “reading interest” and “reading culture” in the context of the development of the reading culture of future teachers in higher education institutions in the century of the digital culture. There is described the process of the development of the reading culture of future teachers in Kazakhstan as an indicator of the readiness to teaching activities in the conditions of the digital education in the modern world.

Key words: *education, teacher, reading, culture, traditions, university.*

(Статья поступила в редакцию 07.05.2020)

**Д.И. ВОРОНИН, С.А. ОСТАНИНА,
Е.В. ПТИЦЫНА**
(Петрозаводск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Анализируется организация обучения иностранных студентов в современных российских вузах. Актуальность заявленной проблемы определяется задачами эффективного обучения иностранных студентов как будущих специалистов в новой культурной среде. Рассматривается организация обучения иностранных студентов из КНР на примере Петрозаводской государственной консерватории А.К. Глазунова, описывается опыт взаимодействия преподавателей гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: *иностранные студенты, высшее образование, процесс обучения, адаптация, рабочая тетрадь.*

На современном этапе развития высшего отечественного образования одной из важных задач является привлечение иностранных студентов к обучению в российских ву-

зах. Иностраннный студент в процессе обучения не только овладевает основами будущей профессиональной деятельности, но и становится культурной, духовно богатой личностью, готовой к диалогу культур в межнациональном пространстве [3]. Актуальность заявленной проблемы определяется задачами эффективного обучения иностранных студентов как будущих специалистов в новой культурной среде [4; 6].

В последние годы количество иностранных обучающихся в Петрозаводской государственной консерватории им. А.К. Глазунова заметно увеличилось. Страны, из которых студенты приезжают на обучение, представлены государствами Юго-Восточной Азии, Европы и Латинской Америки. Наибольшее количество иностранных обучающихся прибывает из Китайской Народной Республики.

Сравнивая системы российского и китайского музыкального образования, Яо Вэй отмечает ряд существенных отличий [8]. Так, в Китае общая трудоемкость дисциплин заполняется лекционными занятиями, а практические занятия и самостоятельная работа занимают очень небольшое место в системе подготовки студента. Отсутствует понятие «индивидуальное обучение музыкальным дисциплинам», которое является одним из основополагающих в системе высшего российского музыкального образования. Кроме того, в Китае не существует всесторонней профессиональной подготовки музыкантов на разных уровнях обучения (школа – колледж – вуз). Это приводит к тому, что степень подготовки выпускников китайских вузов сравнима с уровнем выпускников российских музыкальных колледжей. Учебные планы музыкальных вузов Китая и России значительно отличаются. Так, в Китае отсутствуют многие музыкально-теоретические дисциплины, выделяется меньше часов, отводимых на индивидуальные занятия, на порядок ниже требования к овладению профессией музыканта. Еще одной очень важной особенностью китайского музыкального образования является присвоение выпускнику только одной квалификации – «музыкант» или «преподаватель».

Поступая в музыкальные вузы России, китайские студенты испытывают значительные трудности в процессе овладения мастерством музыканта, поскольку уровень их музыкального образования является нестабильным. Некоторые из них имеют небольшой багаж музыкальных занятий, полученный преимуще-

ственно частным образом. При этом их уровень музыкальных знаний и умений сводится к овладению техническим арсеналом исполняемой музыки при отсутствии эмоционально-волевого ее постижения [3].

Разнообразие культурных типов в группе иностранных обучающихся ставит ряд проблем, которые связаны как с бытовой, культурной, социальной адаптацией, так и с обеспечением эффективного профессионального обучения иностранных студентов в соответствии с требованиями актуализированных стандартов (ФГОС 3++). Адаптация к новым факторам высшей школы представляет собой многоуровневый социально-психофизиологический процесс и сопровождается напряжением компенсаторно-приспособительных систем организма студента. Успешная адаптация способствует быстрому включению студентов в учебный процесс, сохранению контингента обучающихся, обеспечению высокой мотивации овладения знаниями, умениями и навыками, повышению качества и уровня обучения в российской высшей школе.

Решение возникающих проблем не только становится задачей административных структур консерватории, но и затрагивает практически весь педагогический коллектив, принимающий участие в организации учебно-воспитательной деятельности вуза. При этом значительная часть задач социокультурной адаптации иностранных обучающихся в условиях новой социальной среды решается преподавателями дисциплин гуманитарного цикла. Наиболее важными вопросами, стоящими перед педагогами и требующими решения, являются адаптационная и языковая поддержка студентов.

Ресоциализация иностранных обучающихся будет иметь значимые результаты при наиболее полном освоении ими универсальных компетенций, прописанных в федеральных образовательных стандартах. Культурные особенности, свойственные обучающимся разных стран, накладывают отпечаток на восприятие ценностных характеристик, концепций, идеалов и норм, составляющих основу содержания гуманитарных дисциплин в российском образовании. Особенно ярко это проявляется у обучающихся из Китая, что неоднократно подчеркивалось участниками научно-практических конференций, проводимых в консерватории и посвященных применению современных педагогических технологий в системе высшего образования.

Так, Е.А. Великанова, Д.И. Воронин справедливо отмечают, что изучение истории в Китае несет в себе элементы автохтонности, представления о самостоятельности и независимости исторических процессов в Китае от мировой истории. Это является причиной слабого знания студентами основных событий и фактов всемирной истории. В связи с этим восприятие китайскими студентами новых фактов, непривычной интерпретации известных им событий и процессов, усвоение смыслов и ценностей чужой для них культуры становятся довольно сложным процессом. То же самое характерно и для базовой профессиональной подготовки студентов, которые имеют поверхностные знания в области традиционной китайской философии и совершенно не знакомы с европейской и русской философскими традициями и религией. Некоторое представление у китайских студентов есть о марксистско-материалистическом учении, которое понимается ими особым образом. Отсутствие знаний об основных философских концепциях и идеях создает сложности не только при определении мировоззренческой позиции, но и в понимании значения фундаментальных философских понятий и категорий [1; 2]. В сложившейся ситуации преподаватель, ненавязчиво предлагая рассмотрение альтернативных позиций и концепций для сравнительного анализа, может помочь студентам осмыслить непривычную систему ценностей и сформировать необходимые компетенции.

Слабые знания китайских студентов об основных событиях, особенностях и фактах всемирной истории является одной из основных трудностей реализации предметной дисциплины «История и теория педагогики». У студентов нет знаний (или есть поверхностные) в области зарубежной и отечественной истории образования, о педагогах и их педагогических теориях.

Вторая задача, стоящая перед преподавателями гуманитарных дисциплин, заключается в необходимости в ходе учебного процесса организации совместной деятельности с преподавателями дисциплины «Русский язык как иностранный». Как правило, языковая подготовка большинства иностранных обучающихся находится на невысоком уровне. В процессе исследования выяснилось, что китайские студенты Петрозаводской государственной консерватории недостаточно владеют русским языком, лишь к концу третьего курса они обретают оптимальный словарный запас и начинают активно использовать свои знания, в том

числе и в профессиональных музыкальных дисциплинах.

Кроме того, существуют следующие трудности: слабая подготовка по профильным дисциплинам и специальным предметам; отличие форм и методов обучения в российском вузе от обучения в родной стране, отсутствие навыков самостоятельной работы (студенты не умеют быстро конспектировать лекции, работать с источниками, анализировать большой объем информации). Многие из студентов испытывают затруднения даже при общении на бытовом уровне, а речевые навыки в учебном процессе у них полностью отсутствуют. При этом освоение обучающимися заявленных в образовательных стандартах компетенций требует не только знания обыденной лексики, но и владения научной терминологией и основами научного стиля речи. Нельзя также забывать о разнице вышеописанных подходов к организации образовательного процесса российских и китайских студентов. Так, в процессе обучения российских студентов преподаватель использует активные методы, поисково-исследовательские технологии, которые позволяют студентам самостоятельно приобретать умения и навыки при решении особого рода задач, проблемных вопросов, ситуационного проектирования.

В свою очередь, в процессе обучения китайских студентов основным методом становится метод редукции, который предполагает сведение сложного к простому. На занятиях деятельность преподавателя ограничивается сообщением готовых знаний: он объясняет новый материал, подкрепляет примерами, иллюстрациями, добивается его понимания, проверяет степень усвоения в виде простых, элементарных вопросов. Студенты воспринимают сообщаемую информацию, записывают, заучивают, воспроизводят, их деятельность в большинстве своем является репродуктивной. При этом действия преподавателя носят объяснительно-иллюстративный характер, а сам он является лишь транслятором знаний. В таких условиях использование современных методов и технологий обучения (деловые и ролевые игры, дискуссии, кейс-методы и др.) является практически невозможным, учитывая низкий уровень владения иностранными студентами русским языком [3].

Решение вышеперечисленных задач, на наш взгляд, возможно при взаимодействии преподавателей русского языка и преподавателей, реализующих цикл гуманитарных дисциплин. Так, в рамках такого взаимодействия

на занятиях по русскому языку обучающиеся могут читать и разбирать фрагменты текстов на русском языке по гуманитарным дисциплинам (истории, философии, педагогике и т. д.). Особое внимание должно быть уделено тому, что эти тексты должны быть адаптированы для уровня подготовки иностранных обучающихся: состоять из простых предложений и устойчивых словосочетаний; иметь упрощенный синтаксис и словарь основных терминов на русском, английском языках и родном (по возможности) языке студентов. Наполнение курса русского языка содержанием гуманитарных дисциплин не только позволит обучающимся еще раз обратиться к вопросам, рассматриваемым в этих дисциплинах, но и даст возможность более глубоко изучить применяемую терминологию и освоить азы языка науки. Чем лучше студенты усвоят язык, тем легче и эффективнее пройдет адаптация, тем быстрее они начнут полноправно общаться с российскими сокурсниками и эффективнее произойдет их включение в культуру новой страны.

Еще одной формой взаимодействия преподавателей русского языка и цикла гуманитарных дисциплин является совместное составление различных учебных, учебно-методических пособий и рабочих тетрадей. На основании опыта реализации таких средств обучения в рамках междисциплинарного взаимодействия преподавателей мы хотим остановиться в этой статье. В пособии, рабочей тетради важно четко разработать структуру. На наш взгляд, обязательными должны быть адаптированные тексты лекций и учебный словарь. При этом в каждой теме целесообразно представить список основных терминов темы, план лекции, текст лекции, задания для самоконтроля (в форме тестов и вопросов).

Обязательно следует соблюдать следующие требования к тексту учебного пособия [5]:

- логическая, композиционная четкость текста, выделение основной и детализирующей информации, исключение повторов;
- соответствие лексического и грамматического оформления текста уровню языковой подготовки студентов;
- преобразование прямого порядка слов в предложении;
- использование сложных предложений с 1–2 придаточными;
- ограниченное употребление многокомпонентных словосочетаний;
- обязательное использование средств связи между частями сложных предложений, предложениями и частями текста (*поэтому*,

потому что, таким образом, так и т. п.), уже известных студентам из программы по изучению русского языка в процессе довузовского этапа обучения;

- ограничение употребления языковых структур, характерных для письменной научной речи (причастных, деепричастных оборотов и т. п.);

- дозирование объема информации, текстового, языкового материала;

- корректное графическое оформление текстов (размер шрифта, графические выделения, четкая рубрикация, деление на абзацы).

В качестве примера остановимся подробнее на разработанной рабочей тетради по курсу «Философия» (авторы Д.И. Воронин, Е.А. Великанова). Рабочая тетрадь включает в себя все темы по философии в их кратком текстовом изложении, вопросы к текстам, небольшие тестовые наборы, словари с основными терминами по темам и задания в форме кратких эссе. Для облегчения восприятия информации рабочая тетрадь содержит значительный иллюстративный материал. При разработке рабочей тетради авторы учитывали рекомендации педагогов-русистов Н.М. Румянцевой, И.Ф. Евсигнеевой, В.Е. Кужакова.

Основными целями, которые ставили перед собой разработчики, явились следующие: освоение учебного материала, усвоение научного стиля речи; расширение лексического запаса, повышение уровня владения русским языком; уточнение критериев оценки преподавателем качества учебной работы обучающихся. Рабочая тетрадь создавалась для решения таких учебных задач, как:

- облегчение усвоения обучающимися учебного материала;
- формирование у обучающихся компетенций согласно актуализированным стандартам;
- формирование владения навыками анализа, синтеза, обобщения;
- выработка норм критического осмысления информации;
- использование современных педагогических технологий в образовательном процессе.

Данная рабочая тетрадь была апробирована в 2019/20 уч. г. в работе с обучающимися второго курса очной формы обучения по направлению подготовки 52.05.01 «Актерское искусство», специализация «Артист драматического театра и кино». Общая трудоемкость дисциплины «Философия» составляет 180 часов, которая включает 68 часов лекционных занятий, 67 часов самостоятельной работы и

Основные понятия курса в рабочей тетради

Русский язык	English	中文
ФИЛОСОФИЯ: НАУКА И ФОРМА МИРОВОЗЗРЕНИЯ	PHILOSOPHY: SCIENCE AND THE FORM OF WORLDVIEW	哲学：科学与世界观的形式
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Бытие</i> – совокупность всего существующего. 2. <i>Гносеология</i> – учение о формах и методах познания. 3. <i>Логика</i> – учение о законах мышления. 4. <i>Метод</i> – форма и способ познания. 5. <i>Мировоззрение</i> – совокупность представлений о мире. 6. <i>Мифология</i> – целостное, нерациональное объяснение мира, в котором соединены представления о природе, богах, человеке, морали, истории. 7. <i>Натурфилософия</i> – учение о сущности и закономерностях развития природы. 8. <i>Небытие</i> – категория, противоположная бытию. 9. <i>Онтология</i> – учение о бытии. 10. <i>Психология</i> – учение о душе. 11. <i>Философия</i> – «любовь к мудрости». 12. <i>Философская антропология</i> – учение о возникновении и сущности человека. 13. <i>Эстетика</i> – учение о прекрасном. 14. <i>Этика</i> – учение о морали и нравственности 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Being</i> is the totality of everything that exists. 2. <i>Epistemology</i> – the doctrine of forms and methods of knowledge. 3. <i>Logic</i> – the doctrine of the laws of thought. 4. <i>Method</i> – the form and method of cognition. 5. <i>Worldview</i> – a set of ideas about the world. 6. <i>Mythology</i> is a holistic, irrational explanation of the world in which ideas about nature, gods, man, morality, and history are combined. 7. <i>Natural philosophy</i> – the doctrine of the essence and laws of the development of nature. 8. <i>Non-being</i> is a category opposed to being. 9. <i>Ontology</i> – the doctrine of being. 10. <i>Psychology</i> – the doctrine of the soul. 11. <i>Philosophy</i> – “love of wisdom”. 12. <i>Philosophical anthropology</i> – the doctrine of the origin and essence of man. 13. <i>Aesthetics</i> – the doctrine of the beautiful. 14. <i>Ethics</i> – the doctrine of morality and morality 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 存在是存在的一切的全部。 2. 认识论 – 知识形式和方法论。 3. 逻辑 – 思想规律的学说。 4. 方法 – 认知的形式和方法。 5. 世界观 – 一套关于世界的想法。 6. 神话是一个对自然, 神, 人, 道德和历史观念相结合的世界的整体, 不合理的解释。 7. 自然哲学 – 自然发展的本质和规律的教义。 8. 不存在 – 是一种反对的类别。 9. 本体论 - 存在的学说。 10. 心理学 - 灵魂的学说。 11. 哲学 – “智慧之爱”。 12. 哲学人类学 – 人的起源和本质的教义。 13. 美学 – 美丽的教义。 14. 伦理 – 道德与道德学说

45 часов отводится на проведение экзамена. Дисциплина предполагает освоение двух универсальных компетенций: УК-1 (способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий); УК-5 (способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия).

Несложно заметить, что данные компетенции носят личностно-деятельностный характер и направлены на формирование таких качеств и навыков личности, которые позволят ей самостоятельно, ответственно и креативно реализовывать свою деятельность в различных жизненных сферах. Для овладения обучающимися данными компетенциями в рабочей тетради использовались технологии критического мышления, проблемного обучения и дискуссионных форм проведения занятий. Общее количество обучающихся на курсе составляет восемь человек. Дифференциация обучающихся по уровню языковой подготовки весьма велика. Двое студентов, изучавших

русский язык в рамках школьной программы, освоили его на уровне владения языком А2. Из оставшихся шести обучающихся четверо находятся на нижней границе, а двое – на середине уровня А1. Такой разброс в уровне владения русским языком создавал объективные трудности в работе с группой. Часто для имеющих низкий уровень языковой подготовки обучающихся понимание даже самых простых речевых оборотов было недоступно.

Знакомство обучающихся с рабочей тетрадью началось сразу на первых занятиях. Основной акцент в этот период делался на работе с текстом и аудирование. Вначале преподаватель или студенты зачитывали фрагменты адаптированного текста, а затем обучающиеся объясняли прочитанную информацию, останавливаясь на вопросах, связанных с пониманием содержания и грамматических трудностях. Значительное внимание при этом уделялось правильному произношению и пониманию содержания специальных терминов. В основном научная терминология, имеющая греческие и латинские корни, студентам была

знакома, но значение таких понятий, как «мировоззрение», «предмет», «развитие», «мышление», «закон», «ценность», «нравственность», отличных по звучанию от привычных для европейца терминов приходилось объяснять и произносить несколько раз для запоминания. Знакомству с новыми терминами способствовало наличие в каждой теме словаря с определениями на русском и английском языках и иллюстраций, раскрывающих содержание новых слов (см. табл. на с. 93).

Первый этап работы обучающихся был ориентирован на формирование репродуктивного уровня знаний, что определило применение на занятиях традиционных педагогических технологий. По мере накопления студентами знания основных терминов и понятий, фактического содержания дисциплины и освоения форм и способов логического мышления изменялись и применяемые педагогические технологии. Ниже приведены несколько фрагментов заданий из первой темы рабочей тетради.

Задание 2. Прочитайте текст. Где появилось слово «философия»?

Фило со́ фия – нау́ка о наиболее о́бщих зако́нах разви́тия приро́ды, о́бщества и мышле́ния.

Термин «филосо́фия» (на древнегрéческом языке́: φιλοσοφία) появи́лся приме́рно в V ве́ке до на́шей э́ры в Дре́вне й Гре́ции. Возмо́жно, его́ а́втор – древнегрéческий мыслíteль и матемáтик Пифаго́р.

Буква́льный перево́д сло́ва «филосо́фия» с древнегрéческого языка́ означаёт «любо́вь к му́дрости». «Му́дрость» гре́ки понима́ли как абстра́ктное зна́ние о мире в це́лом, а «любо́вь» – как стре́мление к и́стине.

Первые философские школы в Греции появились в VII–VI веках до нашей эры. Древнегрéческая филосо́фия оказа́ла большо́е влия́ние на культу́ру Евро́пы и Росси́и.

В Дре́внем Кита́е филосо́фия появи́лась в VIII–VI ве́ках до на́шей э́ры. Древнекита́йская филосо́фия оказа́ла большо́е влия́ние на исто́рию и культу́ру Кита́я, Япо́нии, Корéи и Вьетна́ма.

Задание 4. Прочитайте текст.

Предме́т филосо́фии – мир и челове́к, зако́ны разви́тия ми́ра, челове́ка и о́бщества; система це́нностей и идеáлов; це́ли и смы́сл существова́ния челове́ка.

Ме́тоды филосо́фии: диалекти́ческий, метафизи́ческий, крити́ческий, герменевти́ческий и други́е. Та́кже в филосо́фии спо́льзуются обще́научные ме́тоды иссле́дования: логи́ческий, эври́тический, исто́рико-гене́тический, а́нализ, си́нтез и мно́гие други́е.

Для формирования основ критического мышления в рабочей тетради используются вопросы, предполагающие два или более подходов для их решения с необходимостью обосновать свой выбор. Но наибольший интерес у обучающихся технологии критического мышления вызывали при проведении дискуссий и дебатов. Например, в процессе изучения темы 5 «Философия эпохи Нового времени» студенты делились на две группы. Обучающиеся первой группы отстаивали идеи представителей рационализма, а члены второй группы представляли взгляды философов эмпирического направления. Перед каждой группой стояла задача доказать свою правоту в рассмотрении вопроса о главенстве рациональных или эмпирических уровней познания человеком мира.

Занятия, проходившие в таких формах, требовали от студентов не только формального знания материала, но и проявления скепсиса в отношении суждений оппонентов и своих аргументов. На наш взгляд, дискуссионные формы наиболее полно раскрывают структуру технологии развития критического мышления на всех ее этапах: вызова, осмысления и рефлексии. При этом сама форма дискуссии становится очень привлекательной для обучающихся в связи с возможностью высказать свою точку зрения и наличием в этой форме элемента соревновательности. Форма философских дискуссий приобрела популярность еще на заре становления философии, и, как отмечал Й. Хейзинга, игра – состязание в остроумии, с подзадориванием друг друга каверзными вопросами, занимала осязаемое место в греческой манере вести беседу [7].

Применение дискуссионных форм в обучении способствует не только приобретению навыков аргументации и доказательности, но и расширению лексического запаса, усвоению приемов риторики, приобретению навыков групповой работы и толерантности к иному мнению. Кроме того, не стоит забывать, что дискуссионно-игровая форма позволяет участникам испытывать удовольствие от процесса игры, что подтверждалось активным желанием обучающихся вступать в дискуссии как с преподавателем, так и друг с другом.

Технология проблемного обучения в заданиях рабочей тетради присутствует практически во всех темах. Связано это с возникновением противоречий при соотношении теоретических философских положений с фактами действительности. Наиболее полно это прояв-

ляется в решении этических, социальных, гносеологических, антропологических вопросов. Так, в процессе изучения этических концепций различных философов возникают следующие вопросы: «Что можно принимать за основу нравственного действия – его мотив или результат?», «Возможна ли полноценная реализация категорического императива И. Канта в реальной жизни?», «Каковы границы индивидуальной свободы в современном обществе?» и др. Студенты с удовольствием становились участниками гипотетических ситуаций, примеряли на себя разнообразные роли, стремились к разрешению проблемных и конфликтных ситуаций. Решение проблемных вопросов проходило как в устной форме, так и в формате небольших эссе, занимавших не более половины страницы рукописного текста.

В рамках изучения дисциплины «История и теория педагогики» иностранные студенты также работают по тетради. Дисциплина изучается на 1-м курсе, реализуется для всех направлений подготовки и предполагает освоение компетенций УК-2 (способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений), ОПК-3 (способен планировать учебный процесс, разрабатывать методические материалы, анализировать различные системы и методы в области музыкальной педагогики, выбирая эффективные пути для решения поставленных педагогических задач).

Основными направлениями работы с иностранными студентами на данной дисциплине являются:

- использование перевода и толкования; объяснение в форме инструктирования;
- приоритет чтения как основного вида речевой деятельности;
- использование схем и диалогов; применение вопросно-ответных упражнений.

Тетрадь содержит адаптированные тексты по истории образования и педагогической мысли, дидактики и теории воспитания, с которыми студенты работают на каждом занятии: читают, объясняют прочитанное, ставят вопросы и отвечают на них. В тетради представлены схемы (педагогический процесс, связь педагогики с другими науками, методы обучения и т. д.). Работа с текстами и схемами проходит не только фронтально, но и в группах и индивидуально. Все термины и понятия вынесены в словарь, которым очень удоб-

но пользоваться. Ниже приведены несколько фрагментов заданий из рабочей тетради.

1. Разрабатываем «Инструкции к закону об образовании». Выбрать три любые статьи из закона до 88-й статьи включительно (лучше подряд) и составить по ним тезисы. Далее на занятии – совместное обсуждение.

2. Задания по теме «Педагогический процесс»: подобрать изображение или сделать иллюстрацию к 2–3 закономерностям педагогического процесса; выбрать 10 пословиц, цитат, отражающих различные принципы педагогического процесса.

3. Выбрать один из видов обучения и представить его особенности в виде схемы, коллажа: проблемное, развивающее, модульное, программированное, компьютеризированное обучение.

Умение выявлять противоречивость явлений или видеть нарушение причинно-следственных связей в протекающих процессах выступает одной из главных задач учебного процесса. Одной из самых любимых форм работы становится решение задач, когда абстрактные установки и умозаключения оказываются элементом действительности. Например, в обсуждении таких вопросов, как «Зачем выпускнику консерватории педагогическое образование?» (тема «Образование: сущность, содержание и структура»), «Для того, чтобы стать хорошим педагогом, необходимо...» (тема «Педагогическая деятельность»), «Принципы обучения в музыкальном образовании» (тема «Художественное образование: особенности и принципы организации»).

Проводя анкетирование иностранных студентов об удовлетворенности образовательным процессом данных дисциплин, мы получили следующие их высказывания:

- «История и теория педагогики»: занятия четко структурированы, цели и задачи понятны; практические задания позволяют выражать свою точку зрения; теоретический материал доступен; разнообразные формы занятий и заданий; оптимальное количество заданий для самостоятельной работы;
- «Философия» – широкий взгляд на проблематику; четкая система проведения лекций, владение материалом; преподаватель все-сторонне анализирует и отвечает на вопросы, стараясь максимально донести информацию; обширные знания преподавателя по предмету и в смежных науках.

Учитывая все вышеизложенное, можно утверждать, что взаимодействие преподавателей русского языка и гуманитарных дисциплин, разработка совместных учебно-методи-

ческих пособий и рабочих тетрадей позволяют иностранным студентам успешно изучить русский язык, решить задачи, позволяющие повысить уровень обучения по профессиональным дисциплинам, расширить кругозор и повысить мотивацию дальнейшего образования.

Список литературы

1. Великанова Е.А. Русский язык как иностранный: к вопросу выбора педагогических технологий // Современные технологии преподавания в творческом вузе. Петрозаводск, 2015. С. 196–198.
2. Воронин Д.И. Проблема объективности оценки компетенций в мировоззренческих дисциплинах // Современные технологии образования на примере творческого вуза: сб. ст. / общ. ред. и сост. Т.С. Екименко, С.А. Останина. Петрозаводск, 2016. С. 71–79.
3. Останина С.А., Птицына Е.В. Особенности организации обучения иностранных студентов в вузе: проблемы и возможные пути их решения [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. 2017. Вып. 1. № 4. URL: <https://drive.google.com/file/d/1wfitFZK9TrQypFRd4GJP98foZopoimpz/view> (дата обращения: 12.03.2020).
4. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. № 4(12). С. 123–136.
5. Румянцева Н.М., Евстигнеева И.Ф., Кузиков В.Е. Координация работы преподавателей русского языка и специальных дисциплин как средство оптимизации учебного процесса // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы Междунар. науч.-метод. конф. СПб.: Полторацк, 2010. С. 184–185.
6. Фэн Шисюань. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Русский язык и иностранные языки и методики их преподавания. 2015. № 2. С. 70–74.
7. Человек играющий / сост. и пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011.
8. Яо Вэй. Сравнительный анализ высшего профессионального вокального образования в Китае и России // Наука и современность. 2011. № 10-1. С. 260–265.

* * *

1. Velikanova E.A. Russkij yazyk kak inostrannyj: k voprosu vybora pedagogicheskikh tekhnologij // Sovremennye tekhnologii prepodavaniya v tvorcheskom vuze. Petrozavodsk, 2015. S. 196–198.

2. Voronin D.I. Problema ob#ektivnosti ocenki kompetencij v mirovozzrencheskih disciplinah // So-

vremennye tekhnologii obrazovaniya na primere tvorcheskogo vuza: sb. st. / obsch. red. i sost. T.S. Eki-menko, S.A. Ostanina. Petrozavodsk, 2016. S. 71–79.

3. Ostanina S.A., Pticyna E.V. Osobennosti organizacii obucheniya inostrannyh studentov v vuze: problemy i vozmozhnye puti ih resheniya [Elektronnyj resurs] // Prepodavatel' XXI vek. 2017. Vyp. 1. № 4. URL: <https://drive.google.com/file/d/1wfitFZK9TrQypFRd4GJP98foZopoimpz/view> (data obrashcheniya: 12.03.2020).

4. Rahimov T.R. Osobennosti organizacii obucheniya inostrannyh studentov v rossijskom vuze i napravlenie ego razvitiya // Yazyk i kul'tura. 2010. № 4(12). S. 123–136.

5. Rumyanцева N.M., Evstigneeva I.F., Kuzhakov V.E. Koordinaciya raboty prepodavatelej russkogo yazyka i special'nyh disciplin kak sredstvo optimizacii uchebnogo processa // Podgotovka inostrannyh abiturientov v vuzy Rossijskoj Federacii (tradicii, dostizheniya, perspektivy): materialy Mezhdunar. nauch.-metod. konf. SPb.: Poltorak, 2010. S. 184–185.

6. Fen Shisyuan'. Izuchenie russkogo yazyka kitajskimi studentami: problemy, vozmozhnosti, perspektivy // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Rus-skij yazyk i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2015. № 2. S. 70–74.

7. Chelovek igrayushchij / sost. i per. s niderl. D.V. Sil'vestrova. SPb.: Izd-vo Ivana Limbaha, 2011.

8. Yao Vej. Sravnitel'nyj analiz vysshego profesional'nogo vokalnogo obrazovaniya v Kitae i Ros-sii // Nauka i sovremennost'. 2011. № 10-1. S. 260–265.

Organization of teaching process of foreign students in higher education institutions at the example of teaching the humanitarian subjects

The article deals with the analysis of the organization of the teaching process of foreign students in the modern Russian higher education institutions. The urgency of the issue is defined by the tasks of the effective education of foreign students as future specialists in the new cultural environment. There is considered the organization of the teaching process of the foreign students of the People's Republic of China at the example of Petrozavodsk State Glazunov Conservatory. The authors describe the experience of the cooperation of the lectures of the humanitarian subjects.

Key words: *foreign students, higher education, teaching process, adaptation, workbook.*

(Статья поступила в редакцию 25.05.2020)

МАО ЮЙПЭН
(Москва)

ХАРАКТЕРИСТИКА ОШИБОК В ОБЛАСТИ ПОРЯДКА СЛОВ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

Сопоставляется порядок слов в письменной речи в русских и китайских словосочетаниях и предложениях, анализируются различия. Проводится анализ ошибок китайских студентов, изучающих русский язык.



Ключевые слова: *письменная речь, порядок слов, актуальное членение, различия, ошибки.*

Обучение письменной речи чрезвычайно важно для изучающих русский язык как иностранный: написание рефератов, курсовых, дипломных работ, магистерских и кандидатских диссертаций, статей предполагает владение этим видом речевой деятельности. Владение письменной речью необходимо также для коммуникации в официально-деловой сфере общения. При этом письменная речь считается сложнейшим среди видов речевой деятельности. Одной из проблем, связанных с обучением письменной речи, является обучение правильному порядку слов.

Порядок слов является неотъемлемой чертой предложения-высказывания, без учета порядка слов невозможно построить нормальное предложение. Русский и китайский языки принадлежат к разным языковым семьям, они типологически различны. Если в русском языке порядок слов в предложении не является фиксированным, то в китайском языке он фиксированный.

«Сложность в изучении закономерностей порядка слов в русском литературном языке состоит в том, что порядок слов функционирует одновременно на двух уровнях структуры предложения – на уровне его синтаксической структуры и на уровне его актуального членения» [2, с. 12]. На уровне синтаксической структуры русского предложения возможны различные варианты взаимного расположения членов предложения. Например:

(1а) *Фиалки растут на опушке леса.*

(1б) *На опушке леса растут фиалки.*

В приведенных примерах видно, что подлежащее может как предшествовать сказуемому (1а), так и следовать за ним (1б), обстоя-

тельство может как завершать предложение (1а), так и начинать его (1б). При этом оба варианта порядка слов являются для русского языка абсолютной нормой, поскольку «флективность русского языка дает возможность варьировать порядок слов в предложении в зависимости от его коммуникативного (смыслового, актуального) членения, но это не лишает порядок слов его грамматической значимости» [7, с. 4].

Размещение членов предложения в русском языке большей частью определяется актуальным членением высказывания. «Актуальное членение означает коммуникативное устройство предложения, которое отражает и оформляет коммуникативную установку говорящего» [3, с. 12]. Стоит отметить, что «очень ярко оно проявляется в письменной речи, где коммуникативный состав предложения выражается только порядком слов» [7, с. 152]. Русское предложение реализует определенную коммуникативную установку, которая связана с развитием текста и вербализуется так называемым латентным вопросом или заключена в реальном вопросе. Так, на вопрос *Где растут фиалки?* ответом может служить только (1а). А пример (1б), где речь идет об объекте, растущем в определенном месте, может быть ответом на вопрос *Что растет на опушке леса?* Таким образом, «основным фактором, определяющим порядок слов в русском языке, является коммуникативная целеустановка высказывания» [5, с. 483]. При построении высказывания «говорящий решает, каков будет порядок следования коммуникативных компонентов в предложении, настраиваясь при этом на определенный коммуникативный режим, стиль и жанр» [10, с. 13].

В отличие от русского языка, где грамматические отношения выражаются формами слов, в китайском языке отсутствие морфологических признаков в слове обуславливает фиксированный порядок слов в предложении. Члены предложения не могут произвольно изменять свое место в предложении. «В словах китайского языка не выражено их отношение друг к другу. Внешний вид слова ничего не говорит о том, каким членом предложения то или иное слово является» [8, с. 89]. Действительно, «основными синтаксическими средствами выражения связей между словами (синтаксическими средствами построения предложения) являются порядок слов и служебные слова» [9, с. 47]. Например: 这是

兄弟的朋友 <zheshi xiongdi de pengyou> (Это друг брата); 这是朋友的兄弟 <zheshi pengyou de xiongdi> (Это брат друга). Формы слов 兄弟 (xiongdi) и 朋友 (pengyou) не меняются, а изменение места этих слов в предложении приводит к изменению семантики предложения. Соответственно, отношения между словами выражаются их порядком, грамматические связи между словами устанавливаются с помощью порядка слов и служебного слова 的 (de).

Стоит отметить, что «различные коммуникативные типы предложения – повествовательное, вопросительное и побудительное – характеризуются общностью структурной схемы строения» [9, с. 359]. Китайское простое предложение обычно имеет следующий порядок слов: подлежащее в предложении находится на первом месте, сказуемое – на втором, дополнение – на третьем.

В настоящее время все больше и больше китайских лингвистов при рассмотрении порядка слов обращают внимание на актуальное членение, однако вопрос о соотношении порядка слов в китайском предложении с актуальным членением остается открытым. Вследствие этого китайские студенты разных уровней обучения зачастую сталкиваются с трудностями в выборе правильного порядка слов при передаче своих мыслей в письменном виде и часто делают ошибки. Стоит отметить, что ошибки в письменной речи, допускаемые учащимися продвинутого уровня, обычно не встречаются на начальном этапе. Причина в том, что доля самостоятельного творчества в письменной речи студентов возрастает, объем текстов становится больше, лексический запас увеличивается, и синтаксические структуры, используемые учащимися на продвинутом этапе, становятся более сложными и разнообразными.

Исправляя ошибки китайских студентов, обучающихся в Китае, преподаватель обращает внимание только на очевидные проблемы, такие как ошибки в склонении и спряжении, в выборе предлога или союза, в согласовании форм или стилистические несоответствия; преподаватель часто игнорирует ошибочное актуальное членение, тогда как неверная позиция каждого компонента разрушает смысл высказывания. Причины такого отношения к ошибкам, связанным с порядком слов, заключаются в следующем.

Во-первых, психологами отмечено, что ошибки в расположении слов с трудом фиксируются слушающим (читающим), а грамматические ошибки всегда замечаются слу-

шающим (читающим), а иногда и самим говорящим (пишущим). Поэтому без объяснения преподавателя студентам трудно разобраться в правилах, касающихся порядка слов в предложении.

Во-вторых, до настоящего времени, несмотря на актуальность проблемы обучения порядку слов в русском предложении в связи с его актуальным членением, в китайских вузах этой проблеме уделяется недостаточно внимания. В существующих учебниках и учебных пособиях по русскому языку (даже по синтаксису русского языка) эта проблема не нашла достаточного освещения.

В-третьих, у большинства китайских учащихся существует неправильное представление о порядке слов в русском языке, будто он является свободным, а значит, никаким правилам не подчиняющимся. Стоит отметить, что «мнение о свободе порядка слов в русском языке вызвано главным образом смешением во едино разных типов речи – книжно-письменной и устно-разговорной» [6, с. 24]. При этом для письменной речи (экспрессивно не окрашенной речи) характерен объективный порядок слов, т. е. тема предшествует реме. Однако в устно-разговорной, экспрессивно окрашенной речи «основным принципом словорасположения является вынесение в начало высказывания слов, наиболее информативно значимых: *Какая тебе газета нужна? – Вчерашняя мне газета нужна*» [5, с. 501]. Такой порядок слов называется субъективным. Он воспринимается как нормальный для этого типа речи. Итак, порядок слов в устной и письменной речи подчиняется разным правилам, и их надо рассматривать отдельно. Для того чтобы исправлять ошибки китайских учащихся в порядке слов, преподаватель сам должен четко представлять закономерности расположения слов в русском словосочетании и предложении и его связь с актуальным членением. Кроме того, изучение принципов построения предложения и порядка слов должно быть системным, должны использоваться правила коммуникативной синтаксической теории.

Анализ ошибок является важным условием для успешного овладения иностранным языком. Когда преподаватель обращает внимание учащегося на его ошибки, учащийся сам видит свои ошибки, он осознает отличие своего родного языка от изучаемого и начинает относиться к изучаемому языку сознательно. Соответственно, представляется целесообразным проанализировать основные ошибки, свя-

занные с порядком слов в письменной речи, допускаемые китайскими учащимися.

Эти ошибки чрезвычайно разнообразны. Однако все многообразие ошибок можно свести к трем основным типам:

I тип – нарушение последовательности компонентов словосочетаний;

II тип – нарушение последовательности компонентов предложений;

III тип – нарушение состава и последовательности компонентов актуального членения.

I. Ошибки, связанные с нарушением последовательности компонентов словосочетаний

1. Ошибкой является помещение качественного прилагательного после относительного, например: **исторический новый период* (правильно: *новый исторический период*); **китайские редкие животные* (правильно: *редкие китайские животные*); **российский молодой художник* (правильно: *молодой российский художник*). Эта ошибка вызвана тем, что в отличие от русского языка, где прилагательные делятся на три разряда (качественные, относительные и притяжательные), в китайском языке выделяются всего два разряда (качественные и интенсивные). Китайские лингвисты считают, что качественными являются все односложные прилагательные. Они могут сочетаться с отрицательной частицей 不 (bu) – не и наречиями степени 最 (zui) – самый, 很 (hen) – очень, 比较 (bijiao) – сравнительно и др. А интенсивные прилагательные китайского языка, наоборот, не употребляются в сочетании с отрицательными частицами и наречиями степени. Соответственно, китайским учащимся сложно определить, к какому разряду относится каждое прилагательное, и из-за этого у них возникают трудности.

2. При наличии нескольких местоимений в русском языке сначала идет определительное, потом указательное местоимение, ближе всего к существительному располагается притяжательное местоимение, например: *все эти наши сомнения, этот твой вопрос, всякий твой поступок* и др. Но в китайском языке притяжательное местоимение обычно располагается перед другими местоимениями. Поэтому китайские учащиеся часто путают порядок компонентов словосочетания, например: **твое это предложение* (правильно: *это твое предложение*); **мое каждое слово* (правильно: *каждое мое слово*); **наше все сердце* (правильно: *все наше сердце*) и др.

3. При наличии распространителя у согласованного определения китайские учащи-

еся часто располагают существительное между согласуемой и управляемой формами, например: **Наука решает важные вопросы для жизни* (правильно: *Наука решает важные для жизни вопросы*). Дело в том, что в китайском языке в аналогичных словосочетаниях именно такой порядок слов: сначала определение (*важные вопросы*), потом дополнение в конце предложения (*вопросы для жизни*), получается: **важные вопросы для жизни*. Аналогично: **Преподаватель порекомендовал необходимую книгу для исследования* (правильно: *Преподаватель порекомендовал необходимую для исследования книгу*); **Студенты собрали полезные материалы для экзамена* (правильно: *Студенты собрали полезные для экзамена материалы*).

4. В словосочетаниях, основанных на связи управления, зависимый (управляемый) компонент располагается после главного (управляющего): *читать книгу, наблюдать за звездами, верить в науку*. Подобные словосочетания не вызывают у китайских учащихся ошибок, поскольку они похожи в обоих языках. Однако в китайском языке есть особый тип предложений с предлогом 把 (ba), используемых в том случае, когда внимание говорящего сосредоточено на результате действия. В предложениях без предлога 把 (ba) все внимание уделяется субъекту действия, т. е. в таких предложениях говорится, что сделал / делает / сделает субъект, например: *她完成了工作* <Ta wanchengle gongzuo> (букв. перевод: *Она выполнила работу*); в таких предложениях дополнение следует за глаголом. А наличие предлога 把 (ba) говорит о результате действия или изменении ситуации: *她把工作完成了* <Ta ba gongzuo wanchengle> (букв. перевод: *Она [ba] работу выполнила*); в таких предложениях дополнение следует за глаголом; при этом дополнение предшествует глаголу. Поэтому китайские учащиеся часто ошибочно располагают дополнение перед глагольным сказуемым или его компонентом: **Я собираюсь эту проблему анализировать* (правильный порядок слов: *Я собираюсь анализировать эту проблему*). Следует отметить, что глаголы, употребляемые в предложениях с предлогом 把 (ba), должны обозначать конкретное действие, а не эмоциональное состояние, чувство или восприятие (*думать, слышать, знать, наблюдать, верить, желать, сердиться, бояться* и т. д.).

Необходимо подчеркнуть, что данные правила расположения слов в словосочетаниях действуют только в неактуализированном сло-

восочетании, которое «в полном своем составе входит в один компонент актуального членения: или в тему, или в рему» [3, с. 70]. Например, ответом на вопрос *Кто рассказал тебе об этой истории?* может быть высказывание *Рассказал мне об этой истории // друг одноклассника; Рассказал мне об этой истории // друг из Пекина; Рассказал мне об этой истории // мой близкий друг* и т. д. Очевидно, эти неактуализированные словосочетания (*друг одноклассника, друг из Пекина, мой близкий друг*) будут отвечать в составе данного предложения как коммуникативной единицы на один и тот же вопрос – *Кто?* Но нормы расположения слов осложняются в тех случаях, когда «в словосочетание вторгается актуальное членение, которое разъединяет компоненты словосочетания так, что один компонент входит в состав темы, а другой – в состав ремы, и тогда изменяется их последовательность» [4, с. 24]. Например: *В этом году (Т) // была необычайно теплая зима (Р); Зима в этом году (Т) // была необычайно теплая (Р)*. В первом предложении словосочетание *теплая зима* целиком входит в рему, во втором предложении существительное *зима* входит в тему, а прилагательное *холодная* – в рему. Это явление получило название актуализации. «Если под влиянием требований актуального членения словосочетание разрушается и его компоненты разъединяются границей между темой и ремой, то порядок слов в предложении подчиняется только правилу: тема перед ремой» [Там же, с. 29].

II. Ошибки, связанные с нарушением последовательности компонентов предложения

1. Неверно расставляются обстоятельства места и времени, например: **Аспирант на конференции выступил с докладом* (правильно: *Аспирант выступил с докладом на конференции* или *На конференции аспирант выступил с докладом**); **Декан через неделю вернется из командировки* (правильно: *Декан вернется из командировки через неделю* или *Через неделю декан вернется из командировки*); **Профессор летом полетит в Китай* (правильно: *Профессор полетит в Китай летом* или *Летом профессор полетит в Китай*). Дело в том, что в русском языке в зависимости от коммуникативного задания, об-

* Как уже было сказано, в русском языке возможны оба варианта в зависимости от коммуникативного задания предложения. А коммуникативное задание предложения выражается скрытым (латентным) вопросом.

стоятельства места и обстоятельства времени обычно ставятся в самом начале** или в конце предложения, а в китайском языке – между подлежащим и сказуемым, поэтому у китайских учащихся это вызывает ошибки.

2. Неправильный порядок слов в предложениях, сообщающих о событии (что происходит или что случилось) в целом***. Например: **Зима придет* (правильно: *Придет зима*); **Декабрь кончился* (правильно: *Кончился декабрь*); **Решительная минута наступает* (правильно: *Наступает решительная минута*). В русских предложениях такого типа сказуемое предшествует подлежащему. А в китайском языке в подобных предложениях подлежащее предшествует сказуемому, вследствие чего возникает межъязыковая интерференция, приводящая к ошибкам.

Стоит особо отметить, что в китайском языке подобные предложения рассматриваются как расчлененные, и обычно опускается подлежащее 天 (tian) – небо. В этом случае предложения без подлежащего описывают состояние природы или возникновение новой ситуации. В них часто используется частица 了 (le), обозначающая изменение ситуации. Она стоит в конце предложения, может переводиться как «уже» или «сейчас» и многими другими формами. Например: (天)下雨了 <(tian) xiayu le> (букв. перевод: (небо) Идет дождь); (天)打雷了 <(tian) dalei le> (букв. перевод: (небо) Грешит гром); (天)刮风了 <(tian) guafeng le> (букв. перевод: (небо) Подул ветер). В такой ситуации порядок слов схож в обоих языках и поэтому ошибок не вызывает****.

3. Отступление от принятого в собственно-вопросительных предложениях порядка слов: **Московский университет когда был основан?* (правильно: *Когда был основан Московский университет?*); **Памятник Владимиру Маяковскому где находится?* (правильно: *Где находится памятник Владимиру Маяковскому?*); **Местный музей приобрел сколько картин?* (правильно: *Сколько картин приобрел местный музей?*). Данную ошибку обуслав-

** В этом случае обстоятельство времени выполняет роль детерминанта. Такая абсолютная препозиция обстоятельственного детерминанта тождественна в обоих языках.

*** Подобные предложения могут быть нерасчлененными, т. е. с нулевой темой, или расчлененными (с ненулевой темой): *И вот теперь // наступает решительная минута*.

**** По поводу этих предложений существуют разные мнения. Так, Гао Синь считает их похожими на русские предложения, но на самом деле это предложения разных типов.

ливает принятый в китайском языке порядок слов, согласно которому на него не влияет тип предложения – повествовательный или вопросительный.

III. Ошибки, вызванные нарушением состава и последовательности компонентов актуального членения

Ошибки данного типа связаны с тем, что порядок слов не соответствует целевой установке высказывания.

1. Например, ответом на вопрос *Кто написал роман «Война и мир»?* может быть высказывание *Роман «Война и мир» написал Лев Толстой*. Китайские учащиеся часто допускают ошибку: **Лев Толстой написал роман «Война и мир»*. Это связано с тем, что в китайском языке подлежащее всегда препозитивно по отношению к сказуемому. Однако в том случае, если исходным пунктом высказывания является действие (или признак), а цель высказывания – сообщить, кто является исполнителем действия или что является носителем признака, в соответствии с этой коммуникативной установкой в теме должно располагаться имя объекта и действия (т. е. дополнение и сказуемое), а в реме – подлежащее. Однако ответом на вопрос *Кто написал роман «Война и мир»?* может быть и страдательный оборот *Роман «Война и мир» был написан Львом Толстым*. В этом случае подлежащее *роман* предшествует сказуемому; представляется, что именно страдательная конструкция для китайских учащихся окажется более привычной в плане порядка слов.

2. При характеристике более узкого понятия (видового) через более широкое (родовое) понятие употребляется конструкция «кем (чем, каким) является лицо (предмет)». Предложения этого типа употребляются в научном, официально-деловом стиле и (шире) в письменной речи. Данная синтаксическая структура, как правило, не вызывает значительных трудностей у носителей китайского языка. Однако построение варианта, реализующего конкретную коммуникативную задачу и характеризующегося определенным наполнением темы и ремы (*Кем / чем / каким является кто / что и Кто / что является кем / чем / каким*), представляет серьезную проблему. Выбор того или другого варианта обычно связан с предшествующим контекстом, содержащим указание на предмет речи, о котором будет сказано в следующем предложении. Например: *[Кроме ударных, в слове бывают безударные слоги].*

Безударные слоги // являются слабой позицией для гласных звуков. В ответах китайских учащихся читаем: *[Кроме ударных, в слове бывают безударные слоги]. *Слабой позицией для гласных звуков являются // безударные слоги*. Выбор того или другого варианта также связан с латентным вопросом. Например, ответом на вопрос *Что является объектом изучения в лексикологии?* может быть высказывание *Объектом изучения в лексикологии являются слова и словосочетания*. А китайские учащиеся обычно так отвечают на этот вопрос: **Слова и словосочетания являются объектом изучения в лексикологии*. При работе над предложениями такого типа важно учить формулировать высказывания от предмета речи к тому, что сообщается об этом предмете (другими словами, от темы к реме).

3. Ошибки в расположении отрицательной частицы *не*, которая находится в русском языке на границе актуального членения, например: **У нас не осталось так много времени, чтобы мы могли повторить весь материал* (правильно: *У нас осталось // не так много времени, чтобы мы могли повторить весь материал*); **На картине художник не изобразил знакомого человека, а прохожего* (правильно: *На картине художник изобразил // не знакомого человека, а прохожего*). Такого рода ошибки вызваны тем, что, в отличие от русского языка, частица *не*, которая является в китайском языке наречием 不 (bu), располагается перед предикатом, поэтому китайские учащиеся, изучающие РКИ, по аналогии с китайским языком помещают частицу *не* перед предикатом. В русском языке отрицательная частица *не* всегда сопутствует реме; она обычно располагается на границе членения, строго перед ремой. Для того чтобы исправить ошибки такого типа, китайские учащиеся должны определить границу между темой и ремой и поместить туда частицу *не*.

Итак, «грамматическое членение представляет только в предварительной обработке мысль, которая является источником сообщения и которая затем целенаправленно организуется благодаря актуальному членению» [1, с. 112]. Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что порядок слов в русском и китайском языках подчиняется разным законам. В русском языке по сравнению с китайским порядок слов намного реже выступает показателем синтаксических отношений, значительно меньше проявляется грамматическая функция порядка слов. В русской

письменной речи порядок слов – основное средство выражения коммуникативного задания предложения. Грамматическое и коммуникативное всегда переплетено, взаимосвязано и взаимообусловлено. Отсутствие у китайских учащихся глубоких практических навыков использования порядка слов в русском языке, незнание теории актуального членения приводит к ошибкам при построении простого предложения-высказывания. Учащиеся должны выбрать оптимальный порядок слов для точного выражения смысла высказывания при его передаче с одного языка на другой.

Список литературы

1. Гао Синь. Порядок слов в русском языке в зеркале китайского языка. М., 2007.
2. Ковтунова И.И. Современный русский язык: Порядок слов и актуальное членение. 2-е изд. М.: УРСС, 2002.
3. Крылова О.А. Коммуникативный синтаксис русского языка. 4-е изд., стереотип. М.: ЛЕНАНД, 2018.
4. Крылова О.А., Хавронина С.А. Порядок слов в русском языке: лингводидактический аспект. М., 2015.
5. Панков Ф.И. Порядок слов // Книга о русской грамматике: русский язык как иностранный. М., 2009. С. 482–508.
6. Сиротинина О.Б. Порядок слов в русском языке. Саратов, 1965.
7. Сиротинина О.Б. Порядок слов в русском языке. 5-е изд. М., 2014.
8. Солнцев В.М. Порядок членов в простом предложении // Китайский язык: сб. ст. под ред. Г.П. Сердюченко. М., 1961. С. 89–93.
9. Шутова Е.И. Синтаксис современного китайского языка. М., 1991.
10. Янко Т.Е. Коммуникативные стратегии русской речи. М., 2001.

* * *

1. Gao Sin'. Poryadok slov v russkom yazyke v zerkale kitajskogo yazyka. M., 2007.
2. Kovtunova I.I. Sovremennyy russkij yazyk: Poryadok slov i aktual'noe chlenenie. 2-e izd. M.: URSS, 2002.
3. Krylova O.A. Kommunikativnyj sintaksis russkogo yazyka. 4-e izd., stereotip. M.: LENAND, 2018.
4. Krylova O.A., Havronina S.A. Poryadok slov v russkom yazyke: lingvodidakticheskij aspekt. M., 2015.
5. Pankov F.I. Poryadok slov // Kniga o russkoj grammatike: russkij yazyk kak inostrannyj. M., 2009. S. 482–508.
6. Sirotinina O.B. Poryadok slov v russkom yazyke. Saratov, 1965.
7. Sirotinina O.B. Poryadok slov v russkom yazyke. 5-e izd. M., 2014.
8. Solncev V.M. Poryadok chlenov v prostom predlozhenii // Kitajskij yazyk: sb. st. pod red. G.P. Serdyuchenko. M., 1961. S. 89–93.
9. Shutova E.I. Sintaksis sovremennogo kitajskogo yazyka. M., 1991.
10. Yanko T.E. Kommunikativnye strategii ruskoj rechi. M., 2001.

Characteristics of word order errors of Chinese students in written speech

The article deals with the comparison of the word order of the written speech in the Russian and Chinese word combinations and sentences. There are analyzed the differences. There is conducted the analysis of the errors of the Chinese students studying the Russian language.

Key words: *written speech, word order, actual division of sentences, differences, errors.*

(Статья поступила в редакцию 05.05.2020)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

В.И. КАРАСИК
(Москва)

КОМИЧЕСКАЯ РУТИНИЗАЦИЯ*

Рассматривается комическая рутинизация, понимаемая как коммуникативный прием неожиданного понижения неординарного события и представления его как обыденного положения дел. Комическая рутинизация выполняет функции карнавального переворачивания норм для подтверждения их значимости, избегания ложной пафосности, установления искренности в отношениях между коммуникантами и развлечения адресатов.

Ключевые слова: *комическое, рутинизация, коммуникативный прием, батос, пафос.*

События в нашей жизни могут быть ординарными и неординарными. Первые воспринимаются как нечто естественное, регулярное и предсказуемое, вторые выделяются на фоне первых и требуют нестандартного поведения. Оценка ситуации как нестандартной всегда является субъективной, но при этом поддается типизации. Приемы осмысления неординарности и соответствующие коммуникативные реакции в таких ситуациях накапливаются с жизненным опытом и заслуживают изучения в лингвистике. Принято считать, что знаковым индикатором нестандартной ситуации является использование экспрессивных средств ее обозначения (например, повышение или понижение стилевого регистра). Вместе с тем существуют способы презентации ситуации, акцентирующие комическое рассогласование данного и должного: о стандартных и обычных вещах говорят, используя высокий стиль (травестия), и, наоборот, о высоком сообщают в обиходной или сниженной тональности (батос, или бафос) [11]. В данной работе рассма-

тривается близкое к батосу явление, состоящее в комической рутинизации неординарного события. Предполагается, что такая рутинизация выполняет определенные функции и распадается на определенные типы.

Изучение комизма в его разных проявлениях привлекает к себе внимание многих исследователей [1; 3–5; 8–10; 12–14; 16–21]. В когнитивном плане комизм представляет собой сочетание несочетающихся моделей ситуации, такое несоответствие обычно вызывает улыбку. Например:

- Ира, не танцуй!
- Почему?
- Ира, не танцуй!!!
- Ну почему, песня ведь классная!
- Ира, держи руль!

(URL: <https://humor.rin.ru>)

Мы представляем себе девушку, которая ведет автомобиль и, услышав по радио ритмичный шлягер, начинает пританцовывать и отрывает руки от руля. Неуправляемая машина может в любой момент попасть в аварию. Психологически это юмор, используемый для вытеснения страха и высмеивания нелепости [15]. Вероятность катастрофы – это характеристика неординарного события, пританцовывание – обычное действие человека, находящегося в приподнятом настроении. Накладка этих фреймов выглядит комично.

Комический батос часто пересекается с пародированием [2]. Мастером этого приема был Оскар Уайльд:

- А какое у нее любвеобильное сердце, какая склонность к семейной жизни! Когда умер ее третий муж, у нее от горя волосы стали совсем золотыми.
- Гарри, как вам не совестно! – воскликнул Дориан.

(О. Уайльд. Портрет Дориана Грея)

Язвительный лорд Генри, прекрасно владеющий искусством изящно произносить колкости о своих знакомых, упоминает об известной участнице общения даме, сталкивая несовместимые предметы: смерть ее мужа и ее цветущую внешность. Он намекает, что женщина, о которой идет речь, вряд ли отнеслась к постигнутому ее событию как горю, поскольку

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (научный проект № 19-012-00609 А «Современная российская аксиосфера: семантическая и прагматическая трансформация русского культурного кода»).

обычно в таких случаях переживания наносят определенный ущерб внешности людей. Такая характеристика человека противоречит канонам вежливости, и поэтому Дориан делает замечание своему приятелю, но из этого не вытекает, что говорящий не разделяет мнения своего собеседника. По отношению к нормам поведения приведенный пассаж является пародией на супружескую любовь и викторианские ценности в целом, по отношению к стилю общения карнавальное переворачивание трагического в обиходное иллюстрирует батос как понижение значимости события.

Такое значимое снижение часто используется при пародировании прецедентных текстов:

Пришел, увидел, настучал.

Предполагается, что всем известна фраза Юлия Цезаря *Veni, vidi, vici* («Пришел, увидел, победил»). Жаргонно-разговорное *настучать* значит «донести на кого-либо». Донос – это осуждаемый поступок, и, подобно другим подобным действиям, такое поведение обозначается лексикой сниженного стилистического регистра. Сочетание высокого стиля прецедентной формулы и сниженной единицы в ее составе вызывает комический эффект. Когнитивным механизмом подобных преобразований является рефрейминг, этот прием часто используется в демотиваторах [7].

Значимое понижение излагаемого события может быть обусловлено разными причинами. Например, в одном из фантастических боевиков герои попадают в засаду, главный персонаж, отстреливаясь от врагов, приказывает своей возлюбленной немедленно уйти. Та долго не соглашается, но затем уходит, говоря на прощание: «Помни, если тебя убьют, между нами все кончено». Такая карнавализация смерти вызывает улыбку. С одной стороны, это констатация самоочевидного положения дел, с другой – это призыв остаться в живых, чего бы это ни стоило. Приравнение пограничной ситуации (угроза жизни) к обиходному факту обычной размолвки между близкими людьми поднимает значимость обычного жизненного процесса на уровень экзистенциального идеала. Обратим внимание на то, что героиня избегает пафоса, который бы воспринимался как норма поведения в подобном сюжете. Юмор в данном случае становится индикатором живого участия в событии.

Комическим может быть несовпадение масштабности событий, при этом явление крупного масштаба воспринимается как неординарное, а рядовое происшествие – как часть обиходной ежедневной рутины:

Когда я курю на балконе, то никогда не выбрасываю окурки вниз, боюсь, что начнется пожар, умрут люди, выяснится, что я виновата, меня покажут по телевизору и мама узнает, что я курю.

(URL: <https://www.inpearls.ru/462069>)

В приведенном примере сталкиваются две модели – пожар, который повлек за собой гибель людей, его расследование и освещение в средствах массовой информации, с одной стороны, и скандал, который мама устроит своей дочери, узнав, что та курит, – с другой. Мы видим, что героиня этого сюжета боится такого скандала гораздо больше, чем судебного приговора. Этот текст интересен и тем, что он представляет собой пример обманутого ожидания: первая часть этого нарратива в полной мере соответствует обычным нормам поведения (нельзя допускать возникновения пожара), но вторая часть превращает повествование в абсурд.

Заслуживает внимания ситуация столкновения позиций участников общения:

– Мы тебя уже два часа ждем! Почему ты опоздал?

– Я тоже рад вас видеть.

(Телевизионный сериал «Звездные врата»)

Первый собеседник эмоционально высказывает своему партнеру негодование по поводу того, что тот опоздал на встречу. Но в ответ он слышит стандартное этикетное выражение приветствия. Такое рассогласование диалогических реплик выходит за рамки батоса, поскольку не предполагает понижения регистра общения, но соответствует общей модели рутинизации неординарного события. Вежливую реплику можно интерпретировать как призыв сохранять дружеские отношения, как напоминание о необходимости контролировать свои эмоции и как стремление перевести конфликт в шутку. Рутинизация может рассматриваться как инструмент балансирования между вежливостью и грубостью [6].

В известном фильме по сценарию Григория Горина «Тот самый Мюнхгаузен» созданы колоритные запоминающиеся образы персонажей. Один из них – герцог Георг. Обратим внимание на его реплику:

Мюнхгаузен, как провинившийся ученик стоял в центре кабинета. У двери расположился бургомистр, который изо всех сил пытался выглядеть спокойным.

– Да, – сочувственно вздохнул герцог. – Да! Да! Да! В мире существует определенный порядок. Один день сменяет другой, за понедельником наступает вторник... Нельзя менять ход времени! Это недопустимо! Люди не будут различать праздники

и будни! Возникает путаница, что надевать: деловой сюртук или нарядный камзол!

(Григорий Горин. Тот самый Мюнхгаузен)

Герцог отчитывает барона, который своими чудачествами внес хаос и неразбериху в жизнь тихого городка. Главный тезис монарха сводится к тому, что в жизни должен быть порядок (нам напоминают о традиционной немецкой формуле *Ordnung muss sein*). Но в качестве аргументов герцог приводит тезис о том, что главная характеристика хода времени – это внешний вид людей, а именно – обиходная либо праздничная на них одежда. Смешение фундаментального принципа бытия и его обиходного частного воплощения порождает комический эффект. Возникает контраст между герцогом, воплощающим повседневность в ее самом наглядном выражении, и бароном, все действия которого не вписываются в эту повседневность.

К числу распространенных типов стилистического рассогласования при описании значимых событий относятся дискурсивные сочетания несочетающихся ситуаций. Выражение экспертной оценки традиционно считается престижным видом коммуникации, статус эксперта подразумевает его опыт и авторитетность суждений. Развитие сетевого дискурса привело к тому, что к аргументации в разных сообществах активно подключились люди, которые раньше экспертами быть не могли. Широкое распространение получил анекдот:

– Алло, я могу поговорить с интернет-экспертом по геополитике?

– (*шепотом*) Нет, я сейчас на алгебре.

(URL: <http://anekdotov.me>)

Мы понимаем, что экспертом, к мнению которого прислушивается сетевое сообщество, является школьник. Такая ситуация комична. Словосочетание *я на алгебре* стало мемом, значимым символом культуры нашего времени и показателем относительности экспертного мнения в эпоху постмодерна.

В ряде случаев комизм рутинизации граничит с философской кинической насмешкой над реальностью. Таковы реплики персонажей в стихотворении Иосифа Бродского:

«Выглядит молодо». «Но голова седа».
«Пускай сам расскажет, как он попал сюда!»
«Наверно, кого-то зарезал и прячется от суда».

«Это написано у него на лбу!»
«Судьба выбирает нас, а не мы судьбу».
«Ага! И он хочет въехать в рай на чужом горбу!»

«Ну, ты сказал! Мы, что ли, будем рай?»

«А что: мне нравится мой сарай».

(И. Бродский. Театральное)

Стражники обсуждают чужестранца, пришедшего в их город. Один из них произносит сентенцию о судьбе, другой комментирует ее в сниженной тональности. Значимо столкновение рифмующихся слов *рай* и *сарай*, высокого и низкого, сакрального и профанного.

Весьма интересна рутинизация в поэтическом тексте с аллюзиями на известные произведения художественной литературы. Поэма «Беовульф» относится к шедеврам англосаксонской литературы. В этом тексте рассказывается о подвиге героя Беовульфа, избавившего мир от страшного чудовища Гренделя и его матери. Поэма входит в список обязательной литературы для студентов, которые специализируются по английской филологии. В Интернете размещен юмористический римейк этого текста, составленный, по всей видимости, университетским преподавателем английской литературы, скрывшимся под ником Mockturtle. Приведем начало этого стихотворения:

...Где река выписывает крендель на пути в безбрежный океан, жил да поживал в трясине Грендель и его почтенная маман. Пил настой из клюквы и морошки, любовался небом по ночам и совсем немного, понарошку, ел доисторических датчан. Те беднягу в рукописях разных до сих пор склоняют вкривь и вкось, ведь передвижение согласных в те года еще не началось: что-то где-то двинулось, но мимо, с полдороги повернуло вспять – не на то даны законы Гримма, чтобы их послушно исполнять.

(URL: www.roller.ru)

Перед нами пародия на исходный текст и на комментарии филологов к нему. Рутинизация осуществляется путем описания бытовых подробностей жизни Гренделя, а также фактов из истории германских языков. Пятистопный хорей в русской литературе ассоциируется с медитативной лирикой – «Выхожу один я на дорогу» (М. Лермонтов), «Не жалею, не зову, не плачу» (С. Есенин), а также с известной песней «Широка страна моя родная» (В. Лебедев-Кумач). Можно заметить, что текст написан опытной рукой талантливого человека, владеющего стихотворной техникой.

Примером комической рутинизации является изложение особых событий в канцелярском стиле. Такова сатирическая миниатюра Д. Микеша «Архивы Помпеи»:

Дирекции предприятия «Везувий».

Находящийся в ведении вашего предприятия вулкан, несмотря на наши многочисленные протек-

сты, по-прежнему подвергает опасности окружающую среду. Не откажите в любезности принять срочные меры.

Городское управление.

Помпейскому городскому управлению.

Постоянная эксплуатация вулкана Везувий соответствует интересам экономики (иностранный туризм, виноградарство и т. д.). Годовой оборот нашего предприятия превышает десять миллионов, и остановка его принесла бы большой ущерб Римской империи. Несмотря на это, мы считаем вашу жалобу законной, решение вопроса включено в наш годовой план.

«Везувий».

Дирекции предприятия «Везувий».

Постоянный гул вулкана, выпадение пепла и камней делают все более невыносимой жизнь города и ухудшают атмосферу. Если до 31 числа текущего месяца не последует принятия мер, на вас будет наложен штраф в размере 15 сребреников.

Городское управление.

Помпейскому городскому управлению.

Наше предприятие сделает все для того, чтобы население города могло жить в спокойной, здоровой атмосфере. Мы создали комиссию, которая изучит вопрос и внесет предложения. Денежный штраф уплачен нами до истечения указанного вами срока.

«Везувий».

Дирекции предприятия «Везувий».

Доводим до вашего сведения, что городское управление создало комитет по охране окружающей среды. Положение со дня на день становится все тревожнее: домашние животные бегут из города, ядовитые газы уничтожают наши сады, гул вулкана увеличивает число нервных заболеваний. Мы предлагаем скоординировать деятельность вашей комиссии и нашего комитета.

Городское управление.

Помпейскому городскому управлению.

Ваше предложение принято. Мы убеждены, что сотрудничество окажется плодотворным. Предприятие уже приняло эффективные меры: мы выпустили плакаты, призывающие население следить за чистотой воздуха.

«Везувий».

Дирекции предприятия «Везувий».

Срочно уплатите штраф в сумме 20 сребреников. Сумма штрафа увеличена потому, что ваше предприятие продолжает эксплуатировать вулкан, совершенно не считаясь с интересами населения. Если предприятие в течение трех дней не примет мер, на вас будет наложен новый штраф в сумме тридцати сребреников.

Городское управление.

Помпейскому городскому управлению.

Штраф уплачен, хотя мы и считаем его несправедливым: предприятие делает все, что может. Нами отпечатаны плакаты с призывом «Следи за чистотой лавового потока!».

«Везувий».

Дирекции предприятия «Везувий».

В связи с тем, что лава затопила город, предлагаем вам...

(Данная переписка была обнаружена при раскопках Помпеи).

(Библиотека Крокодила. 1977. № 13(786)).

Известно, что извержение вулкана Везувий в 79 г. н. э. уничтожило города Геркуланум и Помпеи. Это неординарное событие осталось в памяти человечества как одна из великих трагедий, вызванных разбушевавшейся стихией. Повествование об этом в виде воображаемой служебной переписки городского управления и туристического предприятия представляет собой пародию на бюрократический документооборот. Венгерский сатирик рассказывает о днях, предшествовавших этой катастрофе, как о рутинных событиях, при этом в текстах приводится актуальная фактическая информация (за исключением наименований денежных единиц, в то время в Римской империи в ходу были денарии). Эта переписка является примером комического абсурда, хотя можно отметить, что в таком изложении есть и изрядная доля черного юмора.

Заслуживают внимания способы выражения рутинизации в афоризмах. Суть афоризма – выражение глубокой мысли в лаконичной форме. Среди множества различных афоризмов можно найти такие изречения, в которых прослеживается намеренное рассогласование между возвышенной темой и ее неожиданной приземленной конкретизацией:

Какую картину я стал бы спасать, если в Национальной галерее начнется пожар? Ту, что поближе к выходу.

Джордж Бернард Шоу

Шедевры мировой живописи, которые собраны в британской Национальной галерее, должны быть спасены, если вдруг начнется пожар. Начало этой сентенции ориентирует нас на ее возможное развитие в сферах этики и эстетики, но завершение этого рассуждения резко заземляет эту тему. Мы понимаем, что персонаж, от имени которого идет речь, озабочен только спасением собственной жизни.

Все, что относится к героическому, внушает людям уважение. Но иронические афористы ставят такое отношение под сомнение:

Для выработки характера необходимо минимум два раза в день совершать героическое усилие. Именно это я и делаю: каждое утро встаю и каждый вечер ложусь спать.

Уильям Сомерсет Моэм

Известно, что характер вырабатывается, если приходится преодолевать трудности. Мы можем согласиться с тем, что иногда такое преодоление требует героических усилий. Но мнение о том, что самые обыкновенные действия – встать с кровати и лечь в нее – могут потребовать от человека чрезвычайно напряженного, заставляет нас с сомнением относиться к необходимости героических усилий как таковых. Эта мысль со всей прямолинейностью выражена в следующей фразе:

В жизни всегда есть место подвигу. Надо только быть подальше от этого места.

Геннадий Степаненко

Приведенная фраза допускает несколько прочтений. Первое прочтение – необходимость совершить подвиг появляется тогда, когда кто-то совершил ошибки, исправить которые можно только путем огромного напряжения, при этом оказывается, что люди идут на жертвы, пытаясь исправить чужие ошибки. Второе прочтение – подвиги совершаются ради того, чтобы прославиться, а тщеславие не заслуживает одобрения. Третье прочтение – умный человек не станет идти на неоправданный риск. Ироническое осмысление этого афоризма сталкивает риторичность высокого стиля с рутинным эгоистическим утилитарным советом.

Рутинизация общего места, которое считается расхожей истиной, позволяет критически оценить недостатки людей:

Незнание закона не освобождает от ответственности. А вот знание нередко освобождает

Станислав Ежи Лец

Тезис о том, что следует знать закон, относится к универсальным правилам современного общественного устройства и в этом качестве может расцениваться как норма поведения. Продолжение этого тезиса, однако, карнавально переворачивает понимание справедливости общественного порядка: опытные казуисты могут обойти закон или толковать его в свою пользу. Сведение юридической нормы к ее утилитарному использованию в интересах собственной выгоды можно рассматривать как пример рутинизации этой нормы.

Интересны случаи комической рутинизации, требующие вывода невыраженного смысла. Например:

Интеллигентный человек не станет бить по пальцу молотком при посторонних.

Геннадий Малкин

Ориентир должного поведения в данном случае состоит в предписании вести себя так, как подобает интеллигентному человеку. Поверхностное прямое прочтение завершения этой фразы ставит нас в тупик, понятно, что бить себя молотком по пальцу больно. Но затем мы неизбежно вспоминаем, что в таких случаях почти все вскрикивают и произносят не самые приличные слова. Комизм этого суждения заключается в том, что интеллигентному человеку нельзя использовать такие выражения при посторонних.

Резюмируем. Комическая рутинизация является эффективным приемом приведения в соответствие претензии на соблюдение высоких норм поведения и возможного нарушения этих норм. Такая рутинизация выполняет функции карнавального переворачивания норм для подтверждения их значимости, избегания ложной пафосности, установления искренности в отношениях между коммуникантами и развлечения адресатов. Она соотносится с батосом (намеренным понижением высокого стилистического регистра) и пародией (карикатурным сравнением изображаемого явления с его прототипом). Референтами того, что обычно обозначается с помощью средств высокого стиля, являются примеры героики, смерти, сакральные смыслы, этикетные, моральные и юридические нормы. Рутинизация сводит институциональный дискурс на уровень быденного общения и акцентирует комизм любой претенциозности.

Список литературы

1. Аттардо С. Миф о непреднамеренном юморе // Аксиологическая лингвистика: игровое и комическое в общении: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград: Перемена, 2003. С. 4–14.
2. Брыжина Т.С. Пародийная тональность: дискурсивный статус и функциональные типы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009.
3. Вартаньян В.Л. Фрагменты психолингвистической теории юмора: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1994.
4. Делез Ж. Девятнадцатая серия: юмор // Его же. Логика смысла. М.: Академия, 1995. С. 165–172.
5. Дмитриев А.В. Социология юмора: очерки. М., 1996.
6. Жельвис В.И. Грубость и вежливость на уровне прагматики // Хвала и хула в языке и коммуникации: сб. ст. / сост. и отв. ред. Л.Л. Федорова. М.: РГГУ, 2015. С. 25–40.

7. Иссерс О.С. Лингвокогнитивные игры как интернет-мода нового века (на примере демотивационных постеров) // *Мода в языке и коммуникации: сб. ст. / сост. и отв. ред. Л.Л. Федорова. М.: РГГУ, 2014. С. 214–224.*
8. Кошелев А.Д. О структуре комического (анекдот, каламбур, шарж, пародия, шутка, комическая история) // *Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма / отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М.: Изд-во «Индрик», 2007. С. 263–294.*
9. Кулинич М.А. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка): моногр. Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 2004.
10. Лук А.Н. Юмор, остроумие, творчество. М.: Искусство, 1977.
11. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. 3-е изд., испр. и доп. Ростов н/Д.: Феникс, 2007.
12. Почепцов Г.Г. Язык и юмор. Киев: Вища шк., 1976.
13. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне). М.: Лабиринт, 1999.
14. Симашко Т.В. Речевые приемы юмористических текстов // *Речевые приемы и ошибки: типология, деривация, функционирование: сб. науч. тр. М., 1989. С. 99–109.*
15. Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт «страшное» в смеховой картине мира // *Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма / отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М.: Изд-во «Индрик», 2007. С. 454–464.*
16. Чубарян Т.Ю. Семантика и прагматика речевых жанров юмора: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1994.
17. Chiaro D. *The Language of Jokes: Analysing Verbal Play.* London, N.Y.: Routledge, 1992.
18. Giora R. On the Cognitive Aspect of the Joke // *Journal of Pragmatics.* 1991. № 16. P. 465–485.
19. Milner G.B. Homo Ridens: Towards a Semiotic Theory of Humor and Laughter // *Semiotica.* 1972. № 5. P. 1–30.
20. Mulkay M. *On Humor: Its Nature and Place in Modern Society.* Cambridge: Polity Press, 1988.
21. Raskin V. *Semantic Mechanisms of Humor.* Dordrecht: Reidel, 1985.
4. Delez Zh. *Devyatnadcataya seriya: yumor // Ego zhe. Logika smysla.* M.: Akademiya, 1995. S. 165–172.
5. Dmitriev A.V. *Sociologiya yumora: ocherki.* M., 1996.
6. Zhel'vis V.I. Grubost' i vezhlivost' na urovne pragmatiki // *Hvala i hula v yazyke i kommunikacii: sb. st. / sost. i отв. ред. L.L. Fedorova. M.: RGGU, 2015. S. 25–40.*
7. Issers O.S. *Lingvokognitivnye igry kak internet-moda novogo veka (na primere demotivacionnyh posterov) // Moda v yazyke i kommunikacii: sb. st. / sost. i отв. ред. L.L. Fedorova. M.: RGGU, 2014. S. 214–224.*
8. Koshelev A.D. O strukture komicheskogo (anekdot, kalambur, sharzh, parodiya, shutka, komicheskaya istoriya) // *Logicheskij analiz yazyka. Yazykovye mekhanizmy komizma / отв. ред. N.D. Arutyunova. M.: Izd-vo «Indrik», 2007. S. 263–294.*
9. Kulinich M.A. *Lingvokulturologiya yumora (na materiale anglijskogo yazyka): monogr.* Samara: Izd-vo Samar. gos. ped. un-ta, 2004.
10. Luk A.N. *Yumor, ostroumie, tvorchestvo.* M.: Iskusstvo, 1977.
11. Moskvin V.P. *Vyrazitel'nye sredstva sovremennoj russkoj rechi. Tropy i figury. Terminologicheskij slovar'. 3-e izd., ispr. i dop.* Rostov n/D.: Feniks, 2007.
12. Pohepcov G.G. *Yazyk i yumor.* Kiev: Vishcha shk., 1976.
13. Propp V.Ya. *Problemy komizma i smekha. Ritual'nyj smekh v fol'klоре (po povodu skazki o Nesmeyane).* M.: Labirint, 1999.
14. Simashko T.V. *Rechevye priemy yumoristicheskikh tekstov // Rechevye priemy i oshibki: tipologiya, derivaciya, funkcionirovanie: sb. nauch. tr. M., 1989. S. 99–109.*
15. Slyshkin G.G. *Lingvokul'turnyj koncept «strashnoe» v smekhovej kartine mira // Logicheskij analiz yazyka. Yazykovye mekhanizmy komizma / отв. ред. N.D. Arutyunova. M.: Izd-vo «Indrik», 2007. S. 454–464.*
16. Chubaryan T.Yu. *Semantika i pragmatika rechevyh zhanrov yumora: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1994.*

* * *

1. Attardo S. Mif o neprednamerennom yumore // *Aksiologicheskaya lingvistika: igrovoe i komicheskoe v obshchenii: sb. nauch. tr. / pod red. V.I. Karasika, G.G. Slyshkina. Volgograd: Peremena, 2003. S. 4–14.*
2. Bryzhina T.S. Parodijnaya tonal'nost': diskursivnyj status i funkcional'nye tipy: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2009.
3. Vartan'yan V.L. *Fragmenty psiholingvisticheskoj teorii yumora: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1994.*

Comical routinization

The paper deals with a comical routinization treated as a communicative device of unexpected downshift of a non-ordinary event and its presentation as a trivial state of things. A comical routinization functionally turns upside down behavioral norms so as to assert their validity, avoid pseudo-pathos, keep sincere interaction between communicative partners and amuse people.

Key words: *comical, routinization, communicative device, bathos, pathos.*

(Статья поступила в редакцию 03.05.2020)

О.В. ОМЕЛЬЧЕНКО
(Волгоград)

**ТИПЫ И МОДАЛЬНОСТЬ
РЕЛИГИОЗНЫХ ПРЕДПИСАНИЙ
(РАЗРЕШЕНИЙ) (на основе
русского перевода Библии)**

Рассматривается модальность религиозных предписаний (разрешений). Характеризуются побуждающие, разрешающие, обязывающие, рекомендательные, повелевающие и обещающие предписания. В религиозных предписаниях (разрешениях) преобладает деонтическая модальность, что определяется как данным типом модальности (зависимостью от объективных факторов), так и анализируемой сферой функционирования.



Ключевые слова: *модальность, речевые акты, религиозные предписания (разрешения) и запреты, деонтическая модальность, алетическая модальность.*

На протяжении длительной истории человечеством выработано огромное количество норм и правил поведения. В зависимости от степени строгости соблюдения, характера и цели нормы и правила (которые часто называются социальными нормативными регуляторами) подразделяются на *нравы, обычаи, традиции, обряды, законы*. Все социальные нормативные регуляторы могут быть разрешительными и запретительными. Норма представляет собой предписание должного, «она описывает не то, что есть, а то, что должно быть». Существует понятие нормативной культуры – части культуры, направляющей поведение человека и определяющей, что он должен или не должен делать.

Все функционирующие в обществе нормы могут быть подразделены:

1) на нормы морали – правила поведения, устанавливаемые в соответствии с представлениями о добре и зле, справедливости и несправедливости;

2) нормы обычаев – правила поведения, сложившиеся в обществе в течение длительного исторического периода, вошедшие в привычку людей и охраняемые как внутренней потребностью человека, так и силой общественного мнения;

3) нормы общественных институтов – правила поведения, которые устанавливаются и

охраняются определенными общественными институтами;

4) нормы права – правила поведения, которые устанавливаются соответствующими институтами данного общества;

5) религиозные нормы – правила поведения, которые устанавливаются определенным вероучением и охраняются канонами данной религии [10, с. 261].

Исследование понятия языковой нормы и различные аспекты последней становились объектом рассмотрения в работах Д.Н. Ушакова, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, К.С. Горбачевича, Л.В. Скворцова, Б.Н. Головина, Л.П. Крысина и др.

Религиозные нормы представляют собой наиболее устойчивые во временном плане регуляторы поведения и жизни человека. Они описывают правильное поведение (как правило, закрепленное в священных книгах конкретной религии) и регулируют отношения между людьми на основе определенных религиозных представлений. Соблюдение религиозных норм поддерживается как нормами морали и самосознанием верующих, так и страхом наказания, который имеет место в любой религии. Религиозные нормы имеют авторитарный характер. Подобные нормы тесно соприкасаются с моралью. Сфера морали, с одной стороны, узка и представляет собой сферу межличностного общения, а с другой – универсальна, поскольку моральные нормы служат критерием отношений во всех сферах жизни и взаимоотношений людей.

Под предписанием (разрешением) в данной статье понимается речевой акт, исходящий от официального лица, определяющий дальнейшие действия или поведение человека и направляющий его будущую деятельность в определенное русло. Религиозные предписания (разрешения) представляют собой требования, которые передаются церковью (религиозными субъектами) от имени высшей силы (Бога или пророков). Подобные предписания (разрешения) регламентируют не только культурные действия, но и различные сферы человеческой жизни: бытовые, семейные вопросы, организацию трудовой деятельности и т. п. [5].

Различные вопросы директивных речевых актов, в частности речевых актов предписаний (разрешений), рассматривались в трудах А.И. Изитовой, И.А. Демидовой, Н.А. Ляшенко, А.Ю. Масловой, Т.В. Руссиновой, Н. Фатеме, И.Б. Шатуновского и др.

Соблюдение религиозных норм поддерживается сознанием верующих и страхом наказания за совершение греха. Существует два подхода к вопросу о происхождении религиозных норм: а) богословско-теологический – религиозные нормы и правила возникли вместе с человеком; б) материалистический – религиозные нормы являются продуктом человеческого сознания. Религиозные нормы выполняют ряд функций, среди которых коммуникативная (поддержание нормального общения верующих); регулятивная (регулирование деятельности людей); интегрирующая / дезинтегрирующая (объединение людей одной веры / разделение людей, исповедующих различные взгляды); культурно-транслирующая (трансляция основ конкретной религиозной культуры); легитимирующая (упорядочивание различных сторон жизни человека).

Религиозные предписания, относящиеся к разряду директивных речевых актов, можно подразделить на два большие класса по цели и основному вектору направленности побуждения (с точки зрения адресантно-адресатных отношений).

1. Предписания, «порождаемые» Божественной силой и претендующие на статус «закона» для человека. Как правило, их можно интерпретировать как «так положено», «так должно», «так следует» и они выполняют именно функцию предписания – «...так действуйте в страхе Господнем, с верностью и с чистым сердцем: во всяком деле спорном, какое поступит к вам от братьев ваших, живущих в городах своих, о кровопролитии ли, или о законе, заповеди, уставах и обрядах, наставляйте их, чтобы они не провинились пред Господом, и не было бы гнева [Его] на вас и на братьев ваших; так действуйте, – и вы не погрешите» (2-я Пар. 2: 7).

2. Предписания, «порождаемые» Божественной силой как ответ на мольбы и просьбы человека. Как правило, такие предписания выполняют функцию разрешения и их можно интерпретировать как: «можно / нельзя», «разрешено / запрещено»: «... шесть дней можно делать дела, а в седьмой день суббота покоя, священное собрание; никакого дела не делайте; это суббота Господня во всех жилищах ваших. В первый день да будет у вас священное собрание; никакой работы не работайте; и в течение семи дней приносите жертвы Господу; в седьмой день также священное собрание; никакой работы не работайте. Также в девятый [день] седьмого месяца сего, день очищения,

да будет у вас священное собрание; смиряйте души ваши и приносите жертву Господу» (Быт. 12: 3–9).

Кроме того, религиозные предписания отличаются степенью обязательности исполнения. Представляется возможным выделить следующие предписания:

1) побуждающие – предписания, в которых человека побуждают к совершению определенного действия, представляющегося необходимым с точки зрения высшего божественного закона: «...плодитесь и размножайтесь, и наполняйте землю, и обладайте ею, и владычествуйте над рыбами морскими и над птицами небесными, и над всяким животным, пресмыкающимся по земле» (Быт. 1: 28); «пойди из земли твоей, от родства твоего и из дома отца твоего, в землю, которую Я укажу тебе» (Быт. 12: 1–2);

2) рекомендательные предписания – предписания, в которых человеку даются рекомендации относительно того, как ему следует поступать: «Итак, соблюдайте повеления Мои, чтобы не поступать по гнусным обычаям, по которым поступали прежде вас, и чтобы не оскверняться ими. Я Господь, Бог ваш» (Лв. 20: 13);

3) разрешающие предписания – предписания, в которых человеку одновременно дается разрешение, «санкция» на совершение определенного действия и приводятся пояснения относительно причины, по которой выносятся такое предписание / разрешение: «странствуй по сей земле, и Я буду с тобою и благословлю тебя, ибо тебе и потомству твоему дам все земли сии и так Я исполню клятву, которою Я клялся Аврааму, отцу твоему» (Быт. 26: 3–4);

4) обязывающие предписания – предписания, которые не просто предполагают совершение того или иного действия, но и постулируют, что по определенным причинам человек должен / обязан это совершить: «Потому оставит человек отца своего и мать свою и прилепится к жене своей; и будут одна плоть» (Мф. 19: 5–6); «Храните сие, как закон для себя и для сынов своих на веки» (Исх. 12: 24);

5) повелевающие предписания – в предписаниях (разрешениях) подобного рода содержится повеление человеку поступать определенным образом: «встань, пойдешь в Месопотамию, в дом Вафуила, отца матери твоей, и возьми себе жену оттуда, из дочерей Лавана, брата матери твоей» (Быт. 28: 2); «Кто ударит человека так, что он умрет, да будет предан смерти; но если кто не злоумышлял, а Бог по-

пустил ему попасть под руки его, то Я назначу у тебя место, куда убежать [убийце]; а если кто с намерением умертвит ближнего коварно, то [и] от жертвенника Моего бери его на смерть. Кто ударит отца своего, или свою мать, того должно предать смерти. Кто украдет человека и продаст его, или найдется он в руках у него, то должно предать его смерти. Кто злословит отца своего, или свою мать, того должно предать смерти» (Исх. 21: 12–17);

б) обещающие предписания – обещания, в которых не просто дается наставление поступать определенным образом, но и содержится обещание того, что человек получит при условии выполнения определенных предписаний: «Исполняйте постановления Мои, и храните законы Мои и исполняйте их, и будете жить спокойно на земле» (Лв. 25: 17–18).

Кроме того, предписания, функционирующие в религиозном дискурсе, можно классифицировать с точки зрения центральной интенции. На основе данного критерия нами выделяются:

а) нравоучительные предписания (объясняющие основные моменты этики, нормы и правила поведения человека в той или иной ситуации в соответствии с канонами определенного религиозного учения и нормами морали): «Итак, расположите сердце ваше и душу вашу к тому, чтобы взыскать Господа Бога вашего. Встаньте и постройте святилище Господу Богу, чтобы перенести ковчег завета Господня и священные сосуды Божии в дом, созидаемый имени Господню» (1-я Пар. 22: 19);

б) объясняющие предписания (предписания, поясняющие, трактующие какой-либо вопрос или проблему): «...и благословил его, и заповедал ему и сказал: не бери себе жены из дочерей Ханаанских; встань, пойдя в Месопотамию, в дом Вафуила, отца матери твоей, и возьми себе жену оттуда, из дочерей Лавана, брата матери твоей; Бог же Всемогущий да благословит тебя, да расплодит тебя и да размножит тебя, и да будет от тебя множество народов, и да даст тебе благословение Авраама, тебе и потомству твоему с тобою, чтобы тебе наследовать землю странствования твоего, которую Бог дал Аврааму! <...> Я Господь, Бог Авраама, отца твоего, и Бог Исаака. Землю, на которой ты лежишь, Я дам тебе и потомству твоему; и будет потомство твое, как песок земной; и распространишься к морю и к востоку, и к северу и к полудню; и благословятся в тебе и в семени твоём все племена земные; и вот Я с тобою, и сохраню тебя везде, куда ты ни пой-

дешь; и возвращу тебя в сию землю, ибо Я не оставлю тебя, доколе не исполню того, что Я сказал тебе» (Быт. 28: 1–15);

в) догматические предписания (разъясняющие основы данного вероучения): «Бог Всемогущий; ходи предо Мною и будь непорочен; Сей есть завет Мой, который вы [должны] соблюдать между Мною и между вами и между потомками твоими после тебя: да будет у вас обрезан весь мужеский пол; обрезывайте крайнюю плоть вашу: и сие будет знамением завета между Мною и вами. Восьми дней от рождения да будет обрезан у вас в роды ваши всякий [младенец] мужеского пола, рожденный в доме и купленный за серебро у какого-нибудь иноплеменика, который не от твоего семени. Непременно да будет обрезан рожденный в доме твоём и купленный за серебро твое, и будет завет Мой на теле вашем заветом вечным» (Быт. 17: 1–13);

г) апологетические предписания (защищающие истины данного религиозного учения от лжеучений и заблуждений): «И вот законы, которые ты объявишь им: если купишь раба Еврея, пусть он работает шесть лет, а в седьмой пусть выйдет на волю даром; если он пришел один, пусть один и выйдет; а если он женатый, пусть выйдет с ним и жена его; если же господин его дал ему жену и она родила ему сынов, или дочерей, то жена и дети ее пусть останутся у господина ее, а он выйдет один; но если раб скажет: люблю господина моего, жену мою и детей моих, не пойду на волю, – то пусть господин его приведет его пред богов и поставит его к двери, или к косяку, и проколет ему господин его ухо шилом, и он останется рабом его вечно. Если кто продаст дочь свою в рабыню, то она не может выйти, как выходят рабы; если она не угодна господину своему и он не обручит ее, пусть позволит выкупить ее; а чужому народу продать ее не властен, когда сам пренебрег ее» (Исх. 21: 1–11);

д) нравообличительные предписания (разъясняющие правила и нормы поведения, которые должны быть присущи истинно верующему, посредством обличения богонеугодных нравов): «покоритесь Господу и приходите во святилище Его, которое Он освятит навек; и служите Господу Богу вашему, и Он отвратит от вас пламень гнева Своего» (2-я Пар. 30: 8).

Все религиозные предписания (разрешения) в высшей степени модальны, что определяется мощным эмоциональным и оценочным зарядом, который заложен в каждом из подобных речевых актов [5]. Модальность рассма-

тривается нами в качестве функционально-семантической категории, выражающей отношение высказывания к действительности, разные виды субъективной оценки того, что сообщается, а также отношения субъекта к происходящему событию, ситуации, объекту и т. д.

Вопросы модальности различных речевых актов освещаются в работах И.А. Афонской, Е.И. Беляевой, Л.М. Бикбаевой, Ю.В. Гапоновой, И.А. Демидовой, Н.А. Ивановой, И.Ю. Куксы, Е.В. Лобановой и др.

Анализ материала позволил выделить случаи проявления алетической и деонтической модальности в религиозных предписаниях (разрешениях).

Алетическая модальность может быть выявлена в тех случаях, когда наряду с предписанием (разрешением) имеют место следующие модальные оттенки.

1. Обоснование необходимости вынесения предписания или порождения разрешения: «...поверь Мне, что наступает время, когда и не на горе сей, и не в Иерусалиме будете поклоняться Отцу. Вы не знаете, чему кланяетесь, а мы знаем, чему кланяемся, ибо спасение – от Иудеев. Но настанет время, и настало уже, когда истинные поклонники будут поклоняться Отцу в духе и истине, ибо таких поклонников Отец ищет Себе. Бог есть дух, и поклоняющиеся Ему должны поклоняться в духе и истине» (Иоан. 4: 21–24). Как правило, предписания (разрешения) с модальностью необходимости содержат глагольные единицы *должен, обязан, следует*.

2. Подтверждение неизбежности выполнения определенного действия: «И сказал Господь Моисею, говоря: когда будешь делать исчисление сынов Израилевых при пересмотре их, то пусть каждый даст выкуп за душу свою Господу при исчислении их, и не будет между ними язвы губительной при исчислении их; всякий, поступающий в исчисление, должен давать половину сикля, сикля священного; в сикле двадцать гер: полсикля приношение Господу; всякий, поступающий в исчисление от двадцати лет и выше, должен давать приношение Господу; богатый не больше и бедный не меньше полсикля должны давать в приношение Господу, для выкупа душ ваших» (Исх. 30: 11–15). Такая модальность, как правило, присутствует в предписаниях (разрешениях) повелевающего и обязывающего типа.

3. Доказательство неизбежности выполнения указанного: «...Жертвенники их разрушьте, столбы их сокрушите, вырубите священ-

ные рощи их, ибо ты не должен поклоняться богу иному, кроме Господа, потому что имя Его – “ревнитель”; Он Бог ревнитель» (Исх. 34: 13–14). Модальность такого типа, как правило, имеет место в обзывающих и повелевающих предписаниях (разрешениях).

4. Указание на то, что адресат должен исполнить предписанное: «Только святыни твои, какие будут у тебя, и обеты твои приноси, и приходи на то место, которое изберет Господь, и совершай всесожжения твои, мясо и кровь, на жертвеннике Господа, Бога твоего; но кровь [других] жертв твоих должна быть проливаема у жертвенника Господа, Бога твоего, а мясо ешь. Слушай и исполняй все слова сии, которые заповедую тебе, дабы хорошо было тебе и детям твоим после тебя во век, если будешь делать доброе и угодное пред очами Господа, Бога твоего» (Чис. 12: 26–28). Такая модальность характерна для обзывающих и повелевающих предписаний.

В рамках данной модальности выделяется подтип модальности предписания: «Эти люди встали и пошли. Иисус же пошедшим описывать землю дал такое приказание: пойдите, обойдите землю, опишите ее и возвратитесь ко мне; а я здесь брошу вам жребий пред лицом Господним, в Силоме» (Нав. 18: 8). Модальность предписания нередко сопровождается модальностью угрозы: «Всякое [другое] пресмыкающееся, крылатое, у которого четыре ноги, скверно для вас; от них вы будете нечисты: всякий, кто прикоснется к трупам их, нечист будет до вечера; и всякий, кто возьмет труп их, должен омыть одежду свою и нечист будет до вечера. Всякий скот, у которого копыта раздвоены, но нет глубокого разреза, и который не жует жвачки, нечист для вас: всякий, кто прикоснется к нему, будет нечист. Из всех зверей четвероногих те, которые ходят на лапах, нечисты для вас: всякий, кто прикоснется к трупам их, нечист будет до вечера; кто возьмет труп их, тот должен омыть одежды свои и нечист будет до вечера: нечисты они для вас... не оскверняйте душ ваших каким-либо животным пресмыкающимся и не делайте себя чрез них нечистыми, чтоб быть чрез них нечистыми, ибо Я – Господь Бог ваш: освящайтесь и будьте святы, ибо Я свят; и не оскверняйте душ ваших каким-либо животным, ползающим по земле» (Лв. 11: 23–44).

5. Модальность предпочтения (выбора): «Веселись, юноша, в юности твоей, и да вкушает сердце твое радости во дни юности твоей, и ходи по путям сердца твоего и по виде-

нию очей твоих; только знай, что за все это Бог приведет тебя на суд. И удаляй печаль от сердца твоего, и уклоняй злое от тела твоего, потому что детство и юность – суета» (Еккл. 11: 9–10). Довольно часто модальность предпочтения передается с помощью сравнительной структуры *лучше..., чем...* В таком случае можно говорить о косвенном способе передачи предписания (разрешения): «Когда даешь обет Богу, то не медли исполнить его, потому что Он не благоволит к глупым: что обещал, исполни. Лучше тебе не обещать, нежели обещать и не исполнить» (Еккл. 5: 3–4).

Модальность предпочтения часто выражается посредством параллельных конструкций, через своеобразные оппозиции, в которых показаны положительные и отрицательные стороны ситуации или проблемы, и человек в итоге должен сформировать правильное мнение по данному вопросу или проблеме, сделав правильный выбор: «Доброе имя лучше дорогой масти, и день смерти – дня рождения. Лучше ходить в дом плача об умершем, нежели ходить в дом пира; ибо таков конец всякого человека, и живой приложит это к своему сердцу. Сетование лучше смеха; потому что при печали лица сердце делается лучше» (Еккл. 7: 1–3).

За счет модальности предпочтения адресант не диктует адресату то, что последний должен делать и как поступать. Вместо этого он заставляет адресата размышлять и анализировать факты и как бы подводит адресата к принятию правильного решения. Именно благодаря такому приему (и косвенному способу передачи речевого акта побуждения / разрешения) речевые акты, содержащие такой вид модальности, оказывают более сильный воздействующий эффект на адресата.

Алетическая модальность неизбежности часто сплетается с деонтической модальностью страха и угрозы: «Выслушаем сущность всего: бойся Бога и заповеди Его соблюдай, потому что в этом все для человека; ибо всякое дело Бог приведет на суд, и все тайное, хорошо ли оно, или худо» (Еккл. 12: 13–14).

В рамках деонтической модальности в религиозных предписаниях (разрешениях) реализуются следующие виды модальности.

1. Модальность совета: «Покоритесь Господу и приходите во святилище Его, которое Он освятит навек; и служите Господу Богу вашему, и Он отвратит от вас пламень гнева Своего» (2-я Пар. 30: 21). Модальность совета несколько мягче модальности долженствования, хотя, по существу, относится к тому же классу.

В ряде случаев модальность совета смыкается с модальностью просьбы: «Всячески старайтесь любить Господа Бога вашего» (Нав. 23: 11); «И сказал Давид: Соломон, сын мой, молод и малосилен, а дом, который следует выстроить для Господа, должен быть весьма величествен, на славу и украшение пред всеми землями: итак, буду я заготавливать для него. И заготовил Давид до смерти своей много» (1-я Пар. 22: 5). Модальность совета, как правило, проявляется в предписаниях (разрешениях) побуждающего, рекомендательного, а также обещающего типа.

2. Модальность желания: «И славу, которую Ты дал Мне, Я дал им: да будут едино, как Мы едино. Я в них, и Ты во Мне; да будут совершены воедино, и да познает мир, что Ты послал Меня и возлюбил их, как возлюбил Меня. Отче! которых Ты дал Мне, хочу, чтобы там, где Я, и они были со Мною, да видят славу Мою, которую Ты дал Мне, потому что возлюбил Меня прежде основания мира» (Иоан. 17: 24–25). Модальность желания чаще обнаруживается в предписаниях, выражающих побуждение и обещание, реже – рекомендацию.

3. Модальность просьбы: «Возвратитесь и пойдите в шатры ваши, в землю вашего владения, которую дал вам Моисей, раб Господень, за Иорданом; только старайтесь тщательно исполнять заповеди и закон, который заветал вам Моисей, раб Господень: любить Господа, Бога вашего, ходить всеми путями Его, хранить заповеди Его, прилепляться к Нему и служить Ему всем сердцем вашим и всею душою вашею» (Нав. 22: 5). Модальность просьбы прослеживается в предписаниях (разрешениях) побуждающего и рекомендательного типа.

4. Модальность угрозы: «И сказал ему Господь: за то всякому, кто убьет Каина, отмстится всемеро. И сделал Господь Каину знамение, чтобы никто, встретившись с ним, не убил его» (Быт. 4: 15); «Кто будет злословить отца своего или мать свою, тот да будет предан смерти; отца своего и мать свою он злословил: кровь его на нем. Если кто будет прелюбодействовать с женой замужнею, если кто будет прелюбодействовать с женою ближнего своего, – да будут преданы смерти и прелюбодей и прелюбодейка» (Лв. 20: 9–10). Модальность угрозы характерна для предписаний (разрешений) обязывающего и повелевающего типа.

5. Модальность страха: «Выслушаем сущность всего: бойся Бога и заповеди Его соблюдай, потому что в этом все для человека; ибо всякое дело Бог приведет на суд, и все тайное,

хорошо ли оно, или худо» (Еккл. 12: 13–14). Модальность страха тесно смыкается с модальностью угрозы, но не совпадает полностью. Если при модальности угрозы адресант прямо сообщает адресату о возможных негативных последствиях при том, что адресат будет поступать или не будет поступать должным образом (речь идет об открытой угрозе и постулировании наказания, которое может последовать), то при модальности страха речь может идти о скрытой, имплицитно передаваемой угрозе (угрозе через страх), которая в некоторых случаях оказывает даже более мощное воздействие на адресата. Модальность страха, как правило, имеет место в рекомендательных, обязывающих и повелевающих предписаниях (разрешениях).

6. Модальность мольбы: «...убеждаю вас и прошу, чтобы вы, помня мои благодеяния вообще и в частности, сохранили ваше теперешнее благорасположение ко мне и к сыну моему. Ибо я уверен, что он, следуя моему желанию, будет обращаться с вами милостиво и человеколюбиво» (2-я Мак. 9: 26–27); «Умоляю вас, братия, остерегайтесь производящих разделение и соблазны, вопреки учению, которому вы научились, и уклоняйтесь от них; ибо такие люди служат не Господу нашему Иисусу Христу, а своему чреву, и ласкательством и красноречием обольщают сердца простодушных. Ваша покорность вере всем известна; посему я радуюсь за вас, но желаю, чтобы вы были мудры на добро и просты на зло. Бог же мира сокрушит сатану под ногами вашими вскоре. Благодать Господа нашего Иисуса Христа с вами! Аминь» (Рим. 16: 17–20). Модальность мольбы реализуется в предписаниях (разрешениях) рекомендательного и обещающего типа.

7. Модальность обещания: «Я благословлю ее и дам тебе от нее сына; благословлю ее, и произойдут от нее народы, и цари народов произойдут от нее» (Быт. 17: 16). Довольно часто побуждение, исходящее от Всевышнего, оформляется индикативной конструкцией в форме будущего времени с частицей *да*: «да послужат тебе народы, и да поклонятся тебе племена; будь господином над братьями твоими, и да поклонятся тебе сыны матери твоей; проклинающие тебя – прокляты; благословляющие тебя – благословенны!» (Быт. 17: 17–18). В подобном случае модальность обещания дополняется модальностью уверенности в совершении указанного действия, поскольку обещание исходит от Всевышнего, индикатив-

ная конструкция воспринимается как повеление и одновременно как утверждение – «да будет так». Модальность обещания присутствует в предписаниях (разрешениях) рекомендательного типа.

Резюмируя, отметим, что в религиозных предписаниях (разрешениях) больше всего примеров деонтической модальности (алетическая модальность – 41%, деонтическая – 59%), что определяется как данным типом модальности (она больше зависит от объективных факторов), так и анализируемой сферой функционирования (сфера религиозного дискурса), в которой приоритетное значение имеют объективные причины порождения предписаний (разрешений).

Список литературы

1. Бабошина Е.В. Право и религия: теоретико-правовые аспекты взаимодействия // Юристъ – Правоведь. 2009. № 5. С. 33–37.
2. Беляева Е.И. Модальность и прагматические аспекты директивных речевых актов в современном английском языке: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1988.
3. Библия: Книги Ветхого и Нового Завета. Брюссель: Жизнь с Богом, 1972.
4. Бикбаева Л.М. Система средств выражения побудительной модальности в татарском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тольск, 2008.
5. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения): моногр. Волгоград: Перемена, 2007.
6. Изитов А.И. Разрешение как побудительный речевой акт // Язык, сознание, коммуникация. М., 1998. С. 97–100.
7. Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: межвуз. сб. науч. тр. Волгоград, 1999. С. 5–19.
8. Лобанова Е.В. Средства выражения побудительности в английском языке: когнитивно-онтологический подход: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2011.
9. Руссинова Т.В. Особенности функционирования запрета: на материале русского и английского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2006.
10. Хропанюк В.Н. Теория государства и права. М.: Омега-Л, 2008.
11. Шатуновский И.Б. Речевые акты разрешения и запрещения в русском языке // Логический анализ языка. Языки этики / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко, Н.К. Рябцева. М.: Яз. рус. культуры, 2000. С. 319–324.

* * *

1. Baboshina E.V. Pravo i religiya: teoretiko-pravovye aspekty vzaimodejstviya // Yurist# – Pravoved#. 2009. № 5. S. 33–37.

2. Belyaeva E.I. Modal'nost' i pragmaticheskie aspekty direktivnyh rechevyh aktov v sovremennom anglijskom yazyke: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1988.

3. Bibliya: Knigi Vethogo i Novogo Zaveta. Bryussel': Zhizn' s Bogom, 1972.

4. Bikbaeva L.M. Sistema sredstv vyrazheniya pobuditel'noj modal'nosti v tatarskom i russkom yazykah: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tobol'sk, 2008.

5. Bobyreva E.V. Religioznyj diskurs: cennosti, zhanry, strategii (na materiale pravoslavnogo veroucheniya). Volgograd: Peremena, 2007.

6. Izitov A.I. Razreshenie kak pobuditel'nyj rechevoj akt // Yazyk, soznanie, kommunikaciya. M., 1998. S. 97–100.

7. Karasik V.I. Religioznyj diskurs // Yazykovaya lichnost': problemy lingvokul'turologii i funkcional'noj semantiki: mezhvuz. sb. nauch. tr. Volgograd, 1999. S. 5–19.

8. Lobanova E.V. Sredstva vyrazheniya pobuditel'nosti v anglijskom yazyke: kognitivno-ontologicheskij podhod: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2011.

9. Russinova T.V. Osobennosti funkcionirovaniya zapreta: na materiale russkogo i anglijskogo yazykov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2006.

10. Hropanyuk V.N. Teoriya gosudarstva i prava. M.: Omega-L, 2008.

11. Shatunovskij I.B. Rechevye akty razresheniya i zapreshcheniya v russkom yazyke // Logicheskij analiz yazyka. Yazyki etiki: / otv. red. N.D. Arutyunova, T.E. Yanko, N.K. Ryabceva. M.: Yaz. rus. kul'tury, 2000. S. 319–324.

Typology and modality of religious precepts (on the basis of the translation of the Bible)

The article deals with the modality of the religious precepts. There are characterized the impelling, permissive, obligatory, recommendatory, commanding and promising precepts. The deontic modality prevails in the religious precepts that is defined both by this type of modality (the dependence of the objective factors) and the analyzed sphere of the functioning.

Key words: *modality, speech act, religious precepts and taboo, deontic modality, alethic modality.*

(Статья поступила в редакцию 03.05.2020)

К.Г. ТАРБА
(Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ ДИСКРЕДИТАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИЯХ: КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Рассматриваются особенности реализации стратегии дискредитации в коммуникативно-прагматическом ключе на примере материалов интернет-изданий. Результаты такого анализа в рамках производства лингвистической экспертизы обеспечивают более корректную интерпретацию экспертом текстового материала, логичность, обоснованность и непротиворечивость выводов. Рассматривается комплекс речевых тактик и приемов, специфические языковые средства, обеспечивающие реализацию стратегии дискредитации.

Ключевые слова: стратегия дискредитации, речевые тактики, объект дискредитации, вербальная агрессия, речевой акт, коммуникативное намерение.

При производстве судебной (равно как и внесудебной) лингвистической экспертизы спорного материала по делам об оскорблении, клевете, защите чести, достоинства и деловой репутации первостепенными задачами эксперта-лингвиста является установление наличия или отсутствия негативной информации о физическом либо юридическом лице, а также форм выражения таковой информации (утверждение о фактах / субъективное суждение). Вопросы о коммуникативном намерении автора (авторов) текстов, коммуникативной направленности текстов, а также реализуемых речевых стратегиях ставятся на разрешение лингвисту-эксперту не так часто, что, на наш взгляд, неоправданно.

В данной статье на примерах из экспертной практики анализируется реализация стратегии дискредитации в материалах, размещенных на страницах различных интернет-изданий, в коммуникативно-прагматическом ключе. В рамках производства лингвистической экспертизы результаты такого анализа способствуют более корректной интерпретации экспертом текстового материала, обеспечивают логичность, обоснованность и непротиворечивость выводов. Этим обусловлена актуаль-

ность настоящего исследования, поскольку изучение алгоритмов выявления в спорных текстах негативной информации, в том числе посредством анализа реализации различных конфликтных коммуникативных стратегий, является на сегодняшний день весьма перспективным для юрислингвистики и методики производства лингвистической экспертизы.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

1) выявить и проанализировать специальные языковые средства, на которых основаны речевые приемы (средства экспликации), обеспечивающие функционирование речевых тактик в рамках стратегии дискредитации;

2) определить общий тон (тональность) представленных на исследование текстов на основе анализа отдельных их фрагментов;

3) установить коммуникативную интенцию автора текстов;

4) обосновать необходимость такого рода исследований, их важность для более корректной интерпретации экспертом текстового материала в деле обеспечения логичности, обоснованности и непротиворечивости выводов.

Для решения задач исследования был применен комплекс юрислингвистических методов, в частности функционально-прагматический анализ, контекстуальный анализ; метод семантико-синтаксического анализа; лексико-семантический анализ; логико-грамматический анализ; метод контент-анализа.

Дискредитация – распространение заведомо ложных, неточных или (намеренно) искаженных сведений в печатном или ином способом размноженном тексте либо в средствах массовой информации, чтобы нанести вред деловой репутации хозяйствующего субъекта [2, с. 143]. Дискредитация (от франц. *discréditer* «подрывать доверие») – умышленные действия, направленные на лишение экономического субъекта доверия к нему, на подрыв его авторитета, имиджа [16].

Как известно, коммуникативная (речевая) стратегия дискредитации «относится к разновидности конфликтных некооперативных речевых стратегий (конфронтации), призванных нанести материальный, моральный (репутационный) или психологический ущерб адресату или объекту речевого воздействия, и в этом плане она рассматривается как речевой акт вербальной агрессии» [15, с. 21].

Целью стратегии дискредитации является в первую очередь воздействие на адресата (потенциального читателя интернет-материалов),

т. е. корректировка его мнения о физическом либо юридическом лице в худшую сторону: ниспровержение «положительного образа» объекта дискредитации, в том числе посредством информирования об отрицательных качествах, оценках человека / хозяйствующего субъекта, выставляющих его в негативном свете, для умаления или разрушения его авторитета, подрыва уровня (либо вовсе лишения) доверия к нему, понижения значимости дискредитируемого лица, инспирирования сомнения в его положительных качествах, обесценивания его заслуг, принижения человеческого достоинства и т. д. Это речевое воздействие, в результате которого адресат или объект считает себя «обиженным, причем несправедливо, оскорбленным», должен «чувствовать себя объектом насмешки» [7, с. 162].

Одной из главных коммуникативных задач субъекта речи является изменение модели мира у явного (при непосредственном контакте) или гипотетического (например, читателя) наблюдателя. Данная стратегия реализуется совокупностью определенных тактик (негативных речевых действий): обнародованием каких-либо негативных фактов, мнений, аргументов, прямо или косвенно сигнализирующих о негативных оценках объекта дискредитации; унижением и осмеянием партнера с последующей корректировкой мнения, оскорблением, издевкой, насмешкой, обвинением; когнитивным приемом «загадка», литературной аллюзией, псевдологическим выводом (провокацией), гиперболизацией, драматизацией, нагнетанием, развенчанием притязаний, паронимической аттракцией и меной корня, навешиванием ярлыков и др. (см., например: [11]). Коммуникативное намерение субъекта дискредитации, таким образом, в первую очередь – поставить дискредитируемое лицо на непривлекательное место в социальной / деловой системе ценностей, результат – потеря лицом прежней привлекательности и значимости своего социального / делового образа в глазах наблюдателя; во-вторых, задеть чувства самого адресата (обидеть, унижить человека, выставить его в смешном либо неприглядном свете), результат – утрата им положительной самооценки. Достижение вышеперечисленных интенций определяет успех стратегии дискредитации.

Перлокутивный эффект усиливается в ситуации «присутствия третьих лиц» [17], характеризуемой О.С. Иссерс как «опосредованная дискредитация», при которой адресат речево-

го акта занимает позицию наблюдателя и является обязательным участником, в то время как сам оскорбляемый присутствует лишь «потенциально», он не может ответить на оскорбления и обвинения [8]. В письменной публичной коммуникации (интернет-СМИ) в роли наблюдателя выступают реципиенты, потенциальные читатели текста.

Дискредитация – это комплекс речевых действий, тактик, мероприятий, целью которых является уничтожение, ослабление авторитета, имиджа; подрыв доверия. Речевой стратегии дискредитации соответствуют конкретные речевые тактики:

1) отрицательной оценки качеств личности или обобщенной оценки личности в целом (состоит в умалении достоинства адресата, его оскорблении, осмеянии, для реализации избираются исключительно негативные, конфликтные речевые действия – оскорбление, издевка, насмешка и пр.);

2) отрицательной оценки действий (направлена на то, чтобы подчеркнуть ответственность личности за порицаемое действие на основании собственных представлений коммуниканта о норме, морально-этических установках и пр., для реализации этих тактик избираются такие речевые действия, как упрек, обвинение, осуждение, порицание и пр.).

Здесь важно отметить, что «только несправедливые обвинения способны сильно задеть чувства оскорбляемого, унижить и уязвить его, поэтому говорящему “запрещается” использовать доводы, соответствующие реальному положению дел, по крайней мере не преувеличенные» [Там же, с. 164].

Проведем анализ фрагментов статьи, размещенной на сайте одного из интернет-изданий (все приведенные примеры взяты из реальной экспертной практики). Из соображений профессиональной этики, а также руководствуясь юридическими нормами, конкретное издание указывать не будем.

(1) Д. – выпускница провинциального педучилища. В свое время ее карьера взлетела благодаря близким, очень близким взаимоотношениям с семьей А. – с мужской ее половиной, разумеется.

Анализ лексического состава
фрагмента текста

Провинциальный – «1) Соотносящийся по знач. с сущ.: провинция, провинциал, связанный с ними. 2) Свойственный провинции (1), провинциалу, характерный для них. 3) Расположенный в провинции (1). Провинция – 1) а) Местность, находящаяся вдали от столицы, крупного культурного цен-

тра. б) Употр. как символ косности, отсталости» [6]. *Провинциальный* – «2. Перен. Отсталый, наивный и простоватый» [14, с. 525].

Благодаря – «предл. Употр. при указании на человека, предмет, событие и т. п., которые выступают в качестве положительной причины действия, состояния, т. е. причины, способствующей осуществлению того, что одобряется говорящим, оценивается им как нечто положительное, нужное, должное» [13, с. 35].

Очень – «нареч. 2) а) Употр. как усилитель степени проявления чего-л. (каких-л. свойств, качеств и т. п.); в сильной, в высокой, в значительной степени. б) Больше, чем нужно, чем следует; избыточное» [6].

Близкий – «(4) а) перен. Связанный с кем-л. дружбой, симпатией, любовью. б) Такой, к которому испытывают привязанность; дорогой, любимый. в) Интимный, любовный» [Там же].

Данное высказывание состоит из двух синтаксических конструкций, идейно и логически взаимосвязанных. Смысловое содержание фрагмента сводится к тому, что, не имея должного образования высокого уровня (закончив «отсталое», удаленное от крупного культурного центра, среднее учебное заведение), Д. построила отличную карьеру. В качестве положительной причины действия, т. е. причины, способствующей резкому росту карьеры Д., автор статьи указывает любовную, интимную связь (на это указывает дублирование прилагательного «близкий», употребленного в переносном значении, усиленном наречием-интенсификатором *очень*) с А. (с мужской половиной семьи А.), что способствует логическому выводу реципиента о нечестном и неэтичном способе построения карьеры.

В данном высказывании стратегия дискредитации реализуется комплексом речевых действий и тактик: передергивание, т. е. некорректное изложение фактов и событий, искажение фактической стороны излагаемых событий в пользу эмоционально-оценочных суждений, обнародование негативных «фактов»; создание «ложного образа действительности» в нужном для говорящего направлении, «намеренная трансформация картины мира» [7]; использование тактик издевки, скрытого оскорбления («недостойное» образование). Кроме того, в данном высказывании реализована и тактика отрицательной оценки действий, которая направлена на то, чтобы подчеркнуть ответственность личности Д. за порицаемое действие (интимные отношения с начальником) на основании собственных представлений коммуниканта о норме, морально-этических установках (неэтичный, нечестный способ построения карьеры).

(2) Что касается здравоохранения, то самым примечательным итогом работы Д. можно назвать самоубийство доктора в N-ском СИЗО и дело К.К.

Анализ лексического состава
фрагмента текста

Итог – «1. Вывод, заключение, результат» [1, с. 406]. *Итог* – «2) перен. Результат, конец. 3) перен. Вывод, заключение. Результат – 1) а) Конечный итог, следствие, завершающее собою какое-л. действие, явление, развитие чего-л. б) То, что вытекает из какого-л. действия, явления; следствие» [6].

Примечательный – «1) Заслуживающий внимания, замечательный. 2) перен. разг. Заметный, приметный» [6].

В исследуемом фрагменте находит свое выражение пропозиция – самоубийство доктора в СИЗО явилось результатом (следствием) действий Д. Другими словами, автор высказывания обращается к одной из когнитивных структур, сценарию (ситуативно-тематическое развертывание мысли), что способствует тому, что реципиент интерпретирует высказывание в соответствии с интенцией говорящего, проводя причинно-следственную связь между действиями Д. и последующим действием врача – совершением суицида. При этом в качестве пресуппозиции выступает формула: Д. виновна в смерти врача. Кроме того, посредством употребления в данном негативном контексте прилагательного *примечательный*, имеющего общую положительную коннотацию, автор реализует тактику (горькой) насмешки, иронии, издевки.

Таким образом, посредством применения тактик обвинения, а также насмешки (издевки) автором реализуется стратегия дискредитации по отношению к Д. Данная негативная информация выражена в форме субъективного суждения *можно назвать* – оценки, однако иллюкутивный эффект остается ярко выраженным.

(3) *Когда стало ясно, что кресло под ней шатается, Д. совершенно не стесняясь «отжала» несколько на тот момент ключевых СМИ региона в личную собственность. Например, приснопамятную «ZZ» – тогда вполне популярное интернет-СМИ, получилось «купить» за несколько тысяч рублей, меньше, чем Д. тратила на средний обед в ресторане. <...> Покупателями в каждом случае выступали разные люди, от сына Д. до подставных «мурзилков». Попыталась отжать больше – но не получилось.*

Анализ лексического состава
фрагмента текста

Отжать (цену) (сленг) – «добиться снижения цены продавца в результате торга, зачастую сопровождаемого давлением со стороны покупателя» [20]. *Отжать* – «1. Отобрать что-либо (жаргон гопников)» [19].

Отбирать – «1) а) Отнимать, принуждать отдать что-л.» [6]. *Отобрать* – «1. Взять у кого-л. вопреки его желанию, воле, обратное предоставленное, полученное, отнять» [1, с. 754].

Приснопамятный – «устар. Незабываемый, заслуживающий того, чтобы его вспоминали вечно (обычно с оттенком иронии)» [6].

Подставной – «2. прил. 1) Такой, который подставляется подо что-л. или к чему-л. 2) Выставляемый вместо, взамен действительного, настоящего; подложный» [6]. *Подставной* – «2. Подобранный с какой-л. целью взамен настоящего, действительно; подложный» [1, с. 882].

Мурзилка – «слово, введенное в начале 2000-х гг. в российский блоггерско-печатный публицистический дискурс блоггером Дмитрием Галковским. Он полагал, что они (мурзилки) не обладают собственным умом и просто повторяют то, что им сказали» [10]. «В интернет-сленге так номинируют блоггеров, старательно скрывающих свои личности» [9].

Основная мысль данного фрагмента состоит в том, что Д. незаконно приобрела в личную собственность ряд ключевых СМИ области. На незаконный характер вышеуказанных действий указывает употребление лексем *отжала, купить* (перен.), *подставные* («мурзилки»). Обвинительный, порицаемый характер действий Д. актуализируется посредством употребления словесной конструкции *совершенно не стесняясь*. При этом глаголы *отжала, купить* и номинация *мурзилков* употребляются в кавычках, за счет чего реализуется их ироничное, переносное и «особое, необычное» значение [18, с. 158–159].

С учетом изложенного посредством употребления лексемы *отжала*, относящейся к сниженному пласту лексики (сленг), демонстрируется авторское пренебрежительное негативное отношение к описываемым действиям Д. При этом неуместное использование жаргонного языкового средства, не соответствующее общему стилю, строю текста, соответственно, понижает и социальный образ Д., разрушая ее авторитет.

За счет употребления глагола с нейтральным значением «*купить*» с использованием кавычек демонстрируется ироничное, неодобрительное отношение к действиям Д., изложенным в последующем контексте, и используется в противоположном значении, синонимичном проанализированной выше лексеме «*отжала*», т. е. имеется в виду попросту отняла, отобрала. Стратегия дискредитации реализуется посредством использования речевой тактики косвенного оскорбления, целью которой является создание желательных для говорящего ассоциаций, сравнений (сниженный глагол «*отжать*» ассоциируется с преступными элементами, гопниками). Тем самым негативная оценка с ассоциата переносится на ассоциируемый объект. Большую достоверность информации придает указание на конкретные СМИ, положение дел в момент отъема, а также примерные суммы (*несколько тысяч*).

Таким образом, в представленных на исследование фрагментах текстов стратегия дис-

кредитации реализуется посредством применения целого комплекса различных речевых тактик: обвинения, разоблачения, обнародования негативных фактов, издевки; передергивания, т. е. некорректного изложения фактов и событий, искажения фактической стороны излагаемых событий в пользу эмоционально-оценочных суждений, обнародования негативных «фактов»; создания «ложного образа действительности» в нужном для говорящего направлении, «намеренная трансформация картины мира» [7]; скрытого оскорбления; тактики отрицательной оценки действий.

Проведенный комплексный анализ показал, что общий тон представленных фрагментов интернет-публикации – обличительно-разоблачительный. Коммуникативной интенцией автора, таким образом, является формирование отрицательного образа Д., понижение ее социального статуса, дискредитация Д. как личности и как профессионала, руководителя; а также стремление подорвать доверие, вызвать сомнение в положительных качествах данного лица; вызвать сомнение в компетентности (*деструктивный характер действий*), порядочности и добросовестности, тем самым поставить под сомнение деловую репутацию; коррекция мнения наблюдателей (реципиентов, читателей) в худшую сторону.

Полученные результаты показывают, что выводы эксперта-лингвиста, которые сделаны в ходе такого исследования, имеют основополагающее значение для последующей квалификации спорных материалов судом в рамках дел о защите чести, достоинства и деловой репутации.

В ходе производства судебной лингвистической экспертизы не стоит недооценивать важность анализа различного рода коммуникативных стратегий. Особый интерес для дальнейших исследований представляют имплицитные речевые тактики (импликатуры), способствующие реализации стратегии дискредитации.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000.
2. Большой юридический словарь / под ред. В.Н. Додонова. М., 2001.
3. Бондаренко Е.Н. Анализ речевой стратегии дискредитации в лингвистической экспертизе (на примере интернет-комментария) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10–1(40). С. 27–29.
4. Вандышева А.В. Речевой акт угрозы в юрислингвистике // Филологические и социокультурные вопросы науки и образования: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. оч.-заоч. конф. Краснодар, 2019. С. 121–133.
5. Егорова Э.Н. Речевая агрессия и стратегия дискредитации (на примере анализа газетных публикаций) // Язык и текст. 2015. Т. 2. № 3. С. 69–75. DOI: 10.17759/langt.2015020309.
6. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М., 2006.
7. Иссерс О.С. Речевое воздействие: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2009.
8. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М., 2008.
9. Карасюк Д. Мурзилка: эволюция символа [Электронный ресурс]. URL: <https://diletant.media/articles/45184782/> (дата обращения: 20.04.2020).
10. Кузьмишин Е. Кого в либеральной среде называют Мурзилками? [Электронный ресурс]. URL: https://thequestion.ru/questions/253710/kogo_v_liberalnoi_srede_nazyvaiut_ba9b3ff7 (дата обращения 20.04.2020).
11. Кусов Г.В. Общие и частные задачи методологии судебной лингвистической экспертизы [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2011. № 5. URL: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/5/yurisprudentsiya/kusov.pdf (дата обращения: 13.04.2020).
12. Николаева Т.А. Дифференциация ненормативной лексики русского языка в лингвистической практике [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2019. № 12(250). URL: <https://moluch.ru/archive/250/57457/> (дата обращения: 18.04.2020).
13. Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы / В.В. Морковкин, Н.М. Луцкая, Г.Ф. Богачева [и др.]; под ред. В.В. Морковкина. 2-е изд., испр. М., 2003.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1986.
15. Петрова Н.Е., Рацибурская Л.В. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2011.
16. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М, 1999.
17. Речевая конфликтология: учеб. пособие / Л.В. Балахонская, И.Н. Борисова, Н.Л. Шубина; отв. ред. М.Я. Дымарский. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
18. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. 5-е изд., испр. М.: Книга, 1989.
19. Словарь современной лексики, жаргона и сленга [Электронный ресурс]. URL: <https://>

argo.academic.ru/3566/отжать (дата обращения: 20.04.2020).

20. Словарь экономических терминов [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/ekon/term/2338379.html> (дата обращения: 20.04.2020).

21. Тарба К.Г. Лингво-коммуникативная безопасность личности: инвектива и оскорбление // Науч. тр. Куб. гос. технол. ун-та. 2018. № 3. С. 496–505.

22. Щербинина Ю.В. Русский язык. Речевая агрессия и пути ее преодоления: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2004.

* * *

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint, 2000.

2. Bol'shoj yuridicheskij slovar' / pod red. V.N. Dononova. M., 2001.

3. Bondarenko E.N. Analiz rechevoj strategii diskreditacii v lingvisticheskoj ekspertize (na primere internet-komentariya) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2014. № 10–1(40). S. 27–29.

4. Vandyshva A.V. Rechevoj akt ugrozy v yurilingvistike // Filologicheskie i sociokul'turnye voprosy nauki i obrazovaniya: sb. materialov IV Mezhdunar. nauch.-prakt. och.-zaoch. konf. Krasnodar, 2019. S. 121–133.

5. Egorova E.N. Rechevaya agressiya i strategiya diskreditacii (na primere analiza gazetnyh publikacij) // Yazyk i tekst. 2015. T. 2. № 3. S. 69–75. DOI: 10.17759/langt.2015020309.

6. Efremova T.F. Sovremennyy tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 3 t. M., 2006.

7. Issers O.S. Rechevoe vozdejstvie: ucheb. posobie. M.: Flinta; Nauka, 2009.

8. Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi. 5-e izd. M., 2008.

9. Karasyuk D. Murzilka: evolyuciya simvola [Elektronnyj resurs]. URL: <https://diletant.media/articles/45184782/> (дата обращения: 20.04.2020).

10. Kuz'mishin E. Kogo v liberal'noj srede nazyvayut Murzilkami? [Elektronnyj resurs]. URL: https://thequestion.ru/questions/253710/kogo_v_liberalnoi_srede_nazyvaiut_ba9b3ff7 (дата обращения: 20.04.2020).

11. Kusov G.V. Obshchie i chastnye zadachi metodologii sudebnoj lingvisticheskoj ekspertizy [Elektronnyj resurs] // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2011. № 5. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/5/yurisprudentsiya/kusov.pdf (дата обращения: 13.04.2020).

12. Nikolaeva T.A. Differenciaciya nenormativnoj leksiki russkogo yazyka v lingvoekspertnoj praktike [Elektronnyj resurs] // Mol. uchenyj. 2019. № 12(250). URL: <https://moluch.ru/archive/250/57457/> (дата обращения: 18.04.2020).

13. Ob#yasnitel'nyj slovar' russkogo yazyka: Strukturnye slova: predlogi, soyuzy, chasticy, mezhdom-

tiya, vvodnye slova, mestoimeniya, chislitel'nye, svyazochnye glagoly / V.V. Morkovkin, N.M. Luckaya, G.F. Bogacheva [i dr.]; pod red. V.V. Morkovkina. 2-e izd., ispr. M., 2003.

14. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka / pod red. chl.-kor. AN SSSR N.Yu. Shvedovoj. 18-e izd., stereotip. M.: Rus. yaz., 1986.

15. Petrova N.E., Raciburskaya L.V. Yazyk sovmennyh SMI: sredstva rechevoj agressii: ucheb. posobie. M.: Flinta; Nauka, 2011.

16. Rajzberg B.A., Lozovskij L.SH., Starodubceva E.B. Sovremennyy ekonomicheskij slovar'. 2-e izd., ispr. M.: INFRA-M, 1999.

17. Rechevaya konfliktologiya: ucheb. posobie / L.V. Balahonskaya, I.N. Borisova, N.L. Shubina; otv. red. M.Ya. Dymarskij. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2008.

18. Rozental' D.E. Spravochnik po pravopisaniju i literaturnoj pravke. 5-e izd., ispr. M.: Kniga, 1989.

19. Slovar' sovremennoj leksiki, zhargona i slenga [Elektronnyj resurs]. URL: <https://argo.academic.ru/3566/otzhat> (дата обращения: 20.04.2020).

20. Slovar' ekonomicheskikh terminov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://slovar.cc/ekon/term/2338379.html> (дата обращения: 20.04.2020).

21. Tarba K.G. Lingvo-kommunikativnaya bezopasnost' lichnosti: invektiva i oskorblenie // Nauch. tr. Kub. gos. tekhnol. un-ta. 2018. № 3. S. 496–505.

22. Shcherbinina Yu.V. Russkij yazyk. Rechevaya agressiya i puti ee preodoleniya: ucheb. posobie. M.: Flinta; Nauka, 2004.



**Features of realization
of discredit strategies
in web-based media: communicative
and pragmatic aspect**

The article deals with the analysis of the features of the implementation of the discredit strategies in the communicative and pragmatic way at the example of the material of the web-based media. The results of the analysis in the context of the production of the linguistic expert evidence provide the correct interpretation of the text material by the expert, the logic nature, the foundation and consistency of the conclusions. There is considered the complex of the verbal tactics and devices, the specific linguistic means providing the implementation of the discredit strategies.

Key words: *strategies of discredit, verbal tactics, object of discredit, verbal aggression, speech act, communicative intention.*

(Статья поступила в редакцию 03.05.2020)

ВАНЬ НИИ
(Шаньдун, КНР)

**СИНТАКСИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ И СРЕДСТВА
РЕЧЕВОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ
АВТОМОБИЛЬНЫХ СЛОГАНОВ**

В информационном текстовом пространстве постиндустриального общества возрастает роль рекламы. Синтаксический и фразеологический анализ автомобильных рекламных слоганов показывает, что они характеризуются разнообразием содержательной информации, а также богатством языковых и речевых выразительных средств.



Ключевые слова: *автомобильные слоганы, реклама, синтаксис, языковые средства.*

По замечанию Л.А. Шалимовой, «рекламу можно рассматривать – как бизнес, как форму коммуникации, как вид искусства в различных сферах деятельности, непосредственно связанных с рекламой» [19, с. 161]. Реклама – форма коммуникации, которая стала одним из механизмов развития информационного поля современного мира. Известный теоретик рекламы Ф. Сегал писал, что «реклама в будущем мире займет свое достойное место. Ведь она всегда отражает состояние души народа, его психологию, менталитет, это своеобразный перископ, через который мы можем смотреть в ближайшее будущее с его новыми продуктами, услугами» [18, с. 150]. В нынешнее время реклама занимает именно такое место.

Многие исследователи обращают внимание на особую роль рекламы в экономике, политике, культуре и в других сферах социального взаимодействия разных стран, а это значит, что она заняла важное место в динамике межкультурных связей информационного общества (Ж-М. Дрю [5], Х. Кафтанджиев [10], М.А. Измайлова [7], К.В. Киселёв [12], Е.В. Медведева [15], Е.А. Песоцкий [16], М.И. Пискунова [17]).

Другие исследователи пишут о влиянии рекламы на культуру (Н.В. Щербина [20], М.Г. Ильина [9], А.В. Беликова [1], И.А. Дьяконова [6]) и о тесной связи между ними, подчеркивая роль рекламных сообщений в языковых процессах, а также воздействие рекламы на социальные ценности, этические нормы (В.В. Детинкина [4], Е.П. Гаран [3], О.Л. Юр-

чук [21]). Рекламные сообщения занимают настолько огромное место в массиве всех текстов информационного пространства, что начинают влиять не только на действия потребителей, но также и на их сознание, убеждения, привычки и даже эмоции. Такой важностью рекламных сообщений в современном мире и определяется актуальность данного исследования, объектом которого служат рекламные слоганы автомобилей, а предметом – их синтаксическое оформление, а также средства речевой выразительности при вербализации их ключевых смыслов.

Синтаксическое оформление автомобильных слоганов не менее богато, чем лексическое и фразеологическое, т. к. в выражении ключевых смыслов принимают участие практически все разновидности простого предложения и некоторые виды сложного.

Важно подчеркнуть, что независимо от формально-синтаксических особенностей для всех слоганов характерны определенные специфические (собственно рекламные) оттенки модальности, а именно:

- 1) эмоционально-экспрессивная лозунговость, призывность;
- 2) категоричная утверждающая констатация;
- 3) обещающая констатация;
- 4) адресная констатация.

Слоганы-комиссивы характеризуются модальностью обещающей констатации, например: *С Aveo не соскучишься; Вы будете стремиться за руль под любым предлогом; Все взгляды будут ваши; Вас ждут перемены; Теперь вы можете обогнать любые модные тенденции; Все остальные будут завидовать вам.* Слоганы-директивы и слоганы-интеррогативы характеризуются модальностью экспрессивной лозунговости, призывности: *Привыкайте смотреть на мир свысока!; Почувствуй драйв!; Стоит только захотеть!; Не ждите понедельника, чтобы начать новую жизнь; Войдите в высшее автомобильное общество!; Насладись уникальным городским автомобилем!; Какую машину ты видишь во сне?; Разве что-то способно тебя остановить?* и др. Слоганам-репрезентативам, декларативам, слоганам-аксиомам и квалитативам свойственна модальность категоричной утверждающей констатации, а также адресной констатации, ср.: *Сидя в «Кадиллаке», чувствуешь себя миллионером; Новое измерение бизнес-класса; Максимум преимуществ; В конце кон-*

цов, жизнь для того, чтобы ею наслаждаться; Создан людьми, для людей и подобен им; Для тех, кто ценит разум; Для тех, кто не стоит на месте и др.

Для воплощения в автомобильных слоганах перечисленных оттенков модальности наиболее релевантными с синтаксической точки зрения являются односоставные, эллиптические и неполные конструкции. По нашим подсчетам, 79,7% от общего количества русских слоганов оформлены в виде именно таких конструкций.

Рассмотрим синтаксическую характеристику слоганов более детально. Наиболее типичны (частотны) для создания слоганов односоставные конструкции, среди которых:

– определено-личные предложения (*Не экономьте на эмоциях!; Следуй своей мечте!; Почувствуй остроту многогранности!; Открой Punto; Делает твой мир ярче!; Вмещает самые большие ожидания; Заправлен адреналином; Внушает уважение. Удивляет ценой* и др.);

– обобщенно-личные предложения (*Авео не соскучишься; Сидя в «Кадиллаке», чувствуешь себя миллионером; Жизнь набирает обороты. Ловите момент; Чувствуешь, что управляешь* и др.);

– безличные и инфинитивные (*Быть сильным!; Стремиться к лучшему!; Стоит только захотеть!; Всегда стремиться к лучшему!; Ему можно доверять при поездке в любое время года и в любом направлении; Создан, чтобы внушать доверие; Ограничений не будет!* и др.);

– номинативные односоставные конструкции, в том числе восклицательные (*Твое право быть лучшим!; Свобода в твоём характере!; Волнующее многообразие; Полный драйв!; Формула доверия; Ваша интеллектуальная собственность; Декларация независимости; Чувство свободы; Незабываемое впечатление при взгляде с любого ракурса; Жажда адреналина* и др.).

Однако односоставность – не единственная синтаксическая форма слогана. В организации последнего также активны неполные, эллиптические и парцеллированные конструкции (в том числе с семантикой адресности). Например: *Для ценителей экстраординарного; Для всех разный – для всех один; Вам идет!; Для умеющих ценить лучшее; Вольному – Вольво; Если вы хотите больше; Вызывающий трепет; Опережая воображение; Повинуясь зову сердца; Новый*

Ford Mondeo заворачивает. С первого взгляда; Сконструировано так, как ни одна машина в мире; Ты и Мисра. Идеальная пара и т. п.

Несколько реже, но все-таки тоже достаточно часто встречаются двусоставные простые предложения: *Ваше будущее – его цель; В жизни есть яркие моменты!; Доверие открывает новые горизонты; Вы будете стремиться за руль под любым предлогом; Мир полон впечатлений; Желания исполняются; Приключения – это привычка* и др.

Гораздо реже слоганы представляют собою сложные предложения, при этом в основном сложноподчиненные. Ср.: *Создан, чтобы дарить удовольствие от вождения; Представьте, что вы читаете новый рассказ Хемингуэя. Представьте, что вы за рулем нового X 5; Автомобиль, с которым весело; Испытайте все, что может предложить Genesis* и др. Таким образом, синтаксический план слоганов разнообразен и богат. Можно сказать, что в организации слоганов принимают участие практически все разновидности синтаксических структур. Однако тот факт, что наиболее употребительными оказываются здесь односоставные, эллиптические и неполные конструкции, говорит, как нам кажется, о том, что синтаксический «узор» слоганов тяготеет к разговорному языку: именно эти конструкции, по мнению многих современных синтаксистов, отражают стихию живой разговорной речи, в том числе сказовой и поэтической (см.: Н.С. Валгина [2], П.А. Лекант [13], С.Г. Ильенко [8]). Поэтому такие конструкции очень экспрессивны, выразительны и в то же время емкие по содержанию и лаконичные по форме, т. е. как нельзя лучше соответствуют основной задаче слогана – в короткой «кричащей» фразе обратить на себя внимание адресата, сконцентрировать на себе бесконечный процесс его жизнеосприятия.

Применяемые в слоганах выразительные средства также разнообразны. Рассмотрим наиболее частотные из них.

• Слоганы, созданные на основе метафоры, содержат в себе сравнение, переданное «особым образом: путем создания семантической двойственности слова и выражения. Два плана значения при этом теснейшим образом связаны между собой, но сами сравниваемые явления очень далеки друг от друга, принадлежат разным смысловым сферам» [14, с. 149]. Такие слоганы очень выразительны, ср.: *Определяет облик города* (автомобиль не только уподобляется архитектурному объекту, но и наделяется способностью создавать об-

лик города); *Породу не скроешь* (автомобиль сравнивается с породистым животным); *Войдите в высшее автомобильное общество* (хорошие автомобили осмысляются как собрание хороших людей – высшее общество); *Встречайте акулу бизнеса* (автомобиль сравнивается с акулой как существом хищным и агрессивным, способным добиваться своих целей, т. е. подчеркивается характер, необходимый для ведения успешного бизнеса); *Немцы едут на ПМЖ в Россию* (здесь используется метонимическое замещение: имеются в виду немецкие машины) и др.

Большое количество слоганов оформлено с помощью олицетворения – особой семантической разновидности метафоры. Олицетворение, пожалуй, одно из самых распространенных средств выразительности в слогане. Олицетворяются, наделяются свойствами живого существа либо сами автомобили, либо какие-то его свойства. Например: *Полностью адаптируется под вас; Внушает уважение. Удивляет ценой; Он создает будущее таким, каким хочет его видеть; Развивает чувство прекрасного; Гроза дорог, глава семейства; Доставляет больше людей в более удаленные места; Великолешию не нужно заявлять о себе громко; Партнер в работе. Друг на отдыхе; Заведи любимую; Лучший друг вашей семьи; Ты и Micra. Идеальная пара* и др.;

• Встречается особое употребление антонимов, или антонимические совмещения. Это средство реализуется как прямое или скрытое (подтекстное) столкновение в коротком высказывании (слогане) двух противоположных по значению слов, в результате чего образуется яркая, привлекательная по смыслу фраза. Например:

а) эксплицитное, или прямое, «столкновение» антонимов (антонимы выделены): *Идеальная связь между небом и землей; Исполнен динамики. Даже в статике; Конец дороги. Начало путешествия; Как правило, никаких правил; Есть дорога. Нет дороги. Все равно; Для всех разный, для всех один; Почувствуй себя дома. Везде; У вас не будет второго шанса, чтобы произвести первое впечатление* и др. (как видно из примеров, «антонимичными» слова часто становятся только благодаря контексту, см., например, пары *правило – никаких правил, разный – один, дома – везде, второй – первый*);

б) скрытое, или подтекстное, «столкновение» антонимов (точнее, в антонимичные отношения в таких слоганах вступают не отдельные слова, а части синтаксической конструк-

ции – два простых предложения как самостоятельные или в составе сложного): *Порадуйте друзей. Купите себе Volvo S40; Одна стандартная деталь. Все остальное – Audi exclusive; Не следовать общим тенденциям, а создавать новое!; На нас всегда ездят. А мы рады!; Ему не нужно слов, чтобы заявить о себе* и др.

Из примеров видно, что антонимами по отношению друг к другу становятся части высказывания, причем части противопоставляются по принципу градации, благодаря чему смысловой акцент переносится на вторую часть, в которой, собственно, и выражается основное, воздействующее на адресата, утверждение всего слогана;

• С помощью языковой игры очень хорошо образуются слоганы-репрезентативы обоих типов – и аксиомы (категоричная констатация), и квалитативы (характеризирующая констатация). Ср.: *Жемчужина эVOLVOлюции; Легковая жизнь; Для легковой жизни; Полный привод оцущений; Почувствуй остроту многогранности; Renault предупреждает: комфорт полезен для вашего здоровья; Spark – праздник на любой улице.*

Языковая игра в слоганах преимущественно создается за счет «перестройки синтаксических связей, когда ключевым инструментом создания “нового образа” является контекст и создаваемая им потенциальная вариантность семантики слов, словосочетаний, а также смысловых отношений между частями предложения» [11, с. 659]. В этом случае ожидаемый смысл фразы разрушается из-за необычного порядка слов, или введения в контекст «чужеродного» элемента, или объединения с логической точки зрения не объединяющихся слов. Например: *Просторный как ваш кабинет, только гораздо быстрее; Новая эстетика пространства; Комфорт в одно касание; Добавьте бездорожье комфорта; Ваше топливо никогда не длилось так долго; Возможности на грани дозволенного; Фабрика ветра; Благородный кроссовер* и др. Другими словами, используя в слогане языковую игру, его автор стремится породить в сознании адресата эффект обманутого ожидания, тем самым остановив внимание адресата, заставив его заинтересоваться, задуматься, запомнить сообщаемое.

По нашим наблюдениям, приемы создания языковой игры в слогане не очень разнообразны. В основном используется один прием – структурно-смысловая перестройка какого-либо устойчивого высказывания, а именно

фразеологизма или прецедентного текста; гораздо реже применяется прием графического обыгрывания названия автомобиля. Рассмотрим названные случаи языковой игры в слоганах:

1) структурно-смысловая перестройка фразеологизма или какого-либо устойчивого сочетания: *Комплекс полноценности* (ср. фразеологизм *комплекс неполноценности*); *Chevrolet плюс – достижимый идеал* (ср. устойчивую конструкцию *недостижимый идеал*); *Праздник на любой улице* (ср. фразеологизм *будет и на нашей улице праздник*); *Для легковой жизни* (ср. устойчивые сочетания *легковой автомобиль* и *легкая жизнь*, которые в этом слогане совмещаются); *Вседорожное признание* (перестраивается устойчивое сочетание *всемирное признание*); *Ничто сверхчеловеческое ему не чуждо* (перестраивается фразеологизм *ничто человеческое мне / ему / вам не чуждо*) и др.;

2) структурно-смысловая перестройка устойчивого высказывания, в качестве которого, как правило, используется какой-либо прецедентный текст: *Истинное удовольствие, когда автомобиль удовлетворяет вашим потребностям и подчеркивает ваши возможности* (обыгрывается прецедентный текст советской эпохи *От каждого по возможностям – каждому по потребностям*); *Ты и Micra. Идеальная пара* (обыгрывается прецедентный текст из рекламы *Твикс. Сладкая парочка*); *Не ждите понедельника, чтобы начать новую жизнь* (обыгрывается прецедентный текст *новая жизнь с понедельника*); *Откройте старый мир с California* (обыгрывается представление о Калифорнии как о месте американских вестернов и времени становления Америки как государства) и др.;

3) прием графического обыгрывания названия автомобиля не является распространенным в создании слоганов; в нашем материале встретилось только три таких примера: *Жемчужина эVOLVOлюции*; *Вольному – VOLVO*; *Абсолютно новый. Абсолютно LOGAN* (возможно, таких примеров мало только в нашем материале, ограниченном печатными и электронными СМИ, а в других источниках – радио- и телерекламе автомобилей, вероятно, существует больше, но это может подтвердить или опровергнуть только специальное исследование).

Важно подчеркнуть, что, по нашим наблюдениям, языковая игра, несмотря на свою выразительность, встречается в слоганах не чаще, чем другие средства выразительности: из 727 слоганов только 78 (10,7%) оформлены

с помощью языковой игры. Это можно объяснить только одним – желанием рекламиста быть понятым однозначно и всеми без исключения. Языковая же игра может быть не всеми понята однозначно, что способно привести к сужению круга потенциальных покупателей. Кроме того, через языковую игру сложно рассказать о технических и дизайнерских преимуществах автомобиля, что также не позволяет широко использовать ее в слоганах автомобильной рекламы.

Функцию выразительности выполняет в слогане стилистический «узор» высказывания, а именно использование разговорного синтаксиса, характерного для живого спонтанного общения. Эту функцию реализуют прежде всего односоставные, неполные, эллиптические и парцеллированные конструкции (см. об этом выше). Например: *Дорогу королю!*; *Только главные роли!*; *Универсальный и стильный*; *Дизайн, пробуждающий чувства*; *Дизайн, который решает все*; *Полон достоинств!* и др.

Завершая языковой анализ автомобильных слоганов, подчеркнем: несмотря на небольшой объем высказываний, которые составляют «тело» слогана, они характеризуются не только богатым содержательным (смысловым) разнообразием, но и богатством языковых и речевых средств и форм, благодаря чему слоган предстает одновременно и как емкая содержательная мысль, и как яркая, выразительная языковая структура.

Список литературы

1. Беликова А.В. Рекламный текст как форма презентации и средство моделирования языковой картины мира: семиотический аспект // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. науч. тр. / отв. ред., сост. Т.В. Симашко. Архангельск: Помор. ун-т, 2005. Вып. 2. С. 87–91.
2. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис. 4-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2003.
3. Гаран Е.П. Лингвокультурологические аспекты интерпретации рекламного дискурса (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2009.
4. Детинкина В.В. Рекламный дискурс как способ создания социального мифа: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2010.
5. Дрю Ж-М. Ломая стереотипы: Реклама, разрушающая общепринятое / пер. с англ. Д. Раевская. М.: СПб.: Правда, 2003.
6. Дьяконова И.А. Национально-культурный компонент рекламного текста // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. науч. тр. / отв. ред.,

- сост. Т.В. Симашко. Архангельск, 2005. Вып. 2. С. 91–96.
7. Измайлова М.А. Психология рекламной деятельности. М., 2011.
8. Ильенко С.Г. Русистика: Избранные труды. СПб., 2003.
9. Ильина М.Г. Лингвокультурологический потенциал рекламных текстов // Язык, миф, этнокультура / отв. ред. Л.А. Шарикова. Кемерово, 2003. С. 23–28.
10. Кафтанджиев Х. Гармония в рекламной коммуникации / пер. с болг. С. Кировой. М., 2005.
11. Данилевская Н.В. Языковая игра // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожин. М., 2003. С. 657–660.
12. Киселёв К.В. Политический слоган: проблемы семантической политики и коммуникативная техника. Екатеринбург, 2002.
13. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. М., 1986.
14. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М., 2003.
15. Медведева Е.В. Рекламный текст в плане межъязыковой и межкультурной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. М., 2002.
16. Песоцкий Е.А. Реклама и мотивация потребителей. М., 2008.
17. Пискунова М.И. Социальная реклама как феномен общественной рефлексии // Паблик рилейшнз и реклама в системе коммуникаций. М., 2004.
18. Самарина Л.В. Традиционная этническая культура и цвет // Этнографическое обозрение. 1992. № 7. С. 148–156.
19. Шалимова Л.А. Реклама. Цветовые каноны в социальном пространстве человека: культура, восприятие, функционирование цвета: учеб. пособие. М., 2010.
20. Щербина Н.В. Американский рекламный текст в аспекте взаимодействия языка и культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Хабаровск, 2002.
21. Юрчук О.Л. Роль массовой коммуникации в формировании индивидуальной картины мира // Межкультурная коммуникация: современные проблемы и решения: моногр. / науч. ред. Г.А. Дзида. М., 2011. С. 47–53.
2. Valgina N.S. Sovremennyj russkij yazyk: Sintaksis. 4-e izd., ispr. M.: Vyssh. shk., 2003.
3. Garan E.P. Lingvokul'turologicheskie aspekty interpretacii reklamnogo diskursa (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2009.
4. Detinkina V.V. Reklamnyj diskurs kak sposob sozdaniya social'nogo mifa: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Izhevsk, 2010.
5. Dryu Zh-M. Lomaya stereotipy: Reklama, razrushayushchaya obshchepriyatoe / per. s angl. D. Ravetskaya. M.: SPb.: Pravda, 2003.
6. D'yakonova I.A. Nacional'no-kul'turnyj komponent reklamnogo teksta // Problemy konceptualizacii dejstvitel'nosti i modelirovaniya yazykovoj kartiny mira: sb. nauch. tr. / отв. red., sost. T.V. Simashko. Arhangel'sk, 2005. Vyp. 2. S. 91–96.
7. Izmajlova M.A. Psihologiya reklamnoj deyatel'nosti. M., 2011.
8. Il'enko S.G. Rusistika: Izbrannye trudy. SPb., 2003.
9. Il'ina M.G. Lingvokul'turologicheskij potencial reklamnyh tekstov // Yazyk, mif, etnokul'tura / отв. red. L.A. Sharikova. Kemerovo, 2003. S. 23–28.
10. Kaftandzhiev H. Garmoniya v reklamnoj komunikacii / per. s bolg. S. Kirovoj. M., 2005.
11. Danilevskaya N.V. Yazykovaya igra // Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. M.N. Kozhinoj. M., 2003. S. 657–660.
12. Kiselyov K.V. Politicheskij slogan: problemy semanticheskoy politiki i kommunikativnaya tekhnika. Ekaterinburg, 2002.
13. Lekant P.A. Sintaksis prostogo predlozheniya v sovremennom russkom yazyke. M., 1986.
14. Matveeva T.V. Uchebnyj slovar': russkij yazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika. M., 2003.
15. Medvedeva E.V. Reklamnyj tekst v plane mezh#yazykovoj i mezhkul'turnoj kommunikacii: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2002.
16. Pesockij E.A. Reklama i motivaciya potrebitelej. M., 2008.
17. Piskunova M.I. Social'naya reklama kak fenomen obshchestvennoj refleksii // Pablik rileyshnz i reklama v sisteme kommunikacij. M., 2004.
18. Samarina L.V. Tradicionnaya etnicheskaya kul'tura i cvet // Etnograficheskoe obozrenie. 1992. № 7. S. 148–156.
19. Shalimova L.A. Reklama. Cvetovye kanony v social'nom prostranstve cheloveka: kul'tura, vospriyatie, funkcionirovanie cveta: ucheb. posobie. M., 2010.
20. Shcherbina N.V. Amerikanskij reklamnyj tekst v aspekte vzaimodejstviya yazyka i kul'tury: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Habarovsk, 2002.
21. Yurchuk O.L. Rol' massovoj kommunikacii v formirovanii individual'noj kartiny mira // Mezhkul'turnaya kommunikaciya: sovremennye problemy i resheniya: monogr. / nauch. red. G.A. Dzida. M., 2011. S. 47–53.

* * *

Syntactic features and means of speech expressiveness of automobile slogans

The article deals with the increase of the role of the advertisement in the information text space of the postindustrial society. The syntactic and phraseological analysis of the advertisement's slogans demonstrates that they are characterized by the variety of the content information and the abundance of the linguistic and verbal expressive means.

Key words: *automobile slogans, advertisement, syntax, linguistic means.*

(Статья поступила в редакцию 03.05.2020)

Г.В. БАРЫШНИКОВА, М.В. МАКАРОВА
(Волгоград)

ЯЗЫКОВАЯ НЕКОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НЕГАТИВНОГО ИМИДЖА ГОССЛУЖАЩИХ

Анализируются типичные ошибки, возникающие в речи политических деятелей и государственных служащих во время публичных выступлений. Выявляется связь между языковой эрудицией политиков и формированием негативного имиджа. Устанавливаются причины коммуникативных неудач, а также намечаются пути их преодоления.

Ключевые слова: *политический имидж, коммуникативные неудачи, ортология, речевая культура.*

Сегодня, в эпоху открытого общества, слово, речь, выступление становятся доступными любому представителю социального континуума. Интернет предложил огромную возможность и самую широкую платформу для общения всем представителям современного общества: политикам, бизнесменам, деятелям общест­венности, шоу-бизнеса, артистам и другим медийным личностям.

Язык как любая живая субстанция подвержен влиянию всех изменений и трансформаций, происходящих в обществе и глобаль-

ном мире. Он откликается на них, создавая новые формы, нормы и вербальные коллокации, и рефлексивует, оставляя за собой право претендовать на долговременное или относительно кратковременное существование в речи говорящих.

За последние 10–15 лет устная русская речь претерпела ряд существенных изменений. Сегодня для лингвистических штудий и массовых дискуссий объектом пристального внимания становится речь наших современников, заслуживших определенную репутацию в обществе, которые должны служить образцом ортологического владения языком. Особенно это требование относится к тем представителям исполнительной и законодательной власти, которые открыто и публично выступают для массового адресата, позиционируя свои предложения, постановления и требования.

Как известно, к числу признаков, конституирующих имидж человека, относят наряду с внешними проявлениями (внешний вид, манеры, деловые качества) способность к вербальному воплощению своих мыслительных процессов, так называемый вербальный канал или речь. Сформированная сегодня как отдельное лингвистическое научное направление, лингвоимиджелогия изучает речевые средства создания имиджа.

Понятие «имидж» разрабатывается учеными различных научных отраслей (И.В. Грошев, Е.С. Кубрякова, Г.Г. Почепцов, И.И. Решетникова, М.В. Томилов, В.М. Шепель), однако главной его характеристикой является то, что имидж – это устойчивый образ, который, будучи созданным, способен существовать и в отсутствие субъекта, являющегося его прообразом. Это визитная карточка, создаваемая личностью о себе для других, что требует особо скрупулезной работы в процессе ее формирования. Проблема имиджа государственной службы – это проблема восприятия государственного служащего и тех ассоциативных связей, которые вызывает образ госслужащего в целом, и потому речь госслужащего является неким индикатором его репутации и авторитета.

Поскольку письменная речь является образцом стандартного, формализованного и тщательно выверенного документа, она не представляется показательной в плане владения нормами языка. Поэтому в своей работе мы поставили задачу проанализировать уст-

ную речь политиков и государственных служащих на предмет речевых ошибок. Материалом исследования послужили видеозаписи выступлений и интервью российских чиновников и госслужащих.

Как отмечает С.Е. Полякова, «вербальному выражению политических идей сегодня придается чрезвычайно большое значение. Слово давно рассматривается политиками как надежное средство воздействия на массовое сознание, особенно во время избирательных кампаний. От того, насколько это удастся политику, зависит его успех на выборах и в дальнейшей политической карьере» [1, с. 245].

По словам В.В. Равочкина, «речь политических субъектов становится важнейшим средством их коммуникативной компетентности, одновременно являя собой уникальный “продукт”, по которому возможно идентифицировать того или иного политика. Она наполнена специфическими речевыми конструкциями, которые дают возможность активно воздействовать на слушателей-адресатов. Язык политического дискурса как средства ведения борьбы за власть использует богатые языковые, когнитивные и коммуникативные инструменты, что позволяет некоторым политическим силам как участникам этой борьбы обрести и удержать власть» [2, с. 247].

В политическом дискурсе, прагматичном, целенаправленном, полностью ориентированном на потенциального избирателя, каждое высказывание в той или иной степени оказывает влияние на ход общественно-политических событий. Именно поэтому в речи политика коммуникативные неудачи неизбежно сказываются на имидже говорящего, ставят под сомнение его профессиональную компетентность. Проанализированный нами материал позволяет выделить и классифицировать некоторые наиболее частотные случаи ошибочного словоупотребления в речи политических деятелей.

Акцентологические ошибки являются наиболее распространенными в устной речи и, к сожалению, могут заметно навредить репутации государственного деятеля, допускающего их в своих публичных выступлениях. Примером такого нарушения может служить выступление Вероники Скворцовой (бывшего министра здравоохранения) в рамках прямой линии с президентом 20 июня 2019 г.: *У нас существенно увеличился объем финансового обеспечения льготных лекарств из федерального бюджета...; Как правило, это те регионы,*

где нет нормальной цифровой системы льготного лекарственного обеспечения... [3].

В обоих приведенных случаях слово *обеспечение* В.И. Скворцова произносит с ударением на предпоследнем слоге, демонстрируя тем самым не просто ошибочное употребление, вызванное волнением, вполне объяснимым во время прямого эфира, а заметное постоянство в выборе ненормативного варианта ударного слога в одном и том же слове.

Необходимо заметить: несмотря на то, что это слово довольно часто появляется в речи политиков и госслужащих, его правильное произнесение вызывает особую сложность. Подобную ошибку совершает Т.А. Голикова, заместитель председателя правительства РФ: *...по обеспечению здравоохранительской и образовательной инфраструктуры* [4].

Следующим примером слабого владения акцентологическими нормами может служить выступление в рамках той же прямой линии бывшего вице-премьера Алексея Гордеева: *Ну и все это будет поднято решение на уровне правительства с тем, чтобы в этом участвовала активно общественность...* [3].

Сразу несколько грубых акцентологических и речевых ошибок в ходе интервью одному из региональных телеканалов допускает Алексей Ложкин (бывший депутат Омского отделения ЛДПР): *Есть такая тенденция. Я вносил одно из предложений, но оно, так скажем, было не широко раскрыто. Некоторые депутаты берут, обрабатывают их, расширяют рамки, и оно уже становится из решения из 2–3 страниц, наконец, превращается в целую эпопею, 7–10 страниц, подробно все рассматривается. <...> Я тут что могу сказать, моя идея – ихняя разработка. <...> Нет, нам это не мешает. Так было и предыдущие все созывы, поэтому я не вижу здесь никаких разниц* [8].

В данном случае политик допускает ошибки, связанные с употреблением просторечного варианта местоимения (*ихние*) и нарушением сочетаемости (*никаких разниц*). Постановка ударения в слове *широко* на первый ударный слог позволяет сделать вывод о том, что экс-депутат совершенно не заботится о нормативном отборе языковых средств в ходе своего выступления, возможно, даже не осознавая ошибочность такого словоупотребления.

Лексические ошибки в речи государственных служащих также ярко проявляются во время интервью и публичных выступлений. Наиболее распространенными из них являются

ся использование стилистически сниженной и просторечной лексики, нарушение лексической сочетаемости и смешение паронимов.

Так, во время выступления в рамках прямой линии В.И. Скворцова допускает сразу несколько *речевых ошибок*: *Добрый день. Я хотела бы несколько моментов откомментировать; Значит, мы в течение нескольких месяцев в течение года мониторировали ситуацию во всех регионах* [3].

В этих двух высказываниях В.И. Скворцова допускает употребление близких по звучанию, но не соответствующих норме слов *откомментировать* вместо *прокомментировать* и *мониторировали* вместо *мониторили*. И если в первом случае употребление слова *откомментировать* можно объяснить влиянием административного жаргона, получившего распространение в устной полуофициальной деловой коммуникации (например, появление таких производных вариантов, как *отследить, отсмотреть, отснять, отзвониться, проплатить, проговорить* и т. д.), то во втором случае выступающий явно ошибается и, пытаясь подобрать подходящую по смыслу словоформу, использует несуществующий глагол *мониторировали*.

Подобная ошибка замечена нами в речи Т.А. Голиковой. Выступая в программе «Правительственный час» чиновник употребляет «неологизм» *здравоохраненческая структура*, который противоречит словообразовательным нормам русского языка [4].

В следующем примере наблюдается весьма распространенная в речи государственных деятелей ошибка – *нарушение лексической сочетаемости*: *В то же время у нас есть регионы, которые несколько как бы сократили мощность амбулаторно-поликлинических учреждений. Мы с этими регионами работаем напрямую...* (из выступления В.И. Скворцовой во время прямой линии с президентом 20 июня 2019 г. [3]).

Глагол *сократить* в значении «уменьшить, ограничить в количестве, объеме» сочетается со словами *отставание, расходы, затраты, количество, производство*, но не допускается употребление словосочетания *сократить мощность учреждения*. Хотя в СМИ мы нередко можем встретить такое словосочетание, как *сокращение производственной мощности*.

Нарушение лексической сочетаемости допускает во время интервью Дмитрий Горбунов (представитель Омского отделения

КПРФ): *Наши ряды каждый год прирастают более чем на 10%* [5]. Поясним, что в семантической структуре глагола *прирастать*, по данным «Толкового словаря современного русского языка» под редакцией Т.Ф. Ефремовой, выделяется разговорное значение «увеличиться в количестве»: например, *капитал прирастает, стадо прирастает*. Однако ряды не прирастают, а пополняются, растут.

Эту же ошибку, связанную с нарушением лексической сочетаемости глагола *прирастать*, мы можем встретить и на страницах печатных региональных СМИ: *Год от года прирастают ряды Бессмертного полка не только на Урале, но и во все стране, и даже во всем мире* [6]; *Ряды КПРФ прирастают и омолаживаются* [7].

Данные факты свидетельствуют о том, что разговорные варианты словоупотребления, раньше находившиеся за пределами литературной нормы, в современной языковой ситуации не ощущаются таковыми многими носителями языка, в том числе и профессиональными журналистами.

В публичных выступлениях представители власти зачастую употребляют *элементы просторечия*. Так, в интервью одному из центральных телеканалов губернатор Санкт-Петербурга А.В. Беглов допускает такую ошибку, как *несклонение существительных*: *Нужно время ровно столько, что бы грамотно, эффективно, результативно решать вопросы* [9]. Очевидно, что в данном контексте слово *время* следовало бы склонять: *нужно ровно столько времени*.

Еще одной распространенной просторечной ошибкой является *неправильное склонение (или несклонение) числительных*. В качестве примера приведем цитату из выступления В.И. Скворцовой во время прямой линии: *Снизился коэффициент совместительства, сейчас он составляет одна и одна десятая. Поэтому ситуация выправляется* [3].

Склонение числительных представляет большие трудности для неподготовленного выступающего, поэтому данной проблеме необходимо уделять пристальное внимание, помнить о том, что все составные части дробных и составных числительных склоняются. В данном случае следовало бы употребить *составляет одну целую и одну десятую...*

В проанализированных нами интервью встретились весьма примечательные случаи возникновения *контаминации* – ошибочного словосочетания, возникающего в результате

скрещивания двух устойчивых словосочетаний. Примером такого рода ошибки может послужить речь губернатора Санкт-Петербурга А.В. Беглова во время открытого заседания, в ходе которого чиновник употребляет весьма неоднозначные сравнения: *Каждый квадратный километр, это должно быть золотым патроном, золотым яичком. Но это наш путь развития, путь развития нашего города* [10].

Исходя из смысла высказывания, можно сделать умозаключение, что А.В. Беглов хотел подчеркнуть значимость каждого километра строящихся дорог, употребляя для этого сравнение то с *золотым патроном*, то с *золотым яичком*, очевидно, смешивая эти образы с устойчивыми сочетаниями *на вес золота* и *золотые яйца*. Однако губернатор все же ошибается, хотя явно стремится к насыщению речи образными средствами. Этой оплошностью не преминули воспользоваться журналисты, выпустившие ряд публикаций с комичной цитатой, а также комментаторы соцсетей.

Уже на этом небольшом примере мы видим, какие последствия для имиджа государственного деятеля могут наступить в результате неточного, небрежного словоупотребления. Поскольку язык является мощным средством регуляции деятельности людей в различных сферах, необходимо не только тщательное рассмотрение и изучение речевого поведения современной языковой личности и анализ ее ошибок, но и осмысление причин, ведущих к коммуникативным неудачам.

По нашему мнению, таких причин может быть несколько. Самым главным источником таких ошибок, бесспорно, является слабое владение или пренебрежение нормами русского языка. Очевидно, что русский язык является одним из сложных языков: в нем отсутствуют фиксированное ударение и строгий порядок слов в предложении, проявляются разночтения в соблюдении орфоэпических норм, открыты границы для слов иностранного происхождения с непростым путем их ассимиляции в русском языке, большое количество исключений из правил, а также подверженность норм языка эволюционным процессам переоценки и переосмысления. Однако все эти трудности не снимают ответственности с государственных лиц страны и требуют постоянного саморазвития в совершенствовании знаний правил русского языка, что является бесспорным бонусом для создания их имиджа в том числе.

Вторая причина, влияющая на коммуникативный сбой и на продуцирование ошибок в речи, – это ее спонтанность и волнение выступающего. Безусловно, письменная речь имеет особенное преимущество перед устной, поскольку она тщательно подготовлена и многократно выверена, автор может возвращаться к ней для коррекции неоднократно. Устная же речь спонтанна, она требует сиюминутной реакции, и перед продуцентом речи стоит сложная задача не только поиска ответа на заданный вопрос за минимальную единицу времени, но и формулирования правильной речи адекватно своим мыслям. Поэтому в данных условиях компетентность говорящего (чиновника, госслужащего) в русском языке должна быть априори настолько высокой, чтобы не отвлекать его внимание от вербализации своих мыслей.

Существует еще одна причина, ведущая к отступлению от норм русского языка и способствующая формированию негативного образа оратора: это употребление диалектных и региональных форм фонетического и лексического состава русского языка. Не будучи представленными в ядерной нормированной форме языка – литературном языке, такие отклонения, безусловно, свидетельствуют о небрежном отношении к русскому языку, а следовательно, приводят к созданию негативного имиджа политика и государственного служащего в целом.

Таким образом, поскольку государственные служащие, политики, общественные и партийные деятели являются лицами, представляющими свое государство, они должны быть не только серьезно озабочены созданием положительного имиджа своего «я», но и помнить о своей языковой ответственности: именно с помощью языка передается интеллектуальное и культурное наследие страны, а качество языковой среды свидетельствует о духовном здоровье общества.

Список литературы

1. Полякова С.Е. Прагматически обусловленные коммуникативные неудачи в политическом дискурсе // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Сер.: Языкознание. 2009. № 12(89). С. 244–247.
2. Равочкин Н.Н. Особенности политического дискурса // Вестн. Костром. гос. ун-та. Т. 24. 2018. № 3. С. 244–250.
3. Прямая линия с Владимиром Путиным 20 июня 2019 года: онлайн-трансляция [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/2LDffGI0mNs> (дата обращения: 15.05.2020).

4. Татьяна Голикова выступила в Госдуме [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BisC2SKEOAM> (дата обращения 23.05.2020).
5. Диалог с Дмитрием Горбуновым [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/video/preview/?filmId=14989041370893729253&text=дмитрий%20горбунов%20омск%20интервью&path=wizard&parent-eqid=1589458721304780-277472995873973079000293-production-app-host-vla-web-yp-288&redircnt=1589458773.1> (дата обращения: 18.05.2020).
6. Бессмертный полк шагает по планете [Электронный ресурс]. URL: https://www.oblgazeta.ru/media/newspaperpdf/pages/2018-05-11_og_079_5.pdf (дата обращения 12.05.2020).
7. Ряды КПРФ прирастают и омолаживаются [Электронный ресурс]. URL: <https://www.33polit.info/news/ryady-kprf-prirastayut-i-omolazhivayutsya/> (дата обращения: 18.05.2020).
8. «Пятый Сезон»: Алексей Ложкин, депутат Омского горсовета, руководитель Омского РО ЛДПР [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/video/preview/?filmId=11115275496396508851&text=алексей%20ложкин%20лдрп%20ихние&path=wizard&parent-reqid=1589453930909630-82787740828619570600295-prestable-app-host-sas-web-yp-152&redircnt=1589453969.1> (дата обращения: 18.05.2020).
9. Ленинградский, петербургский стиль главы Северной столицы. Интервью Александра Беглова [Электронный ресурс]. URL: https://www.vesti.ru/doc.html?id=3108508#/video/https%3A%2F%2Fplayer.vgtrk.com%2Fiframe%2Fvideo%2Fid%2F1864476%2Fstart_zoom%2Ftrue%2FshowZoomBtn%2Ffalse%2Fsid%2Fvesti%2FisPlay%2Ftrue%2F%3Facc_video_id%3D786260 (дата обращения: 18.05.2020).
10. Золотые яички Петербурга: метафоры Беглова порадовали горожан [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=33yTap7IiMY&feature=youtu.be> (дата обращения: 18.05.2020).

* * *

1. Polyakova S.E. Pragmaticheski obuslovlennye kommunikativnye neudachi v politicheskom diskurse // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. Ser.: Yazykoznanie. 2009. № 12(89). S. 244–247.
2. Ravochkin N.N. Osobennosti politicheskogo diskursa // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. T. 24. 2018. № 3. S. 244–250.
3. Pryamaya liniya s Vladimirom Putinyim 20 iyunya 2019 goda: onlajn-translyaciya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://youtu.be/2LDffGIOMNs> (дата обращения: 15.05.2020).
4. Tat'yana Golikova vystupila v Gosdume [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BisC2SKEOAM> (дата обращения: 23.05.2020).
5. Dialog s Dmitriem Gorbunovym [Elektronnyj resurs]. URL: <https://yandex.ru/video/preview/?filmId=14989041370893729253&text=dmitrij%20gorbunov%20omsk%20interv'yu&path=wizard&parent-reqid=1589458721304780-277472995873973079000293-production-app-host-vla-web-yp-288&redircnt=1589458773.1> (дата обращения: 18.05.2020).

6. Bessmertnyj polk shagaet po planete [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.oblgazeta.ru/media/newspaperpdf/pages/2018-05-11_og_079_5.pdf (дата обращения 12.05.2020).
7. Ryady KPRF prirastayut i omolazhivayutsya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.33polit.info/news/ryady-kprf-prirastayut-i-omolazhivayutsya/> (дата обращения 18.05.2020).
8. «Pyatyy Sezon»: Aleksej Lozhkin, deputat Omskogo gorsoveta, rukovoditel' Omskogo RO LDPR [Elektronnyj resurs]. URL: <https://yandex.ru/video/preview/?filmId=11115275496396508851&text=aleksej%20lozhkin%20ldpr%20ihnie&path=wizard&parent-reqid=1589453930909630-82787740828619570600295-prestable-app-host-sas-web-yp-152&redircnt=1589453969.1> (дата обращения: 18.05.2020).
9. Leningradskij, peterburzhskij stil' glavy Severnoj stolicy. Interv'yu Aleksandra Beglova [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.vesti.ru/doc.html?id=3108508#/video/https%3A%2F%2Fplayer.vgtrk.com%2Fiframe%2Fvideo%2Fid%2F1864476%2Fstart_zoom%2Ftrue%2FshowZoomBtn%2Ffalse%2Fsid%2Fvesti%2FisPlay%2Ftrue%2F%3Facc_video_id%3D786260 (дата обращения: 18.05.2020).
10. Zolotyie yaichki Peterburga: metafory Beglova poradovali gorozhan [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=33yTap7IiMY&feature=youtu.be> (дата обращения: 18.05.2020).



Language incompetence as a factor of development of negative image of public employees

The article deals with the common mistakes in the speech of the political leaders and public employees during the public speech. There is revealed the link between the politicians' linguistic erudition and the development of the negative image. There are specified the reasons of the communicative failures, there are marked out the ways of their overcoming.

Key words: *political image, communicative failures, orthology, speech culture.*

(Статья поступила в редакцию 26.05.2020)

И.А. МАКЕВНИНА, Т.В. ЧЕРНИЦЫНА
(Волгоград)

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ
ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО БЕЛЫЙ
В «КОЛЫМСКИХ РАССКАЗАХ»
В. ШАЛАМОВА**

Обсуждается лексико-семантическое функционирование прилагательного «белый» и его производных в «Колымских рассказах» В. Шаламова. Анализируются экспрессивно-эстетические трансформации цветового слова «белый» и его производных. Выявляются основные группы функционирования цветового слова «белый» в колымских контекстах В. Шаламова.



Ключевые слова: амбивалентный цвет, цветолексема, прозаический контекст, ахроматический локальный цвет, цветовая лексика, производная лексема.

В свое время И. Анненский писал: «Мы слишком привыкли смотреть на слово сверху вниз, как на нечто бесцветно-служилое, точно бы это была какая-нибудь стенография или эсперанто, а не эстетическое ценное явление из области древнейшего и тончайшего из искусств, где живут мировые типы со всей красотой их эмоционального и живописного выражения» [4, с. 212]. Настоящий художник, разумеется, не относится к слову как к «бесцветно-служилому» элементу. В прозе В. Шаламова слово – это «свет былого, зажигающееся снова и снова» [13, с. 297].

Специфичность цветовой картины мира В. Шаламова заключается в предпочтительной ахроматичности, что обусловлено жизненным опытом художника слова. В «Колымских рассказах» *белый* является одним из доминирующих цветов. Причем помимо локально *белого* цвета В. Шаламовым активно задействованы производные анализируемой цветолексемы (*снежный, светлый, бледный* и др.).

В настоящее время проблемами функционирования цветовой лексики занимается такое направление лингвистических исследований, как цветообозначение в художественном тексте. Методологические исследования данного направления сосредоточены на анализе функционирования цветообозначений в художественном тексте (Р.В. Алимбиева, Я.А. Аста-

хова, Л.И. Донецких, Н.Б. Бахилина), цвето-символике цветообозначений, частотной авторской цветовой лексики (Н.В. Шкуркина, Л.Ф. Соловьева, Ю.В. Кондакова и др.).

На данный момент существует ряд глубоких вдумчивых изысканий, посвященных поэтике и эстетике колымской прозы (Е.В. Волкова, Н.Л. Лейдерман, Б.Н. Лесняк, Л.И. Тимофеев, Е.А. Шкловский, Ю.А. Шрейдер), в которых частично затрагивается тема функционирования цветовой лексики. Тем не менее исследований, комплексно анализирующих функционирование цветовой лексики в «Колымских рассказах» В. Шаламова, недостаточно. Этим и объясняется актуальность выбранной темы.

Семантические нюансы слова *белый* нашли отражение в колымской прозе В. Шаламова в полном объеме. В процессе анализа «Колымских рассказов» методом сплошной выборки нами было выявлено, что прилагательное *белый* и его производные используются в описательно-изобразительных целях для указания цвета 1) внешности персонажей; 2) деталей пейзажа; 3) предметов одежды.

В новелле «Первая смерть» В. Шаламов описывает убитую следователем молодую женщину: «Шаль была втоптана в *снег*, так же, как и *светлые* волосы женщины, казавшиеся почти *белыми* в лунном свете... Лицо было *бледным*, без кровинки...» [13, с. 123]. Цветовой концепт «белый» представлен в данном отрывке не только номинациями фокусного цвета и его оттенками (*светлый, бледный*), но и лексемой *снег*, в которой имплицитно содержится сема «белый». В новелле «Шерри-бренди» (посвященной О. Мандельштаму) В. Шаламов описывает состояние умирающего поэта: «Он умирал. Большие, вздутые голодом пальцы рук с *белыми*, бескровными *пальцами*... и грязными ногтями лежали на груди...» [Там же, с. 89]. В данном контексте прилагательное *белый*, трансформируя негативную смертельную семантику, сочетаясь с лексемой *грязный*, образует фатальную бело-грязную цветовую диаду. Следующий пример преподносит новелла «Рябokonь»: «Огромное тело латыша было похоже на утопленника – *иссиня-белое*, вспухшее, вздутое от голода. Молодое тело с кожей, где разглажены все складки, исчезли все морщины, – все понято, все рассказано, все объяснено» [Там же, с. 146]. Двумя-тремя меткими «портретными штрихами» В. Шаламов воссоздает образ из-

мученного умирающего заключенного. Описывая блатаря в новелле «Тифозный карантин», В. Шаламов задействует прилагательное *бледный* в «болезненном» семантическом ракурсе: «Но уже край одеяла приподнялся, и *бледное*, нездоровое лицо высунулось на свет» [13, с. 216].

В анализируемых контекстах прилагательное *белый* и его производные (*светлый*, *бледный*), задействованные в описании внешности персонажей, имеют отрицательное семантическое наполнение, ассоциируясь со смертью, болезнью.

При описании сурового колымского пейзажа ахроматическое цветовое слово *белый* и его производные отличаются частотным смысловым звучанием. В новелле «Стланник» В. Шаламов создает яркую пейзажную зарисовку: «И вот среди *снежной* бескрайней белизны, среди полной безнадежности вдруг встает стланник. Он стряхивает снег, распрямляется во весь рост. Поднимает к небу свою *зеленую* хвою... Среди белого блеска снега матово-зеленые хвойные его лапы говорят о юге, о тепле, о жизни» [Там же, с. 178]. Данное описание эмоционально трансформирует белый цвет – он плавно обретает живительную силу, перевоплощаясь из безжизненно белого в *белый* жизнеутверждающий, *южный*. Сочетая снежную белизну и зеленую хвою, Шаламов мастерски визуализирует колымский пейзаж.

Визуальное восприятие ослепляющей колымской белизны встречается в новелле «Кант»: «Сопки были *белые*, с синеватым отливом. Круглые, безлесные, они были покрыты тонким слоем плотного *снега*, спрессованного ветрами» [Там же, с. 177].

В анализируемых контекстах белый фон является основой для создания северных описаний. От «белых» эпитетов исходит визуальное ощущение снежного безмолвия; белый север отчетливо представляется непреступной, уходящей в бесконечность стеной. Контекстуально белый цвет задает камертон анабиотического безмолвия, которое кажется абсолютным.

Многие прозаические контексты В. Шаламова преподносят скупые двухцветные зарисовки, в которых тон задает цветовое слово *белый*: «Зима здесь двухцветна – *бледно-синее* высокое небо и *белая* земля [Там же, с. 56]. Или другой пример: «По краю *белого* небосвода много дней ходят низкие, *синеватые*, будто в кровоподтеках тучи... На высокое небо вышло *бледное* маленькое солнце» [Там же, с. 177]. Цветовое решение в анализируемых контекстах концептуально связано с решени-

ем графическим. Обращает на себя внимание победа цвета над линией, его преобладание, причем не только в процессе восприятия натуры, но и в ходе ее творческого преобразования. Для колымской прозы в целом «характерно движение от цвета, дающего фон либо отдельные цветочные пятна, к линии, очерчивающей формы». В данном контексте вспоминаются слова К. Петрова-Водкина о том, что «между цветом и формой существует непосредственная связь... На них развивается образ со всеми присущими ему действиями» [11, с. 564].

В новелле «Плотники» образ *белого тумана* организует четко отобранный материал, концентрируя в себе смысловые связи и оппозиции, он обрамляет новеллу и содержит в себе двойной символический смысл. Белый туман – это непогода и вместе с тем олицетворение несвободы, внешней и внутренней скованности: «Круглыми сутками стоял белый туман такой густоты, что в двух шагах не было видно человека. Впрочем, ходить в одиночку не приходилось. Немногие направления – столовая, больница, вахта – угадывались неведомо как приобретенным инстинктом, сродни тому чувству направления, которой в полной мере обладают животные и которые в подходящих условиях просыпается в человеке» [13, с. 177].

Высокой частотностью отличается функционирование прилагательного *белый* при описании предметов одежды: «Жизнь возвращалась как сновиденье, – снова раскрывались двери: клубы пара, прилеглие к полу, пробежавшие до дальней стены барака, люди в *белых полушубках*, вонючих от новизны, необношенности, и рухнувшее на пол что-то, не шевелящееся, но живое, хрюкающее» [Там же, с. 50]. Другой пример иллюстрирует новелла «Тифозный карантин»: «Человек в *белом халате* протянул руку, и Андреев вложил в растопыренные, вымытые пальцы с остриженными ногтями свою соленую, ломкую гимнастерку» [Там же, с. 204]. В колымской прозе при описании предметов одежды Шаламовым активно задействован *локально белый* цвет; производные лексемы, как правило, не употребляются.

Итак, ахроматичное прилагательное *белый* является одним из основных в колымской прозе В. Шаламова. Это объясняется многолетним пребыванием автора в колымских лагерях, где цветовая палитра жизни нивелирована до минимума; колымские реалии, как правило, ахроматичны. Помимо локально *белого* цвета В. Шаламовым активно задействованы производные анализируемого прилагательного: *снежный*, *светлый*, *бледный* и т. д.

Анализ колымской прозы позволяет сделать следующие выводы: прилагательное *белый* и его производные используются в колымской прозе для указания цвета при 1) характеристике персонажей – цвета волос, частей тела (*белые; светлые волосы; белое; бледное лицо; белые пальцы; белое тело*); 2) описании деталей пейзажа (*белый снег; белый туман; белый небосвод; белый дым; белый пар; снежная белизна; бледное небо; бледное солнце*); 3) при описании предметов одежды (*белые полушубки; белый халат* и др.). Цветовое прилагательное *белый* и его производные реализуют в прозаических контекстах В. Шаламова свой потенциал, формируя неповторимую колымскую палитру.

Список литературы

1. Алимпиева Р.В. Семантическая значимость слова и структура лексико-семантической группы: на материале прилагательных-цветообозначений русского языка. Л.: Изд-во ЛГУ, 1986.
2. Алимпиева Р.В. Семантическая структура слова «белый» // Вопросы семантики. Вып. 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. С. 13–27.
3. Алимпиева Р.В. Становление лексико-семантических групп цветowych прилагательных в русском языке первой половины 19 в. // Вопросы семантики: исследования по исторической семантике: межвуз. сб. Калининград, 1982. С. 49–60.
4. Анненский И.Ф. Стихотворения. М.: Сов. Россия, 1987.
5. Астахова Я.А. Цветообозначения в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. М., 2014.
6. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. М.: Наука, 1975.
7. Василевич А.П. Цветонаименования как характеристика языка писателя (к методике исследования) // Лингвистика текста и стилистика / ред. П. Аристэ, Х. Лийн. Тарту: Изд-во Тарт. гос. ун-та, 1981. С. 135–143.
8. Донецких Л.И. Эстетическое значение слова / отв. ред. Н.Ф. Иванова. Кишинев: Штиинца, 1982.
9. Кульпина В.Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002.
10. Макевнина И.А. Поэзия Варлама Шаламова: эстетика и поэтика: моногр. Волгоград: ВолгГТУ, 2017.
11. Петров-Водкин К.С. Пространство Эвклида. СПб.: Азбука, 2000.
12. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство: аспекты психолингвистического анализа. М.: Наука, 1984.
13. Шаламов В.Т. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Худож. лит., 1998. Т. 3.

* * *

1. Alimpieva R.V. Semanticheskaya znachimost' slova i struktura leksiko-semanticheskoy gruppy: na materiale prilagatel'nyh-cvetoo-boznachenij russkogo yazyka. L.: Izd-vo LGU, 1986.

2. Alimpieva R.V. Semanticheskaya struktura slova «belyj» // Voprosy semantiki. Vyp. 2. L.: Izd-vo LGU, 1976. S. 13–27.

3. Alimpieva R.V. Stanovlenie leksiko-semanticheskikh grupp cvetovykh prilagatel'nykh v russkom yazyke pervoj poloviny 19 v. // Voprosy semantiki: issledovaniya po istoricheskoy semantike: mezhvuz. sb. Kaliningrad, 1982. S. 49–60.

4. Annenskij I.F. Stihotvoreniya. M.: Sov. Rossiya, 1987.

5. Astahova Ya.A. Cvetoooboznacheniya v russkoy yazykovoy kartine mira: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2014.

6. Bahilina N.B. Istoriya cvetoooboznachenij v russkom yazyke. M.: Nauka, 1975.

7. Vasilevich A.P. Cvetonaimenovaniya kak karakteristika yazyka pisatelya (k metodike issledovaniya) // Lingvistika teksta i stilistika / red. P. Ariste, H. Lijn. Tartu: Izd-vo Tart. gos. un-t, 1981. S. 135–143.

8. Doneckih L.I. Esteticheskoe znachenie slova / отв. ред. N.F. Ivanova. Kishinev: Shtiinca, 1982.

9. Kul'pina V.G. Teoreticheskie aspekty lingvistiki cveta kak nauchnogo napravleniya sopostavitel'nogo yazykoznanija: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2002.

10. Makevnina I.A. Poeziya Varlama Shalamova: estetika i poetika: monogr. Volgograd: VolgGTU, 2017.

11. Petrov-Vodkin K.S. Prostranstvo Evklida. SPb.: Azbuka, 2000.

12. Frumkina R.M. Cvet, smysl, skhodstvo: aspekty psiholingvisticheskogo analiza. M.: Nauka, 1984.

13. Shalamov V.T. Sbranie sochinenij: v 4 t. M.: Hudozh. lit., 1998. T. 3.

Lexical and semantic functioning of the adjective “white” in “Kolyma Stories” by V. Shalamov

The article deals with the lexical and semantic functioning of the adjective “white” and its derivatives in “Kolyma Stories” by V. Shalamov. There are analyzed the expressive and aesthetic transformations of the coloring word “white” and its derivatives. There are revealed the basic groups of the functioning of the coloring word “white” in the Kolyma contexts by V. Shalamov.

Key words: *ambivalent colour, colour naming lexeme, prosaic context, achromatic local colour, colour vocabulary, derivate lexeme.*

(Статья поступила в редакцию 11.05.2020)

О.В. ВРУБЛЕВСКАЯ
(Волгоград)

**КОННОТАТИВНЫЕ ТОПОНИМЫ
В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННОГО
НОСИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА:
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ***

Выявляются особенности восприятия коннотативных топонимов, которые изменили или приобрели оценочные значения под влиянием политических, экономических и социальных факторов в российском обществе в постсоветское время.



Ключевые слова: *имя собственное, коннотативный топоним, эксперимент.*

Человек постоянно оценивает факты и явления окружающей действительности. В современном российском обществе заметны изменения в ценностном отношении носителей русского языка к событиям и реалиям нашей истории и современности, что приводит к приобретению ими признаков эмоциональности, экспрессивности, дополнительной информативности. В связи с этим приобретают актуальность изучение восприятия коннотативных онимов и выявление представлений о них в языковом сознании разных категорий респондентов, что позволит избежать языковых конфликтов между участниками коммуникации разного возраста и / или разного социального положения, вызванных разным пониманием или непониманием произошедших семантических изменений того или иного коннотативного имени.

Говоря о коннотативных топонимах, имеем в виду названия частей света, стран, городов, улиц и др., которые употребляются не только в денотативном значении, но и для эмоциональной и социальной оценки объектов и явлений современной действительности. Оно-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (грант № 19-012-00578 «Коннотативные имена собственные как инструмент социальной оценки: динамический аспект (на материале русскоязычных текстов постсоветского периода)»).

The reported study was funded by RFBR according to the research project № 19-012-00578 Connotative proper names as a tool of social assessment: dynamic aspect (on the material of Russian-language texts of the post-Soviet period).

мастическая коннотация данных названий не может быть определена вне реакции адресата.

Для выявления типов ассоциативных реакций при восприятии коннотативных топонимов был проведен свободный ассоциативный эксперимент. Этот метод относится к экспериментальным методикам, активно используемым в ономастике. В ономастических исследованиях последних лет ассоциативный эксперимент применяется при изучении социально-оценочной и экспрессивно-эмоциональной функций антропонимов [7], для определения эффективности / неэффективности коммерческих названий [4], неосознаваемых и осознаваемых компонентов ономастического сознания современного горожанина [9], культурно-исторического фона региональных топонимов [2] и др. В.И. Супрун на основании ассоциативного эксперимента определяет ассоциативный ономастикон когнитивно значимых понятий и реалий нашей жизни [8]. А группой ученых Воронежской теоретико-лингвистической школы (И.А. Стернин, А.В. Рудакова, С.В. Коваленко, Э.В. Шаламова и др.) в рамках работы над «Психолингвистическим толковым словарем русского языка» создаются отдельные выпуски, посвященные разным разрядам имен собственных: антропонимам (Вып. 1–3, 2018), названиям автомобилей (Вып. 6, 2019).

В нашем исследовании в качестве стимулов использовались топонимы разных разрядов, которые приобрели или изменили эмоциональную оценку в период с 1990-х гг. по настоящее время: названия частей света (*Европа, Азия* и др.), стран (*Россия, Турция, Сирия* и др.), городов (*Москва, Беслан, Хиросима* и др.), площадей (*Болотная, Манежная* и др.) и т. д. Среди них топонимы-глобализмы, которые вошли в активное употребление носителей русского языка в указанный период (*Голливуд, Канары* и др.), а также топонимы, которые обозначают когнитивно и эмоционально значимые реалии (*Кавказ, Давос, Лубянка* и др.). Всего 40 топонимов.

Цель эксперимента – выявление особенностей восприятия исследуемых топонимов в постсоветский период (т. е. с 1990-х гг. по настоящее время). В эксперименте принимали участие 200 респондентов, для которых русский язык и культура являются родными, представители разных профессий. Респонденты представлены тремя возрастными группами: 18–27, 30–46 и 52–70 лет. Результаты экс-

перимента выявили следующие ряды денотативных реакций: денотативные родовидовые реакции; реакции, апеллирующие к определенным событиям и реакции, относящиеся к атрибутам, связанным с конкретным местом; а также группу эмоционально-оценочных реакций. Остановимся на каждом типе ассоциативных реакций подробнее.

Денотативные реакции, ориентированные на объект ассоциирования и его характеристики. Самые частотные денотативные ассоциации на топонимы связаны либо с общими родовыми понятиями (страна, город, государство и др.), либо с объектами, имеющими отношение к этому имени. Например, *Россия – страна* (19), *Крым – полуостров* (9), *Багамы – острова* (24), *Канары – острова* (28), *курорт* (9), *Москва – столица* (46), *Донецк – Украина* (27), *Киев – Украина* (19), *столица Украины* (10), *Чернобыль – Украина* (2,5), *АЭС* (9), *Фукусима – Япония* (16), *город в Японии* (2,5), *Хиросима – Япония* (10), *Лас-Вегас – казино* (54), *МКАД – Москва* (19), *дорога / кольцевая дорога / главная кольцевая дорога Москвы* (46), *Останкино – башня / телебашня* (53), *телевидение / телецентр* (40). Здесь и далее количественные данные приводятся в процентах.

Результаты эксперимента показали, что не все топонимы однозначно воспринимаются респондентами разных возрастных групп. Например, на имя-стимул *Черкизовский рынок* ассоциации *рынок / торговля* были даны 80% респондентов 30–46 лет и 40% респондентов 52–70 лет. Кроме того, представители средней возрастной группы ассоциируют данный топоним с *нашествием торговцев-китайцев* (10), а также с *лихими 90-ми гг. в России* (17). Самая частотная реакция респондентов старшей возрастной группы: *криминал / торговый криминал / махинации / воровство / «грязные деньги» / черный рынок / бандитский* (54), а также *некачественные вещи / фальсификат* (14). В языковом сознании респондентов 18–27 лет, треть из которых пропустили данное имя, остаются только оценочные реакции: *дешевые вещи, бедность, безвкусица* (30), денотативные реакции *рынок* и т. п. в данной группе респондентов не отмечены. Это свидетельствует о динамике ассоциативного значения названия *Черкизовский рынок*.

Эксперимент выявил также несколько топонимов, которые в языковом сознании респондентов разных возрастных групп ассоциируются с разными объектами. Например, названия американского штата *Монтана* в восприятии респондентов старшей возрастной группы

перенесено на другой объект ассоциирования, это *джинсы* (47) и *бренд, модный бренд, фирма спортивной одежды* (10), которая производит *спортивную одежду* (10). Такое восприятие (*монтана – джинсы*) у респондентов 52–70 лет сформировалось еще в советское время, когда джинсы были символом престижа, но достать их можно было только на «черном рынке», и это были джинсы «монтана». 40% респондентов младшей возрастной группы пропустили данный топоним, для остальных за именем *Монтана* стоит либо образ певицы *Моззи Монтана*, либо сериал / его главная героиня *Ханна Монтана* (24). И только для респондентов 30–46 лет *Монтана – (американский) штат* (30), в ряде случаев с оговоркой: *названный в честь джинсов, джинсы* (24).

Топоним *Давос* пропустили 74% респондентов младшей возрастной группы, для остальных имя *Давос* ассоциируется с фильмом «Игра престолов». Это, возможно, объясняется тем, что одного из главных героев данного фильма зовут *Давос Сиворт*. Для респондентов средней и старшей возрастной групп *Давос* связан с *форумом / саммитом / международными встречами* (47; 50), либо с *горнолыжным курортом в Швейцарии* (17 и 20%, где первое число – процент реакции респондентов 30–46 лет, второе – 52–70 лет). Но 7% представителей средней возрастной группы так же, как и респонденты младшей возрастной группы, ассоциирует имя *Давос* с фильмом «Игра престолов».

Название города *Чернобыля* респонденты 18–27 лет связывают не только с *аварией / катастрофой* (30), но и с *компьютерной игрой «Сталкер»* или *сериалом «Сталкер»* (10).

Манхэттен у 40% респондентов младшей возрастной группы ассоциируется с песней группы «Банд 'Эрос» «Она хотела бы жить на Манхэттене», и только у 20% данный топоним ассоциируется с районом Нью-Йорка. При этом ассоциативная связь с терактом в башнях близнецах в языковом сознании 18–27-летних утрачена (см. об этом далее в статье).

Ряд топонимов половина респондентов младшей группы пропустила, например *Лубянка, Манежная площадь, Беловежская Пуца* и др. У остальных респондентов 18–27 лет *Лубянка* ассоциируется с *метро, станцией метро* (14), магазином *Детский мир* (10), *Кальянной Hookah Place Лубянка* (3,5); встречаются также оценочные ассоциации, связанные не с конкретными объектами, а представляющие какой-то обобщенный образ – некая *избушка, деревня* (7), *дыра* (3,5). То-

поним *Манежная площадь* у респондентов младшей возрастной группы вызывает ассоциации с *Москвой* (14), *Россией* (4), *площадью в центре Москвы, главной огромной площадью* (6,5), *статуей, памятником маршалу Жукову* (7), *домами* (3,5). Топоним *Беловежская Пуца* в языковом сознании 18–27-летних связан с *лесом, природой, деревней* (14). Реакции респондентов двух других групп показывают, что представители среднего и старшего возраста помнят о значимых в истории страны объектах / организациях, расположенных в этих местах, и / или о событиях, связанных с историей нашего государства, ареной действия которых стали данные территории. В языковом сознании младшего поколения эти связи утрачиваются. Например, реакции респондентов средней и старшей возрастных групп: *Лубянка – КГБ* (30; 14), *ФСБ* (7; 7), *НКВД* (0; 3,5), *гос. структуры* (4; 0), *разведка* (3,5; 0), *тюрьма* (10; 34), *арест* (0; 3,5), *репрессии* (0; 3), *пытки* (0; 3) *УГРО* (3; 0), *сизо* (0; 4), *полиция / милиция / ментовка* (3; 3), *следственный отдел* (0; 3), где первое число – процент реакции респондентов 30–46 лет, второе – 52–70 лет. Топоним *Манежная площадь* пропустили 33,5% респондентов средней возрастной группы; 33,5% дали реакции *митинги, протесты, забастовка, демонстрации* и т. п., 33% ассоциируют данный топоним с конкретными объектами поблизости: *Кремль* (7), *Дума РФ* (4), *Охотный ряд* (3,5), *торговый центр* (3) и др. Ассоциации старшей возрастной группы объединяют реакции двух других групп – *Москва* (34), *площадь в центре Москвы* (7), *Кремль, Охотный ряд, Красная площадь* и др. (17) и 14% – *митинги, стычки*. На топоним *Беловежская Пуца* респонденты 30–46 лет дали такие реакции: *Беловежское соглашение, сговор, путч, переворот* (13,5), *развал / распад СССР* (14); респонденты 52–70 лет – *место, где подписали договор о развале СССР / место развала СССР* (17).

Ассоциации, апеллирующие к определенным событиям, связанным с данным именем, формируют еще один ряд денотативных реакций. Эти ассоциации относятся:

– к трагическим событиям: *Беслан – теракт* (43), *Хиросима – атомная бомбардировка / сброс ядерной бомбы / американская бомбардировка, ядерная атака* (37);

– событиям, которые привели к кардинальным изменениям в истории страны: *Майдан – оранжевая революция* (12), *Крым – референдум* (3);

– мировым значимым событиями: *Сочи – Олимпиада* (27) (либо к событиям, которые проводятся регулярно в определенном месте: *Давос – форум / саммит* (33)).

Анализ результатов эксперимента выявил ряд топонимов, которые у всех респондентов однозначно ассоциируются с определенными событиями, и топонимы, у которых данная связь в языковом сознании респондентов младшей возрастной группы утрачивается. Например, названия стран *Сирия* и *Афганистан* связаны с *войной* для 55% всех респондентов, города *Донецка* – с (*гражданской*) *войной* для 30% всех респондентов, города *Чернобыля* – с *взрывом / аварией (на АЭС)* для 42%, города *Беслана* – с *терактом / терроризмом / террористами / террор* для 43%. А на топоним *Будённовск* лишь респонденты средней и старшей возрастных групп дали реакции *терракт / терроризм / террористы / террор*, при этом таких респондентов в группе 52–70 лет – 74%, а в группе 30–46 – почти в два раза меньше, а именно 40%. Для респондентов младшей возрастной группы *Будённовск* – это просто *город в России / городок / серый унылый город* (30) или *село, деревня, колхоз* (10). Это показывает динамику ассоциативных представлений в языковом сознании носителей русского языка и постепенную утрату связи между топонимом и трагическим событием, которое произошло в данном месте.

Аналогично район Нью-Йорка *Манхэттен* в восприятии респондентов младшей возрастной группы не связан с терактом 11 сентября. Реакции *11 сентября / теракт, башиблизнецы* (6) отмечены только у респондентов двух других групп.

Топоним *Фукусима* с *землетрясением* также ассоциируется только у респондентов средней (10%) и старшей группы (17%), но все три группы связывают данный топоним с *ядерной / атомной / техногенной катастрофой, аварией (на АЭС) (в Японии), взрывом / атомным взрывом, взрывом на АЭС* (39).

У топонима *Киев* в каждой возрастной группе свой ассоциативный ряд. С *беспорядками, Майданом (Незалежності)* и *Оранжевой революцией* – ассоциации только у 30–46-летних (17). У представителей младшей возрастной группы ассоциативный ряд представлен денотативными родо-видовыми реакциями: *Украина, столица Украины* (40), у старшей возрастной группы денотативными ассоциациями, относящимися к атрибутам, в данном случае достопримечательностям города Кие-

ва: *Днепр, Киево-Печерская лавра, Крещатик, Владимирская горка* (15).

Большая часть респондентов возраста 18–26 лет пропустила топонимы *Майдан, Болотная площадь, Форос*. Топоним *Майдан* оставили без реакций 56% респондентов младшей группы, остальные дали ответы *война, конфликты, восстание* (24) и – *2014 год* (10). Реакции респондентов средней и старшей возрастных групп носят более конкретный характер – *оранжевая революция* (7; 7), *переворот / гос. переворот* (10; 7), *протест / митинги, бунт* и др. (57; 47), а также *Украина* (27; 14), *Киев* (10; 10), *политические игры, Порошенко* (10).

Топоним *Болотная площадь* был пропущен 57% респондентов возраста 18–27 лет, но остальные респонденты, как и представители средней и младшей возрастных групп, дали реакции *митинг(и), восстание, протесты (в Москве)* (40; 54; 47).

Топоним *Форос* пропустили 80% респондентов младшей возрастной группы, 34% – средней и 20% – старшей. При этом события августа 1991 г. помнят только респонденты средней и старшей групп, но они по-разному отражаются в их языковом сознании: у 30–46-летних – *путч 1991, ГКЧП* (14); у старших – *крах Горбачева, Горбачев* (27). Еще у средней возрастной группы *Форос* ассоциируется с *политикой, встречами на международном уровне, саммитами, форумами* (20); а у старшей – с *курортами Крыма* (10).

Еще один ряд денотативных реакций – это ассоциативные реакции, относящиеся к атрибутам, связанным с определенным местом. Например, *Америка – статуя свободы* (10), *(американский) флаг* (8), *Голливуд* (4,5), *свобода* (3), *доллар* (2,5), *гамбургер / фастфуд* (5), *Макдональдс* (1,5); *Афганистан – наркотики* (10); *Багамы – пальмы* (13), *пляжи* (8), *океан / море* (7); *Крым – Черное море* (18), *мост* (6), *Ласточкино гнездо* (6), *Севастополь* (3, 5), *Москва – Кремль* (14), *Красная площадь* (7), *МКАД – пробки* (20).

Результаты эксперимента показывают, что набор атрибутов, связанных с определенным местом, не всегда совпадает в языковом сознании респондентов разных возрастных групп. В ряде случаев ассоциативные ряды атрибутов не совпадают частично, в ряде случаев – у каждой возрастной группы свой ассоциативный ряд атрибутов, либо у какой-либо возрастной группы ассоциативный ряд данного типа не представлен. Например, 67% всех респондентов ассоциируют *Кавказ* с *горами*. Одна-

ко, если для старшей возрастной группы *Кавказ* – это *красивая природа / лес, ледники / белоснежные вершина / воздух* (17), а также *минеральная вода* (7), *виноград / мандарины* (7) и *долголетие* (4), то для средней возрастной группы *Кавказ* – это *горцы / джигиты* (20), *кавказская кухня* (17), *гостеприимство* (4). А для респондентов 18–27 лет самые частотные реакции данного ассоциативного ряда – *шашлык / алкоголь* (17), а также *обычаи и традиции* (7), *своеобразная обувь и одежда* (3), *аулы* (3), *овцы* (3). В языковом сознании респондентов младшей возрастной группы наблюдается тенденция к иному, не всегда позитивному восприятию Кавказа.

Азия в языковом сознании респондентов 18–27 лет ассоциируется с *дешевыми товарами* (4) и *миграцией* (4), у респондентов 30–46 лет – с *монголоидами / азиатами / азиатской внешностью* (14), *многонациональностью* (4), а также *мудростью* (4), у старшего поколения – с *буддизмом* (4), *шелковым путем* (4), *хлопком* (3). В равной степени у респондентов всех возрастных групп (по 17%) оним *Азия* связан с едой, но у каждой группы свой атрибутивный ряд: *чай, азиатская кухня, острая приправа, странная еда* (18–27); *восточная еда, специи, пряности, плов, суши* (30–46); *рис, палочки, фрукты, урюк* (52–70).

Европа для младшей возрастной группы – это *евро* (7), *шенгенская виза* (4), *образование* (4), а также *ЛГБТ* (4), *европейские сладости* (3), для респондентов средней возрастной группы – *Шенгенский договор* (7), *архитектура / замки* (7), для представителей старшей группы характерны денотативные родовые и оценочные реакции, ассоциативный ряд атрибутивного типа не выявлен.

На топоним *Таиланд* у каждой возрастной группы свой ассоциативный ряд атрибутов. У респондентов младшей возрастной группы – *фрукты / манго / кокосы* (20), у респондентов средней группы – *массаж / развлечения / танцы* (10), у респондентов старшей возрастной группы – *жара* (40), *океан* (4), *джунгли* (4), *слоны* (7), *цветы* (3). Кроме того, для младшей (7) и средней возрастной групп (24) характерны следующие ассоциации: *транссексуалы, транссвеститы, леди бой*. У представителей старшей возрастной группы *Таиланд* ассоциируется с *наркотиками, проституцией, болезнями* (10).

Турция у представителей младшего поколения ассоциативно связана с русскими туристами: *много русских, пьяные русские* (10). У респондентов среднего возраста – со столицей Турции и ее достопримечательностями: *Кон-*

стантинополь / Стамбул (7), Аяя София (4). У 10% представителей старшей и 7% представителей средней возрастных групп – денотативные реакции с президентом Эрдоганом, не отмеченные у 18–29-летних. Возможно, это объясняется тем, что молодое поколение не интересуется политикой, для них Турция – это в первую очередь место отдыха россиян.

Атрибуты, с которыми ассоциируется топоним Россия у респондентов 18–27 лет, – это флаг / белый-синий-красный (10), матрешка (4), деревья (4). У респондентов 52–70 – простор / бескрайние / необъятные просторы, поля, березы (17). У представителей средней возрастной группы атрибутивные реакции на топоним Россия не отмечены.

Донецк как шахтерский город воспринимается только представителями средней и старшей возрастных групп, о чем свидетельствуют следующие реакции: шахты, шахтеры (6), (каменный) уголь (5), заводы (2). У 18–27-летних респондентов подобные реакции не встречаются, только обобщенные денотативные ассоциации Украина (30) и ассоциации, связанные с последними (военными) событиями (27).

Ассоциативные реакции клетчатая сумка (7) и челноки (7) на урбаноним Черкизовский рынок встречаются только у представителей средней и старшей возрастных групп, которые в той или иной степени помнят жизнь и реалии периода 1990-х гг.

А район Нью-Йорка Брайтон Бич с пляжем (7), океаном (4), солнцем (3), ночными клубами / тусовками (7) связывают только респонденты 18–27 лет. Для двух других групп характерны денотативные реакции, направленные на следующие объекты: русский квартал в Нью-Йорке или фильм «На Дерибасовской хорошая погода, на Брайтон Бич опять идут дожди».

Встречаются и индивидуально-личностные денотативные реакции, направленные на объекты, значимые для конкретной личности и связанные с данным местом, например, реакции респондентов 18–27 лет – Урюпинск – дом, Аня (10); 30–46 лет – Урюпинск – родина, т. Галя (7); Турция – Соня (подруга там живет); 52–70 лет – Америка – племянница Дарья.

Еще один тип ассоциаций – это эмоционально-оценочные реакции, которые могут объединять реакции других ассоциативных рядов, но с дополнением оценочным компонентом. Среди ассоциатов по признаку оценочности выделяются позитивные и негативные реакции. Например, Америка – великая страна / страна возможностей / страна с высоким уровнем жизни (4); Турция – отдых (7),

все включено (17); Канары – отдых (34); Куршавель – отдых для богатых, дорогой отдых, для избранных, элита, блага (9); Крым – наш / Крым – наш (21); Азия – грязь (6); Черкизовский рынок – ширпотреб (6); Сколково – бессмысленная трата денег (4), место отмывания денег (7).

Одинаково положительная оценка может отличаться по степени выраженности признака у представителей разных возрастных групп, например, Багамы для 30–46-летних – отдых, а для 18–27-летних – шикарный отдых, наслаждение, как и для старшей возрастной группы – роскошный отдых, райские места.

Положительная оценка может быть дана разными возрастными группами по разным параметрам / критериям. Так, Таиланд все ассоциируют с отдыхом (18), но для 18–27-летних этот отдых связан с наслаждением (7), для 30–46-летних актуальнее прагматический критерий (низкобюджетный заграничный отдых для россиян, дешевые билеты (7)), а для старшего поколения на первый план выходит чувство прекрасного – остров с красивой природой и т. п. Оценочные реакции на топоним Россия у младшей возрастной группы подчеркивают размеры государства: Россия – большая страна, самая большая страна (10). Для половины респондентов средней и половины респондентов старшей возрастной группы на первый план выходят патриотические чувства: Россия – родина, моя родина, наша родина, родина Матушка, наша Мать; лучшие всех, гордость, любовь. Европа в языковом сознании 30–6-летних – цивилизация, культурная граница (17), в представлениях старшей возрастной группы Европа ассоциируется с благополучием и стабильностью (10).

Некоторые топонимы получили оценочные реакции только от респондентов одной возрастной группы. Например, только представители старшего поколения дали оценочные реакции топониму Форос – красота: море горы лес! Это можно объяснить тем, что 80% 18–27-летних пропустили данный топоним, т. е. у них нет и денотативных представлений об этом имени. У респондентов 30–46 лет доминируют денотативные реакции, связанные с событиями августа 1991 г. (см. выше).

Отрицательная оценка в целом чаще отмечается в ответах респондентов старшей возрастной группы. Например: Америка – мировой агрессор, мировой жандарм (7); Афганистан – бессмысленные жертвы, разруха, бедные люди, несчастные дети (14); Чернобыль – безответственность, бесхозяйственность (8); Майдан – глупость, преступление (6,5); Чер-

кизовский рынок – грязь (10); Турция – терпеть не могу, не очень хорошего качества фрукты (7); Куришавель – сборище мошенников (4).

Ряд топонимов получил амбивалентную оценку. Например, на топоним Рублевка респонденты всех возрастных групп дали позитивные реакции: *богатый / золотой / элитный район, шикарные дома и машины* и т. п. (65). Тем не менее в ответах респондентов старшей возрастной группы встречаются и негативные оценки: *сборище богатых, сборище богатых и бессовестных, вертеп разврата, хамы* и т. п. (33).

Топоним Урюпинск, который у представителей всех возрастных групп ассоциируется со *столицей провинции* (18), респондентами младшего возраста воспринимается как *дыра, почти Мухоморск*, респондентами старшей возрастной группы оценивается позитивно: *спокойствие, чистота* (7).

Топоним Голливуд младшей и средней возрастной группой был оценен положительно – *успех, деньги, богатство* (10), *яркие огни, гламур* (7). Однако в оценках респондентов старшей возрастной группы встречаются негативные реакции – *тщеславие, разврат, клоака* (10), характерные и для респондентов средней группы.

Топоним Москва получил оценочные реакции только от респондентов старшего возраста, но часть респондентов восхищаются столицей – *красивая столица моей родины, сердце России, особенная атмосфера, красивый город* (14), а часть респондентов осуждают – *государство в государстве, обобрала всю Россию* (10).

Топоним Сочи, наоборот, получил от респондентов старшей группы положительную оценку: *друзья, солнце, удовольствие* (9), в то время как респонденты 30–49 лет негативно отзываются о Сочи – *дорого; много народа; российский курорт, претендующий на высокий уровень, но не оправдывающий надежды; море, в котором купаться не хочется* (14). Возможно, у представителей старшего поколения еще в советское время сформировалось представление о Сочи как о самом престижном курорте страны. Респонденты данной группы ассоциируют Сочи с местом отдыха, куда они ездили отдыхать в детстве и молодости вместе с семьей. А респонденты средней возрастной группы в настоящее время чаще проводят отпуск за границей, в Турции, Таиланде и др.

Результаты проведенного эксперимента показали, что ассоциативные представления об исследуемых топонимах неоднородны в

языковом сознании респондентов разных поколений. Отмечаются топонимы, за которыми закреплен единый образ и в денотативном, и в эмоционально-оценочном плане (*Сирия, Лас-Вегас, МКАД* и др.), и топонимы, которые в языковом сознании респондентов разных возрастных групп связаны с разными объектами (*Давос, Монтана, Манхэттен* и др.) и / или получили амбивалентную оценку (*Голливуд, Сочи* и др.), либо оцениваются разными возрастными группами по разным критериям (*Россия, Таиланд* и др.). Выявлены топонимы, денотативная отнесенность которых с определенными событиями утрачена или утрачивается представителями младшей возрастной группы (*Будённовск, Беловежская Пуца* и др.), что говорит о подвижности языкового сознания носителей русского языка.

На базе выявленных ассоциаций формируются разнообразные коннотации, которые передают обобщенные оценочные представления о чертах и особенностях, характеризующих разные стороны жизни современного общества и его представителей. Полученные данные о типах ассоциативных реакций при восприятии коннотативных топонимов могут использоваться при отборе топонимического материала для «Словаря коннотативных имен собственных постсоветского периода», работа над которым ведется нашей проблемной группой в настоящее время.

Список литературы

1. Бубнова Н.В. Особенности содержания ассоциативно-культурного фона онима *Смоленщина* в Национальном корпусе русского языка // Сиб. филол. журн. 2015. № 3. С. 223–231.
2. Бубнова Н.В. Человек воспринимающий: топоним *Смоленщина* в восприятии столичным студенчеством // Филология и человек. 2018. № 1. С. 74–86.
3. Врублевская О.В. Коннотативные антропонимы в восприятии носителей русского языка: экспериментальное исследование // Вопр. психолингвистики. 2019. № 3(41). С. 93–106.
4. Новичихина М.Е. Из опыта экспериментального исследования коммерческих названий // Вопр. ономастики. 2007. № 5. С. 81–88.
5. Психолингвистический словарь русского языка. Антропонимы / А.В. Рудакова, С.В. Коваленко, И.А. Стернин. Воронеж, 2018. Вып. 1–3.
6. Психолингвистический словарь русского языка. Вып. 5: Наименования автомобилей / И.А. Стернин, Э.В. Шаламова. Воронеж, 2019.
7. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал. Волгоград, 2000.

8. Супрун В.И. Функциональная и ассоциативная ономастика // Ономастика Поволжья: материалы XVII Междунар. науч. конф. Великий Новгород, 2019. С. 100–105.

9. Трапезникова А.А. Ономастическое сознание современного горожанина: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2010.

* * *

1. Bubnova N.V. Osobennosti sodержaniya associativno-kul'turnogo fona onima Smolenshchina v Nacional'nom korpuse russkogo yazyka // Sib. filol. zhurn. 2015. № 3. S. 223–231.

2. Bubnova N.V. Chelovek vosprinimayushchij: toponim Smolenshchina v vospriyatii stolichnym studenchestvom // Filologiya i chelovek. 2018. № 1. S. 74–86.

3. Vrublevsкая O.V. Konnotativnye antropimiy v vospriyatii nositelej russkogo yazyka: eksperimental'noe issledovanie // Vopr. psiholingvistiki. 2019. № 3(41). S. 93–106.

4. Novichihina M.E. Iz opyta eksperimental'nogo issledovaniya kommercheskih nazvanij // Vopr. onomastiki. 2007. № 5. S. 81–88.

5. Psiholingvisticheskiy slovar' russkogo yazyka. Antropimiy / A.V. Rudakova, S.V. Kovalenko, I.A. Sternin. Voronezh, 2018. Vyp. 1–3.

6. Psiholingvisticheskiy slovar' russkogo yazyka. Vyp. 5: Naimenovaniya avtomobilej / I.A. Sternin, E.V. Shalamova. Voronezh, 2019.

7. Suprun V.I. Onomasticheskoe pole russkogo yazyka i ego hudozhestvenno-esteticheskij potencial. Volgograd, 2000.

8. Suprun V.I. Funkcional'naya i associativnaya onomastika // Onomastika Povolzh'ya: materialy XVII Mezhdunar. nauch. konf. Velikij Novgorod, 2019. S. 100–105.

9. Trapeznikova A.A. Onomasticheskoe soznanie sovremennogo gorozhanina: dis. ... kand. filol. nauk. Krasnoyarsk, 2010.

Connotative toponyms in perception of modern Russian native speakers: experimental research

The article deals with the specific features of the perception of the connotative toponyms that changed and acquired an evaluative significance under the influence of the political, economic and social factors in the Russian society in post-Soviet times.

Key words: *proper name, connotative toponym, experiment.*

(Статья поступила в редакцию 02.06.2020)

А.Я. МАРТЫНЮК, Н.А. СЕГАЛ
(Симферополь)

ПРЕЦЕДЕНТНОЕ ИМЯ НАПОЛЕОН В РУССКОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ: СЕМАНТИКА И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Представлен комплексный анализ прецедентного имени «Наполеон» в русскоязычном медиадискурсе. Исследуется семантико-прагматический и ассоциативный потенциал данной единицы, выявляются ключевые компоненты, лежащие в основе моделирования образа Наполеона в актуальном медиaprостранстве.

Ключевые слова: *медиадискурс, прецедентный текст, прецедентное имя, коннотация, Наполеон.*

История развития когнитивной лингвистики как науки демонстрирует интерес, проявляемый исследователями к сложным и многогранным понятиям, лежащим на стыке различных областей гуманитарного знания. Одним из таких понятий, бесспорно, является прецедентность как составляющая современных медиатекстов. Интертекстуальное пространство СМИ регламентирует языковые и когнитивные особенности оперирования лингвокультурными знаниями, закрепленными в широком спектре прецедентных феноменов. Прецедентные единицы лежат в основе взаимодействия когнитивных систем адресанта и адресата и участвуют в процессе кодирования и декодирования информации. При анализе современных социополитических реалий прецедентные феномены могут быть охарактеризованы как единицы репрезентации фоновых знаний, универсальные для соответствующего лингвокогнитивного сообщества и учитывающие национально-культурный опыт и систему ценностей представителей той или иной лингвокультуры.

Подчеркивая особенности реализации прецедентных феноменов, Д.Б. Гудков обращает внимание на «денотативное (интенциональное) и коннотативное (экстенциональное) использование прецедентного имени» [3, с. 154]. Данная идея развивается и углубляется в исследованиях В.И. Карасика и Е.В. Бобыревой, которые утверждают, что «экстенциональное значение можно охарактеризовать как аналог

метафорического значения, при этом для восприятия и интерпретации текстов необходимым является использование и денотативного, и коннотативного аспектов». Статусом прецедентных, по убеждению ученых, «обладают те индивидуальные имена, которые входят в когнитивную базу, т. е. инвариантное представление обозначаемого ими “культурного предмета” является общим для всех членов лингвокультурного сообщества» [5, с. 262–263].

Цель предлагаемой статьи заключается в выявлении семантико-прагматического потенциала прецедентного имени *Наполеон* в русскоязычном медиадискурсе.

Наполеон I Бонапарт – человек, достигший невиданных высот, абсолютной власти и блестящей военной карьеры буквально за десять лет. Личные и государственные победы Наполеона, факты из его биографии, особенности характера и поведения сложили некий образ в голове современного человека, и по этой причине имя Наполеона на данный момент становится прецедентным.

Слава этого человека совершенно оправдана. В его биографии прослеживается не только стремление к власти, его одержимость французским тронem и опьяненность привилегированностью, но и то, какие личные качества молодой полководец проявлял для достижения своей цели. Стремительное восхождение от капитана до императора доступно не каждому, и не каждый способен выдержать такой груз ответственности и власти.

Исторические факты не изменить, а отношение к личности французского императора представляется весьма вариативным. Так, в «Большой советской энциклопедии» мы видим иллюстрацию сильного и могущественного человека, во всей статье наблюдается позитивное отношение к личностным качествам Наполеона: «Судьба Н. I, достигшего за 10 лет беспрецедентного могущества, заставлявшего считаться со своей волей монархов Европы, казалась многим его современникам необъяснимой и дала почву для разного рода “наполеоновских легенд”. Человек огромной личной одаренности, исключительной работоспособности, сильного, трезвого ума и непреклонной воли, беспощадный в достижении цели, Н. I был выдающимся представителем буржуазии в пору, когда она была еще молодым, восходящим классом; он наиболее полно воплотил все присущие ей тогда сильные черты, а также ее пороки и недостатки» [2]. Подчеркнем, что в период существования СССР именно «Большая советская энциклопедия» явля-

лась авторитетным источником информации, самым надежным. По этой причине каждый советский гражданин впитывал предоставляемую информацию, и в его голове формировался образ того или иного исторического персонажа именно таким, как хотели того авторы энциклопедии и советская цензура. Сходный образ Наполеона моделируется в сознании современного обывателя. Но в век развития технологий и Интернета, в век доступности информации и свободы слова большое влияние на личность оказывает медиaprостранство.

Исторические деятели, устоявшиеся образы, связанные с тем или иным полководцем / правителем / вождем, становятся вспомогательным инструментом для оказания влияния на аудиторию (см., например, прецедентные имена *Иосиф Сталин*, *Адольф Гитлер*, *Иван Грозный*, *Александр Македонский* и др.). Не стал исключением и Наполеон I, поскольку он на равных с Цезарем и Александром Македонским вызывает в нашем воображении образ великого человека. По этой причине многие современные авторы используют имя *Наполеона* в качестве прецедентного. Данный прием помогает приносить элементы сравнения с великим полководцем людей, описываемых в текстах современных СМИ, наделять их позитивными или негативными качествами, абсолютизированными в самом Бонапарте. Приведенные ниже контексты показывают это в полной мере.

Контексты демонстрируют применение прецедентного антропонима *Наполеон* для сравнения с другими личностями, описываемыми в контексте статьи, наделенными теми же качествами (по мнению автора), что и сам французский император: *Он не революционер, не монархист, не атеист и не клерикал. Он, как Наполеон, император республики.* «Республики русской словесности» (Изв. 2010. 18 мая); *Компания, по словам заместителя, не потерпит в своих рядах одного самодура, который вдруг решил, что он Наполеон* (Труд-7. 2009. 8 сент.); *Впрочем, «футбольный Наполеон», как величают за глаза внешне непроницаемого, но взрывного Дика Адвоката, кажется, и сам уже понял, что дела «Зенита» идут нездорово* (Труд-7. 2010. 17 апр.); *Все наши распри из-за того, что я подхожу к любому вопросу обстоятельно, по-военному. Мне нужна стратегия, тактика, а Алена сразу рвется в атаку. Она Наполеон: главное связаться в драку, а там видно будет. Ая Суворов: тяжело в ученье – легко в бою* (Труд-7. 2009. 26 янв.); *Нам вдруг показалось, что нас*

откровенно «снимают» на одну ночь. *Что это? За этим ли мы тащились в такую даль? Мы же с честными намерениями! Жен искали... Подобного унижения не потерпел бы и Наполеон в битве за Жозефину* (Комс. правда. 2011. 28 окт.); *Он ставит себе амбициозные задачи и очень часто их решает. До 94-го года он развивал и бизнес, и кооперацию. И в итоге пришел к большой финансовой структуре. Только вмешательство власти остановило его триумфальное шествие. Он – Наполеон со своими тараканами в голове. Впечатляющая личность* (Комс. правда. 2012. 29 июня).

Можно выделить тексты, в которых образ Наполеона раскрывается через характерные для исторической личности элементы поведения, жестикуляцию, военные и политические достижения. Таким образом, формируется определенный оттенок значения и описываемая в контексте статьи личность приобретает сходство с французским полководцем за счет такой же манеры поведения либо сходства в настроении с Наполеоном в тот или иной момент его военной карьеры.

Наиболее часто сходство приводится на основе следующих параметров:

– манера поведения: *– Какая задача стоит перед «Енисеем» на этот сезон? – Не ставлю задач и считаю, что это правильно. Я же не Наполеон, чтобы смотреть вдаль!* (Сов. спорт. 2013. 13 янв.); *Кстати, Адвокат признался, что до сих пор даже не общался с Красножаном. – Адвокат соответствует своему прозвищу Наполеон. Он и ведет себя подобным образом* (Сов. спорт. 2011. 10 авг.); *Легенда «Филли» наблюдает за игрой свысока, из ложи прессы – хмурит бровь, как Наполеон перед важной битвой* (Сов. спорт. 2009. 14 апр.); *Просто в шерстяной буденовке пойти – всего полторы сотни, за ту же цену идет рогатый колпак «Викинг», а для страдающих манией величия – треуголка «Наполеон» соответственно чуть подороже, за 179 рублей* (Изв. 2011. 29 марта); *Любопытно наблюдать за реакцией наставников двух команд. Клейменов бежит по бортику и уже даже не может кричать – охрип. А Фердинандо Песчи, напротив, спокоен. Стоит, скрестив руки на груди, – такой Наполеон* (Сов. спорт. 2013. 27 июля);

– рост: *Фабьен Бартез – настоящий Наполеон в этом списке, у него всего 180 см* (Сов. спорт. 2009. 20 окт.) (в данном контексте имеется в виду, что Фабьен Бартез – самый низкий

вратарь среди своих коллег*, но при этом выдающийся спортсмен);

– режим сна: *Я вообще ем мало и сплю мало, в среднем – четыре часа в сутки. – Говорят, это свойство всех гениев. Наполеон тоже спал четыре часа...* (Труд-7. 2016. 27 мая); *Одни высыпаются за четыре часа, как Наполеон, другим не хватает и 12* (Комс. правда. 2014. 23 дек.);

– военные заслуги: *Между тем перед зданием лондонской мэрии была замечена группа с вызывающим плакатом: «Наполеон отступил, и Лужков отступит!»* (Труд-7. 2010. 2 марта); *Невысокий, пластичный, обладающий изумительным чувством юмора француз в жанре комедии себя ощущает, как Наполеон под Аустерлицем* (Комс. правда. 2013. 9 нояб.).

Анализ русскоязычных медиатекстов позволяет сделать вывод о значимости данного исторического персонажа в современном медиапространстве. Изучение особенностей реализации прецедентного имени Наполеон позволяет выделить следующие интегральные признаки: ‘великий’, ‘самоуверенный’, ‘предводитель’. Именно эти компоненты лежат в основе формирования прецедентного имени и определяют особенности его восприятия носителями русской лингвокультуры

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Яз. рус. культуры, 1998.
2. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://bse.uaio.ru/BSE/1702.htm> (дата обращения: 02.05.2020).
3. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003.
4. Карасик В.И. Дискурсивное проявление личности // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. 2016. № 20(4). С. 56–77.
5. Карасик В.И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009.
6. Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаев Д.Б. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц в коммуникации // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 9: Филология. 1997. № 3. С. 62–85.
7. Новые тенденции в русском языке начала XXI века: кол. моногр. / под. ред. Л.В. Рацибурской. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015.
8. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: моногр. Волгоград: Перемена, 2000.

* Рост Наполеона составлял менее 169 сантиметров.

9. Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: кол. моногр. / науч. ред. В.И. Супрун, С.В. Илясова. Майкоп, 2017.

10. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии: учеб. пособие / Н.Е. Петрова, Л.В. Рацибурская. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014.

* * *

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1998.

2. Bol'shaya sovetskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://bse.uaio.ru/BSE/1702.htm> (data obrashcheniya: 02.05.2020).

3. Gudkov D.B. Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii. M.: Gnozis, 2003.

4. Karasik V.I. Diskursivnoe proyavlenie lichnosti // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Lingvistika. 2016. № 20(4). S. 56–77.

5. Karasik V.I. Yazykovye klyuchi. M.: Gnozis, 2009.

6. Krasnyh V.V., Gudkov D.B., Zaharenko I.V., Bagaev D.B. Kognitivnaya baza i precedentnye fenomeny v sisteme drugih edinic v kommunikacii // Vestn. Mosk. gos. un-ta. Ser. 9: Filologiya. 1997. № 3. S. 62–85.

7. Novye tendencii v russkom yazyke nachala XXI veka: kol. monogr. / pod. red. L.V. Raciburskoj. M.: FLINTA: Nauka, 2015.

8. Suprun V.I. Onomasticheskoe pole russkogo yazyka i ego hudozhestvenno-esteticheskij potencial: monogr. Volgograd: Peremena, 2000.

9. Teoriya i praktika onomasticheskikh i derivatologicheskikh issledovanij: kol. monogr. / nauch. red. V.I. Suprun, S.V. Piyasova. Majkop, 2017.

10. Yazyk sovremennyh SMI: sredstva rechevoj agressii: ucheb. posobie / N.E. Petrova, L.V. Raciburskaya. M.: FLINTA: Nauka, 2014.

Precedent name “Napoleon” in Russian media discourse: semantics and functioning peculiarities

The article deals with the complex analysis of the precedent name “Napoleon” in the Russian media discourse. There is studied the semantic and pragmatic and associative potential of the unit. There are revealed the key components that are on the basis of the modelling of the image of Napoleon in the current media discourse.

Key words: *media discourse, precedent text, precedent name, connotation, Napoleon.*

(Статья поступила в редакцию 05.05.2020)

ШИ ГУАНЧАО
(Ростов-на-Дону)

**«ДЕТСКИЕ» ЭРГОНИМЫ
Г. РОСТОВА-НА-ДОНУ:
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ
СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ**

Анализируется лексико-семантический способ образования однословных онимических компонентов апеллятивно-онимических комплексов, служащих для наименования объектов, продукция, товары и услуги которых ориентированы на детей. Установлено, что «детские» эргонимы образуются в результате трансонимизации онимов других разрядов, метафорической и метонимической онимизации апеллятивов и использования иноязычных единиц.

Ключевые слова: «детские» эргонимы, лексико-семантический способ образования, онимизация, трансонимизация, иноязычные слова.

В каждом городе России, в том числе и в Ростове-на-Дону, функционирует большое количество как коммерческих объектов (предприятия, магазины, заведения общественного питания, предприятия сервиса), так и медицинских, образовательных, развивающих, досуговых учреждений и организаций, культурных и спортивных объектов коммерческого и некоммерческого характера, товары и услуги которых ориентированы на детей. К числу «детских» объектов современного города мы относим:

- торговые предприятия, в том числе интернет-магазины;
- компании-производители продуктов детского питания;
- детские сады (далее по тексту – д/с), школы, образовательные центры, языковые школы;
- развивающие центры, центры развития ребенка, центры интеллектуального развития детей, центры детского развития (далее по тексту – ЦДР);
- досуговые центры;
- объекты культуры (детские парки, детские кинотеатры, детские развлекательные центры);
- спортивные заведения (детские бассейны и гимнастические центры, спортивные школы, клубы и секции);

– центры творчества, танцевальные, вокальные и изостудии;

– предприятия общественного питания (детские кафе, семейные кафе, кафе для детского праздника);

– предприятия сервиса (детские салоны красоты, детские парикмахерские, ателье по пошиву детской одежды и обуви).

Такие объекты городской среды имеют свои официальные названия, которые специалисты по ономастике объединяют термином *эргонимы*, предложенным и закрепленным в «Словаре ономастической лексики» Н.В. Подольской [5, с. 166]. И.В. Крюкова относит эргонимы к периферийным разрядам имен собственных, которые «называют не всегда четко отграниченные друг от друга материальные объекты, иногда даже серии объектов, идентичных или объединенных общей тематикой или идей» [3, с. 171]. Для имени собственного характерны особенности, которые делают его присутствие в ядре ономастического поля недопустимым. По данной причине в большинстве своем это имена и названия, которые по-русски принято писать в кавычках [Там же].

Если «ядерные конститuentы, к которым относятся антропонимы» [7, с. 17], употребляются без апеллятивного сопровождения, то эргонимы, в том числе и «детские», находясь на периферии онимического поля, функционируют только в составе апеллятивно-онимического комплекса [8, с. 3], т. е. в сочетании с дифференцирующим нарицательным именем. Именно поэтому, выявляя особенности «детских» эргонимов, мы рассматриваем только онимический компонент такого комплекса. Р.Ю. Намитокова и А.А. Адзинова отмечают, что имена собственные «могут быть выражены и словом, и словосочетанием, и предложением» [5, с. 7].

Эргонимы, как и многие имена собственные, часто являются продуктом вторичной номинации. Исследователи отмечают, что «редко можно встретить в качестве названий совершенно новые слова с необозначенной семантикой. Почти все эргонимы возникают на базе звуковых или семантических ассоциаций с уже существующими словами» [4].

Цель исследования – выявить особенности «детских» эргонимов г. Ростова-на-Дону, образованных лексико-семантическим способом. Материалом исследования послужили «детские» эргонимы г. Ростова-на-Дону. Картоотеку составляют официальные названия различных объектов, общей целевой аудиторией для которых являются дети. Материалы собра-

ны путем сплошной выборки из городской информационной базы «2ГИС», рекламы в СМИ, а также путем письменной и фотофиксации. На момент написания статьи картоотека автора включает более 500 «детских» эргонимов.

«Детские» эргонимы г. Ростова-на-Дону образуются различными способами: лексико-семантическим, собственно словообразовательным, лексико-синтаксическим. Часто эти способы действуют в комплексе.

Рассмотрим особенности однословных «детских» эргонимов, образованных лексико-семантическим способом, который в исследуемом нами материале представлен тремя разновидностями.

1. *Трансонимизация*, при которой для наименования объекта используются различные онимические единицы.

- Имена собственные ядерных разрядов – антропонимы (д/с «Алиса»; детский развивающий центр «Сёма»; компания – производитель продуктов детского питания «Тёма»; магазины товаров для детей «Маруся», «Настёна»). Как правило, эпонимами являются дети субъектов номинации; иногда это просто распространенные в России женские и мужские имена, которые в составе эргонимов вызывают ассоциации с домашними именами детей. Особо отметим, что для наименования «детских» объектов часто используются мужские и женские имена с уменьшительно-ласкательными суффиксами: д/с «Аленушка», «Антошка», «Аришка», «Капитоша», «Катюша», ДРЦ «Сёмушка», магазины товаров для детей «Данилка», «Максимка», «Наденька», «Тёмочка». Нетрадиционные для современного российского общества иноязычные имена – как женские («Аиша», «Люси»), так и мужские («Рони», «ГЕНРИ») – встречаются в названиях магазинов, ДРЦ. Использование армянского имени *Аревик* в названии д/с связано с локацией последнего в прилежащем к городу селе Крым с компактным проживанием лиц армянской национальности. Отмечены эргонимы с использованием антропонимов в латинской графике – бутик детской одежды *Sonya*, ДРЦ *Lili*.

Среди эргонимов имеют место эпонимические имена: название ДРЦ «Архимед» – от эпонима *Архимед*. Эпонимами являются исторические личности (детско-юношеский спортивный клуб «Спартак», спортивный клуб «Ермак»). К этой же группе эргонимов относим наименования, образованные от имен литературных (*Ассоль*, *Гаврош*, *Данко*, *Икар*, *Маугли*, *Нахаленок*, *Шерлок*, *Айболит*, *Златовласка*, *Золушка*, *Карлсон*, *Лель* и др.) и мульти-

пликационных (*Белоснежка*) героев. Следует отметить, что среди наименований этого типа выделен эргоним, образованный от фамилии, – сеть магазинов детской одежды «Андерсен».

- Зоонимы, т. е. клички животных, известных носителям русского языка по мультипликационным фильмам и литературным произведениям: детские развлекательные центры «Балу», «Бемби», ДРЦ «Жужа», магазины детской обуви «Котофей», магазины детской одежды «Умка», «Фунтик», «Топтыжка», д/с «Финист», магазин игрушек «Тотошка», сеть оптово-розничных магазинов «Матроскин», а также клички и прозвища вымышленных существ животного мира – магазин детских игрушек «Чебурашка», сеть магазинов «Дракоша», творческая студия «Дракончик».

- Топонимы. Нужно отметить, что таких наименований выявлено немного, причем связь с реальными географическими объектами в них условная: эмпороним «Мадагаскар» (остров в Индийском океане) мотивирован, по всей вероятности, не инсулонимом *Мадагаскар*, а одноименным мультфильмом; эмпороним «Лимпопо» тоже имеет косвенное отношение к потамониму *Лимпопо* – реке в Южной Африке, скорее всего, он связан с названием реки, о которой дети узнают из стихотворной сказки К.И. Чуковского «Айболит».

2. *Онимизация апеллятивов.* При семантической онимизации образование эргонима происходит путем переноса семантического значения слова на оним (в данном случае на эргоним). Как отмечает Н.В. Подольская, семантическая онимизация имеет нескольких разновидностей: простая, метафорическая и метонимическая [6, с. 92]. Простая семантическая онимизация обозначает объект номинации прямо, например магазины «Коляски», «Игрушки». В «детском» эргонимиконе чаще представлены метафорическая и метонимическая онимизация. При метафорической онимизации объект обозначается на правах сравнения – д/с «Ералаш», «Сказка», магазин детских товаров «Карусель». Особую группу онимических единиц данного типа составляют образования от имен нарицательных, обозначающих животных (центр досуга и развития «БЕЛКА», салон для детей и будущих мам «Кенгуру», магазин детской обуви «Зебра»), птиц (д/с «Ласточка», детский развлекательный центр «Какаду»), насекомых (детский санаторий «Светлячок»), а также от фитонимов (д/с «Апельсин», «Колокольчик», «Лазорик», «Незабуд-

ка», «Ромашка», шоурум «Лаванда», детский центр «Подсолнух», детский развлекательный центр «Мята»), в том числе от фитонимов – названий вымышленных растений (д/с «Семицветик»), метафоричность которых носит неузуальный характер.

Метонимическая онимизация позволяет сообщить некоторую информацию о характере называемого объекта. Метонимической онимизации подвергаются нарицательные существительные, называющие предметы детского обихода, например игрушки (д/с «Кораблик», «Матрешка»); элементы детской одежды, аксессуаров (магазины «Бантик», «Башмачок», «Бусинка», «Пуговка», «Туфелька»); различные понятия, которые благодаря наличию в их составе уменьшительно-ласкательных суффиксов, ассоциируются с детьми, детским возрастом (д/с «Гнездышко», «Звездочка», «Зоренька», «Жемчужинка», «Искорка», «Лучик», «Солнышко», ДРЦ «Нивушка», а также д/с «Смайлик»).

Семантическую онимизацию метонимического типа претерпевают также наименования детей по различным признакам:

- по возрасту (магазин «Дети»; д/с «Малышка», магазин детского питания «Малыш», магазин «Кроха», магазин детской одежды и игрушек «Пупсики», кафе «Малютка», детская футбольная школа «Юниор»);

- по внешним признакам (сеть магазинов детских товаров «Коротышка», интернет-магазин многоцветных подгузников «Конопуша», магазины детской одежды «Модняшка»;

- по интеллектуальному развитию (д/с «Смышлениш», монтессори-центр «Умнички», дошкольный образовательный центр «Всезнайка», ЦДР «Гений», «Разумейка», магазины «Вундеркинд», средняя школа с дошкольным отделением «Эрудит»;

- по поведенческим признакам (д/с «Непоседы», «Шалунишка», «Фантазеры», «Почемучка», детские парикмахерские «Воображуля», «Капризуля»);

- по вкусовым пристрастиям (кафе «Лаконка», «Сладкоежка»);

- по эмоциональному отношению к ним (такие слова часто используются как ласковое обращение к ребенку): магазины детской одежды «Ангелочек», «Лапушка» / «Лапушки», «Любимка»);

- по профессионально-ролевому признаку (д/с «Морячок», «Звездочет»);

- по месту происхождения, жительства (д/с «Казачок» – расположен в г. Новочеркас-

ске – столице донского казачества, д/с «Северяночка» – расположен в микрорайоне «Северный» г. Ростова-на-Дону);

Семантическая связь этих апеллятивов с темой «Дети», «Детство» позволяет номинаторам широко применять их в качестве «детских» эргонимов.

3. *Использование единиц других языков.* В номинативных целях используются «русифицированные» заимствования (магазины «Бамбини» (итал. «дети»); «Вундеркинд», «Вундеркиндер» (нем. «прекрасный ребенок»), детский клуб «Смарты» (англ. «умница») – на «вывесках» иноязычные слова, еще не освоенные русским языком ни лексически, ни грамматически, представлены буквами кириллического алфавита. Среди «детских эргонимов» отмечены также иноязычные слова, сохранившие латинскую графику: магазины детских товаров Bambino (итал. «ребенок»), BeVe (исп. «грудной ребенок»), Kinderdream (англ. букв. «детская мечта»), магазин KinderMama (нем. «ребенок, мама»), Little babyshop (англ. букв. «магазин для маленьких детей»), сеть магазинов для мам и малышей Mothercare (англ. букв. «материнская забота»); магазин детской мебели Princess (англ. «принцесса»).

Заметим, что в качестве сопутствующего средства создания рекламного эффекта эргонимы, в том числе и «детские», часто имеют особое графическое оформление, которое используется в дополнение к семантическим преобразованиям. По мнению исследователей, некоторые вывески последних лет основываются исключительно на зрительном восприятии и дают повод для считывания различной информации субъектами [2, с. 146].

Среди графических способов реализации рекламной функции эргонимов (без оценки правомерности их использования) можно выделить несколько разновидностей:

а) экспрессивная орфография, подразумевающая стилистическое (ненормативное) использование заглавных букв при оформлении названий (детский развивающий клуб «ГЕНРИ», центр досуга и развития «БЕЛКА»);

б) использование латиницы не только для написания иноязычных слов (магазин детской одежды Gulliver, Monnalisa, оптовая компания Pelican), но и для «повышения статуса» русских слов (магазин товаров для детей Broshka), в том числе и разговорного стиля (Stilnyashka, Modnyashka);

в) графогибридикация – использование двойной графики (латиницы и кириллицы) для написания наименования объекта (детский

игровой клуб L’Егоза, центр развития ребенка Razoomейka);

г) капитализация, или ненормативное чередование прописных и строчных букв (магазин детской одежды «НепосеДА!», магазин «БЕГЕМОТик»);

д) различные графические игры: использование параграфемных элементов при написании названий, например перевернутых в слове на 90° или 180° букв (магазин «КЛВЫРОК»), включение в графику символа вместо буквы (магазин детской одежды AcΘΘla).

Таким образом, для выполнения новой – номинативной – функции лексические единицы претерпевают различные семантические преобразования. «Детские» эргонимы образуются в результате трансонимизации, при которой для наименования «детских» объектов используются онимы других разрядов, метафорическая и метонимическая семантическая онимизация имен нарицательных и единицы других языков. В дополнение к семантическим преобразованиям «детские» эргонимы часто имеют особое графическое оформление.

Список литературы

1. Анисимова Е.А., Веклич М.В. Структурно-словообразовательные особенности эргонимов города Астрахани [Электронный ресурс]. URL: <http://docplayer.ru/44398446-Strukturno-slovoobrazovatelnye-osobennosti-ergonimov-goroda-astrahani.html> (дата обращения: 08.01.2020).
2. Гольман И.А., Добробабенко Н.С. Практика рекламы. Новосибирск: СП «Интербук», 2007.
3. Крюкова И.В. Периферийные разряды ономастики // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: кол. моногр. / науч. ред. В.И. Супрун, С.В. Ильасова. Майкоп, 2017.
4. Курбанова М.Г. Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/russkij-jazyk/jergonimy-sovremennogo-russkogo-jazyka-semantika-i-pragmatika.html> (дата обращения: 08.01.2020).
5. Намитокова Р.Ю., Адзинова А.А. Проблемы региональной ономастики Северного Кавказа: итоги и перспективы // Проблемы общей и региональной ономастики: материалы X Междунар. науч. конф. Майкоп, 2016. С. 7–12.
6. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978.
7. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: моногр. Волгоград: Перемена, 2000.
8. Широков А.Г. Русская урбанонимия в диахроническом освещении: апеллятивно-онимические комплексы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2001.

* * *

1. Anisimova E.A., Veklich M.V. Strukturno-slovoobrazovatel'nye osobennosti ergonimov goroda Astrahani [Elektronnyj resurs]. URL: <http://docplayer.ru/44398446-Strukturno-slovoobrazovatelnye-osobennosti-ergonimov-goroda-astrahani.html> (data obrashcheniya: 08.01.2020).

2. Gol'man I.A., Dobrobabenko N.S. Praktika reklamy. Novosibirsk: SP «Interbuk», 2007.

3. Kryukova I.V. Periferijnye razryady onomastiki // Teoriya i praktika onomasticheskikh i derivatologicheskikh issledovanij: kol. monogr. / nauch. red. V.I. Suprun, S.V. Il'yasova. Majkop, 2017.

4. Kurbanova M.G. Ergonimy sovremennogo russkogo yazyka: semantika i pragmatika [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.dslib.net/russkij-jazyk/jergonimy-sovremennogo-russkogo-jazyka-semantika-i-pragmatika.html> (data obrashcheniya: 08.01.2020).

5. Namitokova R.Yu., Adzinova A.A. Problemy regional'noj onomastiki Severnogo Kavkaza: itogi i perspektivy // Problemy obshchej i regional'noj onomastiki: materialy X Mezhdunar. nauch. konf. Majkop, 2016. S. 7–12.

6. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii. M.: Nauka, 1978.

7. Suprun V.I. Onomasticheskoe pole russkogo yazyka i ego hudozhestvenno-esteticheskij potencial: monogr. Volgograd: Peremena, 2000.

8. Shirokov A.G. Russkaya urbanonimiya v diahronicheskom osveshchenii: apellyativno-onimicheskie kompleksy: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2001.

“Childish” ergonyms of Rostov-on-Don: lexical and semantic way to form

The article deals with the lexical and semantic way to form the one-word onymic components of the appellative and onymic complexes that are used for the objects' naming, whose production, goods and services are oriented at children. There is stated that the “childish” ergonyms are formed in the result of the transonymization of onyms of other kinds, the metaphoric and metonymic onymization of appellatives and the use of the foreign units.

Key words: “childish” ergonyms, lexical and semantic way to form, onymization, transonymization, foreign words.

(Статья поступила в редакцию)

М.Г. ВОДНЕВА
(Краснодар)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ГОРОД» В СБОРНИКЕ «НЕ КЫСЬ» Т. ТОЛСТОЙ

Анализируются особенности концептуализации понятия «город» в рассказах Т. Толстой. Выявляются общие для рассматриваемых произведений смысловые приращения и новые концептуальные признаки.

Ключевые слова: понятие «город», концептуализация, смысловые приращения, Т. Толстая.

Выявление специфики картины мира современных писателей, безусловно, является важной задачей для филологических наук, поскольку такого рода исследования дают возможность увидеть динамику процессов, которые не только происходят в языковой картине мира социума, но и характерны для отдельной языковой личности. Изучение особенности концептуализации понятия в ряде произведений одного писателя позволяет проанализировать индивидуальные авторские приращения концепта, выделить признаки, универсальные для всех текстов и реализуемые только в некоторых рассказах.

Понятие «город», которое является одним из центральных для русской языковой картины мира, ярко и многогранно представлено в сборнике Т. Толстой «Не кысь». Цикл рассказов включает в себя две группы произведений, которые объединены общей темой – городом, где разворачивается главное действие. Петербург, давший наименование первой группе, очень часто выступает в рассказах не только фоном, но и самостоятельным персонажем, присутствуя в текстах как имплицитно, так и эксплицитно, город на Неве влияет на своих жителей, их мировоззрение, внутреннее состояние, судьбу.

Ранее были проанализированы результаты анализа особенностей концептуализации понятия «город» в следующих рассказах данной группы цикла: «Чужие сны», «Река Оккервиль», «На златом крыльце сидели», «Петерс», «Женский день», «Вышел месяц из тумана» [1–4]. Рассмотрим особенности концептуализации понятия «город» в рассказах «Любишь – не любишь», «Свидание с птицей»,

«Белые стены», «Частная годовщина», «Соня» [5].

В самом начале рассказа «Любишь – не любишь» город выступает *фоном*, он никак не называется и не обозначается, однако сразу понятно, что пространство это городское, а некоторые детали (как и в других произведениях данного цикла) указывают на то, что действие происходит именно в Петербурге: это и сквер, именуемый «Бульваром», и наряд Мариванны («шляпка с вуалькой, дырчатые перчатки»), и непременный (как в рассказе «Петерс») французский язык, которому учат главных героинь. Но вот сами героини именуются «бледными» и «ленинградскими», таким образом, город эксплицитно концептуализируется как *Ленинград (Петербург)*, а имплицитно – как *пространство родное*. Город приобретает такое смысловое приращение, как *место опасное*, и опасность эта связана с транспортом – машиной, именно под нее боятся «обязательно попасть» девочки.

Город Пятигорск в повествовании появляется мимолетно, будто случайно: это даже фон не к происходящему действию, а декорация к фотографии, сделанной давным-давно. Однако в контексте всего рассказа это место приобретает смысловое приращение, свойственное более времени, чем пространству: *связанный с жизнью прежней, дореволюционной и счастливой, богатой и беззаботной*. Пятигорск – символ иной эпохи в судьбе Мариванны, он словно датирует снимок, без специальных пояснений маркируя его отметкой «до».

Другое смысловое приращение, реализованное во многих рассказах рассматриваемого цикла, – *связанный с коммунальной квартирой*. Но квартирный вопрос здесь не поднимается, потому что одинокой Мариванне не с кем его решать, а коммуналка концептуализируется как символ Ленинграда, времени и иной жизни, что подтверждается особенностями соседней, с которыми живет героиня: Ираиды Анатольевны с диабетом, и какой-то пыльной Сони, и Бадыловых, лишенных родительских прав, и повесившегося дяди.

Впервые в цикле рассказов появился такой *атрибут города*, как *барахолка*. Место это людное, шумное, суетное, и товары, которые здесь продают, отражают особенности страны и эпохи: валенки, цветастые платки, ленточные коврики, дуделки, свиристелки, клеенчатые картины, крашенные деревянные яйца и абажур. Этот абажур – как знак прошлой жизни – пришел из другого дома и другой эпохи, и очень скоро он был заменен на «модную белую пятилопастную раскоряку».

Город в рассказе – город *зимний*, а поскольку это Ленинград-Петербург, то он *темный*. Такая оборотная сторона белых ночей, своеобразная расплата за них – *серость и темнота* – смысловые приращения понятия «город», которые реализуются во многих рассказах Т. Толстой.

Город *противопоставлен деревне* как место рождения няни Груши. Она родилась «ужасно» давно и воспитывалась у графини. Снова оппозиция Ленинграда и другого места – деревни – скорее является противопоставлением не столько пространства, сколько времени (раньше – сейчас).

Появляется в рассказе и реальное место в городе – Смольный. Но и оно получает осмысление пространства, связанного с революцией, Лениным и определенной эпохой. Зато мутная Карповка, которая видна из окна, точно указывает на конкретное место в городе, где живут героини. Примечательно, что только когда закрывают сквер – обычное место для прогулок девочек – «на просушку», в рассказе появляется сам город: его улицы, площади, булыжные мостовые, подворотни, парадные.

Зимний город также приобретает смысловое приращение *сырой и ветренный*. Это время темноты, гриппа, бреда и Мариванны, но и они отступают перед слабой еще весной в конце произведения. И перед ждущим впереди летом город уже радуется теплом на солнышке, и только «в каменных углах лежат последние черные корки».

Итак, в исследуемом тексте город приобретает следующие смысловые приращения: *являющийся фоном; северная столица; родное пространство; опасное место; связанный с прежней жизнью; имеющий атрибут барахолка; связанный с коммунальной квартирой; зимний и темный; противопоставленный деревне; сырой и ветренный*.

В рассказе «Свидание с птицей» действие происходит на даче, а город в произведении является лишь единожды и во сне. Дачный поселок как пространство, противопоставленное городу, имеет следующие атрибуты: *веранда, песок, дорожка, влажные крапивные заросли, дождевая бочка, сад*. А еще дачный поселок противопоставлен всему «белу свету».

Но в ночь смерти бабушки героя *страшным сном* врывается в спокойную дачную жизнь город. Он представлен имплицитно: во сне мальчик Петя бродит по подземным переходам, коридорам метро и не может найти выхода, пересаживаясь с поезда на поезд. Метро определяет место сна как пространство го-

родское, причем не периферийное, поскольку подземка является атрибутом только города-миллионера. Город также приобретает смысловое приращение *лабиринта*, из которого трудно найти выход. Это место *опасное, связанное со смертью*. Таким образом, город концептуализируется как *кошмар; лабиринт; место, связанное с опасностью, даже смертью; имеющий метро*.

Действие рассказа «Белые стены» также разворачивается на даче. Следует отметить, что во многих рассказах цикла город концептуализируется как *зимний*, иногда как *весенний*, объясняется это тем, что лето – время счастья, радости и детства – принадлежит дачному пространству. Именно туда переселяются на летний период «городские». Таким образом, оппозиция *город – дачный поселок* связана со временем года. При этом само словосочетание *дачный поселок* в рассказе отсутствует, оно заменено на другое – *под Питером*. Таким образом, особо отмечается, что город в рассказе – это именно Петербург, а два пространства дополняют друг друга, но главным, безусловно, является именно город. Город – *пространство родное*, и «у себя дома» для главных героев – это только в городе, несмотря на любовь к даче и на то, что четыре поколения выросли под Питером.

В рассказе появляются и другие города: Орел и Белгород. И здесь тоже город не столько часть пространства, сколько *знак времени, эпохи*. Например, новости в старой газете об освобождении Орла и Белгорода отсылают к определенной дате в истории. А топоним *Москва*, который присутствует в адресе старых складов, тоже приобретает смысловое приращение *связанный с прежней жизнью, с предыдущей эпохой* (склады чаев Дубинина, Москва, Петровка 51).

Как и в рассказе «Река Оккервиль», город приобретает смысловое приращение *связанного со шведами*. И это, конечно, особый маркер именно северной столицы. Так, в начале рассказа именно Янсон, швед и аптекарь, решил построить дачу для городских. Таким образом, город в этом «летнем» рассказе присутствует не как главный герой или даже фон, а как на время оставленный дом, приобретая следующие смысловые приращения: *северная столица; родное пространство; противопоставленный даче; связанный со шведами; символизирующий определенное время, эпоху*.

В рассказе «Частная годовщина» город концептуализируется как пространство *родное*. Это место, из которого уезжают, но и в

которое возвращаются. В самом начале повествования город приобретает смысловое приращение *столичный*, это город *богатый*, жители которого к голоду «непривычные» (образ Москвы – богатого города – ярко концептуализируется в рассказе этого же цикла «Вышел месяц из тумана»). И в этом столица противопоставляется Ленинграду с «блокадными воспоминаниями». И впервые в рассказе сборника появляется концептуальный признак *блокадный*. В конце повествования оппозиция *Москва – Ленинград* представлена эксплицитно и также связана с богатством столицы, из которой можно привезти «добычу».

Город, выступающий *фоном*, основным местом действия, – это Ленинград, но события разворачиваются также в Комарове и в поселке Репино. Однако расположенные в населенных пунктах Дома Писателей и Композиторов академические дачи явно указывают на близость к *культурной столице*, а признак дач – вымершие – является символом времени.

Следует отметить, что город – это *реальное*, а не придуманное место, с существующим в действительности Домом Писателей, Невой и Финским заливом. Снова город приобретает смысловое приращение *зимний*. Этот признак неразрывно связан с огнями и снегом, что обусловлено особенностями северной столицы.

Город Рига – пространство *чужое* – также противопоставлено родному городу и достатком в голодное время, и готовностью отпасть. И атрибуты чужого пространства – немецкая мука, арабские макароны, какая-то международная кокосовая маниока – тоже связаны с богатством и благополучием, которые отсутствуют в Ленинграде того времени.

Таким образом, город приобретает в рассказе следующие смысловые приращения: *пространство родное, противопоставленное чужому, заграничному; столичный и богатый; выступающий фоном; реальный; зимний, с огнями и снегом; блокадный*.

Город снова выступает в рассказе «Соня» всего лишь *фоном* и сначала никак не определяется и не называется, однако то, что произведение входит в в группу «Петербург», не оставляет сомнений о месте действия. Да и имена героев – *Ада и Лев Адольфович* – сразу определяют пространство как городское, закрепляют такое определение и музеи и филармония, подчеркивая статус «культурной столицы». Таким образом, город концептуализируется как *фон для событий, пространство родное, культурная столица*.

Примечательно, что, как и во многих других рассказах цикла, здесь отсутствует оппозиция *город – деревня*, однако нет и противопоставления даче. Объясняется это тем, что Ленинград – единственно существующая реальность для главной героини, вне его нет жизни Сони.

В рассказе реализуется смысловое приращение города как *места работы*, это будни в жизни человека, в нем живущего, отсюда и оппозиция *месту отдыха*, «хоть Кисловодску». Увлечения жителей города – концертные записи, книги, монографии по искусству – являются также, безусловно, атрибутами *культурной столицы*, как и служба главной героини научным хранителем.

Интересно, что в данном рассказе у города не появляется смыслового приращения пространства, связанного с квартирным вопросом или коммунальной квартирой. Напротив, это место не только *изысканное*, но и *богатое*, где в столовой комнате подают дорогие блюда, а буфеты ломятся от тяжелого серебра. Тем ярче подобному смысловому приращению противопоставлен концептуальный признак *блокадного города*, в котором люди погибают от голода.

Образ города в данном тексте совсем не похож на город советский. Увлечения, обстановка, общество людей – все отсылает к городу культурному и даже дореволюционному, поэтому топоним *Ленинград*, внезапно появившийся в произведении, скорее уточняет место, но не его дух.

Итак, в рассказе «Соня» город приобретает концептуальные признаки: *являющийся фоном; родное пространство; культурная столица; место работы; место отдыха; богатое и изысканное пространство; блокадный*.

Таким образом, в целом город в рассказах Т. Толстой имеет схожие смысловые приращения. Герои сменяют друг друга, а он остается одним и тем же и только летом уходит на второй план, уступая место пространству дачному, которое всегда под Питером. Однако в исследуемых текстах были выявлены и новые концептуальные признаки понятия: *блокадный; противопоставленный деревне; имеющий атрибуты барахолка и метро; город-кошмар и лабиринт*.

Список литературы

1. Борисенко И.А., Воднева М.Г. Концептуализация понятия «город» в индивидуально-авторской картине мира (на материале произведений Л. Петрушевской и Т. Толстой) // Казанская наука. 2016. № 4. С. 62–65.

2. Воднева М.Г., Кондратьева Т.С. Особенности концептуализации понятия «город» в рассказе Т. Толстой (на материале сборника «Не кысь») // Казанская наука. 2019. № 12. С. 71–74.

3. Воднева М.Г. Об особенностях концептуализации понятия «город» в рассказе Т. Толстой «Вышел месяц из тумана» // Universum: Филология и искусствоведение. 2020. № 1-2(70). URL: [https://docs.google.com/viewer?url=http://7universum.com/pdf/philology/1-2\(70\)/Vodneva.pdf](https://docs.google.com/viewer?url=http://7universum.com/pdf/philology/1-2(70)/Vodneva.pdf) (дата обращения: 16.04.2020).

4. Воднева М.Г. Особенности концептуализации понятия «город» в рассказе Т. Толстой «Чужие сны» // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук. Белгород, 2017. С. 9–11.

5. Толстая Т.Н. Река Оккервиль. М., 2002.

* * *

1. Borisenko I.A., Vodneva M.G. Konceptualizaciya ponyatiya «gorod» v individual'no-avtorskoj kartinе mira (na materiale proizvedenij L. Petrushevskoj i T. Tolstoj) // Kazanskaya nauka. 2016. № 4. S. 62–65.

2. Vodneva M.G., Kondrat'eva T.S. Osobennosti konceptualizacii ponyatiya «gorod» v rasskazah T. Tolstoj (na materiale sbornika «Ne kys'») // Kazanskaya nauka. 2019. № 12. S. 71–74.

3. Vodneva M.G. Ob osobennostyah konceptualizacii ponyatiya «gorod» v rasskaze T. Tolstoj «Vyshel mesyac iz tumana» // Universum: Filologiya i iskusstvovedenie. 2020. № 1-2(70). URL: [https://docs.google.com/viewer?url=http://7universum.com/pdf/philology/1-2\(70\)/Vodneva.pdf](https://docs.google.com/viewer?url=http://7universum.com/pdf/philology/1-2(70)/Vodneva.pdf) (data obrashcheniya: 16.04.2020).

4. Vodneva M.G. Osobennosti konceptualizacii ponyatiya «gorod» v rasskaze T. Tolstoj «Chuzhie sny» // Aktual'nye problemy social'no-gumanitarnyh nauk. Belgorod, 2017. S. 9–11.

5. Tolstaya T.N. Reka Okkervil'. M., 2002.

Features of conceptualization on the concept “town” in the book “Ne kys” by T. Tolstaya

The article deals with the analysis of the features of the conceptualization of the concept “town” in the stories of T. Tolstaya. There are revealed the common semantic increments and new conceptual traits for the considered works.

Key words: *concept “town”, conceptualization, semantic increments, T. Tolstaya.*

(Статья поступила в редакцию 05.05.2020)

А.С. ШЕСТАКОВА-СТУКУН
(Санкт-Петербург)

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ
С КОМПОНЕНТОМ ‘ДЕНЬГИ’
В РУССКОМ, УКРАИНСКОМ
И ПОЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ***

Рассматриваются фразеологические единицы различных славянских языков, схожие по каким-либо признакам: семантическому, структурному, компонентному. Обнаруженные параллели фразеологизмов с компонентом ‘деньги’ в русском, польском и украинском языках позволяют выявить общие для трех национальных культур языковые единицы, осмыслив их в семантико-содержательном плане.



Ключевые слова: *славянские языки, фразеология, славянская фразеология, фразеологические параллели, деньги.*

Фразеологический фонд любого языка является объектом многочисленных научных трудов, т. к. фразеологизмы благодаря своей образной специфике предоставляют возможность обратиться также к культурной составляющей языка того или иного народа. Обращение к фразеологическим единицам с компонентом ‘деньги’ является актуальным и современным, поскольку вопросы, связанные с этой стороной жизни человека, уже на протяжении нескольких тысяч лет являются насущными.

Для любой культуры концепт «деньги» выражается в многочисленных текстах, в том числе и на уровне фразеологии. В разных языках можно встретить выражения похожие, идентичные, имеющие одинаковую семантику, но разные способы экспликации.

Фразеологические параллели, предлагаемые на основе данных языковых единиц, позволяют выявить единство национальных картин и обозначить их расхождения. «При анализе менталитета на основе данных языковой системы... реконструируются самые общие его черты, поскольку анализируемые единицы существуют не одно столетие и отражают некоторые совокупные, “итоговые” черты менталитета» [3, с. 19].

* Исследование выполнено за счет гранта Russian Science Foundation (RSF проект № 20-18-00091, реализуемый в Санкт-Петербургском государственном университете).

Существование в различных языках (как родственных, так и неродственных) фразеологизмов с похожими характеристиками (состав, значение, употребление, сочетаемость и пр.) делает возможным выделение фразеологических параллелей – рядов фразеологических эквивалентов, полных, частичных или относительных. Помимо термина *эквивалент* в научной литературе можно встретить также *аналог, тождество, семантико-компонентные соответствия, межъязыковые ФЕ* и пр. [6, с. 93].

При этом термин *фразеологические эквиваленты* может трактоваться различными способами. Например, М.И. Умарходжаев понимает фразеологические эквиваленты как устойчивые сочетания слов, имеющие схожее фразеологическое значение [7]. О.П. Иванова выделяет эквиваленты на основе структуры, образности, валентности, экспрессивной и стилистической окраски [4]. О проблеме фразеологической эквивалентности также писали Л.Ф. Миронюк, В.Ф. Скнар, А.Д. Зиньков, Р.П. Зоривчак, Д.И. Квеселевич, Л.К. Байрамова, Э.М. Солодухо. В словаре Ж. Краснобаевой-Чорной эквивалентом называется «частичный аналог фразеологизма языка-источника, который совпадает с ним по общему значению, однако образная основа, состав лексических компонентов в них различаются» [5, с. 153] (перевод автора).

В данной статье мы, согласно наиболее распространенной терминологии С. Влахова и С. Флорина [2, с. 185], будем называть *эквивалентами* фразеологизмы, по всем показателям равноценные в различных языках, т. е. имеющие одинаковую структуру, семантику, употребление, стилистическую характеристику. Мы рассмотрим *полные, неполные (частичные) и относительные* эквиваленты в группе единиц с компонентами *деньги*, собранные из словарей фразеологизмов русского, украинского и польского языков [6; 8; 10; 11].

По терминологии, предложенной болгарскими лингвистами, полный эквивалент – фразеологизм, в лексическом и морфологическом составе которого происходит совпадение всех компонентов. Неполный (частичный) эквивалент – эквивалент, не все лексические значения которого идентичны в разных языках. Подобных единиц немного, поскольку многозначность не распространена во фразеологии. Относительный эквивалент – единица, которая отличается от подобной в другом языке по какому-либо

показателю: наличие синонимического компонента, иная морфологическая форма компонента, изменение синтаксического построения, сочетаемость. Образы, используемые во фразеологизме, могут быть близкими или весьма далекими.

Для близкородственных славянских языков, таких как русский, польский и украинский, характерно наличие всех трех типов эквивалентов. Конечно, не всегда фразеологизмы во всех трех языках будут полными эквивалентами, часто в том или ином языке наблюдаются лакуны, различного рода несовпадения. Для анализа нами были взяты единицы с компонентами 'деньги', 'pieniądze', 'гроши', 'grosz', 'грош', 'рубль', 'копейка'. В настоящей статье нами рассмотрено 4 единицы, присутствующие в словарях трех языков и составляющие фразеологические параллели.

Исследование показало, что для рассматриваемых языков характерны фразеологизмы с глаголом с семантикой «избавляться» (*выбрасывать, сыпать, сорить*) в сочетании со словом, обозначающим деньги: *сорить (сыпать) деньгами* [6, с. 185]; *сипати грішми (грошима, червінцями і т. ін.)* [8, с. 647] – ‘сыпать деньгами (деньгами, червонцами и т. д.)’; *szastać, sypać pieniędzmi* [11, с. 668] – ‘швырять, сыпать деньгами’, *wyrzucać pieniądze* [10, т. 2, с. 877] – ‘выбрасывать деньги’. Данные выражения имеют значение «тратить средства без надобности, нерационально, впустую». В русском языке наблюдается большая вариативность глаголов в этом фразеологизме: *сорить, сыпать* (с диалектными вариациями: *сорончить, сорорить, сыкнуть, польхатъ / польхнутъ, брызгаться, рысковать, рыть, рыться, шахатъ / пошахатъ, шельгаться, жечь, сырничать*) *деньгами*. Варианты этой ФЕ можно условно разделить на две группы: с переходным глаголом (*бросать, швырять, кидать, пускать, жечь, рыть, сырничать, ухрупывать* и т. п.) и с глаголом, управляющим тв. п. (*сорить, сыпать, брызгаться, рысковать, рыть* и т. п.).

В украинском языке вариативности подвергается как глагольный компонент (*сипати, розкидатися, розтринькувати*), так и субстантивный, обозначающий денежную единицу. Зафиксированы параллельно употребляемые варианты *грішми / грошима*, а также слово *червінцями*. С точки зрения грамматического устройства фразеологизмы, как и в русском, содержат переходный глагол (*розтринькувати гроші* – ‘транжирить деньги’) и

глагол, управляющий творительным падежом (*сипати грішми* – ‘сыпать деньгами’).

В польском словаре С. Скорупки фразеологизм представлен как *szastać, sypać pieniędzmi* [11, с. 668] – ‘швырять, сыпать деньгами’, тогда как *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich* фиксирует в составе ФЕ добавочный компонент *na prawo i na lewo: sypać pieniędzmi na prawo i na lewo* [10, т. 2, с. 876] – ‘сыпать деньгами направо и налево’, *wyrzucać pieniądze na prawo i na lewo* – ‘выбрасывать деньги направо и налево’. При этом в словарях русского языка выражение-распространитель зафиксировано в виде отдельной идиомы со значением «без разбору; безрассудно», но в качестве факультативно-распространителя ФЕ *сорить деньгами* не указано. Кроме того, как и в русском и украинском языках, можно выделить конструкции с винительным (*wyrzucać pieniądze* – ‘выбрасывать деньги’) и творительным (*szastać, sypać pieniędzmi* – ‘швырять, сыпать деньгами’) падежами. Эти выражения можно отнести к полным эквивалентам, поскольку все компоненты идентичны, морфологический строй одинаков (глагол + сущ. в тв. или вин. п.), сочетаемость также совпадает.

Частичная эквивалентность наблюдается во фразеологизмах типа *ни за какие деньги: ни за какие деньги, ни за грош (ни за копейку), ни за грош ни за денежку (ни за деньгу)* [6, с. 186, 165]; *ні за які гроші* [8, с. 172] – ‘ни за какие деньги’, *ні за копійку* [Там же, с. 308] – ‘ни за копейку’; *za żadne pieniądze (skarby)* [10, т. 2, с. 877; 11, с. 668] – ‘ни за какие деньги (сокровища)’. Он имеет два значения, которые присутствуют не во всех языках: семантику «ни за что (не сделать что-то)» имеют все единицы, тогда как «напрасно (пропасть, погибнуть, погубить кого)» – только выражения украинского и русского языков.

Различия также наблюдаются в лексическом и морфологическом составе данного выражения. В русском языке зафиксированы выражения *ни за какие деньги, ни за грош, ни за копейку (копеечку), ни за грош ни за денежку*; в украинском – *ні ані за які гроші, ні за які гроші, ні за копійку*; в польском – *za żadne pieniądze (skarby)* – ‘ни за какие деньги (сокровища)’, *za wszystkie skarby świata* – ‘за все сокровища мира’. Польские фразеологизмы отличаются использованием слова *żaden* вместо отрицательной частицы *ni* в русском и украинском, что опять же обусловлено лексико-грамматическими особенностями этих языков: *za żadne pieniądze (skarby)* – *ни за какие гроши, ні за які гроші*. Эти различия обусловлены ис-

пользованием при отрицании в польском языке местоимения *żaden*. По данным этимологов, оно было образовано стяжением: **ni-że-edyn* ‘ни один’ с добавлением усилительной частицы **że* (рус. *же*) [9, с. 750]. В современном языке оно используется в качестве антонима местоимения *każdy* ‘каждый’ и имеет значение ‘ни один, никакой’. Соответственно, выражение *za żadne* синонимично *ni za jakie* (рус.), *ni za які, за жодні* (укр.). В словаре фразеологизмов украинского языка данная единица зафиксирована в виде *ні за які гроші*, хотя в речи встречается вариант со словом *жодний*: «Народ проявив безпрецедентну творчість, яку за жодні гроші не купиш» (‘Народ проявил беспрецедентное творчество, которое ни за какие деньги не купишь’) (URL: <https://www.pravda.com.ua/articles/2009/11/24/4335400/>).

Во всех трех языках присутствует фразеологизм *не иметь гроша* (другой мелкой денежной единицы) (*за душой*) со значением «не иметь достатка, быть нищим»: *гроша нет за душой* (*у кого*) [6, с. 165]; *не мати (ї) копійки (гроша, нічого) за душею* [8, с. 172] – ‘не иметь (и) копейки (гроша, ничего) за душой’; *nie mieć złamanego grosza przy duszy* [10, т. 1, с. 743] – ‘не иметь ломаного гроша при душе’.

Различия в лексическом составе фразеологизмов обусловлены культурными особенностями. Несмотря на сложные исторические события, во время которых менялись границы, политические устройства стран и, соответственно, денежные единицы, каждый народ достиг своего уровня социально-экономического развития. Каждый народ имеет мелкие деньги, характерные для своей основной валюты. У русских это *копейка*, у украинцев – *копійка* (*копейка*), у поляков – *grosz* (*грош*). При этом *грош* присутствует в составе фразеологизмов всех трех языков, что опять же может быть следствием общих исторических событий, связывающих эти народы.

Несовпадения во фразеологизмах также определяются морфологическими особенностями строения языков: в польском и украинском посессивная конструкция выражается личным глаголом с (возможным) местоимением, в русском языке – при помощи слова, выражающего субъект обладания в генитиве с предлогом *у*. Кроме того, используются разные средства для выражения места: предлог *за* + тв. п. в русском и украинском (*за душой, за душею*) и предлог *przy* + м. п. в польском (*przy duszy*), что характерно для синтаксиса данных языков. Соответственно, настоящий ряд фразеологизмов можно назвать от-

носительными эквивалентами по причине различной лексической наполненности и синтаксической оформленности.

Следующим фразеологизмом, имеющим эквиваленты во всех рассматриваемых языках, является (*что не стоит* + ‘название денежной единицы’ со значением «не представляет ценности, не достоин внимания»). Это значение, совпадающее во всех рассматриваемых языках, – один из критериев определения этих единиц как эквивалентов. Вместе с тем данные выражения можно назвать лишь относительными эквивалентами, т. к. присутствуют морфологические расхождения: русскому глаголу *стоит* в польском и украинском соответствуют краткие прилагательные – *niewart, не вартий*: *гроша медного (ломаного, железного) не стоит* [6, с. 165]; *не вартий (не варт) (і) (ломаного) гроша (карбованця, копійки, шеляга, п’ятака)* [8, с. 52] – ‘не стоящий (и) ломаного гроша (рубля, копейки, шеляга, пятака’; *niewart złamanego grosza (szeląga)* [10, т. 3, с. 619] – ‘не стоящий ломаного гроша (шеляга)’.

Лексические варианты также отмечаются во всех фразеологизмах. Изменению подвергается компонент названия денежной единицы, в этой части употребляется преимущественно наименование мелкой монеты (*грош, копійка, шеляг, szeląg*), хотя можно встретить и слово *карбованець* (рус. *рубль*). С одной стороны, его сложно причислить к названиям мелких денег, с другой – данный факт позволяет нам судить об отношении носителей языка к основной денежной единице: поскольку в остальных случаях в этой позиции употребляются названия мелких денег, можно сделать вывод о значимости рубля в определенный период истории. Его лингвистическое приравнение к копейке, пятаку может быть следствием экономического обесценивания в ходе истории.

Таким образом, изучая фразеологические параллели русского, украинского и польского языков с компонентом названия денежной единицы можно сделать следующие выводы. В этой группе ФЕ присутствуют преимущественно относительные фразеологические эквиваленты, т. е. фразеологизмы, отличающиеся по какому-либо показателю. Нами был выделен один полный эквивалент – *сыпаться деньгами*, имеющий совпадения во всех трех языках. Неполным эквивалентом можно назвать фразеологизм *ни за какие деньги*, т. к. не во всех языках набор лексических значений является идентичным. Относительные эквиваленты *не иметь гроша, гроша ломаного не стоит* имеют определенные несовпаде-

ния в своем составе. Лексические и грамматические различия во фразеологических единицах разных языков обусловлены особенностями строения языков, а также экстралингвистическими факторами, в частности разной историей народов.

Список литературы

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989.
2. Влахов С.И., Флорин С. Непереваемое в переводе. М., 1980.
3. Иванова Е.В. Пословичные картины мира (на материале английских и русских пословиц). СПб., 2002.
4. Иванова О.П. Русские наречные фразеологизмы и их соответствия в английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 1979.
5. Краснобаева-Чорна Ж. Сучасна фразеологія: класифікаційні параметри фразеологічних одиниць: слов. фразеол. термінів. Донецьк, 2012.
6. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2013.
7. Умарходжаев М.И. Принципы составления многоязычного фразеологического словаря (на материале немецкого, узбекского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1972.
8. Фразеологічний словник української мови / В.М. Білоноженко [та ін.]. Київ: Наук. думка, 2007.
9. Boryś W. Słownik etymologiczny języka polskiego. Kraków: Wydawnictwo literackie, 2005.
10. Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich / pod kierunkiem J. Krzyżanowskiego. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1969. Т. 1–3.
11. Skorupka S. Słownik frazeologiczny języka polskiego. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1967. Т. I.

* * *

1. Arsent'eva E.F. Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskikh edinic. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 1989.
2. Vlahov S.I., Florin S. Neperevodimoe v perevode. M., 1980.
3. Ivanova E.V. Poslovichnye kartiny mira (na materiale anglijskih i russkih poslovic). SPb., 2002.
4. Ivanova O.P. Russkie narechnye frazeologizmy i ih sootvetstviya v anglijskom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Novosibirsk, 1979.
5. Krasnobaeva-CHorna Zh. Suchasna frazeologiya: klasifikacijni parametri frazeologichnih odinic': slov. frazeol. terminiv. Donec'k: DonNU, 2012.
6. Mokienko V.M., Nikitina T.G. Bol'shoj slovar' russkih pogovorok. M.: OLMA Media Grupp, 2013.

7. Umarhodzhaev M.I. Principy sostavlениya mnogoyazychnogo frazeologicheskogo slovary (na materiale nemeckogo, uzbekskogo i russkogo yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1972.

8. Frazeologichnij slovník ukráin'skoj movi / V.M. Bilonozhenko ta in. Kiiiv: Nauk. dumka, 2007.

Phraseological parallels with the component 'money' in the Russian, Ukrainian and Polish languages

The article deals with the phraseological units of the different Slavic languages similar in some traits: semantic, structural and contents. The discovered parallels of the phraseological units with the component 'money' in the Russian, Polish and Ukrainian languages allow to reveal the common language units for three national cultures having comprehended their semantic and contents plan.

Key words: Slavic languages, phraseology, Slavic phraseology, phraseological parallels, money.

(Статья поступила в редакцию 10.04.2020)

Л.В. ЖУКОВА
(Новосибирск)

ОБРАЗНАЯ И ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КОНЦЕПТА FAMILIE (на материале шванков российских немцев)

Анализируются образный и аксиологический компоненты концепта FAMILIE в языковом сознании российских немцев. На материале собранного корпуса российско-немецких шванков демонстрируются национально-этнические и универсальные проявления восприятия семьи и ценностей в сфере семейных отношений.

Ключевые слова: российские немцы, шванки, концепт, семья, образный компонент, ценностный компонент.

Изучение концепта FAMILIE происходило на материале шванков российских немцев, которые представляют собой небольшие рассказы юмористического или сатирического характера. Реализуя воспитательную функ-

цию, шванки могут отражать любой фрагмент повседневного уклада жизни российских немцев, фактически любую жизненную ситуацию, в которой себя проявляют человеческие пороки, такие как, например, лень, жадность, пьянство, супружеская неверность, предательство, гордыня и т. д. Иными словами, если появлялась значимая проблема в российско-немецком социуме, то она обязательно ложилась в основу сюжета очередного шванка. Безусловно, для человека как существа социального по степени значимости одно из первых мест занимают семья и семейные проблемы, которых в семейно-бытовой сфере избежать невозможно. Вариативность и частотность неурядиц, возникающих в семейном быту, объясняет тот факт, что значительная часть шванков посвящена именно проблемам семьи и ее создания, т. е. можно говорить о высокой рекуррентности (коммуникативной релевантности) данного концепта в сознании данной группы диалектоносителей.

Необходимо акцентировать внимание на том, что в большей степени шванки как жанр были популярны в 1960-х гг., в связи с чем они отражают картину мира российских немцев того времени. Поэтому, говоря о ценностях и образах семьи в шванках, мы не имеем в виду современное поколение российских немцев, живущих в совершенно отличных от 1960-х гг. условиях.

Как известно, концепт – понятие полимерное, количественный и качественный состав компонентов, образующих его структуру, определяется учеными неоднозначно. Однако многие из предлагаемых в авторских теориях компонентов перекликаются и отличаются лишь в терминологическом плане. Это говорит о том, что такие компоненты являются неотъемлемыми составляющими концепта, без которых он не может быть выделен. К такого рода компонентам, безусловно, относятся понятийный, образный и ценностный. Целью настоящего исследования является анализ и описание только двух из них – образного и ценностного компонентов.

Профессор В.И. Карасик определяет концепт как «хранящуюся в индивидуальной либо коллективной памяти *значимую информацию, обладающую определенной ценностью*», подчеркивая, что решающая роль при выделении концепта принадлежит именно его ценностной стороне, поскольку она отражает важность, значимость рассматриваемого явления для конкретного индивида или для соци-

ума в целом [1, с. 107]. Другими словами, ценностный принцип есть основа любой культуры, а концепт есть средство познания культуры, именно поэтому ценность является центральной базовой категорией лингвокультурного концепта. Наличие ценностного отношения к рассматриваемому явлению определяется присутствием в языке оценочных суждений о нем. «Если о каком-либо феномене носители культуры могут сказать “это хорошо” (плохо, интересно, скучно и т. д.), – пишут В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин, – этот феномен формирует в данной культуре концепт» [2, с. 14].

Принимая во внимание прагматическую направленность российско-немецкого шванка как жанра, который, как и классический немецкий шванк, выполняет не только развлекательную, но и дидактическую функцию [4, с. 164], т. е. априори является своеобразным социальным «оружием борьбы» с человеческими пороками и недостатками общества, сам факт того, что в шванке поднимается какая-либо проблема, связанная с семейно-родственными отношениями, можно считать доказательством значимости, ценности данного явления в культуре российских немцев. Прагматическую основу шванка составляют порицание одних качеств и поступков героев и моделирование на их фоне других, образцовых, социально приемлемых.

Образный же компонент концепта, по определению В.И. Карасика, – это «зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти, это релевантные признаки практического знания» [1, с. 107]. Образная составляющая концепта может включать «наглядно-чувственное представление (“мыслительную картинку”, перцептивный образ), а также комбинацию концептуальных метафор, выводимых носителем языка из сочетаемости имени, объективирующего концепт в языке» [3, с. 56]. В ряде случаев образы могут нести в себе и оценку, в связи с чем не всегда удается четко провести границу между ценностным и образным компонентами концепта.

Пожалуй, одним из частотных образов семьи в человеческом сознании является образ гнезда. В сознании российских немцев семья тоже ассоциируется прежде всего с гнездом (*das Nest*), что привело к возникновению таких орнитологических метафор как *Nest paue* (*строить гнездо*), т. е. создавать семью (A. Jordan. Nur mit dem Auge blinken), *ausm*

Nest flattern (выпорхнуть из гнезда), т. е. выйти замуж, покинуть родительский дом (Schneider H. Warum sich Vetter David und Vetter Adam uneins wurden).

С образом семьи-гнезда тесно связан образ аиста, который, согласно преданию, приносит детей в семью. Набор «птичьих» метафор с компонентом-орнитонимом *der (Klapp) Storch (aust)* в шванках достаточно вариативен: аиста ждут год за годом, а он все не приходит (*auf den Storch warteten, kam und kam er nicht*), затем он может прилететь внезапно (*plötzlich der Storch kam*) (K. Herdt. Der seht jo grad wie sein Date...) и принести дочку (*der Storch hatte zuerst ein Töchterchen Anna gebracht*) (H. Schneider Warum sich Vetter David und Vetter Adam uneins wurden) или так и не посетить дом (*Dr Klappstorch hatse nit b'sucht*) (B. Sterzer. Was zu viel is, is zu viel), оставив супругов бездетными и несчастными.

Дети являются обязательным условием семейного счастья. Без детей семья не может быть полноценной и счастливой. В приведенном далее контексте можно наблюдать такие оценочные репрезентации, как *kee Glick* (нет счастья), *arig* (мрачный), *ganz traurig* (очень печальный). *Dr Sander un 's Marieche hatte lange Zeit kee Glick: Dr Klappstorch hatse nit b'sucht un sie ware ohne Kinner. Des war dern Sander zu arig, un niit dr Zeit is 'r ganz traurig gin* (B. Sterzer. Was zu viel is, is zu viel) / *У Александра и Марии долго не было счастья: аист их никак не посещал и у них не было детей. Это очень огорчало Александра, и он все время ходил печальный*.

Поскольку дети – это самое драгоценное, что есть у родителей, они готовы отдать своим детям все, что имеют: *Des Kind waaf, daß alles Beste, Billigste bei uns fer die Kinner is* (W. Lochmann. Ich kann net vrstehe) / *Ребенок знает, что все самое лучшее – детям. При этом детей нельзя баловать и делать за них всю работу, иначе они вырастают лентяями и неумехами: 's Katje war 's eenzige Kind in dr Familie un is dodrwege recht vrhütschelt worre. Die Mottr hot's immer gschont, wann was zu tue war. Sie saat dann jedeswol: „Du wersch dich noch satt schaffe, wannde mol groß bist“* (J. Schiller. Früh geübt – alt getan) / *Катя была единственным ребенком в семье и поэтому была совершенно изнеженная. Если нужно было выполнить какую-то работу, мать всегда все делала сама. Она говорила всякий раз: «Ты еще досыта наработаешься, когда вырастешь»*.

Родители очень переживают за своих детей, особенно за тех, кто не способен принять правила, принятые в социуме, и следовать им. Такие дети могут свести родителей в могилу: *Ja, die vermaledeite Defekte hatten dem Kind seine Eltern uner die Erd bringe konne* (D. Bush. S aanzig Mittel) / *Да, эти проклятые недостатки ребенка могут свести его родителей в могилу*.

По количеству детей семьи российских немцев могли быть как однодетными (как Катя в приведенном выше примере), так и многодетными. Многодетная семья в картине мира российско-немецкого этноса – это «богатая детьми семья». Для описания многодетной семьи в языке российских немцев, как и в литературном немецком языке, используется прилагательное *reich* (богатый) в переносном значении данной лексемы 'von etw. viel haben' (иметь много чего-либо): *Können sie so was vorstellen: nach drei Jahre wurde die Familie Krüger auf drei Kinder reicher?!* (A. Iordan. Nur mit dem Auge blinken) / *Можете себе представить: через три года стало в семье Крюгер на три ребенка больше (досл. «семья стала на три ребенка богаче»)*. Однократно в шванках для обозначения большой семьи встречается образ футбольной команды (*die Fußpalmannschoft*), вызванный уже существующим количеством членов семьи – десять (в футбольной команде 11 игроков). Счастливый многодетный отец, не исключая дальнейшего прироста семьи, восклицает: *Wenn 's so waidr keet un to hemmr aach palt ee kans Fußpalmannschoft uf unsrem Hof!* (A. Iordan. Nur mit dem Auge blinken) / *Если так и дальше пойдет, то на нашем дворе скоро будет целая футбольная команда*.

Семья-гнездо – это образ с явно положительной оценочной коннотацией, однако во все времена существовали люди, которые негативно относились к семье и не хотели ее создавать в силу различных причин. В таком случае при описании перспективы создания семьи возникает образ креста на шее, т. е. тяжелого бремени, ноши, которую человеку придется нести всю жизнь. Здесь же возникает образ дьявола как провокатора и подстрекателя в деле создания семьи: *Allbekannt war, daß er das Heiraten zu allerletzt lassen wollte und sich nur dann solch ein Kreuz auf den Hals laden werde, wenn ihm der Teufel zu stark auf den Hals rückt. Weil er aber keinen Teufel fürchte, so läge das in unabsehbarer Weite* (W. Feist. Was doch manchmal vorgeht) / *Все знали, что женитьба – это последнее, чего он хотел, и что только тог-*

да он повесит этот крест себе на шею, когда черт его заставит ее нагнуть. Но так как он черта не боится, то все это произойдет разве что в необозримом будущем.

Представления об отношениях между членами семьи репрезентируются универсальными зооморфными метафорами, характерными для большинства культур. Так, если супруги живут в согласии, то, в представлении российских немцев они живут как два голубка: *Die Was Lies un dr Vetter Michel täte vielleicht wie zwee Tabjer lebe* (A. Sessler. Ich bin arch zufriede...) / *Тетушка Лиз и дядюшка Михель жили, наверное, как два голубка*. Если же речь заходит о взаимоотношениях тещи и зятя, то они живут как кошка с собакой: *Mein Nachbar Michel kam mit seiner Schwiegermutter nicht übereins. Sie lebten jahrelang wie Hund und Katze. Michel konnte die Schwiegermutter für den Wind nicht riechen* (E. Stössel. Wie sich die böse Schwiegermutter und der böse Schwiegersohn versöhnten) / *Мой сосед Михель не ладил со своей тещей. Они долгие годы жили как кошка с собакой. Михель на дух не переносил свою тещу*. В данном примере контекста присутствует идиома с природным компонентом (*für den Wind nicht riechen*), при помощи которой также описываются враждебные отношения зятя к теще.

Образ тещи может ассоциироваться у зятя и с образом змеи. Например, в шванке Э. Штесселя зять, не найдя в аптеке змеиный яд, который прописал ему доктор, попросил тещу плюнуть ему на спину, считая, что ее слюна поможет ему не хуже: *Ich hatt's doch immer so arich im Kreitz, do hot mr dp Doktr vrrrote, ich soll's mit Schlangegift eireiwe. Do bin ich in alle Aptheke romgeloffe, konnt awer kaans finne. Do hun ich an Schwiegermutter g'docht. Sollt woll dere ihre Spuck schlechter sei, docht ich. Un was maantr dann, 's hot g'holfé...* (E. Stössel. Wie sich die böse Schwiegermutter und der böse Schwiegersohn versöhnten) / *У меня постоянно болела поясница. Доктор посоветовал мне втирать змеиный яд. Я обошел все аптеки, но не смог его найти. И тогда я подумал о теще, что ее слюна похуже змеиного яда. И что вы думаете, это помогло...*

Взаимоотношения зятя и тещи, согласно сложившемуся стереотипу, обычно очень непростые, а первопричиной конфликтов является именно теща, образ которой довольно точно передается при помощи мифологемы *der Zankapfel* (яблоко раздора): „*Ja, wann die Schwiechermotter net war*“, *hor ich oft die Schwieger-*

sohne klagen, und in der Tat sind die Schwiegermutter auch häufig der Zankapfel in jungen Ehen (E. Stössel. Wie sich die böse Schwiegermutter und der böse Schwiegersohn versöhnten) / «*Вот если б не было тещи*», – часто слышу я жалобы зятьев, и на самом деле тещи часто бывают яблоком раздора в молодой семье.

В ценностной картине мира российских немцев семья и брак – дело серьезное и ответственное. Подтверждение этому можно найти в следующем контексте, где в ответ на то, что отец торопит дочь с замужеством, она использует идиому с соматическим компонентом «часть тела»: „*Des frihe Heirate hot noch nix gtagt*“, *sagte sie. „Sowas brecht mr net iwers Knie*“ (H. Schneider. Warum sich Vetter David und Vetter Adam uneins wurden) / «*Не годится спешить со свадьбой*, – сказала она. – *Я не могу так сходу это сделать*» (досл. «ломать через колено»).

Узаконивая свои отношения, супруги соединяются друг с другом узами брака (*durch das Band der Ehe vereinigen*), неразрывными связями, в результате которых и возникает семья, где муж и жена выступают как единое целое. *Je mehr sich die Jüngen entfremdeten, um so fester wurde sein Entschluß, sie durch das Band der Ehe zu vereinigen* (H. Schneider. Warum sich Vetter David und Vetter Adam uneins wurden) / *Чем больше молодые люди отдалялись друг от друга, тем тверже становилось его решение соединить их узами брака*.

Образ супруга / супруги как второй половинки, восходящий к диалогу Платона «Пир», частью которого является речь Аристофана, повествующего об андрогинах – обополенных существах, разделенных в наказание богами на мужскую и женскую половины, также является универсальным для многих культур. В шванках российских немцев неоднократно встречается метафора *eine bessere (Ehe) Hälfte* (лучшая половина). Согласно словарной статье, это выражение содержит забавную, несерьезную, шутливую оценку и чаще используется в отношении женщин, чем мужчин [5, р. 782]. Однако, исходя из контекста шванков, можно утверждать, что данная мифологическая метафора в устах мужчин-героев скорее подчеркивает важность, значимость супруги в их жизни, ничуть не умаляя при этом достоинств самого мужчины и не принимая его как личность: *Mit Elsa, das ist meine bessere Ehehälfte, komm ich immer gut überein* (W. Vogel. Ich und meine Nachbarn) / *С Эльзой, это моя вторая половинка, мы обычно хорошо ладим*.

Образ непрочного семейного счастья получает языковое выражение посредством артефактной метафоры: *Familjeglück steht die letscht Zeit uff arch derre Beincher. S wackelt hie un herre, wot wot brechts zamme* (E. Spuling. En Ingenieurekopp) / *Наше семейное счастье в последнее время держится на очень тонких ножках. Оно пошатывается и вот-вот рухнет*. В основе артефактной метафоры всегда лежат реалии (предметы), созданные человеком. Семейное счастье в каком-то смысле тоже можно отнести к таковым, поскольку строится оно благодаря усилиям супругов, а также других членов семьи. У него есть фундамент, ножки, как у стула или шкафа, на которых все держится. И вот в какой-то момент ножки стали неустойчивыми, и вся конструкция на грани коллапса.

Семейная жизнь может дать трещину (*Risse geben*), т. е. разладиться в какой-то момент: *Mit der Annette hun ich in Friede un Eittracht glebt, war s Lewe gebt manchmal Risse – un so aach bei uns* (Fr. Kunz. Mei schwach Natur...) / *С Аннетой мы жили душа в душу, но иногда жизнь дает трещину – так и у нас случилось*. В следующем контексте ситуация с ухудшением семейной обстановки описывается также посредством артефактной метафоры *Scherwel* (осколки, кусочки) и *en Tassekopp ufn Staa falle laßt* (чашка, разбивающаяся о камень): *Bedenkts eich nor – sooo lang hemmer in Friede un Aanigkeit gelebt, alles war liebs un guts, un uf aamol leit alles in Scherwel, wie wammr en Tassekopp ufn Staa falle laßt* (B. Bastman. Brief an die Redakzije) / *Вы только представьте себе – мы так долго жили в мире и согласии, все было складно да ладно, и вдруг в один момент все разлетелось на куски, как чайная чашка разбивается о камень*.

Прочные, долговременные семейные отношения (особенно между супругами), в которых члены семьи поддерживают друг друга, описываются при помощи идиоматического выражения *Seite an Seite* (бок о бок, плечом к плечу): *Als alter erfahrener Mann sollte Vetter Karl wissen, daß man seinen Gelüsten und dem Feuer beizeiten steuern muß, daß man ein Weib, mit dem man sein halbes Leben Seite an Seite verbracht, mit der man zusammen vier Kinder großgezogen hat, nicht wie einen Schuh wieder ausziehen kann* (F. Karmänner. Großfaterals Bräutigam) / *Как старый опытный человек, дядюшка Карл должен бы знать, что нужно контролировать свои желания и страсть, что нельзя женщину, с которой вы провели*

половину жизни бок о бок, с которой вы вместе воспитали четверых детей, «снять», как башмак. Здесь же можно наблюдать образное сравнение, в основе которого вновь лежит артефактная метафора, *wie einen Schuh ausziehen* (снять, как башмак) для обозначения ситуации, когда муж бросает жену.

Семейные отношения, в свою очередь, также могут служить образной основой для возникновения метафор. Так, компаративная конструкция, структурным элементом которой является метафора родственных отношений «мать – ребенок», в следующем примере характеризует внимательное, бережное отношение работника к трактору, на котором он выходит в поле: *Dr Heinrich kennt die Maschine besser wie manch Motter ihr eigenes Kind* (A. Gallinger. Heinrich) / *Генрих знает свою машину лучше, чем иная мать свое собственное дитя*.

Обобщая полученные в результате анализа шванков данные, следует отметить, что в целом российские немцы положительно оценивают семью, высоко ее ценят, стремятся создать, поддерживать гармоничные отношения с супругом, рожать и воспитывать детей. Ключевое слово – репрезентант изучаемого концепта *die Familie* (диалектное *Familje*), а также его производные и синонимы *das Familielewe* / *Familjelewe* (семейная жизнь) и *die Ehe* (брак) чаще всего сочетаются с прилагательными, содержащими положительную оценку: *harmonisch* (гармоничный) и *glücklich* (счастливый). Тесно связаны с ними лексемы *s Familjeglück* (семейное счастье) и *dr Hausfriede* (лад, согласие, мир в доме) и фраземы *in Friede un Eittracht* / *in Eittracht und Frieden* (в мире и согласии), *in Friede un Aanigkeit* (в мире и согласии), *in Ruhe und Frieden* (в спокойствии и мире), *liebs un guts* (складно да ладно). При этом под счастливой и гармоничной семейной жизнью понимается отсутствие ссор и скандалов в доме: *Du lieber Himmel, loß mr doch was eifalle, um unsere Ehe ohne Streit glücklichzu er halte* (E. Spuling. En Ingenieurekopp) / *Боже, сделай так, чтобы наш брак был счастливым, без ссор*.

Еще одним свидетельством в пользу высокой ценности и необходимости семьи говорит тот факт, что девушки в российско-немецком социуме боялись остаться незамужними: *'s Liesje hot schun so langsam Angst kriegt, es tät sitze bleiwe* (A. Gallinger. Frogmich, David) / *Лица давно уже стала бояться, что останется в девках*.

Следует также упомянуть, что среди российских немцев в то время было принято обзаводиться семьей в относительно раннем возрасте, около двадцати лет: *Wann dr Mann mol sei zwanzig Jahr alt is, muß'r sich nochre Fraa umgucke* (H. Schneider. Warum sich Vetter David und Vetter Adam uneins wurden) / *Когда мужчине исполняется двадцать лет, он должен найти себе жену*. Как известно, в немецком языке лексемы *Mann* и *Frau* (диалектное *Fraa*) могут обозначать, как половую принадлежность человека, т. е. «мужчина» и «женщина», так и супругов – «муж» и «жена». В связи с этим очень важно учитывать контекст при анализе подобных примеров. При рассмотрении более широкого контекста становится очевидно, что в приведенном примере речь идет именно о жене, а не просто о женщине, т. к. по сюжету шванка отец уговаривает сына жениться на дочери своего старого друга. Кроме того, упоминание о достижении определенного возраста для создания семьи встречается в шванках неоднократно.

Таким образом, в результате проведенного анализа образного и ценностного компонентов концепта *FAMILIE* в картине мира российских немцев можно заключить, что их проявления во многом носят общечеловеческий характер, т. е. характерны для представителей практически любой национальности. Особенно это относится к ценностной картине мира. Значимость семьи для данного социума очень высока, ценно иметь не просто семью, а дружную, счастливую семью, где обязательно есть дети, в воспитание которых родители вкладывают максимум усилий. Отрицательное отношение к семье в шванках практически не встречается, такие примеры единичны, и в шванках они порицаются, как и любые другие отклонения от ценностных норм. В целом же российские немцы стремились к семейной жизни и воспринимали ее как нечто естественное и необходимое человеку. Образы семьи и семейных отношений, возникающие в языковом сознании российских немцев, частично совпадают с образами других языковых культур (например, узы брака, семья-гнездо, вторая половина и т. д.). Однако в них наблюдается и национально-этническая специфика (обозначение многодетной семьи как «богатой детьми», принятие опрощенного решения о свадьбе как «ломать через колено» и т. п.).

Список литературы

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: моногр. Волгоград: Перемена, 2002.

2. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Базовые характеристики концептов в лингвокультурной концептологии // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005. Т. 1.

3. Кононова И.В. Структура лингвокультурного концепта: методы выявления и механизмы семантизации // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 7. № 1. С. 49–60.

4. Рохлина Т.А. Шванк как жанр немецкой смеховой культуры XV–XVI вв. и его прагматический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 4(34): в 3 ч. Ч. II. С. 163–166.

5. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Duden, 2015.

* * *

1. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs: monogr. Volgograd: Peremena, 2002.

2. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Bazovye harakteristiki konceptov v lingvokul'turnoj konceptologii // Antologiya konceptov / pod red. V.I. Karasika, I.A. Sternina. Volgograd: Paradigma, 2005. Т. 1.

3. Kononova I.V. Struktura lingvokul'turnogo koncepta: metody vyyavleniya i mekhanizmy semantizacii // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. 2012. Т. 7. № 1. С. 49–60.

4. Rohlina T.A. Shvank kak zhanr nemeckoj smekhovej kultury XV–XVI vv. i ego pragmaticheskij aspekt // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2014. № 4(34): в 3 ch. Ch. II. С. 163–166.

Figurative and valuable components of the concept 'Familie' (based on the schwanks of the Russian Germans)

The article deals with the analysis of the figurative and axiological components of the concept 'Familie' in the linguistic consciousness of the Russian Germans. There are demonstrated the national-ethnic and universal manifestations of the perception of family and values in the sphere of family relations on the basis of the collection of writings of the Russian and German schwanks.

Key words: *Russian Germans, schwanks, concept, family, figurative component, valuable component.*

(Статья поступила в редакцию 11.05.2020)

О.В. РУБЦОВА
(Саранск)

**ЯЗЫКОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ФРЕЙМА 'MATH SPACE'
В РАМКАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖАНРА НАУЧНОЙ
ФАНТАСТИКИ**

Одним из результатов многогранного синтеза взаимоотношений человека с окружающим его пространством является структурное образование фрейма «математическое пространство» ('math space'). Этот фрейм относится к элементам концепта 'space' в языковой картине мира.



Ключевые слова: *пространство, языковые и математические характеристики, математическое пространство, фрейм.*

Пространство, в котором мы живем, является физическим объектом, определяется некоторым набором параметров, изменение которых с течением времени описывается динамическими уравнениями. Мы и окружающие нас предметы находимся в пространстве, «пространство находится внутри нас, или, точнее, наши внутренности и внутренности окружающих нас предметов также находятся в пространстве. Вся наша жизнь с течением времени протекает в пространстве. Все тела располагаются и перемещаются в пространстве» [2, с. 9]. Данная статья посвящена анализу использования математических терминов в художественных текстах жанра научной фантастики, что позволяет объединить их в отдельный фрейм 'math space' (математическое пространство) концепта 'space'.

В когнитивной лингвистике структура концепта состоит из предметных, понятийных, ассоциативных, образных, символических, ценностно-оценочных компонентов [8, с. 80]. По мнению И.А. Тарасовой, предметные и понятийные слои репрезентируются через фрейм-структуры, понимаемые вслед за В.В. Красных как «носители типичной, логически упорядоченной информации» [4, с. 167].

Понятие «фрейм» было введено М. Минским в его работе «Фрейм для представления знаний» для обозначения одного из способов представления стереотипных ситуаций. По мнению М. Минского, человек восприни-

мает происходящее в терминах ранее приобретенных структур-фреймов. «Фрейм – это структура данных для представления визуальных стереотипных ситуаций, особенно при организации больших объемов памяти» [5, с. 34]. Фрейм 'math space' представлен с точки зрения схемы типичной ситуации.

В современной математике пространство определяется как «множество каких-либо объектов, которые называются его точками; ими могут быть геометрические фигуры, функции, состояния физической системы и т. д. Рассматривая их множество как пространство, отвлекаются от всяких их свойств и учитывают только те свойства их совокупности, которые определяются принятыми во внимание или введенными по определению отношениями. Эти отношения между точками и теми или иными фигурами, т. е. множествами точек, определяют “геометрию”» [6].

В математическом пространстве рассматривают векторное, линейное, вероятностное, метрическое, евклидово (или трехмерное), четырехмерное пространство Минковского (представляющее событие, произошедшее в момент времени t в точке пространства (x, y, z)). Описание ряда подвидов математического пространства встречается в художественной литературе, а именно в жанре научной фантастики.

В художественных текстах 'math space' (математическое пространство), описанное с помощью математических терминов, может входить отдельным фреймом в структуру концепта 'space'. С точки зрения математики фрейм 'math space' включает следующие характеристики.

1. Вероятностная характеристика. Упоминание вероятностного пространства можно найти в рассказе американского писателя А. Азимова Living space (1956), где говорится о мире, в котором каждый человек может выбрать собственную «Землю» для проживания, и на ней никого больше никогда не будет. Если они попадут в ту вероятностную модель, где Земля обитаема, то Земля окажется вне сферы их зрения. Но если они попадут в ту вероятностную модель, где Земля необитаема, и развернут на ней свою базу или что-то вроде этого, то они могут случайно обнаружить одно из человеческих поселений. Другими словами, вероятность событий равна два к одному. Автор использует термин вероятност-

ного математического пространства *probability pattern* в модели личного пространства *private space*: *...he would put his key into the slot; the proper combination would be punched; and he would be twisted into a new **probability pattern**; his own particular probability pattern* [10]. Еще один пример, непосредственно выражающий формулу вероятностного пространства через словесное определение: *There were an infinite number of possible Earths. Each existed in its own niche; its own probability pattern. Since on a planet such as Earth there was, according to calculation, about a **fifty-fifty chance of life's developing, half of all the possible Earths*** [Ibid.].

II. Характеристики объема объекта. Существует целый ряд примеров описания объема как элемента математического пространства через использование степени сравнения прилагательных *much larger than* без конкретизации координат трехмерного пространства (высоты, длины и ширины): *His house was **much larger than any house could possibly be on Earth*** [Ibid.].

III. Характеристики длины, ширины, площади объекта(ов). Описание (неполное) математического пространства непосредственно через математические характеристики длины и ширины, т. е. площади, выражающейся в формуле $S = a \cdot b$ (где a – длина, b – ширина) – *two hundred million square miles: There was absolute privacy and the feeling of absolute ownership of **two hundred million square miles of planetary surface*** [Ibid.].

IV. Характеристики расстояния между объектами. Математическое пространство обладает главным свойством, которое характеризует «протяженность» пространства. Протяженность заключается в наличии физического параметра – расстояния, численно выражающего протяженность пространства между двумя его точками. В научно-фантастической литературе протяженность пространства выражается:

1) точными метрическими данными, с использованием путевых мер для измерения расстояния:

а) *a mile* (миля – 1609 м 34 см): *These Martians did not advance in a body, but in a line, each perhaps **a mile and a half** from his nearest fellow* [9, с. 140];

б) *a feet* (фут – 30,48 см): *...the black smoke clung so closely to the ground, even before its precipitation, that **fifty feet up** in the air...* [Там же, с. 148];

с) *a yard* (ярд – 91,44 см): *The lane came round sharply not **fifty yards** from the cross-road* [9, с. 163];

2) неточными цифровыми вычислениями с помощью литературных художественных приемов, благодаря которым мы можем предположить, какой путь (длинный или короткий) пройдут или прошли путники:

а) адъективными словосочетаниями, обладающими дистанционной характеристикой *long distance* [3, с. 13], *far way*: *...a stumbling, exhausted running, as the one who ran might have come a **far way*** [7, с. 139];

б) ландшафтной терминологией – *the long valley, plain*: *Here they come, said Eris, rising to his forefeet and turning to look down **the long valley**; ...he were lying with all the others out there on **the plain*** [3, с. 5];

V. Характеристики времени или промежутка времени, в котором существует пространство. Временные отрезки (t) описываются временными существительными:

1) подразумевающими определенный промежуток времени:

а) *a week* (неделя) – *That would have been useful in the last few **weeks*** [Там же, с. 11];

б) *a minute* (минута) – *In a few **minutes** they had reached the edge of the plateau...* [Там же, с. 50];

с) *a year* (год) – *...if he could only know that the statuettes he carved were made of woods that had grown on unknown planets many **light years distant*** [Там же, с. 92];

2) имеющими непосредственно нарративную временную характеристику с использованием прилагательных в сравнительной форме – *more and more of time*: *I spent **more and more of my time** probing into the ways of the mind* [Там же, с. 12].

VI. Характеристики скорости движения объектов в пространстве. Физическая величина V – скорость представлена чаще всего глаголами движения, предложениями места и обстоятельств, значение которых помогает предположить медленно или быстро происходит передвижение: *to flow up* – «плыть вверх» (*A dark tide was **flowing up** the valley...*); *to come blundering toward* – «идти неловко по направлению» (*...came **blundering toward** them, halting a few paces away*); *to wander over* – «бродить» (*It was natural **to wander** in great herds **over** the fertile plans...*); *to move away in great bounds* – «мчаться огромными прыжками» (*Eris began to **move away over the grassy slopes in great bounds**...*); *to crawl slowly across* – «медленно ползти че-

ЦЗЮЙ ХАЙНА
(Хэйхэ, КНР)

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КИТАЙСКОЙ И БРИТАНСКОЙ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ КУЛЬТУР*

Китай и Великобритания занимают важное место в мировой культуре, олицетворяя два противоположных подхода (в том числе к юмору) – западный и восточный. Китайский юмор акцентирует внимание на добродетели, заставляющей задуматься и просветиться. Британский юмор основан на умении посмеяться над собой. Развитие юмористической культуры связано с необходимостью межкультурной коммуникации в многокультурном контексте.



Ключевые слова: юмористическая культура, китайский юмор, британский юмор, сравнительное исследование.

Некоторые люди думают, что юмор – это комизм, что юмор необходим для того, чтобы собеседнику стало смешно. Однако это не так, ведь по сравнению с юмором комизм более непосредственен. В комизме часто отсутствует скрытый смысл.

После смеха редко остается послевкусие. Юмор отличается от смеха, смех – это всего лишь своеобразный посредник, который переносит юмор. Другой составной частью юмора является мудрость, с помощью которой мы можем понять, смешная шутка или несмешная. Юмор содержит в себе мудрость, которая сочетает богатый опыт, понимание ситуации и обширные фоновые знания, раскрывает противоречия в реальной жизни. Чаще всего это наблюдается в комедии, в этом жанре создается юмор более высокий, более благородный по стилю. Можно даже сказать, что юмор – это искусство и наука, его особенность заключается не только в форме выражения, но и в самом содержании. В юморе часто можно обнаружить прекрасный замысел и удивительную мудрость. Юмор – это часть культуры, в нем отражается настоящая жизнь, иногда созда-

ется впечатление, что юмор правдивей самой жизни.

Китай и Великобритания занимают важное место в мировой культуре, олицетворяя два противоположных подхода – западный и восточный, поэтому интересно проанализировать понимание юмора в этих культурах. И та и другая имеют долгую историю, но при этом полны современного. В них есть что-то общее, но также присутствуют различия. Изучение китайской и британской юмористической культуры поможет людям не только развить свое понимание юмора, но и понять различные проявления восточной и западной культур, достичь успешности в межкультурной коммуникации.

1. Изучение китайских и британских юмористических культурных особенностей. Юмор – незаменимая часть жизни, которая кажется незначительной, но при этом юмор обладает притягательной силой, позволяющей наслаждаться жизнью и любить ее.

Множество исследований посвящено изучению этой темы, учеными даны разнообразные определения юмора. Кто-то считает, что юмор – это своего рода художественная форма языка, художественный язык. Линь Ютанг полагает, что юмор заключает в себе определенную мудрость, которая может вызвать в нас эмоции. В юморе могут быть изменены факты нашей привычной жизни, а также нарушена логика [2]. Ма Санли Лао, известный артист комического искусства в Китае, на вопрос о том, что такое юмор, отвечал, что если один человек хочет сесть, а другой убирает стул, в результате чего первый падает, то в этом нет ничего того, что заслуживало бы внимания. В юморе делается акцент на логику. Юмор может давать информацию, может увлекать. Другими словами, он имеет определенную цель.

Исходя из приведенного выше понимания юмора, можно суммировать основные характеристики юмористической культуры: она предполагает наличие остроумия, забавляет и содержит в себе тайный смысл, который может заставить вас глубоко задуматься. Остроумие юмориста обусловлено его обширными знаниями и интеллектом. Хороший юморист, даже если он не очень эрудированный, должен прекрасно понимать жизнь и любить ее. Второй характеристикой, о которой говорилось выше, был тайный смысл. В китайском языке есть фразеологизм, который сравнивает

* Статья публикуется в рамках исследования об экономике и развитии общества в провинции Хэйлуцзян в 2019 г. (специальный пункт при науке иностранных языков) на тему «Сравнительное исследование русской и китайской фразеологии с точки зрения национальной культуры» (№ WY2019100-C).

тайный смысл с извилистой горной дорогой: вы проходите тернистый путь, и вашему взору открывается великолепный вид, точно так же, понимая тайный смысл, вы открываете для себя что-то очень важное.

1.1. Характеристики китайской юмористической культуры. Китайский народ всегда считался серьезной, осторожной и не улыбочивой нацией из-за длительного влияния конфуцианской идеологии. Китайские исследователи давно изучают юмор. Уже в «Записях истории» Симы Цянь, жившего в эпоху династии Западной Хань, можно обнаружить самые ранние в китайской истории заметки о юморе. Хотя разница между юмором и потехой еще не была определена, но и этого достаточно, чтобы доказать, что китайцы, похоже, никогда не испытывали недостатка в чувстве юмора. В «Забавной биографии» есть показательный отрывок о великих героях из династии Цинь. Так, чтобы поохотиться и развлечься, Цинь Ши Хуан решил расширить Королевский сад и собрать в нем редких птиц и зверей. Придворный Ю Джань прекрасно осознавал, что таким образом будет растрочена казна, и это к тому же ляжет тяжким бременем на население. Вместо того чтобы прямо возразить государю, он сказал, что это хорошо, если враг не придет. Ну а если враг придет, то император, используя только что пойманного оленя, сможет обратить врага в бегство. Цинь Ши Хуан засмеялся, а после этого сам понял, что его собственный план абсурден, поэтому отменил это решение. Ю Джань посредством мудрости и юмора смог, не нарушая приличия в общении с императором, достичь цели. Из этого можно сделать вывод о том, что древние китайцы тоже применяли юмор и делали это очень хорошо.

Китайцы ценят юмор. Чжан Вэй сказал, что китайский юмор проявляется в самых разных формах и, разумеется, включает в себя различные шутки. Из-за своей культуры, социальных обычаев и мышления, а также других факторов китайский юмор обладает собственной спецификой – акцентирует внимание на разуме и добродетели. Китайцы долгое время жили под влиянием традиционной «добродетельности, праведности, вежливости, мудрости и веры», которые представляют национальную культуру Китая. Этим принципам китайцы стараются придерживаться в течение многих сотен лет. Такое же уважение к добродетели находит свое выражение в китайском юморе. Приведем пример, который иллюстри-

рует суть китайского юмора. Однажды художник династии Цин по имени Чжэн Банцяо ночью уже собрался лечь спать, когда внезапно услышал какой-то звук под окном. Выглянув в окно, он заметил, что там вор, который хочет что-то украсть. Тогда он не подал виду и начал декламировать свои стихотворения. В этих стихотворениях он говорил, что он очень беден и каждый день усердно трудится, рисует картины. Вор услышал стихи и решил убежать. Он спустился вниз, но его начала кусать собака художника. Художник вышел из дома и помог вору. Это перевернуло жизнь вора, после этого он решил встать на путь исправления и заняться честным трудом. В своих стихах художник подобрал такие слова, которые смогли затронуть душу вора.

Мудрость не только остановила кражу, но и помогла вору понять, почему так делать нельзя, и наставила его на истинный путь. Традиционная китайская идея добродетели была четко объяснена посредством юмора. Китайская юмористическая культура отличается от смелого американского и романтического французского юмора, она дает глубокое послевкусие, и это послевкусие воплощается в уважении к нравственности и добродетели.

1.2. Культурные особенности британского юмора. Будучи европейской страной с давними традициями, Великобритания является важным представителем западной цивилизации. Британская культура не только демонстрирует многочисленные характеристики западной культуры, но и отличается от свободной и открытой американской культуры и культур других европейских стран. Британцы всегда выделялись образом джентльмена, утонченностью личности, сдержанностью, чувством такта. Казалось бы, такой чопорный образ должен быть далек от юмора, но на самом деле у британцев нет недостатка в чувстве юмора. Британский юмор привлекает все больше внимания благодаря своему неповторимому стилю и нарочитой форме выражения. Так, блестящее выступление на церемонии открытия Олимпийских игр в Лондоне в 2002 г. британского юмористического персонажа мистера Бина как раз и характеризует яркое и неповторимое очарование британской юмористической культуры.

У британской юмористической культуры долгая история, ее особенности можно увидеть во многих литературных произведениях. И шекспировский юмор в «Венецианском купце», и «Путешествие Гулливера» Свифта ярко

показывают неповторимый стиль британского юмора, основанный на гиперболе и на остроумных шутках. Шекспир, английский драматург, подарил миру не только четыре классических трагедии, но и шекспировский стиль смешить, который обладает особенностями формы выражения и раскрывается в комедии как шедевр юмористического искусства. «Укрощение строптивой» – одна из самых известных комедий Шекспира, в которой актеры посредством переигрываний, смешных диалогов в шекспировском стиле раскрывают отношения между полами в британском обществе и другие серьезные темы, такие как любовь и деньги.

Китайский юмор подчеркивает добродетель, уделяя особое внимание размышлению и прозрению, в то время как британский юмор демонстрирует самоиронию и способность посмеяться над собой. Преувеличенное и смешное поведение, яркие характеры и эксцентричность в британском юморе заложили основу для самоиронии. Классический британский юмор редко рассматривает других как юмористические объекты, в качестве основных форм выражения используют умение посмеяться над собой, над своими проблемами. Британцы невероятно изобретательно используют в юморе способность посмеяться над собой, очень часто в британских шоу можно увидеть образ маленького человека, с которым происходят различные комические ситуации, жизнь такого человека наполнена радостью и разочарованиями, что производит незабываемое впечатление. Можно привести пример, как мистер Бин на Олимпийских играх в Лондоне рассеянно играл на пианино, качая сотовым телефоном и постоянно чихая, его поведение хорошо изображает характеристики британского юмора (например, такую характеристику, как умение посмеяться над собой).

Журналист газеты «Нью-Йорк таймс» сказал о том, как трудно представить, какие страны мира похожи на Великобританию. Страна смогла посмеяться над собой перед сотней миллионов зрителей. Это требует мужества, чтобы показать себя глупым и смешным перед другими. У британцев есть такое мужество, и именно этим отличается британский юмор. Смех, вызванный юмором англичан, славится своей «легкой улыбкой», потому что при этом не теряется достоинство. В ситуации, когда политическим строем является монархия, как в Британии, а правление передается по наследству, почтение к тем, кто выше по статусу, ста-

новится частью культуры, также формируется уважительное отношение к разуму и добродетели. Это очень похоже на то, что происходило в китайской культуре.

2. Причины формирования юмористической культуры в китайском и английском языках. Юмор – это зеркало жизни, он отражает жизнь. Формирование, развитие и выражение юмора связано с различными факторами в общественной жизни. Для китайского юмора очень важны этика, моральные принципы. Чтобы объяснить такую важность этики, проанализируем культурные и географические факторы.

Начнем с культурного фактора. С этой точки зрения 5000-летняя культура Китая очень сильно влияет на образ мышления и образ жизни людей. Нравственность, пропагандируемая конфуцианством, всегда была нормой для людей, определяла их поступки и суждения. Конфуцианство – философская система, в которой гуманность является основополагающим принципом, а человек – величайшей ценностью. В этой идеологической концепции «гуманность», т. е. «любовь к человеку», выступила центром этой идеологии, ставшая высшим идеалом и стандартом. Конфуций считал, что «гуманность» является важным качеством мудреца. «Мудрость» и «знание» относятся к категории нравственных и поведенческих норм в конфуцианской теории. Конфуцианство придает большое значение развитию моральных качеств человека посредством самосовершенствования, самопознания и самодисциплины. Конфуцианство оказало большое влияние на мышление и систему ценностей людей, потому что было главной идеологической системой в традиционной китайской культуре. Поэтому даже юмор, несмотря на то, что он является способом развлечения, отражает социокультурные нормы.

Перейдем ко второму фактору. Из-за расположения Китая на территории, которая словно закрыта от других стран и, как следствие, необходимости полностью обеспечивать себя продуктами сельского хозяйства китайцы стали менее чувствительными и более рациональными. Конечно, эта рациональность не означает отсутствия чувства юмора, просто в юморе проявляются черты, которые отражают это уважение к «разуму», подчеркивая вдумчивость китайцев.

2.1. Причины формирования британской юмористической культуры. Британцы очень часто используют смех над собой, так

что, когда дело доходит до британского юмора, большинство людей вспоминают по-детски наивный образ мистера Бина. Почему британцам нравится смеяться над собой? Является ли это врожденным качеством? Британская газета Daily Telegraph пишет, что исследование, проведенное профессором Родом Мартином из Университета Западного Онтарио в Канаде, показало, что генетические факторы являются одной из важных причин уникального подхода в юморе британцев. Чем чаще человек испытывает негативные эмоции, чем чаще он подавлен и тревожен, тем больше он использует смех над собой. Это объясняет британскую склонность к смеху над собой, но это не основная причина. Экономические, культурные и географические факторы также являются важными для формирования британского юмористического стиля.

Развитая промышленность сделала Великобританию ведущей экономической державой. Но после Второй мировой войны, а также из-за обретения колониями независимости экономика пошла на спад. Британцы называли этот период «падением Британской империи», иронично сравнивая это время с «падением Римской империи».

В своей культуре британцы стараются не только сохранить традиции, но и привнести что-то новое. Британцы, которые придерживаются консервативных взглядов, придают большое значение тому, чтобы вести себя как джентльмены, а молодые британцы предпочитают смеяться над собой, чтобы выделиться из толпы и показать свой уникальный стиль. Из-за постоянно ненастной погоды, по причине особого географического положения британцам очень сложно быть жизнерадостными, потому что мрачная погода часто дает повод для грусти.

Заключение. Юмор – интеллектуальная способность смешить, искусство, которое не только способствует усилению личного обаяния того, кто смешит, и, следовательно, успеху в общении, но и помогает снять стресс и даже разрешить противоречия и конфликты. Наличие чувства юмора демонстрирует, что у человека высокий уровень интеллекта. В онлайн-энциклопедии «Байду байкэ» написано следующее: «Ты умный, только если у тебя есть чувство юмора, ты толерантен, только если у тебя есть чувство юмора, ты талантлив, только если у тебя есть чувство юмора». Из этого можно предположить, что юмор – это не только искусство, выраженное при помощи языка,

но сущность, требующая развитых моральных качеств, а также понимания жизни.

У китайцев и британцев нет недостатка в чувстве юмора. Британцы выражают черты западной культуры, а китайцы, в свою очередь, представляют восточную культуру. Каждая культура обладает знанием о том, какое поведение является правильным. Поэтому китайская юмористическая культура пропагандирует этику и мораль, а британская юмористическая культура взывает к интеллекту. Однако независимо от того, как юмор репрезентируется в языке, в нем выражаются этнокультурные особенности.

Список литературы

1. Пан Цзялин. О характеристиках и функциях юмора // Культурология. 2009. № 2.
2. Лин Юйтан. О чтении, о юморе. Пекин, 2002.
3. Хуан Юймин. Юмор психологии. Пекин, 1997.
4. Цзян Чуньхуа. Культура и юмор // Иностранный язык и перевод. 2010. № 5.

* * *

1. Pan Czyalin. O charakteristikah i funkcijach yumora // Kul'turologiya. 2009. № 2.
2. Lin Yujtan. O chtenii, o yumore. Pekin, 2002.
3. Huan Yujmin. Yumor psihologii. Pekin, 1997.
4. Czyan Chun'hua. Kul'tura i yumor // Inostrannyjazyk i perevod. 2010. № 5.

Comparative study of the Chinese and British humorous cultures

China and Great Britain hold an important position in world culture personifying two opposite approaches (including humor) – western and eastern. The Chinese humor places the emphasis on the virtue which challenges your mind and makes become enlightened. The British humor is based on the skill of laughing at yourself. The development of the humorous culture is connected with the necessity of the intercultural communication in the multicultural context.

Key words: *humorous culture, Chinese humor, British humor, comparative study.*

(Статья поступила в редакцию 04.05.2020)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Т.Н. ВОРОНИНА, С.Х. ГОЛОВКИНА
(Вологда)

**ПОЭТИКА КРЕСТЬЯНСКОГО
ТРУДА В ПОВЕСТИ В.И. БЕЛОВА
«ПРИВЫЧНОЕ ДЕЛО»***

Рассматриваются художественно-стилистические средства описания крестьянского труда, сопутствующие мотивный и образный ряды. Дается разносторонний анализ особенностей для прозы В.И. Белова приемов (редукции в описании трудовых процессов, взаимной характеристики персонажей, лексического и композиционного повтора). Выявляются ключевые образы-символы произведения, связанные с воплощением темы крестьянского труда и идеи жизненного круга.

Ключевые слова: *деревенская проза, В.И. Белов, труд, поэтика, выразительные средства, образ-символ.*

Значимость темы крестьянского труда в произведениях В.И. Белова отмечает большинство исследователей его творчества, что отражено в работах Я.В. Сальниковой [6], Н.В. Дворяновой [4], Т.Е. Аркатовой [1], Л.В. Широковой [8] и др. Деревенские будни и сельский труд рассматриваются главным образом попутно, основное внимание уделяется их аксиологическому и социокультурному аспектам. В настоящей работе впервые предпринята попытка выявить и охарактеризовать художественно-стилистические средства описания крестьянского труда, проанализировать сопутствующие мотивный и образный ряды на материале повести «Привычное дело» – ключевого произведения В.И. Белова.

Жизнь семьи Дрыновых протекает в ежедневных трудах. Катерина и Иван Африканович в поте лица поддерживают скудный материальный достаток семьи, о чем читателю дается четкое представление. В то же время в тексте практически отсутствуют развернутые описания каких-либо крестьянских работ, за исключением сенокоса (в частности, эпизода

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 19-012-00348 «Энциклопедия “Привычного дела” В.И. Белова»)

первого покоса Катюшки, где речь идет о навыке, осваиваемом впервые). Все, что связано с трудовыми операциями, в большинстве случаев сглажено, минимизировано, как бы лишено специальной поэтической выразительности, что, на первый взгляд, кажется странным, учитывая особое отношение писателей-деревенщиков к труду. Такая стертая образность в представлении крестьянских работ в повести контрастирует с пейзажными зарисовками, изобилующими яркими эпитетами, метафорами и сравнениями. Как тогда формируется автором образ «всепоглощающего» труда, который возникает при восприятии текста рассматриваемой повести?

Труд для писателя является содержанием жизни, он не мыслится тем, что требует специально выделенного времени. На страницах книги «Лад» Белов прямо объясняет особенность своего художественного мира: «Да и сам труд отдельно как бы не существует, он не замечен в быту, жизнь едина. <...> Труд из осознанной необходимости быстро превращался в нечто приятное и естественное, поэтому незамечаемое» [2, с. 13]. Соответственно, быть чем-то занятым – естественное, привычное состояние человека, что подтверждено формулой, вынесенной в заглавие, – «Привычное дело». Повествователь «Привычного дела» находится внутри повествуемого мира, последний для него представляет собой приятное, родное, освоенное пространство. Задача автора – показать сельский мир изнутри, в его органической целостности. Такая позиция не предполагает сосредоточенности на описании рутинных действий, поэтому рискуем утверждать, что основной прием в изображении крестьянского труда в повести – редукция (упрощение, вплоть до умолчания). Белову важен не труд сам по себе, не описание видов крестьянских работ, а повседневность труженика, в которой привычное – незаметно. Это объясняет отсутствие эффектных выразительных средств, функция которых как раз в выделении, остранении явления.

Впечатление естественности протекания жизни в трудах, как бы незамечаемых, создается за счет называния, перечисления простых действий, причем (что важно!) попутных, упоминаемых вскользь. Так достигается эффект автоматизма привычных действий, что вовсе не исключает их осмысленности. Внимание повествователя сосредоточено главным образом на сознании Ивана Африкановича и Кате-

рины, он постоянно внедряется в мир героев, несобственно-прямая речь становится наиболее используемым средством описания их переживаний. Устойчивым способом репрезентации состояния персонажа в повести становится внутренний монолог, который бывает сложно отделить как в «плане идеологии», так и в «плане фразеологии» от авторского повествования. Такое «существование», «соединение» В.Н. Евсеев назвал «приемом слияния голосов», свойственным «гомофонической художественной структуре В.И. Белова», к которой, несомненно, можно отнести и повесть «Привычное дело» [5, с. 15].

Применение несобственно-прямой речи размывает границу между словами повествователя и героев, так что читатель видит мир глазами персонажа. В главке «Жена Катерина», посвященной неполному трудовому дню Катерины Дрыновой, основную площадь текста занимают размышления и воспоминания, которым она предается, не отвлекаясь от работы. Действия фиксируются повествователем попутно, внимание на них специально не фокусируется, они «разбивают» внутренний монолог героини: *Она принесла тридцать ведер холодной воды из речки, разбавила ее горячей, наносила соломы в кормушки и вымыла руки перед дойкой. Двенадцать ее коров доились не все, многие были еще на запуске, и Катерина подошла быстро. Сливая молоко, она опять ласково ухмылялась, вспоминая мужика...* (с. 37)*. И далее, в середине ее размышлений о семье: *Катерина лопатой сгребла и вывезла накопившийся за ночь навоз* (с. 39). Конспективные ремарки повествователя, разбросанные по тексту, формируют представление о трудовом утре героини и о точной последовательности действий доярки на ферме. Отсутствие у них эмоционально-оценочной окраски создает впечатление привычности трудовых операций, а нейтральность интонации на чуткого читателя производит обратный эффект: тяжесть ежедневных трудов Катерины контрастирует с безыскусностью и обыденностью их описаний. Оценка степени тяжести работы проявляется в речи окружающих: доярка (...*А бабы, уходя завтракать, только головами качали. Двенадцать коров на руках у Катерины, да еще и телятник взяла. С ума надо сойти!* (с. 40)) и Евстоля (Вся-то *изломалась, вся* (с. 33)).

* Примеры из повести В.И. Белова «Привычное дело» приводятся по изданию [3] с указанием страниц в круглых скобках.

Подобным образом представлена и процедура отбивания косы Иваном Африкановичем: *Он отбивал косу, плевал на кончик молотка и тюкал по бабке, плющил тонкое лезвие, стараясь не делать на нем трещин. Тюкавая долго, размеренно, и уже совсем все встало на свое место, он успокоился от этого тюканья, как вдруг опять появился тот упломоченный* (с. 62–63). Подготовка инструмента к работе описана максимально просто, с помощью перечисления составляющих процесс действий. В то же время названы все нюансы этой требующей мастерства и концентрации процедуры, предполагающей, что ударять по лезвию нужно осторожно, ритмично, долго. Безыскусность и одновременно скрупулезная точность, знание дела характерны для описания трудовых операций в повести. Перечислительная интонация и несовершенный вид используемых в тексте глаголов словно воспроизводят ритм самого действия. При этом повествователь сосредоточен не на процессе отбивания косы как таковом, а на том, как успокаивается за работой расстроенный конфискацией сена Иван Африканович.

Для В.И. Белова свойственно изображение не только процесса труда, но и эмоционального состояния персонажа, его отношения к делу, рефлексии по поводу трудностей или неудач в работе, неудовлетворенности результатами труда. Мысли о том, что сделано либо надо сделать, постоянно занимают героев. Об этом думает Катерина, когда возвращается домой из больницы (опять же пример несобственно-прямой речи): *Скотина, как без нее, огород посажен ли? Грядки сделаны высокие, хорошие, картошку посадили. И лук вон уже зазеленел, капустки посадили, не забыли* (с. 45). Мысли героини создают у читателя целостное представление о разнообразии ее забот на ферме и в доме.

Описание отношения к труду строится Беловым по аналогии с изображением эмоционального состояния любящих людей. То, что любит человек, дорого его сердцу, находит отклик в душе, становится его неотъемлемой частью. Утрата любви или любимого человека вызывает душевную или даже физическую боль (Иван Африканович *почти бежал, волнение опять нарастало где-то в самом нутре, около сердца* (с. 20)). Так и в труде: любая работа требует вложения душевных сил, только тогда она приносит радость и удовлетворение; отсутствие результата или небрежное отношение к труду вызывает сильные душев-

ные переживания. У *Ивана Африкановича болела душа при виде пыльного, поросшего молочником поля, вспаханные места были немалого черней невспаханных* (с. 83); *А ежели мне не надо продажного? Ежели я непокупного хочу? Иван Африканович даже сам удивился, откуда взялась какая-то злость в душе* (с. 84); *...у Ивана Африкановича что-то надломилось, треснуло в сердце...* (с. 85) и др. Благодаря ассоциативной связи через пересечение в цепочках слов *душа, сердце, боль* достигается наращение смысла, вкладываемого автором в понятие «крестьянский труд», перевод его из сферы физической в сферу духовно-нравственную.

Представление о труде и его роли в жизни человека можно реконструировать на основе часто используемого Беловым приема «взаимохарактеристики» персонажей. Профессиональные умения, интерес к работе, оценка трудовых действий, статус работы для колхозника, оплата труда нередко даны автором во внутренней речи, несобственно-прямой или прямой речи персонажей по отношению друг к другу. Таким способом вводятся не только положительные, но и отрицательные оценки способностей.

Катерина, работая на ферме, думает о муже: *Вся деревня захохочет, скажут, Иван Африканович скотником заделался. Нет, нечего это и думать, не пойдет. Ему лес да рыба с озером, да плотничать любит, а ко скотине его и на аркане не затащить* (с. 40). Евстоля сообщает Степановне об отношении Катерины к труду и непосильно взваленной на ее плечи работе: *Парня-то когда принесла, дак велено было на работу-то пока не ходить, а она на другой день и побежала к коровам...* (с. 33); *Сколько раз я ей говорила: «Уходи, девка, со двора, вытянет он из тебя все жилушки, этот двор».* Митька в разговоре с Иваном Африкановичем дает положительную характеристику его разносторонних умений: *Ты же и плотник, и печник, и ведра вон гнешь* (с. 85).

Негативную (прямую или косвенную) оценку от окружающих получают Дашка Пунанка, Мишка Петров и Митька. *«Ох ты, сухорукая, – подумал Куров, поливая ковшом рассаду, – не тебе бы сухорукой, ходить по воду; ежели замуж выйдешь, дак одно от тебя мужику раззоренье»* (с. 42); *...бабы с восхищением ругали его (Митьку): «Принес леший в самый-то сенокос, ишь харю-то отшел. Только мужиков смущает, сотона полосатой»* (с. 66).

При этом повествование строится таким образом, что опыт и умения, оцениваемые по-

ложительно, показаны на контрасте с оценкой оплаты труда крестьянина в колхозе, несоизмерностью усилий и материального поощрения: *Сена у тебя пиик, с одной загороды, так? Рыба да охота тоже не доход, так? <...> Вот сена ты накопил непокупного. Тебе хоть за косьбу заплатили? Гы! Смех на палочке. <...> Вкальвай тут! За так* (с. 84). Именно это противоречие и становится объяснением нежелания работать в колхозе, мотивом для переезда в город в поисках лучшей доли (для себя или детей).

Характерен для Белова прием изображения «отсутствия» как знак занятости вне пространства деревни, вдали от жилья или за пределами пространства отдыха, сна, развлечений (в поле, на ферме и т. п.). При этом автор в описании, как правило, совмещает зрительное и звуковое восприятие картины (*Пусто в деревне. Вон только у скотного двора какие-то звуки* (с. 65); *Тихо, у всех ворот батогои, – видно, уж и на силос косят* (с. 45)). Результаты труда ассоциативно связаны и с запахами, распространяющимися в пространстве деревни: *Рябтишки кидались на дороге репейником, теплым, пахнувший молоком, дымом и навозом наплыв воздуха докатился до бревен* (с. 52).

Изображение значимого отсутствия, редукция описаний крестьянского труда выражается в обозначении начала и / или конца трудового дня, сам же процесс, как правило, опускается. Например, главка «Утро Ивана Африкановича» посвящена началу обычного дня героя. Помимо действий, автор фиксирует время дня / года, расстояния, упоминает инвентарь, а также может указать и на результат работы (количество сделанного). Так, отдельно сообщается, что Дрынов с детства был *раноставом* (правильный день крестьянина начинается рано), сказано, что *он еще затемно испил порядочный штабель еловых дров. Когда обозначилась заря, взял топор, сумку рыбную и пошел к реке, к озеру* (с. 35). Однако целиком день не описан. Степановна объясняет отсутствие дочери дома: *Две коровы должны вот-вот отелиться, дак убежала еще с вечера, а сама Нюшка возвращается поздно в навозных сапогах и пропахшей силосом фуфайке* (с. 14).

В обрамлении главки «На бревнах» через череду действий представлено, как постепенно просыпается и засыпает деревня. В начале дня *затопилась первая печь; Дашка Пунанка в рыжем переднике вышла за первой водой; ранний молоток Ивана Африкановича отбивал*

косу, из избы босиком шел Иван Африканович. В одной руке – коса и оселок, в другой – сапоги; из разных ворот завыходили работальницы; одновременно выгоняли коров; бабы, еще посудачив, во главе с Иваном Африкановичем пошли в поле (с. 41–44). Этими разбросанными по тексту упоминаниями показан налаженный ритм начала трудового дня.

Процесс работы в поле опускается, при этом его начало маркировано через аудиальный образ: ...А через полчаса испуганно, как спросонья, **треснул пускач**, потом **сказался солидным чихом большой двигатель, трактор взревел, заглох**, но вскоре **заработал опять, уже ровно и сильно**. <...> Бревна Ивана Африкановича опустели на время. В деревне **опять стало тихо** (с. 44). Техника, подобно людям, словно настраивается на нужный ритм. Все ушли на работы, а звуки этих работ слышны как бы изнутри опустевшей деревни, в которой остались лишь старики и дети.

Катерина, возвращаясь из больницы, видит: *Тихо, у всех ворот батоги, – видно, уж и на силос косят* (с. 45). Подобным образом в конце главки в обратном порядке названы действия, маркирующие завершение дня: ...*Даже молоток, отбивавший косу, и тот перестал токать; из леса баржами выплыли коровы; вышла бабка Евстоля, села доить корову* (с. 48). Метафорическое отождествление коров с медленно плывущим судном также формирует образ размеренного ритма. Так создается эффект законченности картины трудового дня, при этом сами труды как таковые редуцированы.

Разнообразие трудов и забот крестьянина часто обозначается глаголами перемещения в пространстве с указанием направления: *ездили на стожья* (с. 9), *торопилась к печи; с ведром выходила из избы* (с. 26); *побежала к коровам* (с. 33); *пошел к реке; все ушли на стожья косить* (с. 45); *отмахал семь верст в лес* (с. 61) и т. п. Жизнь буквально представлена как непрерывное движение: беготня по дому, походы в лес, на реку, в поле и обратно. С одной стороны, немалые расстояния, которые приходится преодолевать героям, поданы автором как будто «пустяковые», с другой – в повествование нередко вводятся числительные, отражающие реальное положение вещей: семь верст до ночного покоса в лесу, а ведь еще нужно и обратно вернуться. Причем это еще не сама работа, а только дорога к ней. Все перемещения героев происходят внутри своего пространства, частью которого является пространство природы (лес, поле, озеро, река).

Излюбленный авторский прием, используемый В.И. Беловым и в повести «Привычное дело», и в целом ряде других произведений, – повтор, имеющий разную функциональную нагрузку. Акцентирование внимания на повторяемости действий важно в изображении крестьянских будней. Это делается с помощью дословных и вариативных повторов, употребления слов со значением повторяемости (*снова, вновь, опять* и т. п.) и глаголов с семантикой многократности (*бегать, ходить, носить, гоношиться, канителиться, трясти, возить* и т. п.): Катерина *с ведрами бежала между ребячьими головенками, носила с колодца воду* (с. 37). Бабка Евстоля *появлялась в избе и, не глядя на ребят, торопилась к печи*. <...> *Так повторялось много раз, пока бабка не кончала обрядиться* (с. 26). Показателен пример из главки «На бревнах», в самом финале которой сказано: *Снова в деревне протопятся печи, бабы выгонят на траву скотину и, посудачив о Мишкиных и своих делах, уйдут в поле косить на силос, вновь придет на бревна бабка Евстоля с маленьким внучком, напевая, будет греться на солнышке* (с. 59). Перечислительная интонация усиливает впечатление повторяемости действий. Так подспудно через ритм и повтор реализуется мысль о цикличности и непрерывности трудов и жизни крестьянского мира.

Многократное дублирование слов внутри предложения или в ряде соседних, как правило, создает ощущение навязчивой и тревожной мысли, гнетущей персонажа, требующей определенных действий и объясняющей его поступки: *Для коровы на зиму надо три стога минимум. С процентами да и с приусадебным участком три стога, не меньше, без этих трех стогов крышка* (с. 60). Начало главки «И пришел сенокос» организовано вариативным повтором фразы: *И вот Иван Африканович косил по ночам*. Всего можно выделить пять таких повторов, из них два – дословные, и один раз в варианте: *Ну, правда, не он один по ночам косит; все бегают* (с. 60). Прием поддерживает впечатление длительности, непрерывности осуществляемой работы, также выполняет функцию смыслового выделения, усиления причинно-следственной связи (в сочетании с обоснованием неизбежности ночных походов в лес и акцентом на трудности и важности задачи – заготовить сено для коровы).

Частичный лексико-семантический повтор фраз или отдельных сходно изображаемых «дегалеи» в разных главах и подглавках служит сопоставлению, например, потенциаль-

ного результата и реального. Так, в пятой главе (первой ее части «Вольный казак») во время пахоты автор, не концентрируя внимание на действиях людей, констатирует лишь признаки ситуации в целом (*дело не клеилось*) и предметов, задействованных в пахоте (*раскиданный навоз пересох; земля туго поддавалась плугам; лемеха тупились быстро* (с. 82)). На этом фоне сразу выделяется описание состояния Ивана Африкановича, переживающего за возможный результат плохой вспашки (*У Ивана Африкановича болела душа при виде пыльного, поросшего молочником поля, вспаханные места были ненамного черней невспаханных. <...> – Стой, закричал Иван Африканович... Мишка нехотя остановился: – А-а, подумаешь! Все равно ничего не вырастет! – Это... это... это как не вырастет?* (с. 83)). К этой картине возвращается В.И. Белов в третьей части той же главы («Три часа сроку»), характеризуя результат труда и государственной политики: *Иван Африканович поглядел вокруг; на эту родную землю, и у него заныло сердце. Самолучшее сосновское поле, засеянное кукурузой, было сплошь затянато желтым молочником...* (с. 95).

Повтор становится у Белова средством создания образа персонажа. Одни и те же характеристики, вложенные в уста разных героев (Ивана Африкановича, Евстоля, Катерины), с одной стороны, объективируют изображаемое, с другой – поддерживают главные темы, мотивы произведения. Мысль о непосильном труде Катерины и роли кормилицы большой семьи впервые выражена в словах Ивана Африкановича в первой главе повести: *Баба шесть годов ломит на ферме. Можно сказать, всю орду поит-кормит* (с. 20). Затем сходное высказывание вложено в уста бабки Евстоля (вторая глава): *Вся-то изломалась, вся, – Евстоля заутирала глаза, – нету у ее живого места... Я и говорю: «Плюнь ты, девка, на этих коров-то! А какое плюнь, ежели орава экая, поит-кормить надо»* (с. 33).

В четвертой главе в свернутом виде Иван Африканович снова возвращается к этой мысли о куче детей и корове, которая поит-кормит, а в пятой уже сама Катерина, думая о заготовке сена без мужа, возвращает читателя к той же мысли: *А и тут – чего я одна? Сена не накосить на корову, а без коровы что с этой оравушкой?* (с. 91). Такое многократное повторение задает особенное эмоциональное напряжение, ощущение неизбежности трагического, усиливающееся к концу текста.

Сходные функции (сопоставления результатов, создания ощущения тревожной или навязчивой мысли) выполняет смысловой повтор, который Белов использует в описании сенокоса. Дрыновы делают три попытки накопить сена для Рогули, две совместно, третью, отчаянную и обреченную, совершает Катерина без Ивана Африкановича.

При изображении первой и последней попыток Белов прибегает к редким развернутым описаниям труда в тексте повести. В первый и второй раз семье удается сметать по два стога. Во внутренней речи героев, часто сливающейся с голосом повествователя, результат работы именуется в уменьшительно-ласкательной и уничижительной формах: *стожок, стожонок* (Иван Африканович: *Записали мои стожонки... Стыд* (с. 64); Катерина: *Вот бы еще эту полянку, как раз бы тут на стожок было. Надо ведь* (с. 93)). Так передается любовно-бережное отношение к сделанному и одновременно подчеркивается малость размера.

Описание ночных походов Ивана Африкановича в лес представлено на контрасте с характеристикой масштабов колхозного покоса. В колхозе сметали только что *стожище. Большой, ядерный стожище, что твоя колокольня*. В то же время Иван Африканович обшаркал косой все *кустики на небольшой пустошине, на добрый стожок уже скопилось травы на Леоновых стожях* (с. 60). Прием контраста, усиленный повторами, создает представление о ничтожно малых нуждах крестьянина, что усугубляет стоящий за этим социальный абсурд: так необходимый для того, чтобы прокормить семью, стожок крестьянин не может законно скосить даже ночью, после колхозной работы. Ничтожные два стожка с официальной точки зрения разрастаются в реплике начальника милиции до масштабов расхищения колхозного имущества: *Они у тебя скоро весь колхоз разворуют. Два стога. Шутка, что ли?* (с. 78).

Подобные вариативные повторы не только работают на контрастное сопоставление результатов колхозного и личного сенокосов, они, как в последнем примере, поляризуют нецелесообразное (официальное) и целесообразное (крестьянское) представления о труде. Такая поляризация поддерживается на языковом уровне. Сравним: *И вот Иван Африканович косил по ночам* (с. 60) и *Вы косите в лесу по ночам для личных нужд* (с. 62). Последние слова принадлежат уполномоченному, чей официальный мертвый язык контрастирует с

простотой и живостью речи повествователя и героев.

Привлекая минимальное количество художественных средств для описания работ, Белов расширяет изобразительные возможности «безыскусного» языка за счет употребления просторечной и диалектной лексики. Например, Иван Африканович ночью после работы на колхозном покосе *обшаркал* *косой все кустики на небольшой пустовине* (с. 60) в лесу. *Обшаркать* (вариант *нашаркать*), согласно «Словарю вологодских говоров», – «накосить немного, с трудом» [7, вып. 5, с. 85]. Нюшка, когда в колхозе разрешили косить для своих коров, *на два стога нахрястала, и управилась вовремя* (с. 110). *Нахрястать* означает «наделать чего-либо в большом количестве» [7, вып. 5, с. 83]. Белов также использует диалектные именованья инвентаря (*косьевщице*), места работ (*стожсьё, пустовина*), качеств работника (*сухорукая, косоротая, роботница*). Подобное словоупотребление уточняет действие (специфику, обстоятельства, качество протекания процесса и самого труженика) и делает рассказ о нем более фактурным, эмоционально окрашенным, усиливает ощущение погружения в повествуемый мир, конкретизирует последний, наделяет его неповторимым региональным колоритом.

Помимо непосредственных описаний или просто упоминаний сельских работ, ощущение погруженности в трудовые заботы передается косвенно – через пейзаж. Бережное отношение к природе, умение тонко чувствовать ее красоту, жить в согласии с ней у Белова выполняет важную характерологическую функцию в создании образа персонажа. Идеальное состояние слияния с природой, лада с собой и миром представлено в главке «Утро Ивана Африкановича», когда последний идет проверять расставленные ловушки для рыбы: *Иван Африканович долго ходил по студеным от наста полям. Ноги сами несли его, и он перестал ощущать себя, слился со снегом и солнцем, с голубым, безнадежно далеким небом, со всеми запахами и звуками предвечной весны. Все было студено, солнечно, широко. <...> Иван Африканович шел и шел по певучему насту, и время остановилось для него* (с. 36). Растворение героя, занятого промыслом, в пейзаже показано с помощью широкой гаммы характеристик: пространственных, аудиальных, цветовых, тактильных. Возникает особая стереоскопичность описания, совмещающая взгляды извне и изнутри. Внимание

автора сфокусировано на панораме природы, занятый своими делами герой является ее неотъемлемой частью.

Пейзажи в повести практически всегда содержат отпечаток трудов крестьянина. Так передается идея органичного существования человека на земле. Например: *А все везде было тихо и отрадно, ровная отава в лугах как расчесанная, застыли, не шевельнутся на бровках сухие былиночки. Воздух остановился. <...> Составленные в бабки бурые льняные снопы словно братание устроили на широком отлогом поле. Обнялись, склонили кудрявые головы друг к дружке да так и остались...* (с. 108). Белов поэтизирует северную природу, подчеркивает взаимовлияние состояний природы и человека.

В финале повести состояние природы проецируется на ощущения Ивана Африкановича: *Горький отрадный дым от костров тут и там таял в ясном неоощуаемом воздухе: копали везде картошку. <...> Белая колокольня развороченной церкви явственно выделялась на спокойном, по-осеннему кротком небе* (с. 125); *Пронеслась над погостом шумная скворчинная стая. Горько, по-древнему пахло дымом костров. Синело небо* (с. 126). Упоминания сезонных работ говорят о продолжающейся жизни, непрерывности природного цикла, а горький запах костров соотносится с настроением героя, переживающего потерю жены. Оксюморонное сочетание эпитетов *горький* и *отрадный* передает ощущение сложности бытия, в котором горе и радость слиты воедино. Мотив нерасторжимости природного и трудового ритмов, выстраивающих жизненный круг, звучит во внутреннем монологе Дрынова, блуждающего в лесу: *И озеро, и этот проклятый лес останутся, и косить опять побегут. Тут-то как? Выходит, жись-то все равно не остановится и пойдет как раньше, пусть без него, без Ивана Африкановича* (с. 121). Труд выступает как часть целостного, непрерывного и гармоничного образа мира.

Представление о труде в повести реализуется через несколько ключевых образов-символов. Во-первых, это образ-символ привычного дела, трактуемый как сама жизнь, стержнем которой является труд. Дело связано со смыслом и пользой, привычность подразумевает обыденность и налаженный ритм. Данную формулу-присловье Иван Африканович произносит в самых разных жизненных ситуациях: при распечатывании бутылки водки, вы-

боре имени для ребенка, в воспоминаниях о военном прошлом, за работой на ночном покосе и т. п. Она выражает и суть жизни, и покорность судьбе, и целостное восприятие бытия: единство души и тела, труда и отдыха, человека и мира.

Во-вторых, значимым образом-символом в повести является стог сена. Вокруг покосов и стогов строится сюжет, сенокос – единственный развернуто изображенный вид крестьянских работ. За колхозными стожищами и личными стожками, суетой вокруг них, связанной с заготовкой сена и его конфискацией, стоит аллегорический образ мира как стога сена, выраженный в голландской поговорке *Мир – это стог сена, и каждый выдергивает из него сколько сможет*.

С данным образом связаны мотивы суетности мира, тщетности усилий, испытания (от того, удастся ли заготовить сено, зависит дальнейшая жизнь семьи). Стог – результат трудов человека – может стать знаком труда напрасного, даже забрать жизнь, как в случае с Катериной. Погребальная семантика сена также актуализируется в сцене, когда Катерина, настигнутая сердечным ударом, падает на свежескошенную траву.

В-третьих, этот ряд продолжает образ коровы. Корова – кормилица, заботами о ней заполнена значительная часть жизни крестьянина. Помимо того, что в повести есть множество упоминаний о хлопотах с коровой (выгнать, загнать, подоить и т. п.), а мысли героев часто заняты проблемой, как ее прокормить (*Корова – это что прорва, всю жизнь жили вытягивает. С другой стороны, как без коровы?* (с. 60)), в текст включена специальная вставная глава – «Рогулина жизнь». В своей природной и материнской сущности, в функции кормилицы Рогуля соотносится с Катериной, а в покорности, терпении и принятии жизни – с Иваном Африкановичем. Корова задает своим хозяевам ритм жизни. Она также является воплощением интуитивного существования на земле.

И, наконец, образ-символ лодки, имеющих двойное толкование. После смерти жены Дрынов идет в лес за деревом для новой лодки, т. к. старая пришла в негодность. По дороге он обдумывает порядок и длительность ее изготовления, после чего долго блуждает по лесу, не может найти дорогу назад. Эти блуждания соотносятся с экзистенциальным кризисом героя. С одной стороны, лодка в тексте соотносится с погребальной символикой, пере-

ходом души из мира живых в мир мертвых, со связью между этими мирами. Иван Африканович, идя в лес, думает о смерти и даже желает ее, мысленно разговаривает с Катериной. С другой стороны, лодка связана с христианской символикой – кораблем, плывущим по житейскому морю – символом человека (семьи, общины) и его судьбы.

Строительство лодки соотносимо со строительством дома и дает надежду на новую жизнь. В этом контексте изготовление новой лодки ассоциируется с будущим семьи Дрыновых, с тем, что «привычное дело» жизни будет продолжено.

Таким образом, создание картины непрекращающейся трудовой деятельности крестьянина в повести «Привычное дело», несмотря на отсутствие развернутых описаний процессов и предметов, связано с общей установкой автора о труде как естественном течении жизни, поэтому не привлекающем к себе особого внимания. Наиболее значимым приемом является редукция, которая строится на перечислении минимума предметов, действий или признаков, демонстрации значимого отсутствия персонажей, усечении деталей в описании, вкраплении ремарок рассказчика, сопровождающих размышления героев повести. Благодаря такому повествованию работа становится фоном для рефлексии героев и повествователя, отражающей миропонимание, жизненные установки персонажей, задающей аксиологический план произведения. Изобразительные возможности такого «свернутого» повествования восполняются привлечением стилистически маркированного просторечия и диалектной лексики, создающей особый колорит в описании труда.

Отношение к работе и трудовые навыки раскрываются автором с помощью включения в текст взаимной речевой характеристики персонажей, позволяющей ввести контрастные оценки, концентрировать внимание на противоречиях между колхозной и личной «идеологией» в отношении крестьянского труда. Соединение же пейзажной зарисовки и описания трудовых действий человека служит воплощению идеи мировой гармонии, лада с собой и миром.

Действенным приемом воплощения образа непрерывного, тяжелого, непосильного труда становится повтор (лексический, ритмический, композиционный). В значительной степени этому способствует использование глагольной лексики с семантикой непрерывно-

го движения, многократного перемещения. Смысловое дублирование направлено на формирование образов персонажей, представлений не только об их физическом, но и о душевном состоянии. Кроме того, повтор служит для сопоставления (иногда контрастного) цели и результата труда, а также передачи идеи цикличности, привычности происходящего.

Ключевыми образами-символами, связанными с воплощением темы труда, в повести становятся:

- «привычное дело»;
- стог сена;
- корова;
- лодка.

«Привычное дело» определяет весь уклад жизни персонажей повести, их мировосприятие; эта формула в свернутом виде отражает авторский замысел и идейно-тематический план произведения. Сюжетообразующими являются образы стога сена и коровы-кормилицы, а образ лодки раскрывает текстовую оппозицию «жизнь – смерть», которая связана с реализацией авторской идеи о цикличности бытия. Эти образы-символы связаны с основными мотивами повести (суетности мира, тщетности усилий, покорности, испытания, смерти) и служат воплощению замысла произведения в целом.

Список литературы

1. Аркатова Т.Е. Национальный образ мира в прозе В.И. Белова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2008.
2. Белов В.И. Лад // Собрание сочинений: в 7 т. / сост. С.Ю. Баранов, О.С. Белова. Т. 5: Очерки. Произведения для детей. М.: Ред.-изд. центр «Классика», 2011. С. 7–286.
3. Белов В.И. Привычное дело // Собрание сочинений: в 7 т. / сост. С.Ю. Баранов, О.С. Белова. Т. 2: Повести и рассказы. М.: Ред.-изд. центр «Классика», 2011. С. 7–128.
4. Дворянова Н.В. Художественное постижение истории и современного состояния семьи в творчестве В.И. Белова 1960–1970-х годов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.
5. Евсеев В.Н. Творчество Василия Белова как художественная система: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1989.
6. Сальникова Я.В. Художественная картина мира в прозе В.И. Белова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2011.
7. Словарь вологодских говоров: учеб. пособие по русской диалектологии / под ред. Т.Г. Паникаровской, Л.Ю. Зориной. Вологда, 1983–2007. Вып. 1–12.

8. Широкова Л.В. Проза В.И. Белова в контексте русской литературы 80-х – 90-х годов XX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Вологда, 2004.

* * *

1. Arkatova T.E. Nacional'nyj obraz mira v proze V.I. Belova: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Vladivostok, 2008.

2. Belov V.I. Lad // Sbornie sochinenij: v 7 t. / sost. S.Yu. Baranov, O.S. Belova. T. 5: Ocherki. Proizvedeniya dlya detej. M.: Red.-izd. centr «Klassika», 2011. S. 7–286.

3. Belov V.I. Privychnoe delo // Sbornie sochinenij: v 7 t. / sost. S.Yu. Baranov, O.S. Belova. T. 2: Povesti i rasskazy. M.: Red.-izd. centr «Klassika», 2011. S. 7–128.

4. Dvoryanova N.V. Hudozhestvennoe postizhenie istorii i sovremennogo sostoyaniya sem'i v tvorchestve V.I. Belova 1960–1970-h godov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2008.

5. Evseev V.N. Tvorchestvo Vasiliya Belova kak hudozhestvennaya sistema: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1989.

6. Sal'nikova Ya.V. Hudozhestvennaya kartina mira v proze V.I. Belova: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2011.

7. Slovar' vologodskih govorov: ucheb. posobie po russkoj dialektologii / pod red. T.G. Panikarovskoj, L.Yu. Zorinoj. Vologda, 1983–2007. Vyp. 1–12.

8. Shirokova L.V. Proza V.I. Belova v kontekste russkoj literatury 80-h – 90-h godov XX veka: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Vologda, 2004.

Poetics of peasants' labor in the story "An Ordinary Affair" by V.I. Belov

The article deals with the fiction and stylistic means of the description of the peasants' labor and the relevant motive and imaginative rows. There is given the multifaceted analysis of the typical devices for the prose of V.I. Belov (the reduction in the description of working processes, the mutual characteristics of the characters, the lexical and compositional repetitions). There are revealed the key images-symbols of the work associated with the personification of the theme of the peasants' labor and the idea of the life circle.

Key words: rural prose, V.I. Belov, labor, poetics, expressive means, image-symbol.

(Статья поступила в редакцию 22.05.2020)

С.Н. МОРОЗОВА, Д.Н. ЖАТКИН
(Пенза)

**РОМАН Г.Р. ХАГГАРДА
«КОПИ ЦАРЯ СОЛОМОНА»
В РЕЦЕПЦИИ К.И. ЧУКОВСКОГО***

Анализируется восприятие К.И. Чуковским наследия известного английского писателя Г.Р. Хаггарда. Чуковский был автором одной из первых в России критических работ, посвященных творчеству Хаггарда, а точнее приключенческому роману «Копи царя Соломона». Отличительной чертой романа стала его «правдоподобная» достоверность, обусловленная спецификой фантазии автора, проникнутой фактографичностью. Чуковский убедительно доказывает, что главный герой романа является прототипом самого Хаггарда.

Ключевые слова: *К.И. Чуковский, Г.Р. Хаггард, русская литература, английская литература, приключенческий роман.*

Английский писатель Г.Р. Хаггард вошел в литературу как представитель викторианской и эдвардианской приключенческой литературы, автор многочисленных авантурных романов. В России большой популярностью пользуется его роман «Копи царя Соломона». Впервые это произведение было издано в 1891 г. в переводе Е.А. Бекетовой [7]. Русских читателей привлекла фантазия автора, настолько конкретно воплощенная, что создавалось ощущение правдивости происходящих на странице книги событий и реальности существования всех созданных персонажей. Г.Р. Хаггард явился первооткрывателем африканской культуры, познакомиться с которой мог каждый, кто хотел увидеть другие миры и познать историю древних цивилизаций.

В отечественном литературоведении исследования творчества Г.Р. Хаггарда сводятся в основном к отдельным статьям или предисловиям к его книгам. В статье А.Б. Давидсона представлена биография Г.Р. Хаггарда в период его пребывания в Африке [2]. Проблематика отдельных произведений освещена в работах И.С. Васильевой [1] и А.А. Федорова [6]. Н.Н. Жегалов в небольшом очерке «Поэт неведомой страны» называет английского писателя мастером поэтических оттенков, занятым

поиском таинственного и неизведанного мира [3]. Более основательное исследование художественного наследия Г.Р. Хаггарда представлено в монографии Н.Д. Садомской [4], в которой творческий путь английского писателя рассмотрен в контексте культурно-исторической ситуации в Англии рубежа XIX–XX вв. Д.М. Урнов отмечает этнографическую точность в произведениях Г.Р. Хаггарда, а также поэтизацию им нецивилизованного мира [5].

Одним из первых критических отзывов о Г.Р. Хаггарде в России стало предисловие К.И. Чуковского «Копи царя Соломона», опубликованное в издании одноименного романа в 1922 г. Впервые об английском авторе К.И. Чуковский высказался в «Корреспонденциях из Лондона» (1904), назвав его «писателем далеко не крупного калибра» [10, с. 504]. Одна из глав книги «Живой как жизнь» (1962), посвященная неудачным сокращениям слов в русском языке, названа К.И. Чуковским «Умслопогасы», что является именем одного из персонажей романа Г.Р. Хаггарда «Аллан Квотермейн» (1887). Слово это настолько было похоже на широко использовавшиеся в то время нелепые составные слова, что И. Ильф и Е. Петров употребили его в своем романе «Двенадцать стульев»: «... в их чудесной пародии на театральные афиши 20-х годов появилась такая строка: “Мебель – древесных мастерских *Фортинбраса* при *Умслопогасе*”» [9, с. 81]. Упомянув этот занимательный факт, Чуковский хотел отметить не только хорошее чувство юмора замечательных писателей, но и их близкое знакомство с творчеством Г.Р. Хаггарда.

Над вступительной статьей к роману Хаггарда «Копи царя Соломона» К.И. Чуковский начал работать задолго до ее публикации. В дневнике писателя сохранилась запись от 23 ноября 1918 г.: «Третьего дня я написал о Райдере Хаггарде» [10, с. 233]. Свою статью К.И. Чуковский начинает историей о найденных в Южной Африке, недалеко от реки Замбези, руинах неизвестного старинного города, которые «у туземцев <...> исстари назывались Зимбабве, что по-тамошнему значит каменный дом или каменный город» (с. 531)**.

* Исследование выполнено в рамках работ по гранту РНФ № 17-18-01006п «Эволюция русского поэтического перевода (XIX – начало XX века)».

** Цитаты из предисловия К.И. Чуковского к роману Г.Р. Хаггарда «Копи царя Соломона» приводятся по изданию [8] с указанием страниц в круглых скобках.

ло множество легенд. Согласно одной из них, этот центр «возник в древние библейские времена, за тысячи и тысячи лет, задолго до Рождества Христова, чуть ли не при царе Соломоне» (с. 531). К.И. Чуковский опровергает эту точку зрения, ссылаясь на исследования ученых, которые после изучения древних руин пришли к выводу, что «царь Соломон тут ни при чем, что эти развалины относятся к позднему времени и им самое большее пятьсот или четыреста лет» (с. 531). Сведения о том, что этот город был вероятным местом торговли аборигенов с приезжающими купцами, по наблюдению К.И. Чуковского, развенчали поэтическую историю о возможности существования на этой территории неизвестной цивилизации. Легенда о возникновении города могла бы потерять свое очарование при столь примитивном объяснении, если бы «в Африке не жил один молодой англичанин, по имени Генри Райдер Хаггард» (с. 531), который служил чиновником в британской колонии Наталь и очень хорошо изучил нравы и обычаи зулусских кафров. Именно эти знания помогли Г.Р. Хаггарду на страницах своего романа создать выразительные и запоминающиеся образы местных жителей. Несомненная симпатия автора к этим персонажам определила иной подход к проблеме взаимоотношений колонизаторов и завоеванных африканских племен, что стало новой страницей в истории английской литературы.

Колорит местной жизни, а также мечтательность Г.Р. Хаггарда, по мнению К.И. Чуковского, определили повышенный интерес писателя к истории возникновения древнего города, где «вдали от европейцев, в течение десятков веков, сохранилось в нетронутом виде загадочное легендарное племя» (с. 531). Г.Р. Хаггард провел большую работу по сбору информации и подготовке собственной вариации происходивших в древние времена событий, результатом которой в 1885 г. явился его знаменитый роман «Копи царя Соломона». К.И. Чуковский указывает на отличительную черту этого романа – его достоверность: «Тема невероятная, сказочная, а, между тем, читаешь – и веришь» (с. 531). Объяснение этому противоречивому феномену русский писатель видит в мировоззренческой позиции и в особенностях национального менталитета английских авторов, которые «изображают жизнь с таким “реализмом”, с такой внимательной любовью к натуре, что даже фантастическое выходит у них натуральным. Даже выдумка кажется былью» (с. 532).

Романтизм Г.Р. Хаггарда, основанный на разочаровании викторианской эпохи в научно-техническом прогрессе, смог найти пути для воссоздания реальных событий в романе. Действительность в виде описания природы и точных этнографических подробностей представлена обстоятельно, что создает впечатление, что «все словно списано с натуры» (с. 531). По наблюдению К.И. Чуковского, похожая техника характерна для творчества Дж. Свифта, С.Т. Кольриджа, Э. По и Г.Д. Уэльса, которые в своих произведениях «изображают сверхъестественные, невозможные вещи, каких в жизни никогда не бывает, но все у них обставлено, будто видишь своими глазами то, о чем они говорят» (с. 532). Ткань повествования настолько фактографична, что даже фантастические элементы не могут поколебать уверенности читателя в правдивости изложенных событий. Даже в манере изложения Г.Р. Хаггарда К.И. Чуковский увидел свойственное для его стиля соединение романтической истории с реальными фактами: «...все объемистые длинные романы, свои фантазии он излагает медлительно, деловито, подробно, – от чего еще больше усиливается внешнее правдоподобие рассказываемого» (с. 532). Картина события или культура места, где происходит действие, будь то Древний Египет, завоевание Мексики в XVI в. или же сама Викторианская эпоха с ее консервативными ценностями, передаются с исторической точностью. К.И. Чуковский полагает, что дополнительным фактором формирования правдивого впечатления является фантазия Г.Р. Хаггарда, не отрешенная от реалий жизни, а «приземистая, очень солидная, обуздываемая на каждом шагу холодными прикосновениями фактов» (с. 532).

Самым популярным и узнаваемым героем произведений Г.Р. Хаггарда является бесстрашный охотник и путешественник Аллан Квотермейн. К.И. Чуковский считает, что именно популярность этого персонажа определила возникновение целого цикла посвященных ему рассказов: «Читатели (особенно подростки) так полюбили Квотермэна, что Райдеру Хаггарду пришлось написать о нем еще несколько книг» (с. 532). Серия романов о Квотермейне включает 18 произведений, что свидетельствует о том, что Хаггард был лично заинтересован в продолжении истории об охотнике. Причину этой заинтересованности К.И. Чуковский видит не в приключенческом антураже повествования, хотя «все эти романы далеки от обывательских будней» (с. 532), а в сходстве мировоззрения автора и его героя.

Герой романа воплощает собой и своими поступками идею превосходства белого человека над туземцами, характерную для колониальной эпохи. Квотермейн, умный и решительный, беззаветно преданный своей стране, является воплощением английского джентльмена, наделенного незаурядными качествами. Однако и многие африканцы, которых вывел на страницах романа Г.Р. Хаггард, восхищались своей храбростью и мудростью. По мысли К.И. Чуковского, английский писатель настолько увлекался изображением фантастического мира, что и главных героев избирал исключительных и неординарных: «Райдер Хаггард за всю свою жизнь не написал ни единой книги, где было бы изображено повседневное прозябание обыкновенных заурядных людей» (с. 532).

Романы Г.Р. Хаггарда представляли собой впечатляющие путешествия в давно исчезнувшие цивилизации, далекие страны, привлекавшие своей загадочностью и хранившие несметные сокровища. Фантастический мир, являющийся у Г.Р. Хаггарда важным фоном каждого приключения, основывается, по мнению К.И. Чуковского, в том числе на стремлении английского автора устранить белые пятна в истории; именно поэтому «его тянет в загадочные, сказочные страны, каких еще никто никогда не видал, – к гробницам легендарных героев, в огненные пещеры, где скрыты заповедные клады, к шаманам, кудесникам, магам, к каким-то изумительным заколдованным женщинам, которые, при помощи чар, живут тысячи и тысячи лет и, умирая, воскресают опять» (с. 532). Описанием этих невероятных чудес Г.Р. Хаггард восполнил потребность массового читателя в романтических приключениях, столь близких и доступных на страницах его книг.

К.И. Чуковский критически отзывался о мнимой однотипности романов Г.Р. Хаггарда, в которой его обвиняли многие современники, считавшие, что «его книги <...> однообразны, одна повторяет другую», «когда прочтешь три-четыре, новая уже не нужна» (с. 533). Подобное впечатление могло сложиться из-за схожести сюжетов, основанных на экзотическом антураже. Кроме того, романы Г.Р. Хаггарда были построены по образу средневекового рыцарского романа, в котором главный герой почти всегда совершал благородный поступок. Однако внешняя однотипность лишь кажется таковой, поскольку «творческая, неисчерпаемо-изобретательная» (с. 533) фантазия писателя помогает создать ему настоль-

ко разнообразные занимательные сюжеты, наполненные множеством событий и деталей, что никакие попытки логического объединения их в единую систему не дадут результата. К.И. Чуковский полагает, что эта черта романов Г.Р. Хаггарда позволила ему стать популярнейшим писателем современности, который «вот уже третьему поколению французских, немецких, английских детей и подростков (а порою и взрослых) <...> доставляет безмерную, ничем не заменимую радость» (с. 533). Читатель не только испытывает радость от соприкосновения с культурой и историей других стран, но и получает моральное удовлетворение от убедительно представленных вечных ценностей человеческой жизни: долга, любви, верности и веры.

Восприятие К.И. Чуковским творчества Г.Р. Хаггарда во многом отразило отношение отечественного культурного сознания к творчеству английского писателя. В начале XX в. Г.Р. Хаггард был известен прежде всего как автор приключенческих романов, ставших в то время неотъемлемой частью массовой культуры. В своем предисловии к публикации романа «Копи царя Соломона» К.И. Чуковский впервые в отечественном литературоведении предпринял попытку рассмотреть романы Г.Р. Хаггарда в контексте идеологической литературы английского колониализма, а также охарактеризовал художественное своеобразие одного из самых значительных произведений английского писателя. Симпатия К.И. Чуковского к Г.Р. Хаггарду и его наследию во многом стала отправной точкой отечественной рецепции творчества этого писателя, интерес к которому в России заметно усилился с 90-х гг. XX в., когда появились многочисленные переводы его произведений, ранее неизвестных на русском языке.

Список литературы

1. Васильева И.С. Уникальный талант рассказчика // Хаггард Г.Р. Собрание сочинений: в 12 т. Калуга: Библио, 1992. Т. 1. С. 5–24.
2. Давидсон А.Б. Шаг в Африку Хаггарда // Хаггард Г.Р. Миссия в Трансвааль. М.: Наука, 1973. С. 3–15.
3. Жегалов Н.Н. Поэт невидимой страны // В мире книг. 1973. № 5. С. 73–74.
4. Садомская Н.Д. Творчество Генри Райдера Хаггарда и английская литература конца XIX – начала XX века. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006.
5. Урнов Д.М. Писатель, которого читают // Haggard H.R. King Solomon's Mines. М.: Прогресс, 1972. С. 5–22.

6. Федоров А.А. Идеино-эстетические аспекты развития английской прозы (70–90-е годы XIX в.). Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990.

7. Хаггард Г.Р. Копи царя Соломона: повесть Райдера Гаггарда / пер. с англ. Ек. Бекетовой. СПб.: Тип. А.С. Суворина, 1891.

8. Чуковский К.И. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 3: Высокое искусство; Из англо-американских тетрадей / сост. Е. Чуковской и П. Крючкова. М., 2012.

9. Чуковский К.И. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 4: Живой как жизнь: О русском языке; О Чехове; Илья Репин; Приложение / сост., коммент. Е. Чуковской. М., 2012.

10. Чуковский К.И. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 11: Дневник 1901–1921 / предисл. В. Каверина; коммент. Е. Чуковской. М., 2013.

* * *

1. Vasil'eva I.S. Unikal'nyj talant rasskazchika // Haggard G.R. Sobraie sochinenij: v 12 t. Kaluga: Biblio, 1992. T. 1. S. 5–24.

2. Davidson A.B. Shag v Afriku Haggarda // Haggard G.R. Missiya v Transvaal'. M.: Nauka, 1973. S. 3–15.

3. Zhegalov N.N. Poet nevidimoj strany // V mire knig. 1973. № 5. S. 73–74.

4. Sadomskaya N.D. Tvorchestvo Genri Rajdera Haggarda i anglijskaya literatura konca XIX – nachala XX veka. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2006.

5. Urnov D.M. Pisatel', kotorogo chitayut // Haggard H.R. King Solomon's Mines. M.: Progress, 1972. S. 5–22.

6. Fedorov A.A. Idejno-esteticheskie aspekty razvitiya anglijskoj prozy (70–90-e gody XIX v.). Sverdlovsk: Izd-vo Ural. un-ta, 1990.

7. Haggard G.R. Kopi carya Solomona: povest' Rajdera Gaggarda / per. s angl. Ek. Beketovoj. SPb.: Tip. A.S. Suvorina, 1891.

8. Chukovskij K.I. Sobraie sochinenij: v 15 t. T. 3: Vysokoe iskusstvo; Iz anglo-amerikanskih tetradej / sost. E. Chukovskoj i P. Kryuchkova. M., 2012.

9. Chukovskij K.I. Sobraie sochinenij: v 15 t. T. 4: Zhivoj kak zhizn': O russkom yazyke; O Chexove; Il'ya Repin; Prilozhenie / sost., komment. E. Chukovskoj. M., 2012.

10. Chukovskij K.I. Sobraie sochinenij: v 15 t. T. 11: Dnevnik 1901–1921 / predisl. V. Kaverina; koment. E. Chukovskoj. M., 2013.

*The novel “King Solomon’s Mines”
by H.R. Haggard in reception
of K.I. Chukovskiy*

The article deals with K.I. Chukovskiy’s perception of the heritage of the well-known English writer – H.R. Haggard. K.I. Chukovskiy was the author of one of the first critical works in Russia devoted to the works of Haggard, specifically, the adventure novel “King Solomon’s Mines”. The distinctive feature of the novel is its “believable” faithfulness, established by the specifics of the author’s imagination that is full of factuality. K.I. Chukovskiy substantiates that the central character of the novel is Haggard’s prototype.

Key words: *K. I. Chukovskiy, H.R. Haggard, Russian literature, English literature, adventure novel.*

(Статья поступила в редакцию 20.05.2020)

В.И. СУПРУН
(Волгоград)

**ЛИНГВОКУЛЬТУРА БЕЛОРУССКОГО
ПООЗЕРЬЯ (рецензия на книгу:
Мезенко А.М., Васильева Т.Ю.,
Галковская Ю.М., Дорофеенко М.Л.
Белорусское Поозерье: моногр. /
под науч. ред. А.М. Мезенко.
Витебск: Изд-во ВГУ
им. П.М. Машерова, 2017. 180 с.)**

В Витебске сформировалась и развивается крупная ономастическая школа, возглавляемая профессором Анной Михайловной Мезенко [1]. Регулярно по проблемам ономастики в Минске и Витебске публикуются сборники статей и монографии [21; 22; 26; 30], популярные издания [18; 19], защищаются диссертации о функционировании единиц различных разрядов имен собственных [3; 4; 9; 10; 16; 17; 27–29]. А.М. Мезенко не оставляет без внимания своих учеников и после получения ими звания кандидата наук, публикует совместные монографии [20; 24]. С 1996 г. в Витебском университете существует научная школа «Актуальные проблемы ономастики».

С начала XXI в. Анна Михайловна приступила к изучению этнолингвокультурных особенностей Белорусского Поозерья – территории на юге страны, на которой находится около 3 тысяч озер, протекают крупные реки Западная Двина, Виляя, Березина, Ловать. В Поозерье входят Витебская область и северные районы соседних Гродненской и Минской областей [7; 15].

На этой земле проживают носители белорусских диалектов с уникальной духовной культурой и богатым народным языком, их изучением занимались творческие коллективы во главе с А.М. Мезенко. Трижды они получали государственные гранты на проведение научно-исследовательской работы (2001, 2006, 2011). По результатам первого этапа работы опубликована монография [2], в подготовке которой участвовали известные ученые Витебского университета, среди них – историк А.В. Русецкий, лингвисты В.А. Маслова (см. о ней: [14]), Е.Ю. Муратова и др.

Рецензируемая книга написана Анной Михайловной в соавторстве со своими учениками, которые незадолго до этого защитили диссертации по сходной или близкой тематике [5; 8; 11]. Однако в монографии многие разделы написаны самой А.М. Мезенко, под обстоятельным и строгим взглядом научного редактора исследуемый материал приведен в концептуальное единство, дополнен новыми данными и их теоретическим осмыслением, в результате чего складывается комплексная картина культурно-ономастического бытия Поозерья на севере Белоруссии.

Монография витебских ономастологов состоит из предисловия, введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и краткого словаря ономастических терминов. Предваряет текст список обозначений и сокращений (с. 5–6). В предисловии объясняется научная новизна книги, определяется вклад авторов в ее создание и выражается благодарность рецензентам – профессору Смоленского государственного университета И.А. Королёвой и доценту Брестского государственного университета Н.Р. Ябубук.

Во введении актуальность проведенного исследования ойконимов Белорусского Поозерья как способа языкового воплощения кодов культуры поясняется тем, что они являются хранителями и трансляторами значимых для лингвокультурного сообщества культурных смыслов, при этом в силу ряда причин некоторые ойконимы исчезают и вместе с ними утрачивается богатейшая культурологическая информация (с. 9). Авторы полагают, что «размытию культурных границ» способствует языковая дивергенция (с. 9), однако нам представляется, что в большей степени на утрату национальной самобытности и региональной уникальности воздействуют конвергентные процессы.

Во введении используются без определения известные из ономастической литературы термины *топонимикон*, *топонимное субполе*, *ойконим*. В последующем тексте можно также встретить термины *урбаноним* и *годоним* (глава 2; см. их определение: [25, с. 50, 154]). Для терминов, созданных в рамках Витебской оно-

мастической школы, приводятся дефиниции: *виконимы* – внутрисельские названия, *хортенсионимы* – собственные имена любого географического объекта в пределах садоводческого товарищества (с. 10). Это труднопроизносимое слово создано из латинского и греческого корней. Может быть, стоило взять за основу греческое название сада (κῆπος) или садоводства (κηπουρικῆ) и создать термин *кепоним* или *кепуриконим*? Вспомним знаменитые сады Адониса – Ἀδώνιδος κῆποι, существовавшие в античные времена в рамках культа Адониса, а также для того, чтобы доставлять удовольствие своим видом, а не приносить пользу [6, с. 21] (см. также: [31, гл. XXIX–XXXIII; 12, гл. V].

В первой главе рассматриваются наименования населенных пунктов Белорусского Поозерья как язык культуры. В шести параграфах поочередно анализируются топонимы, своей внутренней формой сообщающие информацию об антропоморфном, ландшафтном, временном, пространственном, растительном и духовном кодах культуры.

Любопытно, что среди ойконимов нет единиц, эксплицирующих информацию о зооморфном коде культуры, тогда как среди топонимов других разрядов (гидронимов, оронимов) они представлены: балка *Рыбная*, приток *Медвежий*, озеро *Сазанье*, балка *Сайгачья* [12], *Медведь-гора* (Аю-Даг) и др. Вероятно, сказывается рукотворность, артефактность пунктов проживания человека, поэтому и некоторые другие коды культуры (духовный, временной, пространственный) содержат, вероятно, параметр антропоморфности, отражая взгляд человека на духовный мир, время, пространство.

Вторая глава посвящена анализу топографических объектов в пределах поселения. Она делится на две части: наименования внутригородских и внутрисельских объектов. Рассмотрена роль социальных факторов в формировании и развитии белорусской урбанонимии в XVI – начале XX в. Установлено, что урбанонимы являются источником сведений об истории народа и его языка. Определена роль отэклизионимных наименований внутригородских объектов, которые, по мнению авторов, соотносятся с категорией святости. Проведен анализ фреквентативности годонимов, которые отражают культурно-историческую информацию.

Во второй части главы внутрисельские топографические объекты рассмотрены как фрагмент ономастической картины мира и даже сделана попытка описания виконим-

ной картины мира, что нам представляется некоторой натяжкой, ибо в лингвосознании вряд ли так дробно, расчлененно представлена единая языковая картина мира. В монографии определены основания лингвокультурологического исследования названий сельских улиц, выявлены семантические поля «локализация», «стороны света» и «величина» и информационные поля «историческая память», «историческое время» и «историческая эпоха». В рамках изучения культурной составляющей виконимов определены эксплицированные в них топоморфный, антропоморфный, ландшафтный, флористический, фаунистический, пространственный, темпоральный, цветовой, эмоционально-характерологический, социально-идеологический и духовный коды культуры.

Третья глава анализирует антропонимию Белорусского Поозерья на славянском фоне. Витебские антропонимы рассмотрены как специфическая часть славянской языковой системы. Определена мотивация выбора личного имени новорожденному как способ репрезентации культурного кода.

В заключении монографии сделаны выводы о функционировании имен собственных в Белорусском Поозерье. Обстоятельный список литературы содержит свыше 320 позиций. В то же время можно было бы источники (лексикографические, архивные и пр.) дать отдельным списком.

Особой ценностью обладает словарь ономастических терминов (с. 172–179), который, с одной стороны, помогает читателю адекватно воспринять текст исследования, с другой же – расширяет корпус русских (видимо, и белорусских) ономастических терминов, внося вклад в разработку нового ономастического терминологического словаря, в котором нуждается современная наука, поскольку после выхода в свет последнего издания лексикографического труда Н.В. Подольской [25] прошло уже 32 года, за это время возникло много новых терминов, нуждающихся в толковании и критическом восприятии.

Книга белорусских ономастологов может служить образцом для описания репрезентации имен собственных разных разрядов, функционирования единиц онимического поля и пространства в других регионах Pax Slavia.

Список литературы

1. Анна Михайловна Мезенко: с любовью к родному слову: библиографический справочник / сост. Л.А. Клишко, Н.Г. Козлова. Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006.

2. Белорусское Поозерье: язык и духовная культура / под ред. А.М. Мезенко, А.В. Русецкого. Минск: Беларус. наука, 2001.
3. Борисевич О.А. Эклезионимия Беларуси: структурный, номинативный, лингвогеографический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2012.
4. Ван Ли. Русскоязычная урбанонимия Беларуси в сопоставлении с китайской: структура, номинация: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2007.
5. Васильева Т.Ю. Ойконимия Белорусского Поозерья в лингвокультурологическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2014.
6. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. Репринт V изд. 1899 г. М.: Греко-лат. кабинет Ю.А. Шичалина, 1991.
7. Витебск: энцикл. справочник / гл. ред. И.П. Шамякин. Минск: БелСЭ им.П. Бровки, 1988.
8. Галковская Ю.М. Именник белорусского приграничья: территориальная дифференциация (на материале русскоязычных личных имен жителей Витебщины): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2014.
9. Генкин В.М. Оттопонимные дериваты Витебщины: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1999.
10. Деревяго А.Н. Ономастическое пространство поэзии XX века: семантика онима, функциональный потенциал: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2005.
11. Дорофеев М.Л. Виконимия Беларуси: номинативный, лингвогеографический, лингвокультурологический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2015.
12. Зелинский Ф.Ф. Религия эллинизма. Томск: Водолей, 1996.
13. Крюкова И.В., Супрун В.И. Реки и водоемы Волгоградской области: гидронимический словарь. Волгоград: Перемена, 2002.
14. Лавицкий А.А. С любовью к слову: к юбилею профессора В.А. Масловой // Русистика. 2019. Т. 17. № 2. С. 133–142.
15. Ландшафты Белоруссии / под ред. Г.И. Марцинкевич, Н.К. Клинуновой. Минск: Университетское, 1989.
16. Лисова И.А. Неофициальная антропонимия Белорусского Поозерья: полиаспектный подход: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2016.
17. Ляшкевич В.М. Антрапанімная сістэма Віцебшчыны і Магілеўшчыны XVI–XVIII стст. (на матэрыяле мясцовай дзелавой пісьменнасці): аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук. Мінск, 2004.
18. Мезенко Г.М. Назвы вуліц расказваюць. Віцебск: Выд-ва ВДУ, 1995. 19. Мезенко Г.М. Віцебшчына ў назвах вуліц: манаграфія: у 2 ч. Віцебск: Выд-ва УА «ВДУ імя П.М. Машэрава», 2008.
20. Мезенко Г.М., Ляшкевич В.М., Семянькова Г.К. Віцебшчына ва ўласных імёнах: мінулае і сучаснасць: манагр. Віцебск: Выд-ва УА «ВДУ імя П.М. Машэрава», 2006.
21. Мезенко А.М. Урбанонимия Белоруссии. Минск: Университетское, 1991.
22. Мезенко А.М. Белорусская ономастика. Топонимика. Минск: Элайда, 2012.
23. Мезенко А.М. Имя внутригородского объекта в истории: об урбанонимах Беларуси XIV – начала XX в. Минск: Выш. шк., 2003.
24. Мезенко А.М. Скребнева Т.В. Антропонимное пространство Витебщины: моногр. Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2013.
25. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988.
26. Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования: сб. науч. ст. / под науч. ред. А.М. Мезенко. Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2018.
27. Сапегина Е.О. Названия культурно-бытовых учреждений: структура, номинация: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1999.
28. Семянькова Г.К. Прозвішны жыхароў Віцебшчыны: структура, семантыка, геаграфія: аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук. Мінск, 2002.
29. Скребнева Т.В. Антропонимикон современного белорусского города в динамическом и социолингвистическом аспектах (на материале русскоязычных личных имен г. Витебска): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2010.
30. Ученые записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова»: сб. науч. тр. 2018. Т. 25.
31. Фрезер Дж. Дж. Золотая ветвь: исследование магии и религии: в 2 т. / пер. с англ. М.К. Рыклина. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2001. Т. 1.

* * *

8. Galkovskaya Yu.M. Imennik belorusskogo prigranich'ya: territorial'naya differenciaciya (na materiale russkoyazychnyh lichnyh imen zhitelej Vitebschiny): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Minsk, 2014.
9. Genkin V.M. Ottoponimnye derivaty Vitebschiny: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Minsk, 1999.
10. Derevyago A.N. Onomasticheskoe prostranstvo poezii XX veka: semantika onima, funkcional'nyj potencial: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Minsk, 2005.
11. Dorofeenko M.L. Vikonimiya Belarusi: nominativnyj, lingvogeograficheskij, lingvokul'turologicheskij aspekty: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Minsk, 2015.
12. Zelinskij F.F. Religiya ellinizma. Tomsk: Vodolej, 1996.
13. Kryukova I.V., Suprun V.I. Reki i vodoemy Volgogradskoj oblasti: gidronimicheskij slovar'. Volgograd: Peremena, 2002.
14. Lavickij A.A. S lyubov'yu k slovu: k jubileju professora V.A. Maslovoj // Rusistika. 2019. T. 17. № 2. S. 133–142.
15. Landshafty Belorussii / pod red. G.I. Marcinkevich, N.K. Klicunovoj. Minsk: Universitetskoe, 1989.
16. Lisova I.A. Neofical'naya antroponimiya Belorusskogo Poozer'ya: poliaspektnyj podhod: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Minsk, 2016.
17. Lyashkevich V.M. Antrapanimnaya sistema Vitebschiny i Magilejšchiny XVI–XVIII stst. (na materyyale myascovaj dzelavoj pis'mennosci): aýtaref. dys. ... kand. filal. navuk. Minsk, 2004.
18. Mezenka G.M. Nazvy vulic raskazvayuc'. Vitebsk: Vyd-va VDU, 1995.
19. Mezenka G.M. Vitebschyna ŷ nazvahvulic: managrafiya: u 2 ch. Vitebsk: Vyd-va UA «VDU imya P.M. Masherava», 2008.
20. Mezenka G.M., Lyashkevich V.M., Semyan'kova G.K. Vitebschyna va ŷlasnyh imyonah: minulae i suchasnasc': managr. Vitebsk: Vyd-va UA «VDU imya P.M. Masherava», 2006.
21. Mezenko A.M. Urbanonimiya Belorussii. Minsk: Universitetskoe, 1991.
22. Mezenko A.M. Belorusskaya onomastika. Toponimika. Minsk: Elajda, 2012.
23. Mezenko A.M. Imya vnutrigorodskogo ob#ekta v istorii: ob urbanonimah Belarusi XIV – nachala XX v. Minsk: Vysh. shk., 2003.
24. Mezenko A.M. Skrebneva T.V. Antroponimnoe prostranstvo Vitebschiny: monogr. Vitebsk: Izd-vo VGU im. P.M. Masherova, 2013.
25. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Nauka, 1988.
26. Regional'naya onomastika: problemy i perspektivy issledovaniya: sb. nauch. st. / pod nauch. red. A.M. Mezenko. Vitebsk: Izd-vo VGU im. P.M. Masherova, 2018.
27. Sapegina E.O. Nazvaniya kul'turno-bytovyh uchrezhdenij: struktura, nominaciya: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Minsk, 1999.
28. Semyan'kova G.K. Prozvishny zhyharoŷ Vitebschiny: struktura, semantyka, geagrafiya: aýtaref. dys. ... kand. filal. navuk. Minsk, 2002.
29. Skrebneva T.V. Antroponimikon sovremenogo belorusskogo goroda v dinamicheskom i sociolingvisticheskom aspektah (na materiale russkoyazychnyh lichnyh imen g. Vitebska): avtoreferat dis. ... kand. filol. nauk. Minsk, 2010.
30. Uchenye zapiski UO «VGU im. P.M. Masherova»: sb. nauch. tr. 2018. T. 25.
31. Frezer Dzh. Dzh. Zolotaya vetv': issledovanie magii i religii: v 2 t./ per. s angl. M.K. Ryklina. M.: TERRA – Knizhnyj klub, 2001. T. 1.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абдираимова
Эльмира Кайрлиевна* – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Западно-Казахстанского государственного университета имени М. Утемисова (г. Уральск, Республика Казахстан). E-mail: elmira_11.75@mail.ru
- Абызова
Резеда Рашидовна* – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Института истории им. Ш. Марджани Академии наук Республики Татарстан. E-mail: arezeda22@rambler.ru
- Аракчеева
Ольга Владимировна* – кандидат географических наук, доцент кафедры географии, географического и геоэкологического образования Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. E-mail: o.v.arakcheeva@rambler.ru
- Астафурова
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного технического университета, профессор кафедры германской и романской филологии Волгоградского государственного университета. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Барышникова
Галина Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. E-mail: barychnikova@bk.ru
- Беспалова
Светлана Васильевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева. E-mail: bespalovasv@yahoo.de
- Бирюкова
Юлия Олеговна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: birukova-1962@mail.ru
- Вань Нин* – старший преподаватель Шаньдунского женского института (г. Шаньдун, КНР). E-mail: wannig_perm@163.com
- Вишневецкая
Наталья Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного технического университета. E-mail: nvishnevezkaya@mail.ru
- Воднева
Марина Геннадьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики Кубанского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации. E-mail: vmg_@mail.ru

- Войткова
Анастасия Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики Педагогического института Иркутского государственного университета. E-mail: nasstenka@yandex.ru
- Воронин
Дмитрий Иванович* – доцент кафедры гуманитарных дисциплин Петрозаводской государственной консерватории имени А.К. Глазунова. E-mail: gnezdo17@rambler.ru
- Воронина
Татьяна Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Вологодского государственного университета. E-mail: myberegok@rambler.ru
- Врублевская
Оксана Валентиновна* – доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: gesse-wolf2009@yandex.ru
- Глазов
Сергей Юрьевич* – доктор физико-математических наук, профессор кафедры высшей математики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ser-glazov@yandex.ru
- Головкина
Светлана Христовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, журналистики и теории коммуникации Вологодского государственного университета. E-mail: sgolovkina@mail.ru
- Дорожкина
Екатерина Сергеевна* – ассистент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ekat.dorozhkina@yandex.ru
- Жаткин
Дмитрий Николаевич* – доктор филологических наук, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенского государственного технологического университета. E-mail: ivb40@yandex.ru
- Жукова
Любовь Владимировна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского военного института имени генерала И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. E-mail: liebe82@mail.ru
- Замкова
Оксана Александровна* – учитель географии МАОУ «СП № 102 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Нижнего Новгорода. E-mail: oksanazamkova@list.ru
- Иванова
Вера Владимировна* – учитель математики МАОУ СОШ № 89 г. Тюмени. E-mail: flyorova11vera@mail.ru
- Карасик
Владимир Ильич* – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина. E-mail: vkarasik@yandex.ru
- Кекеева
Зинаида Очировна* – доктор педагогических наук, доцент кафедры психологии Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Годовикова. E-mail: kekeeva-zo@yandex.ru
- Ковалева
Татьяна Антоновна* – преподаватель кафедры физики Волгоградского государственного медицинского университета. E-mail: kovaleva vspu@yandex.ru

- Козлова
Ольга Петровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного технического университета. E-mail: kornienko_o@list.ru
- Корепанова
Марина Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: mariko57@yandex.ru
- Кривдина
Ирина Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры географии, географического и геоэкологического образования Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. E-mail: krivdinairina@mail.ru
- Кузнецов
Максим Сергеевич* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vfr411@rambler.ru
- Кузнецова
Людмила Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева. E-mail: lnkusnetsova@mail.ru
- Майнагашева
Евгения Валерьевна* – специалист по работе с молодежью ФГБУ «Росдетцентр» в Республике Хакасия. E-mail: evgosha_24@mail.ru
- Макарова
Мария Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. E-mail: makarova-mw@yandex.ru
- Макевнина
Ирина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
- Мао Юйпэн* – аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. E-mail: maoning26@mail.ru
- Мартынюк
Анна Ярославовна* – ассистент кафедры межъязыковых коммуникаций и журналистики Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. E-mail: annamart07@rambler.ru
- Мельникова
Марина Фёдоровна* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: mf-1994rambler@mail.ru
- Морозова
Светлана Николаевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Пензенского филиала Военной академии материально-технического обеспечения. E-mail: s.morozova09@mail.ru

- Науменко
Ольга Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nauyenkoov@bk.ru
- Носова
Мария Борисовна* – преподаватель русского языка как иностранного Военной академии связи имени С.М. Будённого. E-mail: nosova.maria.spb@gmail.com
- Омельченко
Оксана Владимировна* – преподаватель иностранного языка Волгоградского экономико-технического колледжа. E-mail: novikova-ok@mail.ru
- Останина
Светлана Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Петрозаводской государственной консерватории имени А.К. Глазунова. E-mail: ostaninasa@mail.ru
- Остапенко
Анна Борисовна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков Тихоокеанского государственного университета. E-mail: ostapenko69@mail.ru
- Птицына
Елена Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Петрозаводской государственной консерватории имени А.К. Глазунова. E-mail: ptycina@yandex.ru
- Рубцова
Ольга Валериевна* – старший преподаватель кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Национально-исследовательского Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева. E-mail: rubtsova2@mail.ru
- Сегал
Наталья Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, славянского и общего языкознания Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. E-mail: natasha-segal@mail.ru
- Сметанина
Татьяна Витальевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Байкальского государственного университета. E-mail: stloulou@yandex.ru
- Сыродоев
Геннадий Алексеевич* – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: sga-823@yandex.ru
- Тарба
Кристина Гурамовна* – аспирант кафедры иностранных языков № 2 Кубанского государственного технологического университета. E-mail: chrstarba@mail.ru
- Третьякова
Ирина Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева. E-mail: tretiakovaiv@rambler.ru

- Фетисова
Светлана Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 Иркутского национального исследовательского технического университета. E-mail: s_fetisova@mail.ru
- Цзюй Хайна* – кандидат филологических наук, преподаватель факультета русского языка Хэйхэского университета (г. Хэйхэ, КНР). E-mail: moskva20090923@mail.ru
- Черницына
Татьяна Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: tatyana-chernicyna@yandex.ru
- Шестакова-Стукун
Алёна Сергеевна* – аспирант кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского государственного университета, старший преподаватель кафедры русского языка и предвузовской подготовки Российского государственного гидрометеорологического университета. E-mail: shestakovastukun@yandex.ru
- Ши Гуанчао* – аспирант кафедры русского языка для иностранных учащихся Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета. E-mail: shiguangchao00@163.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Alena Shestakova-Stukun* – Post Graduate Student, Department of Slavic Philology, Saint-Petersburg State University; Senior Lecturer, Department of Russian Language and Pre-University Training, Russian State Hydrometeorological University. E-mail: shestakovastukun@yandex.ru
- Anastasiya Voytkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Pedagogical Institute, Irkutsk State University. E-mail: nasstenka@yandex.ru
- Anna Martynuyk* – Assistant, Department of Interlanguage Communications and Journalism, V.I. Vernadsky Crimean Federal University. E-mail: annamart07@rambler.ru
- Anna Ostapenko* – PhD (Social Sciences), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Pacific National University. E-mail: ostapenko69@mail.ru
- Dmitriy Voronin* – Associate Professor, Department of the Humanities, Petrozavodsk State Glazunov Conservatory. E-mail: gnezdo17@rambler.ru
- Dmitriy Zhatkin* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of Translation and Translation Studies, Penza State Technological University. E-mail: ivb40@yandex.ru
- Ekaterina Dorozhkina* – Assistant, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ekat.dorozhkina@yandex.ru
- Elena Ptitsyna* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Fine Arts and Design, Institute of Pedagogy and Psychology, Petrozavodsk State University; Associate Professor, Department of the Humanities, Petrozavodsk State Glazunov Conservatory. E-mail: ptycina@yandex.ru
- Elmira Abdiraimova* – Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Mahambet Utemisov West Kazakhstan State University (Uralsk, the Republic of Kazakhstan). E-mail: elmira_11.75@mail.ru
- Evgeniya Maynagasheva* – Youth Worker, Federal State Budgetary Institution “Rosdettsentr”, the Republic of Khakassia. E-mail: evgosha_24@mail.ru
- Galina Baryshnikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd Institute of Management – branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: barychnikova@bk.ru
- Gennadiy Syrodoev* – PhD (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor, Department of Advanced Mathematics and Physics, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: sga-823@yandex.ru

- Irina Krivdina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Geography, Geographical and Geoecological Education, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: krivdinairina@mail.ru
- Irina Makevnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
- Irina Tretyakova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: tretiakovaiv@rambler.ru
- Ju Haina* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Russian Language, University of Heihe (Heihe, China). E-mail: moskva20090923@mail.ru
- Kristina Tarba* – Post Graduate Student, Department of Foreign Languages # 2, Kuban State Technological University. E-mail: charstarba@mail.ru
- Lyubov Zhukova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Novosibirsk military Institute named after general of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation. E-mail: liebe82@mail.ru
- Lyudmila Kuznetsova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: lnkusnetsova@mail.ru
- Maksim Kuznetsov* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vfr411@rambler.ru
- Mao Yupeng* – Post Graduate Student, Department of Didactic Linguistics and the Theory of Teaching Russian Language as a Foreign Language, Lomonosov Moscow State University. E-mail: maoning26@mail.ru
- Marina Korepanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: mariko57@yandex.ru
- Marina Melnikova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: mf-1994rambler@mail.ru
- Marina Vodneva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics, Kuban State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: vmg_@mail.ru
- Mariya Makarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd Institute of Management – branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: makarova-mw@yandex.ru
- Mariya Nosova* – Lecturer of the Russian Language as a Foreign Language, Military Telecommunications Academy named after the Soviet Union Marshal Budienny S.M.. E-mail: nosova.maria.spb@gmail.com

- Natalia Segal* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian, Slavic and General Language Studies, V.I. Vernadsky Crimean Federal University. E-mail: Natasha-segal@mail.ru
- Natalia Vishnevetskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University. E-mail: nvishnevezkaya@mail.ru
- Oksana Omelchenko* – Lecturer of Foreign Languages, Volgograd Economic and Technical College. E-mail: novikova-ok@mail.ru
- Oksana Vrublevskaya* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: gesse-wolf2009@yandex.ru
- Oksana Zamkova* – Teacher of Geography, Municipal Autonomous Educational Institution “Secondary School # 102 with advanced study of particular subjects” of Nizhny Novgorod. E-mail: oksana zamkova@list.ru
- Olga Arakcheeva* – PhD (Geography), Associate Professor, Department of Geography, Geographical and Geoecological Education, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: o.v.arakcheeva@rambler.ru
- Olga Kozlova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University. E-mail: kornienko_o@list.ru
- Olga Naumenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: naymenkoov@bk.ru
- Olga Rubtsova* – Senior Lecturer, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: rubtsova2@mail.ru
- Rezeda Abyzova* – PhD (Philology), Senior Research Scientist, Sh. Marjani Institute of History, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan. E-mail: arezeda22@rambler.ru
- Sergey Glazov* – Advanced PhD (Physical and Mathematical Sciences), Professor, Department of Advanced Mathematics and Physics, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: serglazov@yandex.ru
- Shi Guangchao* – Post Graduate Student, Department of Russian Language for Foreign Students, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University. E-mail: shiguangchao00@163.com
- Svetlana Bespalova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: bespalovasv@yahoo.de
- Svetlana Fetisova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages # 1, Irkutsk National Research Technical University. E-mail: s_fetisova@mail.ru

- Svetlana Golovkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Journalism and Communication Theory, Vologda State University. E-mail: sgolovkina@mail.ru
- Svetlana Morozova* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language, Penza branch of Military Educational Institution of Logistics. E-mail: s.morozova09@mail.ru
- Svetlana Ostanina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of the Humanities, Petrozavodsk State Glazunov Conservatory. E-mail: ostaninasa@mail.ru
- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University; Professor, Department of German and Romance Philology, Volgograd State University. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Tatyana Chernitsyna* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: tatyana-chernicyna@yandex.ru
- Tatyana Kovaleva* – Lecturer, Department of Physics, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: kovalevavspu@yandex.ru
- Tatyana Smetanina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Baikal State University. E-mail: stloulou@yandex.ru
- Tatyana Voronina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature, Vologda State University. E-mail: myberegok@rambler.ru
- Vera Ivanova* – Teacher of Mathematics, Municipal Autonomous Educational Institution “General Secondary School # 89 of Tyumen”. E-mail: flyorova11vera@mail.ru
- Vladimir Karasik* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of General and Russian Language Studies, The Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: vkarasik@yandex.ru
- Wan Ning* – Senior Lecturer, Shandong Women Institute (Shandong, the People’s Republic of China). E-mail: wanning_perm@163.com
- Yulia Biryukova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: birukova-1962@mail.ru
- Zinaida Kekeeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: kekeeva-zo@yandex.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)