



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№7 (150)
2020**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№7(150)

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.

ВЫРЩИКОВ А.Н. Концептуальные основания формирования победителя по жизни	4
НИКОЛАЕВА М.В. Первые уроки реализации электронного обучения и дистанционных технологий в начальной школе в пандемической ситуации	8
ЛОЩИЛОВА А.А., ВИНОКУРОВА Н.Ф. Интегрально-ситуативный подход в формировании эколого-ориентированной жизнедеятельности личности при изучении культурного ландшафта	12
МАСЛОВА О.А., ПОТАПОВА И.В. Обучение учащихся решению олимпиадных задач по математике с помощью теории графов	17
РАМЗАЕВА Е.Н. Информационное пространство социальных сетей как новая площадка педагогического взаимодействия школы и семьи подростка	25
БИРЮКОВА Е.А., ЛЕСКОНОГ Н.Ю., МАРУСЯК Д.М. Организация летней педагогической (вожатской) практики обучающихся: опыт МПГУ	29
АБДАЛИНА Л.В., ИВАНОВА Л.В., ФРОЛОВА О.С. Компетенция самосовершенствования педагога: актуальные аспекты исследования и формирования	34
ПЕШКОВА Д.Ю. Особенности применения интерактивных форм работы в целях формирования готовности будущих учителей иностранного языка к интеркультурной коммуникации	40
МУЛЕНДЕЙКИНА Т.А. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов военного вуза	46
КУЛЬНИНА Е.А. Значение приветствий как культурных особенностей коммуникации на немецком языке	51
ГЛАЗЫРИНА Л.Г. Деятельностно-ориентированное обучение педагогов: актуальные проблемы реализации	55
ЦЗЮЙ ХАЙНА. Подготовка специалистов русского языка в контексте создания зоны свободной торговли города Хэйхэ	59
ЛЮ ЦЯОФАН. Специфика и процесс развития негосударственного высшего образования в современном Китае	62

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

Научно-редакционный совет

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

МАНЧЕНКО И.П. Проблема формирования профессиональных ценностей личности будущего специалиста: история и современность	69
БАЛУЕВА А.О. Русские описательные предикаты с экспликатором <i>вести</i> : лингводидактический аспект	73
СУХОЛЕНЦЕВА Е.Н. Формирование коммуникативно-деятельностного компонента у подростков группы риска в системе педагогического сопровождения в общественном объединении	77
ДЕМИДОВА Н.Н., ЗУЛХАРНАЕВА А.В. Интегральный подход в школьном географическом образовании: изучение культурных ландшафтов	84
ЗАЙЦЕВ В.В. Совершенствование всероссийских проверочных работ по математике в начальной школе на основе опыта национального тестирования Великобритании	89



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

КАЛѢНОВА Н.А. Лингвокреативный потенциал фразеологии повседневности	97
ЧЕРКАШИНА С.П. Причины и характер нарушений орфоэпических норм русского языка	106
ТРОИЦКАЯ Ю.В. Коммуникативная компетенция: демаркация значения	112
ЛИСЮТКИНА И.С. Мнение или факт: тактика фактуализации в современном российском политическом медиадискурсе	119
ДЪЯКОВА А.А. Средства реализации категории суггестивности при вторичной репрезентации содержания текста	125
НИКОДИМОВА А.Д. Шантажист как деструктивная коммуникативная личность: особенности коммуникативного поведения	132
РОДИОНОВА Т.И., СНИГИРЕВА О.М. Ошибки, возникающие при передаче исходного содержания	136
ДИНИ И.А., СИДОРЕНКО Е.М. Влияние феминистской критики языка на гендерную проблематику в языкознании	142
ВЕЛЬКОВИЧ М. Фитоним <i>яблоко</i> в русской языковой картине мира на фоне сербской	147
ЛИ ЧУНЬЛИ. Внутренняя форма фразеологизмов как источник культурной коннотации (на примере русской и китайской фразеологии)	154
РЕВЕКО Л.С. Языковая репрезентация смысловых отношений в сфере специальной лексики (на материале немецких композитных терминов по металлообработке)	158
ВОЛОВА В.М. Метонимические преобразования антропонимов в англоязычных публицистических текстах современных СМИ	162
ЕГОРОВА А.А. Звуковые повторы в малых жанрах английского потешного фольклора	166

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
24.08.2020.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 22,8
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 № 50

Выход в свет
10.09.2020.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2020

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

АКСЁНОВА А.А. Проблема репрезентации звука в художественном мире произведений О. Мандельштама.....	169
КАНДРАШКИНА О.О. Средства создания пространственно-временного фона в романе Шеймаса Дина «Чтение в темноте»	173
ЯНЬКОВА Н.А., ДРОНОВА И.А., ЦЫРЕМПИЛОВА Н.Б. Концепт 'poverty' в романе J.K. Rowling The Casual Vacancy.....	177
Сведения об авторах.....	182
Information about authors.....	186
Состав редакционной коллегии	190
Состав научно-редакционного совета.....	190
Editorial Staff	191

А.Н. ВЫРЩИКОВ
(Волгоград)

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ
ПОБЕДИТЕЛЯ ПО ЖИЗНИ**

Рассматриваются теоретические и методологические основы, связанные с разработкой концептуальных оснований формирования психологии победителя. Раскрыта необходимость рассмотрения предмета патриотического воспитания как формирования личности нового типа, возникшей в нашей стране, – носителя духовного наследия Великой Победы, способного творчески раскрыть опыт победителей, сделать его средством новых достижений и побед с учетом современных реалий в контексте национальных интересов России.

Ключевые слова: *психология победителя, победа, победа по жизни, модель, личность победителя, предмет патриотического воспитания.*

Формированию психологии победителя особое внимание уделял великий русский полководец Александр Васильевич Суворов. Вышеназванную психологию он постоянно демонстрировал в ратном деле, ею также пронизан его замечательный трактат «Наука побеждать» [12]. Психология фронтовиков – поколения победителей в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. – раскрывается в исследованиях Е.С. Сенявской [10; 11].

В 1984 г. Д. Уэйтли написал книгу «Психология победителя», после чего термин стал собирательным и нарицательным. Автор сделал акцент на привычках. Он утверждал, что победителя возвышают хорошие привычки, тогда как проигравших тянут на дно плохие. Победители – решительные люди. Они принимают ответственность за решение и действуют. Победители всегда понимают, что происходит и какими словами можно описать ситуацию [14].

К. Бернар в книге «Вы можете стать победителем в жизни. Психология победителя» от-

мечает: «Что вы знаете о победителях? Являются ли они людьми со специальными навыками и образованием? Нет, это неправда. Победители – это обычные люди, как все мы, со средними навыками. То, что делает их победителями – это не их экстраординарные способности, тяжелая работа или удача, но их способность мыслить, мечтать, действовать и работать, как победители» [2].

В исследовании данной проблемы обнаруживается теоретическое и методологическое отставание от реальных запросов общества, связанное с непроясненностью концептуальных оснований проблемы психологии победителя. В существующих публикациях преобладают эмпирические прикладные исследования в ракурсе психологии [1], педагогики [4; 7], психологии спорта [5; 6], психологии бизнеса [9].

Исходя из наших исследований и анализа актуальных популярных источников (Э. Ларсен, С. Кови, Д. Брауна, Б. Шер, Р. Кийосаки и др., а также известного психолога Э. Берн), мы считаем, что большинство людей в настоящее время не осознают, что на самом деле для них означают понятия «победа по жизни» и «победитель». Это особенно трудно сейчас, в условиях постиндустриального и быстро меняющегося мира, общества потребления, которое отличается от предшествующих эпох бешеным ритмом, ценностями индивидуализма, космополитизма и материальных благ. Понятия, безусловно, неоднозначные. В этой связи встает вопрос об осмыслении идейного комплекса Победы, раскрытого в статьях ряда публицистов эпохи Великой Отечественной войны [13].

Например, статья Л.И. Щелоковой посвящена анализу развития идеи Победы в публикациях Л.М. Леонова 1945 г. Показано, что понятие «Победа» многозначно, его смысловое поле включает стремление человека *осилить, одолеть, превозмочь, побороть, смирить, покорить, совладать*. В указанных семантических границах реализуется идейный комплекс Победы [13]. Целью данной статьи стал анализ идеи Победы в публицистике Л.Н. Леонова 1945 г., рассмотрение философской и метафорической образности данного понятия, трак-

туемого писателем как новый этап существования человечества с неперменной сменой мировоззрения. В статье проанализирована мотивная структура семантического комплекса Победы, выявлено, что в понимании писателя Победа восстанавливает генетическую память народа, его духовную родословную, собирает нацию, написавшую святую книгу истории страны, куда вошла и Великая Отечественная война. Окончательная победа фиксируется возвращением воинов в отчий дом. Данный сакральный мотив сопряжен с насыщенной символикой хлеба, с мотивами вспаханной земли, мирового древа, символизирующих возрождение после зимы / войны. Ожидание нового урожая, обрамленное торжественной песней / гимном, выражает соборность победителей. Принцип пространственного онтологического контраста, положенный в основу статьи «Русские в Берлине» (когда победители приходят в страну поверженного врага), приводит к раздумьям о национальном самосознании. Его персонифицирует праматерь русского народа, мать русских богатырей, в данном образе не только Родина-мать в патриотическом толковании, дающая жизнь, язык, сознание, но и образ Пресвятой Богородицы, благословляющей ратников на их подвиг.

Исходя из геополитических и социально-экономических условий современной России, надо отметить возрастающую необходимость в более пристальном взгляде на личность победителя как предмет патриотического воспитания. Мы можем назвать такую личность новым типом, исторически возникшим в нашей стране – личностью носителя духовного наследия Великой Победы. При этом выявляется новая функция этой личности – не только стать преемницей и наследницей опыта фронтовиков – победителей в Великой Отечественной войне, но и творчески раскрыть этот опыт, сделать его средством новых достижений и побед с учетом современности в контексте национальных интересов России. «Это совсем не значит, что нужно все время хвататься за наше героическое прошлое, нужно смотреть в наше не менее героическое и успешное будущее. В этом – залог успеха», – отметил президент России В.В. Путин, формулируя национальную идею в интервью ведущему программы «Москва. Кремль. Путин» [3].

Попытки описать психологию победителя определенным перечнем качеств (коллекционерский подход) не позволил объективно понять суть и объяснить психологию победителя. Так, А. Яновский считает, что таких ка-

честв должно быть 130, М. Чакроборти называет 10, Х. Аллен – 5 и т. д.

Смоделировать психологию победителя нам помогли такие популярные опросники, как тест Дж. Реттера, опросник Л.Н. Собчик, тест К. Кеттелла, характерологический опросник К. Леонгарда, тест Г.Ю. Айзенка, а также карта личности К.К. Платонова. Карта личности, разработанная профессором К.К. Платоновым, – это краткая характеристика, составленная применительно к концепции динамической функциональной структуры личности и содержащая систематизированный перечень ее элементов. Структура личности, согласно К.К. Платонову, состоит из четырех подструктур, к которым присоединяются такие обобщенные свойства личности, как характер и способности. Именно они во многом определяют силу, успешность, достижительность и победительность жизни [8].

Полученные в эмпирическом исследовании результаты были обобщены и систематизированы в соответствии с моделью личности (по К.К. Платонову), что позволило в первом приближении нарисовать «психологический портрет победителя по жизни», представленный далее в виде структурированного качественного описания. В нем раскрыто, прежде всего, содержание четырех подструктур личности: направленности и отношений личности; опыта; индивидуальных особенностей психических процессов или функций; биопсихических свойств.

1. Подструктура *направленности и отношений* охватывает установки, потребности, интересы, мировоззрение, личностные смыслы, стремления, определяет силу, успешность, достижительность и победительность личности, выступает значительным отличием победителей по жизни. Подструктура направленности раскрывается через такие характеристики, как:

- 1) уровень;
- 2) широта;
- 3) интенсивность;
- 4) устойчивость;
- 5) достоверность;
- 6) готовность человека к определенной деятельности;
- 7) осознанное стремление к достижению чего-либо;
- 8) готовность к преодолению трудностей;
- 9) осознанная потребность действовать в соответствии со своими ценностями;
- 10) потребность достижения поставленных целей;

- 11) готовность к риску, победе;
- 12) профессиональная направленность;
- 13) коллективистская направленность;
- 14) лично-престижная направленность;
- 15) созидательность, включающая индивида в систему общественных отношений;
- 16) открытость другому для реализации цели укрепления индивидуальной неповторимости;
- 17) направленность на саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию;
- 18) субъектность;
- 19) конкурентоспособность;
- 20) действенность;
- 21) высокая самооценка.

2. Подструктура *опыта* включает знания, умения, навыки и привычки. Они определяют:

- профессиональную подготовленность;
- профессиональный опыт;
- культуру личности, уровень культуры в области литературы и искусства;
- психомоторную культуру;
- культуру поведения;
- способность перерабатывать большой объем информации;
- преобладание развитой интуиции, воображения, перспективное, гибкое и абстрактное мышление, память;
- стратегию развития деятельности, направленную на опережение.

3. Подструктура *индивидуальных особенностей психических процессов или функций* раскрывается через следующие качества.

3.1. Черты характера – идейность, патриотизм, коллективизм, принципиальность, оптимизм, воля к победе, активность, бесстрашие, благородство, великодушие, нравственность, лидерство, внутренняя сила, эмоционально-моторная устойчивость, эмоции, внимательность, способность защищать, надежность, верность, ответственность, адекватность, воля (самообладание, целеустремленность, настойчивость, решительность, умение мобилизовать свои ресурсы).

3.2. Характерологические отношения личности:

- к обществу (готовность идти на помощь, оптимальный конформизм, доброжелательность, уважительность, надежность, справедливость, убедительность, правдивость, организаторские способности);
- труду (трудолюбие, энтузиазм, инициатива, ответственность, предприимчивость);
- себе (правдивость, честность, самокритичность, требовательность, общительность,

отзывчивость, чувство собственного достоинства, дисциплинированность, рефлексивность, творчество, решительность, целеустремленность, смелость).

4. Подструктура *биопсихических свойств*, в которую входят возрастные, половые и типологические свойства личности (темперамент).

Темперамент раскрывается через такие характеристики, как сила, уравновешенность, подвижность, способность к приспособлению, общительность, коммуникативность, развитые адаптивные возможности, склонность к лидерству, спокойствие, оптимистичность.

К типологическим свойствам личности относятся позитивность, активность, сосредоточенность, пластичность, моральная воспитанность, полнота, цельность, определенность, преданность, осознание долга, добросовестность, ответственность, гибкость.

Особенностями *мотивации личности победителя* выступают:

- преобладание мотива достижения над мотивами избегания неудач;
- ценности патриотизма и победы;
- наличие внутреннего локус-контроля;
- стремление бороться и побеждать;
- потребность в самоактуализации и общественном признании, самореализации;
- склонность к риску;
- приобретение свободы и независимости в мыслях и поступках, больших возможностей активной и динамичной экономической и социальной жизни, оптимизация собственного имиджа;
- реализация своих творческих способностей;
- острое желание проявить себя;
- желание быть хозяином своей судьбы;
- мотив самоутверждения;
- потребность в достижении поставленной цели.

Для личности победителя особое значение имеют такие психологически обусловленные свойства личности, как сила личности, личностный потенциал, впечатлительность, сообразительность, эмоциональность, выносливость, жизнерадостность и жизнестойкость, хладнокровие, невозмутимость.

Как следует из нашего исследования, черты личности, которыми обладают победители по жизни, разнообразны. В науке в настоящее время нет четких определений количественных и качественных характеристик черт личности победителя. Однако, как показывает практика, наиболее важными из них являются

ся те, что способны мотивировать определенные действия. Это целеустремленность, сильная воля, здравый смысл и сила характера, система ценностей, а также определенность жизненных установок, оптимизм.

Безусловно, для достижения целей, ориентированных на победу и достижение желанного результата, не обойтись без интеллектуальных способностей, специфических знаний, умений и навыков, развитого воображения и широкого кругозора, оптимизма, способностей мышления, силы характера и т. д. Люди, умеющие стяжать победу, являются масштабными личностями высокого уровня. В процессе образования и социализации они сумели к своим врожденным качествам добавить именно те устойчивые черты личности, которые определили их силу, успешность, достижительность, победительность.

Победителем становится только тот, кто постоянно прикладывает усилия для достижения поставленных целей. Победитель по жизни никогда не останавливается на достигнутом. Его цели всегда устремлены в будущее, а характер и поведение ориентированы на победу. Он выступает прежде всего в качестве преемника, наследника духовно-нравственных, исторических ценностей, национально-культурных традиций, накопленных в истории России.

Победитель – это востребованный в современных условиях жизни тип личности, который является основой любых инновационных преобразований, способный к участию в технологическом и социально-экономическом развитии будущей России. Личность победителя по жизни – личность масштабная, многомерная, вбирающая в себя и реализующая достоинства волевой, аутентичной, проактивной, самодостаточной, достигающей, жизнестойкой, творческой личности, способной к самореализации на благо России, своего Отечества, достойная своего народа в условиях быстро меняющегося мира.

Победитель – особое свойство, состояние или функции субъекта, его мироотношения, позволяющие на основе позиции создавать в ходе деятельности не просто результат, спроектированный через цели, но такой общественно значимый результат, на основе которого открываются новые условия и параметры существования общества и его структур, а также формируется личность через изменение духовного опыта.

Победитель – это такой субъект (коллективный или индивидуальный), который в сво-

их намерениях и действиях осуществляет подготовку и достижение победы. Он существует в пространстве движения к победе и постоянно создает, корректирует, уточняет и расширяет это пространство, вовлекая в него новые средства и ресурсы, направленные на достижение личностных и общественно значимых результатов.

Список литературы

1. Берн Э. Люди, которые играют в игры. М.: ЭКСМО, 2014.
2. Бернар К. Вы можете стать победителем в жизни. Психология победителя [Электронный ресурс]. URL: <https://mybook.ru/author/kristian-bernar/vy-mozhete-stat-pobeditelem-v-zhizni-psihiologiya-p/> (дата обращения: 15.04.2020).
3. В этом – залог успеха: Путин рассказал о российской национальной идее [Электронный ресурс] // Вести.ru. URL: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=3263894> (дата обращения: 10.04.2020).
4. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Концепция воспитания современных поколений победителей на основе духовного наследия Сталинградской битвы. Волгоград, 2016.
5. Жуина Д.В., Зазыкин В.Г. К проблеме психологии победителя // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2015. № 2(6). С. 145–149.
6. Китаева М.В. Психология побед в спорте. Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
7. Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание детей и молодежи: от образа Победы к духовной идентичности с поколением победителей. Волгоград, 2013.
8. Платонов К.К. Проблема способностей. М.: Наука, 1972.
9. Попова Е.Б. Конкуренция. Психология победы в бизнесе и жизни. СПб., 2002.
10. Сенявская Е.С. 1941–1945. Фронтовое поколение. Историко-психологическое исследование. М., 1995.
11. Сенявская Е.С. Человек на войне: историко-психологические очерки. М., 1997.
12. Суворов А.В. Наука побеждать. М., 1980.
13. Щелокова Л.И. Идея победы в публицистике Л.М. Леонова 1945 г. // Вестн. слав. культур. 2014. № 4(34). С. 151–158.
14. Waitley D. The Psychology of Winning. N.Y.: Berkley Books, 1984.

* * *

1. Bern E. Lyudi, kotorye igrayut v igry. M.: EKSMO, 2014.

2. Bernar K. Vy mozhete stat' pobeditelem v zhizni. Psihiologiya pobeditelya [Elektronnyj resurs]. URL: [https://mybook.ru/author/kristian-bernar/vy-mozhete-](https://mybook.ru/author/kristian-bernar/vy-mozhete-stat-pobeditelem-v-zhizni-psihiologiya-p/)

stat-pobeditelem-v-zhizni-psihologiya-p/ (data obrashcheniya: 15.04.2020).

3. V etom – zalog uspekha: Putin rasskazal o rossijskoj nacional'noj idee [Elektronnyj resurs] // Vesti.ru. URL: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=3263894> (data obrashcheniya: 10.04.2020).

4. Vyrshchikov A.N., Kusmarcev M.B. Konceptiya vospitaniya sovremennyh pokolenij pobeditelej na osnove duhovnogo naslediya Stalingskogo bitvy. Volgograd, 2016.

5. Zhuina D.V., Zazykin V.G. K probleme psihologiya pobeditelya // Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya. 2015. № 2(6). S. 145–149.

6. Kitaeva M.V. Psihologiya pobed v sporte. Rostov n/D.: Feniks, 2006.

7. Kusmarcev M.B. Patrioticheskoe vospitanie detej i molodezhi: ot obraza Pobedy k duhovnoj identichnosti s pokoleniem pobeditelej. Volgograd, 2013.

8. Platonov K.K. Problema sposobnostej. M.: Nauka, 1972.

9. Popova E.B. Konkurenciya. Psihologiya pobedy v biznese i zhizni. SPb., 2002.

10. Senyavskaya E.S. 1941–1945. Frontovoe pokolenie. Istoriko-psihologicheskoe issledovanie. M., 1995.

11. Senyavskaya E.S. Chelovek na vojne: istoriko-psihologicheskie ocherki. M., 1997.

12. Suvorov A.V. Nauka pobezhdat'. M., 1980.

13. Shchelokova L.I. Ideya pobedy v publicisti-ke L.M. Leonova 1945 g. // Vestn. slav. kul'tur. 2014. № 4(34). S. 151–158.

Conceptual foundations of formation of winning mindset in life

The article deals with the theoretical and methodological basis associated with the development of the conceptual foundations of the formation of winning mindset. There is revealed the necessity of considering the subject of the patriotic education as the formation of the personality of a new type historically appeared in our country – the bearer of the cultural heritage of the Great Victory, capable of showing the winner's experience and making it a means of new achievements and victories with the consideration of modern realities in the context of the national interests of Russia.

Key words: *winning mindset, victory, victory in life, model, winner personality, subject of patriotic education.*

(Статья поступила в редакцию 08.07.2020)

М.В. НИКОЛАЕВА
(*Волгоград*)

ПЕРВЫЕ УРОКИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ПАНДЕМИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

Освещаются важные аспекты формирования основ профессиональной готовности учителя начальных классов к активному применению дистанционных технологий обучения младших школьников. Рассматриваются положительные и негативные эффекты от их внедрения в процесс обучения младших школьников с учетом особенностей взаимодействия с участниками образовательных отношений (учителем, родителями).

Ключевые слова: *управление индивидуальной учебно-познавательной деятельностью младшего школьника, управленческая профессиональная компетентность, дистанционные образовательные технологии.*

Современная ситуация в образовании во всем мире, в том числе и в Российской Федерации, с марта 2020 г. обусловлена принятием мер по снижению рисков распространения новой коронавирусной инфекции. В связи с этим в школах и вузах образовательные программы реализовывались с применением электронного обучения и дистанционных технологий.

Особенно сложной ситуация стала для педагогов, осуществляющих программу начального общего образования. За несколько месяцев Интернет прочно вошел в жизнь каждой семьи, ребенка, родителя и, конечно, педагога. Педагогам пришлось за короткое время подготовиться к решению новых профессиональных задач, связанных с организацией обучения школьников на различных платформах (Zoom, Skype, «Российская электронная школа», сервис «Яндекс.Учебник», онлайн-платформа «Учи.ру», дистанционный тренинг «ЯКласс» и др.).

Под профессиональной готовностью педагога мы понимаем приобретение личности необходимых профессиональных знаний и умений и их практическую реализацию [2]. Исходя из анализа профессиональной деятельности современного учителя начальных

классов, содержательное ядро этого процесса можно представить, на наш взгляд, как синтез, органическое единство профессиональной идентичности, профессиональной компетентности и готовности к творческо-преобразующей деятельности.

Профессиональная идентичность учителя – это необходимая степень профессионального централизма и устойчивой профессионально-ментальной позиции, адаптивность, желание оставаться в профессии, несмотря на трудности [2]. Профессиональная компетентность – интегративное качество личности, включающее в себя систему профессиональных знаний, эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью [Там же].

Готовность учителя к творческо-преобразующей деятельности – интегративное образование личности, включающее в себя потребность и способности к смене профессионально-деятельностных стереотипов в области содержания и структуры образования; творческое применение современных моделей и технологий обучения школьников [Там же].

Результаты проведенного нами исследования в рамках деятельности межвузовской научно-исследовательской лаборатории «Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов» в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в апреле-мае 2020 г. на базе опорных школ, являющихся региональными инновационными площадками, позволили выделить достоинства и недостатки реализации образовательной программы начального общего образования с применением электронного обучения и дистанционных технологий.

К достоинствам дистанционного обучения педагоги относят:

1) возможность предоставлять школьникам большой объем информации в разной форме (презентации, видео- и аудиозаписи, текстовые задания, фото);

2) возможность выступать в роли тьютора, организовывать индивидуальную работу с учащимися, быстро отвечать на вопросы учащегося с помощью электронной почты и различных мессенджеров;

3) возможность разработки разных новых видов контрольно-измерительных материалов, ориентированных на дистанционное

взаимодействие с обучающимися, для оценки образовательных результатов младших школьников.

Педагоги отмечают также в качестве особенностей активного внедрения дистанционных технологий еще ряд обстоятельств:

– появилась возможность корректировать свой рабочий день, но вместе с тем увеличилась нагрузка на учителя (консультирование детей и родителей по телефону, с помощью мессенджеров или электронной почты);

– активизировалась работа по самообучению и изучению различных интернет-инструментов для дистанционного взаимодействия с детьми.

Школьники же указывают на следующие плюсы:

– не надо носить тяжелый портфель;

– можно прервать работу в любое время (если это не онлайн-видеоурок) и продолжить, не боясь, что что-то пропустил;

– не надо делать уроки на выходных, т. к. домашнее задание не задается;

– больше общаешься с родителями.

К недостаткам реализации образовательной программы начального общего образования с применением дистанционных технологий мы имеем основания отнести следующие моменты:

1) несовершенство работы платформ, в которых встречаются неточности, ошибки, опечатки (кроме того, не все платформы являются бесплатными);

2) неготовность родителей конструктивно взаимодействовать с учителем и осуществлять поддержку ребенку в ходе выполнения самостоятельных заданий;

3) повышение уровня тревожности у младших школьников, связанной с невозможностью осуществить личный контакт со сверстниками, с педагогом;

4) низкий уровень компьютерной грамотности учащихся, их родителей и педагогов;

5) отсутствие на ряде платформ некоторых предметов («Технология», «Основы религиозных культур и светской этики», «Родной язык (русский)», «Литературное чтение на родном (русском) языке»); отсутствие в предметах, которые представлены на платформе, многих тем; несоответствие многих заданий программе, по которой до этого обучались младшие школьники;

6) неготовность некоторых школьников 1–4-х классов без помощи родителей овладеть интернет-технологиями;

7) значительное увеличение времени, проведенного за экраном компьютера или гаджета, что приводит к ухудшению зрения;

8) необходимость усилить техническое оснащение процесса (так, если родители работают дистанционно или в семье несколько школьников, сложно делить один компьютер на несколько человек);

9) увеличение нагрузки и времени нахождения за компьютером для тех детей, которые занимаются помимо школьной программы спортом или обучаются в музыкальной (художественной) школе и вынуждены проходить дистанционно и дополнительные занятия.

Проанализировав все достоинства и недостатки дистанционного обучения, считаем, что в начальной школе длительного дистанционного обучения быть не может. Для этого есть много причин. Так, детям (особенно первоклассникам и второклассникам) необходима помощь от родителей (техническая) – включить компьютер, настроить его, прикрепить задания.

Для того чтобы дистанционное обучение было успешным, надо каждого учителя и ученика обеспечить соответствующей техникой: стационарным компьютером или ноутбуком. Дети не должны работать с телефона, это далеко не всегда продуктивно. Должны быть постоянно действующие площадки (учебные сервисы и ресурсы) под патронажем Минпросвещения РФ, чтобы дистанционное обучение было возможно для каждого ребенка и учителя. Все сервисы должны работать бесперебойно и технически поддерживаться. Прежде чем переходить на дистанционное обучение, и учителя, и родители учащихся начальных классов должны пройти курс обучения. Время работы и ребенка, и учителя на дистанционном обучении, по нашему мнению, не должно превышать времени работы при очном обучении.

И родители, и дети, и учителя отмечают: дистанционное обучение показало, что учащиеся очень соскучились по школе, они с нетерпением ждут, когда можно будет вернуться к обучению в школе. Вынужденная мера массового перевода школы на дистанционное обучение не закончилась провалом только благодаря стойкости учителей, которые, оказавшись и сами в новой, непростой обстановке, смогли помочь и детям, и родителям. И речь идет не только об освоении школьной программы – педагоги оказывали и психологическую, и эмоциональную помощь.

Вместе с тем отсутствие у педагогов опыта решения новых специфических (обусловленных необходимостью их решения средствами дистанционного обучения, в онлайн-формате) профессиональных задач указывает на необходимость организации научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в условиях пандемической ситуации. Для этого, например, в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете профессорско-преподавательским составом кафедры педагогики и психологии начального образования была создана группа в WhatsApp «Учителя начальных классов».

Участниками группы стали учителя г. Волгограда и Волгоградской области, а также педагоги московских школ, образовательных организаций г. Серова, Астраханской области. С первых минут группа стала местом обсуждения самых актуальных вопросов: какие электронные ресурсы эффективнее использовать, как оценивать деятельность школьников, как взаимодействовать с родителями, ставить ли двойки и др.

Важным направлением группы стал обмен информацией о вебинарах, семинарах, помогающих педагогам осуществлять дистанционное обучение. Назначение группы также состояло в оказании поддержки, психологической помощи друг другу. Педагоги и серьезно, и с юмором делились техниками и приемами сохранения здоровья детей, собственного психологического здоровья, здоровья окружающих.

В рамках деятельности Центра развития личности «Подснежник», структурного подразделения кафедры педагогики и психологии начального образования, были организованы:

- 1) индивидуальные развивающие занятия с детьми через видеосвязь;
- 2) индивидуальные и групповые занятия по подготовке к школе (платформа Zoom, «Скайп»);
- 3) консультирование и педагогическая поддержка родителей (например, размещение информации об организации домашнего досуга детей, электронные ресурсы по обучению чтению и т. д.);
- 4) консультации через видеосвязь по детско-родительским отношениям, поведенческим трудностям, трудностям в обучении, в том числе по трудностям дистанционного обучения;

5) виртуальные выставки, тематические акции (поделки к Пасхе, рисунки к Девятому мая и т. д.);

6) консультации для родителей по учебным дисциплинам, темам, заданиям для начальной школы («Скайп», видеоконференция через Zoom);

7) лекции, вебинары для педагогов «Приемы релаксации и саморегуляции в период самоизоляции», «Как научиться спокойно помогать своему ребенку в выполнении школьных домашних заданий», «Как общаться с трудными родителями»;

8) организация участия школьников (1–11-е классы) дистанционно в XIV Международном студенческом форуме «Воспитание детей и молодежи в современном мире» в конкурсе исследовательские работ, проектов – «75-летию Победы в Великой Отечественной войне посвящается», «Моя малая и большая Родина».

Со студентами-выпускниками (будущими учителями начальных классов) на платформе Zoom проводились классные часы по актуальным вопросам жизненного и профессионального самоопределения, трудностям дистанционного обучения, аспектам самоорганизации в период самоизоляции. В рамках заданий педагогической практики студенты разрабатывали презентации уроков по дисциплинам начальной школы в условиях дистанционного обучения, внеклассных мероприятий, рекомендации родителям по организации досуга детей, которые после экспертизы передавались в помощь учителям начальных классов через группу в WhatsApp «Учителя начальных классов», базовым школам.

Анализируя результаты исследования по выявлению уровня профессиональной готовности учителя начальных классов к реализации образовательной программы начального общего образования с применением электронного обучения и дистанционных технологий, важно отметить, что вынужденная мера массового перевода школы на дистанционное обучение была успешно реализована прежде всего благодаря профессионализму учителей, которые в новых условиях смогли поддержать и родителей, и детей. И это не только освоение школьной программы, но и проявление высокого уровня мотивации сделать свою работу качественно, овладение в короткий срок новыми профессиональными компетенциями и проявление творчества в решении нестандартных профессиональных задач.

Список литературы

1. Ковальчук С.П. Дистанционное обучение. М., 2005.
2. Николаева М.В., Корепанова М.В., Зайцев В.В. Современные проблемы дошкольного и начального образования: контекст становления личности: моногр. Волгоград, 2018.
3. Пугачев А.С. Дистанционное обучение – способ получения образования [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2012. № 8(43). URL: <https://moluch.ru/archive/43/5242/> (дата обращения: 09.05.2020).
4. Тихонов А.Н. Управление современным образованием. М., 2006.

* * *

1. Koval'chuk S.P. Distancionnoe obuchenie. M., 2005.
2. Nikolaeva M.V., Korepanova M.V., Zajcev V.V. Sovremennye problemy doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya: kontekst stanovleniya lichnosti: monogr. Volgograd, 2018.
3. Pugachev A.S. Distancionnoe obuchenie – sposob polucheniya obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Mol. uchenyj. 2012. № 8(43). URL: <https://moluch.ru/archive/43/5242/> (data obrashcheniya: 09.05.2020).
4. Tihonov A.N. Upravlenie sovremennym obrazovaniem. M., 2006.



The first lessons of implementation of e-learning and distance technologies in primary school during the pandemic situation

The article deals with an important aspect of the formation of the basis of the professional readiness of primary school teachers to an active use of the distance technologies of teaching younger schoolchildren. There are considered the positive and negative effects of their implementation in teaching younger schoolchildren in terms of the specific features of the cooperation with the participants of the educational relations (teachers, parents).

Key words: *management of individual learning and cognitive activities of younger schoolchildren, managerial professional competence, distant learning technologies.*

(Статья поступила в редакцию 07.07.2020)

А.А. ЛОЩИЛОВА
(Дзержинск)

Н.Ф. ВИНОКУРОВА
(Нижний Новгород)

ИНТЕГРАЛЬНО-СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА*

Раскрыта актуальность разработки интегрально-ситуативного подхода, отвечающего требованиям современного постнеклассического этапа развития науки, а также лично-деятельностной парадигме современного образования. Определены и обоснованы теоретические положения и специфика интегрально-ситуативного подхода, обеспечивающего в учебно-воспитательном процессе формирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности при изучении культурных ландшафтов на основе интегрально-ситуативного механизма.



Ключевые слова: *интегрально-ситуативный подход, способы эколого-ориентированной жизнедеятельности, культурный ландшафт, культурно-ориентированные интегральные ситуации.*

Научно-технологическая революция, деструктивная практика взаимодействия с окружающей средой поставили под угрозу выживание человечества. Первостепенное значение приобретает создание новой природопользовательской культуры, эколого-ориентированных способов жизнедеятельности, базирующихся «на целостном, интегральном взгляде на мир и познающего субъекта в нем» (Е.Н. Князева) [4]. Это способствует преодолению дистанцирования познающего разума от изучаемого объекта, пониманию человека и способов его деятельности как части сложной социо-природной системы, несущих в себе природу целого (окружающей природной среды, общества, культуры и т. п.), его системные качества.

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект 19-013-00749, код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»).

Интегральные идеи развивались в исследованиях К. Грейвза, Э. Ласло, Ж. Гейсера, Г. Лачмана, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова и др., но наиболее разработанной и состоятельной является интегральная теория К. Уилбера. Ее операционная система – «всесекторная, всеуровневая» модель AQAL (All Quadrants, All Levels) позволяет целостно представить картину совместно развивающихся процессов и явлений. По словам К. Уилбера, «чтобы понять целое, необходимо понять части. Чтобы понять части, необходимо понять целое... Мы движемся от части к целому и опять назад, и в этом танце постижения, в этом поразительном круге понимания пробуждаемся к смыслу, ценности, видению» [16]. В исследованиях Н.И. Чуприковой и Г.Н. Каропа развивается концепция системной дифференциации, согласно которой знания, имеющие интегральный характер, «развиваются из нерасчлененных структур путем их постепенной дифференциации и системного обобщения» [2; 3; 17].

Такое холистическое видение детерминирует использование человекообразных моделей познания (В.С. Степин) [13], характерных для постнеклассической науки. Одной из них является культурный ландшафт. С позиций системности его можно рассматривать как геоэкосоциосистему (Б.И. Кочуров, Н.Н. Клюев и др.) – модель сотворчества человека и природы, позволяющую раскрыть включенность человека как социоприродного существа в систему экологических отношений со всеми подсистемами ландшафта (природной, культурной, социально-технической), а также понять его управляющую роль в их устойчивом развитии [6].

В образовании данная «человекообразность» отражена в лично-деятельностной парадигме, базирующейся на представлении о личности как субъекте жизнедеятельности, способном на основе освоения и развития наличных форм культуры активно преобразовать себя и окружающую среду, эффективно действовать в различных ситуациях. По утверждению А.М. Сабирзянова, ситуационное познание направлено не только на экзистенцию, но и на разностороннее, комплексное постижение объективной реальности внешнего мира. Ситуационный подход позволяет обнаружить целостность за счет фактора времени, которое связывает мир в ситуационную целостность [12].

Вместе с тем, как отмечают В.В. Сериков, И.С. Якиманская, С.Н. Никитенко, учебные и жизненные ситуации представляют собой способ проектирования жизнедеятельности субъекта [13]. Данное положение актуализирует педагогическую проблему их использования для формирования эколого-ориентированной жизнедеятельности личности в культурном ландшафте.

Эколого-ориентированная жизнедеятельность является проявлением культуры природопользования. В контексте ее структуры и функций нами обоснованы способы эколого-ориентированной жизнедеятельности в культурном ландшафте и этапы их формирования, отражающие преемственность культурного освоения окружающей среды: от адаптации – к осмыслению и творчеству. Последовательность каждого этапа обеспечивается совокупностью культурно-ориентированных интегральных ситуаций жизневосприятия, жизнеосмысления и жизнетворчества, активизирующих изучение культурного ландшафта сквозь призму интегральности, пробуждающих его холистическое видение [6; 9]. Таким образом, возникает необходимость в новом интегрально-ситуативном подходе, синтезирующем положения ситуативного и интегрального подходов в контексте эколого-ориентированной жизнедеятельности.

В этой связи целью исследования являются разработка и обоснование интегрально-ситуативного подхода, обеспечивающего формирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности при изучении культурных ландшафтов на основе различных культурно-ориентированных интегральных ситуаций.

Рассмотрим теоретические положения и специфику интегрально-ситуативного подхода. Интегрально-ситуативный подход базируется на ряде положений ситуационного (П.В. Векленко, О.Д. Агапов, Н.М. Солодухо, М. Сабирзянов, Д. Магнуссон, Л. Росс, В. Томас, Г.М. Анохина, В.В. Сериков и др.) и интегрального (К. Уилбер) подходов. На научно-научном методологическом уровне он развивает и дополняет положения системного подхода.

Архитектонику интегрально-ситуативного подхода также составляют идеи синергетики (теории сложности) – новой холистической методологии, обеспечивающей целостное видение сложных феноменов (В.Г. Буданов, С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева, Ф. Варела), раскрывающей «глубинную связь ато-

марности и интегральной целостности, их обращаемость и возможное превращение друг в друга» (Е.Н. Князева) [4]. Идеи ситуативности или энактивированности познания (Ф. Варела, Э. Рош), где познающий субъект рассматривается «во взаимодействии с миром, в диалоге с ним, в структурном сопряжении с системами окружения создается опыт субъекта. Когнитивная активность совершается посредством “вдействия” субъекта в среду или ее энактивирования» [5].

В этой связи интегрально-ситуативный подход позволяет обучающимся выйти на новый уровень постижения холистичности и атомарности мира через познание «человеческо-размерных» систем – культурных ландшафтов. Это достигается за счет использования интегральной модели AQAL (All Quadrants, All Levels) (К. Уилбера), четыре «квадранта» которой обеспечивают формирование целостной картины совместно развивающихся компонентов культурного ландшафта, открытое диалогическое взаимодействие субъекта с ними [16]. Применительно к рассмотрению культурного ландшафта данная интегральная модель представлена в табл. 1.

Таблица 1

Интегральная модель культурного ландшафта

<p><i>Я</i> – Субъективное, индивидуальное</p> <p>СУБЪЕКТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ</p> <p>Жизненный мир, ценности субъекта, идентичность, самоопределение</p>	<p><i>ОНО</i> – Объективное, индивидуальное</p> <p>ПРИРОДНЫЙ КОМПОНЕНТ</p> <p>Природная среда и ее развитие</p>
<p><i>МЫ</i> – культурное, интерсубъективное</p> <p>КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ</p> <p>Ценности, традиции культурной общности, этноса</p>	<p><i>ОНИ</i> – социальное, интеробъективное</p> <p>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ</p> <p>Системная организация социума и техносферы</p>

В ходе содержательного наполнения представленной таблицы мы также опирались на исследования М.В. Рагулиной, в которых культурный ландшафт рассматривается с интегральных позиций, как взаимодействие доменов «культура», «природа», «личность». Это

Виды культурно-ориентированных интегральных ситуаций



Таблица 2

Интегральная аспектная карта рассмотрения культурного ландшафта

ВНЕШНЕЕ	
1. Диалог с природой (ОНО)	2. Диалог с обществом (ОНИ)
<p>Аспекты влияния природного компонента</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Природный компонент – социально-экономический компонент (ОНО – ОНИ) 2. Природный компонент – культурный компонент (ОНО – МЫ) 3. Природный компонент – субъектный компонент (ОНО – Я) 	<p>Аспекты воздействия социально-экономического компонента</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Социально-экономический – природный компонент (ОНИ – ОНО) 2. Социально-экономический – культурный компонент (ОНИ – МЫ) 3. Социально-экономический – субъектный компонент (ОНО – Я)
ВНУТРЕННЕЕ	
3. Диалог с культурой (МЫ)	4. Диалог с собой (Я)
<p>Аспекты влияния культурного компонента ландшафта</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Культурный компонент – природный компонент (МЫ – ОНО) 2. Культурный компонент – социально-экономический компонент (МЫ – ОНИ) 3. Культурный компонент – субъектный компонент (МЫ – Я) 	<p>Аспекты влияния субъектного компонента ландшафта</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Субъектный компонент – природный компонент (Я – ОНО) 2. Субъектный компонент – социально-экономический компонент (Я – ОНИ) 3. Субъектный компонент – культурный компонент (Я – МЫ)

отражает взаимосвязь естественно-научного и социокультурного аспектов, внутренних и внешних граней становления пространства ландшафта и роли личности, социума и культуры в его развитии [11].

Интегрально-ситуативный подход предполагает реализацию ряда принципов теории сложности (Э. Морена), принципов, обеспечивающих формирование способов эколого-ориентированной жизнедеятельности лич-

ности. В их контексте культурно-ориентированные интегральные ситуации рассматриваются как главные элементы учебно-воспитательного процесса. С позиций энактивизма (Э. Варела, Э. Рош, Э. Томпсон) они представляют собой структуру-процесс (см. рис. выше), отражающую преемственность культурного освоения ландшафта, от адаптации – осмысления – к конструктивно-созидательной деятельности.

1. *Культурно-адаптационная интегральная ситуация* способствует овладению обучающимися способами эколого-ориентированного «жизневосприятия» культурного ландшафта. Создаются условия для его чувственно-образного постижения, осознания своего персонального места в нем. Содержание ситуации составляют эстетические свойства ландшафта, история формирования его внешнего облика. Результатом ее решения является создание географического ментального образа культурного ландшафта.

2. *Культурно-смысловая интегральная ситуация* ориентирована на «жизнеосмысление» обучающимися культурного ландшафта. Содержит возможности для воспитания у них ценностного отношения к нему, понимания важности соблюдения этических норм для его устойчивого развития. Предполагает изучение истории формирования культурного наследия ландшафта, традиций, обычаев, культурных ценностей, мировоззрения, комфортности и качества жизни этноса, проживающего на его территории. Результатом решения данной ситуации является создание портрета идеального пользователя культурного ландшафта, а также жизненного кодекса природопользователя.

3. *Культурно-созидательная интегральная ситуация* создает условия для пробуждения обучающихся к эколого-ориентированному «жизнетворчеству». Предполагает изучение взаимодействий компонентов ландшафта, которые оказали влияние на виды природопользования в нем, способы и интенсивность его хозяйственного освоения.

Итогом данной ситуации является разработка обучающимися «дорожной карты» эколого-ориентированной стратегии житнетворчества в культурном ландшафте, а также проектов по экодизайну и футуродизайну ландшафта. Отметим, что каждая из рассмотренных выше ситуаций выступает определенным уровнем взаимодействия субъекта с культурным ландшафтом.

Механизмом решения представленных ситуаций является интегральный алгоритм, позволяющий изучать культурный ландшафт как сложную саморазвивающуюся систему через категориальную матрицу «целого» и «части». Такое холистическое познание обеспечивает интегральная аспектная карта культурного ландшафта (табл. 2), разработанная на основе «всесекторной, всеуровневой» модели К. Уилбера. В соответствии с представленными поло-

жениями структура алгоритма включает следующие стадии.

Первая стадия «Фокусировка на целом – общий взгляд» предполагает знакомство школьников с содержанием ситуации, в которой культурный ландшафт представлен в научном, художественно-литературном, а также визуальном (карты, схемы, фотографии) аспектах. Свои первичные ассоциации и представления, вызванные «первым соприкосновением» с культурным ландшафтом, они отражают в ментальной карте. Это способствует формированию отклика на предложенную ситуацию, создает предпосылки для вхождения в режим диалога.

Вторая стадия «Фокусировка на части – анализ» предполагает анализ и осмысление скрытых в ситуации противоречий, связанных с диалектикой отношений между компонентами культурного ландшафта: природного, культурного, социально-экономического и субъектного. Их познание осуществляется на основе интегральной аспектной карты культурного ландшафта (табл. 2). В ней представлены четыре линии диалога, позволяющие осознать эволюцию культурного ландшафта. «Эволюция и холизм должны быть поняты вместе. Невозможно изучать холизм, не изучая эволюцию, так как эволюция есть процесс олицетворения холизма» (Г. Сеттани, Е.Н. Князева) [4].

- *Линия «диалога с природой»* предполагает рассмотрение аспектов воздействия природного компонента культурного ландшафта на социально-экономический, культурный и субъектный компоненты.

- *Линия «диалога с обществом»* предусматривает изучение влияния социально-экономического компонента ландшафта на эволюцию культурного, природного и субъектного компонентов.

- *Линия «диалога с культурой»* способствует рассмотрению влияния культурного компонента ландшафта на формирование социально-экономического, природного и субъектного компонентов.

- *Линия «диалога с собой»* направлена на исследование действия субъектного компонента (мировоззрение, интеллектуальная и духовная деятельность субъекта жизнедеятельности) на развитие культурного, социально-экономического и природного компонентов культурного ландшафта.

Логика рассмотрения данных линий разворачивается от внешнего к внутреннему. Тем самым реализуются объективные и субъектив-

ные стороны культурно-ориентированных интегральных ситуаций.

Третья стадия «Фокусировка на целом – синтез» представляет собой результат взаимодействия личности и ситуации. Подводятся итоги диалогов, в процессе которых исследовались аспекты взаимодействия компонентов культурного ландшафта. Обучающиеся создают образовательные продукты, в которых выражается их холистическое видение ландшафта и собственной эколого-ориентированной жизнедеятельности в нем.

Таким образом, в статье представлены теоретические положения, идеи и особенности интегрально-ситуативного подхода, обеспечивающего становление у обучающихся способов эколого-ориентированной жизнедеятельности при изучении культурного ландшафта. Обоснован интегрально-ситуационный механизм, представленный культурно-ориентированными интегральными ситуациями и алгоритмом их решения.

Список литературы

1. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А., Спиридонова С.О. Формирование экологической ответственности в курсе «География России»: процессуально-технологический аспект // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6-1. С. 101–106.
2. Дифференционно-интеграционная парадигма теории развития / сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Коселев. М.: Яз. слав. культуры, 2011.
3. Каропа Г.Н. Системная дифференциация как закономерность и принцип обучения [Электронный ресурс] // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. Вып. 6(170). URL: [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6\(170\)-107-116](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-107-116) (дата обращения: 10.04.2020).
4. Князева Е.Н. Междисциплинарные стратегии исследований: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019.
5. Князева Е.Н. Энактивизм: концептуальный поворот в эпистемологии // Вопр. философии. 2013. № 10. С. 91–104.
6. Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф., Смирнова В.М. [и др.]. Культура природопользования: научный и образовательный аспект // Проблемы региональной экологии. 2014. № 4. С. 159–168.
7. Крюкова Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: моногр. Волгоград: Перемена, 1999.
8. Лощилова А.А., Винокурова Н.Ф. Методические условия воспитания экологической ответственности у членов школьного детского геоэкологического клуба: синергетический подход // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 7(140). С. 21–28.

9. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: моногр./под ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. Н. Новгород, 2019.

10. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2019. Т. 7. № 4. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-2> (дата обращения: 20.04.2020).

11. Рагулина М.В. Культурный ландшафт: интегральный взгляд: моногр. Ульяновск, 2015.

12. Сабирзянов А.М., Солодуха Н.М. Ситуационный подход в философско-экологическом контексте: моногр. Казань, 2013.

13. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: моногр. М., 2012.

14. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Мирь, 2009. С. 249–295.

15. Сырова Н.В. Визуальная культура как средство формирования общей и профессиональной культуры человека [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2019. Т. 7. № 1. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-5> (дата обращения: 20.04.2020).

16. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / пер. с англ. под ред. А. Киселева. М., 2004.

17. Чуприкова Н.И. Теория развития: дифференционно-интеграционная парадигма [Электронный ресурс] // Психологическое исследование: электрон. науч. журн. 2009. № 1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.04.2020).

18. Экология городского ландшафта / Н.Ф. Винокурова, Ф.М. Баканина, О.В. Глебова, И.А. Шевченко // Программы элективных курсов. География. 10–11 классы. Профильное обучение. Сер.: Элективные курсы. М., 2006. С. 45–67.

* * *

1. Vinokurova N.F., Loshchilova A.A., Spiridonova S.O. Formirovanie ekologicheskoy otvetstvennosti v kurse «Geografiya Rossii»: processual'no-tekhnologicheskij aspekt // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2016. № 6-1. S. 101–106.

2. Differencionno-integracionnaya paradigma teorii razvitiya / sost. N.I. Chuprikova, A.D. Koshelev. M.: Yaz. slav. kul'tury, 2011.

3. Karopa G.N. Sistemnaya differenciaciya kak zakonmernost' i princip obucheniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2017. T. 22. Vyp. 6(170). URL: [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6\(170\)-107-116](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-107-116) (дата obrashcheniya: 10.04.2020).

4. Knyazeva E.N. Mezhdisciplinarnye strategii issledovaniy: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury. M.: Yurajt, 2019.

5. Knyazeva E.N. Enaktivizm: konceptual'nyj povорот v epistemologii // Vopr. filosofii. 2013. № 10. S. 91–104.

6. Kochurov B.I., Vinokurova N.F., Smirnova V.M. [i dr.]. Kul'tura prirodopol'zovaniya: nauchnyj i obrazovatel'nyj aspekt // Problemy regional'noj ekologii. 2014. № 4. S. 159–168.

7. Kryukova E.A. Lichnostno-razvivayushchie obrazovatel'nye tekhnologii: priroda, proektirovanie, realizaciya: monogr. Volgograd: Peremena, 1999.

8. Loshchilova A.A., Vinokurova N.F. Metodicheskie usloviya vospitaniya ekologicheskoy otvetstvennosti u chlenov shkol'nogo detskogo geoekologicheskogo kluba: sinergeticheskij podhod // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 7(140). S. 21–28.

9. Proektirovanie ekologo-orientirovannoj zhiznedeyatel'nosti lichnosti obuchayushchegosya v kul'turnom landshafte: teoretiko-metodologicheskij diskurs: monogr. / pod red. N.N. Demidovoj, N.F. Vinokurovoj. N. Novgorod, 2019.

10. Prohorova M.P., Vaganova O.I. Tekhnologiya obrazovatel'nogo sobytiya v rossijskoj i zarubezhnoj obrazovatel'noj praktike [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2019. T. 7. № 4. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-2> (data obrashcheniya: 20.04.2020).

11. Ragulina M.V. Kul'turnyj landshaft: integral'nyj vzglyad: monogr. Ul'yanovsk, 2015.

12. Sabirzyanov A.M., Soloduh N.M. Situacionnyj podhod v filosofsko-ekologicheskome kontekste: monogr. Kazan', 2013.

13. Serikov V.V. Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe: monogr. M., 2012.

14. Stepin V.S. Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlichiya // Postneklassika: filosofiya, nauka, kul'tura. SPb.: Mir#, 2009. S. 249–295.

15. Syrova N.V. Vizual'naya kul'tura kak sredstvo formirovaniya obshchej i professional'noj kul'tury cheloveka [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2019. T. 7. № 1. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-5> (data obrashcheniya: 20.04.2020).

16. Uilber K. Integral'naya psihologiya: Soznanie, Duh, Psihologiya, Terapiya / per. s angl. pod red. A. Kiseleva. M., 2004.

17. Chuprikova N.I. Teoriya razvitiya: differencionno-integracionnaya paradigma [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. 2009. № 1(3). URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 25.04.2020).

18. Ekologiya gorodskogo landshafa / N.F. Vinokurova, F.M. Bakanina, O.V. Glebova, I.A. Shevchenko // Programmy elektivnyh kursov. Geografiya. 10–11 klassy. Profil'noe obuchenie. Ser.: Elektivnye kursy. M., 2006. S. 45–67.

Integrated and situational approach in formation of environmentally oriented living abilities of personality in the process of studying the cultural landscape

The article deals with the urgency of the development of the integrated and situational approach corresponding the demands of the modern post-nonclassical stage of the science's development and the personal and activity paradigm of the modern education. There are defined and substantiated the theoretical points and the specificity of the integrated and situational approach providing the formation of the environmentally oriented living abilities in teaching and educational process while studying the cultural landscape on the basis of the integrated and situational mechanism.

Key words: *integrated and situational approach, ways of environmentally oriented living abilities, cultural landscape, culturally oriented integrated situations.*

(Статья поступила в редакцию 03.05.2020)

О.А. МАСЛОВА, И.В. ПОТАПОВА
(Волгоград)

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ РЕШЕНИЮ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ С ПОМОЩЬЮ ТЕОРИИ ГРАФОВ

Освещается проблема обучения учащихся решению олимпиадных задач, в том числе с помощью теории графов. Обоснована значимость обучения учащихся решению олимпиадных задач, являющихся важным средством саморазвития и самореализации личности. Данное обучение рассмотрено как подход, при котором учебная деятельность учащихся проектируется и реализуется через решение целесообразно подобранных задач.

Ключевые слова: *олимпиадная задача по математике, обучение решению задач, системы задач, этапная модель обучения решению задач, задачный подход, теория графов.*

Работе с одаренными детьми, для которых каждый учебный год проводятся олимпиады различного уровня по отдельным предметам, посвящено множество трудов, в их чис-

ле научно-исследовательские труды и учебно-методические пособия. Олимпиадные задачи по предмету, в частности по математике, играют важную роль в процессе работы с одаренными детьми, в первую очередь они способствуют выявлению и развитию одаренности детей в какой-либо научной области. В процессе подготовки к участию в олимпиадах и непосредственно в процессе самого участия формируются навыки научно-исследовательской деятельности учащихся, что способствует саморазвитию и самореализации личности.

Повышенный интерес к проблемам математического образования во всем мире обусловлен ростом значения математики в жизни человеческого общества. Развитие многих наук неразрывно связано с процессами их математизации. К ним относятся не только физика, экономика, информатика, но и современная биология, медицина, лингвистика и пр. Именно поэтому общество нуждается в процессах развития детей, чья одаренность ярко проявляется в математике. Важным средством развития таких детей являются системы олимпиадных задач по математике.

Проблеме применения олимпиадных задач по математике в развитии учащихся посвящено множество работ, в которых определяется понятие «олимпиадная задача по математике» в соотношении с понятиями «задача повышенной сложности», «нестандартная задача», «задачи на применение нестандартных методов решения», разрабатывается классификация олимпиадных задач; освещается содержание учебных пособий и прошедших олимпиад; рассматриваются вопросы подготовки учащихся к олимпиадам или обучения решению олимпиадных задач и пр. Более подробно остановимся на рассмотрении работ, посвященных различным аспектам вопроса *обучения школьников решению олимпиадных задач по математике*.

А.Р. Тугузбаева отмечает нацеленность обучения решению олимпиадных задач по математике в 5–6-х классах на освоение приемов умственной деятельности (анализа, синтеза, сравнения и пр.). В качестве основного средства обучения автор приводит упражнения на классификацию, сравнение, абстрагирование, аналогию и др. в рамках реализации принципа Дирихле или метода инвариантов. Именно такие задачи кажутся автору приемлемыми для данной возрастной категории.

А.В. Фарков предлагает осуществлять работу по обучению решению олимпиадных задач по математике на уроке, включая их в системы учебных задач. Например, при изуче-

нии квадратных уравнений можно предложить такую задачу: «Может ли дискриминант квадратного уравнения с целыми коэффициентами равняться 2014? А 2016?».

Т.А. Фролова, указывая на несоответствие математических знаний учащихся и требований, выделяет занятия в математическом кружке как одну из форм подготовки учащихся к олимпиадам и отмечает необходимость создания условий для систематизации методов и приемов решения олимпиадных задач; развития исследовательских навыков в работе; систематизации и обобщения знаний; формирования логических навыков в работе; формирования представлений об идеях и методах решения математических задач. Автор рассматривает учебно-исследовательские задания по темам, обучение генерированию идей при решении задач исследовательского характера как основу подготовки учащихся к олимпиадным конкурсам.

А.И. Азаров видит совершенствование методов обучения через формирование у учащихся творческого, эвристического мышления; развитие математической интуиции и навыков самостоятельного поиска закономерностей и взаимосвязей; ознакомление с общими приемами самостоятельного и целенаправленного поиска решения задачи. Автор приводит такие составляющие успеха в олимпиадах по математике, как знание материала школьной программы; знание материала, который выходит за пределы школьной программы; смекалка; гибкость ума; практика; сформированность логико-математических умений (анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков, установление причинно-следственных связей в изучаемом круге явлений; классификация условий в задании по некоторому признаку и пр.) и умения строить модели в графической и знаково-символьной формах и пр.

И.А. Беловол указывает на то, что при подготовке учащихся к олимпиадам учителю необходимо определиться со стратегией обучения решению нестандартных заданий и задач повышенной сложности. К ним относятся стратегии ускорения (что учитывает потребности и возможности учащихся с различными темпами развития), углубления (за счет более глубокого изучения тем конкретной области знаний), обогащения (за счет нетрадиционных тем и установления связей с другими темами, проблемами или предметами), проблематизации (предполагает стимулирование личностного развития учащихся с помощью использования проблемных ситуаций, ориги-

нальных объяснений, пересмотр имеющихся фактов, поиск новых трактовок и альтернативных интерпретаций). Автор приводит ряд требований к системе подготовки обучающихся к олимпиадам: включение дополнительных тем и актуальных или нерешенных проблем области научных знаний; использование интегрированного подхода к изучению тем и проблем; поощрение углубленного изучения тем, выбранных самим школьником; развитие самостоятельности в обучении; обеспечение гибкости и вариативности образовательного процесса с точки зрения содержания, форм и методов обучения, корректировки методики с учетом специфики индивидуальных особенностей учащихся; обеспечение свободного доступа к разнообразным источникам информации и использование различных способов получения информации.

Е.В. Городнова процесс подготовки учащихся к участию в математических олимпиадах подразделяет на пять этапов: *мотивационный*, в котором представлены исторические задачи, биографии ученых-математиков, занимательная литература для детей; *ориентировочный*, содержащий опорную задачу; *исполнительный*, реализуемый через решение аналогичных задач; *контролирующий*, осуществляемый посредством решения одной-двух развивающих задач (условия этих задач даются в измененном виде, но сохраняется та же идея решения); *последний* характеризуется разбором занимательных математических задач, подобранных самими учащимися.

Рассмотрим работы *по обучению решению олимпиадных задач с использованием графов*.

Е.М. Елисеев видит в переводе условия задачи на математический язык один из основных методов решения олимпиадных задач. В рамках языка теории графов объекты, рассматриваемые в задаче, принимаются за вершины графа, а отношения между ними изображаются ребрами графа. *Метод графового моделирования* применим на практике, если условие задачи удовлетворяет следующим критериям: существование объектов (любой природы) и отношений между ними, которые можно изобразить вершинами и ребрами графа; комбинаторный характер задачи; возможность изучения структурных связей между объектами. Автор приводит ряд олимпиадных задач, к решению которых можно применить метод графового моделирования.

А.В. Лавренюк представляет *двухэтапную модель изучения теории графов при подготовке школьников к олимпиадам по математике*. Сначала учащиеся знакомятся со следующими

темами теории графов: «История и основные понятия, теоремы теории графов»; «Эйлеровы и гамильтоновы циклы, задачи о мостах, рисование фигур единым росчерком»; «Лабиринты»; «Раскраска графов»; «Понятия дерева и леса»; «Сетевые графы»; «Применение теории графов в различных областях науки и техники»; «Графы и олимпиадные задачи». Затем приступают к формированию банка олимпиадных задач, решаемых с помощью графов.

Анализ исследований по проблеме применения олимпиадных задач в развитии учащихся позволяет рассматривать системы задач как основное средство подготовки к различным олимпиадам по математике. Авторы приводят аргументы в рассуждениях о роли и значимости данного обучения, но останавливаются лишь на перечислении типов олимпиадных задач по математике или приводят ряд задач (и их решений) одного типа. Несомненно, эти работы вносят весомый вклад в развитие теории задачного обучения с позиции рассмотрения деятельности субъектов образовательного процесса, предполагающей применение системы разнообразных задач и их решений. Однако, рассматривая обучение как подход, при котором учебная деятельность учащихся проектируется и реализуется через решение целесообразно подобранных задач, приведенного выше материала оказывается недостаточно. Нет описания систем задач, которые следовало бы использовать на каждом из этапов обучения решению олимпиадных задач по математике, а в этом и раскрывается сущность задачного подхода в обучении учащихся решению олимпиадных задач.

Полученные выводы диктуют необходимость выделения этапов обучения учащихся решению олимпиадных задач по математике и разработки системы целесообразно подобранных задач в соответствии с каждым из них. В ходе подготовки учащихся к олимпиадам по математике используется многообразие задачного материала из различных разделов. Как следствие, требуется конкретизация математической области (теория чисел, комбинаторика, теория графов, логика и пр.) при конструировании указанной системы задач. В связи с этим основной целью данной работы является разработка системы целесообразно подобранных задач в соответствии с каждым этапом обучения учащихся решению олимпиадных задач по математике с помощью теории графов. Ниже приведем описание предлагаемой нами этапной модели обучения учащихся решению олимпиадных задач по математике с помощью теории графов.

Первый этап – *мотивационный* – этап с проблемной задачей. Его цель – сформировать устойчивый интерес к решению олимпиадных задач по математике. Приведем примеры задач, которые будем использовать на данном этапе.

Задача 1. Ваня решил поехать к бабушке из Астрахани в Тамбов. И может проехать через Волгоград и Саратов. Определите кратчайший путь из Астрахани в Тамбов.

	A	B	C	T
A		4	3	11
B	4		2	1
C	3	2		6
T	11	1	6	

Выпишем пути и вычислим расстояния между пунктами.

ABCT = 4 + 2 + 6 = 12; ACBT = 3 + 2 + 1 = 6;

ACT = 3 + 6 = 9; AVT = 4 + 1 = 5; AT = 11.

Ответ: 5.

Задача 2. Определите кратчайший путь из пункта A в пункт D.

При увеличении количества пунктов резко возрастает количество возможных путей. Использование перебора вариантов неэффективно, и необходим новый способ решения данного вида задач.

		A	B	C	D
A	A		2	4	
B	B	2		1	
C	C	4	1		5
D	D			5	
E	E	6		1	3

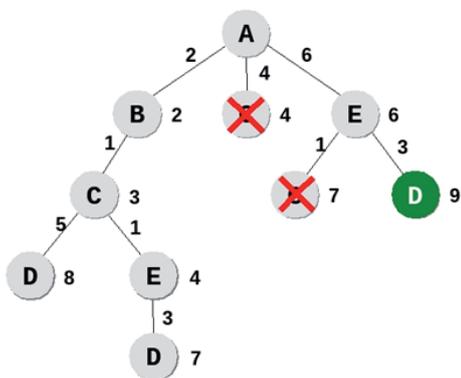


Рис. 1

Второй этап – *ориентировочный* – этап работы с типовыми задачами данной темы: задачи на нахождение количества путей и расстояния между пунктами, турниры (встречи), знакомства, логические («на рассуждение»). Его цель состоит в том, чтобы сформировать ориентировочную основу действий в решении задач по теории графов.

Ниже приведены требования к результатам обучения решению олимпиадных задач с помощью теории графов (см. табл. на с. 22).

Приведем примеры задач каждого типа.

Задача 3 (нахождение количества путей). Определите количество путей из пункта A в пункт M.

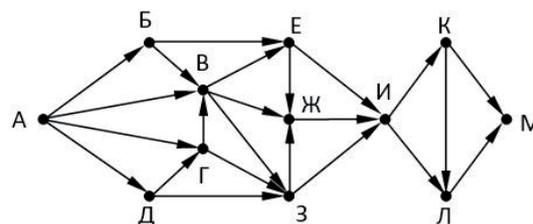


Рис. 2

Решение:

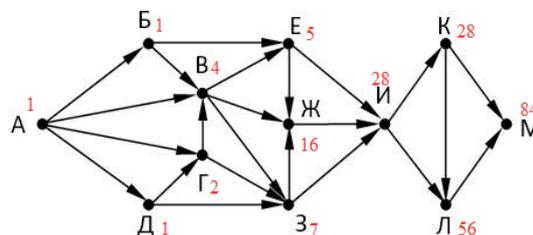


Рис. 3

Задача 4 (нахождение расстояния между пунктами). Определите длину кратчайшего пути между пунктами A и E.

	A	B	C	D	E
A		1			
B	1		2	2	7
C		2			3
D		2			4
E		7	3	4	

Задача 5 (турниры). В шахматном турнире по круговой системе, в котором участвуют 5 школьников, сыграно 6 партий. Больше всех встреч провел Ваня и Миша – по 3. Какое число партий сыграл участник, проводивший наименьшее число встреч?

Решение. Рассмотрим два случая:

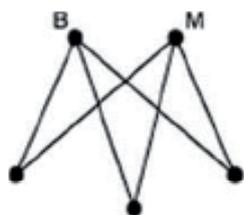


Рис. 4

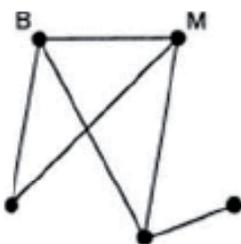


Рис. 5

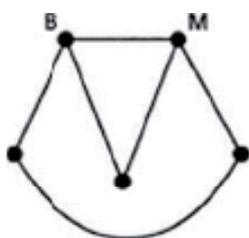


Рис. 6

1) Ваня и Миша не играли друг с другом;
 2) Ваня и Миша сыграли друг с другом.
 В первом случае каждый из остальных участников провел по 2 встречи (рис. 4).

Во втором случае возможны варианты:

2а) существует участник, не встречавшийся ни с Ваней, ни с Мишей;

2б) каждый из участников встретился или с Ваней, или с Мишей (а может, и с каждым из них).

Изобразим все пять встреч, проведенных Ваней и Мишей.

2а. Этот случай невозможен, поскольку, проводя шестое ребро, мы получим противоречие с условием задачи, т. к. будет еще один участник, также сыгравший 3 партии (рис. 5).

2б. Есть только одна возможность пронести шестое ребро, не нарушая условий задачи (рис. 6).

Поэтому наименьшее число встреч, проведенных участником, равно 2.

Задача 6 (знакомства). В компании, состоящей из пяти человек, среди любых трех человек найдутся двое знакомых и двое незнакомых друг с другом. Докажите, что компанию можно рассадить за круглым столом так, чтобы по обе стороны от каждого человека сидели его знакомые.

Решение. Построим *граф знакомств*, в котором вершины будут изображать людей, а ребро будет соединять две вершины. Легко показать, что существует ровно один граф с пятью вершинами, степень каждой вершины которого равна двум. Этому графу соответствует расположение людей за столом.

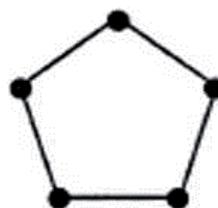


Рис. 7

Задача 7 (логическая). На соревнованиях по легкой атлетике Андрей, Боря, Сережа и Володя заняли первые четыре места. Мнения девочек о том, как места распределились между победителями, разошлись.

Даша: Андрей был первым, Володя – вторым.

Галя: Андрей был вторым, Борис – третьим.

Лена: Боря был четвертым, Сережа – вторым.

Ася, которая была судьей на этих соревнованиях, сказала, что каждая из девочек сделала одно правильное и одно неправильное заявление. Кто из мальчиков какое место занял?

Решение. Построим граф (рис. 8).

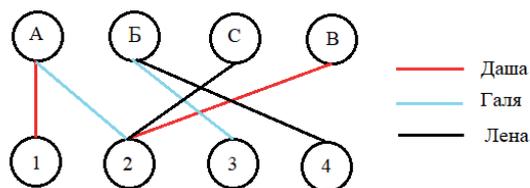


Рис. 8

Андрей – 1-е место, Сергей – 2-е место, Борис – 3-е место, Володя – 4-е место.

Третий этап – *исполнительский* – этап работы с задачами, аналогичными решенным. На данном этапе учащимся предлагаются задачи, в процессе решения которых необходимо воспроизвести ход действий в ситуациях,

Требования к результатам обучения решению олимпиадных задач с помощью теории графов

Метапредметные	Типы задач
Переводить практическую задачу в учебную	<i>Нахождение количества путей</i>
Самостоятельно составлять алгоритм (или его часть), конструировать способ решения учебной задачи, оценивать его целесообразность и эффективность	<i>Нахождение расстояния между пунктами</i>
Преобразовать одну форму представления информации в другую без потери смысла и полноты информации	<i>Турниры (встречи)</i>
Самостоятельно планировать деятельность (намечать цель, создавать алгоритм, отбирая целесообразные способы решения учебной задачи)	<i>Знакомства</i>
Владеть смысловым чтением текста задачи с целью решения различных учебных задач, для удовлетворения познавательных запросов и интересов – определять тему, главную идею задачи, цель; различать основную и дополнительную информацию, устанавливать логические связи и отношения, представленные в задаче; выявлять детали, важные для раскрытия основной идеи, содержания задачи	<i>Логические (на рассуждение)</i>
Распознавать ложные и истинные суждения, делать умозаключения по аналогии; приводить аргументы, подтверждающие собственное обобщение, вывод с учетом существующих точек зрения	<i>Турниры (встречи)</i>
	<i>Знакомства</i>
	<i>Логические (на рассуждение)</i>
Личностные	Типы задач
Осознавать потребность и готовность к самообразованию	<i>Нахождение количества путей</i>
	<i>Нахождение расстояния между пунктами</i>
	<i>Турниры (встречи)</i>
	<i>Знакомства</i>
Использовать свои интересы для выбора индивидуальной образовательной траектории, потенциальной будущей профессии и соответствующего профильного образования	<i>Логические (на рассуждение)</i>
Предметные (знания и умения)	Типы задач
Знания о графе и его видах (классический, орграфы, деревья, эйлеров, полный и т. д.)	<i>Нахождение количества путей</i>
	<i>Нахождение расстояния между пунктами</i>
Умения реализовывать некоторые алгоритмы на графах (алгоритм поиска в ширину, алгоритм двунаправленного поиска, метод накопления и т. д.)	<i>Турниры (встречи)</i>
	<i>Знакомства</i>
Умение строить графовые модели условий текстовых задач	<i>Логические (на рассуждение)</i>

схожих с ранее рассмотренными. Его цель – закрепить полученные знания в обозначенной математической области.

Задача 8 (турниры). В соревновании по круговой системе с 12 участниками провели все встречи. Сколько встреч было сыграно?

Решение. Представим граф встреч, поскольку каждая пара встретилась между собой, то в графе каждая пара вершин будет соединена ребром. Мы должны найти число ребер в графе K_{12} . Из каждой вершины графа выходит 11 ребер. В произведении $11 \cdot 12$ каждое ребро учтено дважды, поэтому граф K_{12} имеет $(11 \cdot 12) / 2 = 66$ ребер.

В общем виде можно вывести теорему о том, что граф K_n имеет $n(n-1)/2$ ребер.

Четвертый этап – *преобразующий* – этап решения задач, составленных варьированием условий опорных (типовых) задач. На данном этапе учащиеся должны самостоятельно осуществить выбор метода или сочетания методов при решении задач. Его цель – вооружить умением решать олимпиадные задачи с опорой на комбинаторику в условиях изменения задачной ситуации.

Задача 9 (турниры). В шахматном турнире, в котором каждый участник встречался с каждым, три шахматиста заболели и выбыли из турнира до того, как прошла его половина. Всего в турнире проведено 130 встреч. Сколько шахматистов участвовало в турнире?

Решение. Если в турнире участвовало 16 шахматистов, то число сыгранных ими партий не должно превосходить $(16 \cdot 15)/2 = 120$. Поэтому в турнире играло больше 16 человек.

А. Если на начало турнира 17 участников, тогда 14 из них закончивших турнир провели между собой $(14 \cdot 13)/2 = 91$ встречу, а выбывшие провели вместе 39, следовательно кто-то из них провел не менее 13 встреч, а значит, выбыл во второй половине турнира.

Б. Если на начало турнира 18 участников, тогда 15 из них закончивших турнир провели между собой $(15 \cdot 14)/2 = 105$ встреч, а выбывшие провели вместе 25. Поскольку половина турниров составляет 8 туров, то выбывшие участники не могли провести более 24 встреч.

В. Если на начало турнира 19 участников, тогда 16 из них закончивших турнир провели между собой $(16 \cdot 15)/2 = 120$ встреч, а выбывшие провели вместе 10. Каждый из них мог выбыть в первой половине турнира.

Г. Если на начало турнира 20 участников, тогда 17 из них закончивших турнир провели между собой $(17 \cdot 16)/2 = 136$ встреч, т. е. больше, чем все участники турнира.

Следовательно, в турнире участвовало 19 человек.

Пятый этап – *оценочный* – этап самостоятельного решения олимпиадных задач (с опорой на теорию графов). Его цель – выяснить уровень готовности к участию в олимпиадах по математике различных уровней.

В качестве диагностической может быть предложена следующая работа.

Задача на нахождение количества путей (из коллекции задач Московской математической олимпиады).

В стране 15 городов, некоторые из них соединены авиалиниями, принадлежащими трем авиа-

компаниям. Известно, что даже если любая из авиакомпаний прекратит полеты, можно будет добраться из любого города в любой другой (возможно, с пересадками), пользуясь рейсами оставшихся двух компаний. Какое наименьшее количество авиалиний может быть в стране?

Задача на нахождение расстояния между пунктами (из коллекции задач Московской математической олимпиады).

В некотором государстве города соединены дорогами. Длина любой дороги меньше 500 км, и из любого города в любой другой можно попасть, проехав по дорогам меньше 500 км. Когда одна дорога оказалась закрытой на ремонт, выяснилось, что из каждого города можно проехать по оставшимся дорогам в любой другой. Доказать, что при этом можно проехать меньше 1500 км.

Задача «Турниры» (из коллекции задач Московской математической олимпиады).

20 футбольных команд проводят первенство. В первый день все команды сыграли по одной игре. Во второй также все команды сыграли по одной игре. Докажите, что после второго дня можно указать такие 10 команд, что никакие две из них не играли друг с другом.

Задача «Знакомства» (из коллекции задач Московской математической олимпиады).

Каждый из 1994 депутатов парламента дал пощечину ровно одному своему коллеге. Докажите, что можно составить парламентскую комиссию из 665 человек, члены которой не выясняли отношений между собой указанным выше способом.

Задача на логику (из коллекции задач Турнира Ломоносова).

По кругу записаны 7 натуральных чисел. Известно, что в каждой паре соседних чисел одно делится на другое. Докажите, что найдется пара и соседних чисел с таким же свойством.

В заключение отметим, что нами было выделено пять этапов обучения учащихся решению олимпиадных задач по математике (мотивационный, ориентировочный, исполнительский, преобразующий, оценочный) и выявлены требования к результатам обучения решению олимпиадных задач с помощью теории графов (метапредметные, личностные и предметные). На этой основе разработана система целесообразно подобранных задач в соответствии с каждым этапом обучения учащихся решению олимпиадных задач по математике с помощью теории графов. Данная система была апробирована в форме элективного курса «Приложение теории графов к решению олимпиадных задач» на базе МОУ «Гимназия 12

Краснооктябрьского района Волгограда» и показала свою эффективность. Успешное решение (три и более задач из пяти предложенных) диагностической работы большинством испытуемых позволяет рекомендовать предложенную систему задач как одно из важных средств обучения учащихся решению олимпиадных задач с помощью теории графов.

Список литературы

1. Азаров А.И. Разработка методологии и технологии подготовки учащихся общеобразовательных учреждений к олимпиадам по математике // Веб-программирование и интернет-технологии WebConf2018: тез. докл. 4-й Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2018. С. 39–40.
2. Беловол И.А. О подготовке обучающихся к олимпиадам и конкурсам по математике // Приоритетные направления развития науки и образования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2018. С. 26–29.
3. Городнова Е.В. Методика обучения школьников решению олимпиадных задач по математике в системе дополнительного образования // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Тамбов, 2015. С. 36–37.
4. Елисеев Е.М. Применение графов к решению олимпиадных задач по математике // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. 2014. № 16. С. 210–213.
5. Лавренюк А.В. Методика изучения теории графов при подготовке школьников к олимпиадам по математике // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2015. Т. 3. № 9-1 (20-1). С. 126–128.
6. Тугузбаева А.Р. Обучение решению олимпиадных задач школьников 5-6 классов // Аллея науки. 2018. Т. 2. № 3 (19). С. 708–710.
7. Фарков А.В. О работе учителя математики по обучению учащихся решению олимпиадных задач на уроке // Педагогические технологии математического творчества: сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф. Арзамас, 2011. С. 390–392.
8. Фролова Т.А. Методы и формы подготовки учащихся к олимпиаде по математике // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2018. С. 295–298.

* * *

1. Azarov A.I. Razrabotka metodologii i tekhnologii podgotovki uchashchihsiya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij k olimpiadam po matematike // Veb-programmirovaniye i internet-tekhnologii WebConf2018: tez. dokl. 4-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Minsk, 2018. S. 39–40.

2. Belovol I.A. O podgotovke obuchayushchihsiya k olimpiadam i konkursam po matematike // Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Cheboksary, 2018. S. 26–29.

3. Gorodnova E.V. Metodika obucheniya shkol'nikov resheniyu olimpiadnyh zadach po matematike v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Voprosy obrazovaniya i nauki: teoreticheskij i metodicheskij aspekt: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Tambov, 2015. S. 36–37.

4. Eliseev E.M. Primeneniye grafov k resheniyu olimpiadnyh zadach po matematike // Matematicheskij vestnik pedvuzov i universitetov Volgo-Vyatskogo regiona. 2014. № 16. S. 210–213.

5. Lavrenyuk A.V. Metodika izucheniya teorii grafov pri podgotovke shkol'nikov k olimpiadam po matematike // Aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovaniy XXI veka: teoriya i praktika. 2015. T. 3. № 9-1 (20-1). S. 126–128.

6. Tuguzbaeva A.R. Obuchenie resheniyu olimpiadnyh zadach shkol'nikov 5–6 klassov // Alleya nauki. 2018. T. 2. № 3 (19). S. 708–710.

7. Farkov A.V. O rabote uchitelya matematiki po obucheniyu uchashchihsiya resheniyu olimpiadnyh zadach na uroke // Pedagogicheskie tekhnologii matematicheskogo tvorchestva: sb. st. uchastnikov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Arzamas, 2011. S. 390–392.

8. Frolova T.A. Metody i formy podgotovki uchashchihsiya k olimpiade po matematike // Innovacionnoye razvitie: Potencial nauki i sovremennogo obrazovaniya: sb. st. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, 2018. S. 295–298.

Teaching students to solve olympiad math tasks by the means of the theory of graphs

The article deals with the issue of teaching students to solve the olympiad tasks by the means of the theory of graphs. There is substantiated the significance of teaching students to solve the olympiad tasks that are important means of self-improvement and personal self-fulfilment. The teaching is considered as an approach when the learning activity of students is designed and implemented in terms of solving advisably selected tasks.

Key words: *olympiad math task, teaching of solving tasks, systems of tasks, stage model of teaching of solving tasks, task approach, theory of graphs.*

(Статья поступила в редакцию 20.05.2020)

Е.Н. РАМЗАЕВА
(Волгоград)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК НОВАЯ ПЛОЩАДКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ ПОДРОСТКА

Рассматриваются феномены социальных сетей и мессенджеров, описывается их роль в социальной жизни подростка и организации педагогического процесса. Приводятся результаты опроса, проведенного среди педагогов, учащихся и их родителей, выделяются педагогические риски и педагогические функции социальных сетей, предлагаются эффективные формы педагогического взаимодействия школы и семьи в информационном пространстве социальных сетей.



Ключевые слова: *социальная сеть, мессенджер, информационное пространство, подростки, субкультура, педагогические риски.*

Социальные сети и мессенджеры – новый феномен объективной реальности, характеризующийся как богатыми педагогическими возможностями, так и рядом потенциальных опасных рисков. Абстрагироваться и изолироваться от цифровой среды уже не представляется возможным, поэтому в педагогической теории и практике с очевидной актуальностью встает вопрос о построении эффективных и безопасных моделей социального и педагогического взаимодействия в информационном пространстве социальных сетей.

По последним статистическим данным, в России на сегодняшний день 87 млн чел. являются активными пользователями сети Интернет. За прошедший 2019 г. прирост пользователей составил 3 млн чел. [7]. Однако динамика вовлечения новых пользователей очень велика, и с абсолютной уверенностью можно утверждать, что на текущий момент речь идет о более внушительных цифрах.

В сознании современного среднестатистического пользователя понятие «Интернет» прочно ассоциируется с термином *социальные сети*. И, несмотря на то, что социальные сети – относительно молодое явление, именно они сейчас влияют на характер социальных коммуникаций и даже во многом их определяют.

Социальная сеть (от англ. *social networks*) – это «интернет-площадка, сайт, который позволяет зарегистрированным на нем пользователям размещать информацию о себе и коммуницировать между собой, устанавливая социальные связи. Контент (содержание предлагаемых текстовых, фото-, аудио- и видеоматериалов) на этой площадке создается непосредственно самими пользователями» [4].

Социальные медиа достаточно разнообразны по своему характеру и аудитории. Согласно последним исследованиям, в России самой популярной сетью продолжает оставаться «ВКонтакте». Однако, если оценивать непосредственную вовлеченность пользователей (т. е. активность реакции пользователей на предлагаемый контент), лидером оказывается приложение Instagram [7].

Возраст пользовательской аудитории (на примере одной из самых популярных социальных сетей «ВКонтакте») в России распределен следующим образом: подавляющее число зарегистрированных пользователей – люди в возрасте от 25 до 34 лет (31,7%). Следующая по численности возрастная группа – 18–24 лет (22%). За ними следуют несовершеннолетние – 17,2%. На долю пользователей в возрасте от 35 до 44 лет приходится 16,3%. Остальные 12,8% аудитории – люди старше 45 лет [Ibid.]. Тем не менее можно предположить, что данная статистика допускает некоторую необъективность, поскольку несовершеннолетние часто указывают вымышленный возраст, старше своего реального.

Однако не все социальные сети одинаково популярны среди подростков. Приведем рейтинг специфических социальных сетей и приложений для общения, которые наиболее востребованы на данный момент непосредственно среди подростков:

- 1) TikTok – социальная сеть для видеоклапаке;
- 2) Discord – чат для геймеров;
- 3) Rhyme – сайт о современной музыке;
- 4) Twitch – стримы (прямые эфиры) для геймеров;
- 5) DonationAlerts – сервис для отправки донатов (денежных пожертвований) [4].

Безусловно, молодежь и подростки являются самыми активными и «продвинутыми» пользователями социальных сетей. Помимо простых развлечений и общения Интернет предоставил подрастающему поколению так-

же и неожиданную площадку для самореализации. Благодаря социальным сетям в современном обществе появились такие новые профессии, как смм-менеджер, контент-менеджер, таргетолог, блогер и др. Интересно, что в большом количестве случаев эти профессиональные ниши занимают именно детьми, чей труд и творчество зачастую хорошо оплачиваются заказчиками или рекламодателями. Например, среди отечественных видеоблогеров, снимающих и выкладывающих развлекательные видео для своей возрастной категории, выделилась целая плеяда авторов дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста, чей доход позволяет назвать их миллионерами. Кроме того, дети становятся организаторами и владельцами собственных интернет-магазинов, с помощью которых реализуют различные товары собственного производства.

Разумеется, такие примеры финансовой успешности среди детей не носят массовый характер, однако увеличивающееся число подобных прецедентов уже позволяет говорить о явлении «детской эмансипации». Под *эмансипацией* понимается «освобождение от зависимости, угнетения, неравноправия» [6]. В современном гражданском праве *эмансипация* – это «приобретение полной дееспособности лицом, не достигшим совершеннолетия» [5]. Безусловно, в описываемых нами случаях данный термин применяется весьма условно, однако именно он с наибольшей точностью характеризует грядущие перемены в институте семьи. Поскольку проблемы пубертата во многом обусловлены социальными противоречиями между физиологическим взрослением и зависимостью подростка от родителей, то в ситуации полной финансовой свободы ребенка актуализируется вопрос о пересмотре качества подросткового возраста и порядка распределения социальных ролей внутри семьи.

Очевидно, что повышенная активность детей в информационном пространстве социальных сетей помимо определенных выгод чревата и большими рисками [1]. Подростки, позиционирующие себя как блогеры, или просто активные пользователи социальных сетей, регулярно обнародующие личную информацию и фото, нередко подвергаются преследованиям в реальной жизни из-за узнаваемости собственной личности, места жительства и учебы.

Однако не только авторы фото- и видеоконтента подвергаются опасности в виртуальном пространстве. Так, жертвой психологиче-

ской травли в социальных сетях со стороны ровесников теоретически может стать каждый ребенок. Данное явление получило название кибербуллинга (*cyberbullying*). «*Кибербуллинг* (электронная травля, жестокость онлайн) – это вид травли, преднамеренные агрессивные действия систематически на протяжении длительного периода, осуществляемые группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействий, направленных против жертвы, которая не может себя защитить» [4]. Причины такой травли могут быть разными. Исследования показывают, что:

- 72% из тех, кто признал себя объектом травли, назвал ее причиной внешность;
- 28% – национальность или вероисповедание;
- 24% опрошенных не знают, что им делать в том случае, если они станут объектом оскорблений;
- 13% конфликтов, возникших в информационном пространстве социальных сетей, переросли в реальные;
- 26% родителей жертв узнали об инциденте намного позже того, как они произошли;
- 7% детей – жертв кибербуллинга получили серьезные психологические травмы [3].

Другой, сравнительно новый, вид социальной опасности, связанный с виртуальным общением в сети, – так называемые суицидальные игры и группы смерти. Данные группы представляют собой сообщества, созданные на базе определенной социальной сети, организаторами и участниками которых намеренно муссируются суицидальные настроения. Помимо поощрения друг друга в попытках к самоубийству, участники также могут организовывать специфические «квесты», финальным заданием которых является самоубийство. На данный момент администрации наиболее популярных среди подростков социальных сетей реализуют ряд противодействующих мер по блокированию подобного контента, однако сама идея не перестает быть популярной и требует особого внимания со стороны педагогов и родителей.

Проблемы старшего поколения в информационном пространстве социальных сетей, на первый взгляд, менее драматичны, однако и они становятся частой причиной недопонимания между родителями учащихся и педагогами. На данный момент самая популярная площадка для обсуждения организационных и педагогических вопросов совместными усилиями родителей и педагогов – это так называемые

мые мессенджеры. *Мессенджер* (англ. instant «мгновенно»; messenger «курьер») – клиентская программа в системах обмена мгновенными сообщениями. В отличие от электронной почты, обмен сообщениями идет в реальном времени [4].

По данным исследований, проводимых среди родителей учащихся:

- 65% родителей стараются избегать активного общения в родительских чатах;
- 25% родителей становились участниками конфликтов, развернувшихся в родительских чатах.

В 2019 г. ряд родителей выступили с просьбой к руководству образовательных учреждений, в которых учатся их дети, поучаствовать в модерации родительских чатов из-за эскалации конфликтов. Администрация некоторых отечественных образовательных учреждений, в свою очередь, выпустила локальные директивы, призванные регулировать процессы коммуникации в родительских чатах. Безусловно, участие руководства школы в урегулировании конфликтов между родителями в качестве верховного судьи является недостаточной и малоэффективной мерой, подчеркивающей инфантильность участников конфликта и их неготовность к диалогу. Тем не менее описанные ситуации наглядно демонстрируют потребность системы образования в поиске новых моделей педагогического взаимодействия всех участников образовательного процесса в информационном пространстве социальных сетей [2].

Не менее уязвимы в виртуальном пространстве и сами учителя. В последнее время участились случаи возмущения среди родителей учащихся, спровоцированные обнаружением педагогами своих личных фотографий. Периодически возникают острые общественные дискуссии, посвященные вопросам позиционирования учителем своего образа в социальных сетях. Кроме того, стали возникать прецеденты управленческих решений, основанных на «неподобающем» поведении педагогов в информационном пространстве социальных сетей.

Для определения педагогического потенциала и педагогических рисков социальных сетей нами был проведен опрос среди учащихся образовательных учреждений г. Волгограда, их педагогов и родителей. В число респондентов вошли 100 учащихся, 95 родителей и 85 учителей.

Опрос учащихся показал, что:

– 60% опрошенных учеников используют социальные сети как площадку для презентации своего творчества;

– 100% общаются в социальных сетях и мессенджерах со своими учителями;

– 70% общаются с родителями;

– 20% опрошенных учеников признаются, что становились жертвами кибербуллинга;

– 100% опрошенных учеников не опасаются добавлять в друзья своих родителей и учителей;

– 60% признаются, что их родители используют социальные сети как способ слежения за их образом жизни и кругом общения.

Опрос родителей затрагивал несколько иные аспекты общения в социальных сетях. На вопрос о том, стоит ли ограничивать общение детей в социальных сетях и контролировать круг их общения, респонденты ответили следующим образом:

– 40% – «да»;

– 30% – «нет»;

– 30% – «необходимо учить безопасному общению в Сети».

Помимо этого родители ответили, что:

– 85% из них общаются в родительских чатах, но не испытывают от этого удовольствия;

– 100% опрошенных родителей общаются в социальных сетях с учителями своих детей;

– 75% опрошенных родителей используют социальные сети как источник дополнительной информации о своих детях.

Ответы учителей распределились следующим образом:

– 60% опрошенных педагогов размещают в социальных сетях авторский контент;

– 80% учителей общаются в социальных сетях и мессенджерах со своими учениками;

– 20% общаются с родителями учеников;

– 100% опрошенных учителей считают, что необходимо ограничивать и контролировать общение детей в социальных сетях;

– 80% учителей опасаются добавлять в друзья учеников и их родителей;

– 70% учителей ограничивают личные фото настройками приватности.

В результате анализа теоретического материала по интересующему вопросу, статистических данных и результатов опроса были выделены следующие *педагогические функции социальных сетей и мессенджеров*:

– коммуникационная;

– организационная;

– самореализации;

– самопрезентации;

- познавательная;
- социального лифта.

Помимо педагогических функций, нами были также определены *риски, которым подвергаются дети в информационном пространстве социальных сетей:*

- преследования;
- кибербуллинга;
- вхождения в какую-либо деструктивную субкультуру;
- нерационального распределения личного времени;
- утраты коммуникативных навыков;
- усвоения ложных культурных ценностей;
- сужения кругозора;
- создания отрицательной репутации;
- растраты семейного бюджета.

Риски, которым подвергаются учителя в информационном пространстве социальных сетей, заключаются в следующем:

- нежелательном обнародовании подробностей личной жизни;
- социальном осуждении;
- вовлечении в конфликтные ситуации;
- нерациональном распределении личного времени;
- краже авторских материалов;
- давлении со стороны администрации.

Риски, которым подвергаются родители в информационном пространстве социальных сетей:

- утраты доверия со стороны детей;
- вовлечения в конфликтные ситуации;
- социального осуждения;
- нежелательного обнародования подробностей личной жизни;
- нерационального распределения личного времени.

Несмотря на все перечисленные риски, социальные сети обладают огромным педагогическим потенциалом, который может быть реализован через следующие *формы педагогического взаимодействия школы и семьи в информационном пространстве социальных сетей:*

- семейные и школьные блоги;
- тематические паблики;
- школьные группы;
- семейные и школьные каналы;
- челленджи;
- арт-челленджи;
- творческие конкурсы.

Безусловно, каждая из вышеуказанных форм должна найти свое место в педагогической модели организации взаимодействия

всех участников педагогического процесса в информационном пространстве социальных сетей. Построение такой модели требует дальнейших, более глубоких исследований в данной области.

Список литературы

1. Власюк И.В., Ситникова Е.Н. Основы педагогического целеполагания в формировании субкультурной грамотности подростка // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2014. № 1(86). С. 73–78.
2. Власюк И.В., Ситникова Е.Н. Субкультурная грамотность современного подростка как социально-педагогическая цель взаимодействия школы и семьи // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2013. № 7(82). С. 71–75.
3. Лаборатория Касперского [Электронный ресурс]. URL: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2015_ugroza-detjam-o-kotoroj-ne-znajut-vzroslye (дата обращения: 12.04.2020).
4. Словарь интернет-терминов [Электронный ресурс]. URL: <https://promopult.ru/library> (дата обращения: 07.04.2020).
5. Словарь экономических терминов [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/ekon/term/2346374.html> (дата обращения: 07.04.2020).
6. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.ozhegova.ru/> (дата обращения: 08.04.2020).
7. WebCanape [Электронный ресурс]. URL: <https://www.web-canape.ru/business/socialnye-seti-v-2018-godu-globalnoe-issledovanie/> (дата обращения: 07.04.2020).

* * *

1. Vlasyuk I.V., Sitnikova E.N. Osnovy pedagogicheskogo celepologaniya v formirovaniy subkul'turnoy gramotnosti podrostka // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2014. № 1(86). S. 73–78.
2. Vlasyuk I.V., Sitnikova E.N. Subkul'turnaya gramotnost' sovremennogo podrostka kak social'no-pedagogicheskaya cel' vzaimodejstviya shkoly i sem'i // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2013. № 7(82). S. 71–75.
3. Laboratoriya Kasperskogo [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2015_ugroza-detjam-o-kotoroj-ne-znajut-vzroslye (data obrashcheniya: 12.04.2020).
4. Slovar' internet-terminov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://promopult.ru/library> (data obrashcheniya: 07.04.2020).
5. Slovar' ekonomicheskikh terminov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://slovar.cc/ekon/term/2346374.html> (data obrashcheniya: 07.04.2020).
6. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka S.I. Ozhegova [Elektronnyj resurs]. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (data obrashcheniya: 08.04.2020).

Information space of social networks as a new platform of pedagogical cooperation of school and adolescent's family

The article deals with the phenomena of the social networks and messengers. There is described their role in the social life of teenagers and the organization of the pedagogical process. The author presents the results of the questionnaire conducted among the teachers, students and their parents. There are revealed the pedagogical risks and the pedagogical functions of the social networks. There are suggested the efficient forms of the pedagogical cooperation of school and family in the information space of the social networks.

Key words: *social network, messenger, information space, teenagers, subculture, pedagogical risks.*

(Статья поступила в редакцию 28.05.2020)

***Е.А. БИРЮКОВА, Н.Ю. ЛЕСКОНОГ,
Д.М. МАРУСЯК
(Москва)***

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ (ВОЖАТСКОЙ) ПРАКТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОПЫТ МПГУ

Описан опыт Московского педагогического государственного университета по организации летней педагогической (вожатской) практики студентов в организациях отдыха детей и их оздоровления. Анализируются результаты мониторингов, которые ежегодно проводятся университетом как на федеральном уровне, так и внутри вуза. Представлена система мероприятий, сопровождающих подготовку студентов к вожатской практике, а также формы отчетности по итогам практики в лагере.

Ключевые слова: *летняя педагогическая (вожатская) практика, Федеральный координационный центр по подготовке и сопровождению вожатских кадров, программа практики, договор.*

Современное педагогическое образование часто подвергается критике за существующий отрыв теоретической подготовки от практической деятельности. Обучаясь, будущие педа-

гоги получают массу теоретических знаний, бесспорно, важных в профессии, но при этом зачастую испытывают трудности в общении с детьми, в том числе во внеурочное время, в завоевании авторитета, формировании и развитии детского коллектива, организации и проведении мероприятий и воспитательной работы в школе, взаимодействии с руководством и коллегами по образовательной организации, родителями детей. Для решения вышеуказанной проблемы необходим комплекс мер, ключевым в котором должна стать организация производственной педагогической практики будущих педагогов.

Целью настоящей статьи является характеристика сложившейся на сегодня системы подготовки обучающихся в педагогическом вузе к вожатской практике. Данный вид практики обучающихся является важным звеном профессиональной подготовки обучающихся и рассматривается как одна из эффективных форм связи процесса обучения в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) с будущей практической деятельностью. Она прививает вкус к педагогической деятельности, становится для практикантов своеобразным трамплином для интеграции в профессиональное сообщество и подтверждением правильности выбора студентом своей будущей профессии.

Предметом нашего исследования являются содержательные особенности подготовки вожатских кадров в системе высшего педагогического образования. Задачи статьи мы видим в том, чтобы:

- 1) описать в общем плане содержание работы по подготовке вожатских кадров;
- 2) дать представления о содержании учебной-методической документации в системе подготовки обучающихся к вожатской деятельности;
- 3) систематизировать опыт профессиональной деятельности в организации летней педагогической (вожатской) практики и сопутствующих ее проведению мероприятий.

При решении задач мы исходили из гипотезы, что подготовка вожатских кадров будет эффективной, если будет строиться с учетом результатов психолого-педагогической диагностики готовности к вожатской деятельности, будет предусмотрен адаптационный период к деятельности в профильных организациях, а также будут учитываться результаты мониторинга мнения обучающихся на тему удо-

влетворенностью качеством подготовки по образовательной программе.

В 2017 г. по решению Минобрнауки России специалисты МПГУ разработали программу модуля «Основы вожатской деятельности». Программа прошла экспертизу ФУМО ВО по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», по итогам которой Минобрнауки России рекомендовал вузам, ведущим подготовку кадров в рамках данной укрупненной группы, включить модуль в основную образовательную программу [6].

По данным мониторинга, проведенного Федеральным координационным центром по подготовке и сопровождению вожатских кадров МПГУ (далее – ФКЦ МПГУ), по состоянию на 1 сентября 2019 г. 167 образовательных организаций высшего образования подтвердили включение и реализацию в рамках основных образовательных программ по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» модуля (либо дисциплины) «Основы вожатской деятельности» в 2018/19 уч. г.; 148 вузов реализовывали программы летней педагогической (вожатской) практики в 2018/19 уч. г. В 2018 г. по решению Координационного совета по области образования «Образование и педагогические науки» и ФУМО по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» летняя педагогическая (вожатская) практика включена в структуру модуля «Основы вожатской деятельности».

В опыте МПГУ в преддверии вожатской практики все обучающиеся в обязательной форме проходят итоговую аттестацию по модулю «Основы вожатской деятельности». Аттестация проходит в форме зачета, который представляет собой решение различных педагогических ситуаций (кейсов). «Зачтено» получают обучающиеся, продемонстрировавшие достаточный объем знаний в рамках изучения дисциплины: использование в ответе научной терминологии; правильное стилистическое и логическое изложение ответа на вопрос; умение делать выводы без существенных ошибок; владение инструментарием изучаемой дисциплины; умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач.

По итогам изучения модуля обучающиеся МПГУ получают зачет и направляются на летнюю педагогическую (вожатскую) практику в организации отдыха детей и их оздоровления. В период практики в лагере вожатый осуществляет педагогическую (воспитательную) и оздоровительную работу с детьми отряда в соответствии с программой практики, а

также планом работы лагеря. По итогам практики студенты МПГУ получают дифференцированный зачет с оценкой. При этом учитывается мнение работодателя, который пишет характеристику о работе студента в период практики и рекомендует оценку.

В примерной программе летней педагогической (вожатской) практики, реализующейся в МПГУ, отражены виды работы и их оценивание в баллах. Кафедра в зависимости от требований образовательной программы по согласованию с учебно-методическим управлением университета может скорректировать перечень заданий:

- дневник вожатого оценивается от 0 до 30 баллов;
- план-сетка работы вожатого на смену – от 0 до 10 баллов;
- сценарий трех любых проведенных мероприятий и их рефлексивный анализ – от 0 до 30 баллов;
- рефлексивный анализ двух мероприятий «Свечка» разной направленности – от 0 до 10 баллов;
- анализ трудной ситуации – от 0 до 10 баллов;
- итоговый (рефлексивный) анализ деятельности в качестве вожатого – от 0 до 10 баллов.

Обучающемуся (вожатому) в период практики как руководителю отряда необходимо изучить детский коллектив, его интересы, запросы, потребности воспитанников, специфику социальной среды, в условиях которой будет организовываться деятельность отряда. В ходе этой деятельности важно разработать мероприятия по воспитанию детей и подростков в отряде на основе психолого-педагогической диагностики. Особое внимание здесь рекомендуется уделять формированию органов детского самоуправления, организации их деятельности. В заключение проделанной работы предлагается проанализировать эффективность и выработать рекомендации по повышению эффективности воспитательного воздействия отряда на его членов [1].

В ходе практики вожатый также должен быть готов к разнообразной творческой деятельности: к организации коллективных творческих дел, к организации практического участия отряда в общелагерных делах и организации практического участия в деятельности отряда родителей и представителей общественности.

По итогам прохождения летней педагогической (вожатской) практики в МПГУ по-

следние два года проводится межфакультетская отчетная конференция студентов МПГУ, на которой факультеты представляют лучший опыт вожатской работы обучающихся, делятся успехами и интересными лайфхаками по решению проблемных ситуаций. На конференции преподаватели, эксперты университета оценивают уровень подготовки вожатых и умение применить знания в работе с детьми [5].

В 2017/18 уч. г. на летнюю педагогическую (вожатскую) практику направили 1 001 обучающегося университета, в 2018/19 уч. г. – 1 234 студента. Студенты преимущественно выбирают загородные оздоровительные лагеря. При этом широка география расположения баз практики, в числе которых есть и зарубежные лагеря (Болгария, Казахстан, Узбекистан). В 2019 г. 529 студентов прошли практику в лагерях Подмосковья.

После вступления в декабре 2018 г. в силу профессионального стандарта «Специалист, участвующий в деятельности детского коллектива (вожатый)» работодатель вправе требовать от вожатых документ о профессиональном обучении с присвоением квалификации «Вожатый».

В настоящее время требования к образованию обучающихся, которые проходят производственную практику в лагере, в стандарте не прописаны. Но практика – это еще и временное трудоустройство обучающихся, поэтому требования работодателя нужно выполнять. В этой связи в МПГУ разработана и реализуется программа профессионального обучения «Вожатый», по итогам которой студенты получают свидетельства о профессии рабочего, должности служащего с присвоением квалификации «Вожатый». Для абсолютного большинства студентов это документ о первой профессии. Программа профессионального обучения реализуется параллельно с изучением модуля «Основы вожатской деятельности». В рамках профессионального обучения студентам предоставляется возможность детальнее изучить основы игропрактики.

В помощь студентам при выборе базы практики ФКЦ МПГУ проводит в университете ярмарку вакансий организаций отдыха детей и их оздоровления «Я выбираю лето!». Целью проведения ярмарки является информирование обучающихся МПГУ, выходящих на летнюю педагогическую (вожатскую) практику, а также обучающихся, заинтересованных в работе вожатыми в летний период, о вакансиях организаций отдыха детей и их оздоровле-

ния, возможностях прохождения педагогической практики и условиях трудоустройства на их базе в качестве вожатых. Проведение ярмарки содействует выбору базы прохождения летней педагогической (вожатской) практики, формированию у обучающихся осознанного отношения к данному выбору. Ярмарка способствует также расширению партнерской сети МПГУ в области детского отдыха и оздоровления и формированию единого образовательного пространства через взаимодействие МПГУ и организаций отдыха детей и их оздоровления.

Подготовка к участию обучающихся в ярмарке начинается заблаговременно. На сайте МПГУ на странице проекта «Всероссийская школа вожатых» в разделе «Презентации лагерей – баз практик» регулярно обновляется информация о лагерях, в которой прописываются условия по трудоустройству обучающихся, зарплата и другие бонусы. С 2020 г. все лагеря предоставляют студентам информацию о включении в Реестр организаций отдыха детей и их оздоровления Российской Федерации. Изучая размещенную информацию о лагерях на сайте, обучающиеся заранее могут определиться с базой практики, а на ярмарке встретиться с работодателем.

После проведения ярмарки и предварительного распределения обучающихся по базам практик университет заключает договоры с организациями. Приложением к договору является паспорт профильной организации. В договоре обязательно указываются полное наименование организации (официальный сайт, фактический адрес нахождения лагеря), характеристика профильной организации (режим работы (режим смен), основные направления деятельности, возможности экспериментальной (практической) работы, используемые технологии или методики, приоритетные направления сотрудничества). Важным также является указание в договоре запрашиваемого количества обучающихся, приоритет определенных факультетов; примерный уровень зарплаты, требования к знаниям иностранных языков и условия по оформлению личной медицинской книжки.

В ходе летней педагогической (вожатской) практики обучающиеся могут выполнять обязанности вожатых, воспитателей, методистов, инструкторов по физической культуре, плаванию и их помощников, помощников музыкальных руководителей, помощников руководителей творческих объединений, кружков, клубов, спортивных секций, организато-

ров трудовых объединений школьников. Руководителям практики необходимо помнить, что не допускаются использование обучающихся для выполнения заданий, не предусмотренных программой практики, и их освобождение от прохождения практики ранее установленного срока.

В части договоров с профильными организациями предусмотрен пункт об обязанности пройти медицинский осмотр. Обучающиеся, имеющие медицинские противопоказания к прохождению практики, обязаны предоставить соответствующие медицинские справки об освобождении. Лица, имеющие медицинские противопоказания, к прохождению практик не допускаются. Им должны быть предложены альтернативные формы прохождения практики.

Сопоставление результатов летней педагогической (вожатской) практики, полученных по итогам очередного летнего сезона, подлежит обязательному сравнению с результатами прошлых сезонов и обозначению точек роста и проблемных моментов. Ежегодно осенью в университете проводится мониторинг мнений студентов об организации и итогах летней педагогической (вожатской) практики. Результаты мониторинга убедительно показывают, что студенты, прошедшие вышеописанную подготовку, проявляют большую степень самостоятельности и ответственного подхода к выбору места прохождения практики, учитывают при выборе советы руководителей практики учебных структурных подразделений, а также своих однокурсников.

Основные трудности, которые возникают у студентов в период вожатской практики, обусловлены особенностями разновозрастных отрядов; множеством хаотичной информации, поступающей из разных источников; отсутствием комфортных бытовых условий для вожатых в лагере; трудностями во взаимодействии с родителями детей; несоблюдением режимных моментов со стороны администрации лагеря. Несмотря на это, почти все обучающиеся, прошедшие летнюю педагогическую (вожатскую) практику, отмечают, что опыт работы вожатым помог им стать более организованными и ответственными, обращать внимание на специфику работы с детьми разных возрастов, находить творческие решения для разных педагогических задач. В ходе мониторинга обучающиеся МПГУ высказали пожелания по расширению содержания модуля «Основы вожатской деятельности» за счет введения та-

ких тем, как «Организация игровой деятельности с детьми разных возрастов в лагере», «Разрешение конфликтов в детских коллективах», «Способы снятия психологического напряжения», «Методы выстраивания коммуникации с родителями», «Особенности работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и детьми с ограниченными возможностями здоровья».

Организованная обратная связь с обучающимися дала возможность разработчикам модуля «Основы вожатской деятельности», ФКЦ МПГУ, работникам учебно-методического управления наметить пути качественного совершенствования подготовки обучающихся университета. В учебных планах МПГУ произошли существенные изменения. Принято решение включить в учебные планы модуль «Воспитательная деятельность», в состав которой входят дисциплина «Основы вожатской деятельности» и летняя педагогическая (вожатская) практика в лагере. И дисциплина, и практика со следующего учебного года будут изучаться студентами МПГУ на 3-м курсе в 6-м семестре.

Таким образом, есть все основания для вывода, что организация обязательной летней педагогической (вожатской) практики студентов в лагере позволяет углубить и закрепить теоретические знания, полученные в процессе изучения модуля «Основы вожатской деятельности», а также развить у обучающихся умения самостоятельно анализировать и разрешать проблемные педагогические ситуации, повысить мотивацию к педагогической деятельности в целом.

Список литературы:

1. Бирюкова Е.А., Мартынова Т.В. Опыт организации и содержательного анализа летней педагогической (вожатской) практики обучающихся ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» // Модели создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: наука, технологии, практики: сб. ст. / под ред. Т.Н. Владимировой, Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламовой. М., 2018. С. 50–56.
2. Владимиров Т.Н., Лесконог Н.Ю. К вопросу о подготовке вожатых в рамках проекта «Всероссийская школа вожатых» // Мир образования – образование в мире. 2017. № 2. С. 106–109.
3. Владимиров Т.Н., Лесконог Н.Ю., Огнев А.С. Проблемы и перспективы подготовки вожатых // Педагогика, психология образования. 2019. № 4. С. 82–94.

4. Владимирова Т.Н., Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф. Модель создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: трудности и успехи реализации // Мир образования – образование в мире. 2018. № 3(71). С. 213–218.

5. Лесконог Н.Ю., Марусьяк Д.М., Чуева А.С. К вопросу о мероприятиях, сопровождающих подготовку вожатских кадров: опыт МПГУ // Подготовка вожатских кадров на базе образовательных организаций высшего образования в России: кол. моногр. / под ред. Т.Н. Владимировой, Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламовой. М., 2019. С. 30–42.

6. Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф., Марусьяк Д.М. Педагогическая практика студентов как основной компонент реализации модуля «Основы вожатской деятельности» // Вестн. пед. инноваций. 2018. № 4(52). С. 45–51.

7. Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф. Воспитательная среда образовательной организации как фактор развития социальной активности обучающихся // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 9. С. 49–53.

8. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» [Электронный ресурс]: приказ Мин-ва труда и соц. защиты Рос. Федерации от 25 дек. 2018 г. № 840н. URL: <https://base.garant.ru/72150204/> (дата обращения: 13.05.2020).

9. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатого: метод. рекомендации / С.А. Володина, Н.Ю. Галой, И.А. Горбенко [и др.]; под общ. ред. Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. М., 2017.

* * *

1. Biryukova E.A., Martynova T.V. Opyt organizatsii i soderzhatel'nogo analiza letnej pedagogicheskoy (vozhatskoj) praktiki obuchayushchihsya FGBOU VO «Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet» // Modeli sozdaniya vospityvayushchej sredy v obrazovatel'nyh organizatsiyah, organizatsiyah ot dyha detej i ih ozdorovleniya: nauka, tekhnologii, praktiki: sb. st. / pod red. T.N. Vladimirovoj, N.Yu. Leskonog, L.F. SHalamovoj. M., 2018. S. 50–56.

2. Vladimirova T.N., Leskonog N.Yu. K voprosu o podgotovke vozhatyh v ramkah proekta «Vserossijskaya shkola vozhatyh» // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2017. № 2. S. 106–109.

3. Vladimirova T.N., Leskonog N.Yu., Ognev A.S. Problemy i perspektivy podgotovki vozhatyh // Pedagogika, psihologiya obrazovaniya. 2019. № 4. S. 82–94.

4. Vladimirova T.N., Leskonog N.Yu., Shalamova L.F. Model' sozdaniya vospityvayushchej sredy v obrazovatel'nyh organizatsiyah, organizatsiyah ot dyha detej i ih ozdorovleniya: trudnosti i uspekhi realizatsii //

Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2018. № 3(71). S. 213–218.

5. Leskonog N.Yu., Marusyak D.M., Chueva A.S. K voprosu o meropriyatiyah, soprovozhdayushchih podgotovku vozhatских кадров: opyt MPGU // Podgotovka vozhatских кадров na baze obrazovatel'nyh organizatsij vysshego obrazovaniya v Rossii: kol. monogr. / pod red. T.N. Vladimirovoj, N.Yu. Leskonog, L.F. Shalamovoj. M., 2019. S. 30–42.

6. Leskonog N.Yu., Shalamova L.F., Marusyak D.M. Pedagogicheskaya praktika studentov kak osnovnoj komponent realizatsii modulya «Osnovy vozhatской deyatel'nosti» // Vestn. ped. innovatsij. 2018. № 4(52). S. 45–51.

7. Leskonog N.Yu., Shalamova L.F. Vospitatel'naya sreda obrazovatel'noj organizatsii kak faktor razvitiya social'noj aktivnosti obuchayushchihsya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 9. S. 49–53.

8. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist, uchastvuyushchij v organizatsii deyatel'nosti detskogo kolektiva (vozhatyj)» [Elektronnyj resurs]: prikaz Min-va truda i soc. zashchity Ros. Federatsii ot 25 dek. 2018 g. № 840n. URL: <https://base.garant.ru/72150204/> (data obrashcheniya: 13.05.2020).

9. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti vozhatogo: metod. rekomendatsii / S.A. Volodina, N.Yu. Galoj, I.A. Gorbenko [i dr.]; pod obshch. red. E.A. Levanovoj, T.N. Saharovoj. M., 2017.



Organization of summer pedagogical (counsellor's) practice of students: experience of Moscow Pedagogical State University

The article deals with the experience of Moscow Pedagogical State University directed to the organization of the summer pedagogical (counsellor's) practice of students in the organization of children's rest and their rehabilitation. There are analyzed the results of the monitorings that are conducted every year by university both at the federal level and the academic level. The authors present the system of the activities providing the students' training to the counsellors' practice and the forms of the accountability as a result of the practice in camps.

Key words: *summer pedagogical (counsellor's) practice, Federal Coordination Center of Training and Support of Counsellors, practice program, contract.*

(Статья поступила в редакцию 22.06.2020)

*Л.В. АБДАЛИНА, Л.В. ИВАНОВА,
О.С. ФРОЛОВА
(Воронеж)*

КОМПЕТЕНЦИЯ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ

На основе анализа актуальной научной литературы раскрыто понимание сущности и структуры самосовершенствования педагога как деятельности и как процесса. Уточнено понимание компетенции педагога, обосновано единство взаимодействия личностного и профессионального аспектов в структуре компетенции самосовершенствования педагога, сформулировано авторское определение понятия «компетенция самосовершенствования педагога».



Ключевые слова: *самосовершенствование, профессионально-личностное самосовершенствование, компетенция, компетенция самосовершенствования педагога.*

Инновационная направленность развития отечественного образования, сложные и противоречивые условия профессиональной деятельности педагога актуализируют проблему поиска новых возможностей продуктивного саморазвития. Ученые, обращаясь к (само)развитию как специфическому процессу, непрерывно разворачивающемуся во времени и пространстве жизнедеятельности человека, отмечают его сложность, неоднозначность, многоплановость. Проследивая особенности саморазвития педагога как субъекта профессиональной деятельности, известные отечественные исследователи Н.Р. Битянова, А.К. Маркова, Л.М. Митина акцентируют наше внимание на том, что это «подлинно профессиональное развитие немислимо вне личностного развития» [11, с. 4] педагога. Сложность здесь состоит в том, что саморазвитие, в том числе педагога, существует для всех без исключения, как «возможность, а как действительность оно достижимо лишь для тех, кто способен к творческому распрямлению ценностей и технологий» [7, с. 96] к эффективной деятельности по самосовершенствованию и самореализации.

Поэтому перед педагогом, ориентированным на сознательное, продуктивное развитие, достижение своего акме, всегда стоит зада-

ча нахождения четких ориентиров, теоретико-методологических оснований, знаний ведущих идей и закономерностей профессионального становления, профессионально-личностного роста; построения собственной концепции жизнедеятельности и индивидуальной траектории профессионально-личностного развития. Важно понимание необходимости специально организованного процесса непрерывного самообразования и самовоспитания, владения педагогом технологическим уровнем их реализации.

Следует отметить, что проблема саморазвития личности имеет множество аспектов рассмотрения как в теоретическом, так и практическом планах. Глубокое и емкое определение саморазвития дает и обосновывает Н.Р. Битянова: «Саморазвитие – это творческое отношение индивида к самому себе, создание им самого себя в процессе активного воздействия на внешний и свой внутренний мир с целью их преобразования» [3, с. 8].

Развитие науки акмеологии – психологии развития – привело к обогащению, углублению и расширению сути понятия «саморазвитие», которое ученые-акмеологи рассматривают как «тенденцию к самораскрытию и саморазвертыванию творческого потенциала человека; сознательный процесс самосовершенствования с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний; целенаправленное, многоаспектное самоизменение, служащее цели максимального духовно-нравственного и деятельностно-практического самообогащения, саморазвертывания и самоосуществления» (цит. по: [15, с. 100–101]).

Саморазвивающемуся педагогу присущи «целесообразная внутренняя активность и осознанная направленность на разворачивание, совершенствование и формирование свойств, сторон, качеств и т. п.» [Там же, с. 101], которых ранее не было. Саморазвитие закономерно приводит к самореализации: «саморазвитие происходит и осознается личностью как процесс самосовершенствования, а его результатом является самореализация человека не только как профессионала, но и как индивидуальности во всей ее многогранности» [Там же, с. 104]. Самореализацию мы понимаем как воплощение педагогом собственного духовно-нравственного, интеллектуального, творческого, коммуникативного, эмоционального, энергетического и др. потенциалов в профессии и жизнедеятельности в целом.

В исследованиях отечественных ученых активно изучаются содержательные характеристики саморазвития, такие как ценностные ориентации, личностные смыслы, самооценка, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание (К.А. Абульханова-Славская, Н.Р. Битянова, А.Н. Леонтьев, Л.М. Митина, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.). Принято считать, что указанные характеристики определяют «направленность и динамику саморазвития, уровень зрелости личностных компонентов, их гармоничное сочетание, дают возможность человеку преобразовывать себя, организовывать самостоятельную деятельность по собственному самосовершенствованию» [3, с. 42]. Организация и осуществление самостоятельной деятельности педагога по собственному самосовершенствованию представляет собой в целом суть концепции самосовершенствования, которая выступает как комплекс «взглядов, представлений, идей, направленных на объяснение явлений, процессов и связей между ними» [12, с. 31–32] и интегрирует содержательный, динамический, результативный аспекты, определяет уровень его самосовершенствования.

Как видно, самосовершенствование предстает ядром процесса саморазвития личности, что требует более глубокого и пристального его изучения. В плане научного осмысления объекта и проблемы настоящего исследования были объединены такие понятия, как «самосовершенствование» и «компетенция» и их смыслодержательные характеристики.

С точки зрения Б.В. Сергеевой, самосовершенствование следует рассматривать в двух планах: личностном (самовоспитание) и деятельностном (самообразование). «Личностный план реализуется посредством направленности активности человека на систематическое формирование, развитие положительных качеств и устранение отрицательных. В деятельностный план включается обновление и совершенствование имеющихся у специалиста знаний, умений и навыков для достижения желаемого уровня профессиональной компетентности» [13, с. 93].

В исследовании Э.Х. Гелястановой значительно расширено наше представление пониманием содержательного, процессуального, функционального аспектов самосовершенствования педагога. Согласно ученому, самосовершенствование является «основой позитивного профессионального развития личности педагога, представляющего собой процесс формирования комплекса профессио-

нально значимых качеств, необходимых компетенций, выражающих целостную структуру и особенности педагогической деятельности на основе индивидуально-психологических свойств конкретного субъекта этой деятельности. Данный процесс самоконструирования происходит путем преломления влияния социальной среды через внутренние условия развития личности педагога. Естественно, они формируются и изменяются, ослабляются или усиливаются в ходе профессиональной социализации личности педагога, то есть усвоения как профессионального опыта, так и культуры, а также индивидуализации, представляющей собой уникальный способ и форму присвоения профессиональных отношений. В данном процессе педагог участвует одновременно и как носитель, и как проводник усвоенных и освоенных им профессионально значимых качеств, как объект воздействия на него социальных условий и как субъект, активно преобразующий педагогическую деятельность и себя» [5, с. 87]. Как видно, ученые каждый раз акцентируют внимание исследователей на целенаправленном управлении личностью процессом профессионального развития, т. е. процессом создания и преобразования самого себя, «развития личности, ориентированной на высокий уровень профессиональных достижений...» [6, с. 28].

Прогрессивный характер такого профессионально-личностного развития ученые видят в «изменении мотивационной сферы личности, в которой сильнее, чем раньше, начинают находить свое отражение общечеловеческие ценности; в возрастании умения планировать на уровне интеллекта, а затем осуществлять на практике именно те деяния, которые соответствуют духу названных ценностей; в развитии способности мобилизовывать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями; в более объективном оценивании своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам» [Там же, с. 28–29].

В процессе научно-практического поиска, осуществленного нами по изучению понятия «компетенция самосовершенствования», выявлены несколько аспектов в исследовании самосовершенствования – профессиональное самосовершенствование (Е.В. Везетиу, Э.Х. Гелястанов, Л.А. Кунаковская и др.), личностное самосовершенствование (С.Н. Горшени-

на, Т.А. Лайкина, А.В. Хуторской и др.) и личностно-профессиональное самосовершенствование (Д.В. Агейкин и др.). «Профессиональное самосовершенствование – это сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально важных качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личностной программой развития» (цит. по: [13, с. 93]).

В рамках исследования Е.В. Везетиу, направленного на анализ проблемы готовности будущих учителей к профессиональному самосовершенствованию, профессиональное самосовершенствование педагога трактуется как «целенаправленный, систематический и творческий процесс изучения субъектом своих способностей, склонностей, возможностей и профессионально значимых качеств, который предусматривает самостоятельное углубление и расширение профессиональных знаний, усиления устойчивой мотивации личностного развития, обеспечивает овладение профессиональной компетентностью в соответствии с требованиями современного общества» [4, с. 94–95]. В самом общем виде профессиональное самосовершенствование специалистов, по мнению Л.А. Кунаковской, представляет собой «сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программы развития» [8, с. 90].

Исходя из проведенного анализа понятия «профессиональное самосовершенствование», можно утверждать, что ученые рассматривают данный феномен как сложное, динамическое структурное образование; как сознательный процесс, как деятельность по профессиональному росту и развитию личности. Дальнейший анализ направлен на выделение основных направлений, подходов ученых в изучении проблемы личностного самосовершенствования, поскольку, согласно А.К. Марковой, «личностное пространство шире профессионального» [10, с. 64].

Компетенцию личностного самосовершенствования изучают С.Н. Горшенина, Т.А. Лайкина, рассматривая ее как «интегративное качество личности, отражающее активную профессионально-личностную позицию, основанную на ценностях самоопределения, самореа-

лизации, самовоспитания и самообразования в соответствии с требованиями к профессиональной деятельности педагога, а также способность к рефлексивной самооценке» [9, с. 72]. А.В. Хуторской, классифицируя ключевые компетенции, выделяет компетенцию личностного самосовершенствования, которая, по мнению ученого, обеспечивает формирование рефлексивных способностей, активной жизненной позиции, системы ценностей; нацелена на формирование готовности и способности учиться на протяжении всей жизни, работать над изменением своей личности, поведения, деятельности, отношений с целью прогрессивного личностно-профессионального развития, самореализации; определяет формирование творчески преобразовательной установки по отношению к собственной жизни, способности к преодолению трудностей, решению проблем, принятию решений и выбору оптимальной линии поведения в сложных жизненных ситуациях [14].

Достаточно четко личностный и профессиональный аспекты самосовершенствования специалиста раскрыты в исследовании Д.В. Агейкина: «Личностно-профессиональное самосовершенствование – это потребностно-мотивационная готовность и стремление студента к освоению системы действий, адекватных его индивидуальным особенностям и направленным на успешную реализацию поставленных им профессионально значимых целей» [2, с. 7]. Отмечая актуальность, научно-практическую значимость исследования, авторскую научную позицию Д.В. Агейкина в интеграции личностного и профессионального аспектов самосовершенствования, считаем, что собственно постановка проблемы изучения и формирования компетенции самосовершенствования педагога с необходимостью подразумевает объединение личностной и профессиональной ипостаси в (само)воздействии на них педагогом.

Обоснованность, закономерность такой позиции подтверждается точкой зрения ведущих отечественных педагогов, психологов, в которой справедливо отмечается междисциплинарность исследования проблемы самосовершенствования педагога, поскольку оно рассматривается в «философии, социологии, психологии, педагогике, андрагогике в связи с исследованием вопросов формирования и развития личности, её сознания, системы ценностей, а также в связи с возросшими требованиями общества к деятельности и личности педагога» [5, с. 88]. В этом подчеркивается единство

взаимодействия личностного и деятельностного (профессионального) плана самосовершенствования педагога, немислимость личностного самосовершенствования вне профессионального и наоборот. Поэтому требуется и должна возрасти особая доминанта научно-практических исследований компетенции самосовершенствования современного педагога.

Проведенный учеными анализ и интерпретация научных позволил выявить и отразить специфику самосовершенствования педагога в трех основных аспектах: «самосовершенствование педагога является сложным и длительным процессом, системой мер, обусловленной социально-педагогическими требованиями и направленной на самопознание, совершенствование профессиональных навыков педагога» [5, с. 88]; это сложный вид деятельности по формированию себя в качестве специалиста (Б.В. Сергеева); осознанному саморазвитию личности (Л.М. Митина); это условие продуктивности самообразования с учетом готовности к самосовершенствованию (Е.В. Везетиу, Г.В. Гривусевич и др.); за счет самостоятельной внутренней активности, которая направлена на профессионализацию (Э.Ф. Зеер) [Там же].

Самосовершенствование как деятельность – это осознанная целенаправленная активность личности педагога по развитию профессионально-личностных характеристик (мотивационно-потребностных, ценностно-смысловых, когнитивно-операциональных, регулятивно-рефлексивных, наделенных практико-ориентированными параметрами. Основные виды профессиональной деятельности педагога (обучение, воспитание, развитие обучающихся), ее параметры – содержание (мотивация, цель, предмет, средства, способы, продукт, результат) и структурная организация (совокупность профессиональных умений, действий, приемов) – обнаруживают обусловленность каждого из них компетенцией самосовершенствования педагога. Последняя состоит в осознании педагогом уникальности и неповторимости собственного профессионально-личностного потенциала, во владении способами, приемами познания и развития собственной личности, достижения на этом пути более высокого качества профессиональной деятельности, удовлетворенности трудом и полноценной самореализации в ней.

Понимание самосовершенствования как процесса дает возможность дополнить представление о нем как о закономерном, последовательном изменении, о его переходе в дру-

гое состояние. Успешность перевода исходного уровня процесса самосовершенствования в намеченный, желаемый прямым образом зависит от степени знания его основных этапов и последовательности последних. Структура процесса самосовершенствования раскрывает его внутреннюю логику, своеобразие, которые проявляются в основных компонентах: стимулирующе-мотивационном (самотивация педагога), целевом (осознание педагогом цели и задач), содержательном (собственно содержание деятельности по самосовершенствованию), операционально-деятельностном (методы, приемы, средства, механизмы), рефлексивном (самоанализ, самооценка) [16, с. 18]. Процессуальные характеристики продуктивного самосовершенствования должны обладать внутренней целостностью и относительной самостоятельностью; воздействующим потенциалом на результат и цель самосовершенствования; определением роли и уровнем компетенций самосовершенствования педагога.

Для уточнения понятия «компетенция самосовершенствования педагога» считаем необходимым рассмотреть содержания таких понятий, как «компетентность» и «компетенция», анализу которых, их соотношению и классификации посвящены работы многих известных исследователей: В.И. Байденко, Л.Н. Болотова, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.М. Новикова, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др. Отмечая принципиально несущественные различия в позициях и точках зрения ученых на компетенции в педагогике, мы придерживаемся точки зрения А.В. Хуторского, достоинством которой является комплексное представление компетенции как совокупности качеств личности, ее знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для успешного выполнения определенной деятельности. Самосовершенствование, интегрируя личностный (самовоспитание) и деятельностный (самообразование) аспекты, характеризует процесс (деятельность) сознательного управления личностью развитием своих свойств, качеств и отношений личности.

Определение значения компетенции как компонента профессионально-педагогической компетентности, познание сути категории «самосовершенствование» позволяет подойти к анализу и пониманию «компетенции самосовершенствования педагога» как педагогическому феномену. В своем исследовании *компетенцию самосовершенствования педагога* в самом общем виде мы рассматриваем как состав-

ляющую его профессиональной компетентности, которая проявляется в способностях, качествах, знаниях, умениях педагога сознательного управления профессионально-личностным развитием и обуславливает успешность самореализации и высокий уровень достижений педагога в профессии.

Недооценка роли и места компетенции самосовершенствования ведет к снижению качества профессиональной деятельности, неудовлетворенности педагога трудом, ограничению его возможностей самореализации в избранной профессии и жизнедеятельности в целом. Сформированная компетенция самосовершенствования – это стабилизирующий фактор профессионально-личностного развития, преодоления препятствий, устоявшихся стереотипов педагогической деятельности, овладения новыми стратегиями, способами самореализации.

Однако до настоящего времени не определен единый компонентный состав профессиональных компетенций педагога, что представляет предмет не только научных дискуссий, но и активного теоретико-прикладного поиска. Все еще отсутствуют системные и комплексные исследования, целостно раскрывающие и формирующие более четкое представление относительно структуры и содержания компетенции самосовершенствования педагога.

Актуальными остаются вопросы разработки основных теоретических и практических положений формирования изучаемой компетенции с использованием возможностей внутришкольного повышения квалификации. «В последние годы разрабатываются идеи вариативных форм и содержания последипломного образования и внутришкольного повышения квалификации педагога...» [1, с. 99], но изучению и формированию компетенции самосовершенствования педагога все еще не уделяется должного внимания.

Проблема формирования компетенции самосовершенствования педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации интегрирует важные, требующие учета, аспекты ее исследования:

- многогранность и сложность феномена «компетенция самосовершенствования педагога», который практически не разработан и не представлен в имеющихся научно-прикладных исследованиях и нормативных документах;

- потребность образовательных учреждений в педагогах, не только ориентированных на хорошее усвоение предметной, специ-

- альной компетенции, но и владеющие знаниями, стратегиями, способами, приемами профессионально-личностного развития;

- реализация значительного потенциала и компетентного подхода в процессе внутришкольного повышения квалификации педагога;

- оптимизация процесса повышения квалификации педагога, отвечающая не только целям обновления или «дополучения» теоретических знаний и практических умений, но и их новой организации, выработке у педагогов способности ориентироваться в условиях динамично меняющихся знаний;

- систематизация опыта формирования компетенции самосовершенствования педагога, разработка организационно-методического обеспечения, расширение возможностей в осуществлении педагогом индивидуальных траекторий непрерывного профессионально-личностного развития, карьерных достижений и др.

Список литературы

1. Абдалиева Л.В., Кобзенко И.К. Структурно-содержательные характеристики личностного потенциала педагога // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 2(94). С. 99–103.
2. Агейкин Д.В. Формирование позитивного отношения студентов к личностно-профессиональному самосовершенствованию в условиях технического вуза: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Самара, 2003.
3. Битянова Н.Р. Психология личностного роста: практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. М., 1995.
4. Везетиу Е.В. Проблема готовности будущих учителей к профессиональному самосовершенствованию // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-2. С. 93–99.
5. Гелястанова Э.Х. Профессиональное самосовершенствование педагога высшего образования в системе повышения квалификации // Успехи современной науки и образования. 2017. № 11-12. С. 87–89.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002.
8. Кунаковская Л.А. Самосовершенствование педагога высшей школы // Педагогическое образование и наука. 2014. № 6. С. 89–93.
9. Лайкина Т.А., Горшенина С.Н. Педагогические условия формирования компетенции личност-

ного самосовершенствования будущих педагогов в дополнительном профессиональном образовании // Проблемы образования в условиях инновационного развития: сб. науч. ст. по материалам Всерос. пед. форума. Саранск, 2018. С. 70–74.

10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.

12. Новиков А.М. Докторская диссертация: пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. М., 2003.

13. Сергеева Б.В. Особенности профессионального самосовершенствования педагога начального образования // Педагогические науки. 2017. № 3. С. 87–99.

14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос. 2002. 23 апр. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 20.03.2020).

15. Что такое акмеология. Вопросы и ответы: учеб. пособие / под ред. Л.В. Абдалиной. Воронеж, 2010.

16. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.И. Шамовой. М., 2002.

* * *

1. Abdalina L.V., Kobzenko I.K. Strukturno-soderzhatel'nye karakteristiki lichnostnogo potentsiala pedagoga // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2011. № 2(94). S. 99–103.

2. Agejkin D.V. Formirovanie pozitivnogo otnosheniya studentov k lichnostno-professional'nomu samosovershenstvovaniyu v usloviyah tekhnicheskogo vuza: avtoref. ... dis. kand. ped. nauk. Samara, 2003.

3. Bityanova N.R. Psihologiya lichnostnogo rosta: prakticheskoe posobie po provedeniyu treninga lichnostnogo rosta psihologov, pedagogov, social'nyh rabotnikov. M., 1995.

4. Vezetiu E.V. Problema gotovnosti budushchih uchitelej k professional'nomu samosovershenstvovaniyu // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 55-2. S. 93–99.

5. Gelyastanova E.H. Professional'noe samosovershenstvovanie pedagoga vysshego obrazovaniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii // Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2017. № 11-12. S. 87–89.

6. Zeer E.F. Psihologiya professional'nogo razvitiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2007.

7. Isaev I.F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2002.

8. Kunakovskaya L.A. Samosovershenstvovanie pedagoga vysshej shkoly // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2014. № 6. S. 89–93.

9. Lajkina T.A., Gorshenina S.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kompetencii lichnostnogo samosovershenstvovaniya budushchih pedagogov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii // Problemy obrazovaniya v usloviyah innovacionnogo razvitiya: sb. nauch. st. po materialam Vseros. pед. foruma. Saransk, 2018. S. 70–74.

10. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M., 1996.

11. Mitina L.M. Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. pед. ucheb. zavedenij. M., 2004.

12. Novikov A.M. Doktorskaya dissertatsiya: posobie dlya doktorantov i soiskatelej uchenoj stepeni doktora nauk. M., 2003.

13. Sergeeva B.V. Osobennosti professional'nogo samosovershenstvovaniya pedagoga nachalnogo obrazovaniya // Pedagogicheskie nauki. 2017. № 3. S. 87–99.

14. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty [Elektronnyj resurs] // Ejdos. 2002. 23 apr. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (data obrashcheniya: 20.03.2020).

15. Chto takoe akmeologiya. Voprosy i otvety: ucheb. posobie / pod red. L.V. Abdalinoj. Voronezh, 2010.

16. Shamova T.I., Davydenko T.M., Shibanova G.N. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. T.I. Shamovoj. M., 2002.

Competence of teacher self-improvement: current aspects of study and development

The article deals with the essence and structure of teacher's self-improvement as activity and process based on the analysis of the modern scientific literature. There is specified the comprehension of teacher's competence. The authors substantiate the unity of the cooperation of the personal and professional aspects in the structure of the competence of teacher's self-improvement. There is formulated the author's definition of the concept "the competence of teacher's self-improvement".

Key words: *self-improvement, professional and personal self-improvement, competence, competence of teacher's self-improvement.*

(Статья поступила в редакцию 15.06.2020)

Д.Ю. ПЕШКОВА
(Елец)

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ
ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ
В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА К ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

Рассматриваются интерактивные формы работы на уроке иностранного языка. Затронут вопрос принципов формирования интеркультурной педагогической компетенции, критериев, показателей интеркультурной деятельности и видов активных форм работы. Предполагается, что применение интерактивных форм работы позволит сформировать у будущих учителей интеркультурное мировидение, а значит, интеркультурную компетенцию.



Ключевые слова: *интеркультурный, интеркультурная коммуникация, компетенция, интерактивные формы работы.*

Среди видов профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата, невозможно не упомянуть культурно-просветительскую, включающую организацию культурного пространства, разработку и реализацию соответствующих программ. Педагогическая деятельность инкорпорирует способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3), а культурно-просветительская деятельность подразумевает способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13) и разрабатывать программы в соответствии с ними (ПК-14) [4, с. 10]. Изучение иностранного языка и культуры способствует диалогу культур как взаимовыгодному сотрудничеству, поскольку коммуникация предусматривает свободу и возможность самовыражения, а также готовность и способность прислушиваться к мнению других [10, р. 123–125]. Истинная сложность знания языка и культуры раскрывается в списке компетенций учащихся, подготовленном Советом Европы (2001), согласно которому обучающийся должен обладать социолингвистической, прагма-

тической, социокультурной и межкультурной компетенцией [12, р. 12–14].

Бесценен вклад ученых, которые занимались исследованием проблем межкультурного общения (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, М. Вугам и др.), концепции развития индивидуальности в диалоге культур (М.М. Бахтин, А. Вебер, Е.И. Пассов и др.); межкультурной компетенции (Г.В. Елизарова, С.Г. Тер-Минасова и др.). Нельзя не согласиться с тем, что при познании как своей, так и иной культуры студент приспособляется к другому видению мира – интеркультурному, результатом которого является выработка интеркультурного мировидения. В данной статье мы бы хотели акцентировать внимание на важности применения интерактивных и активных форм работы на уроке иностранного языка в целях формирования интеркультурного мировидения и интеркультурной компетенции будущих учителей иностранного языка.

Несмотря на возникшее в последнее время многообразие терминов с составной частью культурный – многокультурный (Г.Д. Дмитриев), мультикультурный, поликультурный (Н.В. Бордовская, А.Н. Джурицкий, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова и др.), кросскультурный (Д. Берри, Р. Дасен, Т.А. Колосовская, Я. Пуртинг, М. Сегалл), – мы предпочитаем оперировать понятием «интеркультурный». Используя термин *интеркультурный* вслед за немецкими педагогами (W. Nieke), английскими (M. Вугам, Fleming, L. Harbon, A. Liddicoat, R. Moloney и др.) и русскими (И.П. Иванов, В.Н. Карташова, Т.Б. Лаврова, Т.М. Ромашева и др.) исследователями, мы подчеркиваем стремительность процессов аккультурации и показываем не только культурное многообразие, но и активность взаимодействия этносов. Цель интеркультурного образования – «воспитание интеркультурной личности, сохраняющей свою национальную культуру и индивидуальность, но понимающей многомерность мира и признающей партнерство представителей различных культур» [3, с. 134–135].

Помимо известной нам речевой, языковой, социокультурной / межкультурной, учебно-познавательной и компенсаторной субкомпетенций [8, с. 33] межкультурной компетенции мы считаем необходимым акцентировать внимание на интеркультурном компоненте. Интеркультурная деятельность, подразумевающая интеграцию обучающимся знаний, умений и опыта социокультурного взаимодействия с

носителями иноязычной культуры, измеряется по мотивационно-ценностному, деятельностному, когнитивному критериям и направлена на профессиональное, коммуникативное, интеркультурное развитие будущего учителя иностранного языка, готового к постоянному саморазвитию, непрерывному самообразованию, решению практических задач в условиях поликультурного общества.

Понятие «культура» обширно и может быть схематично представлено на двух уровнях (табл. 1).

Таблица 1

Два уровня понятия «культура»

Культура в широком значении	Культура в узком значении
Фактические знания об изобразительном искусстве, литературе, музыке, танце, живописи, скульптуре, театре и кино и т. д.	Взгляды, предположения, убеждения, картина мира, нормы и ценности, социальные отношения, обычаи, праздники, ритуалы, правила этикета, модели взаимодействия и организации дискурса, жесты и мимика и т. д.

Таблица 2

Критерии и уровневые показатели интеркультурной деятельности как личностного достижения (составлено по: [9])

Критерии	Уровни
Когнитивный	Добивается прочных знаний в усвоении иностранного языка и интеркультурной деятельности; проявляет интерес к усвоению культуры страны изучаемого языка. Личностные ориентации совпадают с общественно значимыми
Деятельностный	Обладает умениями вступать в интеркультурную коммуникацию с носителем языка, компетентен в социально-коммуникативных действиях, владеет иностранным языком; организует мероприятия и участвует в их проведении, ответственно относится к учебной деятельности, имеет портфолио
Мотивационно-ценностный	Имеет потребности в личностном росте, поликультурной деятельности, ориентирован на владение иностранным языком

Формирование интеркультурной педагогической компетенции будущих учителей должно базироваться на принципах языкового культуроведческого образования – принципе диалога культур, принципе дидактической культуросообразности, принципе доминирования проблемных культуроведческих заданий и принципе культурной вариативности и принципе культурной рефлексии [6; 7, с. 30].

О.С. Шерстобитова выделяет ряд критериев и уровневых показателей интеркультурной деятельности как личностного достижения [9, с. 10–13] (табл. 2).

Принимая во внимание труды выдающихся ученых (А.А. Вербицкого, В.Н. Кругликова, С.А. Мухиной, Т.С. Паниной, О.В. Ощепковой и др.), можно сказать, что интерактивные формы работы способствуют формированию ценностно-смысловой компетенции (использование языка как средства общения), учебно-познавательной компетенции (развитие самостоятельности и творческой познавательной деятельности обучающихся, способности к рефлексии), коммуникативной компетенции (навыки работы в коллективе, реализация себя в разных социальных ролях), информационной компетенции (навыки отбора, анализа информации) [5, с. 58–60].

Интерактивные методы обучения позволяют адаптироваться и работать в группе; принимать на себя ответственность за деятельность группы; проявлять самостоятельность, формулируя идеи, проекты; проявлять креативность и критическое мышление, принимая нестандартные решения; проявлять антиципацию, управлять своей деятельностью и временем эффективно [1, с. 1].

Мы предлагаем осуществлять работу с активными и интерактивными формами работы на двух этапах.

Первый этап. В центре внимания первого этапа – собственная культура студентов. Цель этого этапа – помочь студентам взглянуть на родную культуру на сознательном уровне и воспринимать ее с объективной точки зрения. На этом этапе можно предложить несколько заданий, включая описанные ниже.

Задание 1. Учитель пишет слово *культура* на доске и проводит с учащимися мозговой штурм по поводу различных ассоциаций, которые у них возникают в связи с этим понятием. После того как все идеи записаны, в классе обсуждаются различные культурные аспекты. Далее в ходе групповой работы студенты классифицируют различные аспекты культуры в форме интеллект-карт на больших ли-

Активные и интерактивные методы и формы работы [13; 14, p. 250–255]*

Cultural Islands	Демонстрация афиш, картинок, карт, знаков и разнообразных реалий, необходимых студентам для развития ментального образа и оказывающих положительное влияние на мотивацию учеников
Culture Clusters	Проектная деятельность – создание иллюстрированных «капсул культуры» на соответствующие темы, раскрывающие культуру страны изучаемого языка
Culture Assimilators	Анализ поведения носителей иноязычной культуры, выраженного в виде кратких описаний ситуации, в которой взаимодействуют два представителя разных культур. Студенты выбирают подходящий, по их мнению, вариант, а затем учитель проводит дискуссию, где обсуждаются правильные и неверные ответы
Critical Incidents / Problem Solving	Объединение для диспута и выявления причин, повлиявших на решение в предыдущем задании. Студентам предоставляется возможность посмотреть и сравнить, как представитель страны изучаемого языка поступил бы в такой же ситуации
Mini-Dramas	Изображение примеров непонимания между представителями разных культур на основе кратких эпизодов. Постепенно добавляются дополнительные детали, поясняющие ситуацию, но конкретная причина нарушения коммуникации не раскрывается вплоть до самого конца
Audio-motor Units	Вербальные инструкции, в соответствии с которыми студенты выполняют физические действия, относящиеся к повседневному распорядку дня
Cultoons	Серия из четырех картинок, изображающих момент удивления или ситуацию непонимания между представителями культур или иностранца, который столкнулся с неясным для него феноменом жизни иноязычной культуры
Media / Visuals	Обсуждение фотографий из журналов, слайдов презентации, видеоматериалов, которые сопровождаются комментарием учителя
Celebrating Festivals	Организация и проведение иностранных праздников и традиций, проектная работа
Kinesics and Body Language	Обсуждение кинетики и языка жестов
Cultural Consciousness-Raising	Метод повышения уровня культурного осознания, формирования правильного отношения к культурному феномену – ведение тетради-дневника с вышеуказанными аспектами

стах бумаги. Затем каждая группа представляет свою ментальную карту всему классу. В качестве домашнего задания студенты наблюдают за различными аспектами родной культуры и дают им характеристику.

Задание 2. После задания 1 ученики в группах сравнивают свои наблюдения и проводят рефлексию над ними с точки зрения представителя иноязычной культуры.

Задание 3. Снова работая в группах, студенты проводят аналогию с данными проявлениями в собственной культуре и выделяют различия.

Задание 4. Студенты в группах обсуждают следующий вопрос: «Какие аспекты моей собственной культуры могут показаться необычными для иностранца?». Помимо ментальных или интеллект-карт учащиеся могут создать веб-страницу или мини-путеводитель для туристов, путешествующих по их родной стране.

Второй этап. Цель этого этапа – расширить фоновые знания учащихся, познакомив их с культурой англоязычных стран и

сравнить их с собственными. На данном этапе могут помочь учебники по английскому языку, хотя они часто предоставляют фактическую информацию (типичные темы – «Британская кухня», «Королевская семья» или «Туристические достопримечательности в Соединенных Штатах») и игнорируют более глубокие культурные измерения, которые помогают лучше понять представителя иноязычной культуры. По этой причине помимо использования учебника учитель должен разработать дополнительные занятия, обеспечивающие мотивацию студентов.

Задание 1. Учитель предлагает рассмотреть отрывки из литературы. Студенты читают отрывки в группах и решают, что бы изменилось, если бы данный роман, рассказ или стихотворение были написаны автором их родной культуры. Например, читая роман Кейси Уэст «Рядом с тобой», можно обратить внимание на ряд различий в культурных стереотипах. Герои, оказавшись отрезанными от мира без телефонов и других гаджетов и еды, мечтали о том, что съели бы гамбургер, колу и фри, если бы у них

* Перевод наш. – Д.П.

была такая возможность, в то время как в России большинство людей предпочли бы картофель, котлеты, борщ со сметаной и т. д.

Задание 2. В этом упражнении учитель раздает транскрипты реальных разговоров, скопированные из газет или журналов, распечатанные из Интернета или взятые из приложений к аудиозаписям в учебниках. Чтобы привлечь студентов, тексты должны быть интересными и, возможно, включать в себя некоторые спорные темы. Сначала студенты решают, кем являются собеседники, к какому жанру относится беседа и каков уровень ее формальности. Далее учитель объясняет, как анализировать текст, обращая внимание на содержание (например, формы обращения, темы, указания на религию и духовные ценности, способы выражения речевых действий, таких как приветствие, уход с работы, комплимент, приглашение и отказ) и структуру (точка в разговоре, где ключевая идея, использование маркеров дискурса). Студенты работают в группах, отмечают различные культурные аспекты и решают, насколько они похожи на их собственную культуру и чем отличаются от нее. Каждая группа сообщает о том, что она обнаружила. Например, студенты в России могут обнаружить, что англичане и русские по-разному относятся к работе и карьере. Так, в английском языке есть множество идиом, связанных с трудом (*work like a horse, work like a beaver, work like a dog, work like a Trojan, work like a navvy, work like a serf, work like a slave*), в то время как в русском чаще всего говорят *работать как лошадь / пахать как вол*. Наконец, студенты переписывают разговоры в соответствии с правилами своей родной культуры, а затем читают вслух разговоры или разыгрывают их. Кроме того, можно, например, сделать акцент на разнице в кулинарных особенностях в рамках темы *Meals and Cooking*, что вызывает оживление среди студентов. Им интересно узнать, как на английском языке будут звучать русские блюда (*щи (cabbage soup), борщ (beetroot soup), запеканка (pudding), клецки (dumplings)* и т. д.), а также провести сравнительный анализ с традиционными английскими блюдами и словами-реалиями (*toad-in-the-hole (сосиски, запеченные в тесте), hot cross buns (традиционная пасхальная выпечка), black pudding (черный пудинг)* и т. д.).

Задание 3. Учитель раздает копии рисунков, на которых изображены люди с разными выражениями лица и иллюстрирующие какие-либо жесты. Например, чтобы жестом показать обещание, что вы будете молчать и не раскроете секрет, представитель иноязычной культуры изобразит пальцами, как будто за-

крывает замок на плотно сжатых губах, в то время как русские люди в таких случаях обычно прикрывают рот ладонью. Студенты работают в группах и пытаются определить, что человек на картинке чувствует и думает. Затем учитель предоставляет им тест с несколькими вариантами ответов. Выбор учеников проверяется. После этого каждая группа готовит эскиз, используя некоторые жесты или язык тела, и представляет его всему классу.

Задание 4. В этом упражнении студенты устраивают британскую рождественскую вечеринку. Учитель и ученики наряжаются и приносят реквизит для вечеринки (например, рождественские украшения, омелу, рождественский пудинг, чулки, небольшие подарки для других, запись рождественской речи королевы и диски с колядками). Участники возвращают свои подарки, поют колядки и слушают королеву. Можно провести конкурсы, связанные с историей различных традиций и обычаев, отмечая различия между собственными рождественскими традициями британцев и учащихся. Наконец, учащиеся играют в увлекательные игры, читают скороговорки, разгадывают шарады.

Задание 5. Целью этого занятия является объединение ранее полученных знаний о культуре страны изучаемого языка. Студенты в парах или группах разрабатывают и создают настольную игру, сначала придумывая и записывая некоторые вопросы, связанные с культурой, такие как «Вы собираетесь на вечеринку к друзьям для празднования Рождества. Будете ли вы покупать подарки и какую-либо еду для праздничного стола?».

Задание 6. Реализация полученных знаний в проекте «Капсула культуры», который является интерактивной формой работы со студентами, выделяясь среди прочих (дискуссия, дебаты, ролевая игра, деловая игра, кейс-метод, мозговой штурм, работа в группах, просмотр и обсуждение видеофильмов и видеосюжетов, виртуальная экскурсия, презентация проекта, проблемные лекции и т. п.). В «капсуле культуры» размещается до 10 предметов – видео и аудиоматериалы, книги, предметы мебели, атрибуты интерьера, сувениры, еда, одежда и т. д., которые представляют родную культуру. «Капсула» может быть дополнена презентацией и другими видами наглядности. Далее следует обменяться «капсулами» с представителями иноязычной культуры, проанализировать полученную посылку и провести рефлексии. Помимо реалий «капсула культуры» может отражать и фактическую информацию, передающую картину мира родной культуры –

герой страны, книга – достояние русской культуры, национальное блюдо, наследие кинематографа, народная песня и т. д. [2, с. 65–70]. Мы считаем, что вышеуказанные задания способствуют формированию интеркультурной компетенции, поскольку направлены на осознание обучающимися себя как поликультурных субъектов, на выявление различий родной культуры и культуры страны изучаемого языка, на осознание толерантности в противовес ксенофобии и расизму.

Подведем итог вышесказанному. В данном исследовании мы рассмотрели понятие «интеркультурное образование», ставящее целью формирование интеркультурного мировидения будущих учителей иностранного языка. Следуя принципам языкового культуроведческого образования, критериям и показателям интеркультурной деятельности, принципам социокультурного подхода, мы формируем интеркультурную личность. Мы пришли к выводу о том, что интерактивные формы работы способствуют повышению мотивации к усвоению культуры страны изучаемого языка, формированию умения вступать в интеркультурную коммуникацию с носителем языка, развитию самостоятельности, креативности, навыков работы в коллективе и т. д. Среди активных и интерактивных форм работы автор выделяет визуализацию материала посредством картинок, фотографий, видео и других экстралингвистических объектов, работу в группах (диспуты, дебаты и дискуссии), создание «капсул культуры» в рамках проектной деятельности, анализ поведения, мимики и жестов представителей иноязычной культуры, расширение фоновых знаний в ходе изучения праздников и участия в них и т. д.

Наконец, мы предлагаем осуществлять работу с активными и интерактивными формами работы на двух этапах. Первый этап, ставящий во главу угла собственную культуру студентов, включает четыре задания, подразумевающие организацию мозгового штурма и создание ментальных или интеллект-карт, веб-страниц или мини-путеводителей. Второй этап, содержащий пять заданий, призван углубить и расширить знания о культуре англоязычных стран и сравнить их с родной культурой. Анализ поведения носителей иноязычной культуры может быть осуществлен в ходе не только реального общения, но и обсуждения отрывков из художественных произведений, газет и журналов, фотографий и картинок, иллюстрирующих разные повседневные ситуации из жизни иностранцев. Заключительной частью познания иноязычной культуры может

стать спектакль, празднование Рождества или других значимых событий, подготовка «капсулы культуры». Важно не просто дать обучающимся сухую лингвострановедческую информацию, но и активно вовлечь будущих учителей в мир иноязычной культуры, подготовить их к реальному интеркультурному общению, проявлению толерантности в поликультурном мире, созданию культурно-просветительских программ, рефлексии и саморефлексии.

Обладая системой знаний о тенденциях развития поликультурного мира, будучи готовыми к межкультурному диалогу, будущие учителя будут способны применять методические средства для реализации задач воспитания и обучения интеркультурной личности, реализовывать активные и интерактивные формы и методы учебно-воспитательной работы на практике и внедрять культурно-просветительские программы. Современному педагогу надо обладать интеркультурной компетенцией, благодаря которой люди с разной социальной идентичностью достигают взаимопонимания и плодотворно взаимодействуют в режиме сотрудничества в ходе межкультурного общения. Учитель является наставником, цель которого – сформировать интеркультурную компетенцию, а именно научить видеть соотношение родной культуры и культуры страны изучаемого языка, взаимодействовать с представителями других культур, пробудить интерес к «непохожести», научить видеть ценность общения как обогащающего опыта и обладать культурным осознанием реалий своей и иноязычной культуры [11, р. 10–13].

Список литературы

1. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» (Dubna Psychological Journal). 2012. № 2. С. 1–18.
2. Кузьмина Д.Ю. Особенности применения технологии «Капсула культуры» как интерактивной формы работы с целью формирования интеркультурного мировидения студентов Д.Ю. Кузьмина // Актуальные вопросы современного гуманитарного образования: сб. науч. и творч. работ. Елец, 2016. С. 62–70.
3. Кузьмина Д.Ю. Формирование интеркультурного мировидения бакалавров педагогического профиля обучения на уроке английского языка // Человек и образование. 2014. № 3(40). С. 133–138.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)»

[Электронный ресурс]: приказ Мин-ва образования и науки Рос. Федерации № 1426 от 11 янв. 2016 г. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 30.05.2020).

5. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки» [Электронный ресурс] // Модернизация содержания и технологий обучения в соответствии с новыми ФГОСами. URL: <http://www.predmetconcept.ru/subject-form/inostrannyj-jazyk> (дата обращения: 02.04.2019).

6. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. яз. в шк. 2001. № 3. С. 17–24.

7. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования: на материале культуроведения США: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.

8. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. пам. академика РАО И.Л. Бим. М.: Тезаурус, 2013.

9. Шерстобитова О.С. Педагогические стимулы ориентации студента на интеркультурную деятельность как личностное достижение в вузе неязыкового профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2010.

10. Byram M. Intercultural citizenship and foreign language education [Electronic resource]. URL: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf> (дата обращения: 17.04.2019).

11. Byram D., Gribkova, B., Starkey H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical introduction for teachers. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV, Council of Europe, Strasbourg. 2002.

12. Chlopec Z. The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning // English Teaching Forum. 2008. № 4. P. 10–27.

13. Salem N. Teaching Culture. Strategies and Techniques [Electronic resource]. URL: <http://nada.bs.tripod.com/culture/#capsules> (дата обращения: 12.05.2018).

14. Seelye H. Ned. Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication. National Textbook Company, 1993.

* * *

1. Gushchin Yu.V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshej shkole // Psihologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna» (Dubna Psychological Journal). 2012. № 2. S. 1–18.

2. Kuz'mina D.Yu. Osobennosti primeneniya tekhnologii «Kapsula kul'tury» kak interaktivnoj formy raboty s cel'yu formirovaniya interkul'turnogo

mirovideniya studentov D.Yu. Kuz'mina // Aktual'nye voprosy sovremennogo gumanitarnogo obrazovaniya: sb. nauch. i tvorch. rabot. Elec, 2016. S. 62–70.

3. Kuz'mina D.Yu. Formirovanie interkul'turnogo mirovideniya bakalavrov pedagogicheskogo profilya obucheniya na uroke anglijskogo yazyka // Chelovek i obrazovanie. 2014. № 3(40). S. 133–138.

4. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01. «Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)» [Elektronnyj resurs]: prikaz Min-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii № 1426 ot 11 yanv. 2016 g. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата obrashcheniya: 30.05.2020).

5. Proekt nauchno-obosnovannoj koncepcii modernizacii soderzhaniya i tekhnologij prepodavaniya predmetnoj oblasti «Inostrannye yazyki» [Elektronnyj resurs] // Modernizaciya soderzhaniya i tekhnologij obucheniya v sootvetstvii s novymi FGOSami. URL: <http://www.predmetconcept.ru/subject-form/inostrannyj-jazyk> (дата obrashcheniya: 02.04.2019).

6. Safonova V.V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya // Inostr. yaz. v shk. 2001. № 3. S. 17–24.

7. Sysoev P.V. Koncepciya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya: na materiale kul'turovedeniya SSHA: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2004.

8. Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i innovacii: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. pam. akademika RAO I.L. Bim. M.: Tezaurus, 2013.

9. Sherstobitova O.S. Pedagogicheskie stimuly orientacii studenta na interkul'turnuyu deyatel'nost' kak lichnostnoe dostizhenie v vuze neyazykovogo profilya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2010.



Features of interactive forms of work aimed at formation of readiness of foreign language teachers to intercultural communication and intercultural activities

The article deals with the interactive forms of the work at the lessons of foreign languages. There is considered the issue of the principles of the formation of the intercultural pedagogic competence, the criteria and markers of the intercultural activities and the kinds of the active forms of work. There is suggested that future teachers will have the intercultural world view and the intercultural competence in the process of using the interactive forms of the work.

Key words: *intercultural, intercultural communication, competence, interactive forms of work.*

(Статья поступила в редакцию 11.06.2020)

Т.А. МУЛЕНДЕЙКИНА
(Омск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Актуализируется проблема иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов военного вуза. На основе анализа научных исследований предлагается авторское определение изучаемого понятия, выделяются его компоненты и показатели.



Ключевые слова: курсанты военного вуза, затруднения, иноязычная коммуникативная компетентность, лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, прагматическая компетенция.

Активное участие российских военнослужащих в событиях мирового масштаба, оказание помощи зарубежным коллегам, осуществление миротворческих операций, проведение совместных учений меняет представление об иноязычной подготовке военнослужащих Российской Федерации. Качественное освоение иностранного языка курсантами является актуальной задачей, указанной в приказе министра обороны Российской Федерации «О совершенствовании организации преподавания иностранных языков в военно-учебных заведениях министерства обороны Российской Федерации» [13]. Статс-секретарь, замминистра обороны Н. Панков отметил, что знание иностранного языка сегодня является не только важнейшей частью общей культуры, но и профессиональной необходимостью каждого военнослужащего [15].

Анализ результатов практических исследований констатирует наличие затруднений в иноязычной коммуникации курсантов и офицеров. Так, О.П. Бурлакова утверждает, что курсанты военных вузов при изучении английского языка испытывают такую трудность, как «неспособность разговаривать на английском языке» [3, с. 5].

Г.И. Верба пишет, что «более чем 300 выпускников Калининградского Балтийского военно-морского института испытывают дефицит коммуникативного опыта и коммуника-

тивной культуры в иноязычном общении, что отрицательно сказывается в области военно-морской практики за рубежом. Особенно это проявляется в условиях международных контактов (взаимодействие на море, деятельность в составе многонациональных миротворческих сил, совместные учения), когда эффективность взаимодействия зависит от уровня готовности профессионала к межкультурной коммуникации» [4].

Проблема формирования иноязычной коммуникативной компетентности курсантов вызывает неизменный интерес в научном сообществе педагогов военных вузов, которые ищут эффективные средства обучения будущих офицеров иноязычному общению. Так, Р.В. Дражан и Х.С. Галиева исследовали проблему развития иноязычной коммуникативной компетенции курсантов морского вуза, И.А. Матвеева, А.В. Рехлова, Ю.В. Суслова – курсантов авиационного вуза, О.В. Капитанова занималась решением данной проблемы будущих офицеров тыла, Г.С. Максимцева исследовала проблему иноязычного общения курсантов военного технического вуза, О.В. Фадейкина и И.В. Ценева изучали коммуникативную компетентность курсантов артиллерийского института. Однако, несмотря на большое количество исследований, эта проблема является недостаточно разработанной для курсантов, обучающихся по специальности «Транспортные средства специального назначения», специализации «Военные гусеничные и колесные машины».

В результате анализа современного состояния образовательной практики в военном вузе в рамках дисциплины «Иностранный язык» были обнаружены некоторые особенности. Так, в учебных пособиях преобладают задания, направленные на развитие навыка чтения информации по специальности, и существует недостаток упражнений с выходом на коммуникацию. Еще одной особенностью является преобладание репродуктивной направленности обучения, что становится причиной неумения курсантов свободно оперировать военной лексикой в измененных условиях.

Таким образом, по разным основаниям проблема формирования иноязычной коммуникативной компетентности приобретает особую актуальность и предполагает найти свое решение в ходе педагогического эксперимента, осуществляемого в Омском автобронетанковом инженерном институте. Учитывая, что

российские офицеры взаимодействуют с иностранными коллегами в основном по причине решения профессиональных вопросов, считаем целесообразным в ходе эксперимента сделать акцент на профессиональной составляющей и сформировать иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность. Цель данной статьи – на основе анализа исследований и публикаций раскрыть содержание и определить компоненты иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов.

Важно упомянуть, что мы разделяем использование как синонимичных понятий «компетенция» и «компетентность». Обращение к теоретическим работам показало, что в вопросе раскрытия содержания понятий «компетенция» и «компетентность» нам импонирует научная позиция А.В. Хуторского, который определяет компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере». Компетентность же, по мнению А.В. Хуторского, «характеризует опытное овладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. <...> Компетентность – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» [18, с. 14]. Важным для нас является и мнение И.А. Зимней, для которой компетентность – это «основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [6, с. 13].

Анализ исследований, затрагивающих вопрос формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, показал, что данная проблема актуальна для обучающихся разных специальностей: медицинской, технической, экономической, военной. Следует отметить, что отечественные исследователи рассматривают иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность как особенность, качество и способность личности, личностную характеристику, результат затраченных усилий, знания, умения и владение иностранным языком.

Так, О.Ю. Искандарова считает, что иноязычная профессиональная коммуникатив-

ная компетентность врача – это «интегративная особенность личности, характеризующаяся объемом и характером усвоенных знаний, умений и навыков иностранного языка и этики профессионального медицинского общения, а также привычек, качеств и свойств, реализуемых в будущей профессиональной деятельности медика, которая формируется в процессе моделирования иноязычной профессиональной коммуникативной деятельности будущего врача» [9, с. 21].

О.А. Минеева полагает, что профессионально-иноязычная коммуникативная компетентность инженеров представляет собой «интегральное качество субъекта профессиональной инженерной деятельности, характеризующее его стремление и способность осуществлять эффективное повседневное и профессионально-деловое иноязычное общение» [12, с. 8]. Группа авторов (А.С. Андриенко, А.Г. Измайлова, М.А. Исаева) рассматривает иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность как способность. С точки зрения А.С. Андриенко, это «способность будущего специалиста технического вуза осуществлять межкультурное профессионально ориентированное общение в качестве вторичной языковой личности; взаимодействовать с носителями другой культуры с учетом национальных ценностей, норм и представлений; создавать позитивный для коммуникантов настрой в общении; выбирать коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения на основе знаний о науке и культуре других народов в рамках полилога культур; охранять национальную самоидентификацию в условиях международной интеграции и мобильности» [1, с. 10].

Согласно М.А. Исаевой, иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность – это «способность будущего выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения со специалистами других стран, готовность к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции» [8, с. 11].

А.Г. Измайлова понимает под иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентностью «способность человека организовывать свою иноязычную речевую деятельность адекватно ситуациям профессионально-ориентированного общения (по

цели, форме, содержанию, ролевым отношениям и т. д.)» [7].

По мнению И.В. Атамановой, профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность представляет собой «динамическую интегральную личностную характеристику, основанную на знаниях и опыте, полученных в процессе обучения, и представляющую собой готовность и способность к эффективному взаимодействию в ситуации профессиональной коммуникации на иностранном языке» [2, с. 33].

Е.В. Клименко рассматривает иноязычную коммуникативную профессиональную компетентность будущих финансистов как «результат затраченных ими усилий, направленных на формирование таких иноязычных знаний и умений, которые отражают лингвистическое, профессионально-контекстуальное, психологическое, социальное и ситуативное состояние языка как средства профессионального общения в области финансов и личностного общения» [10, с. 11].

Особый интерес для нас представляет мнение исследователей Р.В. Дражан, Ю.С. Котовой, И.А. Матвеевой, С.Н. Паутовой, О.В. Фадейкиной, изучающих иноязычную коммуникативную компетентность курсантов различных военных специализаций. Так, Р.В. Дражан, Ю.С. Котова, С.Н. Паутова под иноязычной коммуникативной компетентностью будущего выпускника морского вуза понимают «знание, умение и владение профессионально ориентированным иностранным языком для решения трудовых задач» [5, с. 49]. Ключевыми компонентами иноязычной коммуникативной компетентности выпускника морского вуза, с точки зрения исследователей, являются профессионально-языковая, социолингвистическая, компенсаторная (стратегическая), социальная (прагматическая) и личностная компетенции [Там же, с. 50].

По мнению И.А. Матвеевой, в состав иноязычной коммуникативной компетентности летчика входят лингвистическая, стратегическая, социально-лингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная компетенции. В качестве критериев и показателей сформированности профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика рассматриваются «произношение, грамматика, словарный запас, беглость речи, понимание, взаимодействие и качественно различающиеся уровни сформированности профессионально-ком-

муникативной компетентности: элементарный начальный, элементарный переходной, предварительный неполный, предварительный достаточный, рабочий в соответствии с международной шкалой ИКАО по владению языком» [11, с. 7].

Как полагает А.В. Рехлова, иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция военного летчика состоит из «двух равнозначных составляющих: лингвистическая (профессионально ориентированные лингвистическая, социокультурная, прагматическая и стратегические компетенции) и профессиональная (профессиональные когнитивная и операционально-технологическая компетенции)» [16, с. 174].

О.В. Фадейкина, исследующая иноязычную коммуникативную компетентность будущих военных специалистов, представляет ее как «совокупность знаний, навыков, умений, определяющих уровень профессионального мастерства в ситуациях интерсоциального поведения, адекватного целям, сфере и обстановке коммуникативного процесса. К ним можно отнести: 1) знание систем языков и владение нормами их применения, 2) знания о предмете коммуникации и о возможности их реализации в языке, 3) лингвострановедческие знания, 4) знание механизмов и законов коммуникации, 5) умение передавать, перерабатывать и принимать информацию, 6) умение прогнозировать коммуникативный акт одновременно на двух языках, 7) умение корректировать собственную речевую практику» [17].

Сопоставление точек зрения авторов позволило обнаружить их единогласие по вопросу многокомпонентности исследуемого понятия, а также совпадение мнений по наличию в его структуре таких составляющих, как лингвистическая / языковая, стратегическая и социальная компетенции наряду с многочисленными другими компонентами, предлагаемыми исследователями. Необходимо отметить, что мнения отечественных исследователей во многом совпадают с общеевропейским вариантом понимания структуры компетенции владения иностранным языком. Например, в монографии «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» указываются такие компоненты коммуникативной компетенции, как лингвистический, социальный и прагматический [14].

Анализ существующих в науке трактовок и научных позиций педагогов военных ву-

Содержание структурных компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсанта

Компетенции	Показатели
Лингвистическая	<p>Знает:</p> <ul style="list-style-type: none"> – лексический минимум общевойсковой, военно-научной, специальной военной лексики; – грамматический минимум, включающий структуры, необходимые для общения на иностранном языке, чтения, перевода и реферирования иностранных текстов профессиональной направленности. <p>Умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – оперировать общенаучной и специальной профессиональной лексикой; – использовать клишированные выражения; – понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам иностранного языка в ситуациях профессионального общения; – делать лексико-грамматическое перефразирование сложных предложений; – применять специальную терминологию; – использовать аббревиатуры и сокращения для записи частотных терминов и словосочетаний; – читать и переводить специальные тексты военно-технической направленности для извлечения необходимой профессионально значимой информации
Социолингвистическая	<p>Знает:</p> <ul style="list-style-type: none"> – нормы вежливости; – регистры общения. <p>Умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – отобрать языковые формы и средства в зависимости от целей, ситуации общения и социального статуса участников в процессе профессиональной коммуникации; – продуцировать и воспринимать речь, которая соответствует определенной ситуации общения
Прагматическая	<p>Знает правила построения высказываний, их объединения в текст с учетом логики, связности и воздействия на собеседника.</p> <p>Умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций; – последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия

зов позволил нам вслед за И.В. Атамановой, И.А. Зимней, О.Ю. Искандаровой, А.В. Хуторским сформулировать рабочее определение понятия «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность курсанта», которое понимается нами как динамическое интегральное качество личности курсанта, основанное на знаниях, умениях, навыках, способах деятельности, полученных в процессе обучения, являющееся элементом лингвистической, социолингвистической, прагматической компетенций, которые имеют полидисциплинарный характер и формируются в процессе моделирования иноязычной профессиональной коммуникативной деятельности.

Основываясь на общеевропейском подходе к описанию компетенции владения ино-

странным языком, а также на размышлениях Р.В. Дражан, Ю.С. Котовой, С.Н. Паутовой, представим содержание структурных компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсанта (см. табл. выше).

Таким образом, следствием анализа и сопоставления научных трудов по проблеме исследования является сформулированное рабочее определение понятия «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность» курсанта военного вуза, а также выявленные его структурные компоненты и показатели. Работа над показателями будет способствовать, по нашему мнению, формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, что в дальнейшем

обеспечит будущему офицеру успех в профессиональном взаимодействии со специалистами других стран.

Список литературы

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2007.
2. Атаманова И.В., Богомаз С.А., Краснорядцева О.М. Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в условиях исследовательского университета [Электронный ресурс] // Психология обучения. 2015. № 9. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/services/Download/vtls:000529671/SOURCE1?view=true> (дата обращения: 07.06.2020).
3. Бурлакова О.П. Педагогические пути преодоления учебных трудностей в изучении английского языка у курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019.
4. Верба Г.И. Развитие коммуникативной культуры специалистов при обучении английскому языку в военно-морском вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006.
5. Дражан Р.В., Котова Ю.С., Паутова С.Н. Иноязычная коммуникативная компетентность в системе профессионального образования курсантов морского вуза в аспекте реализации ФГОС-3+ // Вестн. Майкоп. гос. технолог. ун-та. 2016. № 3. С. 48–54.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исслед. центр. проблем качества подгот. специалистов, 2004.
7. Измайлова А.Г. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002.
8. Исаева М.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих менеджеров на основе контекстного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2013.
9. Искандарова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной коммуникативной компетентности специалиста: дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2000.
10. Клименко Е.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих финансистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2004.
11. Матвеева И.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2012.
12. Минеева О.А. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетент-

ности будущих инженеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009.

13. О совершенствовании организации преподавания иностранных языков в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации [Электронный ресурс]: приказ министра обороны РФ от 7 апр. 1999 г. № 143. URL: <https://www.lawmix.ru/pprf/130408> (дата обращения: 02.06.2020).

14. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка: моногр. Страсбург: М., 2001–2003.

15. Панков: знание иностранного языка – профессиональная необходимость каждого военного [Электронный ресурс]. URL: <https://tvzvezda.ru/news/forces/content/201803301720-uf01.htm> (дата обращения: 07.06.2020).

16. Рехлова А.В. Структура и содержание иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности как элемент профессиональной подготовки военного летчика // Балт. гуманит. журн. 2016. Т. 5. № 3(16). С. 172–175.

17. Фадейкина О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих офицеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001.

18. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. Тула, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

* * *

1. Andrienko A.S. Razvitie inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/D., 2007.

2. Atamanova I.V., Bogomaz S.A., Krasnoryadceva O.M. Stanovlenie professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov v usloviyah issledovatel'skogo universiteta [Elektronnyj resurs] // Psihologiya obucheniya. 2015. № 9. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/services/Download/vtls:000529671/SOURCE1?view=true> (data obrashcheniya: 07.06.2020).

3. Burlakova O.P. Pedagogicheskie puti preodoleniya uchebnyh trudnostej v izuchenii anglijskogo yazyka u kursantov voennyh vuzov: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2019.

4. Verba G.I. Razvitie kommunikativnoj kul'tury specialistov pri obuchenii anglijskomu yazyku v voenno-morskom vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 2006.

5. Drazhan R.V., Kotova Yu.S., Pautova S.N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentnost' v sisteme professional'nogo obrazovaniya kursantov mor-

ского вуза в аспекте реализации FGOS-3+ // Vestn. Majkop. gos. tekhnolog. un-ta. 2016. № 3. S. 48–54.

6. Zimnyaya I.A. Klyucheve kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. M.: Issled. centr. problem kachestva podgot. specialistov, 2004.

7. Izmajlova A.G. Formirovanie inoyazychnoj professional'no-orientirovannoj kommunikativnoj kompetentnosti u studentov neyazykovykh vuzov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2002.

8. Isaeva M.A. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti u budushchih menedzherov na osnove kontekstnogo podhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Cheboksary, 2013.

9. Iskandarova O.Yu. Teoriya i praktika formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti specialista: dis. ... d-ra ped. nauk. Orenburg, 2000.

10. Klimenko E.V. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti budushchih finansistov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kaluga, 2004.

11. Matveeva I.A. Formirovanie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti v inoyazychnoj podgotovke budushchego voennogo letchika: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Samara, 2012.

12. Mineeva O.A. Formirovanie professional'no-inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti budushchih inzhenerov v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2009.

13. O sovershenstvovanii organizatsii prepodavaniya inostrannykh yazykov v voenno-uchebnykh zavedeniyah Ministerstva oborony Rossijskoj Federatsii [Elektronnyj resurs]: prikaz ministra oborony RF ot 7 apr. 1999 g. № 143. URL: <https://www.lawmix.ru/pprf/130408> (data obrashcheniya: 02.06.2020).

14. Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka: monogr. Strasburg: M., 2001–2003.

15. Pankov: znanie inostrannogo yazyka – professional'naya neobходimost' kazhdogo voennogo [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tvzvezda.ru/news/forces/content/201803301720-uf01.htm> (data obrashcheniya: 07.06.2020).

16. Rekhlova A.V. Struktura i sodержanie inoyazychnoj professional'no-kommunikativnoj kompetencii kak element professional'noj podgotovki voennogo letchika // Balt. gumanit. zhurn. 2016 T. 5. № 3(16). S. 172–175.

17. Fadejkina O.V. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti budushchih oficerov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2001.

18. Hutorskoj A.V., Hutorskaya L.N. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya // Proektirovanie i organizatsiya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda: mezhvuz. sb. nauch. tr. / pod red. A.A. Orlova. Tula, 2008. Vyp. 1. S. 117–137.

Formation of foreign professional communicative competence of military university cadets

The article deals with the actualization of the issue of foreign professional communicative competence of military university cadets. There is suggested the author's definition of the studied concept based on the analysis of the scientific studies. There are revealed its components and criteria.

Key words: *military university cadets, difficulties, foreign communicative competence, linguistic competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence.*

(Статья поступила в редакцию 11.06.2020)

Е.А. КУЛЬНИНА
(Саранск)

ЗНАЧЕНИЕ ПРИВЕТСТВИЙ КАК КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАЦИИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Рассматривается процесс формирования коммуникативной компетенции студентов на примере обучения их формам приветствия в немецком языке. Утверждается, что приветствия выступают не только как маркер социальных взаимоотношений в обществе, они представляют собой не что иное, как выражение культурных ценностей. Знание таких особенностей позволяет обучающимся чувствовать себя более уверенными и компетентными в процессе общения.

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, успешная коммуникация, приветствие, стереотипные высказывания, вербальные и невербальные средства.*

При овладении иностранным языком, безусловно, очень важно изучить лексику, грамматику, особенности произношения. Однако этого часто недостаточно для успешной коммуникации, которая является одним из основных требований ФГОС ВО нового поколения к изучению иностранных языков. Каждый язык наряду с грамматическими правилами имеет

особые средства выражения приветствия, обращения, извинения, прощания и других важнейших составляющих коммуникации. Эти вербальные и невербальные средства, как правило, тесно связаны с конкретной ситуацией и могут сильно различаться в разных языках и культурах.

Лексический запас каждого человека запрограммирован его родным языком. Другими словами, мы понимаем мир, взаимодействуем с окружающими людьми с помощью родного языка, общаемся с ними с учетом лингвистических и экстралингвистических правил этого языка. Данные правила возникают и существуют в пределах одного коммуникативного сообщества, одной культуры. Именно поэтому занятия по иностранному языку в вузе предполагают изучение не только системы языка, но и речевых правил и средств, без знания которых невозможна успешная коммуникация в пределах иноязычного культурного пространства.

Объектом данного исследования послужили немецкоязычные приветствия, поскольку они, являясь обязательными компонентами любой коммуникации, имеют важнейшее значение для эффективности интеракции. Материал, полученный в ходе предлагаемого исследования, успешно применяется в нашей педагогической практике при обучении немецкому языку студентов неязыковых направлений подготовки Национально-исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва.

Теория о речевой деятельности подробно и разносторонне рассмотрена в основополагающих работах как российских, так и зарубежных ученых (J. Austin, Z. Harris, R. Hartmann, M. Motsch, J. Searle, D. Wunderlich, В.Г. Адмони, Л.С. Выготский, И.Н. Горелов, В.Д. Девкин, Н.И. Жинкин, В.А. Звегинцев, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, О.М. Лысенко, Л.М. Михайлов, Г. Хельбиг, А.М. Шахнарвич, Л.В. Щерба). Однако большинство исследователей рассматривают приветствия как исключительно интродуктивные единицы коммуникации.

Основной целью данной работы является определение истинного значения указанных речевых актов в межкультурном коммуникативном пространстве, а также установление их основных функций. Корпус примеров, использованных в исследовании, был сформирован в процессе личного общения с носителями языка, а также при чтении научно-популярной

и художественной литературы на немецком языке.

Приветствия представляют собой, как правило, сильно стандартизированные, оформленные речевые формы с сильно выраженной прагматической функцией [1, с. 52]. Большинство лингвистов (Б. Биалокоц, И. Гапонова, Б. Гюголд, О.М. Лысенко, Л. Уварова, Г. Улиш и др.) считают формы приветствия семантически ненаполненными. Их функция состоит в том, что в определенных социальных контекстах эти формы действуют как сигнал: приветствуемый узнает, что его приветствуют, и реагирует приветствием со своей стороны. Так, речевой акт приветствие может считаться совершенным, если тот, к кому обращаются, принимает данный речевой акт к сведению и интерпретирует его как приветствие в свой адрес [2, S. 71].

Приветствие, на наш взгляд, – это не только ритуальное оповещение, сигнализирующее партнеру о готовности к диалогу. Поведение при приветствии зависит как от личности приветствуемого, так и от ситуации общения. В этом проявляется влияние двух факторов: социального и психологического. Этим объясняется наличие в языке огромного разнообразия приветствий. Это и непринужденные повседневные приветствия, и официальные формы торжественного / вежливого приветствия, и профессионально / территориально ограниченные приветствия.

В ходе исследования мы обращаем внимание на то, что приветствие является также ярким социальным маркером. Формула приветствия указывает на тип и уровень взаимоотношений собеседников, на степень их доверия друг к другу или дистанцированности друг от друга.

A: Guten Morgen, Herr Direktor!
B: Morgen! Morgen!

A: Доброе утро, господин директор!
B: Доброе! Доброе!

Соблюдение норм приветствия является необходимым условием успешной коммуникации. Нельзя вместо фразы *Guten Abend, Frau Professorin!* использовать какие-либо невербальные средства (кивнуть головой, моргнуть, помахать рукой), поскольку это полностью противоречит нормам общения в Германии как в социальном плане, так и с точки зрения этики. Некорректным в данных условиях будет и использование краткой формы приветствия (*Abend, Frau Professorin!*).

Существуют также приветствия, характерные строго для определенной группы людей и выступающие, таким образом, как средство идентификации, принадлежности к данной группе.

A: Hi!

B: Hi!

A: Привет!

B: Привет!

A: Petri Heil!

B: Petri Dank!

A: Удачного улова!

B: Спасибо!

Из вышесказанного следует, что приветствие как речевой акт представляет собой лингвистический феномен, который основывается на экстралингвистической действительности. Мы исходим из того, что приветствия выступают не только как маркеры социальных взаимоотношений в обществе, они представляют собой не что иное, как выражение культурных ценностей. Знание таких особенностей позволяет человеку чувствовать себя более уверенным и компетентным в процессе общения. Поэтому в процессе преподавания иностранного языка мы уделяем особое внимание формированию и развитию коммуникативной компетенции, а именно обучению студентов общению с иноязычным собеседником, учитывая традиции и особенности его культуры.

В процессе изучения речевых формул приветствия мы обнаружили, что при их выборе важно учитывать следующие социокультурные факторы:

- *дистанцию* между собеседниками (незнакомец, знакомый, друг, родственник);
- *иерархию* собеседников (симметричные или несимметричные отношения, с точки зрения положения в обществе (например, «профессор – профессор» = симметричные, «профессор – студент» = несимметричные);
- *социальное происхождение* собеседников (житель города или деревни, принадлежность к разным слоям общества);
- *пол* собеседников (мужской / женский);
- *возраст* собеседников (дети, подростки, взрослые);
- *разновидности употребления языка* (литературный язык, разговорный язык, диалект);
- *тип контакта* между собеседниками непосредственно в процессе коммуникации (семейно-домашний, профессиональный / деловой, дружественный, нейтральный) [4, S. 13].

На занятиях по иностранному языку мы также обращаем внимание обучающихся на разницу между приветствием и пожеланием. Поскольку в основе приветствия лежит выражение желания, то можно смело утверждать, что между данными речевыми актами имеется тесная связь. И хотя все используемые сегодня формулы приветствия этимологически происходят от пожеланий, это уже не имеет никакого значения. Например, *Guten Tag!* / *Добрый день!* воспринимается в современной немецкой речи не как пожелание хорошего дня, а только как приветствие. Однако существуют и исключения.

В определенных случаях говорящий вполне осознанно заменяет нейтральную формулу приветствия пожеланием. Чаще всего это происходит при прощании, когда используются такие формы, как *Einen schönen Tag noch!* / *Хорошего дня!*; *Einen schönen Abend!* / *Хорошего вечера!*; *Ein schönes Wochenende!* / *Хороших выходных!*; *Passen Sie gut auf sich auf!* / *Берегите себя!* Кроме того, существуют фразы, которые в немецком языке в отличие от русского едва ли воспринимаются только как знак при прощании. Речь идет о таких формах, как *Viel Spaß!* / *Желаю хорошо провести время!* и *Alles Gute!* / *Всего доброго!*, которые воспринимаются немцами скорее в качестве пожеланий. Опираясь на опыт работы, мы утверждаем, что очень важно объяснять студентам разницу между приветствием и так называемым стереотипным приветствием-вопросом (*Wie geht es?* / *Как дела?*).

Как справедливо утверждают многие ученые (W. Lippmann, U. Qusthoff, A. Wenzel), стереотипы – это выражение чуждых индивидууму знаний, по которым он ориентируется и которым он подчиняется. Говорящий должен понимать, что знание это стало настолько самостоятельным, что не может быть перепроверено и пересмотрено на основании собственного жизненного опыта каждого человека. Стереотипы представляют собой систему установок, руководящих действиями и позволяющих каждому из нас ориентироваться в окружающем мире [3, p. 81].

Стереотипы употребляются произвольно, как вводящие в речь единицы. Они не возникают сами по себе, а твердо вошли в систему. Поэтому в процессе иноязычной коммуникации с подобными высказываниями нужно быть особенно осторожными, чтобы избежать калькирования в речи.

В Германии в ответ на вопрос *Wie geht es?* / *Как дела?* не следует ждать никакой ин-

формации, а лишь клишированное *Danke gut!* / *Спасибо. Хорошо*. И хотя все подобные вопросы (*Wie geht es dir (Ihnen)?* / *Как у тебя (Вас) дела?*; *Geht es gut?* / *Все хорошо?*; *Was gibt es Neues?* / *Что нового?*), как и ответы на них, являются яркими стереотипами, они не могут отождествляться с приветствиями. Несмотря на то, что данные вопросы используются в начале разговора и необходимы для установления контакта с собеседником, их не следует относить к формулам приветствия. Симметричность, которая характерна для приветствий, здесь полностью исключается. Коммуникация будет успешной в том случае, если собеседник услышит благодарность и более или менее клишированный ответ на вопрос (*Ganz gut!* / *Все хорошо!*; *Danke, sehr gut!* / *Спасибо, все хорошо!*; *Nicht so!* / *Не очень!*), а также встречный вопрос подобного типа (*Und dir (Ihnen)?* / *А у тебя (вас)?*; *Und selbst?* / *А у тебя?*; *Und wie steht es bei dir?* / *А как дела у тебя?*).

Отдельное место в коммуникации занимают приветствия-удивления. К подобного рода приветствиям в немецком языке относятся, например, такие, как *Was machst du denn hier?* / *Что ты здесь делаешь?*; *Wo kommst du denn her?* / *Откуда ты здесь?*; *Auch hier?* / *Тоже здесь?*; *Auch auf der Konferenz?* / *Тоже на конференции?* Они, как и стандартные приветствия, используются в начале разговора, отражают коммуникацию и дополнительно выражают удивление говорящего от неожиданной встречи. Подобные фразы способны полностью заменить приветствия в определенных ситуациях. От приветствий их отличает зависимость от конкретного разговора, поскольку их содержание основывается на отдельном событии.

Приветствия-удивления и приветствия-вопросы тесно связаны друг с другом, поскольку вербализуются стереотипными фразами и не являются симметричными. Уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающегося определяется его готовностью вступать в коммуникацию в самых различных ситуациях.

Очень важно быть уверенным в правильности своего коммуникативного поведения. Например, если собеседник встречается дважды в один и тот же день, и, соответственно, ему уже были адресованы приветствия ранее, то уместно в этой ситуации использовать вопросочивидность. Подобные вопросы не являются вопросами в первоначальном понимании этого слова, а выражают или подтверждают на-

блюдения о соответствующем действии или роде занятий (*Na, das Auto hat es wohl wieder mal nötig?* / *Ну, автомобиль снова понадобится?*; *Na, auch mal wieder im Kino?* / *Да ну, снова в кинотеатре?*). Такие вопросы обозначаются часто как рабочие приветствия, они порой произносятся на ходу, не требуют ответа, а используются в целях создания комфортных условий взаимодействия.

Как показывает практика, обучение иноязычному общению не может быть полноценным без знаний основ невербальной коммуникации. Ее составными элементами являются мимика, жесты, выражение лица, движения тела. При приветствии вербальные и невербальные элементы взаимосвязаны особенно тесно. Когда приветствуемый человек находится на расстоянии, невербальные приветствия могут не просто дополнять, но и заменять вербальные. Поэтому знание особенностей невербальной коммуникации страны изучаемого языка очень важно.

На занятиях мы особенно подробно рассматриваем те невербальные элементы, использование которых отличается от употребления в русскоязычной культуре. Среди невербальных контактных приветствий к ним относятся рукопожатие, объятие, поцелуй руки, поцелуй в щеку, похлопывание по плечу. Некорректное использование данных приветствий может привести к вторжению в интимную зону собеседника, создать некомфортные условия для общения, трактоваться как неуважение.

Рукопожатие в немецкой культуре имеет долгую историю. Протянутая (пустая) ладонь сигнализирует о мирных намерениях партнера. Если ладонь пожимается, это означает, что приветствие принято. При этом степень и энергичность пожимания сигнализируют об эмоциональном настрое приветствуемого. Чем искреннее он относится к партнеру, тем крепче и продолжительнее его рукопожатие. Следует отметить также, что рукопожатие в Германии распространено как среди мужчин, так и среди женщин.

Поцелуй руки в качестве приветствия в Германии встречается крайне редко. Этот жест считается старомодным и консервативным, распространен он среди представителей старшего поколения.

Объятие или намек на него является для немцев весьма распространенным приветствием среди близких друзей, хороших знакомых или родственников, оно сигнализирует об эмо-

циональной близости партнеров. Часто объятие сочетается с поцелуем в щеку. Такая комбинация характерна для встречи очень близких друзей или членов семьи. Поцелуй при приветствии означает радость свидания и распространен в основном среди женщин. В Германии – в отличие от России – принято целовать один или два раза.

Такая форма приветствия, как похлопывание по плечу, характерна в Германии для партнерских отношений. Распространена она более среди мужчин, женщины обычно легко касаются предплечья.

Подводя итог, можно заключить, что приветствия являются важными компонентами коммуникации, имеют свои характерные особенности, а также выполняют наряду с коммуникативной прагматическую функцию и служат социальными маркерами в процессе общения. При выборе формы приветствия необходимо учитывать время встречи, положение говорящих, а также перспективы приветствия и помнить, что решающей является конкретная ситуация коммуникации, в которой могут считаться приемлемыми определенные варианты.

Владея данной информацией, студенты стали более активными как на практических занятиях, при составлении диалогов, так и на семинарах и встречах с носителями языка. Так, в октябре 2019 г. на базе МГУ им. Н.П. Огарёва прошли Дни немецкоязычных стран в рамках международного проекта «Немецкий Ш-А-Г» с участием зарубежных референтов из Австрии, Германии, Швейцарии. Студенты неязыковых направлений подготовки принимали активное участие во всех семинарах и мастер-классах, выполняли задания, задавали вопросы, общались с гостями в перерывах. Таким образом, синтез знаний об особенностях вербальной и невербальной культуры общения позволил студентам не только повысить уровень знаний, но и почувствовать себя более уверенными в процессе коммуникации.

Список литературы

1. Кульнина Е.А. Способы вербализации контактоустанавливающей функции в современном немецком языке: дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2003.
2. Bialokoz B. Intra- und interlinguale Analysen im kulturellen Kontext Deutsch-Polnisch. Berlin, 1985.
3. Lippmann W. Public Opinion. N.Y., 1989.
4. Uhlisch G., Guegold B. Grüßen und Anreden im Deutschen. Moskau, 2011.

1. Kul'nina E.A. Sposoby verbalizacii kontaktoustanavlivayushchej funkcii v sovremennom nemecskom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. Saransk, 2003.

Value of greetings as cultural features of communication in Germany

The article deals with the formation of the communicative competence of students at the example of teaching them of greeting forms in the German language. There is stated that greetings are not only the markers of the human relations in the society, they are the display of the cultural values. The knowledge of such peculiarities allows students to feel more confident and competent in communication.

Key words: communicative competence, successful communication, greeting, stereotyped statements, verbal and non-verbal means.

(Статья поступила в редакцию 25.03.2020)

Л.Г. ГЛАЗЫРИНА
(Волгоград)

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Рассматриваются основные проблемы реализации профессионального деятельностно-ориентированного образования педагогов в рамках ФГОС на этапе обучения в вузе и при переподготовке учителей в институтах повышения квалификации.

Ключевые слова: педагоги, студенты, профессиональное обучение, деятельностно-ориентированное обучение, ФГОС.

Современный этап развития системы российского образования подвержен кардинальным изменениям, связанным со стремительными переменами в обществе. Согласно ис-

следованиям ученых, к 2030 г. в мире произойдут значительные реформации в ряде областей – медицине, биологии и генетике; экологии и энергетике; производстве, экономике и коммерции; робототехнике и нанотехнологии; ИКТ, Интернете и виртуальном мире; транспорте и космосе; демографии, культуре и политике. Прогнозируемые изменения актуализируют потребность в компетентных специалистах по профессиям, которых на сегодняшний день пока еще не существует [10]. Это ставит перед образованием задачу подготовить инициативного, ответственного человека, умеющего ориентироваться в научных знаниях и грамотно их применять, прогнозировать, моделировать, рефлексировать и модерировать окружающую его реальность. Развитие данных умений у обучающихся возможно только через организацию их деятельности, получение ими личного опыта.

Отличительной особенностью ФГОС нового поколения является смещение акцентов с традиционного обучения ЗУН на деятельностный характер учебного процесса, формирование личностных, метапредметных и предметных результатов в виде компетенций. Новое понимание результативности образования, заложенное во ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС ВПО, актуализирует проблему преемственности результатов освоения основных образовательных программ на всех ступенях обучения, начиная от начального и заканчивая высшим профессиональным образованием. Так, выпускник начальной школы должен владеть основами умения учиться (рефлексивный контроль и оценивание), быть способным к поисковой активности, самостоятельной организации и осуществлению собственной деятельности. Сформированность данных умений помогает выпускникам начальной школы быстрее и легче адаптироваться к предъявляемым требованиям основной школы. Важнейшим результатом образования в основной школе является уже развитое умение учиться у выпускников, заключающееся в способности быть субъектом учения, способным к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях [8].

Успешность внедрения новых стандартов образования напрямую зависит от уровня компетентности педагогов, владеющих культурой организации учебной деятельности [Там же], от умения быть полноправным субъектом образовательного процесса – проектировать и реализовывать свой индивидуальный замысел в продукте авторской деятельности, строить и

преобразовывать посредством своей деятельности и ее продукта условия существования другого человека и себя как субъекта [4]. Вышеперечисленные характеристики рисуют не просто портрет идеального педагога, который сегодня требуется любому образовательному учреждению, а запрос к преподавателям и методистам педагогических вузов и институтов повышения квалификации на подготовку компетентных специалистов.

Тем не менее, проведя анализ занятий психолого-педагогического цикла педагогов вузов и ИПК в рамках нашего исследования с целью выявления модели обучения, в которой работают преподаватели («ассоциативная» / традиционная или «деятельностная»), мы установили, что в профессиональном образовании до сих пор преобладает традиционная система обучения [2]. Занятия выстраиваются педагогами в большей степени на предметноцентрированном подходе и носят репродуктивный характер. Профессиональное обучение здесь направлено на передачу студентам и слушателям конкретных знаний по предмету и умений, связанных с методикой его преподавания. Необходимо отметить, что если раньше данная модель обучения была схожа со школьной и не вызывала затруднений у участников образовательного процесса, то теперь возникает разрыв между тем, как педагоги учатся, и тем, как и чему они должны учить [1].

Результаты анкетирования, проведенного со студентами 2–4-х курсов Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) в 2015–2018 гг., показали, что «знания» форма подготовки является для будущих педагогов наиболее предпочитаемой, т. к. привычна и понятна в отличие от деятельностного обучения. При этом 69% студентов, прошедших практику, отмечают, что сталкиваются с большими трудностями, связанными с проектированием и организацией учебной деятельности учеников. Решение данных трудностей они видят в проведении уроков и внеклассных занятий в традиционной форме обучения с «элементами деятельностных практик», такими, как, например, угадывание учениками темы урока с помощью загадок. Оказываясь в критической ситуации, сталкиваясь с первыми трудностями, препятствиями и не находя практического пути выхода из затруднительных положений, по нашим данным, около 70% студентов разочаровываются в выбранной профессии, утверждая при этом, что никогда не будут работать в школе. У 46% студентов пропадает интерес к деятельности учителя, у 52% снижается мотивация к

обучению выбранной специальности в профессиональном образовательном учреждении.

Данный феномен обнаруживается и у педагогов – слушателей курсов повышения квалификации. Так, исследования 2011–2018 гг., проведенные среди педагогов Нижнего Новгорода, Набережных Челнов, Волгограда, Саратова, Московской, Ростовской, Кемеровской и Челябинской областей, показывают, что значительная часть (от 46 до 90%) практикующих учителей имеет трудности с грамотным подбором и реализацией адекватных образовательных технологий деятельностного типа в учебном процессе как на уроке, так и во внеурочной деятельности [9].

Результаты анкетного опроса показали, что в установках педагогов заложена ориентация на воспроизводящее усвоение готового (чужого) знания: например, говоря о том, что является главной целью учителя в процессе обучения и воспитания, 60% респондентов ответили – «сформировать определенный уровень знаний, умений и навыков по своему предмету у учащихся», «предостережение учеников от ошибок» – 48%, «создание условий обучения, при которых учащиеся успешно сдадут Единый государственный экзамен» – 45%. Неудивительно, что в центр педагогической деятельности педагоги ставят именно «учителя, знания предмета, высокий уровень образованности» (63%), а не ученика, с которым они взаимодействуют (5%).

В установках педагогов (будущих и действующих), касающихся условий, обеспечивающих успех учителя в его профессиональной педагогической деятельности, преобладают:

- опыт работы, глубокие знания предмета – 42%;
- заинтересованность семьи в обучении ребенка, желание и готовность родителей сотрудничать с педагогом – 24%;
- желание ребенка учиться – 18%;
- умение осуществлять индивидуальный подход к ребенку (классу), психологически грамотно подбирать приемы и методы организации учебной деятельности ребенка – 4%;
- 10% студентов затруднились дать ответ.

Исходя из подобного понимания педагогической деятельности, педагоги откликаются лишь на внешние вызовы, прежде всего, на требования, заданные ФГОС, в то время как образовательный стандарт фактически требует от них пересмотра оснований прежней модели обучения, отказа от воспроизводящего усвоения.

Необходимо помнить, что в своих занятиях педагог демонстрирует обучающимся дей-

ствия образовательной практики, т. е. является культурным образцом. Поскольку «образцы педагогической деятельности предзаданы культурой, то профессиональное обучение, чему и как обучать Другого, может быть понято ими как освоение этих образцов» [5, с. 138], через копирование, идентификацию себя со своими наставниками. Идентификация как процесс соотнесения себя с другими дает ему возможность в каких-то ситуациях использовать образ наставника в качестве некоторой модели самого себя. Совокупность полученных предписаний и описательных знаний в виде готовых норм, образцов, техник, инструкций, даваемых педагогом, является лишь условием формирования профессионализма, но не позволяют будущему специалисту осуществлять профессионально-конструктивную активность в действительности [6].

Вышесказанное позволяет нам констатировать, что освоение педагогами деятельностного подхода в обучении невозможно реализовать в «знаниевой» парадигме, т. к. это ведет к «упрощению, редукции идей деятельностно-ориентированной педагогики, генезис которых связан с традициями отечественной психологии культурно-исторического и деятельностного направлений» [5, с. 138].

Решением данной проблемы является подготовка и переподготовка педагогов в деятельностном подходе, где в процессе освоения учебно-профессиональной деятельности они смогут сформировать у себя необходимые компетенции для успешной реализации деятельностно-ориентированного обучения своих учеников. Новая деятельность способствует возникновению нового опыта, переживаний, жизненных ориентиров и ценностей, в результате чего происходит пересмотр установок и ценностей. При этом ценности здесь выступают как общепринятые идеалы, выработанные общественным сознанием, как произведения материальной и духовной культуры, проявляющиеся в поступках личности [3].

Несмотря на логичность данного решения, здесь также обнаруживается ряд проблем.

1. Острая нехватка образовательных «образцовых» баз, а также «психопедагогов» [8] (психологически грамотных и компетентных педагогов и методистов) в вузах и ИПК, владеющих теоретическими знаниями и практическими умениями организации подготовки и переподготовки в рамках деятельностно-ориентированного обучения. На сегодняшний день данная проблема частично решается сетью региональных филиалов Открытого института «Развивающее образование», Ассоци-

ации специалистов РО «МАРО», Независимо центра оценки качества образования, региональных лабораторий сопровождения деятельности ориентированных практик АКППРО в Московской области, Алтайском и Забайкальском крае, Татарстане, Республике Саха (Якутия). Однако этого явно недостаточно.

2. Отсутствие психологической готовности (псевдоготовности) самих педагогов (и настоящих, и будущих) к профессиональному деятельности ориентированному обучению.

Под психологической готовностью принято понимать своеобразную преднастройку субъекта образования (внутренняя настройка, смысловая готовность, система отношений, когнитивный стиль, оценочная реакция), которая обнаруживается в его мыслях, чувствах или осмысленных действиях в отношении объекта (человека, вещи и т. п.). Обретая устойчивость, эти состояния становятся детерминантами особых психических образований: направленности личности, системы мотивов, отношений [7].

В процессе социализации человек приобретает субъективный опыт освоения культурных образцов. Уже к окончанию школы у обучающихся складывается личный образ учителя (каким должен быть учитель, что и как должен делать) через призму которого будут, во-первых, «вычитываться» действия педагогов в актуальном опыте обучения в вузе и, во-вторых, теоретическое знание, включенное в учебную программу профессиональной подготовки («мне это не нужно, не потребуется»)» [5, с. 138].

Результаты проведенного нами исследования в 2018–2019 гг. со студентами ВГСПУ (очной и заочной форм обучения – 150 и 80 чел. соответственно), а также педагогами – слушателями курсов повышения квалификации Москвы, Барнаула, Набережных Челнов, Ростова-на-Дону, Волгограда (80 чел.) показали, что у 63% студентов и 29% педагогов не сформированы умения учиться, у 77% студентов и 73% педагогов преобладает внешняя мотивация над внутренней – мотивацией к изменению. Данные показатели объясняют природу формального отношения педагогов к профессиональному обучению, ухода их в защитные формы поведения, приспособления при встрече с нестандартными ситуациями и возникающими трудностями на пути их решения и пр., установками о нецелесообразности что-либо менять в себе и своей педагогической деятельности.

Вышесказанное дает основания для вывода о том, что работа по подготовке и перепод-

готовке педагогов не только должна вестись на уровне формирования умения выстраивать деятельность обучающегося, но и предполагает целенаправленную трансформацию профессионального сознания субъектов образовательной среды, их личностно-профессиональных установок, формирование внутренней мотивации саморазвития.

Список литературы

1. Агапов А.М., Львовский В.А. Формирование новых компетенций педагогов в условиях перехода на деятельностный подход // ФГОС: обновление содержания основного общего образования. Теория и практика. М., 2018. С. 126–136.
2. Глазырина Л.Г. Основные проблемы профессионального деятельности ориентированного обучения педагогов // Тезисы докладов Международной ежегодной научно-практической конференции «Новое в науке и образовании» Еврейского университета (11 апр. 2019 г.). М., 2019. С. 133–135.
3. Глазырина Л.Г., Хохлова Е.В. Динамические особенности ценностно-смысловых ориентиров профессиональной идентичности будущих учителей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1(26). С. 322–325.
4. Жуланова И.В. Построение субъектно-ориентированных образовательных ситуаций подготовки педагогов и педагогов-психологов в вузе [Электронный ресурс] // Наукоедение. 2014. Вып. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/postroenie-subektno-orientirovannyh-obrazovatelnyh-situatsiy-podgotovki-pedagogov-i-pedagogov-psihologov-v-vuze> (дата обращения: 07.02.2019).
5. Жуланова И.В., Медведев А.М. Проблема метода профессионального обучения педагога в условиях реформирования российского образования // Тезисы докладов Международной ежегодной научно-практической конференции «Новое в науке и образовании» Еврейского университета (11 апр. 2019 г.). М., 2019. С. 137–139.
6. Жуланова И.В. Возможности реализации парадигмы в профессиональном образовании педагога // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2007. № 4(22). С. 149–153.
7. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / под ред. Е.Д. Божович. М., 2005.
8. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
9. Уляшев К.Д., Львовский В.А., Морозова А.В. Профессиональные затруднения педагогов при реализации ФГОС и эффективные формы их преодоления // Деятельностный подход к переподготовке учителей М., 2015. С. 13–31.

10. The shape of jobs to come. Possible New Careers Emerging from Advances in Science and Technology (2010–2030). Final Report, January 2010. Rohit Talwar, Tim Hancock, Fast Future Resear [Electronic resource]. URL: http://fastfuture.com/wp-content/uploads/2010/01/FastFuture_Shapeofjobstocome (дата обращения: 30.08.2019).

* * *

1. Agapov A.M., L'vovskij V.A. Formirovanie novyh kompetencij pedagogov v usloviyah perekhoda na deyatel'nostnyj podhod // FGOS: obnovenie soderzhaniya osnovnogo obshchego obrazovaniya. Teoriya i praktika. M., 2018. S. 126–136.

2. Glazyrina L.G. Osnovnye problemy professional'nogo deyatel'nostno-orientirovannogo obucheniya pedagogov // Tezisy dokladov Mezhdunarodnoj ezhegodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Novoe v nauke i obrazovanii» Evrejskogo universiteta (11 apr. 2019 g.). M., 2019. S. 133–135.

3. Glazyrina L.G., Hohlova E.V. Dinamicheskie osobennosti cennostno-smyslovyyh orientirov professional'noj identichnosti budushchih uchitelej // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2019. T. 8. № 1(26). S. 322–325.

4. Zhulanova I.V. Postroenie sub#ektno-orientirovannyh obrazovatel'nyh situacij podgotovki pedagogov i pedagogov-psihologov v vuze [Elektronnyy resurs] // Naukovedenie. 2014. Vyp. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/postroenie-subektno-orientirovannyh-obrazovatelnyh-situatsiy-podgotovki-pedagogov-i-pedagogov-psihologov-v-vuze> (data obrashcheniya: 07.02.2019).

5. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Problema metoda professional'nogo obucheniya pedagoga v usloviyah reformirovaniya rossijskogo obrazovaniya // Tezisy dokladov Mezhdunarodnoj ezhegodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Novoe v nauke i obrazovanii» Evrejskogo universiteta (11 apr. 2019 g.). M., 2019. S. 137–139.

6. Zhulanova I.V. Vozmozhnosti realizacii paradigmy v professional'nom obrazovanii pedagoga // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2007. № 4(22). S. 149–153.

7. Razvitie sub#ekta obrazovaniya: problemy, podhody, metody issledovaniya / pod red. E.D. Bovovich. M., 2005.

8. Rubcov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom soderzhanii psihologo-pedagogicheskoy podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoj shkoly // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2010. № 4. S. 62–68.

9. Ulyashev K.D., L'vovskij V.A., Morozova A.V. Professional'nye zatrudneniya pedagogov pri realizacii FGOS i effektivnye formy ih preodoleniya // Deyatel'nostnyj podhod k perepodgotovke uchitelej. M., 2015. S. 13–31.

Activity focused training of teachers: current issues of realization

The article deals with the basic issues of the realization of the professional activity focused training of teachers in the context of the Federal State Educational Standard while studying in higher educational institutions and further teachers' training in the Institutes of Advanced Training.

Key words: teachers, students, professional training, activity focused teaching, Federal State Educational Standard.

(Статья поступила в редакцию 05.06.2020)

ЦЗЮЙ ХАЙНА
(Хэйхэ, КНР)

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ СОЗДАНИЯ ЗОНЫ СВОБОДНОЙ ТОРГОВЛИ ГОРОДА ХЭЙХЭ*

Развитие экономики, социальной сферы, образования, иных отраслей КНР в соответствии со стратегией «Один пояс и один путь» и в связи с созданием зон свободной торговли в приграничных с Россией районах нуждается в специалистах со знанием русского языка. Традиционная модель обучения специалистов не может удовлетворить этот спрос. На примере создания зоны свободной торговли в городе Хэйхэ представлен анализ возникающих в данной сфере проблем, представлены новые стратегии обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: специалисты в области иностранных языков, стратегия подготовки, развитие профессиональных навыков, практика устной речи, зона свободной торговли.

Город Хэйхэ развивается благодаря приграничному расположению. Он известен как «окно из Китая в Россию, ворота в Европу из Азии». С момента открытия границы в 1992 г.

* Данная статья публикуется в рамках Проекта реформы высшего образования Хэйхэского университета в 2019 г. на тему «Подготовка международных инновационных специалистов русского языка на фоне зоны свободной торговли города Хэйхэ» № XJGY201927.

Хэйхэ превратился из просто пограничного города в портовый город, став свидетелем развития истории. 26 августа 2019 г. наступила новая эра для города Хэйхэ. Государственный совет утвердил пилотную зону свободной торговли Китая в провинции Хэйлунцзян, город Хэйхэ стал одной из трех зон развития экономики северо-востока Китая, важным окном, открывающимся на север, центральным узлом для регионального сотрудничества между Россией и Северо-Восточной Азией.

Текущая ситуация подготовки специалистов в городе Хэйхэ. С реализацией стратегии «Один пояс и один путь» строительством зон свободной торговли в КНР, таких, например, как в городе Хэйхэ, для данных территорий открываются новые возможности и новые проблемы. Развитие трансграничной торговли, логистики и складирования, экспорта технологий, аутсорсинга рабочей силы зависит от специалистов, которые владеют иностранными языками.

В настоящее время в Хэйхэском университете обучение таких специалистов ведется на основе традиционной модели. Эта модель обучения имеет определенные достоинства, однако с ходом времени обучающиеся по этой модели уже не отвечают потребностям активного экономического развития города. Возникают следующие проблемы.

1. При обучении иностранному языку в существующей практике есть только один вариант специальности. Другие иностранные языки не изучаются. Так, в Хэйхэском университете изучаются специальности «Преподавание русского языка» и «Внешнеторговая деятельность» (для изучающих русский язык). Можно сделать вывод о том, что языковые специальности в университете неразнообразны.

2. Учебный план также несовершенен, в настоящее время предметы ориентированы на языковые основы и специальные знания. Предметы по специальности «Русский язык» включают в себя практический курс русского языка, аудирование и говорение, чтение, страноведение, курсы по экономике и торговле, теории и практике перевода и т. д. Главная цель состоит в том, чтобы развить у учащихся базовые языковые навыки, такие как аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод. В процессе обучения основное внимание уделялось изучению теории, что дает ограниченный эффект от обучения. Большинство студентов не имели развитых практических навыков. Кроме того, содержание обучения быстро устаревает, в результате чего выпускники с трудом

адаптируются к изменяющимся социальным условиям.

3. Теоретическое обучение и научные исследования являются основными задачами для большинства преподавателей, что приводит к недостаточному развитию профессиональных навыков и недостатку практики устной речи.

Так, в Хэйхэском университете на факультете русского языка работают специалисты из России, которые главным образом ведут курсы устной речи, аудирования, говорения и т. д. На теоретических занятиях студенты не очень любят отвечать на вопросы, поэтому им трудно усвоить нормы общения, используемые в процессе бытового общения. В таких условиях трудно ожидать широко подготовленных высококвалифицированных специалистов по направлению «Русский язык».

Потребность в обучении иностранному языку на фоне строительства зоны свободной торговли города Хэйхэ. С момента создания зоны свободной торговли города Хэйхэ сотрудничество с Россией, экономические и торговые взаимодействия и культурные обмены становятся более активными и тесными. Существует большой спрос на специалистов со знанием русского языка, чтобы участвовать в зарубежных обменах и сотрудничестве, развивать стратегии «выход за границу» и «идти вовне» (политики КНР по приобретению активов за рубежом), тем самым способствуя экономическому развитию территории.

В шестидесяти четырех странах – участниках реализации стратегии «Один пояс и один путь» говорят на пятидесяти трех языках. Поэтому возникает потребность в подготовке квалифицированных специалистов в области иностранных языков. Однако число иностранных языков, которым обучают в университетах провинции Хэйлунцзян, очень мало. В процессе реализации стратегии «Один пояс и один путь» развитие зоны свободной торговли Хэйхэ должно быть связано со множеством стран, занимающихся торговлей, финансами, инвестициями и логистикой, и для этого недостаточно общения только на китайском и на русском языке. Необходимо продвигать программу по открытию в университетах специальностей на других иностранных языках.

Потребность в высококвалифицированных специалистах. Сотрудничество в зоне свободной торговли Хэйхэ между Россией и Китаем охватывает множество областей, таких как торговля, логистика, финансы, юриспруденция, научные исследования и разработки, а также переработка и производство про-

дукции. Требуются специалисты, которые не только прекрасно владеют иностранным языком, но и обладают высокими профессиональными знаниями и деловыми навыками в конкретных областях профессиональной деятельности. Такие специалисты, работая в смежных областях, должны общаться и взаимодействовать с руководителями и специалистами других стран и предприятий на иностранном языке.

Потребность в специалистах, владеющих иностранными языками. Развитие зон свободной торговли должно иметь международную перспективу, быть в курсе культурных традиций стран, с которыми экономика и социокультурная среда региона контактируют, иметь специалистов, обладающих компетенциями в этих сферах. Это необходимо для того, чтобы при работе с бизнесом избегать недоразумений, вызванных культурными различиями, и избегать возникновения экономических потерь. Для лучшего развития зоны свободной торговли Хэйхэ с учетом ее географического положения необходимо глубоко понимать русскую культуру.

Стратегии подготовки специалистов в условиях зоны свободной торговли Хэйхэ. Проблемы, возникающие при подготовке специалистов в области иностранных языков, приводят к тому, что квалификация выпускников вузов неспособна удовлетворить потребности в развитии зоны свободной торговли Хэйхэ в рамках стратегии «Один пояс и один путь», что негативно влияет на интеграцию Хэйхэ в процесс международного сотрудничества. Поэтому в таких условиях надо изменить традиционную практику обучения, разработать более современную модель обучения. Для этого необходимо следующее.

1. Уточнить содержание специальности иностранного языка. Несомненно, следует углублять знания студентов в основном иностранном языке. Однако существующая практика ориентирует специальность перевода на узкий круг профессиональных знаний определенного направления, не нацелена на подготовку специалистов широкого профиля. В процессе освоения специальности в этом случае, по сути, не стимулируется потребность студентов в широком спектре профессиональных знаний, которые нужны для активной и успешной профессиональной деятельности в условиях развития свободной экономической зоны.

2. Следует совершить оптимизацию учебного плана и совмещение переводческих специальностей с другими специальностями, соз-

дать дополнительные многоязычные курсы в виде факультативных дисциплин, позволяющих студентам не только изучать иностранные языки, но и овладевать профессиональными знаниями, получить умения применять иностранный язык в конкретных отраслях.

Студенты могут осваивать другие курсы в соответствии со своими интересами, чтобы повысить свою профессиональную мобильность, профессиональные возможности. Например, студенты русскоязычных специальностей могут пройти курсы по международной торговле и другим специальностям, связанным с менеджментом, чтобы улучшить свои навыки владения русским языком. А специалисты по менеджменту и экономике могут пройти курсы внешней торговли на русском языке, чтобы укрепить свои знания иностранного языка в своей профессиональной сфере.

3. Обучать межкультурной коммуникации студентов при знакомстве с иноязычной языковой средой с помощью иностранных преподавателей, а также улучшать взаимодействие и сотрудничество с университетами других стран, развивать программы по обмену иностранными студентами, долгосрочные и краткосрочные стажировки, а также уделять внимание общению студентов с носителями языка. На основе понимания и признания культурных различий между Китаем и другими странами развивать толерантное отношение к представителям других культур, тем самым улучшая навыки межкультурного общения.

4. Развивать профессионально значимые качества учителей, преподавателей иностранных языков. Преподаватели иностранных языков выполняют широкий круг обязанностей при подготовке специалистов. Для этого они должны иметь необходимые языковые навыки, а также глубокие профессиональные знания, богатый практический опыт. Им необходимо идти в ногу со временем, осознавать новейшие потребности общества, постоянно пополнять собственный запас знаний.

Что касается колледжей и университетов, то для того, чтобы готовить высококвалифицированных специалистов со знанием иностранных языков, необходимо создать команду иностранных преподавателей со всеми указанными выше качествами. С этой целью университеты могут привлекать иностранных преподавателей или профессиональных специалистов с богатым практическим опытом работы на предприятиях в качестве педагогов для преподавания курсов. Целесообразно также использовать «двойную модель преподава-

ния» в подготовке учителей иностранных языков, организовать их практику во время каникул, чтобы обогатить опыт и восполнить недостаток профессиональных навыков.

Кроме того, университеты могут предоставить преподавателям иностранных языков больше возможностей и необходимую финансовую поддержку для обучения в других университетах или обмена для учебы за рубежом, что расширяет их культурный и профессиональный кругозор. Все это целесообразно реализовывать в целях всестороннего улучшения качества преподавания иностранных языков и предоставления необходимых условий и услуг по изучению иностранных языков в соответствии с потребностями развития зоны свободной торговли Хэйхэ.

Таким образом, в контексте стратегии «Один пояс и один путь», строительства зоны свободной торговли Хэйхэ, для обеспечения экономического развития Хэйхэ особое внимание необходимо уделять подготовке специалистов по языковому профилю, обновлению содержания и стратегии их подготовки в соответствии с изложенными выше идеями.

Список литературы

1. Лю Цзяньхуа. Исследование стратегии подготовки специалистов со знанием иностранных языков в провинции Хэнань на фоне «Один пояс – один путь» // Journal of Anyang Teachers College. 2017. № 6. P. 133–137.
2. Хуан Луцзюань. Международная модель подготовки специалистов со знанием русского языка на фоне «Один пояс – один путь» // Journal of Economic Research. 2017. № 32. P. 94–95.
3. Шан Чжэн. Исследование существующего положения подготовки специалистов иностранных языков в провинции Хэнань // Форум промышленности и науки. 2016. № 18. С. 109–110.

* * *

1. Lyu Czyan'hua. Issledovanie strategii podgotovki specialistov so znaniem inostrannyh yazykov v provincii Henan' na fone «Odin poyas – odin put'» // Journal of Anyang Teachers College. 2017. № 6. P. 133–137.

2. Huan Luczyuan'. Mezhdunarodnaya model' podgotovki specialistov so znaniem russkogo yazyka na fone «Odin poyas – odin put'» // Journal of Economic Research. 2017. № 32. P. 94–95.

3. Shan Chzhen. Issledovanie sushchestvuyushchego polozheniya podgotovki specialistov inostrannyh yazykov v provincii Henan' // Forum promyshlennosti i nauki. 2016. № 18. S. 109–110.

Training of specialists of the Russian language in the context of creating the zone of free trade in Heihe

The development of the economy, social sphere, education and other fields of the People's Republic of China in accordance with the strategy "One Belt and One Road" and in connection with the creation of the zones of free trade in the border districts with Russia needs the specialists with the knowledge of the Russian language. The traditional model of teaching specialists can not satisfy the demand. The article deals with the analysis of the issues appeared in the field at the example of the creation of the zone of free trade in Heihe. There are presented the new strategies of teaching foreign languages.

Key words: *specialists in the sphere of foreign languages, training strategies, development of professional skills, speaking practice, zone of free trade.*

(Статья поступила в редакцию 23.04.2020)

ЛЮ ЦЯОФАН
(Москва)

СПЕЦИФИКА И ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ*

Негосударственные вузы становятся важной отправной точкой для реформы и развития системы высшего образования в целом. Подробно описывается процесс развития негосударственных вузов, рассматриваются их особенности с точки зрения рейтинга, регионального положения и перечня специальностей в них в зависимости от социально-экономического развития, историко-культурного состояния и законодательной политики страны.

Ключевые слова: *негосударственное высшее образование, процесс развития, специфика, уровень образования, региональное положение, перечень специальностей.*

В настоящее время в разных странах существуют различные взгляды на развитие системы высшего образования. Во многих западных странах превалирует негосударствен-

* Исследование подготовлено при финансовой поддержке China Scholarship Council.

ное высшее образование, вместе с тем во всем мире существуют различные тенденции в развитии систем высшего образования. Сравнительная педагогика позволяет искать пути наилучшего определения законов развития высшего образования, а также разумного сочетания государственного и частного высшего образования.

Наши материалы посвящены анализу частного образования в отдельно взятой стране – КНР. Во многих странах путь к частному образованию еще не пройден и не исследован в полной мере. Опыт Китая в этой области, как нам думается, может быть полезен. При написании данной статьи мы использовали:

- сравнительно-типологический метод;
- классификационный анализ законодательных документов в области образования Китая;

- прием сопоставления статистических данных Министерства образования КНР с последующими выводами.

Первым частным образовательным учреждением в Китае считается учебное заведение Конфуция, которое было основано в эпоху Чуньцю 2 400 лет тому назад. С того времени было создано много других негосударствен-

ных учебных заведений, их деятельность получила новое развитие в конце XIX – начале XX в., но полностью прекратилась в 1952 г., с образованием КНР. И только в 1980 г. в Китае вновь стали появляться негосударственные высшие учебные заведения, которые активно развивались и процветали.

Начало XXI в. послужило отправной точкой для развития системы высшего образования в целом и негосударственного образования в частности. Системе негосударственного образования было уделено повышенное внимание партии и правительства. Правительство последовательно издало серию постановлений о содействии развитию негосударственного образования. Эти решения позволили негосударственному образованию развиваться наилучшим образом в контексте высокого экономического подъема и социального развития страны.

В настоящее время в сфере негосударственного высшего образования достигнуты большие успехи. Масштабное и качественное развитие негосударственных учебных заведений является той важной силой, без которой сейчас невозможно представить всю систему высшего образования в Китае.

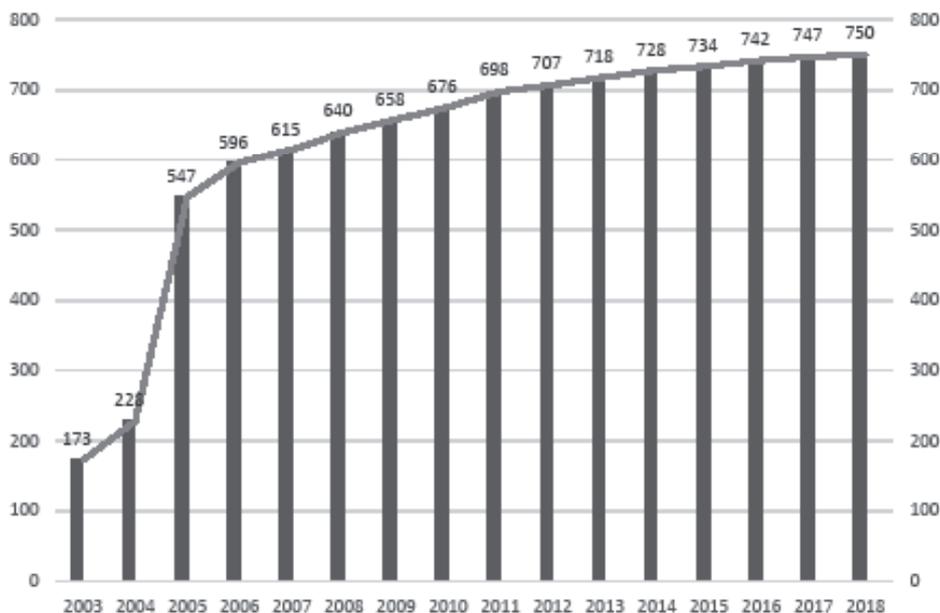


Рис. 1. Численность негосударственных вузов в 2003–2018 гг. (ед.) [2]

В систему негосударственного образования входят такие же типы учебных заведений, как и в государственной системе. Среди негосударственных высших учебных заведений есть так называемые регулярные вузы, т. е. обладающие правом выдачи дипломов государственного образца. Их можно разделить на два вида:

- регулярные негосударственные вузы;
- независимые колледжи.

Набор студентов в оба типа учебных заведений включен в государственный план, эти вузы выдают дипломы государственного образца, их преподаватели и учащиеся пользуются теми же правами по закону, что и преподаватели и студенты государственных вузов. Другие типы негосударственных высших учебных заведений представляют собой образовательные учреждения (краткосрочные вузы), которые готовят к сдаче экзаменов для получения вузовского диплома (они составляют основу негосударственных вузов), образовательные учреждения по подготовке к сдаче экзаменов по программе экстерната (на уровне основных и краткосрочных отделений), филиалы иностранных вузов и т. д. [5, с. 331].

Масштабы распространения негосударственного высшего образования в КНР можно

оценить, сравнивая по годам численность негосударственных вузов. Для отражения текущего состояния и конкретных тенденций изменения количества негосударственных высших учебных заведений были собраны и обобщены данные за последние годы, которые показаны на рис. 1.

Мы видим, что, согласно последним данным статистического бюллетеня по развитию образования, в 2019 г. число высших учебных заведений в Китае достигло 750, что составляет 28,2% от общего числа высших учебных заведений (всего 2 663) в стране. Можно констатировать, что количество негосударственных высших учебных заведений с 2003 по 2018 г. увеличилось в 4,34 раза, а изменения в период с 2004 по 2005 г. являются показателями бурного роста.

Причиной такого сильного увеличения количества негосударственных вузов являются результаты действия Положения о реализации Закона о поощрении частного образования Китайской Народной Республики, которое было принято на 41-й исполнительной встрече Государственного совета 25 февраля 2004 г. и вступило в силу 1 апреля 2004 г. Данное положение (ст. 6) легализует создание негосударственных учебных заведений и распростра-

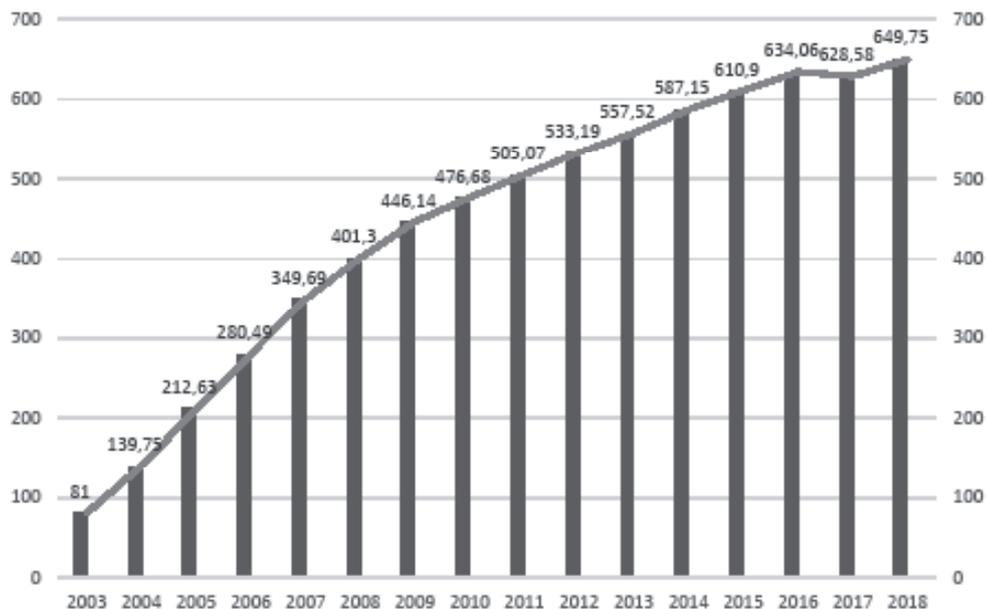


Рис. 2. Численность учащихся негосударственных вузов в 2003–2018 гг. (10 тыс. чел.) [2]

ет их деятельность на область базового образования [1, ст. 6]. По состоянию на конец 2004 г. 233 независимых колледжа привлекли для осуществления своей деятельности более 40 млрд юаней в виде прямых социальных инвестиций. Такие размеры частных инвестиций позволили 700 000 студентов получить высшее образование и косвенно стимулировали расходы на образование примерно на 10 млрд юаней. К 6 апреля 2005 г. Министерством образования КНР были юридически признаны программы бакалавриата в 252 частных колледжах.

После 2005 г. кривая численности негосударственных вузов является относительно ровной, что указывает на то, что рост численности негосударственных высших учебных заведений демонстрирует тенденцию постепенного увеличения и медленного роста. В целом негосударственные высшие учебные заведения Китая в течение указанного времени демонстрируют хорошую динамику развития и обеспечивают надежные гарантии для удовлетворения различных образовательных потребностей.

Как видно из рис. 2, число учащихся, зачисленных в негосударственные высшие учебные заведения, составляло в 2003 г. 810 000, а уже к 2018 г. – 6 497 500. По сравнению с 2003 г. число учащихся увеличилось в восемь раз, а в 2004–2007 гг. количество учащихся в негосударственных вузах увеличивалось быстрее всего.

В 2003 г. общее количество студентов в различных вузах в КНР достиг более 19 млн, число студентов негосударственных высших учебных заведений составило всего 4,26%. К 2018 г. общее число учащихся высших учебных заведений в стране достигло 38,33 млн, а численность учащихся, обучающихся в негосударственных высших учебных заведениях, выросло до 16,95%. Можно констатировать, что негосударственное высшее образование занимает все более важную позицию в общей системе высшего образования Китая и играет активную роль в удовлетворении потребностей людей в высшем образовании.

С принятием и осуществлением закона о стимулировании негосударственного образования и его нормативных актов муниципальные органы также активно начали внедрять локальные законы в отношении негосударственного образования по всей стране. В последние годы количество негосударственных учреждений в различных провинциях в целом увеличилось, вместе с тем уровень и формы обучения в таких учреждениях также непрерывно совершенствуются.

В негосударственных высших учебных заведениях в Китае имеются три уровня образования: магистратура, основные отделения регулярных вузов и краткосрочные высшие профессиональные колледжи. Согласно статистике, в КНР в 2018 г. насчитывалось 750 негосударственных высших учебных заведений, в

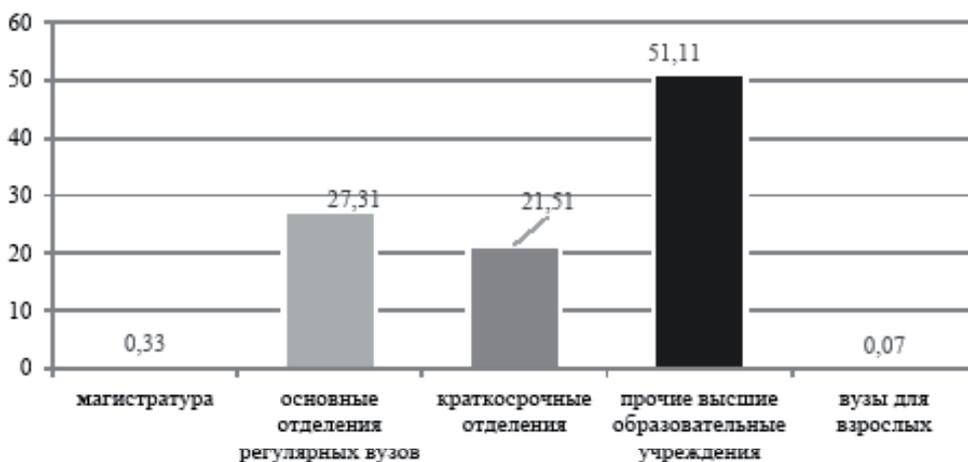


Рис. 3. Доля негосударственных образовательных учреждений различных видов в 2018 г. [6]

том числе 419 основных отделений регулярных вузов, включающих в себя 265 независимых колледжей, 330 краткосрочных высших профессиональных колледжей и 1 вуз для взрослых. Общая цифра приема учащихся основных отделений регулярных вузов и краткосрочных высших профессиональных колледжей составляла 1 839 400, общее количество учащихся – 6 496 600 чел. Цифра приема магистрантов негосударственных вузов составляла 735 чел и число обучающихся – 1 490 чел. Кроме того, существуют 784 других высших учебных заведений, которые относятся к негосударственному сектору.

На рис. 3 показана доля различных видов колледжей и университетов среди всех высших учебных заведений Китая в 2018 г. Количество негосударственных высших учебных заведений составляет 1 534, доля краткосрочных высших профессиональных колледжей – 21,51%. Основные отделения регулярных вузов занимают 27,31%, прочие негосударственные высшие учебные заведения составляют 51,11%, негосударственные вузы, в которых обучаются по программе магистратуры, составляют всего 0,33%.

Можно отметить, что масштабы негосударственного высшего образования продолжа-

ли расти, и в этой области была сформирована диверсифицированная модель. Между тем в системе высшего образования были созданы все виды негосударственных учебных заведений, но пропорция каждого вида неодинакова. Является очевидным, что количество негосударственных вузов, которые принимают учащихся на обучение в магистратуру, и высших учебных заведений для взрослых намного меньше.

Региональная специфика развития негосударственных высших учебных заведений в КНР тесно связана с уровнем экономического развития определенной провинции, историческими и культурными факторами, а также с отношением к ним муниципальных органов в каждом регионе [8, с. 20].

На рис. 4 показано количество регулярных высших учебных заведений и негосударственных высших учебных заведений в провинциях, автономных округах и городах центрального подчинения в 2019 г. Согласно этим данным, во всех провинциях, автономных округах и городах центрального подчинения, кроме Тибетского автономного округа, существуют негосударственные высшие учебные заведения, но их количество в каждом регионе различно. Провинция Гуандун является ли-

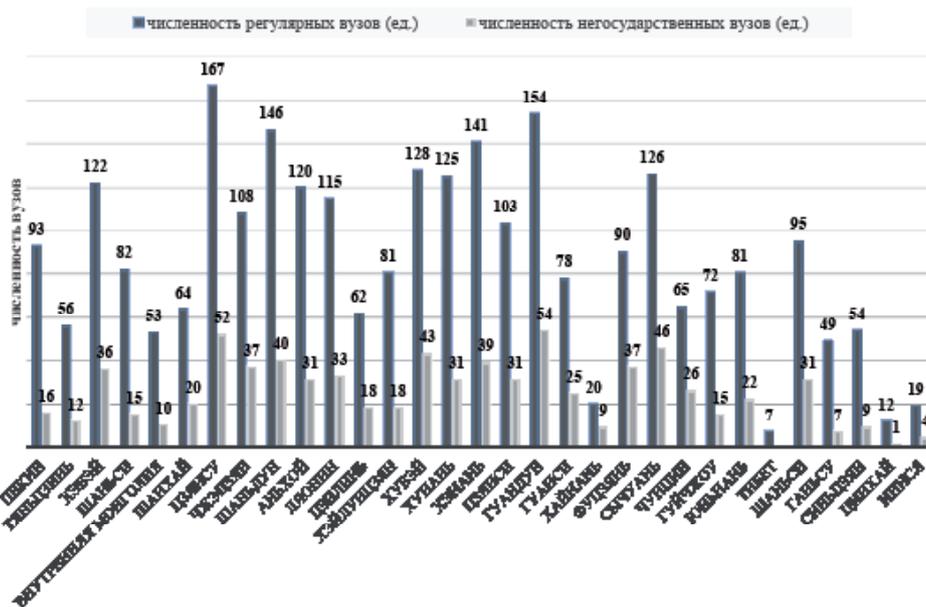


Рис. 4. Численность (ед.) регулярных вузов и негосударственных вузов по провинциям, автономным округам и городам центрального подчинения (2019) [6]

дером по количеству негосударственных высших учебных заведений (54, это 7,03% от общего числа). Далее следует провинция Цзянсу (52 вуза). В то же время в Тибетском автономном округе нет ни одного негосударственного высшего учебного заведения, а в провинции Цинхай – только одно. Данные показатели демонстрируют, что негосударственные высшие учебные заведения имеют широкое распространение по всей стране, но их размещение на территории страны очень неравномерно. Среди всех десяти провинций некоторые (например, Гуандун, Цзянсу, Сычуань, Хубэй, Шаньдун, Хэнань, Чжэцзян, Фуцзянь, Хэбэй, Ляонин) имеют наибольшее количество негосударственных высших учебных заведений – их количество составляет 54,3% от общего по всей стране. В последнюю десятку входят Тибет, провинция Цинхай, Нинся, Ганьсу, Синьцзян, провинция Хайнань, Внутренняя Монголия, Тяньцзинь, провинция Гуйчжоу и провинция Шаньси. На их долю приходится 10,68% от общего числа негосударственных колледжей и университетов по всей стране. Следует отметить, что в экономически развитых восточных прибрежных районах и крупных населенных провинциях негосударственные высшие учебные заведения развиваются лучше, в то время как в слабо развитых северо-западных регионах развитие негосударственных высших учебных заведений замедляется.

Создание перечня специальностей и факультетов является важным фактором формирования собственных характеристик негосударственного высшего учебного заведения, повышения привлекательности и увеличения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг [3, с. 120]. Если проанализировать 700 негосударственных высших учебных заведений в Китае, можно отметить, что в большинстве из них имеются различные факультеты и специализации. С одной стороны, это может отражать многообразие специализаций получаемого образования для повышения привлекательности в конкурентной борьбе, что заставляет негосударственные высшие учебные заведения и в дальнейшем бесконечно увеличивать их количество; с другой стороны – возможны негативные последствия для негосударственных колледжей и университетов. Например, в некоторых научных и инженерных негосударственных вузах были созданы исторические факультеты, факультеты педагогического образования и т. д. Поскольку обучающие ресурсы образовательного учреж-

дения ограничены, это затрудняет их эффективное использование в обучении студентов наиболее конкурентным специальностям.

Кроме того, в процессе определения перечня специальностей большинство негосударственных вузов и колледжей уделяют внимание популярным профессиям и специальностям, пользующимся огромным спросом. Например, большинство существующих негосударственных высших учебных заведений создают факультеты экономики и управления, бизнес-школы и т. д. Погоня за «тенденциями в образовании» может, с одной стороны, повысить конкурентоспособность негосударственных высших учебных заведений на рынке образовательных услуг, а с другой – повлечь гомогенизацию факультетов и специальностей, что неблагоприятно отразится на долгосрочном развитии негосударственных высших учебных заведений.

Негосударственные образовательные учреждения Китая, сопровождаемые растущим стремлением населения к профессиональным знаниям, развивающейся социалистической государственной экономикой и прогрессирующей частной экономикой, возродились в период социально-экономических преобразований после реформ в 1978 г.

Высокий спрос на высшее образование со стороны отдельных лиц и общества, а также неспособность государства удовлетворить все образовательные запросы населения напрямую, способствовали созданию и процветанию негосударственных вузов [7, с. 68]. Активное развитие негосударственных высших учебных заведений принесло государству огромные социальные и экономические выгоды, а также внесло огромный вклад в развитие личности и общества.

Развитие негосударственных учреждений расширяет возможности граждан получать высшее образование, повышая их способность конкурировать на рынке труда [4, с. 42]. Эти вузы уже подготовили и подготовят в будущем десятки тысяч востребованных специализированных кадров для общества, используя гибкие механизмы формирования новых факультетов, отделений, обучающих программ, чтобы своевременно реагировать на потребности производства современных предприятий и содействовать развитию национальной экономики.

Создание негосударственных университетов и колледжей значительно уменьшило бремя государственных инвестиций в высшее об-

разование, ослабило давление на государственные вузы, расширило масштабы высшего образования, разрушило монополию государственных университетов на рынке высшего образования и обогатило возможности населения в получении высшего образования. Вместе с тем в деятельности негосударственных вузов имеются свои недочеты: стремление охватить все сферы образования зачастую ведет к потере качества образования.

Список литературы

1. Закон о стимулировании негосударственного образования // Государственный совет КНР от 5 марта 2004 г., 2004. № 399 (на кит. яз.).
2. Китайский статистический ежегодник по образованию [Электронный ресурс] // Министерство образования КНР, 2018. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/ (дата обращения: 11.04.2020).
3. Кэ Юсян. Исследования по ориентации, характеристикам и развитию негосударственных университетов / отв. ред. Кэ Юсян. Ухань, 2013 (на кит. яз.).
4. Ли Вэйминь. О необходимости и целесообразности создания основных отделений негосударственных вузов // Исследования негосударственного образования. 2004. № 5. С. 42–45 (на кит. яз.).
5. Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX – XXI вв. : сравнительный анализ / Рос. акад. образования, Центр. акад. пед. исслед. КНР; отв. ред. и сост. Н.Е. Боровская, В.П. Борисенков, Чжу Сяомань. М., 2007.
6. Статистические данные по образованию КНР [Электронный ресурс] // Министерство образования КНР, 2018. URL: www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2018/ (дата обращения: 25.04.2020).
7. Сюй Сюйцин. Направленность развития негосударственных университетов в условиях нового времени // Исследования высшего образования Китая. 2016. № 2. С. 67–69 (на кит. яз.).
8. Чжоу Хайтао, Лю Ся. Исследовательский отчет о развитии негосударственного высшего образования на основе статистического и политического текстового анализа национальных негосударственных университетов за прошедшее десятилетие // Китайское высшее образование. 2016. № 2. С. 18–22 (на кит. яз.).

* * *

1. Zakon o stimulirovanii negosudarstvennogo obrazovaniya // Gosudarstvennyj sovet KNR ot 5 marta 2004 g., 2004. № 399 (na kit. yaz.).

2. Kitajskij statističeskij ezhegodnik po obrazovaniju [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obra-

zovaniya KNR, 2018. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/ (data obrashcheniya: 11.04.2020).

3. Ke Yusyan. Issledovaniya po orientacii, harakteristikam i razvitiyu negosudarstvennyh universitetov / отв. ред. Ke Yusyan. Uhan', 2013 (na kit. yaz.).

4. Li Vejmin'. O neobhodimosti i celesoobraznos-ti sozdaniya osnovnyh otdelenij negosudarstvennyh vuzov // Issledovaniya negosudarstvennogo obrazovaniya. 2004. № 5. S. 42–45 (na kit. yaz.).

5. Rossiya – Kitaj: obrazovatel'nye reformy na rubezhe XX – XXI vv. : sravnitel'nyj analiz / Ros. akad. obrazovaniya, Centr. akad. ped. issled. KNR; отв. red. i sost. N.E. Borevskaya, V.P. Borisenkov, Chzhu Syaoman'. M., 2007.

6. Statisticheskie dannye po obrazovaniju KNR [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obrazovaniya KNR, 2018. URL: www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2018/ (data obrashcheniya: 25.04.2020).

7. Syuj Syujcin. Napravlennost' razvitiya negosudarstvennyh universitetov v usloviyah novogo vremeni // Issledovaniya vysshego obrazovaniya Kitaya. 2016. № 2. S. 67–69 (na kit. yaz.).

8. Chzhou Hajtao, Lyu Sya. Issledovatel'skij otchet o razvitii negosudarstvennogo vysshego obrazovaniya na osnove statističeskogo i političeskogo tekstovogo analiza nacional'nyh negosudarstvennyh universitetov za proshedshee desyatiletie // Kitajskoe vysshee obrazovanie. 2016. № 2. S. 18–22 (na kit. yaz.).



Specifics and development process of non-state higher education in modern China

Non-state higher education institutions are an important central point for the reform and development of the system of higher education on the whole. The article deals with the description of the development process of the non-state higher education institutions. There are considered their specific features from the perspective of ranking, the regional state and the classification of occupations in them depending on the social and economic development, the historical and cultural conditions and the legislative policy of the country.

Key words: *non-state higher education, developmental process, specifics, education level, regional state, classification of occupations.*

(Статья поступила в редакцию 18.05.2020)

И.П. МАНЧЕНКО

(Луганск)

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Рассматриваются проблемы формирования профессиональных ценностей личности будущего специалиста в системе высшего образования, что обусловлено значительными изменениями, происходящими во всех сферах общественной жизни, и необходимостью поиска эффективных подходов к созданию ценностно-смысловой основы как самого процесса профессиональной подготовки, так и будущей профессиональной деятельности специалиста.



Ключевые слова: ценности, профессиональные ценности, профессиональная подготовка, аксиологизация образования, трансформации общественной жизни.

В документах, отражающих основные направления развития высшей школы (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года», Распоряжение Правительства РФ «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Национальный проект «Образование», Национальный проект «Наука» и др.), отмечается, что образование должно не только обеспечить будущих специалистов глубокими знаниями, но и способствовать развитию личностной позиции студентов, формировать четкие ориентиры жизнедеятельности, умение выделять истинные ценности. Решение этих сложных задач невозможно без обновления подходов к аксиологизации высшего образования и формированию профессиональных ценностей студентов.

Рассматривая профессиональные ценности как нормы, идеалы, образцы, определившие выбор профессии и самореализацию в ней, ученые (К.А. Абульханова-Славская, В.И. За-

гвязинский, В.С. Ильин, М.С. Каган, А.В. Кирьякова, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова и др.) едины в понимании того, что профессиональные ценности, составляя ценностно-смысловую основу всей жизнедеятельности человека, не появляются сами по себе, а являются результатом сложной и целенаправленной работы педагогов. Поскольку каждой эпохе свойственна своя особая система ценностей, то исследование проблемы формирования профессиональных ценностей личности будущего специалиста с учетом современных трансформаций в обществе позволит выявить новые подходы к ее решению.

Несмотря на то, что проблема формирования ценностей личности волновала еще древних философов, вопросы, связанные с формированием профессиональных ценностей, активно стали изучаться после Второй мировой войны и прежде всего в зарубежной науке, о чем свидетельствуют работы Дж.Э. Адамсона, В. Виндельбанда, Дж. Дьюи, Н. Гартмана, Г. Олпорта, С. Пеппера, Р.Б. Перри, Г. Риккерта, М. Рокича, М. Шелера и др. Опираясь на различные методологические подходы, зарубежные ученые понимают ценности как проявление нравственно-этической природы человека; как результат развития личности в рамках рационального понимания деятельности в обществе; как соединение рационального и эмоционального развития личности, позволяющего найти баланс между индивидуальными и общественными потребностями.

Необходимо отметить, что проблема формирования профессиональных ценностей исследуется в органичном единстве с развитием целостной теории ценностей, в связи с чем ученые, не разделяя данные понятия, рассматривают профессиональные ценности как один из видов ценностей личности, формирование которых не может происходить вне контекста формирования системы ценностей человека. Возвращаясь к зарубежному опыту решения исследуемой проблемы, отметим, что учеными предлагались разнообразные подходы к формированию ценностей и профессиональных ценностей личности: от наполнения религиозным смыслом содержания образования до детально разработанных системы воспитывающего обучения, примером чему может служить система гражданского воспитания в США, реализуемая поэтапно, начиная от детского сада и заканчивая учебными дисци-

плинами соответствующей направленности в программах подготовки специалистов [6].

В отечественной педагогике проблема формирования ценностей и профессиональных ценностей в послевоенный период получает свое второе рождение, поскольку данная проблематика в силу превалирования марксистской идеологии долгое время не разрабатывалась. Возобновление исследований природы ценностей связывается с вышедшей в 1960 г. работой В.П. Тугаринова «О ценностях жизни и культуры».

Затем появляются работы В.А. Василенко, О.Г. Дробницкого и других исследователей, которые рассматривают ценности и профессиональные ценности, опираясь на методологию марксизма, что не помешало ученым сформировать разные платформы для развития в отечественной науке теории ценностей. В свою очередь, это повлияло на подходы, которые выбирались педагогами для формирования ценностей и профессиональных ценностей личности, а именно:

- выстраивание данного процесса на основе овладения нормами и идеалами общества и встраивания мотивов и потребностей личности в общественно значимую деятельность;

- организация воспитывающего обучения с опорой на ведущие положения аксиологического подхода;

- использование разных дидактических инструментов для формирования духовных и материальных (практических) ценностей личности.

Большое значение для определения практических подходов к формированию профессиональных ценностей имели работы В.Я. Ядова и А.Г. Здравомыслова, которые выявили связь между существующими в обществе, в сфере конкретной профессиональной деятельности идеалами и нормами и мировоззрением работника, активностью его деятельности. Указанные исследования обусловили изучение специфики различных видов профессиональной деятельности, выявления базовых норм и идеалов, что позволило отражать их в содержании профессиональной подготовки специалистов. Наиболее значительные наработки по формированию профессиональных ценностей были сделаны в сфере педагогического образования (Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, А.В. Кирьякова, Е.А. Климов, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква и др.), что объясняется ролью педагога в формировании личности активного граж-

данина, от которого зависит уровень развития общества. Исследователи рассматривают педагогические ценности как особенности сознания личности, которые не только удовлетворяют установки, потребности, цели педагога, но и становятся ориентирами его гуманистически направленной профессиональной деятельности.

Развитие в конце XX в. рыночных отношений обусловило изучение профессиональных ценностей экономистов, юристов, психологов, социальных работников, представителей силовых структур и др. При этом формирование профессиональных ценностей сосредотачивалось в сфере внеучебной деятельности студентов и их гуманитарной подготовки, что соответствовало тенденциям гуманизации профессионального образования.

Необходимо отметить, что отличительной чертой многих работ этого периода является изучение не самих профессиональных ценностей, а ценностных ориентаций будущих специалистов. Такой подход обусловлен желанием ученых найти общие механизмы и инструменты формирования ценностно-смысловой основы профессиональной деятельности, спецификой существующих подходов к аксиологизации профессиональной подготовки, о которых сказано выше, что не требует глубокого изучения ценностей конкретных профессиональных групп.

И сегодня исследователи предлагают решение проблемы создания ценностно-смысловой основы профессиональной деятельности специалиста посредством формирования и развития профессионально-ценностных ориентаций. Хотя профессионально-ценностные ориентации отражают отношение личности к профессии, направляют и регулируют профессиональную деятельность, вместе с тем они не совпадают со всей совокупностью присущих конкретному человеку представлений о ценном в профессии. Без наличия ценностей личность не может определить свое отношение к действительности и самой себе как профессионалу, сформировать на основе этого ведущие жизненные позиции, убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, т. е. сами ценностные ориентации.

Мы рассматриваем профессиональные ценности как наиболее значимые для личности явления, которые стали основой для выбора и овладения профессией, определяют смысл профессиональной деятельности, регламентируют и перенаправляют ее с целью

получения социально значимых результатов, а также стимулируют непрерывное профессиональное развитие личности специалиста. Сегодня проблема формирования профессиональных ценностей актуализируется с новой силой, что объясняется задачами инновационного развития российского общества, возникшими на фоне трансформаций общественной жизни.

Прежде всего рассмотрим технологический аспект, обусловивший модернизацию экономики и оказывающий значительное влияние на смену иерархии профессиональных ценностей. Бурный научно-технический прогресс привел к созданию новых технологий и техник, их активному внедрению в производство. Лишь одна масштабная цифровизация не только вызовет в ближайшее время повышение требований к цифровой грамотности и культуре специалиста, но и приведет к изменению структуры рынка труда, отмиранию некоторых профессий [4].

Перед большинством специалистов неизбежно встанет вопрос о необходимости переподготовки, смены рода профессиональной деятельности. Многим придется переступить через устоявшийся образ «Я-профессионал» и вернуться к обучению. Все это спровоцирует не только смену ценностей личности специалиста, повысив рейтинг таких ценностей, как познание, исследование, но и пересмотр смысла жизненного успеха, самореализации, профессиональной компетентности и др.

В связи с этим происходит постепенная переориентация профессионального образования с компетентностной модели на практико-ориентированную. Это свидетельствует о необходимости формирования профессиональных ценностей личности будущего специалиста с использованием потенциальных возможностей профессионально-практической подготовки и педагогических технологий, активизирующих познавательную деятельность. Данный подход применим и в контексте все возрастающего транспрофессионального характера труда, изучение которого в области педагогики и психологии сегодня активно проводится Э.Ф. Зеером, Б.Н. Гузановым, Д.П. Заводчиковым, Э.Э. Сыманюк, В.С. Третьяковой и др.

Исследователи определяют транспрофессионализм как интегральное качество специалиста, характеризующее его способность осваивать и выполнять деятельность из разных видов и групп профессий [1]. При этом

значимыми с точки зрения формирования профессиональных ценностей личности будущего специалиста становятся следующие аспекты.

Во-первых, профессиональное образование не рассматривается в контексте одноразового получения профессии, а понимается как основа для непрерывного развития специалиста в контексте его готовности приобретать междисциплинарные знания и эффективно взаимодействовать со специалистами из других сфер деятельности. Это повышает значимость таких ценностей, как познание, саморазвитие, коммуникативность, общение. Во-вторых, актуальность транспрофессионализма обусловлена реализацией сложных международных и межотраслевых проектов, что повышает значимость таких профессиональных ценностей, как работа в команде, толерантность, социальная значимость профессии, ответственность и др.

Как указывает В.О. Зинченко, внедрение идей транспрофессионализма требует кардинальной перестройки образовательного процесса, повышения его фундаментальности, проблемности, организации проектного и исследовательского обучения, работы студентов в малых группах [2]. Считаем такой подход приемлемым и в контексте формирования профессиональных ценностей личности будущего специалиста, поскольку методы и средства активного и интерактивного обучения, особенно проблемного и проектного, постоянно ставят обучающегося перед выбором, оценкой тех или иных действий и их последствий, а работа в малых группах позволяет ощутить ценность общения, взаимной продуктивной работы.

Хотим указать на такую тенденцию развития российского общества, как осознание на уровне широких масс ценностей независимости, целостности, конкурентоспособности страны, чему должна способствовать неоиндустриализация экономики [5]. При этом речь идет не об экономической, технологической или политической самоизоляции России, а о способности экономики противостоять конъюнктурным кризисам, определять пути самостоятельного и самодостаточного экономического развития и повышения благосостояния населения.

В таких условиях общественно-профессиональные ценности экономического и технологического прогресса, благосостояния других и общества в целом, мощи и независимости своей страны обретают в сознании лично-

сти новый смысл, обуславливая аксиологическое наполнение содержания профессиональной подготовки, в котором общечеловеческие ценности органично соединяются с сугубо профессиональными.

События первой половины 2020 г., связанные с пандемией коронавируса, снова заставили человечество вспомнить о таких вечных ценностях, как жизнь, здоровье, семья, счастье, переосмыслить вместе с этим и ценность активной жизни, самореализации, общения, профессиональной компетентности. Условия, которые психологи определяют как экстремальные, во многом меняют иерархию ценностей личности специалиста и систему профессиональных ценностей в целом [3], с чем нам сегодня и пришлось столкнуться.

Безусловно, названные нами тенденции общественного развития отражают только часть происходящих трансформаций. Однако и указанные аспекты позволяют говорить об актуализации проблемы аксиологического наполнения содержания профессиональной подготовки специалистов.

Таким образом, с середины прошлого века в науке сформированы теоретико-методологические и методические основы формирования профессиональных ценностей личности будущего специалиста. Однако трансформации всех сфер общественной жизни обуславливают смену ценностей и их иерархии, что активизирует научный поиск эффективных механизмов и инструментов формирования профессиональных ценностей личности будущего специалиста в системе высшего образования.

Подходы, изложенные в данной работе и связанные с исследованием изменений системы профессиональных ценностей современного специалиста под воздействием научно-технического прогресса, определением векторов экономического и социального развития российского государства, возрастающим транспрофессиональным характером труда, постепенной сменой образовательной парадигмы, а также повышением значимости вечных общечеловеческих ценностей, предлагают основные направления по аксиологизации профессиональной подготовки. Эти направления коррелируют не только с повышением уровня аксиологического компонента в содержании общепрофессиональных и профильных дисциплин, но и с более широким использованием методов и средств активного и интерактивного обучения и воспитания, повышении

ем уровня междисциплинарности, проблемности обучения, его проектного и исследовательского характера, применением командных форм работы с обучающимися, работы в малой группе, интеграции аксиологического и профессионального компонентов во внеучебную деятельность студентов и др.

Однако каждое из указанных выше направлений требует своей адаптации с учетом специфики конкретных профессий. Например, командная форма работы с будущими инженерами и экономистами органично реализуется в процессе создания, разработки и реализации проектов, в том числе и проектов, носящих междисциплинарный характер. В то же время такая форма работы для будущих медиков может применяться для отработки навыков ведения продуктивной дискуссии в процессе ежедневного врачебного обхода больных или медицинского консилиума. В обоих названных случаях будут использоваться разные методы и средства активного и интерактивного обучения и воспитания, разными будут и акценты, сделанные в направлении аксиологизации учебного материала. Все это еще раз подтверждает актуальность проблемы формирования профессиональных ценностей личности будущего специалиста и научного поиска путей ее разрешения в процессе профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. № 8. С. 9–28.
2. Зинченко В.О. Транспрофессионализм как направление модернизации профессионального образования // Теория и практика развития образования в условиях социокультурных трансформаций: материалы Междунар. научно-практ. конф. (Луганск, 27–28 апр. 2020 г.) / под ред. В.О. Зинченко. Луганск: Книта, 2020. С. 30–35.
3. Ильина В.В. Понятие экстремальных условий в психологической науке и практике // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 1(60). С. 37–40.
4. Олейникова О.Н., Редина Л.Н., Маркелова Ю.В. Тенденции развития профессионального образования и обучения: контекст ЕС // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 113–121.
5. Румянцева С.Ю. Конъюнктурная карта мировой экономики и проблема неиндустриализации России // Проблемы современной экономики. 2016. № 2. С. 60–63.

6. Семисотнова О.А., Бессарабова И.С. Цели и задачи гражданского воспитания в России и США: сравнительный анализ // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 7(51). С. 496–513.

* * *

1. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Metodologicheskie orientiry razvitiya transprofessionalizma pedagogov professional'nogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2017. № 8. S. 9–28.

2. Zinchenko V.O. Transprofessionalizm kak napravlenie modernizacii professional'nogo obrazovaniya // Teoriya i praktika razvitiya obrazovaniya v usloviyah sociokul'turnyh transformacij: materialy Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. (Lugansk, 27–28 apr. 2020 g.) / pod red. V.O. Zinchenko. Lugansk: Knita, 2020. S. 30–35.

3. Il'ina V.V. Ponyatie ekstremal'nyh uslovij v psihologicheskoj nauke i praktike // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2015. № 1(60). S. 37–40.

4. Olejnikova O.N., Redina L.N., Markelova Yu.V. Tendencii razvitiya professional'nogo obrazovaniya i obucheniya: kontekst ES // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2019. № 3. S. 113–121.

5. Rumyanцева S.Yu. Kon#yunkturnaya karta mirovoj ekonomiki i problema neoindustrializacii Rossii // Problemy sovremennoj ekonomiki. 2016. № 2. S. 60–63.

6. Semisotnova O.A., Bessarabova I.S. Celi i zadachi grazhdanskogo vospitaniya v Rossii i SSHA: sravnitel'nyj analiz // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 7(51). S. 496–513.



Issue of formation of professional values of future specialists' personality: history and modern times

The article deals with the issues of the formation of the professional values of future specialists' personality in the system of higher education that is caused by the significant changes happening in all the spheres of the public life and the necessity of the search of the efficient approaches aimed at the creation of the axiological basis as the process of the professional training and the future professional activity of the specialist.

Key words: *values, professional values, professional training, axiologization of education, transformation of public life.*

(Статья поступила в редакцию 06.06.2020)

А.О. БАЛУЕВА
(Москва)

РУССКИЕ ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДИКАТЫ С ЭКСПЛИКАТОРОМ ВЕСТИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Показаны закономерности образования описательных предикатов с глаголами движения на примере дескрипций с экспликативом «вести». Впервые систематизированы семантические группы глаголов, образующие описательные предикаты с экспликативом «вести». Практическая ценность исследования состоит в возможности использования его материалов и выводов в практике преподавания русского языка как родного и иностранного.



Ключевые слова: *описательные предикаты, глаголы движения, экспликатив «вести», корреляты, аналоги описательных предикатов.*

Обращение к описательным предикатам (далее – ОП) с глаголами движения со стороны как лингвистов-теоретиков, так и преподавателей-практиков отнюдь не случайно: их функционирование вызывает большие трудности у иностранцев, изучающих русский язык [9]. В своей письменной и устной речи они допускают ошибки такого типа: **Где президенты водят переговоры?* (вместо *ведут переговоры*) [10].

Термин *описательный предикат* ввела в научный обиход В.А. Белошапкова. Под ОП понимают двусловные (реже трехсловные) дескрипции с именной словоформой, составляющие целостную семантическую единицу и имеющие однословный коррелят: *нести ответственность* (ср.: *отвечать*), *вести беседу* (ср.: *беседовать*) [8]. ОП соотносимы по смыслу с одним словом – глаголом, прилагательным, страдательным причастием или предикативным наречием [2].

В образовании ОП важную роль играет семантика как именного компонента, образованного от глагола-коррелята, так и глагольного компонента (экспликатива). В русском языке противопоставляются десемантизированные глаголы семантически полноценным глаголам, соответственно, на этом же основании происходит и противопоставление ОП, которые образованы от таких глаголов [3].

В толковых словарях С.И. Ожегова, Т.Ф. Ефремовой, В.И. Даля, Д.Н. Ушакова об-

наруживаем, что глагол *вести* имеет несколько лексических значений (например, «возглавлять что-либо», «управлять транспортным средством», также есть значение «производить, осуществлять что-либо»). В своем последнем обобщенном значении глагол может выступать экспликатором. Экпликатор *вести* образует ОП, которые представляют собой сложные предикаты, складывающиеся из многих неоднородных и одновременных действий, имеющих одну конечную цель [1].

Исследование показало, что в русском языке наибольшее по сравнению с другими языками число ОП с глаголом движения *вести*. На сегодняшний день нами найдено 144 единицы с данным экспликатором. Были рассмотрены 100 глаголов, которые образуют ОП с экспликатором *вести*. Данные глаголы разбиты на 11 семантических групп. Все рассмотренные глаголы имеют именные дериваты, необходимые для образования ОП.

Ниже представим найденные семантические группы глаголов, образующие ОП с экспликатором *вести*.

1. Глаголы речевой деятельности: *беседовать, вещать, дебатировать, дискутировать, излагать, консультировать, обосновывать,*

обсуждать, повествовать, полемизировать, разговаривать, рассказывать, рассуждать, спорить.

2. Глаголы ментальной деятельности: *анализировать, исследовать, отсчитывать, планировать, подсчитывать, просчитывать, разрабатывать, рассчитывать, считать, учитывать, экспериментировать.*

3. Сенсорные глаголы: *наблюдать, прослушивать, просматривать.*

4. Глаголы со значением «массово-организационная деятельность»: *жить, играть, интриговать, искать, набирать, обменивать, обучать, отбирать, преподавать, пропагандировать.*

5. Глаголы со значением «военные или насильственные действия»: *атаковать, бомбардировать, бороться, воевать, вторгаться, обстреливать, осаждать, охотиться, перевооружать, разведывать, сражаться, стрелять.*

6. Глаголы со значением «противодействие закону и порядку»: *бунтовать, восставать.*

7. Глаголы со значением «привести к каким-либо изменениям»: *изменять, исправлять, организовывать, реорганизовывать,*

Группы глаголов,
от которых экспликатор *вести* образует ОП



реструктурировать, реформировать, снижать, сокращать, структурировать, увеличивать, укрупнять, улучшать.

8. Глаголы трудового или механического действия: *восстанавливать, дорабатывать, записывать, издавать, монтировать, налаживать, обрабатывать, отделять, отработывать, подготавливать, производить, промышлять, работать, раскапывать, реконструировать, ремонтировать, сеять, снимать, собирать, строить.*

9. Глаголы с общим значением «руководить чем-либо»: *контролировать, координировать, регистрировать, режиссировать, руководить, управлять.*

10. Глаголы с общим значением «торговля»: *обменивать, продавать, распро­давать, торговать.*

11. Глаголы, относящиеся к юридической тематике: *допрашивать, обыскивать, приватизировать, расследовать, следить, слушать (дело).*

На с. 74 представлена наглядная схема, где показаны семантические блоки тех глаголов, которые образуют ОП с экспликатором *вести*.

Процесс «свертывания» ОП с целью выявления исходных глаголов, от которых они образованы, показал многочисленные случаи существования сочетаний, не имеющих однословных глаголов-коррелятов. Такие случаи В.А. Кузьменкова назвала аналогами ОП, т. е. сочетаниями, построенными по модели ОП [4]. Среди них: *вести речь, диалог, деятельность, мониторинг, хронологию, политику* и др. Такие сочетания обозначают деятельность разного характера.

Другой тип подобных устойчивых сочетаний можно представить следующими примерами: *вести урок, кружок, концерт, передачу, репортаж* [5]. В данном случае глагол *вести* обозначает «руководить, возглавлять». К этим же примерам можно отнести: *вести анкеты* (например, на сайте знакомств), *дневник, журнал, тетрадь, альбом, блог, интернет-страницу* и др. [6].

Следует отдельно сказать о существительных *путч, стачка, забастовка*, которые можно отнести к семантической группе «противодействие закону и порядку». Сочетания с этими именами также строятся по модели ОП. Они интересны тем, что в большей мере образуют сочетания с глаголом совершенного вида – *провести*. Ср.: *провести путч: Раз КГБ и Министерство обороны не могут про-*

вести путч – значит, страны уже нет*; Фактически можно сказать, что Балота и Юценко *провели путч* в стране с помощью некоторых парламентских фракций (форум); *привести стачку: Первомай берет свое начало еще в 1890 году, когда рабочие Российской Империи провели стачку*, призывая к международной солидарности; *Рабочие окружили полицейский участок и добились освобождения своих арестованных (за ранее проведенную стачку) товарищей; провести забастовку: Профсоюз выражает надежду на то, что проведенная забастовка позволит возобновить переговоры с администрацией завода и им удастся отстоять права рабочих; Работники турсектора в Египте угрожают провести забастовку в дни выборов президента (радио).*

В ходе подстановки глаголов-синонимов имеющиеся ОП установлено, что замена экспликатора на синонимичный возможна практически во всех случаях. Однако выявлены и ограничения: от глаголов *вещать* и *промышлять* образуются ОП только с экспликаторами *вести / проводить*. ОП **привести вещание / промысел* невозможен: *Только у нас использована уникальная технология, которая позволит Вам вести вещание по-настоящему бесперебойно; 28 декабря 2011 года телеканал проводил тестовое вещание, а теперь началось регулярное вещание; В соответствии с этими мерами каждая договаривающаяся с торона запрещает судам своего флага проводить промысел в зоне действия Конвенции.*

Глагольные девербативы, обозначающие длительность, такие как *вещание, промысел, рассказ, повествование*, сочетаются только с экспликатором *вести* и не могут сочетаться со значением разового завершенного действия экспликатора совершенного вида – *провести*; существительные *рассказ* и *повествование* не могут образовывать глагольно-именное сочетание с экспликатором *проводить*. Языковой материал показал, что ОП *вести просчет* не является частотным в языке, также сочетание менее употребительно, нежели его синоним *проводить просчет* [7].

В процессе работы с языковым материалом найден глагол *экскурсовать*. Такого глагола нет в толковых словарях, однако он употребителен в устной речи и на различных фо-

* Если источник не указан, значит, подразумевается Интернет.

румах и блогах в сети Интернет. Возможно, это вторичное образование от уже имеющегося в языке сочетания *вести экскурсию* (ср. *вести службу, вести занятие*), которое построено по модели ОП. Приведем несколько примеров: *Прекрасный был день! Надо почаще так экскурсоводить по подмосковным городам. Оч здорово!* (форум); *Это мне хочется кататься, экскурсоводить, а малому оно не надо 300 лет; А я завтра буду экскурсоводить иностранцев по Питеру* (форум).

Сочетание *вести хоровод* считаем ОП, т. к. у него есть однословный равнозначный глагол *хороводить* (см. толковый словарь В.И. Даля). Приведем примеры: *Прошу жениха и невесту в центр, и начинаем вести хоровод, а старшее поколение подскажет, правильно ли мы ведем хороводы популярные в Х веке; Где гнутся над омутом лозы, Где летнее солнце печет, Летают и пляшут стрекозы, Веселый ведут хоровод* (А.К. Толстой. Где гнутся над омутом лозы).

Анализ показал, что примеры с ОП *вести вторжение* немногочисленны, более частотным является сочетание с экспликатором *предпринять*: *И все же Гитлер не попытался предпринять вторжение в силу того, что он не мог добиться господства в воздухе* (У. Черчилль. Вторая мировая война); *После этого народ почувствовал себя достаточно сильным, чтобы предпринять вторжение в Ханаан* (З. Фрейд. Моисей и монотеизм); *Он предпринял вторжение в римские владения и завоевал обширную территорию от Кавказа до Рейна и от Северного моря до Дуная* (Б.В. Соколов. Сто великих войн).

ОП с именным компонентом, образованным от глаголов *бунтовать* и *восставать*, образуются с помощью экспликатора как совершенного, так и несовершенного вида – *вести / провести*, однако в целом такие сочетания не являются многочисленными. Ср.: *К страданиям ведет бунт человека против Бога, ведут зло и грех в сердцах людей; Попытки вести восстание непосредственно через партию нигде не давали результатов* (Л. Троцкий. История русской революции); *Фауст ведет бунт по двум линиям – по линии науки и по линии быта* (А.В. Луначарский. История западноевропейской литературы); *Арудж, будучи рядовым пиратом, задумал и успешно провел бунт на корабле, стал предводителем пиратов; То есть фактически проведенный бунт против государственной власти изменил решение о назначении.*

Таким образом, ОП с экспликатором *вести* являются интереснейшим объектом для исследования, особенно в функциональном аспекте. Они представляют собой ярчайший пример из русской языковой картины мира. Этим обусловлена актуальность изучения данных ОП в иноязычной аудитории.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. М., 1967.
2. Всеволодова М.В., Кузьменкова В.А. Описательные предикаты как фрагмент русской синтаксической системы // Вестн. Моск. ун-та им. М.В. Ломоносова. Сер. 9: Филология. 2003. № 5. С. 7–29.
3. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели описания языка. М., 2017.
4. Корчик Л.С. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 1. С. 84–90.
5. Кузьменкова В.А. Глаголы с общим значением «перемещение в пространстве» в составе описательных предикатов // Международный научный симпозиум «Славянские языки и культуры в современном мире» (24–26 марта 2009 г.): тр. и материалы. М., 2009. С. 71–72.
6. Кузьменкова В.А. Контекстпартнерство именного и глагольного компонента в описательном предикате (дидактический аспект) // Педагогические нововведения: технологии, методика, опыт: материалы Всерос. науч.-метод. конф. (24–25 окт. 1996 г.). Краснодар, 1996. С. 41–44.
7. Кузьменкова В.А. Лингводидактический портрет описательных предикатов // Язык, сознание, коммуникация: сб. науч. ст., посвящ. юбилею заслуженного проф. МГУ им. М.В. Ломоносова М.В. Всеволодовой. М., 2013. Вып. 47. С. 306–316.
8. Кузьменкова В.А. Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 2000.
9. Московкин Л.В. Русский язык как иностранный и актуальные проблемы его преподавания // Foreign Language Teaching. 2012. Т. 39. № 4. С. 353–372.

* * *

1. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. М., 1967.
2. Всеволодова М.В., Кузьменкова В.А. Описательные предикаты как фрагмент русской синтаксической системы // Вестн. Моск. ун-та им. М.В. Ломоносова. Сер. 9: Филология. 2003. № 5. С. 7–29.

3. Vsevolodova M.V. Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment prikladnoj (pedagogicheskoj) modeli opisaniya yazyka. M., 2017.

4. Korchik L.S. Glagoly dvizheniya v russkom yazyke i osobennosti ih prepodavaniya v kitajskoj auditorii // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2012. № 1. S. 84–90.

5. Kuz'menkova V.A. Glagoly s obshchim znacheniem «peremeshchenie v prostranstve» v sostave opisatel'nyh predikatov // Mezhdunarodnyj nauchnyj simpozium «Slavyanskije yazyki i kul'tury v sovremennom mire» (24–26 marta 2009 g.): tr. i materialy. M., 2009. S. 71–72.

6. Kuz'menkova V.A. Kontekstpartnerstvo imenogo i glagol'nogo komponenta v opisatel'nom predikate (didakticheskij aspekt) // Pedagogicheskie novovvedeniya: tekhnologii, metodika, opyt: materialy Vseros. nauch.-metod. konf. (24–25 okt. 1996 g.). Krasnodar, 1996. S. 41–44.

7. Kuz'menkova V.A. Lingvodidakticheskij portret opisatel'nyh predikatov // Yazyk, soznanie, kommunikaciya: sb. nauch. st., posvyashch. yubileyu zaslužennogo prof. MGU im. M.V. Lomonosova M.V. Vsevolodovoj. M., 2013. Vyp. 47. S. 306–316.

8. Kuz'menkova V.A. Tipologiya opisatel'nyh predikatov i ih analogov v sovremennom russkom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2000.

9. Moskovkin L.V. Russkij yazyk kak inostrannyj i aktual'nye problemy ego prepodavaniya // Foreign Language Teaching. 2012. T. 39. № 4. S. 353–372.

Russian descriptive predicates with the explicator “to lead”: linguodidactic aspect

The article deals with the patterns of the formation of the descriptive predicates with the movement verbs at the example of the description with the explicator “to lead”. There are firstly systemized the semantic groups of verbs forming the descriptive predicates with the explicator “to lead”. The practical value of the study consists in the potential of the use of the material and the conclusions in the practice of teaching the Russian language as a native and foreign language.

Key words: *descriptive predicates, movement verbs, explicator “to lead”, correlates, analogs of descriptive predicates.*

(Статья поступила в редакцию 09.06.2020)

Е.Н. СУХОЛЕНЦЕВА
(Орел)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБЩЕСТВЕННОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

Раскрываются такие понятия, как «подростки группы риска», «педагогическое сопровождение», «коммуникативно-деятельностный компонент личности». Обосновываются с авторской позиции понятия «подростки группы риска», «педагогическое сопровождение», «маршрут личностного развития». Экспериментально определяются основные составляющие системы педагогического сопровождения подростков группы риска.

Ключевые слова: *общественные объединения, педагогическое сопровождение, подростки группы риска, коммуникативно-деятельностный компонент личности.*

Национальный проект «Образование» на первый план выдвигает проблему обеспечения успеха каждому ребенку, развитие его социальной активности. Особенно это касается детей группы риска. В настоящее время социальные риски возникают благодаря социальным факторам, когда нарушается сфера межличностных взаимоотношений, и учебно-педагогическим – это ошибки педагогов и родителей [8].

Под детьми группы риска нами понимаются дети, в семьях которых отсутствуют благоприятные условия для их развития. Это дети беженцев, переселенцев, дети, ставшие жертвами грубого обращения и насилия, дети, оставшиеся без попечения родителей, которые попадают в группу детей девиантного поведения. Многие из них – это дети, преступившие закон. У данной категории детей коммуникативно-деятельностный компонент их личностного развития находится на низком уровне.

Как показали результаты нашего исследования, школа в полной мере не может решить проблемы преодоления социальной исключенности подростков группы риска. В связи с этим определение приоритетного института

воспитания, основанного на свободе выбора каждой личностью маршрута жизнедеятельности, способствующего формированию коммуникативно-деятельностного компонента, в частности у подростков группы риска, остается актуальной и востребованной проблемой современной действительности.

Целью данного исследования является определение основных форм и методов формирования коммуникативно-деятельностного компонента личности у подростков группы риска в системе педагогического сопровождения в общественном объединении.

В трудах Л.В. Алиевой, А.В. Волохова, В.В. Лебединского, Р.А. Литвак, А.С. Макаренко, А.В. Мудрика, Л.Н. Орловой, О.И. Пантюхова, Е.Н. Сорочинской, И.И. Фришман и др. подчеркивается большой воспитательный потенциал детских общественных объединений. Именно общественные объединения способны стать социальным институтом, который позволит сформировать коммуникативно-деятельностный компонент личности, нормы этического взаимодействия и, следовательно, содействовать развитию социальной активности подростков группы риска, успеху каждого ребенка.

Как показал анализ научной литературы и опыта практической деятельности, проблема сопровождения подростков группы риска в общественном объединении не в полной

мере отражена в научной литературе, требует новых теоретических и практических разработок. Существует противоречие между необходимостью создания системы педагогического сопровождения для подростков группы риска и отсутствием теоретической основы ее формирования. По нашему мнению, система педагогического сопровождения, основанная на свободном выборе каждой личностью маршрута личностного развития и маршрута жизнедеятельности, является основой формирования коммуникативно-деятельностного компонента личности и необходимой составляющей обеспечения успеха каждому ребенку, определения его места в мире.

Обратимся к дефиниции термина *сопровождение*. Философия, медицина, психология, педагогика рассматривали данное понятие в различных аспектах. В толковых словарях В.И. Даля, С.И. Ожегова оно определяется как движение рядом, обеспечение достаточной поддержки на всех этапах развития и становления личности ребенка [4; 7]. Е.В. Бондаревская [2], А.В. Мудрик [6], Д.И. Фельдштейн [11] дают обоснование понятию «социальное сопровождение». Термин *педагогическая поддержка* используется в работах Е.А. Александровой и Н.Б. Крыловой [1], О.С. Газмана [3], Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина [5] и др. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» находит свои корни в зарубеж-

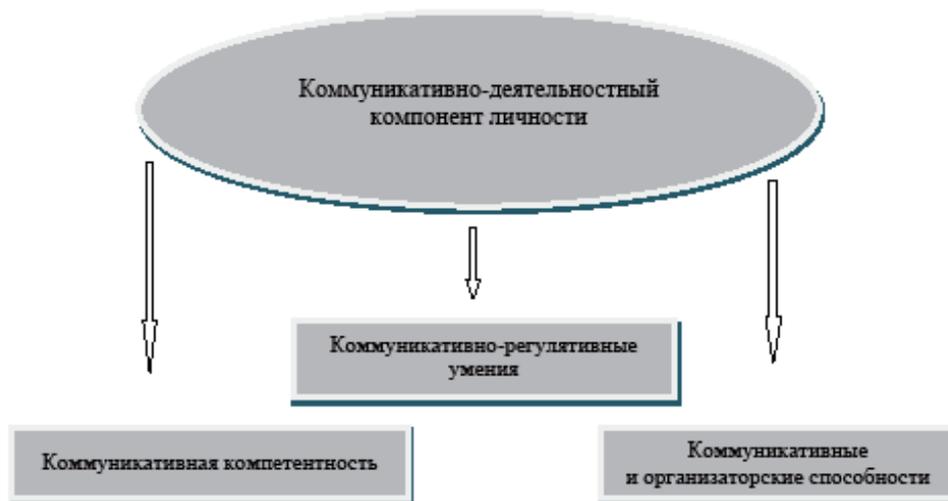


Рис. 1. Структура коммуникативно-деятельностного компонента

ной гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Мид, М. Кун, И. Блумер). В нашем исследовании под системой педагогического сопровождения понимается процесс заинтересованного наблюдения, диагностирования, консультирования, коррекции, системного анализа проблемных ситуаций, программирования и планирования деятельности общественного объединения, создания и реализации личностно ориентированных маршрутов развития подростка группы риска, формирования самостоятельности каждой личности через свободу и активность при реализации социально значимых проектов [9].

Коммуникативно-деятельностный компонент представляется нами как совокупность коммуникативно-регулятивных умений, коммуникативных и организаторских способностей, коммуникативной компетентности. Сформированный коммуникативно-деятельностный компонент личности предполагает наличие умений строить коммуникацию в соответствии с принятыми традициями и обычаями, ценностями, нормами в общественном объединении, умений вступать в контакт с членами коллектива, близкими людьми, знакомыми, делать и принимать комплименты, реагировать на провокации и негатив, оказывать сочувствие и поддержку другому лицу и принимать их, умений сплачивать членов общественного объединения, налаживать межличностные отношения в коллективе, умений организовывать мероприятия коллективной направленности, проектировать и реализовывать социально значимые проекты. Структура коммуникативно-деятельностного компонента представлена на рис. 1.

В разработанных нами представлениях о системе коммуникативной компетентности и критериях ее оценки она проявляется в умении подростка группы риска строить свою коммуникацию в соответствии с нормами, ценностями, традициями и обычаями общественного объединения, соблюдая этические нормы взаимодействия. Коммуникативно-регулятивные умения выражались в умениях вступать в контакт с членами коллектива, родственниками, участниками образовательного процесса, умениях адекватно реагировать на негативную критику, негативное поведение собеседников, делать и принимать комплименты, оказывать сочувствие и поддержку другому лицу и принимать их.

Коммуникативные и организаторские способности проявляются в умении налаживать

межличностные отношения в коллективе, организовывать мероприятия различной направленности, сплачивать членов общественного объединения. Необходимым элементом организаторских способностей является умение создавать и реализовывать как индивидуальные, так коллективные проекты.

Для оценки этических норм взаимодействия, коммуникативной компетентности и основных сформированных коммуникативных умений подростков группы риска мы разработали методику, состоящую из пяти типов коммуникативных ситуаций: 1) ситуации, в которых предполагалось выявление умений положительной реакции на высказывание партнера; 2) ситуации, предполагающие выявление умений реагирования на отрицательную критику; 4) ситуации, предполагающие выявление умений – реакций на просьбы; 3) ситуации, предполагающие выявление умений организации беседы, где требовалось рассуждение; 3) ситуации-эмпатии, которые помогали оценить умения понимания и оценки чувств, состояний другого человека и принятия роли во взаимодействии.

В эксперименте приняло участие 150 подростков группы риска, членов ДООУ Орловской области «Областная пионерская организация «Орлята»». Данные диагностики уровней этических норм и коммуникативной компетентности подростков группы риска в процентах от общего числа обследованных представлены на рис. 2.

Результаты диагностики показали, что 55% детей совсем не могут делать и принимать комплименты, реагировать на справедливую критику, задевающее, провоцирующее

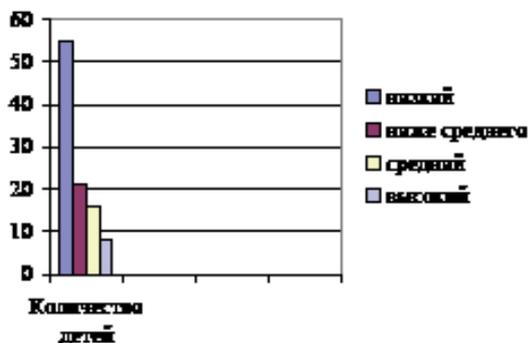


Рис. 2. Результаты оценки этических норм и коммуникативной компетентности подростков группы риска

поведение членов коллектива, не умеют обратиться к сверстнику с просьбой, не умеют сказать нет, не умеют оказать сочувствие, поддержку членам коллектива, не обладают умениями принимать сочувствие и поддержку со стороны друзей, умениями вступать в контакт с незнакомым человеком.

Второй блок вопросов выявлял коммуникативные умения и организаторские склонности: а) умения взаимодействовать с членами объединения и умение организовывать коллектив; б) умения организовывать общественные дела и отношение к общественным делам; в) умения ориентироваться в сложных проблемных ситуациях и умения находить выход из создавшихся проблем; г) умения проявлять самостоятельность и инициативность в принятии решений; д) умения проявлять тактичность во взаимодействии с членами коллектива, настойчивость и требовательность к членам коллектива; е) умения налаживания межличностных отношений и коммуникации с членами коллектива, умения проявлять выдержку и самообладание. Результаты диагностики коммуникативных умений и организаторских склонностей представлены (в процентах от общего числа) на рис. 3.

Анализ результатов диагностики показал, что у 64% подростков группы риска организаторские и коммуникативные способности находятся на низком уровне. Дети при коммуникации с членами коллектива не проявляют умения адекватно реагировать на критику, не владеют умениями выдержанно относиться к мнениям членов общественного объединения, не проявляют выдержку и самообладание, равнодушно относятся к общественным делам, не

владеют умениями организовывать коллектив, ориентироваться в сложных проблемных ситуациях, умениями находить выход из создавшихся проблем. Дети не проявляют тактичность во взаимодействии с членами коллектива, настойчивость и требовательность к членам коллектива.

Подростки группы риска не владеют умениями выдержки и самообладания, умениями при взаимодействии регулировать свои эмоциональные состояния. У данной группы ребят отсутствуют умения проявлять настойчивость и требовательность к членам коллектива, умения проявлять самостоятельность и инициативность в принятии решений.

Результаты диагностики показали, что только 2% детей – это подростки группы риска с высоким уровнем проявления организаторских и коммуникативных способностей. Это дети, которые являлись инициаторами в скандальных ситуациях, их поведение постоянно контролировалось со стороны полиции и классных руководителей. Данная группа подростков еще не овладела умениями адекватно реагировать на провоцирующее поведение собеседника, взаимодействовать с членами коллектива. Но при этом данная категория детей владела умениями положительно реагировать на новые знакомства, оказанную помощь и поддержку со стороны друзей и знакомых.

Анализ методологических проблем организации деятельности общественных объединений, опыта практической деятельности, а также результатов диагностики детей и педагогов позволил разработать систему педагогического сопровождения подростков группы риска в общественном объединении. В основу

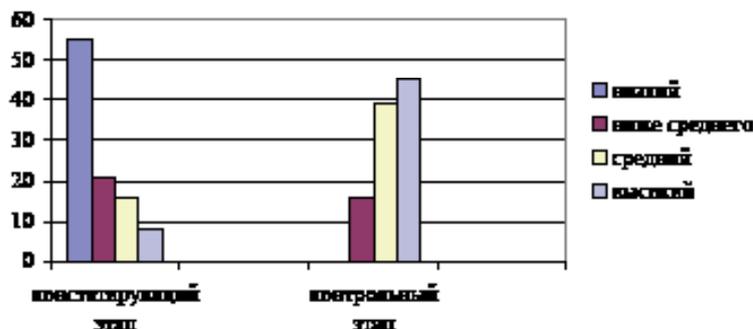


Рис. 3. Результаты оценки проявления организаторских и коммуникативных способностей подростков группы риска

системы легли антропологический, личностно ориентированный, социально-контекстный подходы.

Предметом педагогического сопровождения в разработанной системе являлось определение себя и своего места в мире, построение в соответствии с проблемами и жизненными трудностями маршрута личностного развития, проектирование и реализация социально значимых проектов, реализация собственного маршрута жизнедеятельности. Составляющими системы педагогического сопровождения были заинтересованное наблюдение, диагностирование, консультирование, системный анализ проблемных ситуаций, программирование и планирование деятельности общественного объединения, создание и реализация [9] маршрутов личностного развития, формирование самостоятельности подростка группы риска через свободу и активность при реализации социально значимых проектов.

В разработанной модели и апробированной системе интегрировались следующие направления сопровождения: психологическое, социальное и медицинское. На первом этапе сопровождения реализовывалась диагностическая функция. Волонтеры (психологи и медики) определяли психофизиологические особенности каждой личности. На втором этапе реализовывалась проектировочная функция. По результатам диагностики компонентов личности проектировались маршруты личностного развития.

В зависимости от выстроенных маршрутов для каждого ребенка выбиралась роль в коллективе общественного объединения. Подростки с высоким уровнем коммуникативных и организаторских способностей назначались руководителями проектных групп. Дальнейшее планирование деятельности общественного объединения выстраивалось на свободном выборе подростком группы риска вида деятельности в общественном объединении. Проектирование и реализация социально значимых проектов являлись неотъемлемой составляющей программы деятельности общественного объединения.

На третьем этапе в ходе реализации социально значимых проектов реализовывалась организаторская функция, где каждый ребенок имел возможность почувствовать себя в роли как руководителя проекта, так и исполнителя. При этом он овладевал этикой взаимодействия с руководителем и членами общественного объединения, членами проектных групп,

а также коммуникативно-регулятивными умениями.

В реализуемой нами системе удовлетворенность являлась весомым показателем снятия внутреннего напряжения у подростков группы риска при общении и взаимодействии членов общественного объединения в коллективе, с родителями и окружающими людьми. В процессе участия детей группы риска в деловых, ролевых, организационно-деятельностных играх, при проведении мозгового штурма и других форм социально-контекстного воспитания происходит рефлексия. Ребенок обращает внимание на свои мотивы, интересы, на себя, на свою деятельность, на результаты собственной активности, свои ценности. Обязательным условием является обратная связь между видением подростком группы риска себя, своих результатов и видением результатов руководителем общественного объединения, что имеет огромное значение для формирования социально-субъектной позиции каждой личности.

На свободном выборе каждой личностью основывались воспитательные мероприятия, организованные в общественных объединениях. Обязательным условием в выстроенной системе являлись занятия в клубе «Ступени успеха», которые проводились в социально-контекстных формах. В ходе деловых, организационно-ролевых игр, дискуссий, диспутов, социально-психологических тренингов, мозговых штурмов осуществлялась коррекция основных компонентов личности [9]. При таком взаимодействии и анализе исторического, социального опыта, природной действительности приобретался социально-субъектный опыт, формировался коммуникативно-деятельностный компонент личности.

В целях формирования здорового образа жизни и улучшения психосоматического состояния подростков группы риска волонтерами (медиками) проводились консультации и просветительские мероприятия [Там же]. Обязательным являлось проведение мероприятий общественного объединения, направленных на обеспечение безопасности ребенка в Интернете, соблюдение правил поведения в различных жизненных ситуациях и др.

Проводя подобные мероприятия, каждый ребенок брал на себя ответственность как за собственные результаты, так и за результаты всего коллектива. При таком подходе мероприятия общественного объединения становились средством становления формирования

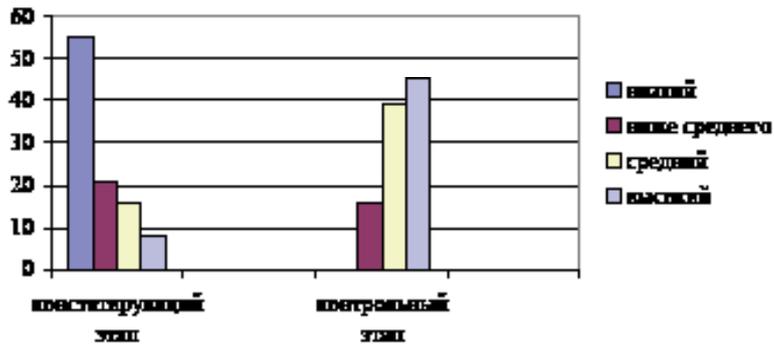


Рис. 4. Сравнительный анализ этических норм и коммуникативной компетентности подростков группы риска (констатирующий и контрольный этапы)

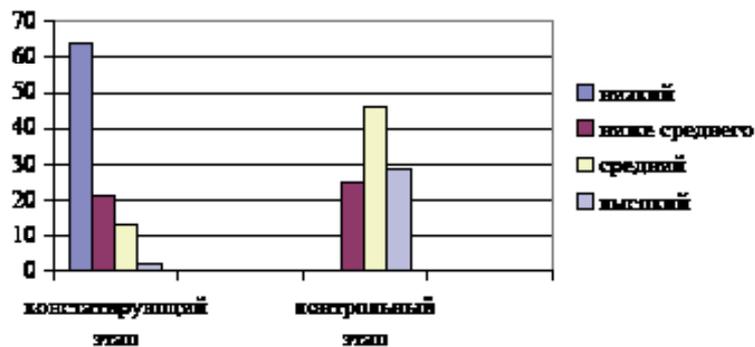


Рис. 5. Сравнительный анализ проявления организаторских и коммуникативных способностей подростков группы риска (констатирующий и контрольный этапы)

не только коммуникативно-деятельностного компонента личности, но и субъектного опыта подростка группы риска, этических норм поведения.

На прогностическом этапе проводился сравнительный анализ уровней развития личности, системы управления, коллектива, воспитательной среды, корректировалась программа деятельности общественного объединения, маршрут личностного развития, маршрут жизнедеятельности каждого подростка группы риска. По результатам исследования была проведена вторичная диагностика уровней развития коммуникативно-деятельностного компонента, который являлся основой для этических норм взаимодействия членов коллектива. Сравнительные данные уровней развития этических норм и коммуникативной

компетентности на констатирующем и контрольном этапах представлены на рис. 4, а сравнение уровней проявления организаторских и коммуникативных способностей подростков группы риска на констатирующем и контрольном этапах отражено на рис. 5.

Результаты проведенного исследования показали значительное повышение (от 30 до 40%) каждого компонента от низкого до высокого, особенно уровней этики взаимодействия, коммуникативно-регулятивных умений и коммуникативной компетентности подростков группы риска, что свидетельствует об эффективности разработанной нами педагогической системы.

Анализ результатов контрольного этапа исследования позволил констатировать, что благодаря планомерной деятельности обще-

ственного объединения подростки группы риска овладели этическими нормами поведения: овладели умениями принимать комплименты, реагировать на справедливую критику, умениями обращаться к членам коллектива и незнакомым людям с просьбой, научились говорить нет. Кроме того, они научились выражать сочувствие, поддержку членам коллектива, овладели умениями принимать сочувствие и поддержку со стороны друзей, научились вступать в контакт с незнакомым человеком.

Проведенное исследование показало, что общественные объединения имеют широкие возможности для общения, делового и дружеского взаимодействия с единомышленниками. Добровольческая деятельность объединений позволяет реализовывать социально значимые проекты, создавая условия для обретения подросткам единомышленников, позволяет каждому ребенку найти значимый для себя круг общения, поддержку в дружеском взаимодействии с членами коллектива. Благодаря деятельности детских общественных объединений возможно создание условий для проявления каждой личностью себя в различных моделях взаимодействия, формирования навыков взаимодействия, необходимых для дальнейшей жизни. Благодаря воспитательным возможностям детских общественных объединений у подростков группы риска успешно формируется коммуникативно-деятельностный компонент личности.

Таким образом, разработанная нами и реализованная система педагогического сопровождения подростков группы риска позволяет значительно повысить уровень сформированности коммуникативно-деятельностного компонента личности, о чем говорят результаты контрольного этапа исследования. У подростков группы риска повысилась социальная активность. Они овладели умениями проявлять самостоятельность и инициативность, настойчивость и требовательность к членам коллектива, умениями проявлять выдержку и самообладание, умениями быстро ориентироваться в сложных проблемных ситуациях, находить выход из создавшихся проблем. Результаты проведенного исследования позволили нам констатировать значительные позитивные изменения в компонентах развития личности у каждого субъекта общественного объединения.

Список литературы

1. Александрова Е.А., Крылова Н.Б. Очерки понимающей педагогики: моногр. М., 2003.

2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.

3. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М., 1995. № 3. С. 58–65.

4. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современное написание. М., 2014.

5. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 2. С. 143–147.

6. Мудрик А.В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. М., 1996.

7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2018.

8. Сухоленцева Е.Н. Формирование ответственности в системе педагогического сопровождения подростков группы риска в общественном объединении [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. «XV Левитовские чтения» (г. Москва, 15–16 апр. 2020 г.): в 3 т. Т. 3. М., 2020. С. 731–736.

9. Сухоленцева Е.Н. Свобода в системе педагогического сопровождения в общественном объединении // Изв. Воронеж. гос. пед. ун-та. 2019. № 4(285). С. 101–105.

10. Сухоленцева Е.Н. Формирование социально-субъектной позиции личности в системе педагогического сопровождения общественного объединения // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 9. С. 123–127.

11. Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления // Психология развития человека как личности: в 2 т. М., 1997. Т. 1. С. 222–239.

* * *

1. Aleksandrova E.A., Krylova N.B. Ocherki ponimayushchej pedagogiki: monogr. M., 2003.

2. Bondarevskaya E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Pedagogika. 1997. № 4. S. 11–17.

3. Gazman O.S. Pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaya problema // Novye cennosti obrazovaniya: desyat' koncepcij i esse. M., 1995. № 3. S. 58–65.

4. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. Sovremennoe napisanie. M., 2014.

5. Mihajlova N.N., Yusfin S.M. Svobodospособnost' kak rezultat razvitiya sub#ektnosti rebenka v processe pedagogicheskoy podderzhki // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Socio-kinetika. 2014. T. 20. № 2. S. 143–147.

6. Mudrik A.V. Individual'naya pomoshch' v social'nom vospitanii // Novye cennosti obrazovaniya: zabota – podderzhka – konsul'tirovanie. M., 1996.

7. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 2018.

8. Suholenceva E.N. Formirovanie otvetstvennosti v sisteme pedagogicheskogo soprovozhdeniya podrostkov grupy riska v obshchestvennom ob#edinenii [Elektronnyj resurs] // Aktual'nye problemy teorii i praktiki psihologicheskikh, psihologo-pedagogicheskikh i pedagogicheskikh issledovanij: sb. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «XV Levitovskie chteniya» (g. Moskva, 15–16 apr. 2020 g.): v 3 t. T. 3. M., 2020. S. 731–736.

9. Suholenceva E.N. Svoboda v sisteme pedagogicheskogo soprovozhdeniya v obshchestvennom ob#edinenii // Izv. Voronezh. gos. ped. un-ta. 2019. № 4(285). S. 101–105.

10. Suholenceva E.N. Formirovanie social'no-sub#ektnoj pozicii lichnosti v sisteme pedagogicheskogo soprovozhdeniya obshchestvennogo ob#edineniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 9. S. 123–127.

11. Fel'dshtejn D.I. Socializaciya i individualizaciya – sodержanie processa social'nogo vzrosleniya // Psihologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti: v 2 t. M., 1997. T. 1. S. 222–239.

Formation of communicative and activity component of at-risk adolescents in the system of pedagogic support in social associations

The article deals with the concepts of “at-risk adolescents”, “pedagogic support” and “communicative and activity component of personality”. There are substantiated the concepts of “at-risk adolescents”, “pedagogic support” and “line of personal development” from the author’s point of view. The author experimentally defines the basic components of the system of the pedagogic support of at-risk adolescents.

Key words: social associations, pedagogic support, at-risk adolescents, communicative and activity component of personality.

(Статья поступила в редакцию 01.06.2020)

Н.Н. ДЕМИДОВА, А.В. ЗУЛХАРНАЕВА
(Нижегород)

ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ШКОЛЬНОМ ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТОВ*

Рассматривается специфика реализации интегрального подхода при изучении культурного ландшафта в школьной географии. Основное внимание уделено разработке содержания и средствам, обеспечивающим его трансляцию. Конструирование содержания основывается на человекообразности культурного ландшафта и типах взаимодействия субъекта с его подсистемами.

Ключевые слова: географическое образование, интегральный подход, культурный ландшафт, визуализация, инфографика.

Сегодня в условиях ускоряющихся и углубляющихся перемен в достижении и развитии научных знаний перед теорией и практикой образования стоит задача осмысления, актуализации и отражения новых тенденций в образовательном пространстве. В свете постнеклассических представлений современная картина мира определяется как интегральная целостность, открытая, многомерная, метафоричная по способу отношений человека с окружающим миром. Холистические идеи предопределяют взаимосвязи рационально-логического и эмоционально-ценностного знания. Смысловые акценты смещаются от дисциплинарных исследований в сторону интегрированных, междисциплинарных.

Вместе с тем, несмотря на всеобщее признание за образованием статуса «опережающего фактора перемен», оно продолжает транслировать традиционно сложившуюся структуру предметного преподавания в соответствии с дисциплинарной организацией науки, формируя у обучающихся фрагментарные, разобщенные «осколки» познаваемой действительности. Именно такой, «классический», вариант структуризации сложился в нашем школьном образовании.

* Исследование подготовлено при поддержке РФФИ (проект № 19-013-00749 «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»).

Интегральная карта содержания понятия «культурный ландшафт»

	Внутренние	Внешние
Индивидуальные	Субъективный уровень – субъективное осознание культурного ландшафта; – субъективное эмоциональное отражение культурного ландшафта; – переживание доминант культурного ландшафта; – создание субъективного образа ландшафта; – самоидентификация в культурном ландшафте	Объективный уровень – видоизменение ландшафта с целью адаптации; – материализация целей и стратегий поведения в культурном ландшафте; – анализ природной и культурной составляющих культурного ландшафта с целью улучшения его качеств; – индивидуальная деятельность по изменению ландшафта; – деятельность по улучшению жизнеобеспечивающих функций ландшафта
Опыт	<i>Субъектный опыт в восприятии ландшафта (продукт – образ)</i>	<i>Поведенческий опыт в ландшафте (продукт – поступок)</i>
Коллективные	Интерсубъективный уровень – коммуникация с социокультурной средой ландшафта; – интериоризация культурных ценностей ландшафта; – становление личности как субъекта культуры, которую транслирует ландшафт; – конструктивистский подход в освоении ландшафта; – индивидуализация, самоопределение в культурном ландшафте	Интеробъективный уровень – понимание ландшафта как системы, его компонентов, динамики, законов и закономерностей, многоаспектности взаимосвязей компонентов; – изучение функциональной целостности культурного ландшафта; – связи между антропосферой, природной сферой и техносферой
Опыт	<i>Культурная идентичность субъекта в ландшафте (продукт – рефлексия)</i>	<i>Интерпретация системной организации, функционирования ландшафта (продукт – географическая картина мира)</i>

Однако отход от передачи знаний как самоцели школьного образования и переход к более гибкой компетентностной парадигме, новые требования к результатам общего образования, с их надпредметностью и личностными достижениями, активизировали в педагогическом сообществе обсуждение вопросов школьной интердисциплинарности, приоритетности форм представления интегральных знаний [2; 9].

Специалисты отмечают, что будущее российского образования связывается с интегрированными образовательными моделями, обеспечивающими раскрытие синтезирующих, разноуровневых отношений между изучаемыми объектами, процессами, явлениями действительности в целокупном единстве. В реальной перспективе речь идет о внедрении интегративного подхода в существующие школьные дисциплины.

Школьная география обладает достаточным потенциалом для реализации интегрального подхода, в контексте интегрального характера географических знаний. Исходным базисом интеграции является синтез естественно-географических и общественно-географических направлений географической науки. Это отражается в унификации ее понятийного аппарата, универсализации методов исследования, а также в междисциплинарной ориентации знаний.

Существенное значение в этом контексте имеет обращение к интегральным «человеко-размерным» моделям познания, в которых познающий субъект не отделен от познаваемого мира, а находится внутри него, отражая их единство и обоюдную самоценность. Такие познавательные системы, как ядра интеграции школьного географического образования,

должны стать основанием формирования его нового содержания [9].

Примером такого феномена может служить культурный ландшафт как пространственный синтез содержательных доменов – «культура», «природа», «личность». Именно культурный ландшафт отражает взаимосвязь естественно-научного и социокультурного аспектов и методов его изучения путем включения внутренних и внешних граней становления пространства и роли личности, социума и культуры в его развитии. По мнению В.А. Николаева, культурный ландшафт интегрирует природную составляющую, накопленные веками и вновь созданные материальные и духовные культурные ценности, опыт культурообусловленных взаимоотношений человека с окружающей средой [10]. Между тем, как показал анализ программ школьного географического образования, включение категории культурного ландшафта в содержание носит фрагментарный характер, его интегральная функция не раскрыта [11].

Основываясь на всем вышеизложенном, мы определили особенности конструирования школьного содержания изучения культурных ландшафтов с помощью интегральных карт К. Уилбера и обобщений, сделанных М.В. Рагулиной, и разработали систему средств, обеспечивающих его трансляцию в контексте реализации интегрального подхода.

В исследованиях М.В. Рагулиной выделено четыре измерения культурного ландшафта (внешнее, внутреннее, индивидуальное и коллективное), которые порождают различные виды взаимодействий человека с социокультурным пространством и интерпретаций понимания культурного ландшафта [12] (см. табл. на с. 85).

Компонентами интегральной карты являются квадратуры, уровни, линии и типы, выступающие контурами познания. Выделенные квадратуры находятся в тесном взаимодействии и взаимовлиянии.

- Верхний левый сектор выражает особенности индивидуального «чувственного» входа во «вмещающий ландшафт».

- Нижний левый сектор служит источником формирования ландшафтного самоопределения субъекта, его жизненного мира, «географической идентичности» и проявляется в субъективном уровне. Результатом такого взаимодействия является культурная идентичность субъекта.

- Верхний правый сектор определяет поведение, направленное на изменение культур-

ного ландшафта, влияет на социальную и культурную составляющие ландшафта. Результатом жизнедеятельности субъекта в культурном ландшафте является опыт по освоению культурного ландшафта. Во взаимодействии с ландшафтом на субъективном уровне формируется субъектный опыт в восприятии ландшафта, продуктом такого восприятия может быть образ ландшафта.

- Нижний правый сектор, представляющий системную организацию природы, культуры, социума и техносферы, влияет на ценности субъекта и культурной общности, определяет культурную идентичность субъекта в социуме, «ландшафтный дискурс».

Таким образом, интегральный подход позволяет осознать универсальную ценность и самоценность всех компонентов культурного ландшафта, выйти на новый содержательный уровень понимания, осмысления и применения знаний.

В проекции школьного образования новое интегральное содержание изучения культурного ландшафта предполагает поиск оптимальных, эффективных способов его трансляции, обеспечивающих комплексное воздействие на все сферы сознания личности, что предполагает взаимопересечение различных способов его постижения через интеллектуальное осмысление и эмоционально-чувственное восприятие.

Результатом поисков стало обращение к использованию средств визуализации содержания о культурном ландшафте, интегрирующем художественный и логический способы его познания. В психолого-педагогической литературе выделяют ряд средств визуализации: инфографику, ментальные карты, схемы, таймлайны, диаграммы, графики, мемы, комиксы. Всех их объединяет идея образной подачи информации с использованием символичности, метафоричности. На этой основе происходит визуализация сложных и многоаспектных объектов и процессов культурного ландшафта как единого социокультурного пространства личности. Так формируется новая архитектура учебного взаимодействия.

Психолого-педагогической основой использования данных средств являются идеи интеграции чувственного и логического познания, построения личностью «образа мира», отраженные в исследованиях Д. Келли, Н.И. Чуприковой, Г.К. Каропы, А.В. Хуторского. В исследованиях А.В. Хуторского подчеркивалась значимость эмоционально-образного и символического исследования изучаемого объекта, чей образовательный продукт выдается в сло-

весно-образной, символической, знаковой или графической форме, особенности которой необходимо истолковать [14].

В теории Дж. Келли об индивидуальном осмыслении и интерпретации окружающего мира человек, обладая уникальной системой категориальных личностных конструктов, строит образ реальности и фиксирует роли [6]. В исследованиях Н.И. Чуприковой и Г.Н. Каропы раскрывается психологический механизм формирования образа мира. Он формируется посредством иерархически организованных психологических структур, являющихся обобщенно-абстрактными продуктами переработки всего воспринятого человеком. Такими продуктами в контексте изучения культурного ландшафта выступают характеристики его компонентов, многообразие взаимодействий между компонентами, а также инвариантные характеристики внутренних состояний субъекта и субъект-субъектных отношений. С помощью этих структур личность формирует иерархически упорядоченные системы, которые могут быть средством познания, внутренними умственными психологическими формами [7; 15]. Идея развития данных когнитивных структур в сознании личности позволяет использовать ментальные карты в изучении культурного ландшафта. Построение логической схемы-кластера отражает несколько этапов изучения культурного ландшафта.

На первом этапе изучения выделяется первичная малоопределенная целостность, которая заключается в целостном представлении об изучаемом предмете, его состоянии и проблемах – происходит формирование «образаркаса» [7]. Это ассоциации, возникающие в сознании учащихся в связи с конкретным культурным ландшафтом, образы как результаты его чувственного восприятия.

На втором этапе происходит дифференциация, расчленение первичной целостности. Изучаются компоненты культурного ландшафта как составляющие единого целого, причем важно указать как на связи частей внутри культурного ландшафта, так и на их противоречивость. Другими словами, на созданный первоначально ассоциативный образ нанизываются более частные эмпирические значения культурного ландшафта и конкретные примеры, их подтверждающие.

На третьем этапе обозначается органическое единство всех элементов внутри целого за счет их связей. Происходит конкретизация взаимоотношений природного и социального внутри культурного ландшафта, формируется переход от частного к всеобщему. Представ-

ления о культурном ландшафте на этом этапе имеют более высокий уровень обобщения, формируется целостная картина мира и местности в ней [15].

Таким образом, с помощью ментальной карты происходит построение целостного конструкта культурного ландшафта, включающего ассоциативные элементы, основную структуру, противоречивость его компонентов и особенности взаимосвязей, но в то же время отражающих его целостность как системы. Подчеркнем, что особенностью создания ментальной карты является субъективное отражение представления о культурном ландшафте в силу субъективности ассоциаций.

Визуализация культурного ландшафта с использованием средств инфографики позволяет представить его в виде визуально-информационной модели как результата интеграции рационально-логического и эмоционально-художественного смысла. Интегративные качества культурного ландшафта подчеркиваются использованием символов и знаков, «кодирующих» осмысленное отношение личности к культурному ландшафту [1]. Таким образом, культурный ландшафт представляет собой систему взаимосвязанных смысловых элементов-образов, иллюстраций, знаков, метафор, представленных в графическом виде и объединенных одной идеей – фокусом, визуальной метафорой.

Метафоричность в отображении культурного ландшафта характеризует новый уровень его осмысления, связанный с раскрытием культурных кодов, отражающий весь спектр взаимодействия человека и природы в изучаемом пространстве – гармоничного и сотворческого или деструктивного. Основными принципами инфографики являются содержательность, смысл, легкость восприятия и аллегоричность. Ее применение при изучении культурного ландшафта позволяет использовать широкий спектр программных средств, превращая в интерактивный метод обучения [4].

Использование образовательного комикса как разновидности средства визуализации при изучении культурного ландшафта позволяет воспроизводить реальную ситуацию, применяя пиктограммы, вербальные и невербальные элементы, позволяет эмоционально окрасить содержание [5]. В комиксе текстовая информация занимает одну треть, в то время как большая часть представлена знаками, символами, мемами, смарт-объектами и т. п.

Преимущество использования образовательного комикса при изучении культурного

ландшафта заключается в том, что он позволяет:

- раскрыть мировоззренческие идеи взаимодействия человека и природы;
- расставить ценностно-смысловые доминанты в процессе восприятия образа культурного ландшафта;
- раскрыть сущность и динамику природных и социокультурных процессов в культурном ландшафте;
- рассмотреть характер взаимодействия человека с социокультурным пространством культурного ландшафта на различных интегральных уровнях;
- дать прогноз развития такого взаимодействия по различным сценариям.

Комикс как средство визуализации используется в методике применения ситуаций коэволюционного взаимодействия, образовательным продуктом которых является определение способа жизнедеятельности субъекта в культурном ландшафте [2; 3; 11]. Авторским коллективом разработано несколько разновидностей ситуаций: личностно-адаптационная, личностно-смысловая, личностно-созидательная. Каждая из ситуаций отражает интегральный характер взаимодействия, диалог обучающегося с различными средами культурного ландшафта, составляющими его единой геокультурной среды: природной, социально-экономической, культурной, личностной.

Таким образом, современные подходы к формированию научной картины мира характеризуют ее интегральный характер, комплексность и междисциплинарность. Это предполагает изучение культурных ландшафтов как многомерных объектов познания, включающих природную, социокультурную, техногенную составляющие, которые взаимодействуют на конкретной территории. Культурный ландшафт в контексте данного исследования является реальной проекцией образа мира личности, соответственно, учитывая интегральный подход, необходимо использование междисциплинарных методов и средств познания как в географии, так и в географическом образовании. Среди таких можно выделить средства и методы визуализации культурного ландшафта: создание инфографических схем, ментальных карт, образовательных комиксов. Их преимущество состоит в метафоричности, символическом восприятии, формировании представлений о культурном ландшафте как целостном, социо-природно-культурном обра-

зовании, развивающемся в пространстве и времени. Это позволяет изучать культурный ландшафт в школьной географии с точки зрения диалога и сотворчества, что способствует развитию коэволюционного взаимодействия в его пределах.

Список литературы

1. Аранова С.В. Интеллектуальная графика в представлении педагогического продукта // Вестн. Герцен. ун-та. 2009. № 12(74). С. 30–35.
2. Винокурова Н.Ф., Зулхарнаева А.В. Методика реализации компетентного подхода при изучении экологического краеведения // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. С. 97.
3. Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В. Технология кейс-стади в изучении экологических проблем: учеб.-метод. пособие. Н. Новгород, 2018.
4. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н. Инфографика как способ визуализации учебной информации [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. № 11. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14302.htm> (дата обращения: 04.04.2020).
5. Калитина К.В. Использование комиксов в образовательных технологиях как важного инструмента для передачи знаний [Электронный ресурс] // Концепт. 2013. Т. 3. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53454.htm> (дата обращения: 04.04.2020).
6. Каропа Г.Н. Парадигмальные сдвиги и новые тенденции в экологическом образовании школьников // Адукацыя і выхаванне. 2009. № 9. С. 15–21.
7. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. СПб.: Речь, 2000.
8. Лавренова О.А. Культура и пространство: ноосфера, пневмосфера и семиосфера как базисные концепты // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: Философия. 2010. Т. 8. Вып. 1. С. 90–95.
9. Непомнящий А.В., Писаренко В.И. Интегральный подход как методологическая основа инновационного образования [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integralnyy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-innovatsionno-go-obrazovaniya> (дата обращения: 12.04.2020).
10. Николаев В.А. Ландшафтоведение: эстетика и дизайн: учеб пособие. М., 2003.
11. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: моногр. / под ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. Н. Новгород, 2019.
12. Рагулина М.В. Культурный ландшафт: интегральный взгляд: моногр. Ульяновск, 2015.
13. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / пер. с англ. под ред. А. Киселева. М., 2004.

14. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. М., 1998.

15. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М., 1997.

* * *

1. Aranova S.V. Intellektual'naya grafika v predstavlenii pedagogicheskogo produkta // Vestn. Gercen. un-ta. 2009. № 12(74). S. 30–35.

2. Vinokurova N.F., Zuharnaeva A.V. Metodika realizacii kompetentnostnogo podhoda pri izuchenii ekologicheskogo kraevedeniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2018. № 3. S. 97.

3. Demidova N.N., Zuharnaeva A.V. Tekhnologiya kejs-stadi v izuchenii ekologicheskikh problem: ucheb.-metod. posobie. N. Novgorod, 2018.

4. Ermolaeva ZH.E., Lapuhova O.V., Gerasimova I.N. Infografika kak sposob vizualizacii uchebnoj informacii [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2014. № 11. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14302.htm> (data obrashcheniya: 04.04.2020).

5. Kalitina K.V. Ispol'zovanie komiksov v obrazovatel'nykh tekhnologiyah kak vazhnogo instrumenta dlya peredachi znaniy [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2013. T. 3. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53454.htm> (data obrashcheniya: 04.04.2020).

6. Karopa G.N. Paradigmal'nye sdvigi i novye tendencii v ekologicheskom obrazovanii shkol'nikov // Adukacyya i vyhavanne. 2009. № 9. S. 15–21.

7. Kelli Dzh. Psihologiya lichnosti. Teoriya lichnykh konstruktov. SPb.: Rech', 2000.

8. Lavrenova O.A. Kul'tura i prostranstvo: noosfera, pnevmatosfera i semiosfera kak bazisnye koncepty // Vestn. Novosib. gos. un-ta. Ser.: Filosofiya. 2010. T. 8. Vyp. 1. S. 90–95.

9. Nepomnyashchij A.V., Pisarenko V.I. Integral'nyj podhod kak metodologicheskaya osnova innovacionnogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integralnyy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-innovatsionno-go-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 12.04.2020).

10. Nikolaev V.A. Landshaftovedenie: estetika i dizajn: ucheb. posobie. M., 2003.

11. Proektirovanie ekologo-orientirovannoj zhiznedeyatel'nosti lichnosti obuchayushchegosya v kul'turnom landshafte: teoretiko-metodologicheskij diskurs: monogr. / pod red. N.N. Demidovoj, N.F. Vinokurovoj. N. Novgorod, 2019.

12. Ragulina M.V. Kul'turnyj landshaft: integral'nyj vzglyad: monogr. Ul'yanovsk, 2015.

13. Uilber K. Integral'naya psihologiya: Soznanie, Duh, Psihologiya, Terapiya / per. s angl. pod red. A. Kiseleva. M., 2004.

14. Hutorskoj A.V. Evristicheskoe obuchenie: Teoriya, metodologiya, praktika. M., 1998.

15. Chuprikova N.I. Psihologiya umstvennogo razvitiya: princip differenciacii. M., 1997.

Integrated approach in school geographic education: study of cultural landscape

The article deals with the specificity of the implementation of the integrated approach while studying the cultural landscape in school geography. There is paid special attention to the development of the contents and the means providing its translation. The design of the content is based on the humanizedness of the cultural landscape and the types of the cooperation of the subject and his subsystems.

Key words: *geographic education, integrated approach, cultural landscape, visualization, infographics.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2020)

В.В. ЗАЙЦЕВ
(Волгоград)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВСЕРОССИЙСКИХ ПРОВЕРОЧНЫХ РАБОТ ПО МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ОПЫТА НАЦИОНАЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Проведен анализ всероссийских проверочных работ (ВПР) по математике в начальных классах. Представлена сравнительная характеристика организационных форм и содержания ВПР по математике в 4-м классе российской начальной школы и различных видов тестовых заданий по математике (Test A, Test B, Mental Arithmetic Test) для второй ключевой стадии начальной школы Великобритании. Данный опыт может быть полезен для совершенствования всероссийских проверочных работ по математике в начальной школе России.

Ключевые слова: *качество общего образования, всероссийская проверочная работа, тестирование в начальной школе, математические тесты, национальное тестирование в Великобритании.*

Повышение качества общего образования является одним из стратегических направлений развития системы российского образования на современном этапе. Необходимость

выхода на более высокий уровень качества школьного образования (вхождение в топ-10 ведущих стран мира) является главной целью реализации национального проекта «Образование». Для того чтобы понять, как мы выглядим на фоне международного образовательного сообщества, Россия с 1990 г. принимает участие в различных международных сравнительно-сопоставительных исследованиях качества образования: PIRLS (исследование качества чтения и понимания текста учащимися начальной школы); TIMSS (сравнительная оценка качества математического и естественно-научного образования в начальной и основной школе); PISA (оценка способности 15-летних учащихся в решении жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности); ICILS (изучение компьютерной и информационной грамотности учащихся 8-х классов) [2].

Наряду с международными сравнительными исследованиями, в России в последнее десятилетие активно развиваются отечественные мониторинговые формы оценки учебных достижений школьников, которые могут рассматриваться как национальные системы оценки качества школьного образования: ЕГЭ (единственный государственный экзамен) в 11-х классах и ОГЭ (основной государственный экзамен) в 9-х классах.

Одной из наиболее молодых отечественных систем оценки учебных достижений школьников являются всероссийские проверочные работы (далее – ВПР), которые стали внедряться в российской школе начиная с 4-х классов в 2015 г. и в дальнейшем ежегодно распространялись на более старшие классы. В отличие от прежних годовых контрольных работ, ВПР проводятся на основе единых стандартизированных заданий с последующим использованием единых оценочных процедур, что позволяет обеспечить объективность и сравнимость полученных результатов. Это дает возможность оценить качество школьного образования с позиций его соответствия требованиям ФГОС общего образования

Цель данной статьи состоит в том, чтобы осмыслить пятилетний опыт внедрения стандартизированной оценки учебных достижений в формате ВПР в российской начальной школе и выявить возможные направления ее совершенствования на основе опыта национального тестирования в начальной школе Великобритании (на примере математики).

Впервые ВПР в начальной школе были проведены по русскому языку и математике в декабре 2015 г. на базе 4-х классов. За последние пять лет содержание и форма проведения

ВПР по математике в 4-м классе практически не изменились. В ВПР 2020 г. по сравнению с ВПР 2015 г. несколько упрощена инструкция по выполнению работы для учащихся и существенно изменена структура некоторых заданий.

В предметном содержании начального курса математики традиционно выделяют шесть основных содержательных линий: 1) нумерация целых неотрицательных чисел; 2) величины и единицы их измерения; 3) арифметические действия; 4) решение текстовых задач; 5) геометрический материал; 6) элементы алгебраической пропедевтики. Обобщенной линией является формирование логического мышления младших школьников, которое осуществляется на разнообразном предметном содержании: геометрических фигурах (которые выступают не как самостоятельный объект для изучения, а как средство развития мыслительных операций), числовых последовательностях и др. Проведем анализ содержания заданий ВПР для 4-го класса по математике через призму их соответствия указанным выше содержательным линиям начального курса математики (на примере демоверсии 2020 г.).

ВПР содержит 12 заданий, на выполнение которых отводится 45 минут. Школы самостоятельно выбирают день проведения ВПР в апреле в один из дней недели, определяемой приказом Рособрнадзора [4].

Первые два задания работы связаны с арифметическими действиями и направлены на нахождение значений выражений, одно из которых содержит действие первой степени ($43 - 27$), а второе – действия обеих степеней с использованием скобок ($7 + 3 \cdot (8 + 12)$).

В *третьем* задании предлагается решить задачу, условие которой представлено в виде иллюстрации витрины магазина. Нужно вычислить сдачу со 100 руб., которую получит покупатель после приобретения пакета молока и батона хлеба (цены товаров указаны на иллюстрации). Особенностью данного задания является то, что оно связано с конкретной жизненной ситуацией и опирается на визуальное восприятие учащимися необходимой для решения информации.

Четвертое задание требует умения выполнять арифметические действия над величинами на примере времени (из 17 час 15 мин вычесть 1 час 30 мин).

Пятое задание носит синтетический характер. Оно связывает геометрический материал и величины на примере площади (нужно вычислить площадь заданного прямоугольни-

ка, а затем разбить его на квадрат и новый прямоугольник).

Шестое задание выявляет умение считать и интерпретировать информацию, представленную в табличной форме, и одновременно выполнять арифметические действия:

Таблица 1

Количество медалей, полученных командами

Команда	Золотые	Серебряные	Бронзовые
«Сириус»	7	8	3
«Орион»	6	4	5
«Заря»	4	6	7
«Весна»	3	2	5

Нужно ответить на следующие вопросы: *Сколько серебряных медалей завоевала команда «Сириус»? Какая команда заняла 3-е место по сумме всех медалей?*

Седьмое задание продолжает линию арифметических действий, начатую в первых двух заданиях. Однако выражение, для которого нужно найти значение, связано уже с многозначными числами: $12012 : 3 - 170 \cdot 4$.

В *восьмом* задании для решения предлагается стандартная текстовая задача в три действия с многозначными числами.

Девятое и двенадцатое задания проверяют уровень сформированности у учащихся логического мышления:

«Татьяна должна обсудить свою новую идею с директором, бухгалтером и программистом. С каждым из них обсуждение длится ровно час. Известно, что директор занят с 10 до 12 часов, бухгалтер приезжает на работу к 10 часам, а у программиста важное совещание с 10 до 11 часов. При этом Татьяна смогла закончить все три обсуждения к 12 часам, придя на работу к 9 часам. У кого Татьяна была в 11:30? К кому отправилась Татьяна после обсуждения идеи с директором?».

«В “Детском мире” продавали двухколесные и трехколесные велосипеды. Максим пересчитал все рули и все колеса. Получилось 12 рулей и 27 колес. Сколько трехколесных велосипедов продавали в “Детском мире”?».

При выполнении *десятого* задания нужно применить умение извлекать из текста необходимую информацию и интерпретировать ее на примере выстраивания генеалогического дерева, макет которого задан (родственные отношения: папа, мама, бабушка, дядя).

Одиннадцатое задание связано с понятием зеркального отражения (осевой симметрии).

Требуется надпись на футболке «Миша» представить в зеркальном отражении [3].

Следует отметить, что в анализируемом тексте ВПР (демоверсия 2020 г.) отсутствуют задания с выбором правильного ответа. Для некоторых заданий необходимо не только вычислить и записать правильный ответ, но и представить решение, с помощью которого получен данный ответ.

Важным фактором совершенствования ВПР как инструмента оценки качества математического образования младших школьников, его соответствия ФГОС НОО является сравнительный анализ российских результатов с опытом других стран. В этом плане представляется интересным опыт Великобритании, которая начиная со второй половины XIX в. ввела национальные экзамены в систему школьного образования. На протяжении многих лет Англия считалась одной из самых тестируемых стран, а экзаменационная система Великобритании прошла длительный эволюционный путь развития.

В конце 80-х годов XX в. Великобритания провела серию реформ в образовании. В 1988 г. правительство представило Национальный учебный план (National Curriculum), который стал обязательным для всех учащихся в возрасте от 5 до 16 лет. Он включает четыре ключевые стадии, из которых первая (5–7 лет) и вторая (7–11 лет) относятся к начальной школе [1, с. 11].

Тестирование по завершении второй ключевой стадии (дети в возрасте 11 лет) проходит в течение одной недели в середине мая. Полный объем тестирования включает 11 испытаний, из которых 4 – по математике. В следующей таблице представлено расписание математических испытаний 2002 г. [5].

Таблица 2

Расписание испытаний второй ключевой стадии 2002 г.

Monday 13 May	Tuesday 14 May	Wednesday 15 May	Thursday 16 May	Friday 17 May
Mathematics Test A 45 min.	Mathematics Test B 45 min.			
Mental Arithmetic Test 20 min.		Mathematics Extension Test C 30 min.		

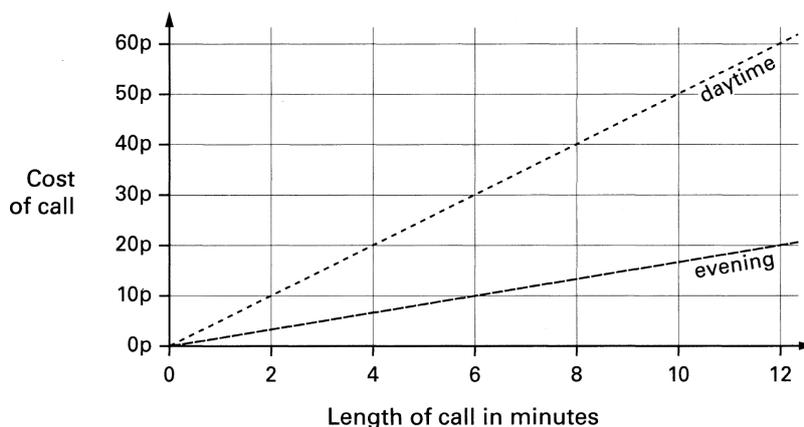


Рис. 1. Графики стоимости телефонных звонков в дневное и ночное время

В английской школе степень успешности достижения учебных целей определяется уровнем, который присваивается ученику по результатам тестирования по предмету (для детей, заканчивающих вторую ключевую стадию, разброс уровней – от 2 до 5). Для достижения по математике 3, 4 и 5-го уровней достаточно выполнить три математических теста (Test A, Test B, Mental Arithmetic Test). Если ученик выполнил все три математических теста на 5-м уровне, то ему предлагается Mathematics Extension Test C, успешное выполнение которого позволяет претендовать на 6-й уровень. Работающие ниже 3-го уровня оцениваются только оценкой учителя.

Из представленной выше таблицы можно заключить, что, в отличие от всероссийских проверочных работ по математике в 4-м классе (1 испытание, 45 минут, 12 заданий), в английских школах тестирование более продолжительно по времени и значительно богаче по содержанию (3 обязательных испытания, 110 минут, 66 заданий). Для тех, кто претендует на 6-й уровень, добавляется еще одно испытание продолжительностью 30 минут.

Рассмотрим специфику каждого из трех обязательных математических испытаний.

Тест А

Тест А преимущественно ориентирован на оценку сформированности у детей вычислительных навыков, поэтому при выполнении теста А запрещено использовать калькулятор. В тесте А 18 заданий из 24 (75%) связаны с вычислениями, причем вычисления выполняются в разнообразных формах: соединение выраже-

ний с правильным значением; вписывание нужных чисел в клеточки, обозначающие компоненты и результаты арифметических действий; использование жизненных ситуаций, связанных с покупкой автобусных билетов, поздравительных открыток, овощей и фруктов и т. д.

Приведем пример практического задания, отражающего реальную жизненную ситуацию.

1. На плоскости в системе координат изображены два линейных графика. Первый показывает стоимость телефонных звонков в дневное время, а второй – в ночное время.

Используя эти графики, нужно ответить на два вопроса: а) какова стоимость телефонного звонка продолжительностью 9 минут в дневное время; б) на сколько дешевле шестиминутный звонок в ночное время, чем в дневное.

Следует особо отметить задание на зеркальную симметрию (Mathematics. Key stage 2. Test A. Qualifications and Curriculum Authority. London):

2. Квадрат отражается зеркально от линии (см. рис. 2). Нарисуйте справа недостающий треугольник и точки:

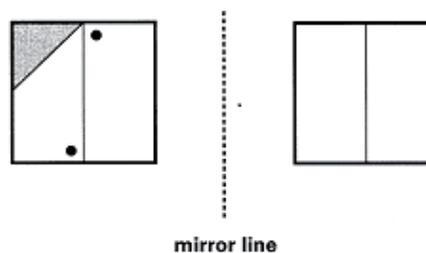


Рис. 2. Задание на зеркальную симметрию

Аналог такого задания присутствует в российской ВПР (задание 11 о надписи на футболке). Подобные задания тренируют воображение и не всегда легко даются учащимся.

В тесте А присутствуют задания, связанные с обыкновенными и десятичными дробями (сравнение и арифметические действия), нахождением координат точки на плоскости, вычислением величины углов, аналоги которых отсутствуют в российских проверочных работах. Приведем примеры таких заданий [6]:

3. Отметьте две карты, которые в сумме дают число 5 (см. рис. 3).

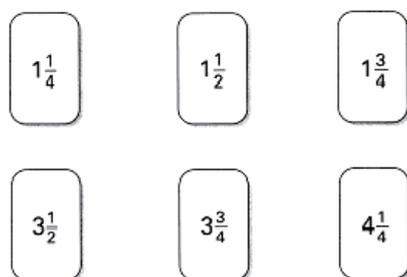


Рис. 3. Задание на действия с дробями

4. Вычислите: $15,05 - 14,84 =$

5. Запишите координаты точки А (см. рис. 4).

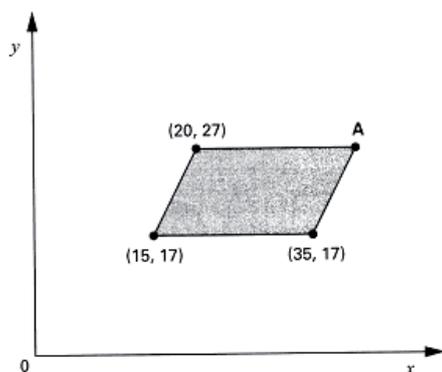


Рис. 4. Задание на нахождение координат точки на плоскости

6. Вычислите величины углов x и y (см. рис. 5).

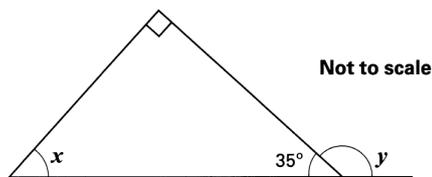


Рис. 5. Задание на вычисление величин углов

Тест В

Тест В содержит 22 задания и начинается с простых вопросов, которые становятся все более трудными. Если в тесте А преимущественно нужно письменно зафиксировать правильный ответ, то в тесте В дети должны показать способ получения результата («Покажи свою работу»; «Покажи свой метод»). Выполнение некоторых заданий может быть ограничено формулировками «Не использовать линейку» или «Не использовать транспортир». Получить ответы к этим заданиям необходимо с помощью расчетов, а не измерений. Решение путем измерения приведет к потере баллов.

Для каждого ребенка, сдающего тест В, доступен калькулятор. Особое внимание уделяется заданиям, в которых проверяется умение детей считывать информацию, представленную в различной форме: таблиц, столбчатых диаграмм, графиков, шкал термометра, мерной кружки, циферблата и др. В тесте В, как и в тесте А, используются виды заданий, которые не изучаются в российской начальной школе. Приведем примеры некоторых достаточно сложных заданий теста В, аналогов которых нет в российских ВПР.

7. Какова площадь фигуры (см. рис. 6)?

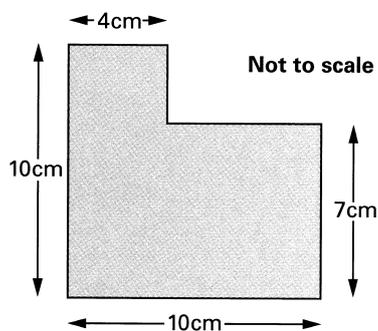


Рис. 6. Задание на вычисление площади фигуры

8. На трех гранях куба заштрихованы треугольники. Нарисуйте два отсутствующих заштрихованных треугольника на развертке куба (см. рис. 8).

9. Расстояние от А до В в три раза больше, чем от В до С. Рассчитайте расстояние от А до В (см. рис. 7).

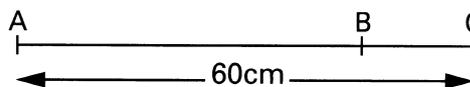


Рис. 7. Задание на вычисление расстояния

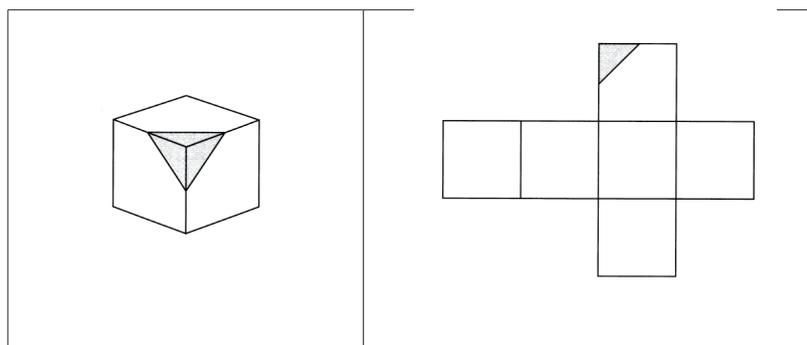


Рис. 8. Задание по развертке куба

10. На рисунке 4 треугольника. Впишите буквы каждого треугольника в таблицу (см. рис. 9).

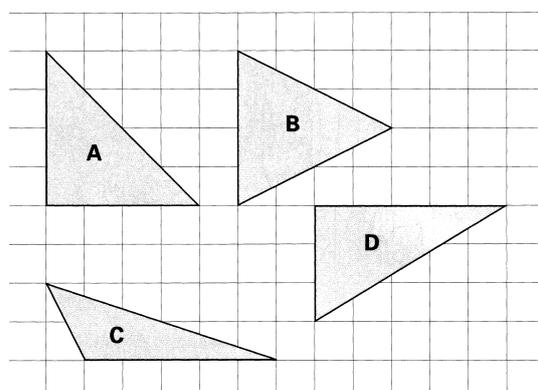


Рис. 9. Задание на определение вида треугольника

	Прямой угол	Тупой угол	Три острых угла
Равнобедренный			
Неравнобедренный			

11. Джемма задумала число. Она говорит: «Добавьте к моему числу 3, затем результат умножьте на 5. Получится 35». Какое число задумала Джемма?

12. Напишите недостающее число: $32,45 \times = 253,11$

Умственный арифметический тест

Из трех основных тестов по математике особо выделяется своей уникальной методикой проведения Mental arithmetic test (умственный арифметический тест), аналог которого отсутствует в тестовых заданиях ВПР в 4-х классах

российских школ [7]. Данный тест направлен на оценку сформированности у учащихся навыков устных вычислений и вместе с инструктажем проводится в течение 20 минут. Особенностью данной формы тестирования является то, что весь тест записан диктором на аудиокассету (цифровой носитель), что исключает участие учителя в процедуре тестирования (кроме вводного инструктажа) и повышает объективность результатов тестирования. На кассету надиктовано 20 заданий, которые разбиты на три группы по возрастанию степени сложности (5, 10 и 5 вопросов в каждой группе). Каждое задание повторяется диктором дважды с небольшим интервалом. Для заданий первой группы на ответ отводится 5 секунд, второй группы – 10 секунд, третьей – 15 секунд. Ответы на задания записываются в лист с печатной основой, выдаваемый каждому ученику. Числовые данные вербально представляемых с помощью аудиокассеты заданий уже частично внесены в печатную форму. Все вычисления во время тестирования проводятся устно. Приведем фрагмент листа с печатной основой (рис. 10).

Time: 15 seconds

16		53 55 57
17		
18	60 75 90 100 150	
19		
20	£	£1.80

Рис. 10. Фрагмент листа с печатной основой (задания 16–20)

Приведем примеры некоторых заданий умственного арифметического теста, содержание которых отсутствует в российских проверочных работах для начальных классов: *Чему равен квадратный корень из 64?; Какое число составляет 99% от 200?; Найдите сумму чисел 8,5 и 8,6.*

В заключение перечислим все выявленные нами особенности содержания и процедуры проведения национального тестирования по математике в начальной школе Великобритании.

1. Система итоговых математических тестов за курс начальной школы Великобритании состоит из трех обязательных тестов – теста А, теста В и умственного арифметического теста). Суммарная длительность обязательных тестов составляет 110 мин (без учета дополнительного расширенного теста С). По времени это в 2,4 раза больше продолжительности аналогичной российской проверочной работы (45 мин).

2. Обязательные английские тесты по математике включают 66 заданий, что в 5,5 раза превышает количество заданий в аналогичной российской проверочной работе (12 заданий). Все задания распределены на три группы, каждая из которых обладает содержательной спецификой.

3. Математические тесты Великобритании значительно богаче российских ВПР по предметному содержанию. С одной стороны, это выражается в наличии в них заданий по таким разделам, которые отсутствуют в содержании программы российской начальной школы:

- обыкновенные и десятичные дроби;
- сравнение дробей и действия над ними;
- измерение и вычисление углов;
- координаты точек на плоскости;
- график линейной функции;
- вычисление процентов;
- извлечение квадратного корня и др.

С другой стороны, даже по инвариантному содержанию английские тесты отличаются большим разнообразием форм представления заданий. Например, если в российской проверочной работе умение младших школьников считать и интерпретировать различную информацию определяется на основе только табличной формы (задача о медалях в табл. 1), то аналогичное умение в английских тестах представлено несколькими видами разнообразных заданий: в форме таблиц, столбчатых диаграмм, графиков, шкал термометра, мерной кружки, циферблата и др.

4. В английской системе оценки качества начального математического образования реализована уникальная методика в форме умственного арифметического теста. Действия учащихся по выполнению заданий теста почти полностью управляются аудиозаписью, что обеспечивает максимальную объективность полученных результатов.

5. Математические тесты Великобритании включают значительное количество практико-ориентированных заданий, в которых математические знания вплетены в контекст реальных жизненных ситуаций. В качестве одного из примеров может служить задание о стоимости телефонных звонков по дневному и ночному тарифам.

6. Богатство содержания и разнообразие форм тестовых математических заданий Великобритании позволило усилить содержательную репрезентативность результатов тестирования. Это способствует повышению объективности и сравнимости в оценке качества начального общего образования. В отличие от английских тестов, задания в российских проверочных работах носят более фрагментарный характер. Попытка генерализации выводов, полученных на основе ограниченной тестовой информации, приводит к искажению истинных результатов тестирования. Как следствие, нарушается корреляция отметок за тестирование с отметками учителей в период школьного обучения.

Выявленные в статье особенности математических тестов для начальной школы Великобритании могут служить одним из ориентиров для дальнейшего совершенствования содержания и процедуры проведения ВПР по математике в начальной школе как важного инструмента диагностики качества современного начального общего образования.

Список литературы

1. Зайцев В.В. Опыт национального тестирования в начальной школе Великобритании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 10. С. 9–16.
2. Международные исследования качества школьного образования [Электронный ресурс]. URL: <https://activityedu.ru/Blogs/interesting/mezhdu-na-rodnye-issledovaniya-kachestva-shkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 17.06.2020).
3. Проверочная работа по математике. 4 класс. Образец [Электронный ресурс]. URL: <https://vpr-ege.ru/zagruzki/vpr2020-ma-4-demo.pdf> (дата обращения: 16.06.2020).
4. Проект расписания ВПР 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://vpr-ege.ru/vpr/449-vpr-2020-klassy-predmety/> (дата обращения: 16.06.2020).

5. English, mathematics and science tests. Teacher's guide. Department for education and skills. Qualifications and Curriculum Authority. L., 2002.

6. Mathematics. Keystage 2. Test A. Qualifications and Curriculum Authority. L., 2002.

7. Mental arithmetic test audiotape transcript. Qualifications and Curriculum Authority. L., 2002.

* * *

1. Zajcev V.V. Opyt nacional'nogo testirovaniya v nachal'noj shkole Velikobritanii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 10. S. 9–16.

2. Mezhdunarodnye issledovaniya kachestva shkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://activityedu.ru/Blogs/interesting/mezhdunarodnye-issledovaniya-kachestva-shkolnogo-obrazovaniya/> (data obrashcheniya: 17.06.2020).

3. Proverochnaya rabota po matematike. 4 klass. Obrazec [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vpr-ege.ru/zagruzki/vpr2020-ma-4-demo.pdf> (data obrashcheniya: 16.06.2020).

4. Proekt raspisaniya VPR 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vpr-ege.ru/vpr/449-vpr-2020-klasy-predmety/> (data obrashcheniya: 16.06.2020).



Improvement of all-Russian testing works of mathematics in primary school based on the experience of the national testing in Great Britain

The article deals with the analysis of the all-Russian testing works of mathematics in primary school. There is given the comparative characteristics of the organizational forms and contents of the all-Russian testing works of mathematics in the 4th grade of the Russian primary school and the different kinds of the test tasks of mathematics (Test A, Test B, Mental Arithmetic Test) for the second key stage of primary school in Great Britain. The experience can be used for the improvement of the all-Russian testing of mathematics in the primary school of Russia.

Key words: *quality of general education, all-Russian testing works, testing in primary school, mathematical tests, national testing in Great Britain.*

(Статья поступила в редакцию 20.06.2020)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Н.А. КАЛЁНОВА
(Волгоград)

ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ФРАЗЕОЛОГИИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

Предлагается рассматривать фразеологию как часть каждодневной коммуникации человека, его повседневной культуры, элемент тезауруса, называя фразеологические единицы повседневного общения фразеологией повседневности. Анализ речевого материала позволяет прийти к выводу о лингвокреативном потенциале фразеологии повседневности, который обнаруживается в структурно-семантических преобразованиях фразеологических единиц, неопразеологизации.

Ключевые слова: *фразеология, повседневность, язык повседневного общения, структурно-семантические трансформации фразеологии, фразеологические неологизмы.*

Повседневность как сложный феномен и один из аспектов человеческой жизнедеятельности уже не раз становилась объектом научного внимания (Д.Ю. Дорофеев, Н.Н. Козлова, И.В. Кондаков, И.С. Лутовина, А.А. Гагаев, Г.В. Комранский, Г.Д. Гачев, О.А. Корнилов, Н.Л. Новикова, М.В. Пац, В.А. Подорога, В.П. Руднев, А.В. Прохоров, А.А. Чернецкая, В.А. Писачкин и др.). Термином *повседневность* обозначается привычное для носителя культуры течение жизни, характеризующееся повторяемостью событий, цикличностью временной и пространственной организации жизненного континуума [2; 5; 12–14; 21; 22 и др.]. Источниками изучения феномена повседневности становятся, в частности, художественные произведения [10; 17]. В монографии М.Н. Губогло «Антропология повседневности» к речевым произведениям, например поэтическому и автобиографическому дискурсам, автор обращается как к источнику познания феномена повседневности, наряду с такими источниками, как живопись, кино [2].

Антропоцентрическая лингвистика, проявив со временем интерес к повседневности, рассматривает ее в разных аспектах: лингвокультурологическом, социо-, психолингвистическом и т. д. [6, с. 7–11; 19, с. 41–42; 21, с. 63–64 и др.]. Повседневность раскрывается в текстах культуры [13], иными словами, результаты речевой деятельности носителей языка – это материал для изучения повседневности лингвистикой.

Фразеология на современном этапе ее развития как науки о знаках косвенно-производной номинации развивается в направлении когнитивно-дискурсивного обоснования лингвокреативной деятельности человека, ««плавильным котлом» в котором отливается концепт – мыслительная конфигурация, порождающая фразему, – пишет профессор Н.Ф. Алевиренко, – выступает дискурс, а его содержанием служит оценочно-эмотивная, или модусная, семантика» [1, с. 8].

В решении проблемы соотношения фразеологии как когнитивно-дискурсивного пространства, фрагмента языковой картины мира и повседневности как феномена русской лингвокультуры можно обнаружить два направления. Первое связывает фразеологию и повседневность как две соотносимые категории, из которых первая вбирает в себя, как пласт косвенно-производной номинации явлений окружающей действительности, отраженные в языке маркеры повседневности, столь значимые для носителя лингвокультуры, что они оказываются зафиксированными с помощью слов-компонентов в составе фразеологической единицы (ФЕ) [6]. Например, ФЕ (*сапоги*) *каши просят* в значении (*сапоги / обувь*) ‘требуют починки’ и компонентами формальной структуры, и когнитивно-семантической структурой объективирует элементы повседневности, т. к. «для русской культуры каша является своеобразной визитной карточкой» [4, с. 31], а модель ситуации, нашедшая воплощение в когнитивно-семантической структуре ФЕ, актуальна для носителя культуры, иначе не удостоилась бы объективации средствами языка: *Сапоги каши просят, требуют, чтоб был как зеркало, но совсем почти невозможно* (из письма С.А. Есенина М.В. Аверьянову,

8, или 18, или 28 декабря 1916 г., Царское Село). Когнитивно-семантическая структура знака косвенно-производной номинации содержит смысловые элементы, отражающие аксиологический статус номинируемых ФЕ объектов и явлений окружающей человека действительности, а значит, оценочные координаты языковой картины повседневности.

Итак, фразеология фиксирует те факты и события, которые являются частью повседневности носителя лингвокультуры. Во-первых, «метки» повседневности обнаруживаются в компонентном составе ФЕ. Если *каша* – это часть русской повседневной действительности периода, когда сформировались когнитивно-семантические структуры знаков косвенно-производной номинации с компонентом *каша* (*каши не сварить, сапоги каши просят, мало каши ел, щи да каша – пища наша, каша в голове* и т. д.), то в других культурах могут быть другие «метки» повседневности: «Японские ФЕ зачастую предлагают неожиданные образы, трудно воспроизводимые в рамках других лингвокультур. *Kimo ni tatamikomu* – “войти в печь в форме татами” – запечатлеться в сердце, оставить неизгладимое впечатление. *Aki no o:gi* – “осенний веер” – о ком-л., чем-л., ставшем ненужным; брошенная женщина. *Me no doku* – “яд для глаз” – нечто соблазнительное. *Takono tomogui* – “поедание осьминогами друг друга” – взаимное избиение, братоубийственная резня...» [6, с. 231]. Иными словами, во фразеологическую комбинаторику вступают лексические единицы, номинирующие привычные для представителя данной культуры реалии повседневной жизни.

Во-вторых, именно частотные ситуации, значимые в параметрах повседневности, отражаются в моделях ситуаций, образующих когнитивную базу ФЕ, поскольку «когнитивным субстратом семантической структуры фраземы выступает фрейм, который отражает определенный прототип, сформированный на основе прошлого опыта и соотносимый с хранящимся в памяти обобщенным представлением о стереотипной ситуации или запечатленным в памяти идеальным образом некоторого предмета (явления)» [1, с. 12]. Например, *бить баклуши* – ‘бездельничать’. *Бить баклуши* – ‘заготавливать баклуши для изготовления деревянной ложки’. Со временем эта модель теряет актуальность, поскольку перестает быть привычной сама деятельность по изготовлению деревянных ложек, уходит из активного обращения лексема *баклуша*. Все это при-

водит к тому, что внутренняя форма фразеологизма становится менее прозрачной. Следовательно, обращение к этимологии подобных единиц может дать представление о повседневной жизни того или иного этапа развития нашего общества.

В-третьих, стоит отметить, что образ повседневности обнаруживается не только в производящей когнитивной базе ФЕ, но и в денотативном компоненте ее значения. Говоря точнее, именно то, что составляет сущность повседневности, те предметы и явления окружающей человека действительности, ситуации, которые являются частью повседневной жизни человека, и удастаиваются фиксации знаками косвенно-производной номинации: «Язык отражает то, что существует в сознании, а сознание формируется под воздействием окружающей культуры. Отсюда наличие русских национальных концептов – воля, удаль, тоска, душа, дом, поле, даль, авось, интеллигенция, зимняя ночь, туманное утро и т. д.» [20, с. 83]. Национальная самобытность повседневности раскрывается во фразеологии, поскольку «своими концептами обладают не только отдельные слова, но и целые фразеологизмы, например “валаамова ослица”, “тьма египетская”, “демянова уха”, “преданья старины глубокой”, “дистанция огромного размера” и т. д. Надо сказать, что в этих последних примерах концепт фразеологизмов как бы вытесняет даже значение фразеологизмов, занимает в языке большее место, чем значение» [11, с. 155–156].

Таким образом, первое направление связывает фразеологию с категорией повседневности как языковой материал, так или иначе отражающий или содержащий «метки» повседневности. Можно говорить о трех аспектах этой взаимосвязи: 1) ФЕ – это знак косвенно-производной номинации, который имеет компонент, номинирующий предмет или явление повседневности; 2) когнитивная база ФЕ восходит к генетическому дискурсу, отражающему ту или иную ситуацию повседневности; 3) ФЕ объективирует модель ситуации, свойственной повседневности.

При этом фразеология может и должна быть изучена как пласт языка повседневности, т. е. как используемые в тот или иной временной период ФЕ, как часть тезауруса повседневной коммуникации изучаемого периода. Именно этому аспекту проблемы «фразеология / повседневность» мы хотели бы уделить внимание в статье. Это второе направление ме-

нее развито, нежели первое. Термин *фразеология повседневности* не используется широко. Мы исходим из того, что ФЕ, как и любая другая, включаемая в дискурс повседневности [19], репрезентирует тезаурус каждодневного общения рядовых носителей лингвокультуры, отражает особенности мышления человека в привычном для него течении жизни, дает «возможность определить через нормы языка индивидуальное и коллективное восприятие каждодневно окружающей реальности, а преобладание в языке определенных значений делает для всех очевидным наиболее значимые для индивидов явления» [7, с. 45–46]. Используя далее в работе термин *фразеология повседневности*, мы имеем в виду именно это, т. е. фразеологию как часть повседневной коммуникации языковой личности.

Проблемы изучения фразеологии повседневности имеют источниковедческий и методологический характер. Источниками для анализа дискурса повседневности могут служить речевые произведения, созданные в повседневной коммуникации и отражающие ее. Такие тексты не всегда подлежали и подлежат фиксации, соответственно, нет возможности исследовать все дискурсивное пространство повседневности. Например, частное письмо, отражающее привычное для коммуникантов течение жизни, со временем утрачивает свои позиции в связи с появлением и распространением более оперативных средств общения, например телефонной связи, которая не фиксировала и не делала доступными для исследователя соответствующие тексты.

Методологические проблемы исследования фразеологии повседневности определяются недостаточной разработанностью необходимого исследовательского инструментария, системы изучения знаков косвенно-производной номинации как элементов дискурса повседневности. Актуальными могут быть методы когнитивно-дискурсивной лингвистики, лингвокультурологии, социо- и психолингвистики и т. д., даже методы и подходы других наук [18] в зависимости от поставленных задач, но обязательно с учетом специфики единиц непрямой номинации. Фразеографирование в этом ракурсе становится одной из важнейших задач, которые предлагается решать ученым, взявшимся за исследование фразеологии повседневности.

Итак, термин *фразеология повседневности* может быть использован для обозначения фразеологических единиц, функциониру-

ющих в дискурсе повседневности. Исследование этого материала, интересное в лингвокультурологическом аспекте, обогащает когнитивную лингвистику знаниями о специфике объективации картины мира в целом. Но лингвокультурология «не направлена только на выявление народных стереотипов, символов, мифологем, формирующих этническую картину мира. Ее цель – описание обыденной картины мира в том виде, как она представлена в повседневной речи носителей языка, в различных дискурсах и разных (вербальных и невербальных) текстах культуры» [15, с. 28].

Для изучения фразеологии повседневности мы обратились к одной из веток форума волгоградских жителей, посвященной проблеме бездомных собак, где в свободной дискуссии могли высказать мнение представители разных социальных слоев, образования, пола. Дискурсивное пространство активно создавалось на протяжении полутора лет, с июля 2018 г. по декабрь 2019 г.. В последний месяц 2019 г. количество сообщений резко снизилось. Ветка форума существует и на момент написания статьи, она открыта для поступающих сообщений, но записи в ней появляются не так активно, что свидетельствует, на наш взгляд, не о потере актуальности обсуждаемой проблемы (появляющиеся сообщения как раз свидетельствуют об обратном), а скорее о том, что участники форума или потеряли интерес именно к этой платформе, перейдя на другие, или не видят перспектив обсуждения проблемы, убеждаясь, что все их старания найти решение этой проблемы тщетны.

Выбор именно этого дискурсивного пространства для исследования повседневной фразеологии обусловлен тем, что оно относительно законченное, посвящено актуальной для волгоградцев проблеме отлова бездомных собак, другими словами, проблеме, с которой рядовые жители Волгограда, передвигающиеся по улицам города чаще всего пешком или на общественном транспорте, сталкиваются ежедневно, что составляет повседневность участников форума в ее обыденном и философском понимании.

Методом сплошной выборки из 59 страниц форума (1 763 сообщения) (URL: <https://www.forum-volgograd.ru/threads/325551/>) было извлечено 378 случаев фразеопотреблений, ставших материалом исследования. Помимо метода сплошной выборки, использовались метод словарных дефиниций, метод когнитивного моделирования, классификация. Цель

исследования – выявить лингвокреативный потенциал фразеологии повседневности, проанализировав особенности фразеопотреблений в специфическом с точки зрения коммуникативно-прагматических характеристик дискурсивном пространстве. Перспектива такого подхода связана, с одной стороны, с масштабами исследования – материалы региональных форумов могут быть сопоставлены, с другой – с диахроническим аспектом, поскольку материал одинаково фиксируемый (например, форумы) существует много лет, поэтому можно сопоставлять речевой материал разных лет, делая вывод об изменениях в фразеологии повседневности, и шире – о картине мира носителя лингвокультуры. Итак, исследованию подверглись единицы косвенно-производного характера, в центре внимания оказались их когнитивно-прагматические и дискурсивные свойства, обнаруживающие лингвокреативный потенциал знаков косвенно-производной номинации.

В первую очередь отметим потенциал стилистического компонента фразеологического значения. Фразеология повседневности оказывается средством стилистического равновесия высказывания: *Приходится делать выбор. Иногда он очень сложный, когда на кону человеческие жизни. Когда же на чашах весов выбор между помощью собаке и человеку, выбор легок и очевиден – нужно помочь человеку. Это и есть гуманизм**. В высказывании синонимия помогает избежать повтора, поддержать устанавливаемый автором сообщения стилистический регистр. Однако он может быть и не выдержан: *И получается что и волки сыты, и овцы целы. Я так думаю что у бродячих метки одного цвета, у домашних (ну те которые на цепи) наверно другого. Но по метке легко понять кому **выписать волшебный пендель**, что бы следил за своим Тузиком. ФЕ и волки сыты, и овцы целы* Жаргонная единица *волшебный пендель* распространяется метафорой *выписать*. Обращение к разным случаям фразеопотребления позволяет сделать вывод, что это скорее не наказание, а способ мотивации, а на одном из сайтов, посвященном психологии, указано, что *волшебный пендель – красиво, грациозно проведенная жесткая поддержка. Грациозный мотивационный пинок, отправляющий человека в высокий полет мысли и энергичные полезные действия* (URL: <https://www.psychologos.ru/articles/>)

* Орфография и пунктуация в цитатах из Интернета здесь и далее сохранены.

view/volshebnyu-pendel), что вполне соотносимо со смысловым содержанием единицы, реализуемым в анализируемом фрагменте.

Стилистическая семантика ФЕ становится опорой в реализации коммуникативного замысла высказывания: *Собрались добрые жители ВФ, рассуждают: «Странно, и чего это мы не живем, как в европах? Чай, **не лаптем щи хлебаем**, все – мужики, как на подбор. Гуманизмом не бодем, если надо – обрезаем трубы по башке запросто, да и бездомных собак пострелять / травануть можем **без зазрения совести**. Несправедлива наша судьба...»* 😊. Игра со стилистическим регистром в данном случае охватывает не только фразеологию (*не лаптем щи хлебаем, как на подбор, без зазрения совести*), но и лексику (*добрые жители – если надо обрезаем трубы по башке запросто, гуманизмом не бодем*) и даже морфологию (*можем* – нарушение нормы образования личной формы глагола, свойственное просторечию) текста, благодаря чему автору удается достичь комического эффекта, реализуя всем комплексом средств эмотивную семантику иронии.

Таким образом, лингвокреативный потенциал фразеологии повседневности раскрывается в способности единиц косвенно-производного характера участвовать в регулировании стилистического регистра высказывания. Не претерпевая изменений фразеологической семантики, ФЕ подвергается актуализации стилистической семы фразеологического значения в «оркестре смыслов» (по Н.Ф. Алефиренко) единиц высказывания.

Более интересными с позиций когнитивной фразеологии и в контексте обозначенной нами проблематики представляются случаи структурно-семантической трансформации знаков косвенно-производной номинации в языке повседневного общения. Изученный нами материал содержит всего 7% фразеопотреблений, демонстрирующих те или иные случаи преобразований ФЕ и неофразеологизмов. Этот показатель может быть обусловлен разными факторами. Для сравнения: эпистолярная фразеология С.А. Есенина содержит 13% трансформантов и неофразеологизмов от общего числа фразеопотреблений в эпистолярии [8].

Фразеологические трансформанты, среди которых чаще всего наблюдается распространение компонентного состава ФЕ, традиционно используются участниками анализируемой повседневной коммуникации как сред-

ства эмотивно-оценочной реализации авторского замысла, в которых коннотативный компонент актуализирован: *Ну, а если кого-то, не дай бог, надкусят, то будет прямой повод ответственного на кол посадить без смазки.*

Как видим, распространение компонентного состава ФЕ *на кол посадить* элементом без смазки дефразеологизирует семантику единицы, обе семантические базы наслаиваются, при этом ярким становится смысловой признак, подчеркивающий серьезность наказания. Ср.: *Он обязан исполнять федеральный закон, который тоже запрещает убивать собак, так что дело не только в губернаторе. К сожалению **брать в свои руки** ситуацию тоже не получится, тот же закон даст Вам **по рукам** и по карману; вот это и пробуем объяснить ему и ему подобным гражданам с высокой гражданской позицией, но как видишь... люди **в розовых очках** и снимать их не намерены.* Иными словами, распространение компонентного состава и, как следствие, дефразеологизация оказываются способами обогащения семантической структуры высказывания.

Дефразеологизация представляет собой результат не только распространения компонентного состава ФЕ, но и взаимодействия компонентов ФЕ с контекстуальным окружением: *Какой к **чертям собачим** налог?* Если учесть, что в чате речь идет о собаках, то такое фразеомупотребление демонстрирует буквализацию, т. е. актуализацию лексических значений слов – компонентов ФЕ, как и в другом контексте: *Там не стаи – стаици огромных собак, часть из которых просто бросались с **пенной у рта** на машины, и пытались за что-нибудь ее укусить.* Сравним реализацию ФЕ в ее словарном значении: *Если б у нас было объективное правосудие, то можно было бы с **пенной у рта** покричать. А то ведь у нас сначала замочат, а потом будут разбираться, того ли...* При сравнении двух фрагментов очевидно, что трансформации в первом случае подвергается смысловая структура ФЕ.

Иную когнитивную основу имеет прием усечения компонентного состава ФЕ: *Шавки, которых ты уже **облаял** поставил на место, ведут себя какое-то время тише воды.* Помнится, как-то из промзоны пришлось проводить нашу менеджеру, которой не досталось служебного автомобиля (все были на выезде), а ехать надо было срочно. ФЕ *тише воды ниже травы* подвергается сокращению компонентного состава без изменений семантиче-

ских признаков. Это позволяет сделать семантику высказывания более насыщенной, «сгустить» план содержания за счет сокращения плана выражения.

Обратимся к другому примеру, в котором используется тот же прием: *Везде так. Большинству пофиг, или нет способности прогнозировать развитие событий, связать причину и следствие. Зачеются только когда случится страшное. Это менталитет, «**гром не грянет...**» вот это вот все.* Благодаря такому свойству ФЕ, как воспроизводимость, семантика ФЕ восстанавливается в сознании воспринимающего полностью. Если ФЕ не известна воспринимающему субъекту, то для него оказывается недоступной не только смысловая структура ФЕ, но и шлейф культурных коннотаций, закрепленных в языковом сознании носителя лингвокультуры, именно поэтому чаще всего такого рода усечениям подвергаются широко известные знаки косвенно-производной номинации: *Вот молодец! Такая и **коня на скаку остановит.** Но хорошо, что дело не в России, а то ее давно бы посадили за жесткое обращение с животными.*

Кстати, в приведенном ранее примере обнаруживается интересный вид языковой игры, возможный только в письменной коммуникации, при котором одно или несколько слов «зачеркиваются», автор использует для этого специальный шрифт: *Шавки, которых ты уже ~~облаял~~ поставил на место, ведут себя какое-то время тише воды.* В данном примере мы видим, что зачеркнуто слово *облаял* и за ним следует стилистически нейтральная ФЕ *поставил на место*, что в совокупности приводит к комическому эффекту. В устной повседневной речи этот прием имеет несколько иную форму: говорящий как будто случайно оговаривается, а затем исправляется, произнося другое слово или выражение. Именно на этом построены некоторые юмористические монологи В. Винокура, Е. Петросяна и других артистов.

Еще один способ структурно-семантической трансформации, который привлекает внимание своим своеобразием, – это замена компонента ФЕ: *Ничего не говорят, не препятствуют, молча живут **под дудку** зоошизы.* В приведенном высказывании замене компонента подвергается ФЕ *плясать под дудку (кого)*, имеющая эмотивно-оценочную семантику, соотносимую с коннотациями окказионализма *зоошиза*. Компонент *живут* подчеркивает обыденность осуждаемого авто-

ром поведения, что вызывает его возмущение. Замена компонента ФЕ позволяет обогатить когнитивно-семантическую структуру преобразованного знака косвенно-производной номинации, увеличивая семантическую нагрузку за счет актуализации семантики вводимого в структуру ФЕ элемента: *Они тоже в городах перестали проходу давать? Вот чего ваньку то разыгрывать*, давно же все поняли, о чем идет речь и где критерии опасности явления для человека. ФЕ *Ваньку валять* за счет замены компонента *валять* на *разыгрывать* актуализирует семантику намеренного действия, тем самым автор на первый план выносит тот фактор, который раздражает больше всего.

Языковая игра удастся в том случае, если воспроизводимость ФЕ актуальна для воспринимающего. Например, в высказывании *Так я же написал ареал обитания. У собак ведь прописки нет. Звонил я им, все так же объяснял, даже номера заявок давали. А блохОВОЗы и ныне там. Только чипированных поприбавилось* замена компонента *воз* на *блохОВОЗ* с визуальным выделением второго корня (ФЕ *а воз* и *ныне там* + (блоховоз = собака)) позволяет объективировать эмоцию иронии.

Комический эффект – основная цель приема замены компонента ФЕ: *абсолютно в дыр-дочку*. Но иногда замена компонента не привносит в семантику ФЕ ощутимых изменений, это связано и с нейтральностью самой ФЕ, и с коннотативной и стилистической тождественностью заменяемых элементов: *Да, есть департамент. Но они стрелки перекидывают на питомник*. Кроме того, обнаружен случай замены компонента ФЕ антонимичной лексемой: *Сэмэн, ты вроде меня понимаешь. К чему столь примитивная демагогия? Выплюнь удила уже* (от *закусить удила*). Зафиксировано также нарушение компонентного состава ФЕ: *Кто нить прочитал этот предыдущий пост, слово от слова?* Остается догадываться, намеренно ли это было сделано или случайно, но по модели эта единица соотносима с ФЕ *от начала до конца, от а до я* и т. д.

Еще большим усложнением когнитивно-семантической структуры высказывания характеризуется включение в его состав контаминированных ФЕ: *Кстати, на Северных форпостах в Арктике медведи достают немоверно. Но убивать их низя, военным хвосты накрутили до поросячьего визга*. Как видим, в контаминацию вступают две ФЕ: *накрутить хвосты* и *до поросячьего визга*, кроме того, происходит трансформация семантики второй ФЕ.

Отметим, что в нескольких ФЕ произошла замена частеречной принадлежности, т. е. компонент был заменен на слово другой части речи, произведенное от компонента: Преобразования коснулись частеречной принадлежности ФЕ: *Я – за город без собак. Каждая собака должна иметь хозяина и точка. Все остальные растекания мыслью от избытка свободного доступа в интернет и желания почесать языком*. Глагольная ФЕ *растекаться мыслью (по древу)* трансформируется в именную, т. е. происходит смена частеречной характеристики знака косвенно-производной номинации. Подобный процесс наблюдаем и в следующем примере: *Хотя бы один собаколюб здесь встал на путь рационального мышления? Нет! Так нужны ли эти россыпи бисера? Нужно концентрироваться на каких-то действиях. Поднимать резонанс, как минимум*.

Все эти случаи преобразований ФЕ свидетельствуют о большом потенциале лингвокреативной деятельности современного носителя языка, об актуальности знаков косвенно-производной номинации в объективации эмоциональной сферы человека. Но еще больший интерес ученых может вызвать появление или закрепление в языке повседневности новых единиц косвенно-производной номинации.

«Неологизация представляет собой комплексный когнитивно-дискурсивный процесс, отражающий общее поступательное движение языка, направленный на обновление его лексико-фразеологической системы в соответствии с преобразованиями языкового сознания народа, изменениями его ценностных ориентиров в связи с возникающими когнитивно-прагматическими потребностями речемышления» [9, с. 186]. В свете этих размышлений обращает на себя внимание выражение *закидать тапками* ‘разг. шутл. раскритиковать’, которое рассматривается, например, в исследовании Г.П. Джинджолии как результат структурно-семантической трансформации ФЕ *закидать шапками*: *Ну вон Вениамин пошел травить своими силами и за свой счет, а его тут тапками пытаются закидать* [3, с. 36]. На наш взгляд, поскольку ФЕ *закидать шапками* – ‘хвастиливое обещание легко и быстро добиться победы’ – все-таки имеет значение, не обнаруживающее семантических пересечений со смысловой структурой ФЕ *закидать тапками*, то трудно согласиться с предположением о генетической взаимосвязи этих единиц. При этом есть выражения *закидать помидорами (тухлыми помидорами, яйцами, тухлыми*

ййцами), имеющие значение 'опозорить, освидетельствовать', максимально соотносимое со смысловой структурой единицы *закидать тапками*. Сравним контексты: *Не переживайте, не все 200 ваши. Тут закидали тапками милую девушку, за то что она написала вместо слово «кушать» «схмячила». Жуть какой высокообразованный и воспитанный народ пошел!* (lunka, 2004.10. 27.14:22).

Опасаясь получить неодобрение, пользователи иногда предваряют свое сообщение словами: *Прошу сразу не закидывать тапками* (URL: https://pikabu.ru/story/proshu_srazu_ne_zakidyivat_tapkami_616265). Интересно, что это выражение применяется, как правило, по отношению к участникам виртуального коммуникативного пространства. Анализируемая единица демонстрирует, на наш взгляд, случай, когда результат трансформации ФЕ становится самостоятельной единицей, потерявшей осознаваемые носителем языка связи с фразеобразующей базой. Иными словами, трансформированная ФЕ может стать самостоятельной единицей, если результат трансформации ФЕ станет воспроизводимым в речи комплексом со своим устоявшимся значением.

Дискурс повседневности содержит неологизмы, появившуюся в результате фразеобразовательной комбинаторики: *а денег то хватит на эту госпрограмму? а то тут врачи увольняются оптом от безналчия зарплат. по моему думать о собаках имея голую ж*** как то юмористично. Денег нет, но вы держитесь там.* . Рассматривая историю возникновения и семантику выражения *Денег нет, но вы держитесь!*, а также анализируя случаи контекстуального употребления и структурно-семантических трансформаций, В.П. Полетавкина и А.А. Осипова делают вывод, что это «один из самых популярных фразеологических неологизмов, активно функционирующих как в современной публицистике, так и в плакатном искусстве. Об успешности этой единицы свидетельствует не только ее частое употребление, но и всякие трансформации (расширение, усечение компонентного состава, замена компонентов), активное использование в стихотворном, песенном искусстве» [16, с. 43–44].

Все это говорит о вхождении знака косвенно-производной номинации в регулярную речевую практику, а значит, о возникновении воспроизводимости как неотъемлемого условия фразеологизации. Анализируемое нами дискурсивное пространство также содер-

жит другие случаи фразеомупотребления, например: *Вам через месяц ответят мол денег нет но вы держитесь; Писал в администрацию, после первого письма пришел ответ и через месяц собак изловили, на этом бюджет на отлов был исчерпан.* Как видим, высказывание употребляется в соответствии с устоявшимся в речевой практике значением: *Еще через месяц появилась новая свора, письма писал – бесптолку, денег нет, но вы держитесь. Отрава куплена. Надоело.* Помимо устоявшегося уже значения единица характеризуется большим объемом коннотативных смыслов, спровоцированных информационным полем фразеобразующего дискурса.

Активно возникающие на просторах интернет-коммуникации выражения иногда приобретают устойчивость, воспроизводимость, невыводимость целостного значения из значений слов-компонентов, а также приобретают коннотативные семы, отражающие «шлейф» дискурсивных смыслов, декодируемых только теми, кто знаком с фразеомупорождающей дискурсивной базой. Такие единицы уже проникают в другие сферы общения. К ним отнесем, например, *рука-лицо / рукалицо, рука-лицо три раза, ЯПлакаль, рукалицо яплакаль* и другие варианты: *На сайте Вэ один под новостью про этот митинг от 30 октября, уже под 200 комментов, почитайте, некоторые просто «рука-лицо»...*

По происхождению выражение восходит к английскому *facepalm* (от англ. *face* «лицо» + *palm* «ладонь») и, по сути, является описанием мема  («лицо, закрытое одной рукой»), которое объективирует стыд, раздражение или смущение. Обозначить безнадежность диалога, ответить на глупость или ложную информацию – эти коммуникативные задачи в интернет-дискурсе могут быть решены с помощью анализируемой единицы.

Среди подобных относительно «новых» единиц, которые проникают в иные сферы общения, можно отметить также выражение *ибо нех*: *А я вот одному такому догхантеру потенциальному говорю, увижу, заявлю, что мой пес и засужу. Ибо нех.* Оно имеет явную отсылку к обценной фразеологии, как и отфразеологизированная аббревиатура ХЗ. Обе единицы позволяют использовать намек на стилистическую семантику элементов, именно поэтому, как представляется, имеют сниженную стилистическую окраску и не могут быть включены в соответствующую литературным нормам речь.

Подводя итог, отметим следующее. Повседневная фразеология, несмотря на относительно небольшой процент фразеопотреблений, демонстрирующих структурно-семантические преобразования или представляющих из себя новые единицы, имеет высокий лингвокреативный потенциал, связанный, с одной стороны, с заложенной самой природой особенностью знаков косвенно-производной номинации как единиц, возникших в результате языковой игры, а с другой – с потребностью носителя языка адаптировать имеющийся ресурс к задачам коммуникации. Можно предположить, что способность использовать лингвокреативный потенциал знаков косвенно-производной номинации в повседневной речи характеризует уровень владения языком, а также когнитивные способности человека.

Завершая статью, уместно, на наш взгляд, обратиться к проблеме актуальности подвергающегося исследованию речевого материала. Так, на страницах форума внимание привлёк диалог, который был инициирован автором вопроса о значении некоторых слов и выражений: *Я с таким сленгом не сталкивался и оборотами речи. Интересно же. Ему ответили так: Вы там в своих музеях совсем околеснели. Выйдите в народ. Вдохните ВЕТЕР ПЕРЕМЕН... сленгом. вот же жёшь доперестроенное...*

Конечно, это наводит на мысль о том, насколько актуален речевой материал современных лингвистических изысканий, каковы должны быть их цели, какие задачи решает современная лингвистика, обращаясь к тому или иному дискурсивному пространству. Думается, одним из достойных объектов внимания ученых, без всякого сомнения, должна стать фразеология повседневности как особый пласт современного дискурса. Это ключ к пониманию не только современных языковых процессов, но и особенностей языковой картины мира носителя лингвокультуры, специфики его лингвокреативной деятельности.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Дискурсивно-модусный концепт как источник фразеосемиозиса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 3. С. 7–10.
2. Губогло М.Н. Антропология повседневности. М., 2013.
3. Джинджолия Г.П. Неофраземы в современном медиатексте // Медиаисследования. 2019. № 6. С. 28–40.
4. Ермакова Л.Р., Седых А.П. Языковая картина мира и прагматонимы КАША, PORRIDGE, BOUILLE // Вестн. Иркут. гос. лингв. ун-та. 2010. № 1. С. 29–35.
5. Жигунова Г.В. Повседневность как социальный феномен // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 8. С. 56–71.
6. Завьялова Н.А. Фразеологические единицы с колоративным компонентом как составляющие дискурса повседневности Японии, Великобритании, России: моногр. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2011.
7. Иванова Е.А. Язык поэзии и «язык повседневности»: притяжение и / или отталкивание? // Язык и мир изучаемого языка. 2014. № 5. С. 66–72.
8. Калёнова Н.А. Словарь эпистолярной фразеологии С.А. Есенина: на материале частных писем. Волгоград, 2015.
9. Касьянова Л.Ю. Лексико-фразеологические инновации в неологическом пространстве русского языка // Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами: сб. материалов конф. Белгород, 2013. С. 185–189.
10. Кленова Ю.В. Поэтика повседневности в романе А.А. Вербицкой «Ключи счастья» // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 28(70). С. 89–93.
11. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Его же. Очерки по философии художественного творчества. СПб.: Рус.-балт. информ. центр «Блиц», 1999. С. 147–165.
12. Ляшок А.С. Семиотика детской повседневности // Теория и практика общественного развития. 2010. № 3. С. 118–124.
13. Манкевич И.А. Поэтика обыкновенного: опыт культурологической интерпретации: моногр. СПб.: Алетейя, 2011.
14. Новая философская энциклопедия: в 4 т. 2-е изд. испр. и доп. М., 2010.
15. Опарина Е.О. Лексика, фразеология, текст: лингвокультурологические компоненты // Язык и культура. М., 1999. Вып. 2. С. 28.
16. Полетавкина В.П., Осипова А.А. Денег нет, но вы держитесь! (Жизнь фразеологического неологизма в современной русской публицистике) // Благословенны первые шаги...: сб. работ молодых исследователей. Магнитогорск, 2019. С. 40–44.
17. Потанина Н.Л. Белозерова А.В. Поэтика повседневности в романах С. Фолкса // Вестн. Волж. ун-та им. В.Н. Татищева. 2019. № 2. Т. 2. С. 65–71.
18. Савченко Л.А. Повседневность: методология исследования, современная социальная реальность и практика (социально-философский анализ): автореф. ... дис. д-ра филос. наук. Ростов н/Д., 2001.
19. Тубалова И.В. Специфика организации курсов повседневности // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2011. № 4(16). С. 41–52.
20. Хабекирова З.С., Адзинова Ф.С., Хачецукова З.К. Концептосфера русской культуры. Групп

пы концептов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017. № 5. С. 83–86.

21. Чулкина Н.Л. Российская повседневность в языковом сознании: «обыденная дребедень» & «мир, светящийся смыслом» // Ценности и смыслы. 2015. № 2. С. 63–73.

22. Щелкин А.Г. Повседневность с «неповседневной» точки зрения // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2016. № 5. С. 41–50.

* * *

1. Alefirenko N.F. Diskursivno-modusnyj koncept kak istochnik frazeosemiozisa // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2016. № 3. S. 7–10.

2. Guboglo M.N. Antropologiya povsednevnosti. M., 2013.

3. Dzhindzholiya G.P. Neofrazemy v sovremenom mediatekste // Mediaissledovaniya. 2019. № 6. S. 28–40.

4. Ermakova L.R., Sedyh A.P. Yazykovaya kartina mira i pragmatonimy KASHA, PORRIDGE, BOUILLE // Vestn. Irkut. gos. lingv. un-ta. 2010. № 1. S. 29–35.

5. Zhigunova G.V. Povsednevnost' kak social'nyj fenomen // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 8. S. 56–71.

6. Zav'yalova N.A. Frazeologicheskie edinicy s kolorativnym komponentom kak sostavlyayushchie diskursa povsednevnosti Yaponii, Velikobritanii, Rossii: monogr. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2011.

7. Ivanova E.A. Yazyk poezii i «yazyk povsednevnosti»: prityazhenie i/ili ottalkivanie? // Yazyk i mir izuchaemogo yazyka. 2014. № 5. S. 66–72.

8. Kalyonova N.A. Slovar' epistolyarnoj frazeologii S.A. Esenina: na materiale chastnyh pisem. Volgograd, 2015.

9. Kas'yanova L.Yu. Leksiko-frazeologicheskie innovacii v neologicheskom prostranstve russkogo yazyka // Kognitivnye faktory vzaimodejstviya frazeologii so smezhnymi disciplinami: sb. materialov konf. Belgorod, 2013. S. 185–189.

10. Klenova Yu.V. Poetika povsednevnosti v romane A.A. Verbitskij «Klyuchi schast'ya» // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2016. № 28(70). S. 89–93.

11. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka // Ego zhe. Oчерки po filosofii hudozhestvennogo tvorchestva. SPb.: Rus.-balt. inform. centr «Blic», 1999. S. 147–165.

12. Lyashok A.S. Semiotika detskoj povsednevnosti // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2010. № 3. S. 118–124.

13. Mankevich I.A. Poetika obyknovennogo: opyt kul'turologicheskoy interpretacii: monogr. SPb.: Aletejya, 2011.

14. Novaya filosofskaya enciklopediya: v 4 t. 2-e izd. ispr. i dop. M., 2010.

15. Oparina E.O. Leksika, frazeologiya, tekst: lingvokul'turologicheskie komponenty // Yazyk i kul'tura. M., 1999. Vyp. 2. S. 28.

16. Poletavkina V.P., Osipova A.A. Deneg net, no vy derzhites'! (Zhizn' frazeologicheskogo neologizma v sovremennoj russkoj publicistike) // Blagoslovenny pervye shagi...: sb. rabot molodyh issledovatelej. Magnitogorsk, 2019. S. 40–44.

17. Potanina N.L. Belozerova A.V. Poetika povsednevnosti v romanah S. Folksa // Vestn. Volzh. un-ta im. V.N. Tatishcheva. 2019. № 2. T. 2. S. 65–71.

18. Savchenko L.A. Povsednevnost': metodologiya issledovaniya, sovremennaya social'naya real'nost' i praktika (social'no-filosofskij analiz): avtoref. ... dis. d-ra filos. nauk. Rostov n/D., 2001.

19. Tubalova I.V. Specifika organizacii diskursov povsednevnosti // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologiya. 2011. № 4(16). S. 41–52.

20. Habekirova Z.S., Adzinova F.S., Hachecukova Z.K. Konceptosfera russkoj kul'tury. Gruppy konceptov // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2017. № 5. S. 83–86.

21. Chulkina N.L. Rossijskaya povsednevnost' v yazykovom soznanii: «obyden'naya drebeden'» & «mir, svetyashchijsya smyslom» // Cennosti i smysly. 2015. № 2. S. 63–73.

22. Shchjolkin A.G. Povsednevnost' s «nepovsednevnnoj» tochki zreniya // Teleskop: zhurnal sociologicheskikh i marketingovyh issledovaniy. 2016. № 5. S. 41–50.



Linguistic and creative potential of everyday life phraseology

The article deals with the consideration of phraseology as a part of everyday life communication of people, their everyday life culture, an element of the thesaurus, nominating the phraseological units of the everyday life communication as the phraseology of everyday life. The analysis of the speech material allows to conclude about the linguistic and creative potential of the phraseology of the everyday life that is uncovered in the structural and semantic transformations of the phraseological units, neo-phraseology.

Key words: *phraseology, everyday life, language of everyday communication, structural and semantic transformation of phraseology, phraseological neologisms.*

(Статья поступила в редакцию 22.06.2020)

С.П. ЧЕРКАШИНА
(Ставрополь)

ПРИЧИНЫ И ХАРАКТЕР НАРУШЕНИЙ ОРФОЭПИЧЕСКИХ НОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА

Выявляются причины нарушения орфоэпических норм, систематизируются ошибки, обусловленные этими причинами. Обобщаются результаты опытно-экспериментальной работы, основанной на анализе проверочных работ старшеклассников.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт, орфоэпия, орфоэпические ошибки, типология орфоэпических ошибок.*

Стратегическое значение языковых норм заключается в сохранении единства языка, а именно его лексической, грамматической и стилистической целостности, и спустя столетия позволяющей поколениям сохранять временную связь, обрыв которой укоротит историю этноса, что пагубно отразится на его самоидентификации.

Уровень владения подрастающего поколения русским языком имеет принципиальное значение, т. к. напрямую обуславливает не только успешность в процессе обучения, но и в будущем социальный статус и интеллектуальные показатели личности, степень развития духовности, общественную активность, стремление к саморазвитию и в конечном счете конкурентоспособность. Умение коммуницировать, познавать мир диалогически на сегодняшний день становится важным человеческим качеством. Формирование коммуникативной компетенции – одна из важнейших задач языковой подготовки выпускников наряду с языковой, лингвистической и культуроведческой компетенциями, обозначенными в федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (приказ № 413 Минобрнауки России от 17 мая 2012 г.). Однако невозможно результативно сформировать коммуникативную компетенцию школьников без решения вопроса о систематической работе над главной составляющей акта коммуникации – правильной русской речи. По нашему глубокому убеждению, начинать работу по формированию грамотной речи нужно, во-первых, с выяснения причин, обуславливающих нарушение произноситель-

ной нормы, а во-вторых, с выявления ошибок, вызванных этими причинами. Такая совокупность вопросов до сих пор не была предметом изучения. Выявленная проблема обусловила тему и актуальность исследования.

Цель статьи – выявление причин, провоцирующих нарушение орфоэпических норм, и систематизация ошибок, вызванных этими причинами. Для достижения поставленной цели в работе решались следующие задачи:

- 1) запланировать и осуществить проведение опытно-экспериментальной работы;
- 2) обнаружить и систематизировать причины нарушения произносительных норм;
- 3) представить авторскую классификацию орфоэпических ошибок.

В работе были использованы следующие методы исследования: изучение передового опыта педагогов, эксперимент, наблюдение и описание.

Теоретической базой работы стали труды ученых и педагогов-практиков Р.И. Аванесова [1], Р.Ф. Богачевой [2; 3], Б.Н. Головина [4], К.С. Горбачевича [5; 6], Е.А. Земской [7], В.В. Львова [8], А.А. Реформатского [9], Д.Э. Розенталя, М.А. Теленковой [10], Е.П. Танской, Н.И. Вайтусиной [11], А.В. Текучёва [12], посвященные описанию методов формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в возможности использования классификации орфоэпических ошибок в процессе работы над темой «Орфоэпия» не только на уроках русского языка, но и при разработке элективных курсов по данному направлению. Результаты исследования будут интересны прежде всего учителям-практикам, преподающим в районах с сильным влиянием диалекта и многонациональным населением.

В качестве рабочей гипотезы был составлен актуальный для школьников, обучающихся на территории Ставрополя, перечень причин, вызывающих нарушение произносительной нормы:

- 1) доминирование норм орфографии (поскольку на нее делается основной упор при изучении русского языка);
- 2) наличие диалектной среды (поскольку в крае силен диалект, сформировавшийся на базе русской, украинской, тюркской исторических основ);
- 3) интерференция родного языка и русского у инофонов (на территории края преоблада-

ют русские, армяне, украинцы, даргинцы, греки и т. д.).

С целью уточнения перечня орфоэпических ошибок была запланирована и проведена опытно-экспериментальная работа, результаты которой позволили составить классификацию орфоэпических ошибок: 1) вызванные влиянием норм орфографии; 2) обусловленные городским просторечием; 3) обусловленные диалектным произношением; 4) порожденные влиянием родного языка (для инофонов); 5) вызванные нарушением акцентологических норм.

Данные опытно-экспериментальной работы, проведенной среди учащихся 9–11-х классов МБОУ СОШ № 42 г. Ставрополя и МБОУ СОШ № 50 г. Ставрополя, отражены в таблицах 1–5. Общее число учащихся в 9-м классе – 27 чел., в 10-м – 23, в 11-м – 23.

Ошибки, вызванные влиянием норм орфографии. Орфографическое произношение появляется вследствие доминирования и обусловленного этим влияния орфографических норм, реализуется в устной речи обучающихся, определяя нарушение произносительных норм.

Таблица 1

Распространенные орфоэпические ошибки обучающихся 9–11-х классов (в области произношения)

Характер нарушений	Примеры ошибочного произношения
Неверное произношение буквенных сочетаний	Сочетание [чт] в словах <i>что, чтобы, что-то, ничто</i> и т. п. обучающиеся читают как [чт]. Сочетание [чн] в словах <i>скупчий, скворечник, подсвечник</i> и т. п. обучающиеся читают как [чн]. Вставка лишнего звука в слове <i>наДсмехаться</i> , потому что при письме <i>насмехаться наД кем-то</i> (при норме <i>насмехаться</i>). Перестановка букв: <i>врач-нервопатолог</i> , потому пишем <i>нервы</i> (при норме <i>невропатолог</i>).

Анализ ошибок, допущенных в диагностических работах обучающихся 9–11-х классов, представлен на рис. 1. В ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено следующее количество ошибок, вызванных влиянием на произношение орфографических норм: в 9-м классе – у 12 чел., в 10-м – у 14, в 11-м – у 9.

Ошибки, обусловленные городским просторечием. Появление орфоэпических оши-

бок у школьников может быть вызвано просторечным произношением малообразованной части городского населения, не владеющего произносительными нормами литературного языка, *временпровождением* в этой среде и *стремлением* ей подражать.

Таблица 2

Распространенные орфоэпические ошибки обучающихся 9–11-х классов (в области произношения)

Характер нарушений	Примеры ошибочного произношения
1. Нарушение произношения буквенных сочетаний	Сочетание <i>-сь</i> в словах <i>берусь, сажусь, здесь</i> и т. п. обучающиеся произносят как [с'а]
2. Употребление слов с лишними согласными звуками	Слова <i>инцидент, констатировать</i> обучающиеся произносят как <i>инци[н]дент</i> и <i>конста[н]тировать</i>
3. Употребление слов с заменой нужного звука звуком-субститутом	Сочетание [мб] в слове <i>бомба</i> и [нф] в слове <i>конфорка</i> обучающиеся произносят как <i>бо[нб]а, ко[мф]орка</i>
4. Простота произношения	<i>Дурилаг</i> – <i>друшлаг, грейпфрут</i> – <i>грейфрут</i>

Анализ ошибок, допущенных в диагностических работах обучающихся 9–11-х классов, представлен на рис. 2. В ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено следующее количество ошибок, обусловленных просторечным характером произношения: в 9-м классе – у 10 чел., в 10-м – у 6, в 11-м – у 5.

Ошибки, обусловленные диалектным произношением. Сложность выделения общих для школьников отклонений от норм литературного произношения в диалектных условиях заключается в том, что эта группа ошибок специфична для каждого отдельного района (в табл. 3 представлены ошибки, типичные для Ставрополя). Но главная проблема заключается в том, что речь школьника является результатом определенной речевой среды. В Ставропольском крае очень силен диалектный фон, и его влияние ощущается и в краевом центре. Со стороны учителя требуется глубокая профессиональная подготовка, т. к. он должен уметь не только квалифицировать услышанное слово как диалектизм, но и предупредить его дальнейшее использование в речи ученика.

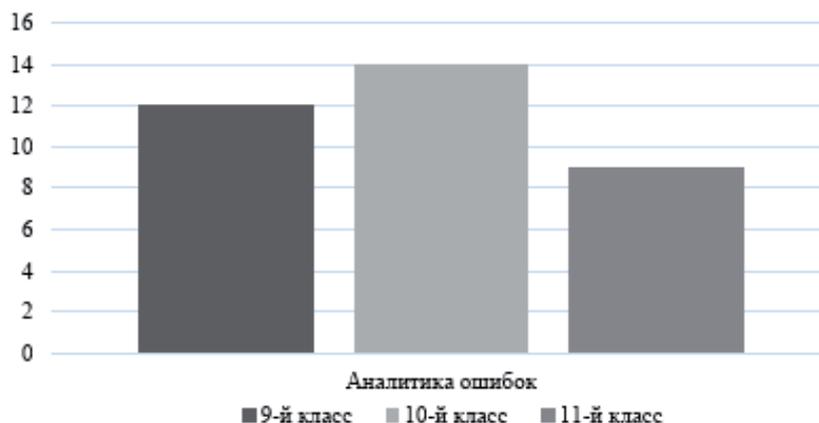


Рис. 1. Ошибки, вызванные влиянием норм орфографии

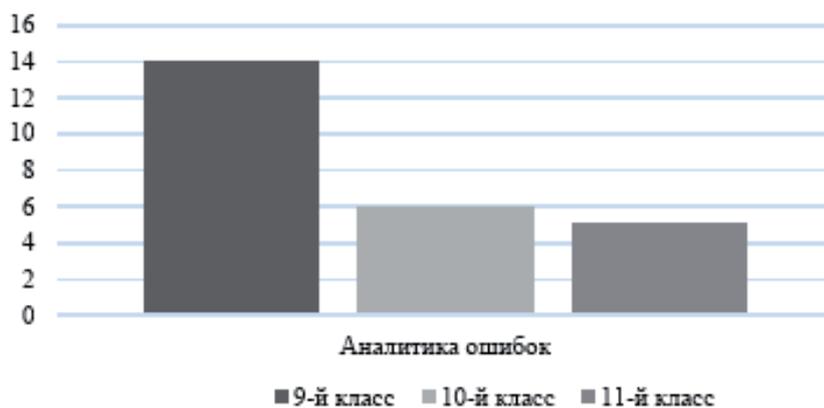


Рис. 2. Ошибки, обусловленные городским произношением

Таблица 3

Распространенные орфоэпические ошибки обучающихся 9–11-х классов

Характер нарушений	Примеры ошибочного произношения
1. Иканье после мягкого согласного	[п'итак] (пятак)
2. Ёканье	[п'отак] (пятак)
3. Дialectные модификации <г> и <у>	[гу]ворять ([γ] – фрикативный, [у] вместо [ь], [т'] – в форме 3-го лица единственного и множественного числа)
4. Неверное произношение	<i>содють, коллитор, хвартук, хфуфайка, огород – город</i> и др.

Анализ ошибок, допущенных в диагностических работах обучающихся 9–11-х классов, представлен на рис. 3. В ходе опытно-экспериментальной работы нами было выявлено следующее количество ошибок, обусловленных диалектным произношением: в 9-м классе – у 8 чел., в 10-м – у 8, в 11-м – у 4.

Ошибки, порожденные влиянием родного языка (для инофонов). Основной причиной орфоэпических ошибок у инофонов является подсознательное желание найти в новом языке элементы родного языка. Поэтому главные акценты следует ставить на формирование у обучаемых инофонов русского фонологического слуха, т. к. учащиеся вместо специфических звуков русского языка слышат

сходные звуки своего родного языка, пропускающая русскую речь, по словам Н.С. Трубецкого, через «фонологическое сито родного языка» [13, с. 91]. Но, по мнению Р.И. Аванесова, «различия между звуковыми системами русского языка и родного языка говорящего могут быть весьма различны» [1, с. 57]. Одни звуки русского языка могут отсутствовать в родном языке говорящего, другие – присутствовать. В связи с этим в русскоязычной речи инофона под влиянием особенностей родного языка могут наблюдаться ошибки, самые распространенные из которых указаны в табл. 4.

Таблица 4
Распространенные орфоэпические ошибки обучающихся 9–11-х классов (в области ударения)

Характер нарушений	Примеры ошибочного произношения
Неправильное произношение гласных звуков в слове: – протеза (гласный звук в начале слова): – эпентеза (дополнительный гласный между согласными звуками): – метатеза (перестановка согласного и гласного звуков):	<i>(астол) – стол, (из'д'эс') – здесь;</i> <i>(д'и)верь – дверь, (п'ир'и)ехал – приехал, (соловар) – словарь;</i> <i>(бир)гада – бригада, (в'эр)дный – вредный</i>

Был проведен анализ ошибок обучающихся 9–11-х классов, среди которых количество инофонов: в 9-м классе – 9 чел. (третья часть класса), в 10-м – 13 (больше половины класса), в 11-м – 9 (меньше половины класса). В ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено следующее количество ошибок, вызванных влиянием родного языка: в 9-м классе – у 5 чел., в 10-м – у 7, в 11-м – у 4 (рис. 4).

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы позволяют констатировать, что у школьников-инофонов слабо сформированы умения и навыки в области орфоэпических норм. Именно поэтому с такими учениками в школе должна проводиться систематическая работа по предотвращению орфоэпических ошибок с учетом:

- уровня владения языком,
- степени повторяемости тех или иных ошибок,
- влияния произносительных норм родного языка.

Ошибки, вызванные нарушением акцентологических норм. В качестве наиболее частотных мы выделили следующие типы ошибок:

- 1) ошибки в произношении имен существительных;
- 2) отступление от норм произношения полных прилагательных;
- 3) неверное ударение в форме сравнительной степени имен прилагательных;
- 4) нарушение норм ударения при произношении глагольных форм.

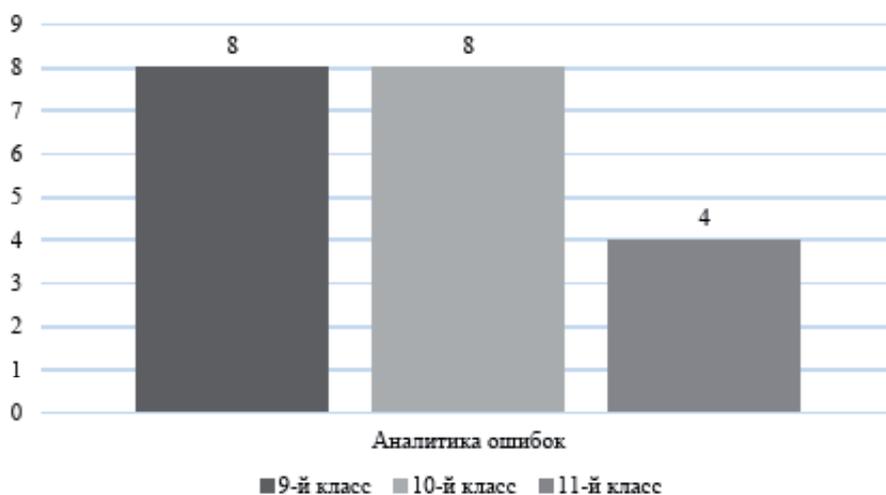


Рис. 3. Ошибки, обусловленные диалектным произношением

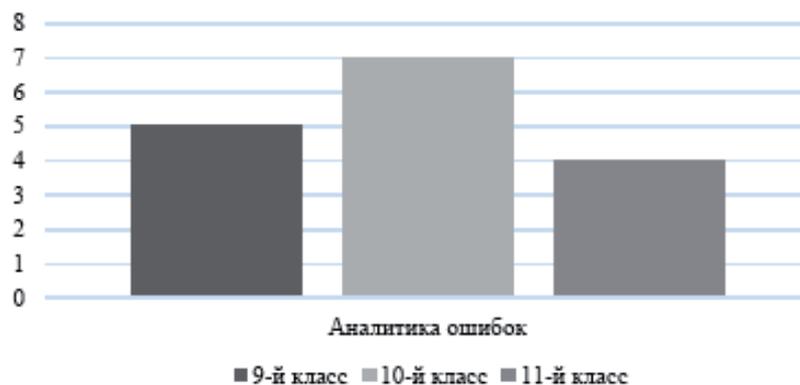


Рис. 4. Ошибки, вызванные влиянием родного языка

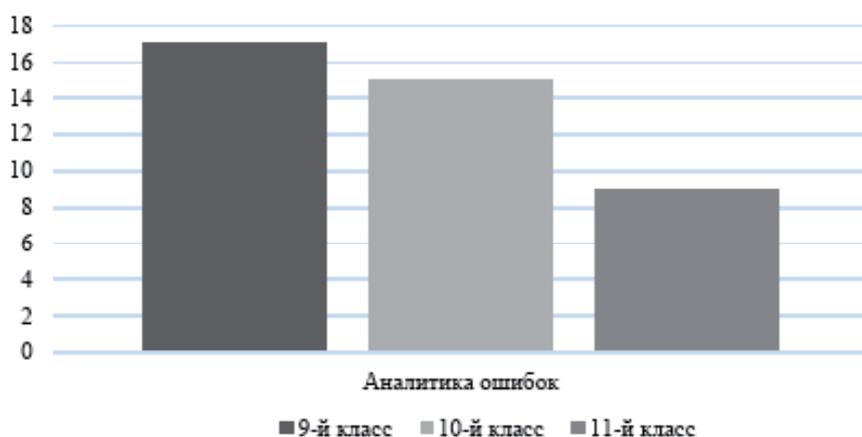


Рис. 5. Ошибки, вызванные нарушением акцентологических норм

Нарушение акцентологических норм напрямую связано с такой особенностью русского ударения, как подвижность, а следовательно, запоминание будет представлять особую сложность при отсутствии системной работы в области изучения орфоэпии.

Анализ ошибок, допущенных в диагностических работах обучающихся 9–11-х классов, представлен на рис. 5. В ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено следующее количество ошибок, вызванных нарушением норм ударения: в 9-м классе – у 17 чел., в 10-м – у 15, в 11-м – у 9.

Таблица 5

Распространенные орфоэпические ошибки обучающихся 9–11-х классов (в области ударения)

Характер нарушений	Примеры ошибочного произношения
Употребление неверного ударения	<i>катАлог, средствА, тортЫ, красивЕе, кухОнный, облЕгчить</i> и т. д.

Таким образом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы не только подтвердил теоретические предположения о причинах и типах орфоэпических ошибок учащихся Ставрополя, но и позволил уточнить этот перечень. Полученные результаты экспериментальной работы свидетельствуют о необходимости более тщательного поиска новых путей для совершенствования орфоэпических умений и навыков учащихся 9–11-х классов. Однако нельзя ограничиваться диагностикой

только школьников, следует исследовать и деятельность педагогов в области методики обучения орфоэпии с целью выявления затруднений и последующей корректировки, которая потребуется после соотнесения поставленных задач и полученных результатов. Знание акцентологических норм даст возможность учащимся повысить орфоэпическую грамотность, культуру речи, стать на более высокую качественную ступень в овладении коммуникативной компетенцией.

Список литературы

1. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по специальности № 2101 «Русский язык и литература». 6-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1984.
2. Богачева Р. Ф. О некоторых путях преодоления яканья в речи учащихся // Рус. яз. в shk. 1967. № 3. С. 61–66.
3. Богачева Р.Ф. Совершенствование произносительной культуры учащихся-северян // Рус. яз. в shk. 1981. № 3. С. 41–45.
4. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учеб. пособие. М.: Высш. shk., 1980.
5. Горбачевич К.С. Вариантность ударения в формах инфинитива // Рус. яз. в shk. 1974. № 5. С. 9–13.
6. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка: пособие для учителей. 2-е изд., испр. и доп. М., 1981.
7. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. М., 1979.
8. Львов В.В. Обучение нормам русского литературного произношения на уроках русского языка в IV–VIII классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
9. Реформатский А.А. Фонетический минимум при овладении русским произношением нерусскими // Рус. яз. в нац. shk. 1961. № 4. С. 7–10.
10. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. О произношении слов иноязычного происхождения // Рус. яз. в shk. 1972. № 4. С. 20–25.
11. Танская Е.П., Вайтусина Н.И. Об орфоэпической культуре учителя // Нач. shk. 1969. № 3. С. 31–32.
12. Текучёв А.В. Преподавание русского языка в диалектных условиях. М.: Педагогика, 1974.
13. Трубецкой Н.С. Основы фонологии / пер. с нем. А.А. Холодовича; ред. С.Д. Кацнельсона; послесл. А.А. Реформатского. 2-е изд. М.: Аспект Пресс, 2000.
14. cial'nosti № 2101 «Russkij yazyk i literatura». 6-e izd., perebot. i dop. M.: Prosveshchenie, 1984..
15. 2. Bogacheva R.F. O nekotoryh putyakh preodoleniya yakan'ya v rechi uchashchihsya // Rus. yaz. v shk. 1967. № 3. S. 61–66.
16. 3. Bogacheva R.F. Sovershenstvovanie proiznositel'noj kul'tury uchashchihsya-severyan // Rus. yaz. v shk. 1981. № 3. S. 41–45.
17. 4. Golovin B.N. Osnovy kul'tury rechi: ucheb. posobie. M.: Vyssh. shk., 1980.
18. 5. Gorbachevich K.S. Variantnost' udareniya v formah infinitiva // Rus. yaz. v shk. 1974. № 5. S. 9–13.
19. 6. Gorbachevich K.S. Normy sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: posobie dlya uchitelej. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1981.
20. 7. Zemskaya E.A. Russkaya razgovornaya rech': lingvisticheskij analiz i problemy obucheniya. M., 1979.
21. 8. L'vov V.V. Obuchenie normam russkogo literaturnogo proiznosheniya na urokah russkogo yazyka v IV–VIII klassah srednej shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1985.
22. 9. Reformatskij A.A. Foneticheskij minimum pri ovladenii russkim proiznosheniem nerusskimi // Rus. yaz. v nac. shk. 1961. № 4. S. 7–10.
23. 10. Rozental' D.E., Telenkova M.A. O proiznoshenii slov inoyazychnogo proiskhozhdeniya // Rus. yaz. v shk. 1972. № 4. S. 20–25.
24. 11. Tanskaya E.P., Vajtusina N.I. Ob orfoepicheskoj kul'ture uchitelya // Nach. shk. 1969. № 3. S. 31–32.
25. 12. Tekuchyov A.V. Prepodavanie russkogo yazyka v dialektnyh usloviyah. M.: Pedagogika, 1974.
26. 13. Trubeckoj N.S. Osnovy fonologii / per. s nem. A.A. Holodovicha; red. S.D. Kacnel'sona; poslesl. A.A. Reformatskogo. 2-e izd. M.: Aspekt Press, 2000.



Reasons and character of violation of orthoepic norms of the Russian language

The article deals with the reasons of the violation of the orthoepic norms. There are systemized the mistakes caused by the reasons. There are generalized the results of the pilot testing based on the analysis of the testing works of senior school pupils.

Key words: *Federal State Educational Standard, orthoepy, orthoepic mistakes, typology of orthoepic mistakes.*

* * *

1. Avanesov R.I. Russkoe literaturnoe proiznoshenie: ucheb. posobie dlya stud. pед. in-tov po spe-

(Статья поступила в редакцию 19.06.2020)

Ю.В. ТРОИЦКАЯ
(Самара)

**КОММУНИКАТИВНАЯ
КОМПЕТЕНЦИЯ: ДЕМАРКАЦИЯ
ЗНАЧЕНИЯ**

Определяются доминанты значения термина «коммуникативная компетенция» на основе сравнительного анализа отечественных и зарубежных научных концепций. С помощью функционально-семантического анализа разграничиваются смежные понятия «коммуникативная компетенция», «языковая компетенция», «речевая компетенция», «лингвистическая компетенция».



Ключевые слова: коммуникативная компетенция, языковая компетенция, речевая компетенция, лингвистическая компетенция, интерактивная компетенция, прагматическая компетенция, дискурсивная компетенция.

Коммуникативная компетенция – одна из ключевых составляющих модели готовности к профессиональной деятельности для многих современных специалистов разных сфер. Развитие данной компетенции предусматривается образовательными стандартами, ориентированными на рынок труда, успешность функционирования в рамках которого в значительной мере определяется эффективностью коммуникативного взаимодействия. Тем не менее границы содержания понятия не совпадают в разных научных традициях и современных исследованиях. Меняются основания для разграничения компетенций, обеспечивающих коммуникацию, неоднозначно определяется объем входящих в них компонентов или субкомпетенций.

Цель данной статьи – сравнить разные концепции, ориентированные на «коммуникативную компетенцию»; определить основополагающее содержательное ядро с опорой на существующие научные традиции и современные исследования; разграничить понятие «коммуникативная компетенция» и смежные с ним; обосновать состав компонентов, образующих структуру. Методы исследования – сравнительный анализ (ретроспективный, структурно-компонентный), функционально-семантический анализ.

Развитие коммуникативной компетенции признается актуальной педагогической проб-

лемой как в России (М.Н. Вятютнев, Д.И. Изаренков, И.А. Зимняя, А.А. Исакова, А.С. Даниленко, Е.В. Долинский, Н.П. Таюрская, О.Ф. Коробкова, О.Т. Солтанбекова, М.В. Стурикова, Н.А. Местанко, О.Н. Великанова, Е.Ю. Кислякова [1–12] и др.), так и за рубежом (D. Hymes, M. Canale, M. Swain, L.F. Bachman, A. Palmer, M. Celce-Murcia, G. Rickheit, H. Strohner, C. Vorweg [13–17; 20–21] и др.). Актуальность сохраняется достаточно длительное время, на протяжении которого произошло много социальных перемен, отразившихся на системе образования, поэтому логично осуществить ретроспективный анализ содержания понятия.

Сам термин *компетенция* и его производные не являются неологизмами XX в. Исследователи (Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, М.В. Стурикова и др.) отмечают, что понятия «компетенция», «компетентность» и «компетентный» широко использовались в быту и литературе задолго до работ Н. Хомского и Д. Хаймса. Их толкование приводилось в словарях. Так, в «Кратком словаре иностранных слов» дано следующее определение: «компетентный (лат. *competens, competens* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» [5, с. 8]. «Оксфордский этимологический словарь» (*Concise Dictionary of English Etymology*) дает сведения о том, что в XIV в. слово *competent* («компетентный») имело значение ‘suitable, proper, adequate’ («подходящий, соответствующий»), в XV в. – ‘legally qualified or sufficient’ («отвечающий требованиям, соответствующий требованиям»), в XVI в. зафиксированы ‘competence / competency’ («компетенция») со значением ‘sufficiency of qualification’ («достаточная квалификация») [18].

Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что терминологическое сочетание *коммуникативная компетенция* было введено Д. Хаймсом (1972). В отечественной науке коммуникативная компетенция становится актуальной в 1980-х гг. в значительной мере благодаря работе М.Н. Вятютнева «Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах» (1977).

Следует отметить, что Д. Хаймс использовал понятие «коммуникативная компетенция», развивая идеи Н. Хомского, который в

своей работе «Аспекты теории синтаксиса» (1965) ввел оппозицию между языковой компетенцией (или лингвистической компетенцией; в оригинальном тексте – *linguistic competence*) и языковым (лингвистическим) употреблением (*linguistic performance*). Компетенция определяется как «знание языка говорящим-слушающим»; употребление – как «реальное использование языка в конкретных ситуациях» (*actual use of language in concrete situations*). Н. Хомский пишет о том, что только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. Запись естественной речи показывает, сколь многочисленны в ней обмолвки, отклонения от правил, изменения плана в середине высказывания и т. п. [19, р. 4]. Таким образом, языковая компетенция трактуется как идеальное, нормативное явление. Наблюдаемое использование языка, по мнению Н. Хомского, может представлять данные о природе психической реальности, но не является содержанием лингвистики. Следует подчеркнуть лингвистический статус работы ученого. Введенная Н. Хомским оппозиция критически важна в плане терминологической демаркации, но малоинформативна для педагогики в практическом отношении.

В работе Д. Хаймса коммуникативная компетенция связывается с внутренним знанием ситуативной уместности языка. Д. Хаймс пишет о том, что существуют правила применения языка, без знания которых грамматика не имеет смысла [20, р. 278]. Компетентное использование языка предполагает ситуативную уместность, адекватность (*appropriateness*). Ребенок, который учится говорить, помимо изучения нормативной (грамматической) стороны речи, формирует способности, позволяющие оценивать коммуникативную ситуацию [Ibid., р. 277], успешно принимать участие в речевых событиях и анализировать результаты взаимодействия. Данная компетенция находится в неразрывной связи с отношениями, ценностями и мотивами.

Актуализируя коммуникативную компетенцию в педагогике нашей страны, М.Н. Вятютнев указывает на то, что для использования языка как средства общения необходимо знание социальных, ситуативных и контекстуальных правил, и определяет коммуникативную компетенцию как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимо-

сти от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации [2, с. 38]. Здесь наблюдается концептуальное согласие с Д. Хаймсом. Как и Д. Хаймс, М.Н. Вятютнев не дает четкого разграничения по компонентам, но подчеркивает неразрывную связь языковых составляющих (условно – языковой компетенции или грамматики) и ситуативных, социокультурных.

Классические структуры представлены в работах М. Канали и М. Свейн (М. Canale, M. Swain), Л.Ф. Бахмана и А.С. Палмера (L.F. Bachman, A.S. Palmer). Однако следует оговорить тот факт, что Л.Ф. Бахман и А.С. Палмер не используют термин *коммуникативная компетенция*, их работа посвящена «языковой способности» (в оригинальном тексте – *language ability*). Тем не менее данная концепция заложила основы теории коммуникативной компетенции.

В России известна концепция Д.И. Изаренкова, согласно которой коммуникативная компетенция формируется взаимодействием трех основных, базисных составляющих – языковой, предметной и прагматической компетенций. Языковая компетенция связана с лингвистической стороной организации коммуникативных единиц, она обеспечивает формирование у говорящего умения строить грамматически правильные и осмысленные высказывания; предметная компетенция отвечает за содержание высказываний, она обеспечивает получение знаний о том фрагменте мира, который выступает предметом речи; прагматическая компетенция раскрывает коммуникативные намерения говорящего, условия общения, формируя у говорящего способность использовать высказывания в определенных речевых актах, соотнося их с интенциями и условиями (ситуациями) общения [6, с. 56].

Модель Д.И. Изаренкова отличается от многих других наличием предметной компетенции. С нашей точки зрения, предметность важна, поскольку коммуникация предполагает передачу определенного содержания. Она не может состояться, если людям нечего сказать / передать друг другу. Содержание актуально на уровне конкретной сферы, если мы говорим о коммуникативной компетенции в профессиональном пространстве. Уровень осведомленности непосредственно определяет перспекти-

Структура коммуникативной компетенции в отечественных и зарубежных научных концепциях

Автор(ы) концепции, год выхода работы	Компоненты / субкомпетенции
M. Canale, M. Swain (1980, 1983)	Грамматическая компетенция Социолингвистическая компетенция Стратегическая компетенция (+ дискурсивная компетенция (M. Canale, 1983))
L.F. Bachman, A.S. Palmer (1990, 1996)	Языковая компетенция (знание языка) Стратегическая компетенция
Д.И. Изаренков (1990)	Языковая компетенция Предметная компетенция Прагматическая компетенция
M. Celce-Murcia (2008)	Социокультурная компетенция Дискурсивная компетенция Языковая компетенция (linguistic) Формульная компетенция (formulaic) Интерактивная компетенция Стратегическая компетенция
О.Т. Солтанбекова (2008)	Языковая компетенция Предметная компетенция Прагматическая компетенция Текстовая компетенция
Е.В. Долинский (2013)	Мотивационный компонент Речевой компонент Языковой компонент Социокультурный компонент Стратегический компонент
М.В. Стурикова (2015)	Языковой компонент Дискурсивно-стилистический компонент Риторико-прагматический компонент Этикетно-речевой компонент
Н.П. Таюрская (2015)	Лингвистическая (языковая) компетенция Социолингвистическая компетенция Дискурсивная (речевая) компетенция Социокультурная компетенция Социальная компетенция Стратегическая (компенсаторная) компетенция Учебно-познавательная компетенция
А.С. Даниленко (2016)	Лингвистический уровень Речевой уровень Профессиональный уровень
А.А. Исакова (2017)	Лингвистический компонент Социолингвистический компонент Прагматический компонент
О.Н. Великанова, Е.Ю. Кислякова (2019)	Языковая компетенция Коммуникативно-прагматическая компетенция Социокультурная компетенция

ву коммуникации. Важны также универсальные тематические пласты, задающие модели порождения и развития диалога. Отсутствие «предметной компетенции» в концепциях может быть связано с тем, что она развивается обычно (как отдельная компетенция) в процессе общей социализации, получения образования и обретения трудового опыта, поэтому развитие «предметной» при формировании «коммуникативной компетенции» представляется избыточным. Однако ни у кого не возникает сомнения в том, что содержательная / предметная сфера является необходимым ресурсом, на базе которого осуществляется акт коммуникации. В табл. на с. 114 приведены разные структуры коммуникативной компетенции, которые отличаются компонентным составом, представляя при этом одно содержание.

На основе разных определений понятия «коммуникативная компетенция» и состава компонентов (или субкомпетенций) в рамках структуры можно выделить содержательные доминанты. М.В. Стурикова, прослеживая обшную тенденцию в формулировке значения понятия «коммуникативная компетенция», замечает, что термин предполагает умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, организовывать общение с учетом языковых норм и коммуникативной целесообразности [11, с. 28].

К похожему заключению приходят немецкие ученые (Gert Rickheit, Hans Strohner, Constanze Vorweg), отмечая, что внутренняя структура понятия «коммуникативная компетенция» должна быть соотнесена с эффективностью (effectiveness) и уместностью / адекватностью (appropriateness). Эффективность описывает результат взаимодействия. Уместность / адекватность связывает понятие с ситуативными условиями социальной интеракции [21, р. 16].

Коммуникативная компетенция базируется на языковых нормах, обеспечивающих реализацию коммуникативной задачи посредством адекватных механизмов взаимодействия. Характеристики «языковая нормативность», «эффективность», «уместность / адекватность» являются доминирующими, но по-разному детализируются в разных концепциях и претерпевают терминологические модификации. С нашей точки зрения, ключевое содержание можно свести до двух аспектов: нормативности (на разных уровнях / ярусах языка) и прагматики, ориентированной на связь ком-

муникантов (связь как ключевая цель речевой деятельности).

Рассмотрим, например, одну из современных зарубежных моделей, отличающуюся многокомпонентностью состава. М. Сэлси-Мурсия (M. Celce-Murcia) выделяет социокультурную, дискурсивную, языковую (linguistic), формульную (formulaic), интерактивную и стратегическую компетенции. Языковая компетенция включает знания четырех типов (фонологические, лексические, морфологические и синтаксические), представляющие языковую нормативность [17, р. 47]. Формульная компетенция предполагает оперирование готовыми языковыми клише, устойчивыми выражениями [Ibid., р. 48], которые действительно играют важную роль в естественной коммуникации. Интерактивная компетенция включает знания о речевых актах (обмен информацией, выражение мнения, жалобы и т. д.) и диалогом (диалогическом) взаимодействии – как вербальном (иницирование диалога, изменение темы, прерывание и т. д.), так и невербальном / паралингвистическом (язык тела, пространственные параметры, тишина и паузы и т. д.) [Ibid., р. 48–49]. Стратегическая компетенция ориентирована на коммуникативные стратегии (уклонение от темы и т. д.).

Приведенная модель удобна для оценки результата развития коммуникативной компетенции. Но формульную и дискурсивную компетенции мы можем включить в границы языковой. Стратегическую и социокультурную компетенции можно включить в границы интерактивной компетенции, которая функционально напоминает прагматическую.

В концепции Л.Ф. Бахмана и А.С. Палмера (1990, 1996), например, языковая компетенция включает организационную и прагматическую компетенции, а стратегическая компетенция выходит на более общий (метакогнитивный) уровень, характеризуя постановку целей, оценку и планирование выполнения задачи. Организационная компетенция включает грамматическую и текстовую компетенции. Грамматическая компетенция – это знания о языковой системе, в которую включаются лексика, синтаксис, фонология / графология. Она определяет умение применять языковые нормы. Прагматическая компетенция включает функциональную (иллокутивную) и социолингвистическую компетенции. Они позволяют создавать или интерпретировать дискурс, связывая высказывания с их значением, с интенциями (намерениями) участников коммуникации, с контекстом [14, р. 69].

В модели коммуникативной компетенции М. Канали и М. Свейн (1980) на одном уровне располагаются грамматическая, социолингвистическая и стратегическая компетенции. Впоследствии М. Канали (1983) дополнил данную концепцию дискурсивной компетенцией, фактически выделив ее из социолингвистической. Примечательно, что стратегическая компетенция описывает применение вербальных и невербальных коммуникативных стратегий с целью:

а) компенсировать нарушения целостности коммуникации, возникающие из-за ограничивающих условий или недостаточного уровня коммуникативной компетенции по одному или нескольким параметрам;

б) повысить эффективность коммуникации.

В первом случае речь идет о таких компенсаторных стратегиях, как перефразирование (в случае забывания), избегание определенных слов и т. д. Примером стратегий, ориентированных на повышение эффективности, может служить намеренное замедление речи для создания риторического эффекта или упрощение (адаптация) речи для обеспечения понимания, если коммуникант не готов к восприятию привычного темпа и привычной лексики говорящего [15, р. 10–11].

Структуры вышеприведенных концепций отличаются. Причем отличается даже значение (и содержание) компонентов / субкомпетенций, имеющих одинаковое наименование. Однако всегда есть языковые нормы (на всех ярусах языка) и прагматика, связывающая оформление высказывания с целью взаимодействия и контекстом (ситуативным и социокультурным).

Языковое содержание (языковая нормативность) преимущественно представляется в структурах коммуникативной компетенции посредством терминов *языковой*, *лингвистический* или *речевой*. Ситуация осложняется, когда внутри коммуникативной компетенции одновременно определяются языковая и речевая (суб)компетенции, речевая и лингвистическая (суб)компетенции и т. д.

Заключение о том, что «коммуникативная компетенция» является более широким понятием и интегрирует в своем составе вышеупомянутые компетенции, представляется ошибочным. Можно заметить, что объем обозначенных понятий сужается, как только они теряют независимый статус и переходят в ранг субкомпетенций.

Самым распространенным термином является *языковая компетенция*, которая опи-

сывает владение языком как системой. Следует заметить, что применительно к коммуникативной компетенции не является принципиальным стремление к достижению высокого уровня развития языковой компетенции. Конечно, грамотность важна, но не во всех интерактивных контекстах. В определенных ситуациях высокий уровень сложности лексики и грамматических конструкций скорее будет мешать взаимодействию.

Коммуникативная компетенция интегрирует языковой компонент (языковую компетенцию) на умеренном уровне развития, обеспечивающем перспективу грамотного оформления речи, и прагматический компонент, отвечающий за реализацию цели взаимодействия, удовлетворение коммуникативных потребностей, что предполагает в том числе способность к адаптации уровня грамотности речи и лексического оформления высказывания в зависимости от ситуативного и социального контекста. По этой причине более оправданным является применение термина *языковой компонент* вместо *компетенция* / *субкомпетенция*.

Языковая компетенция измеряется по уровням и характеризуется нормативностью. Ее развитие предполагает усложнение грамматических структур, вариативность лексики и т. д., что не всегда отражается на повышении уровня эффективности коммуникативного взаимодействия. Языковой компонент в рамках коммуникативной компетенции представляет средства оформления высказывания на адекватном (для реализации коммуникативной задачи) уровне, позволяющем выразить актуальное содержание и реализовать коммуникативные потребности.

В зарубежной научной литературе термин *linguistic* имеет нейтральную коннотацию и характеризует языковые явления как теоретического, так и прикладного плана; в русском языке лингвистическая компетенция чаще всего описывает теоретические знания. В данном отношении можно сослаться на Д.И. Изаренкова, который, анализируя состав коммуникативной компетенции, предпочитает в ее структуре выделять языковую компетенцию, а не лингвистическую, поскольку последняя предполагает знание понятийного, категориального аппарата науки о языке; процесс обучения языку как деятельности не требует от обучаемого всех этих знаний [6, с. 56].

Отличие языковой компетенции от речевой основано на общепринятом разграни-

чении языка и речи: язык – система языковых средств, а речь – применение языковых средств в конкретном высказывании. Соответственно, в рамках коммуникативной компетенции речь представляется более приоритетным понятием.

Однако правомерность применения термина *речевая компетенция* как элемента коммуникативной компетенции является спорной, поскольку понятие «речевая компетенция» шире того объема значения, который актуален для коммуникативной компетенции. Говоря о речевой компетенции, мы ориентируемся на развитие всех видов речевой деятельности. Применение термина *речевой компонент* логичнее в рамках описания коммуникативной компетенции, потому что мы ограничиваемся лишь тем «речевым материалом», который обеспечивает связь (коммуникацию). Речь (безотносительно к коммуникативной компетенции) не обязательно должна быть диалогична, ориентирована на эффективность реализации коммуникативной задачи. Лекция может быть абсолютно непонятна слушателям, но из уст лектора будет звучать речь (красивая и нормативная). В коммуникации же главное – связь.

Следует также заметить, что при наличии речевого компонента нет смысла выделять языковой и прагматический компонент, поскольку речевой компонент фактически интегрирует в своих границах языковой и прагматический компоненты. Когда мы говорим о коммуникативной компетенции, языковой компонент описывает все то, что связано с языковыми нормами на всех языковых уровнях / ярусах (фонемный, морфемный, лексический, синтаксический).

Если дискурсивный компонент (дискурсивная компетенция) не выделяется отдельным блоком, то языковой компонент описывает нормативность от уровня фонемы до уровня текста. Его сформированность – готовность к корректному применению фонем, словоформ, синтаксических структур; готовность к их организации в дискурсивное целое.

Речь возникает при подключении прагматического измерения (на всех уровнях). Прагматика (в традиции Ч.У. Морриса) – это раздел семиотики, изучающей отношения между знаковыми системами и теми, кто их использует. Прагматический компонент задает отношение знаков к субъектам, которые их создают, воспроизводят, воспринимают и интерпретируют. Содержание (предметность) оформляется

в соответствии с языковой нормативностью, предполагая соотнесенность с прагматическим измерением: интенциями и контекстом, интерпретируемым в зависимости от предрасположенности коммуникантов.

С нашей точки зрения, удобнее разграничивать в структуре коммуникативной компетенции языковой и прагматический компоненты, ориентируя первый на нормативность, а второй – на адекватное (контексту) применение языка в коммуникативных ситуациях для достижения цели взаимодействия. Представляется оправданным рассмотрение стратегических, социокультурных и социолингвистических параметров в составе прагматического компонента, а не отдельно, поскольку они фактически отвечают за прагматику.

Научные разногласия, касающиеся содержания понятия «коммуникативная компетенция» и его структуры, наблюдаются со времен введения термина и до сих пор. Однако, с нашей точки зрения, разночтения связаны скорее с отсутствием унификации на уровне терминологического аппарата, а также с разными подходами к «разъединению» объекта в целях анализа его составных частей.

Коммуникативная компетенция представляет собой готовность к реализации коммуникативного взаимодействия посредством адекватного применения вербальных и невербальных средств. Языковой компонент обеспечивает нормативную базу, позволяющую корректно применять языковые средства при оформлении высказывания. Оппозиция языкового и прагматического представляется как оппозиция нормативного и ситуативного. При развитии коммуникативной компетенции (в отличие от развития языковой, речевой, лингвистической компетенций) акцент переносится на эффективность выполнения коммуникативной задачи в заданных интерактивных контекстах.

Список литературы

1. Великанова О.Н., Кислякова Е.Ю. Проблема компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 6. С. 17–21.
2. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Рус. яз. за рубежом. 1977. № 6. С. 38–45.
3. Даниленко А.С. Структура иноязычной коммуникативной компетенции // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 187–189.
4. Долинский Е.В. Формирование коммуникативной компетентности будущих переводчиков

средствами информационно-коммуникационных технологий // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6. С. 49–52.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.

6. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Рус. яз. за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.

7. Исакова А.А. Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 1. С. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053.

8. Коробкова О.Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе // Специальное образование. 2010. № 3. С. 29–41.

9. Местанко Н.А. Структура иноязычной коммуникативной компетенции в работах зарубежных и российских исследователей // Гуманитарно-педагогическое образование. 2016. Т. 2. № 1. С. 72–78.

10. Солтанбекова О.Т. Коммуникативная компетенция и ее составляющие // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2008. № 6. С. 40–44.

11. Стурикова М.В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С. 27–32.

12. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор. 2015. № 1. С. 83–87.

13. Bachman L.F. *Fundamental Considerations // Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

14. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

15. Canale M. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Language and Communication*. London: Longman, 1983. P. 2–27.

16. Canale M., Swain M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. P. 1–47. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>.

17. Celce-Murcia M. *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching // Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 2008. P. 41–57. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3.

18. *Concise Oxford Dictionary of English Etymology* / ed. by T.F. Hoad: Oxford University Press, 1996.

19. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

20. Hymes D.H. *On communicative competence // Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

21. Rickheit G., Strohner H., Vorwerg C. *The concept of communicative competence // Handbook of Communication Competence: Handbooks of Applied Linguistics*. Berlin, New-York: De Gruyter, 2010. P. 15–62.

* * *

1. Velikanova O.N., Kislyakova E.Yu. *Problema komponentnogo sostava inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2019. № 6. S. 17–21.

2. Vyatyutnev M.N. *Kommunikativnaya napravlenost' obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnyh shkolah // Rus. YAz. za rubezhom*. 1977. № 6. S. 38–45.

3. Danilenko A.S. *Struktura inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii // Vestn. Krasnoyar. gos. ped. un-ta im. V.P. Astaf'eva*. 2016. № 1. S. 187–189.

4. Dolinskij E. V. *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti budushchih perevodchikov sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013. № 6. S. 49–52.

5. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetencii – novaya paradihma rezul'tata obrazovaniya // Eksperiment i innovacii v shkole*. 2009. № 2. S. 7–14.

6. Izarenkov D.I. *Bazisnye sostavlyayushchie kommunikativnoj kompetencii i ih formirovanie na prodvnutom etape obucheniya studentov-nefilologov // Rus. yaz. za rubezhom*. 1990. № 4. S. 54–60.

7. Isakova A.A. *Retrospektiva formirovaniya kommunikativnoj kompetencii // Integraciya obrazovaniya*. 2017. Т. 21. № 1. С. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053.

8. Korobkova O.F. *Soderzhanie ponyatij «kommunikativnaya kompetenciya», «kommunikativnye navyki» i «rechevye navyki» v sovremennoj normativnoj dokumentacii i nauchnoj literature // Special'noe obrazovanie*. 2010. № 3. S. 29–41.

9. Mestanko N.A. *Struktura inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii v rabotah zarubezhnyh i rossijskih issledovatelej // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*. 2016. Т. 2. № 1. S. 72–78.

10. Soltanbekova O.T. *Kommunikativnaya kompetenciya i ee sostavlyayushchie // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki*. 2008. № 6. S. 40–44.

11. Sturikova M.V. *Kommunikativnaya kompetenciya: k voprosu o definicii i strukture // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2015. № 6. S. 27–32.

12. Tayurskaya N.P. *Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya: zarubezhnyj i rossijskij opyt // Gumanitarnyj vektor*. 2015. № 1. С. 83–87.

Communicative competence: demarcation of meaning

The article deals with the dominants of the meaning of the term “communicative competence” on the basis of the comparative analysis of the native and foreign scientific outlooks. There are differentiated the related notions of “communicative competence”, “language competence”, “speech competence” and “linguistic competence” by the means of the functional and semantic analysis.

Key words: *communicative competence, language competence, speech competence, linguistic competence, interactive competence, pragmatic competence, discursive competence.*

(Статья поступила в редакцию)

И.С. ЛИСЮТКИНА
(Саратов)

МНЕНИЕ ИЛИ ФАКТ: ТАКТИКА ФАКТУАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Рассматривается стратегия фактуализации, реализуемая в современном российском политическом медиадискурсе. Поднимается вопрос соотношения понятий «факт» и «фактоид», предлагаются условия выделения тактики фактуализации. Анализируется роль различных маркеров повышения категоричности в функционировании данной тактики.

Ключевые слова: *тактика, дискредитация, фактуализация, фактоид, маркер повышения категоричности, дискурсивы.*

Несмотря на то, что СМИ позиционируют себя в качестве беспристрастного фиксатора реальности, нельзя не отметить эмоциональность транслируемой в них информации. Именно выражение эмоций позволяет журналистам более эффективно убеждать читателей, а также стимулировать их к принятию политических решений, например проголосовать за определенного кандидата, а также к формированию мнения о той или иной политике-

ской группе или ее представителе. Согласимся с мнением Ю.В. Газинской, которая утверждает, что эмоциональность в политическом медиадискурсе так или иначе связана с оценочностью, поскольку реализуется через состояние волнения и в процессе декодирования медиатекста предполагает разделение действительности по принципу «хорошо – плохо». Использование подобной диады в СМИ является весьма эффективным приемом убеждения, поскольку все базовые разновидности человеческих эмоций легко делятся по этому принципу. Таким образом, несмотря на то, что СМИ заявляют о следовании принципу беспристрастности, практически любая политическая информация сопровождается журналистской оценкой, которая может являться частью манипулятивной стратегии.

Цель данного исследования – выявить основания для выделения тактики фактуализации в современном политическом медиадискурсе, проанализировать особенности ее использования и провести количественный анализ наиболее типичных языковых средств реализации данной тактики. Актуальность обусловлена важностью системного изучения медиаполитического дискурса и недостаточной систематизированностью тактик внутри стратегии дискредитации. Материалом для исследования полужили разножанровые тексты российской прессы 2007–2019 гг. из интернет-версий газет «Аргументы и Факты» (АиФ), «Известия», «Российская Газета» (РГ) и «Российские вести» (РВ). Общее количество исследованного материала – 27 текстов объемом 15 500 словоупотреблений. В процессе исследования применялись описательный метод, метод дискурсивного анализа, а также количественный метод. В итоге в исследованном материале было обнаружено 27 микроконтекстов, реализующих тактику фактуализации.

В ходе исследования политического медиадискурса мы выделяем две разнонаправленные макростратегии: стратегию самопрезентации и стратегию дискредитации. Рассматриваемая в данной статье тактика фактуализации реализуется в рамках стратегии дискредитации наравне с тактикой обвинения, оскорбления, навешивания (наклеивания) ярлыков и т. д. Под тактикой фактуализации мы понимаем некое оценочное высказывание субъективного характера, которое в отсутствие ссылок на источники и средств смягчения категоричности подается как подтвержденный и вери-

фицированный факт. Существование тактики фактуализации стало возможным из-за противоречивой и неоднородной природы дискурса. В частности, с содержательной точки зрения ошибочно рассматривать политический дискурс как статичное и логически организованное пространство. Дискурс всегда подвержен трансформациям: в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации вектор оценки определенного понятия или события может меняться с положительного на отрицательный, и наоборот. Таким образом, во многом политическая коммуникация строится на применении концептуальных оснований дискурса к фактическим политическим событиям, другими словами, на фактуализации дискурса. Именно в процессе фактуализации ведется борьба за право доминантной оценки [3]. Процесс фактуализации особенно характерен для медиадискурса, который призван фиксировать все изменения состояний реального мира путем трансформации этих изменений в нарратив [9]. Приведем пример: летом 2019 г. в Москве прошел ряд оппозиционных митингов, для многих россиян это событие стало фактом только после того, как СМИ сообщили об этом, причем позиционирование этого события было разным: от мирного шествия (оппозиционные СМИ) до революционной демонстрации (проправительственные СМИ).

Н.А. Пром определяет фактуализацию реальности как некую когнитивную систему, включающую в себя осознание объективной реальности, трансформацию субъективной реальности в процессе познавательной деятельности и, как итог, речевую репрезентацию [16]. Если исходить из этого общего определения, становится очевидно, что фактуализация является естественной частью познавательной деятельности и постоянным процессом для каждого человека. Однако некоторые исследователи полагают, что фактуализация может быть использована в манипулятивных целях в рамках конструирования альтернативной реальности [12; 18]. Во-первых, в процессе изложения фактов автор текста может добавить экспрессивных средств, корректируя читательское восприятие. Во-вторых, в единое медиапространство журналисты помещают реальные факты и псевдофакты, или фактоиды, таким образом эмпирически уравнивая их в общественном сознании.

Термин *фактоид* был впервые использован американским писателем Норманом Мейлером в биографии Мэрлин Монро. Н. Мейлер понимал фактоид как факт, который не суще-

ствовал в реальности до его появления в медиапространстве. Цель фактоида – не столько ввести в заблуждение читателя, сколько манипулировать его эмоциями [19]. В XXI в. это понятие стало еще более актуальным в условиях некой девальвации факта, когда разница между правдой и фейком все менее очевидна [8]. Ключевым признаком фактоида является его правдоподобие [2], причем степень правдоподобия может быть весьма различной, а амплитуда колебания от реалистичности до неправдоподобности иногда оказывается весьма широкой [15]. В качестве частного проявления фактоида можно рассматривать утверждение, основанное на интерпретируемом обобщении действительности, которое за счет доминирования субъективного элемента над объективным является лишь частично истинным [14].

Перед исследователем встает вопрос о том, как отличить факт от фактоида. Это сделать непросто, и главной проблемой является регулярное немаркированное использование фактоидов. Как мы уже выяснили, сама природа фактоида (примат субъективного, роль интерпретации) роднит это понятие с мнением, которое противопоставляется реальному знанию. В связи с подобной трактовкой мы будем относить к мнениям не только непосредственно оценочную, но и фактологическую информацию, содержащую, однако, единицы с эксплицитной / имплицитной оценочностью.

Маркерами мнения традиционно являются маркеры эвиденциальности, т. е. специальные показатели экспликации источника информации [11]. В качестве подобных показателей может выступать ссылка на источник (*по словам эксперта, по заявлению столичной полиции*), особые синтаксические конструкции, в частности безличные предложения (*Предполагалось, что перемирие позволит мирным гражданам покинуть Идлиб...*) и лексические маркеры снижения категоричности (*вроде бы, кажется, будто*) [5; 11]. При отсутствии маркеров мнения общий уровень категоричности текста повышается, что может интенсифицировать воздействующий эффект высказывания. При этом злоупотребление категоричными высказываниями может привести к диаметрально противоположному результату, т. е. к коммуникативной неудаче и, как следствие, к недоверию и неприятию со стороны читателя. В связи с этой методологической сложностью О.В. Кукушкина предлагает не разделять факты и фактоиды, т. к. в отсутствие маркеров мнения их различия выходят за грань собственно лингвистической реальности, и в каж-

дом конкретном тексте представляется невозможным проверить, является ли сообщение полностью или лишь частично соответствующим действительности [13]. В.И. Карасик также пишет о невозможности создания единой формальной классификации фактоидов из-за их семантики, идентичной фактам. Таким образом, единственный критерий, который может быть положен в основу выявления фактов и / или фактоидов, – прагматический [10].

В связи с бесконечной семантикой фактоидов, частым отсутствием маркеров мнения и широкими прагматическими задачами их использования представляется проблематичным однозначное выявление всех случаев использования тактики фактуализации, т. к. существует шанс пересечения тактики фактуализации и тактики обвинения, которая в своей основе тоже имеет факты или псевдофакты. В связи с этим стоит оговориться, что мы будем рассматривать только те случаи использования тактики фактуализации, в которых реализуется ряд принципиальных условий.

1. Фактическая информация имеет выраженный негативный прагматический потенциал по отношению к политическому оппоненту. Значимыми для нашего исследования становятся следующие причины создания потенциальных фактоидов: дискредитация представлений о жизни в других странах, а также устрашение читателей для обоснования определенных политических решений [Там же].

2. Авторизирующие конструкции или прямые ссылки на конкретное лицо / группу лиц или издание в качестве источника информации отсутствуют, что является признаком манипулятивной интенции, т. к. информация в этом случае преподносится в качестве объективного и верифицированного факта.

3. Присутствуют языковые средства, реализующие семантико-прагматическую категорию категоричности, призванные увеличить доверие к высказанному факту.

Исследуя проблему достоверности высказывания, Е.И. Беляева выделяет два микрополя: вероятности и истинности. Внутри каждого поля находятся языковые средства – маркеры, сгруппированные градуально. Так, в рамках микрополя модуса вероятности функционируют элементы, указывающие на высокую (*должно быть, видимо*), среднюю (*вероятно, возможно*) и низкую (*может, пожалуй*) долю вероятности. Сходным образом сформирована структура микрополя категории истинности: исследователь выделяет средства выражения категорической истинности (*дей-*

ствительно, на самом деле) и проблематической истинности (*вряд ли, кажется*) [4]. Для нашего исследования актуальными являются языковые средства, выражающие высокую долю вероятности и категоричную истинность, т. к. их использование направленно на убеждение адресата в достоверности высказывания и его принадлежности к объективным фактам. О.А. Акульшина, исследуя связь между категориями категоричности, истинности и объективности, пишет о том, что категоричное высказывание воспринимается собеседником как попытка донести истину. При этом О.А. Акульшина подчеркивает, что на самом деле категоричное высказывание может не быть истинным, однако будет производить впечатление такового [1].

Таким образом, мы считаем, что тактика фактуализации в рамках глобальной стратегии дискредитации направлена на представление негативных мнений и оценок в виде верифицированных фактов в основном за счет маркеров повышения категоричности.

Важную роль в реализации тактики фактуализации играют вспомогательные коммуникативные единицы (ВКЕ), или дискурсивы. Е.Ю. Викторова выделяет два типа: дискурсивы-организаторы, цель которых – сделать дискурс связным и цельным, и дискурсивы-регулятивы, призванные выразить мнение автора, оценки и другую межличностную информацию [7]. Одной из разновидностей дискурсивов-регулятивов являются дискурсивы повышения категоричности. Данные дискурсивы содержат семы со значением долженствования, уверенности, точности и очевидности [6]. В нашем материале дискурсивы составляют большинство маркеров повышения категоричности. Среди дискурсивов повышения категоричности наиболее частотны единицы с исходной семантикой зрительного восприятия, такие как *очевидно, видимо, по-видимому* и т. д. В.В. Смирнова подробно описывает историческую трансформацию значения данной группы лексем: от абсолютной достоверности, когда говорящий действительно наблюдал факты своими глазами (XVIII в.), до проблемной достоверности, когда непосредственного зрительного контакта нет, а говорящий постулирует собственные умозаключения [17].

В ходе исследования было выявлено, что самым популярным дискурсивом повышения категоричности оказалось *очевидно*. Общая доля его использования в рамках тактики фактуализации среди всех средств повышения категоричности составила 34,6%. Рассмотрим его

функционирование в следующем примере: *В психоанализе существует понятие «комплекс гиперкомпенсации». Психолог Альфред Адлер предложил называть этим термином состояние, в котором индивид стремится компенсировать другой свой комплекс – неполноценности. <...> Комплекс, очевидно, оказался разным и передался канцлеру Германии Ангеле Меркель (АиФ. 2014. 26 дек.).* В статье, отрывок из которой мы здесь привели, речь идет о чересчур активных, по мнению автора, действиях США на мировой арене. В качестве обоснования такого поведения журналист вводит морбиальную метафору «ПОЛИТИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ – ЭТО РАССТРОЙСТВО». В данном случае фактуализируется информация о том, что Ангела Меркель, которая отождествляется со всей Германией, страдает от комплекса гиперкомпенсации, а следовательно, обладает и комплексом неполноценности.

Дискурсив *очевидно* чаще стоит в начале предложения: *Очевидно, что за последние дни гнев российского общества и российской власти на действия карателей и украинских властей достиг взрывоопасных значений (Известия. 2014. 18 июня).* Помимо дискурсива *очевидно* в тактике фактуализации принимает участие его омоформ – краткое прилагательное *очевидно*, которое выполняет функцию сказуемого: *Сегодня уже для всех очевидно, что стратегическая линия, избранная Клинтон и его командой по отношению к России, странам бывшего соцлагеря и бывшим республикам СССР, закончилась полным провалом, так же как и целый ряд стратегических решений, осуществленных Бушем-младшим (Известия. 2014. 1 июля).* Как и дискурсив, краткое прилагательное в данном примере сопровождает негативную информацию, призванную дискредитировать политического оппонента. Стратегия целого ряда американских политиков характеризуется лексемой с негативным прагматическим зарядом *провал* и усиливается лексемой *полный*.

Кроме того, нами были обнаружены однокоренные лексемы, выполняющие те же воздействующие функции, что и дискурсив и краткое прилагательное. Например: *Однако газовые конфликты и особенно война с Грузией, после которой батька искренне пообещал Москве признать независимость Абхазии и Южной Осетии, а затем обманул ее, заставили российские власти прийти к пониманию очевидно. Лукашенко вовсе не тот человек, с которым можно работать и иметь дело (АиФ. 2010. 21 июля).* Несмотря на тесные связи Рос-

сии с Республикой Беларусь, ее лидер А.Г. Лукашенко на страницах российской прессы часто подвергается дискредитации. В данном относительно небольшом отрезке текста функционируют сразу две дискредитирующие тактики. Первая тактика – тактика обвинения – лингвистически реализуется с помощью пары контекстных антонимов: *пообещал – обманул*. Таким образом, А.Г. Лукашенко обвиняется в том, что не сдержал собственных обещаний. Любопытно, что тактика обвинения служит своеобразной вербально выраженной пресуппозицией, обоснованием того фактоида, который используется во второй тактике – тактике фактуализации. Лексема *очевидное* является субстантивированным прилагательным, выполняет функцию сказуемого и в приведенном фрагменте прагматически относится ко второму предложению. Именно второе предложение эксплицирует то, что является очевидным фактом. Составляя смысловое единство, тем не менее, данные элементы оказываются синтаксически разделенными, т. к. автор явно хочет замедлить темп повествования, делая вывод, содержащийся во втором предложении, более весомым. Наречие *вовсе не* выполняет усилительную функцию, и в качестве факта преподносится следующая негативная информация: А.Г. Лукашенко является плохим политическим партнером.

Еще одним дискурсивом с исходной семантикой зрительного восприятия является лексема *по-видимому*. Употребление этого дискурсива также повышает категоричность высказывания и убеждает читателя в истинности транслируемой информации. В следующем примере *по-видимому* синонимично фразе с *большой долей вероятности*: *Для того чтобы избавиться от неудобной приставки и. о. к занимаемой им должности, ему необходимо заручиться поддержкой избирателей и стать законным президентом. Получить ее, по-видимому, он рассчитывает с помощью поиска внешнего врага, на роль которого идеально подходит Россия (АиФ. 2010. 17 авг.).* Доля дискурсива *по-видимому* составляет 7,3% от всех средств повышения категоричности, обнаруженных в нашем материале.

После самого популярного дискурсива *очевидно* второе место по частоте употребления в нашем материале занимает дискурсив *фактически*: его употребление составило 15,4% от всех средств повышения категоричности, обнаруженных в нашем материале. Рассмотрим следующий пример: *Все это наглядно демонстрирует тот факт, что вся полити-*

ка, весь курс, которого придерживался Ющенко, не нашли поддержки у народа Украины. Это фактически просто полный крах политики президента Ющенко (РГ. 2010. 19 янв.). Показательно, что в двух предложениях подряд используются слова с корнем *-факт-*, что само по себе в отсутствие маркеров эвиденциальности сигнализирует о применении тактики фактуализации. Автор приведенной цитаты хочет убедить читателя в том, что политика украинского президента потерпела полный крах.

Кроме того, были обнаружены единицы повышения категоричности, которые показывают, что последующая негативная информация является известной для большого количества людей. В связи с этим в манипулятивных целях используется стереотип о том, что большинство не может ошибаться. Эта интенция реализуется за счет употребления определительных местоимений (*каждый, все, любой* и т. п.): *Тогда, кстати, многим и правда казалось, что Pax Americana утвердился очень надолго. Ан и двадцати лет не прошло, а несостоятельность однополярной модели мира для всех очевидна* (РГ. 2010. 21 мая). Кроме того, авторы используют лексемы с интегральной семой «МНОЖЕСТВО», как в следующем примере: *Основные традиционные фигуры умолчания общеизвестны. Это произвольное использование Америкой военной силы, «баснословная привилегия» фактического контроля над мировой валютой и финансовыми организациями, потребление с давних пор львиной доли мировых энергоресурсов и такой же вклад в глобальное изменение климата* (РГ. 2010. 21 мая). В данном случае уровень категоричности повышается за счет использования лексемы *общеизвестный*, в отдельное предложение выделены те негативные факты, которые, по мнению автора, являются общим знанием, не требующим проверки или пояснения. Негативные факты выражаются лексемами с отрицательной коннотацией: *произвольный* и *баснословный*. Единицы повышения категоричности с интегральной семой «МНОЖЕСТВО» составили 20,3% от всех средств повышения категоричности, обнаруженных в нашем материале.

Еще одним средством повышения категоричности является употребление наречий меры и степени, среди которых в нашем материале преобладает единица *слишком*, которая составила 19,2% от общего количества средств повышения категоричности. Стоит оговориться, что все обнаруженные нами примеры ис-

пользования данного наречия структурно относились к цитатам и имели указание на автора. Другими словами, автор статьи использует в тексте чью-то цитату. С одной стороны, это противоречит одному из приведенных выше условий – отсутствию указания источника информации. С другой стороны, нашей принципиальной позицией является холистический подход к исследуемому материалу, т. е. понимание газетной статьи как прагматического целого, в котором все подчинено ряду коммуникативных целей. Нам представляется, что журналист намеренно подбирает ряд цитат, которые будут выполнять определенные задачи. В связи с этим правомерно говорить о суггестивном потенциале цитат. К тому же автор цитаты не ссылается на какие-либо источники, которые бы подтвердили сообщаемую им информацию. Таким образом, содержание цитаты подходит под условия реализации тактики фактуализации. Рассмотрим следующий пример: *«Киевский режим слишком слаб и некомпетентен, экономическое положение Украины ухудшается, а сопротивление американской политике со стороны России нарастает», – констатирует автор* (АиФ. 2015. 9 авг.). Данная цитата принадлежит политическому обозревателю журнала Salon Патрику Смиту, и она призвана убедить читателя в плачевном состоянии дел Украины. Для издания Смит является экспертом в области политики, поэтому, сославшись на него, авторы статьи повышают уровень доверия к высказанной информации, даже несмотря на то, что эта информация ничем не подкреплена. Само же высказывание американского обозревателя глубоко оценочно, хотя маркеры мнения и авторизирующие конструкции (внутри самой цитаты) формально отсутствуют. Данный пример содержит сразу три словоформы с негативной коннотацией: *слаб, некомпетентен* и *ухудшается*. Наречие *слишком* производит усиленный эффект и повышает уровень категоричности, убеждая читателя тем самым, что оценка Патрика Смита является верифицированным фактом.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы. Тактика фактуализации активно используется в современном политическом медиадискурсе. Автор газетной статьи, освещая то или иное событие, вовлекает своего читателя в процесс фактуализации, т. е. изложения собственного мнения под видом факта или фактоида, придавая тексту высокую степень экспрессивности и тем самым реализуя воздействующую функцию.

Отделение истинного факта от ложного фактоида выходит за рамки собственно лингвистического исследования, поэтому невозможно зафиксировать все случаи функционирования тактики фактуализации. В данном исследовании мы фиксировали тактику фактуализации лишь при соблюдении ряда условий и наличии специальных маркеров: представление негативной информации в виде фактов, отсутствие маркеров мнения и использование средств повышения категоричности. Анализ материала показал, что средства повышения категоричности делятся на три группы: дискурсивы (70,7%), прилагательные с дискурсивным значением (18,5%) и наречия меры и степени (14,8%).

Анализ языковых средств репрезентации данной тактики показал, что в группе дискурсивов часто употребляемыми стали единицы с исходной семантикой зрительного восприятия: *очевидно* (34,6%), *по-видимому* (7,3%), *видимо* (4,7%). Среди дискурсивов особенно употребительным также оказался дискурсив *фактически* (15,4%). Единицы повышения категоричности с интегральной семой «МНОЖЕСТВО» призваны апеллировать к мнению о том, что большинство всегда право и общеизвестное знание является истинным. Данная группа единиц составила 20,3% от всех средств повышения категоричности, обнаруженных в нашем материале.

Список литературы

1. Акульшина О.А. Коммуникативная категория категоричности и близкие ей коммуникативные категории // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер.: Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. Вып. 1. С. 15–20.
2. Белодедова А.В. О фактах и фактоидах в современных журналистских текстах // Науч. ведомости Белгор. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 24(221). Вып. 28. С. 89–94.
3. Белых Е.Н. Прагматическое и концептуальное содержание оценки в политическом дискурсе (на материале турецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2019.
4. Беляева Е.И. Достоверность // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / отв. ред. А.В. Бондарко. Л.: Наука, 1990. С. 157–170.
5. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Яз. рус. культуры, 1997.
6. Викторова Е.Ю. Функционирование дискурсивов-регулятивов в печатных и звучащих русскоязычных СМИ // Медиалингвистика. 2017. № 1(16). С. 123–132.

7. Викторова Е.Ю. Дискурсивные слова: единство в многообразии // Изв. Саратов. ун-та. Сер.: Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. Вып. 1. С. 10–15.

8. Гарбузняк А.Ю. Феномен постправды: девальвация факта в медийном дискурсе // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 1. С. 184–192.

9. Гробицкая А.М. Дискурсивно-семантический анализ событийного макродискурса (на материале англоязычных газетных текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2013.

10. Карасик В.И. Фактоиды как лингвокультурное явление // Полит. лингвистика. 2017. № 3(63). С. 21–30.

11. Кобрина О.А. Категория эвиденциальности: ее статус и формы выражения в разных языках // Вопр. когнитивной лингвистики. 2005. Вып. 1. С. 86–97.

12. Кудинова А.В. Медиакультурные факторы современной российской модернизации // Медиакультура и медиаобразование в поликультурном обществе: сб. науч. ст. по материалам Всерос. науч. заоч. конф. с междунар. участием / отв. ред. Т.В. Коваленко. М.: Перо, 2014. С. 45–57.

13. Кукушкина О.В. Негативная информация: утверждение о факте или выражение мнения // Теория и практика судебной экспертизы. 2016. № 3(43). С. 132–145.

14. Кузнецов С.А., Олейников С.М. Экспертные исследования по делам о признании информационных материалов экстремистскими: теоретические основания и методическое руководство. М.: Изд. дом В. Ема, 2014.

15. Лазутина Г.В. Основы творческой деятельности журналиста: учебник для студ. вузов. М.: Аспект-Пресс, 2004.

16. Пром Н.А. Фактуализация как когнитивная система адаптации реальности // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2019. № 4. С. 50–63.

17. Смирнова В.В. Формирование дискурсивных маркеров проблемной достоверности с исходной семантикой зрительного восприятия: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2018.

18. Эпштейн М.Н. Философия возможного. СПб.: Алетея, 2001.

19. Mailer N. Marilyn: a Biography, Grosset & Dunlap Inc. 1974.

* * *

1. Akul'shina O.A. Kommunikativnaya kategoriya kategorichnosti i blizkie ej kommunikativnye kategorii // Izv. Sarat. un-ta. Novaya seriya. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2014. T. 14. Vyp. 1. S. 15–20.

2. Belodedova A.V. O faktah i faktoidah v sovremennykh zhurnalisticheskikh tekstah // Nauch. vedomosti Belgor. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2015. № 24(221). Vyp. 28. S. 89–94.

3. Belyh E.N. Pragmaticheskoe i konceptual'noe sodержanie ocenki v politicheskom diskurse (na materiale tureckogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2019.

4. Belyaeva E.I. Dostovernost' // Teoriya funkcional'noj grammatiki: Temporal'nost'. Modal'nost' / otv. red. A.V. Bondarko. L.: Nauka, 1990. S. 157–170.

5. Bulygina T.V., Shmelev A.D. Yazykovaya konceptualizaciya mira (na materiale russkoj grammatiki). M.: Yaz. rus. kul'tury, 1997.

6. Viktorova E.Yu. Funkcionirovanie diskursivov-regulyativov v pechatnyh i zvuchashchih russkojazychnyh SMI // Medialingvistika. 2017. № 1(16). S. 123–132.

7. Viktorova E.Yu. Diskursivnye slova: edinstvo v mnogoobrazii // Izv. Sarat. un-ta. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2014. T. 14. Vyp. 1. S. 10–15.

8. Garbuznyak A.Yu. Fenomen postpravdy: del'vaciya fakta v medijnom diskurse // Znanie. Pонимание. Umenie. 2019. № 1. S. 184–192.

9. Grobickaya A.M. Diskursivno-semanticheskij analiz sobytijnogo makrodiskursa (na materiale angloyazychnyh gazetnyh tekstov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2013.

10. Karasik V.I. Faktoidy kak lingvokul'turnoe yavlenie // Polit. lingvistika. 2017. № 3(63). S. 21–30.

11. Kobrina O.A. Kategoriya evidencial'nosti: ee status i formy vyrazheniya v raznyh yazykah // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2005. Vyp. 1. S. 86–97.

12. Kudina A.V. Mediakul'turnye faktory sovremennoj rossijskoj modernizacii // Mediakul'tura i mediaobrazovanie v polikul'turnom obshchestve: sb. nauch. st. po materialam Vseros. nauch. zaoch. konf. s mezhdunar. uchastiem / otv. red. T.V. Kovalenko. M.: Pero, 2014. S. 45–57.

13. Kukushkina O.V. Negativnaya informaciya: utverzhdenie o fakte ili vyrazhenie mneniya // Teoriya i praktika sudebnoj ekspertizy. 2016. № 3(43). S. 132–145.

14. Kuznecov S.A., Olejnikov S.M. Ekspertnye issledovaniya po delam o priznanii informacionnyh materialov ekstremistskimi: teoreticheskie osnovaniya i metodicheskoe rukovodstvo. M.: Izd. dom V. Ema, 2014.

15. Lazutina G.V. Osnovy tvorcheskoj deyatelnosti zhurnalista: uchebnik dlya stud. vuzov. M.: Aspekt-Press, 2004.

16. Prom N.A. Faktualizaciya kak kognitivnaya sistema adaptacii real'nosti // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2019. № 4. S. 50–63.

17. Smirnova V.V. Formirovanie diskursivnyh markerov problemnoj dostovernosti s iskhodnoj semantikoj zritel'nogo vospriyatiya: dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2018.

18. Epshtejn M.N. Filosofiya vozmozhnogo. SPb.: Aletejya, 2001.

Judgement or fact: tactics of factualization in modern Russian political media discourse

The article deals with the strategy of factualization implemented in the modern Russian political media discourse. There is considered the issue of the correlation of the concepts of “fact” and “factoid”, there are suggested the conditions of revealing the tactics of factualization. The author analyzes the role of different markers of the category raise in the functioning of the tactics.

Key words: *tactics, discredit, factualization, factoid, markers of category raise, discursives.*

(Статья поступила в редакцию 29.06.2020)

А.А. ДЬЯКОВА
(Волгоград)

СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ СУГГЕСТИВНОСТИ ПРИ ВТОРИЧНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА

Суггестивность рассматривается как текстовая категория, обеспечивающая вторичным текстам способность воздействовать на эмоционально-оценочное восприятие содержания текста-оригинала адресатом. Выявляются и систематизируются лингвистические и экстралингвистические средства реализации данной категории в текстах медийного дискурса, представляющих собой вторичную репрезентацию содержания текста юридического дискурса.

Ключевые слова: *текст, текстовая категория, суггестивность, вторичный текст, вторичная репрезентация содержания текста.*

В лингвистике текста вопрос о текстовых категориях является одним из наиболее сложных и дискуссионных. На сегодняшний день среди ученых нет единого мнения относительно

но количества категорий текста, их иерархии / соотношения / классификации, критериев выделения. Не существует также четких параметров для разграничения текстовых категорий и качеств (свойств) текста; лингвисты могут использовать данные понятия недифференцированно (например, Н.С. Болотнова, С.Г. Ильенко), поскольку зачастую одно из них определяется через другое. Дифференциация данных понятий основана на понимании текстовой категории не как любого признака текста, а как одного из наиболее существенных его признаков (Н.И. Кондаков, Ю.В. Ванников, А.И. Мореховский, Т.В. Матвеева и др.).

В разработку теории о текстовых категориях существенный вклад внесли труды И.Р. Гальперина, А.И. Новикова, О.И. Москальской, Н.С. Валгиной, М.Н. Кожинной, З.Я. Тураевой, Е.В. Сидорова, И.Я. Чернухиной, Т.В. Матвеевой, М.П. Котюровой и др. Поскольку текст представляет собой многомерное образование, предметом научного описания в работах лингвистов являются самые разные текстовые категории. И.Р. Гальперин выделил десять основных категорий текста [1]:

- 1) когезию;
- 2) завершенность;
- 3) континуум;
- 4) ретроспекцию;
- 5) проспекцию;
- 6) информативность;
- 7) модальность;
- 8) членимость;
- 9) автосемантическую отрезков текста;
- 10) интеграцию.

В работах других ученых рассматриваются также такие категории, как когерентность, диалогичность (реализуется в категориях субъектности и адресованности), время, пространство, событие, адресант и адресат, диктум и модус, экспрессивность, эмотивность, суггестивность, аргументативность, интертекстуальность, регулятивность и др. (М.Н. Кожина, В.Н. Телия, В.И. Шаховский, Н.С. Болотнова, Е.В. Шелестюк, О.Н. Копытов и др.).

В данной статье за основу принимается понимание суггестивности, предложенное в работах Е.В. Шелестюк. В концепции исследователя суггестивность наряду с аргументативностью трактуется как текстовая категория второго порядка. Суггестивность и аргументативность обеспечиваются текстовыми категориями первого порядка (целостностью, связностью, информативностью, имплицитностью, персональностью, интертекстуально-

стью, императивностью и др.) и потому рассматриваются в качестве своеобразной надстройки над ними.

Обе категории направлены на осуществление речевого воздействия: суггестивность предполагает внушение адресату определенного эмоционально-оценочного отношения к предмету речи (англ. *suggestive* – «наводящий на размышления», от лат. *suggestio* – «намеки, внушение»), а аргументативность выступает инструментом убеждения с помощью логически обоснованных доводов [5]. Таким образом, суггестивность и аргументативность соотносятся как эмоциональное и рациональное воздействие, зачастую выступая совместно.

Настоящая статья посвящена суггестивности вторичного текста как категории, связанной со способностью текстов моделировать эмоционально-оценочное восприятие содержания текста-оригинала читательской аудиторией. Целью нашего исследования стало выявление лингвистических и экстралингвистических средств реализации данной категории при вторичном текстообразовании. В качестве материала исследования мы использовали тексты медийного дискурса в жанрах информационной заметки и информационной статьи, представляющие собой варианты вторичной репрезентации исходных текстов юридического дискурса, не обладающих суггестивностью. Для того чтобы наглядно показать принципы использования средств реализации категории суггестивности, мы проведем сопоставительный анализ вторичных текстов, созданных на основе широко обсуждаемого в СМИ законопроекта № 955380-7 «О внесении изменений в Федеральный закон “О полиции”». Оригинальный текст законопроекта представлен на сайте Системы обеспечения законодательной деятельности (URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/955380-7>). Суггестивность многочисленных вторичных текстов отражает неоднозначное отношение к исходному тексту и демонстрирует два вектора его интерпретации, отличающихся знаком оценки. Моделируя эмоционально-оценочное восприятие содержания текста-оригинала, авторы вторичных текстов представляют его как имеющее позитивное (соответствующие примеры будем отмечать знаком (+)) либо, наоборот, негативное (отметим знаком (-)) значение для жизни общества.

По нашим наблюдениям, для реализации интенции воздействия авторы вторичных текстов могут применять самые разнообразные

средства. На основе анализа текстового материала (орфография и пунктуация текстов, приводимых ниже в качестве примеров, сохранены) мы выявили следующие *разноуровневые лингвистические средства реализации суггестивности*.

1. Лексические средства

Это активное использование номинаций, активирующих в сознании массовой аудитории концепты, связанные с базовой потребностью в безопасности. Такие слова имеют эмоционально-оценочные коннотации и относятся к эмотивной лексике:

(+) *Законопроект направлен на усиление гарантий защиты прав и законных интересов граждан, совершенствование практической деятельности полиции по предупреждению, пресечению и раскрытию преступлений и иных правонарушений* (URL: <https://rg.ru/2020/05/08/kabmin-odobril-popravki-v-federalnyj-zakon-o-policii.html>); *Они* (поправки к действующему закону. – А.Д.) *потребовались, чтобы конкретизировать, уточнить имеющиеся у полиции полномочия для быстрого и эффективного пресечения противоправных действий* (URL: <http://guardinfo.online/2020/05/07/eksperty-prokommentirovali-popravki-v-zakon-o-policii/>).

(–) *В реальной жизни внедрение этого пункта означает, что частое сейчас анонимное сообщение «на улице женщину насилуют» (или «муж жену в соседнем доме бьет») перестанет быть анонимным. Это неизбежно повлечет резкое сокращение таких звонков – и неизбежно приведет к росту бытового насилия. Опытные оперативники знают: почти всегда информация поступает на условиях анонимности, и в нынешнее время это единственная по сути защита сообщавшего* (URL: <https://lenta.ru/articles/2020/04/23/newpolice/>).

Комментировать по отдельности каждый эмотив, выделенный с помощью подчеркивания, в рамках данной статьи представляется излишним. Отметим лишь, что данные и коррелирующие с ними номинации имеют важное значение в тексте, поскольку они моделируют эмоциональную реакцию читателя. Как подчеркивает В.И. Шаховский, слово, «принявшее» в свое значение объективную эмоциональную окраску представления о предмете, начинает само по себе производить такое же воздействие на наше сознание, как и сам предмет или представление о нем, поскольку эмо-

ции могут интуитивно переноситься с предмета на представление о нем, а с представления о предмете на слово и его семантику, и наоборот [3, с. 54–55].

Особую роль при вторичной репрезентации информации играют эмотивы, используемые в заголовке вторичного текста. Являясь сильной позицией текста, заголовок представляет ключевые текстообразующие концепты, влияющие на восприятие содержания всего текста. Например:

(+) *Равные права для всех. Зачем полиции новые полномочия?* (URL: <https://fedpress.ru/article/2498012>). Сочетание слов *равный* и *право* активирует в сознании массового адресата концепт «равноправие», задающий позитивный вектор восприятия информации в тексте информационной статьи.

(–) *«Почувствуют безнаказанность и вседозволенность»: Российским полицейским решили дать еще больше прав. И снять с них еще больше ответственности* (URL: <https://lenta.ru/articles/2020/04/23/newpolice/>). В анализируемом заголовке использование эмотивной лексики (*безнаказанность, вседозволенность*), репрезентирующей соответствующие концепты, сопровождается противопоставлением (*дать – снять, права – ответственность*).

Отметим, что употребление в заголовке текста имен концептов, вызывающих эмоциональный отклик у адресата, связано с реализацией приема программирующей номинации, который состоит в предвосхищении событий (другое название этого приема – «намеренное опережение событий»).

2. Морфологические средства

2.1. Использование местоимения 1-го (реже 2-го) лица мн. ч. *мы* и глагольных форм с аналогичными грамматическими значениями:

(+ / –) *Начнем с одной из более обсуждаемых поправок, которая гласит, что полицейским будет разрешено представляться задержанному уже после прекращения угрожающих жизни и имуществу противоправных действий* (URL: <https://v-pravda.ru/2020/05/11/eksperty-prokommentirovali-popravki-v-zakon-o-policii/>). В данном случае дейктические актуализаторы не задают конкретный знак реакции читательской аудитории (+ или –), они используются для того, чтобы расположить адресата и подготовить его к дальнейшему воздействию. Эмоционально-оценочный потенциал инклюзивного личного дейксиса зависит от

суггестивных средств, используемых далее во вторичном тексте.

(+) *Мы с вами прекрасно понимаем, что в деятельности правоохранительных органов оперативность принятия решений крайне важна; То есть мы не лишаемся представления сотрудника правоохранительных органов, но получаем возможность оперативно реагировать на экстренную ситуацию* (URL: <https://v-pravda.ru/2020/05/11/eksperty-prokomentirovali-popravki-v-zakon-o-policii/>).

(-) *Возможно, конечно, что мы все не так поняли, но сейчас очень много людей, которые пишут об этом и в соцсетях, и которые также это поняли, как и мы* (URL: <https://zen.yandex.ru/media/tochkazzreniya/gosduma-rassmotrit-nashumevshii-zakon-o-rasshirenii-polnomochii-policii-5ebc93e9cb9468454715c592>).

С помощью указанных грамматических форм реализуется тактика объединения (кооперирования), которая заключается в подчеркивании общности адресанта и адресата. Рассматриваемое морфологическое средство суггестивности обладает весьма высоким потенциалом, поскольку базовая потребность в чувстве общности относится к числу главных мишеней психологического воздействия [2, с. 122].

2.2. Использование глагольных форм 3-го лица мн. числа:

(-) Название информационной статьи «*Расширение полномочий полиции: для чего в закон хотят внести поправки*» (URL: <https://riamo.ru/article/430594/rasshirenie-polnomochij-politsii-dlya-chego-v-zakon-hotyat-vnesti-popravki.xl>). Данное морфологическое средство представляет эксклюзивный личный дейксис: рассматриваемые грамматические формы соотносятся с местоимением *они*, противопоставляемым местоимению *мы* (аналогично противопоставлению «свой – чужие»), и используются с целью вызвать негативную эмоционально-оценочную реакцию адресату по поводу сообщаемой информации («они не мы, их действия не в наших интересах»).

2.3. Модальные слова:

(+) *Подобные изменения действительно нужны* (URL: <https://lenta.ru/articles/2020/04/23/newpolice/>).

(-) *К примеру, если полицейский расценил, что ему что-то якобы угрожает; Там отмечено, что, дескать, это позволит повысить эффективность полиции по раскрытию и пресечению преступлений* (URL: <https://zen.yandex.ru/media/tochkazzreniya/gosduma-rassmot>

[rit-nashumevshii-zakon-o-rasshirenii-polnomochii-policii-5ebc93e9cb9468454715c592](https://zen.yandex.ru/media/tochkazzreniya/gosduma-rassmotrit-nashumevshii-zakon-o-rasshirenii-polnomochii-policii-5ebc93e9cb9468454715c592)).

Выражая отношение адресанта к содержанию речи, отражая его целевые установки и соотнося информацию и реальность, модальные слова вносят в контекст дополнительные смысловые оттенки (в приведенных примерах: наречие *действительно* – оттенок уверенности, а частицы *якобы* и *дескать* – оттенок недоверия).

3. Синтаксические средства

3.1. Вопросительные предложения:

(+ / -) *Что мы имеем на сегодняшний день согласно Закону «О полиции»? (URL: <https://rg.ru/2020/05/07/eksperty-prokomentirovali-popravki-v-zakon-o-policii.html>)*. В данном примере вопросительное предложение не моделирует знак эмоциональной оценки информации читателем, а используется для того, чтобы создать у него чувство единства с автором, их совместной познавательной деятельности и таким образом подготовить адресата к дальнейшему воздействию с помощью других суггестивных средств.

(+) *Я считаю, что введение такого правового инструмента сохранит жизни сотрудникам полиции, сохранит жизни гражданам, и у нарушителей лишний раз возникнет тысяча вопросов: «А стоит ли ему совершать те действия, которые повлекут применение табельного оружия?» (URL: <http://guardinfo.online/2020/05/07/eksperty-prokomentirovali-popravki-v-zakon-o-policii/>)*.

(-) *Кто застрахует владельца авто от того, что ему, в автомобиль, в его отсутствие, что-то не подкинут, запрещенное? Как человек потом докажет, что у него ничего не было в авто или ему это не подбросили, если его не было даже на месте? (URL: <https://zen.yandex.ru/media/tochkazzreniya/gosdumarassmotrit-nashumevshii-zakon-o-rasshirenii-polnomochii-policii-5ebc93e9cb9468454715c592>)*.

Вопросительные предложения связаны с реализацией категории диалогичности (категории первого порядка), обеспечивающей суггестивное воздействие.

3.2. Побудительные предложения:

(+) *И давайте не забывать, что после задержания сотрудник органов внутренних все равно представится (URL: <https://v-pravda.ru/2020/05/11/eksperty-prokomentirovali-popravki-v-zakon-o-policii/>)*.

Как вопросительные, так и побудительные предложения являются средством реали-

зации диалогичности, обеспечивающей суггестивность.

К суггестивным лингвистическим средствам относятся также ритмико-звуковые и словообразовательные, однако в данной статье мы их не рассматриваем, поскольку они не были выявлены при анализе текстового материала, используемого в настоящей статье. Как показывает практика, чаще всего описанные выше лингвистические средства суггестивности реализуются в тексте комплексно.

Как известно, языковое воплощение каждой текстовой категории непременно отвечает экстралингвистической заданности конкретного текста и группы однотипных в этом плане текстов (Т.В. Матвеева). Использование тех или иных лингвистических средств реализации категории суггестивности определяется выбором *тактик вторичной репрезентации содержания исходного текста*. Мы выявили ряд тактик, выступающих в качестве *экстралингвистических средств суггестивности*, обусловленных интенциями авторов вторичных текстов:

1. Апеллирование к витальным ценностям (жизнь, здоровье, безопасность):

(+) *Но очевидно, что предложенные поправки продиктованы самой жизнью и призваны обезопасить наших граждан* (URL: <https://rg.ru/2020/05/13/rasshiriaiushchij-polnomochiia-policejskih-zakonoproekt-vnesen-v-gosdumu.html>). *Так, полицейским дадут право вскрывать автомобили. В каких случаях? Для спасения жизни человека. Случилось так, что кому-то в машине стало плохо. Или же в авто без присмотра надолго оставлен маленький ребенок, а на улице сильный мороз или жуткая жара* (URL: <https://rg.ru/2020/05/13/rasshiriaiushchij-polnomochiia-policejskih-zakonoproekt-vnesen-v-gosdumu.html>).

(-) *Единичные пока случаи, когда стражи порядка калечат граждан, которые не представляли угрозы для окружающих, могут стать массовыми* (URL: <https://lenta.ru/articles/2020/04/23/newpolice/>).

2. Тактика объединения (кооперирования):

(+) *Мы с вами видели большое количество видео в социальных сетях, в которых нарушители фактически напали на сотрудников полиции. Единственный вопрос, который у нас возникал: «Почему же сотрудник полиции до сих пор не применил табельное оружие?»* (URL: <http://syzrantoday.ru/index.php/articles/item/28023-rossiyu-zhdet-obnovlennyj-zakon-o-politsii>).

(-) *Возможно, нам всем нужны разъяснения от разработчиков закона или Госдумы* (URL: <https://zen.yandex.ru/media/tochkaz-zreniya/gosduma-rassmotrit-nashumevshii-zakon-o-rasshirenii-polnomochii-policii-5ebc93e9cb9468454715c592>).

Данная тактика направлена на формирование межличностной аттракции, на фоне которой и осуществляется внедрение в сознание адресата нужной информации.

3. Апеллирование к равенству и чувству справедливости:

(+) *Есть поправки, которые предоставляют полицейским права, уже имеющиеся у представителей других правоохранительных ведомств* (URL: <http://guardinfo.online/2020/05/07/eksperty-prokomentirovali-popravki-v-zakon-o-policii/>); *Аналогичная норма уже действует для сотрудников органов государственной охраны (например, пункт 1 статьи 27 Федерального закона от 27 мая 1996 г. № 57-ФЗ «О государственной охране»)* (URL: <https://v-pravda.ru/2020/05/11/eksperty-prokomentirovali-popravki-v-zakon-o-policii/>).

4. Ссылка на авторитет (мнение эксперта)

(+) Названия информационных заметок *Эксперт: поправки в закон «О полиции» соответствуют международной практике* (URL: <https://tass.ru/obschestvo/8307865>); *Эксперт положительно оценил перспективу расширения полномочий полицейских* (URL: <https://versia.ru/yekspert-polozhitelno-ocenil-perspektivu-rasshireniya-polnomochij-policejskih>).

(-) *Эксперты «АГ» настороженно отнеслись к предложенным корректировкам законодательства, отметив, что ряд положений законопроекта наделяют сотрудников полиции чрезмерными полномочиями; Наибольшие вопросы у эксперта вызвало предлагаемое изменение ст. 24 Закона, предоставляющее сотруднику полиции право применить оружие не только при попытке задерживаемого прикоснуться к оружию, но и при совершении иных действий, дающих основание расценить их как угрозу нападения на сотрудника полиции* (URL: <https://www.advgazeta.ru/novosti/pravitelstvo-vneslo-v-dumu-zakonoproekt-o-rasshirenii-polnomochiy-politseyskikh/>).

5. Вызов ассоциаций путем создания образа-ситуации

(+) *Допустим, несмотря на все предупреждения сотрудника полиции с обнаженным огнестрельным оружием, правонарушитель замахивается на него (например, но-*

жом) либо старается ослепить (URL: <https://rg.ru/2020/05/07/eksperty-prokommentirovali-popravki-v-zakon-o-policii.html>); Представим себе ситуацию, в которой ребенок оказывается без попечения родителей в запертой машине, думаю, все согласятся с тем, что в данной ситуации полицейскому следовало бы дать право спасти этого ребенка (URL: <https://rg.ru/2020/05/08/kabmin-odobril-popravki-v-federalnyj-zakon-o-policii.html>).

(-) Скажем, вы не так припарковались, кто-то недоволен. Он звонит в 102 и сообщает, что он видел в вашем автомобиле что-то подозрительное... И все, автомобиль вскрывают. Или просто у вас есть враги, которые позвонят в полицию и сообщат ложные сведения. Так как санкции суда не нужно, разрешения прокурора тоже, которые могли бы проверить доказательную базу и обоснованность таких обвинений, то приезжает наряд полиции и вскрывает автомобиль – так получается, исходя из этой формулировки (URL: <https://zen.yandex.ru/media/tochkazzreniya/gosduma-rassmotrit-nashumevshii-zakon-o-rasshirenii-polnomochii-policii-5ebc93e9cb9468454715c592>).

б. Ссылка на положительный / отрицательный пример

(+) И такие жесткие меры существуют во многих странах мира – в Соединенных Штатах Америки, в Германии, Южной Корее, Скандинавских государствах (URL: <https://rg.ru/2020/05/13/rasshiriaiuschij-polnomochiia-policejskih-zakonoproekt-vnesen-v-gosdumu.html>) (в данном контексте примером служит положительный опыт других стран).

(-) Мы все много раз слышали, сколько полицейские США каждый год убивают людей по ошибке, подумав, что в них целятся пистолетом или что-то подобное. Там не редки даже случаи, когда полицейские стреляли по этой причине в детей. Да, в США действует такая формулировка, как и эта – при любой угрозе полицейскому он имеет право открыть огонь (URL: <https://zen.yandex.ru/media/tochkazzreniya/gosduma-rassmotrit-na-shumevshii-zakon-o-rasshirenii-polnomochii-policii-5ebc93e9cb9468454715c592>).

Отметим, что коммуникативные тактики могут комбинироваться авторами вторичных текстов, при этом суггестивный эффект усиливается. Например:

– апеллирование к витальным ценностям сопровождается неявным противопоставлением:

(+) *Полицейские смогут вскрывать автомобили для спасения человека или задержания преступника* (URL: <https://rg.ru/2020/05/13/rasshiriaiuschij-polnomochiia-policejskih-zakonoproekt-vnesen-v-gosdumu.html>) (апелляция к базовой потребности в безопасности (спасение) + противопоставление «спасение – задержание», «человек – преступник»);

– тактика предотвращения возможных опасений и одновременное использование неявного противопоставления с целью внедрения идеи: честным гражданам волноваться не о чем, опасаются поправок только те, кто не подходит под определение «законопослушный гражданин»:

(+) *Изменения в законе никак не повлияют на жизнь законопослушных граждан, не затронут их личные права и свободы* (URL: <http://guardinfo.online/2020/05/07/eksperty-prokommentirovali-popravki-v-zakon-o-policii/>);

– ссылка на авторитет (мнение эксперта) сопровождается апелляцией к чувству равенства / справедливости и ссылкой на положительный пример:

(+) *Вы знаете, до сих пор наша полиция имеет гораздо меньше прав, чем зарубежные коллеги, и в этой связи это вполне логичные изменения. Тем более даже Рогардия имеет по ряду направлений больше прав, нежели наши сотрудники полиции. Это вполне логично, что бы права были равными у всех органов, кто занимается обеспечением правопорядка. Кроме того, надо сказать, что изменения не носят радикальный характер, связанное одно из них с применением оружия, такие стандарты существуют во всех западных странах* (URL: <https://v-pravda.ru/2020/05/11/eksperty-prokommentirovali-popravki-v-zakon-o-policii/>) (данный фрагмент представляет собой включенный в информационную статью комментарий, который дал заместитель председателя Общественного совета при МВД России В.В. Гриб).

Разумеется, перечень тактик и приемов, позволяющих реализовать категорию суггестивности при вторичной репрезентации содержания некоего исходного текста, не исчерпывается приведенными в настоящей статье. Он зависит от тематики текста и предполагает широкий выбор из арсенала манипулятивных коммуникативных тактик, поскольку манипулятивность и суггестивность тесно связаны.

Как видим, в большинстве примеров одни и те же лингвистические и экстралингвистические средства могут применяться для реализа-

ции обоих векторов суггестивности, что позволяет нам считать такие средства универсальными. С их помощью автор текста задает направление ассоциирования в сознании адресата.

Отдельного упоминания заслуживают *паралингвистические средства суггестивности*, активно используемые в текстах медийного дискурса, – фотографии, сопровождающие вербальное сообщение.

Фотографии в проанализированных нами текстах могут быть признаны средством суггестивности только в случаях моделирования негативного восприятия информации адресатом: фотокадры демонстрируют проявления жестокости сотрудниками полиции (см., например, иллюстрации к статье «*Почувствуют безнаказанность и вседозволенность*»: *Российским полицейским решили дать еще больше прав. И снять с них еще больше ответственности* (URL: <https://lenta.ru/articles/2020/04/23/newpolice/>)). В текстах с положительной суггестивностью фотографии не оказывают эмоционального воздействия на реципиента, поскольку их сюжеты нейтральны и представляют привычные для всех граждан моменты повседневной службы полицейских.

Итак, вторичная репрезентация содержания исходного текста с применением различных средств суггестивности позволяет авторам вторичных текстов оказывать эмоциональное воздействие на аудиторию, управлять «вербальными эмоциями» (В.И. Шаховский) читателей, таким образом влияя на смысловые имми содержательно-фактуальной информации в тексте и формируя оценки. Представленная в статье систематизация средств реализации категории суггестивности во вторичных текстах не претендует на полноту и завершенность, поскольку перечень тактик, обладающих суггестивным потенциалом, а также лингвистических и паралингвистических средств их воплощения определяется:

- жанром вторичного текста;
- дискурсивными условиями его функционирования;
- варьирующимися параметрами коммуникации.

Комплексное исследование суггестивности при вторичном текстообразовании имеет важное практическое значение и требует разноаспектного изучения широкого спектра вторичных текстов.

Список литературы

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.

2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 2000.

3. Шаховский В.И. Эмоции: долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: Кн. дом «Либроком», 2009.

4. Шелестюк Е.В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2009.

5. Шелестюк Е.В. Текстовые категории аргументативности, суггестивности и императивности как отражение способов речевого воздействия // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2008. № 30. С. 170–175.

* * *

1. Gal'perin I.R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M.: Nauka, 1981.

2. Docenko E.L. Psihologiya manipulyacii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita. M.: CheRo, Izd-vo MGU, 2000.

3. Shahovskij V.I. Emocii: dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologiya. M.: Kn. dom «Librokom», 2009.

4. Shelestyuk E.V. Rechevoe vozdejstvie: ontologiya i metodologiya issledovaniya: dis. ... d-ra filol. nauk. Chelyabinsk, 2009.

5. Shelestyuk E.V. Tekstovye kategorii argumentativnosti, suggestivnosti i imperativnosti kak otrazhenie sposobov rechevogo vozdejstviya // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2008. № 30. S. 170–175.

Means of implementation of suggestiveness category in the process of the secondary representation of text content

Suggestiveness is considered as a text category providing the secondary texts with the ability of influencing on the emotional and value perception of the content of the source text by the addressee. There are revealed and systemized the linguistic and extralinguistic means of the implementation of the category in the texts of the media discourse presenting the secondary representation of the text content of the law discourse.

Key words: *text, text category, suggestiveness, secondary text, secondary representation of text content.*

(Статья поступила в редакцию 30.06.2020)

А.Д. НИКОДИМОВА
(Волгоград)

**ШАНТАЖИСТ
КАК ДЕСТРУКТИВНАЯ
КОММУНИКАТИВНАЯ
ЛИЧНОСТЬ: ОСОБЕННОСТИ
КОММУНИКАТИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ**

Описывается деструктивная коммуникативная личность шантажиста. Проанализированы инвариантные характеристики коммуникативного поведения шантажиста. Описаны лексические маркеры, структурные особенности высказывания, уточнены границы коммуникативной ситуации шантажа. Коммуникативное поведение шантажиста разбирается с позиции коммуникативных категорий эмоциональности, директивности, импозитивности и коммуникативной активности.



Ключевые слова: *шантажист, коммуникативная личность, коммуникативное поведение, коммуникативная категория, директивность, эмоциональность, импозитивность.*

Одной из актуальных проблем современной лингвистики является изучение и описание коммуникативного поведения различных коммуникативных личностей. Изначально исследователи проявляли интерес непосредственно к феномену языковой личности. Особый вклад в развитие теории лингвоперсонологии внесли такие ученые, как Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, К.Ф. Седов, С.Г. Воркачев и др.

Впервые появившееся в работе В.В. Виноградова [1] как «образ автора», впоследствии понятие языковой личности сначала получает развитие благодаря лингводидактическому подходу Г.И. Богина [2], затем активно разрабатывается в работах Ю.Н. Караулова. Под термином *языковая личность* понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью [3].

Дальнейшие исследования привели к расширению данного понятия и выделению одной из разновидностей языковой личности – личности коммуникативной. На данный момент

наиболее популярными, на наш взгляд, подходами к рассмотрению коммуникативной личности считаются работы С.Г. Воркачева [4] и В.И. Карасика [5; 6]. Так, С.Г. Воркачев уточняет, что под языковой личностью принято рассматривать человека в первую очередь как способного производить и воспринимать речевую деятельность, а личность коммуникативная подразумевает уже изучение особенностей вербального поведения человека, реализующихся непосредственно в рамках общения [4]. Согласно В.И. Карасику, коммуникативная личность трактуется как человек, существующий в языковом пространстве – в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текстов [6].

Важным нам представляется тот факт, что коммуникативная личность может дифференцироваться на основании дискурса, его социолингвистических характеристик, с одной стороны, а также с точки зрения целевых установок и намерений – с другой. Последний параметр позволяет ученым выделять деструктивную коммуникативную личность как личность, практикующую деструктивный тип общения [7].

Особый интерес для целей настоящего исследования представляют выделенные исследователями коммуникативные личности, практикующие преимущественно манипулятивные тактики деструктивного общения. К типичным представителям этой группы коммуникативных деструктивных личностей и относится шантажист, отличительной чертой коммуникативного поведения которого является использование приемов психологического давления и манипулятивного воздействия на эмоциональную сферу адресата с помощью угроз. Воздействие на болевые точки и сознательное причинение психоэмоционального вреда человеку позволяет исследователям отнести шантажиста к деструктивной коммуникативной личности [Там же].

Опираясь на идеи И.А. Стернина [8], активно занимающегося проблемами коммуникативного поведения, мы считаем возможным выявление особенностей коммуникативного поведения той или иной личности на основе анализа коммуникативных ситуаций, в которых актуализируется коммуникативный портрет участника речевого взаимодействия, типичных моделей речевого поведения, речевого реагирования, специфики смены репликовых шагов в диалогическом общении, иници-

ирования, развития, выхода из ситуации коммуникативного взаимодействия.

Обратимся к описанию инвариантных характеристик коммуникативного поведения шантажиста. В своем коммуникативном поведении шантажист часто использует условные конструкции, лексическими маркерами которых выступает кондициональный союз *если*, выражающий условие: *Ну Настя погибла из-за своего собственного характера, – протянул Дегтярев, – она потребовала от Воротникова немедленно жениться на ней. Лев Николаевич принялся выкручиваться, и тогда Настя решила его шантажировать. Заявила: «Имей в виду, если не распишемся, пойду в милицию и расскажу про Лику»* (Д. Донцова. Уха из золотой рыбки).

Разновидностью конструкции с союзом *если* является конструкция со сложным союзом *если... то*, используемая для одновременной экспликации категорического условия и угрозы последствий его невыполнения: *– Итак, – сказал Лучо Новаку, – я предлагаю вам выбор. Освободите моего племянника и снимите с него обвинения, а я в частном порядке сообщу вам все, что вы хотите знать. Но если вы продолжите обращаться с ним как с преступником, то между нами начнется война. Секрет, который вы хотите от всех скрыть, я опубликую на первой странице каждой римской газеты. Я выйду сегодня к православным и все им расскажу. Я накажу вас за то, что вы наказываете его!* (Й. Колдуэл. Пятое Евангелие). Так, в приведенном примере показано, что в препозиции говорящий располагает категоричное условие, при несоблюдении которого обещает адресату негативные последствия.

Наряду с этим обнаруживается регулярное использование противительного союза *или*, указывающего на то, что невыполнение требуемого действия неизбежно повлечет реализацию другого. *Ей, наверно, это действительно стало ясно, и она попробовала применить шантаж – рванула на себя ручку дверцы и выкрикнула: «Или вы поклянетесь, что никогда не поедете к Петрову без меня, или я сейчас выпрыгну!»* (Н. Воронель. Без прикрас. Воспоминания, НКРЯ).

Отметим, что в письменной речи рема, т. е. коммуникативно значимая информация, располагается, как правило, в конце предложения. В ситуации устного спонтанного общения говорящий в первую очередь пытается выразить новые, представляющие для него наибольшую важность сведения. В письменной речи, в частности в художественном дискурсе,

может искусственно моделироваться устная коммуникация. Таким образом, происходит стилизация характерных особенностей естественного общения в рамках художественной коммуникации.

В приведенном выше примере противительный союз *или*, представляющий собой анафорический повтор, как дублирование начальной части речевых единиц располагается в начале высказывания, что указывает на коммуникативное намерение говорящего акцентировать внимание на ситуативно важной для него информации, т. е. директивной постановке условия, которое необходимо выполнить адресату.

Коммуникативная активность шантажиста проявляется в иницировании коммуникации, а также в осуществлении контроля за ходом речевого взаимодействия. Этот контроль может выражаться в навязывании определенной коммуникативной тональности общения, коммуникативном подавлении говорящего, речевых перебивках. Шантажист строит композицию речевого жанра, в которую включены:

а) вводная (ссылка говорящего на затекстовую информацию, известную не только адресату, но и адресанту);

б) основная часть (обозначение проблемной ситуации);

в) заключение (формулирование условия) (см. пример 1, части а, б, в соответственно).

В то же время все три композиционные составляющие могут быть объединены в рамках одного высказывания (см. пример 2).

(1) – *Вы намекаете на преступление, совершенное будто бы братом. <...>*

(а) – *Нет, не на этом, а на его собственных словах. Вот сюда два вечера сряду он приходил к Софье Семеновне. Я вам показывал, где они сидели. Он сообщил ей полную свою исповедь. Он убийца. Он убил старуху чиновницу, процентщицу, у которой и сам закладывал вещи; убил тоже сестру ее, торговку, по имени Лизавету, нечаянно вошедшую во время убийства сестры. Убил он их обеих топором, который принес с собою. Он их убил, чтоб ограбить, и ограбил; взял деньги и кой-какие вещи... Он сам это все передавал слово в слово Софье Семеновне, которая одна и знает секрет, но в убийстве не участвовала ни словом, ни делом, а, напротив, ужаснулась так же, как и вы теперь. Будьте покойны, она его не выдаст. <...>*

– *Дело длинное, Авдотья Романовна. Тут, как бы вам это выразить, своего рода теория <...>*

(б) – *Мы его спасем, выручим. Хотите, я увезу его за границу? У меня есть деньги; я в три дня достану билет. А насчет того, что он убил, то он еще наделает много добрых дел, так что все это загладится; успокойтесь. Великим человеком еще может быть. Ну что с вами? Как вы себя чувствуете? <...>*

(в) – *Все это от вас зависит, от вас, от вас одной <...> Вы... одно ваше слово, и он спасен! Я... я его спасу. <...> Я вас также люблю... Я вас бесконечно люблю. Дайте мне край вашего платья поцеловать, дайте! дайте!* (Ф. Достоевский. Преступление и наказание);

(2) ... *И заставлю большую Гейзиху позволить мне общаться с маленькой, пригрозив бедной обожавшей меня даме, что брошу ее, коли она запретит мне играть с моей законной падчерицей* (В. Набоков. Лолита).

Границы коммуникативной ситуации шантажа определяются с момента эксплицитной постановки условий и обозначения последствий в случае их невыполнения, т. е. вход в коммуникативную ситуацию всегда производит адресант. Однако нельзя не отметить, что в бытовой коммуникации часто шантаж является реактивным жанром на проявление провокации, угрозы или просто нежелательного для шантажиста поведения оппонента.

Невозможно не обратиться к эмоциональной стороне феномена шантажа. Известно, что эмоция является мотивационной основой сознания, когда эмоциональность сопровождает любую деятельность человека, в том числе и речевую [9, с. 69]. Наши наблюдения показывают, что в ситуациях шантажа может быть представлена как подавленная эмоциональность (в виде намеков, умолчания, недосказанности), так и эксплицитно выраженная.

Бемби хмуро спросила:

– Так вы толком и не знали, на что идете?

– До тех пор, пока не подписали контракт.

Потом нам все объяснили и дали понять, что не стоит нарушать условия договора, потому что сирот среди нас не было. А если нам до роги наши родные, оставшиеся здесь...

– Ну, понятно, – вклинился Сол. – Все, как в кино. Обычный шантаж.

– Это в кино, как в жизни, – возразил Дрим. – Только не все с этим в жизни сталкиваются (Ю. Лавряшина. Улитка в тарелке).

Коммуникативный потенциал недосказанности, выражаемый в письменной речи в форме многоточия, обширен. Недосказанность, с одной стороны, является средством выражения разнооценочных эмоций (восхищение, разочарование, отвращение, досада, злость), а с

другой – обладает полифункциональностью (функции привлечения внимания, игровая, защитная, митигативная, превентивная и пр.). Недосказанность или умолчание могут быть как интенциональными, так и неинтенциональными [10, с. 782–784]. В данном примере шантажист намеренно разрывает потенциальное синтаксическое целое – сложноподчиненное предложение, в котором вербализуется только придаточная часть, а основная пропозиция остается прямо не выраженной. В этом проявляется коммуникативная власть говорящего, который контролирует не только свое эмоциональное состояние, но и форму выражения последнего.

Менее сдержанно шантажист ведет себя в следующем примере: *Все равно ничего не поймаешь, так что можно и правду сказать. – Слушай, правдолюбец, ты с людьми-то встречаться будешь? Или мне их с кем-нибудь другим познакомить? – Вот, Маркин, в этом ты весь: шантаж и угрозы. Давай поговорим. Сейчас-то ты где?* (В. Спектр. FaceControl). Средствами выражения эмоций в приведенном примере являются усилительные частицы, восклицательные предложения в форме вопросительного, коннотативы, обращение, парцелляция и др.

Несмотря на характеризующие шантажиста директивность, импозитивность, критичность, фактор эмоциональной сдержанности / несдержанности не является определяющим. В бытовом дискурсе нет строгой институциональной иерархии, соответственно, нет строгих социальных или статусных ограничений формы выражения эмоциональных переживаний. При этом следует заметить, что шантажист преимущественно ведет себя эмоционально сдержанно, поскольку обладает коммуникативной (информационной) властью в данной ситуации.

Представленные выше примеры указывают на одну из важных коммуникативных особенностей шантажиста – его директивность. Она выражается в использовании репрезентативных и / или директивных речевых актов утверждения, констатации, приказа, предупреждения, обещания: *Да, да, это так... И Зильбер заявил, что, если я откажусь помогать отцу, он расскажет маме обо всем и предупредит, что на карту поставлена судьба ее дочери... Законченный негодяй! Когда он пустил в ход шантаж, я сникла и... – И поддалась? – Нет, нет... Это случайность... (Тайник // Огонек. 1970. № 5–6, 8–13, НКРЯ). Шантажист безапелляционно реализует директивную модель поведения, решительно выступа-*

ет с постановкой условия адресату, при этом коммуникативное поведение шантажиста характеризуется императивностью, имеет форму прямых, косвенных и скрытых (выводимых из семантики сообщения) побудительных высказываний. Своим предписывающим поведением шантажист создает своеобразную коммуникативную установку (директивность), следование которой позволит объекту шантажа избежать негативных для него последствий.

Критичность, выражаемая в негативной квалификации действий адресата, является еще одной особенностью коммуникативного поведения шантажиста. Обратим внимание, что негативное оценочное высказывание является одним из элементов деструктивного речевого поведения и, согласно Т.А. Воронцовой, характеризуется двумя особенностями:

1) это категоричность оценки, которая достигается за счет нивелирования субъективного начала оценочного высказывания: индивидуальная оценка дается как всеобщая;

2) это аксиоматичность оценки: такая негативная оценка не предполагает мотивировки, преподносится адресантом как оценка-знание.

«Категоричность и аксиоматичность оценки в конкретном речевом высказывании, как правило, тесно взаимосвязаны: одно предполагает другое. Негативная оценка выглядит объективной и общепринятой, т. е. дается как оценка-знание, а не как оценка-мнение» [11, с. 169]. Адресант не только угрожает жертве, но и пытается убедить ее в том, что она сама виновата в происходящем и шантаж является не чем иным, как всего лишь последствием тех или иных действий субъекта.

В следующем примере до того, как потребовать выдать определенную информацию под угрозой физической расправы, шантажист нападает на адресата с обвинениями.

Моя жертва пискнула и сдавленным голосом прочитала.

– Я ни в чем не виноват.

Я надавил пальцем сильнее, и он затих.

*– О, разумеется, ты не виноват. Все, что ты намерен был проделать – это устроить небольшое столкновение – как раз достаточное, чтобы мистер Бонфорт опоздал на церемонию. Если бы я не заметил, что ты притормаживаешь, чтобы тебя самого не покалечило, у тебя это могло бы сойти с рук. **Не вышло, а?** <...> Думаю, что если его хорошенько попросить, он многое сможет порассказать нам. <...> Парень, тебе когда-нибудь загоняли булавки под ногти? <...> После того, как ты все нам расскажешь – наступит самая при-*

ятная для тебя сторона дела: после того как ты разговоришься, мы отпустим тебя на все четыре стороны и ничего тебе не сделаем – просто позволим вернуться в город (Р. Хайнлайн. Двойная звезда).

Шантажист нарушает и искусственно обостряет коммуникативную ситуацию взаимодействия с адресатом. Поскольку шантажист заинтересован в определенном предпочтительном для него развитии коммуникативной ситуации, использование им неодобрительной отрицательной оценки действий и поведения адресата позволяет увеличить убедительность собственных суждений и выводов. Интенциональное создание шантажистом напряженности коммуникативной ситуации и соответствующей эмоциональной тональности общения становится способом драматизации общения, в которую вовлекается жертва шантажа.

Проведенный анализ особенностей коммуникативного поведения шантажиста позволил еще раз убедиться, что шантаж относится к деструктивному коммуникативному взаимодействию, а сам шантажист является собственно деструктивной коммуникативной личностью, пытающейся реализовать намерение причинить вред адресату. Таким образом, в данной статье было впервые описано коммуникативное поведение шантажиста как деструктивной коммуникативной личности.

В целом мы можем сделать выводы, что коммуникативное поведение шантажиста характеризуется через категории эмоциональности, директивности, критичности, импозитивности и коммуникативной активности. Оно реализуется в речевом акте угрозы (прямом либо косвенном), а также в речевых актах утверждения, констатации, приказа, предупреждения, обещания, с помощью конвенциональных и противительных союзов, намеков, недосказанностей, умолчаний, коннотативов, обращений, восклицаний и прочих способов выражения эмоций.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Избранные труды: о языке художественной прозы. М.: Наука, 1980.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1984.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
4. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филол. науки. 2001. № 1. С. 64–72.

5. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.

6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.

7. Волкова Я.А., Панченко Н.Н. Типология деструктивных коммуникативных личностей // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. 2016. № 2(106). С. 110–116.

8. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: Гарант, 2000. 2-е изд., испр., 2015.

9. Шаховский В.И. Эмоции – мотивационная основа человеческого сознания // Вопр. психолингвистики. 2006. № 4. С. 64–69.

10. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры: терминологический словарь. 3-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2007.

11. Воронцова Т.А. Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный подход: дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2006.

* * *

1. Vinogradov V.V. Izbrannye trudy: o yazyke hudozhestvennoj prozy. M.: Nauka, 1980.

2. Bogin G.I. Model' yazykovoj lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. L., 1984.

3. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M.: Nauka, 1987.

4. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii // Filol. nauki. 2001. № 1. S. 64–72.

5. Karasik V.I. O tipah diskursa // Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs: sb. nauch. tr. Volgograd: Peremena, 2000. S. 5–20.

6. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.

7. Volkova Ya.A., Panchenko N.N. Tipologiya destruktivnyh kommunikativnyh lichnostej // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2016. № 2(106). С. 110–116.

8. Sternin I.A. Modeli opisaniya kommunikativnogo povedeniya. Voronezh: Garant, 2000. 2-е изд., испр., 2015.

9. Shahovskij V.I. Emocii – motivacionnaya osnova chelovecheskogo soznaniya // Vopr. psiholingvistiki. 2006. № 4. S. 64–69.

10. Moskvin V.P. Vyrazitel'nye sredstva sovremennoj russkoj rechi. Tropy i figury: terminologicheskij slovar'. 3-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2007.

11. Voroncova T.A. Rechevaya agressiya: kommunikativno-diskursivnyj podhod: dis. ... d-ra filol. nauk. Chelyabinsk, 2006.

Blackmailer as a destructive communicative personality: specific features of communicative behavior

The article deals with the destructive communicative personality of a blackmailer. There are analyzed the invariant characteristics of the communicative behavior of a blackmailer. There are described the lexical markers and the structural peculiarities of the statement, there are specified the boundaries of the communicative situation of blackmail. The communicative behavior of a blackmailer is considered from the position of the communicative category of emotionality, directivity, impositiveness and communicative activity.

Key words: *blackmailer, communicative personality, communicative behavior, communicative category, directivity, emotionality, impositiveness.*

(Статья поступила в редакцию 30.04.2020)

Т.И. РОДИОНОВА, О.М. СНИГИРЕВА
(Оренбург)

ОШИБКИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ИСХОДНОГО СОДЕРЖАНИЯ

Рассматриваются ошибки содержательно-го плана, возникающие при переводе с иностранного языка на родной. Проводится анализ переводческих ошибок в работах учащихся школ, колледжей и вузов. Определяются причины, приводящие к возникновению смысловых ошибок.

Ключевые слова: *переводческая ошибка, оценка качества перевода, ошибки содержательного плана, художественный текст.*

Определение критериев оценки «качества» перевода художественного текста остается, как и прежде, одним из самых обсуждаемых вопросов. Преподаватель иностранного языка в вузе, проверяя переводы обучающихся, часто задается вопросом, что считать ошибкой, как определить весомость данной ошибки, ее ущерб всему тексту. Как замечает К. Норд, анализируя переводы, препода-

ватель имеет дело с переводческим продуктом, который, в свою очередь, является показателем не только умения осуществлять перевод, но и уровня знания обучающимися исходного и переводящего языков, соответственно, знания двух культур, их профессионального уровня, т.е. осведомленности обучающихся о предмете, о котором идет речь в тексте. Согласно К. Норд, развитию собственно переводческой компетенции мешает отсутствие или недостаточное развитие других компетенций, либо переводческая компетенция вообще не получает возможности реализации [9, S. 14]. Другими словами, речь идет о взаимосвязи переводческой компетенции с лингвистической, экстралингвистической и профессиональной компетенциями [6].

Определяя сущность понятия «переводческая ошибка», К. Норд опирается на понятие функционального перевода, которое является ключевым понятием «скопос-теории» [8], согласно которой цель переводческого процесса определяется коммуникативной ситуацией. Важными факторами любой коммуникативной ситуации являются функция текста и реципиенты, которые, будучи последним звеном в акте коммуникации, выполняют также определенную функцию. В связи с чем функциональная равнозначность – это один из критериев определения качества перевода. Другим критерием, по К. Норд, является «лояльность» по отношению к получателю перевода, которая запрещает переводчику игнорировать запросы и ожидания реципиентов [9, S. 16].

Выделяя четыре типа инструкций, которые должны содержаться в переводческом задании, К. Норд называет три типа переводческих ошибок, связанных с невыполнением той или иной инструкции: прагматические (*pragmatische Übersetzungsfehler*), наносящие наибольший урон тексту перевода, конвенциональные (*konventionsbezogene Übersetzungsfehler*), а также языковые, связанные с конкретной парой языков (*sprachenpaarspezifische Übersetzungsfehler*) [Ibid., S. 20].

В отечественном переводоведении выделяются несколько иные критерии оценивания качества перевода. Используя понятие «регулятивное воздействие» как способность исходного текста и текста перевода вызывать реакции у своих получателей, Л.К. Латышев, в свою очередь, говорит о равнозначности реакций получателей исходного текста и получателей текста перевода. И главным (но не единственным) критерием оценки качества перевода должно выступать равноценное регулятив-

ное воздействие ИТ и ПТ; дополнительным же критерием служит структурно-семантическое подобие исходного и переводного текстов [3, с. 31–34].

Переводческие ошибки имеют двойственный характер: с одной стороны, они обусловлены недостаточной квалификацией переводчика, с другой – связаны с некоторыми особенностями исходного текста.

В работе Л.К. Латышева «Технология перевода» рассматриваются следующие типы переводческих ошибок:

- нормативные – нормативно-языковые и узуальные, семантические;
- функционально- и нормативно-стилистические, «собственные» стилистические недочеты переводчика;
- ошибки содержательного плана [Там же, с. 90–100, 234–251].

Для анализа ошибок содержательного плана в переводах учащихся мы взяли классификацию Л.К. Латышева. Основу его классификации составляет степень воздействия ошибок, возникающих при передаче исходного содержания, на получателя перевода:

- 1) искажение – полная дезинформация получателя относительно того, что сказано в исходном тексте;
- 2) неточность – дезинформация адресата перевода относительно предмета высказывания, но степень дезинформации менее существенна, чем в случае искажения (для более четкого разграничения искажения и неточности следует принимать во внимание смысловую роль, функциональную нагрузку неверно переданной части содержания);
- 3) неясность – ошибка, которая оказывает «дезориентирующее воздействие» (данный тип ошибок содержательного плана, по словам Л.К. Латышева, сбивает мысль адресата перевода с пути, «поскольку содержание изложено переводчиком таким образом, что непонятно “куда мысли идти”»). Зачастую данная ошибка возникает при злоупотреблении переводчиками приемами транслитерации и транскрипции [Там же, с. 234–240]).

Оценивая степень неверного воздействия на адресата перевода перечисленных выше ошибок, следует учитывать жанр переводимого текста, т. е. наличие в тексте либо когнитивной информации, требующей точной передачи в тексте перевода, либо художественного вымысла. Поскольку то, что в одном типе текста можно расценить как искажение, в другом типе текста будет рассматриваться как неточность. Однако из этого не следует, что пе-

реводчик может неаккуратно относиться к содержанию художественного текста оригинала.

К причинам возникновения ошибок при передаче исходного содержания можно отнести следующее:

- непонимание или неполное понимание переводчиком содержания оригинала;
- буквалистский подход к переводу;
- неправильный выбор переводческого соответствия.

Для анализа переводческих ошибок мы использовали отрывок из романа А. Йодл «Алисия охотится за Мандаринкой» (A. Jodl. Alicia jagt eine Mandarinente) [7]. В отрывке речь идет о двух подругах – Алисии и Диди, прогуливающих после дождя. Алисия узнает, что муж Диди изменял ей. Она поддерживает подругу и в то же время замечает волевые черты ее характера. Объектом исследования стали работы 20 обучающихся (ученики старших классов и студенты колледжей и университета), участвовавших в переводческом конкурсе. Предметом анализа мы обозначили некорректные переводы 11 лексических единиц, отрицательно влияющие на восприятие адресатом образа персонажа, а также искажающие детали повествования. Орфографические и грамматические ошибки в переводах сохранены.

1. *Auf den Fußwegen glitzerten überall Pfützen im Licht der Straßenlaternen. Didi sah es und begab sich auf den trockenen Streifen Asphalt daneben.* – На пешеходных дорожках повсюду блестели лужи в свете уличных фонарей. Диди увидела это и **перешла** на сухую полосу асфальта. У обучающихся возникла неточность или неясность при передаче содержания исходного текста, которая дезинформирует читателя относительно действия Диди. Впоследствии мы узнаем, что рядом расположена другая полоса для велосипедистов. Rad- und Fußweg – дорожка для пешеходов и велосипедистов – имеет две полосы, которые предназначены для соответствующих участников дорожного движения и обозначены предписывающим знаком. В трех предложениях передача исходного содержания оказалась неточной: *Заметив их, Диди рывками направились по сухим клочкам асфальта; Диди увидела, что на противоположной стороне улицы было сухо, и поспешила перейти дорогу; Диди увидела его и подошла к сухой полосе асфальта рядом с ним.*

В 11 предложениях перевод был совсем неясен, поскольку уводил мысль от содержания. Получатель перевода не понимает, что женщины идут по одной дорожке, которая яв-

ляется цельным строго разграниченным пространством. Например: *Диди увидела их и отправились на сухую полосу асфальта рядом с ним; Диди обратила на это внимание и ступила на сухую полосу асфальта неподалеку; Диди это увидела и подошла к сухой полосе асфальта; Увидев рядом сухую полосу асфальта, Диди направились к ней, чтобы их обойти; Диди видела их и шла по сухой полосе асфальта.*

Обучающиеся не соотнесли действие героини с малознакомым объектом действительности. В данном случае ошибка относится к разряду неточностей или неясностей. В технической или публицистической литературе действия субъекта могут нести большую смысловую нагрузку в тексте, тогда данная ошибка существенно дезинформирует адресата перевода, и с большей долей вероятности ошибка станет искажением.

2. *„Das ist für Radfahrer“, sagte Alicia, die jüngst erst ihre vierte Klasse in den Verkehrsunterricht begleitet hatte.* – «Это для велосипедистов», – сказала Алисия, которая совсем недавно сопровождала свой четвертый класс на занятии по правилам дорожного движения.

В Германии дети 4-го класса проходят подготовку к экзамену на вождение велосипеда. Только сотрудники полиции полномочны проводить данные занятия, а учитель сопровождает учеников при проведении как теоретических, так и практических занятий. Допустимо повторение правил с учителем, изучение исторической справки, анализ изученного материала. Соответственно, учитель также сведущ в правилах дорожного движения. У 8 обучающихся допущена ошибка, искажающая ситуативный контекст (неточность): *«Это для велосипедистов», – сказала Алисия, которая недавно провела свой четвертый класс на уроках транспорта; «Это для велосипедистов», – сказала Алисия, которая недавно провела в четвертом классе урок по правилам дорожного движения; «Эта дорожка для велосипедистов», – сказала Алисия, которая только недавно провела урок безопасности дорожного движения в четвертом классе.*

Другие 6 обучающихся посчитали, что Алисия училась сама (неясность): *«Это для велосипедистов», – сказала Алисия, только недавно окончившая четвертый год изучения правил дорожного движения; «Это дорожка для велосипедистов», – заметила Алисия, которая шла со своего четвертого занятия по вождению; «Это для велосипедистов», – ска-*

зала Алисия, которая недавно перешла в четвертый класс дорожного движения.

3, 4. „Jetzt ist es für uns“. *Didi verzog leicht den Mund, was halb spöttisch, halb ermutigend wirkte.* – Сейчас она для нас. Диди слегка скривила рот, что казалось не то насмешливым, не то ободряющим.

В описании выражения лица у 4 обучающихся возникала неточность в передаче мимики Диди: Диди слегка сжала рот, Диди подбадривающе улыбнулась, рот Диди растянулся в ободряюще-насмешливой улыбке, Диди насмешливо и обнадеживающе улыбнулась. Неясность определена у 6 обучающихся: губы Диди слегка скривились, губы Диди скривились в улыбке, рот Диди слегка скривился, улыбка на лице у Диди слегка скривилась, Диди непременно скривила так рот, на лице улыбка Диди слегка скривилась.

Пассивные конструкции губы Диди слегка скривились, губы Диди скривились в улыбке и др. предполагают воздействие на Диди извне. При чтении переводов складывается впечатление, что Диди вынуждена это сделать, и хочется понять причину этого. Диди же самостоятельно приняла решение перейти на запрещенную полосу, поэтому от нее исходит действие. Уместнее будет применить действительный залог переводного глагола (Диди слегка скривила рот), потому что продолжение предложения предполагает понимание Алисией эмоции Диди.

При работе со второй частью предложения 12 обучающихся допустили недочеты из-за неудачного подбора переводческих соответствий: *немного насмешливо, но в тоже время ободряюще; что отчасти выдавало иронию, отчасти подействовало приободряюще; что выглядело наполовину насмешливым, наполовину ободряющим.* Они были квалифицированы как неясности. Немецкое выражение *halb ..., halb – не то..., не то...* не указывает на половинчатость выраженной эмоции, оно дает читателю поразмышлять об альтернативах воздействия мимики Диди на Алисию.

5. *Didi konnte so etwas: Gesetze und Regeln wie Luft behandeln.* – Диди могла идти на что-то подобное: игнорировать законы и правила.

При объяснении причины «незаконнослушного» поведения автор использует выражение *wie Luft behandeln*. Переводы вводят в заблуждение адресатов (7 искажений). Например: Диди была смелая и умная женщина, которая почитала правила как воздух, она ими

дышала и всегда неукоснительно им следовала; Диди знала следующее: законы и правила необходимы как воздух; Диди знала правила и законы как пять своих пальцев.

Некоторые переводы уведут мысль в сторону (7 неясностей): *Это могла сказать только Диди, которая легко может исправить законы и правила, словно вылечить воздух; Для Диди законы и правила были словно ветер; Диди ничего не стоило обращаться с правилами и законами как с воздухом.* Знание данного фразеологизма помогло бы обучающимся избежать подобных ошибок.

6. *Augenblicklich fühlte auch Alicia sich ein Stück weit erhabener, als sie neben ihrer Freundin herging, obwohl der (von ihr selbst und mit Betonung gesprochene) Satz Als Fußgänger bleiben wir immer auf dem Fußgängerweg beständig weiter in ihrem Kopf aufleuchtete wie eine endlos arbeitende Warnblinkanlage.* – На мгновение Алисия также почувствовала себя чуть возвышеннее, когда она шла рядом с подругой, хотя предложение (произносимое ею самой и с выделением голосом) «Если мы пешеходы, то всегда остаемся на пешеходной дорожке» безустанно вспыхивало в ее голове как бесконечно работающая система аварийной световой сигнализации.

Ошибки в передаче эмоционального проявления Алисии отмечены у 8 обучающихся. При этом полное дезинформирование читателя, искажающее восприятие образа персонажа, выявлено в 5 переводах, например: *в то же время Алисия чувствовала себя отчасти гораздо выше; она внезапно почувствовала какое-то превосходство над ней; Алисия тоже чувствовала себя немного подавленной.* 3 ошибки определены как неясности: Алисия чувствовала себя гораздо более возвышенно; Алисия моментально почувствовала себя выше; Алисия почувствовала себя чуточку выше своей подруги.

7. *Didi lachte ihr helles, perlendes Lachen, und sofort sah Alicia das riesige Rad aus schwarzem Eisen vor sich und sich selbst als hoffnungslos winziges Strichmännchen, das sich dagegen stemmte.* – Диди залилась своим ярким переливчатым смехом, и тут же Алисия представила перед собой огромное колесо из черного железа и саму себя совершенно крошечным, нарисованным человечком, который упирается в него.

В данном переводе мы отметили 5 неточностей (например: Диди улыбнулась ей светлой, искренней улыбкой; Диди звонко рассмея-

лась, будто жемчужинки вдруг рассыпались; Диди звонко рассмеялась, и в ее смехе можно было уловить игривые нотки) и 12 неясностей (Диди засмеялась над ее яркой, жемчужной улыбкой; Диди засмеялась своим ярким, жемчужным смехом; Диди засмеялась, обнажив свою белоснежную улыбку; Диди улыбнулась своей лучезарной, жемчужной улыбкой; Диди засмеялась над ее яркой, жемчужной улыбкой и др.). Жемчужный как эпитет является устаревшим поэтическим словом. Можно также *обнажить в улыбке белые зубы*. Автор использовал для слова *смех* эпитеты, которые усиливают импонирующее впечатление от образа Диди. Большая часть переводов, к сожалению, содержит некорректные эпитеты.

8. „*Aber China liegt doch im Osten!*“, **rief Alicia über die Köpfe der nachrückenden Fahrgäste nach draußen.** – «Но Китай находится на востоке!», – **выкрикнула Алисия через головы напирających в вагон пассажиров.**

Содержательная неточность (13 неточностей) проявляется в переводах причастия *nachrückend*, образованного от глагола *nachrücken* – «продвигаться, двигаться». Например: *крикнула Алисия над головами выходящих наружу пассажиров; крикнула Алисия поверх голов продвигающейся к выходу толпы пассажиров; выглядывая из толпы, пытающейся пробраться к выходу; прокричала Алиса через головы выходящих на улицу пассажиров; кричала Алисия через кучу людей*. Были также отмечены 3 неясности (например: *прокричала Алисия над головами возвращающихся пассажиров*). Действия Алисии остаются неточными или неясными при таких переводах. Она бежала в вагон, пассажиров было много, они никак не могли выходить, поскольку изначально входящие ждут выхода пассажиров, а потом входят. Поэтому, скорее всего, пассажиры продвигались и двигали ее внутрь вагона.

9, 10 „**Macht nichts, wir haben ja zum Glück uns!**“, **rief sie und winkte, während sich zischend die Türen schlossen.** – «Ничего, к счастью мы есть друг у друга!» – **крикнула она и помахала, в то время как двери с шипением закрылись.** Данное предложение является кульминацией общения подруг. Диди хочет показать подруге, что, несмотря на то, что она предана любимым, она не сдаётся, благодарна подруге за поддержку и ценит их дружбу. Переводы обучающихся существенно дезинформируют читателя относительно высказывания Диди (8 искажений). *Macht nichts, wir haben ja zum Glück uns!* – *Самое главное – мы наились!*

Не волнуйся, нам повезло! Ничего, нам повезло! Не волнуйся, ведь удача на нашей стороне! Ничего. Мы всегда стремимся к счастью. Не волнуйся, к счастью, нам повезло. Непонятно, в чем должно повезти им обоим и в чем состоит их счастье? Вполне уместно было бы классифицировать данные ошибки как неясность, если бы не ключевая смысловая нагрузка, которая влияет на контекст содержания исходного текста.

Во второй части предложения ошибки были классифицированы как неточности (8) (например: *пока со свистом закрывались двери; как двери с шумом закрывались; шипяще закрывали двери; в то время, как двери с шумом закрывались*) и неясности (3) (например, *двери вагона со скрипом закрылись; когда двери зашипели*).

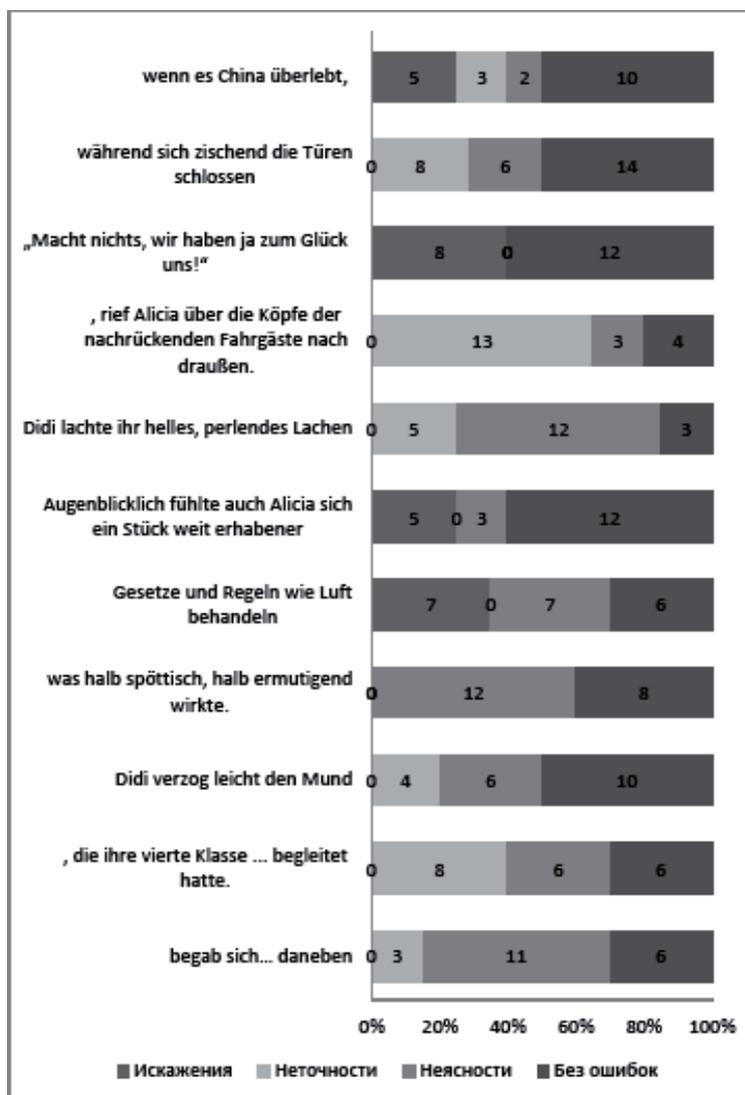
11. *Wenn es nur hält, dachte Alicia, in der ratternden, schwankenden U-Bahn von plötzlicher Panik erfüllt, wenn esChina überlebt, wenn nichts auffliegt!* – «Если только выдержать, – подумала Алисия, охваченная внезапной паникой в грохочущем, трясущемся метро, **если пережить Китай, если ничего не сорвется!**».

Поскольку предложение является одной из значительных деталей повествования, то существенные недочеты в его переводе определяются как искажения: 5 обучающихся буквально поняли слово *überleben* – «выжить». Например: *если она выживет в Китае; если они не доживут до Китая*. Выделены также 3 неточности (например: *вот если бы она [удача] сопутствовала ей в Китае; переживет ли оно [счастье] Китай*) и 2 неясности (например: *если она справится одна в Китае*). Алисия очень сильно дорожит дружбой с Диди, желает ей счастья и переживает за ее психическое состояние. Она надеется, что подруга выдержит напряжение путешествия с мужем.

Таким образом, было рассмотрено 11 выражений, имеющих недочеты разной степени: искажение, неточность и неясность. Конечно, при более детальном изучении переводов учащихся и студентов можно было выявить еще ряд ошибок. Обзор имеющихся недочетов был соотнесен с восприятием образов персонажей, а также со значимыми деталями повествования, что дало основание для классификации ошибок. В диаграмме на с. 141 представлены 11 ошибок из 20 переводов обучающихся, а также количество переводов, где ошибки не были допущены.

Наиболее частые ошибки выявлены в лексических единицах, выражающих качества,

Ошибки содержательного плана



признаки и свойства (*helles, perlendes Lachen; erhaben; nachrückend, zischend*), а также выражающих действия (*sichbegeben... daneben; begleiten, verziehen*). Устойчивые выражения (*zum Glück; wie Luftbehandeln*), связующие слова (*washalb..., halb...*) также явились проблемным полем для обучающихся.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам.

1. Ошибки содержательного плана чаще всего возникают из-за незнаний социокультурных реалий исходного языка. Преодолеть данную проблему возможно при помо-

щи сравнительного анализа аспектов профессиональной деятельности разных культур, поскольку, во-первых, понятия терминологически кристаллизуются в языке, во-вторых, вырабатывается направление действий переводчика (где можно изучить данную реалию, к кому можно обратиться для прояснения смысла контекста, лексической единицы).

2. При переводе художественной литературы происходит ясное осознание пробелов в знании родного языка, в подборе выразительных средств на родном языке. Поэтому обучающимся полезно использовать «Сло-

варь эпитетов русского литературного языка» К.С. Горбачевича [1], «Словарь сочетаемости слов русского языка» под ред. П.С. Денисова [5]. Уместно также использовать такие интернет-ресурсы, как «Грамота.ру», и другие справочно-информационные источники по русскому языку.

3. Перевод с немецкого на русский также будет менее ошибочным, если обучающиеся возьмут себе за правило использовать в переводческой деятельности такие словари, как «Немецко-русский словарь разговорной лексики» В.Д. Девкина [2], а также «Немецко-русский фразеологический словарь» Л.Э. Биновича и Н.Н. Гришина [4].

Список литературы

1. Горбачевич К.С. Словарь эпитетов русского литературного языка. СПб., 2001.
2. Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. М., 1994.
3. Латышев Л.К. Технология перевода. М.: Академия, 2008.
4. Немецко-русский фразеологический словарь / под ред. Л.Э. Биновича, Н.Н. Гришина, Г. Малиге-Клаппенбах, К. Агриколы. М., 1975.
5. Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П.С. Денисова, В.В. Морковкина. М., 2002.
6. Gülmiş Z. Übersetzungsqualität literarischer Übersetzung. Eine Untersuchung am Beispiel der türkischen Übersetzungen von E.T.A. Hoffmanns Novelle Das Fräulein von Scuderi / Studien zur deutschen Sprache und Literatur 2017/I, S. 2.
7. Jodl A. Alicia jagt eine Mandarinente. Verlagsgesellschaft mbH & Co KG, München, 2018.
8. Reiss K., Vermeer H.J. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer, 1984.
9. Schippel L. Übersetzungsqualität: Kritik – Kriterien – Bewertungshandeln. Frank & Timme GMBH Verlag für wissenschaftliche Literatur. Berlin, 2006.

* * *

1. Gorbachevich K.S. Slovar' epitetov russkogo literaturnogo. SPb., 2001.
2. Devkin V.D. Nemecko-russkij slovar' razgovornoj leksiki. M., 1994.
3. Latyshev L.K. Tekhnologiya perevoda. M.: Akademiya, 2008.
4. Nemecko-russkij frazeologicheskij slovar' / pod red. L.E. Binovicha, N.N. Grishina, G. Malige-Klappenhah, K. Agrikoly. M., 1975.
5. Slovar' sochetaemosti slov russkogo yazyka / pod red. P.S. Denisova, V.V. Morkovkina. M., 2002.

Mistakes in the process of translating the original content

The article deals with the mistakes of the content plan made in the process of translating from the foreign language into the native one. There are analyzed the translation's mistakes in the works of students of schools, colleges and universities. There are defined the reasons leading to the origin of the semantic mistakes.

Key words: *translation's mistake, assessment of translation quality, mistakes of content plan, fiction text.*

(Статья поступила в редакцию 29.05.2020)

И.А. ДИНИ, Е.М. СИДОРЕНКО
(Белгород)

ВЛИЯНИЕ ФЕМИНИСТСКОЙ КРИТИКИ ЯЗЫКА НА ГЕНДЕРНУЮ ПРОБЛЕМАТИКУ В ЯЗЫКОЗНАНИИ

Описывается влияние феминистской критики языка на языкознание в целом, а также определяются лингвистические изменения в контексте выражения женской ментальности. Выявляются языковые средства вербализации гендерного статуса женщины. Представлены лингвистические изменения, благодаря которым у женщин появилась возможность выражения своей ментальности.

Ключевые слова: *гендерная лингвистика, феминистская критика языка, статус женщины, гендерная дискриминация, сексизм в языке, «мужской» язык.*

В XX в. происходит социально-экономическое развитие, благодаря которому женщины получают доступ к социальной, экономической, политической и культурной сферам общества. До этого женщины не имели ни прав на участие в общественной жизни, ни свобод. С приходом женщины в различные сферы возникла необходимость ее проявления в них, в том числе и в лингвистическом контексте. Актуальность настоящего исследования заключается в том, что начинается ак-

тивное развитие женских исследований, которые проводятся женщинами для определения языковых средств вербализации их гендерного статуса, гендерная проблематика поднимается в ряде наук: социологии, политологии, культурологии, языкознании.

В настоящем исследовании были использованы методы концептуального и семантического анализа. Теоретической базой исследования послужили публикации Шерри Ортнер [10], Робин Лакофф [8], Деборы Таннен [15], Е.И. Горошко [1], О.В. Колосовой [2]. Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемый в статье материал может быть использован в педагогической деятельности для усовершенствования образовательного процесса по таким дисциплинам, как «Теория языка», «Разговорная практика», «Теория перевода», «Страноведение», а также в других дисциплинах гуманитарного знания, таких как «Антропология», «Социология», «Философия».

В настоящем исследовании мы ставим перед собой следующие задачи:

- 1) выявить влияние феминистской критики языка на гендерную проблематику в языкознании;
- 2) определить возможность устранения гендерного неравенства в языке;
- 3) провести анализ словарных толкований лексемы *woman*;
- 4) выявить изменения языковой нормы, которые позволяют женщинам лучше выражать свою точку зрения, позицию при помощи языковых средств;
- 5) определить не только социальное, но и профессиональное проявление женщины на языковом уровне.

В ряде гендерных исследований выяснились неполноценность и незаметность женщины, в том числе и в лингвистическом контексте. Изначально феминистские исследовательницы использовали термин *гендер* в контексте женских исследований. Шерри Ортнер ввела данный термин для обозначения ущемления женщин, ее «приниженого места в сложившейся иерархии социальных ролей» [10].

В 60-е и 70-е гг. XX в. в США и в Германии набирает обороты новое женское движение, которое поспособствовало развитию гендерных исследований. Основопологающей работой в направлении феминистской критики языка стала работа Робин Лакофф «Язык и место женщины». В своем исследовании автор проводит анализ женского речевого поведения, по результатам которого исследователь-

ница заключает, что женская речь отличается неуверенностью, женщина не так агрессивна, как мужчина, она более гуманна, ориентирована на собеседника и снисходительна. В мужской речи отмечается желание взять ситуацию в свои руки, несогласие идти на уступки и агрессивность. Согласно Р. Лакофф, в процессе коммуникации с мужчиной женщина звучит неуверенно. Разделительные вопросы, стилистически нейтральная лексика, восходящая интонация вместо нисходящей, эмфазы, модальные частицы служат проявлением неуверенности и ущербности женщины в диалоге в английском языке. Кроме того Р. Лакофф утверждает, что использование мужских речевых моделей грозит тем, что женщина может прозвучать как грубая феминистка. Для обозначения такой ситуации Р. Лакофф вводит термин *ситуация двойной связанности* [8].

Дебора Таннен является ученицей и последовательницей Р. Лакофф. Ею была сформулирована теория «двух культур» в работе «Ты меня не понимаешь». Она преподносит разнополюсый диалог как столкновение различных культур, акцентируя тот факт, что мужчины и женщины могут потерпеть коммуникативные неудачи в ходе коммуникации в разнополюсой группе [15].

Е.И. Горошко выделяет два направления в феминистской критике языка на современном этапе. Первое направление изучает дискриминацию женщин в языке, второе затрагивает дискурсивную сторону исследований [1].

Исследователи первого направления придерживаются мнения о мужской направленности языка, считают, что каждый язык содержит в себе и отражает только мужскую картину мира, мужские убеждения и ценности. Современное общество ориентировано на мужчину, что имеет прямое проявление в языке. Женское же проявление сопровождается негативными коннотациями, или же она просто полностью незаметна в лингвистическом контексте [11; 13].

Отношение к женщине в языке можно проследить в ходе анализа лексикона, который полон негативных дефиниций. Многими европейскими языками ассимилируются понятия «человек» и «мужчина», женские же формы появляются путем образования от мужских (*actor – actress*).

И.А. Жеребкина считает, что негативное отношение к женщине можно проследить во фразеологических единицах. Она утверждает, что мужчине приписываются самые положительные качества, а женщина противопо-

ставляется ему и наделяется негативными характеристиками. Если же к женщине применяются мужские черты, то она предстает в хорошем положительном свете, и наоборот, негативное отношение к мужчине выражается посредством наделения его женскими характеристиками [3].

There is no devil so bad as a she devil [Там же] (*Нет хуже дьявола, чем дьявол женского рода*) (здесь и далее перевод выполнен нами. – И.Д., Е.С.). В данной пословице противопоставляются такие лексические единицы, как *devil* и *she devil*. Это противопоставление говорит: какими бы отрицательными характеристиками ни обладал мужчина, у женщины они имеют еще более негативное значение.

A good husband makes a good wife [Там же] (*У хорошего мужа и жена хорошая*). В данном фразеологизме *husband* и *wife* имеют одинаковую характеристику *good*, однако следует отметить, что женщина получает положительную характеристику от мужчины, по принципу *good – better*, и, таким образом, мужчина все равно занимает доминирующую позицию.

Анализ на материале английских и американских исследований О.В. Колосовой подтверждает вышесказанное. Она утверждает, что мужские положительные средства оценивания составляют более многочисленную группу, чем женские. Она также приходит к выводу о том, что при необходимости негативной характеристики мужчины обычно прибегают к использованию женских средств оценивания [2].

Исследователи этого направления провели эксперимент. Они выбрали некоторые фразеологизмы английского языка, которые выражают «сексистскую направленность» в языке: *Men are the stronger sex; Men should be bosses and women should work for them; A woman's place is in the home; It's a man's world* [Там же] (*Мужчины – сильный пол; Мужчины должны быть начальниками, а женщины на них работать; Место женщины дома; Это мир мужчин*). Две тысячи женщин различного социального положения приняли участие в эксперименте. От них требовалось дать оценку данным фразеологизмам и высказать свою точку зрения. Большинство участниц эксперимента сочли фразеологизмы проявлением сексизма и унижением женщин.

Такой ряд слов английского языка, как *man, fellow, brother* (*мужчина, последователь, брат*), имеет большое количество производных образований, которые характери-

зуются неполными параллелями с прототипическими признаками женского рода. Рассматривая данный вопрос А.П. Нильсен выдвигает утверждение, что лексика с признаками мужского рода чаще относится к разряду престижной. Исходя из этого, именно слова мужского рода служат основой для образования следующих лексических единиц: *mankind, brotherhood, Irishman, Frenchman, Scotsman, spokesman, bachelor's & master's degrees, fraternity, fellowship* (*человечество, братство, ирландец, француз, шотландец, оратор, степень бакалавра и магистра, братия, товарищество*). На основании вышесказанного Нильсен заключает, что женщина на протяжении долгого времени была отстранена от когнитивной деятельности, а соответственно, и от многих важных сфер общественной жизни (спорт, культура, политика и образование) [9].

Для того чтобы определить положение женщины в современном англоговорящем обществе, следует обратиться к толковому словарю английского языка Cambridge Advanced Learners Dictionary [4] и проанализировать, какие определения имеет лексическая единица *woman*: 1. *an adult female human being: She's a really nice woman* (*Она очень милая женщина*); 2) *a wife or female sexual partner: Apparently, Jeff has a new woman* (*Очевидно, у Джефа новая женщина*); 3) *women in general: He is writing a book on the representation of woman in medieval art* (*Он пишет книгу о представлении женщин в средневековом искусстве*).

Таким образом, проанализировав словарные определения, можно прийти к выводу, что женщина в английской ментальности в первую очередь представляется как взрослая женщина, жена, а следовательно, и мать, и хранительница домашнего очага. Она сохраняет в себе те функции, которые были приписаны ей на протяжении исторического развития и становления общества, т. е. женщина воспринимается как хрупкая и слабая, зависящая от мужчины во всех сферах жизни.

Особо следует отметить, что больше всего женщина незаметна в политическом дискурсе. Кроме того, в настоящее время, когда женщина все же получила доступ к политике, она не добилась в данной сфере должного признания и уважения [12]. Ярким примером такого проявления может служить первый зарубежный визит Мадлен Олбрайт в статусе государственного секретаря США, освещенный в статье газеты *Financial Times*, которая в первую очередь детально описала ее гардероб. Встре-

чу премьер-министра Великобритании Маргарет Тэтчер и президента Индии Индиры Ганди назвали *girl's talk* (болтовня девчонок) в газете Times [6].

Американский лингвист Двайт Болинджер, исходя из анализа статей, заключил, что «женщины никогда не повзрослеют». Для анализа были выбраны статьи Los Angeles Times. Оказалось, что слово *девочка* было использовано 97 раз, а *мальчик* – только один. Лингвист заключил, что женщину могут назвать девочкой в любой ситуации, не обращая внимания ни на ее возраст, ни на профессию.

О.В. Колосова на материале англо-американского СМИ провела исследование, где упомянула интересный случай. Некая женщина, имеющая высокую квалификацию в области компьютерной техники, получила престижную должность в Пентагоне, но лишь после того, как тщательно откорректировала все свои документы, устранив все показатели женского рода [2].

Следует отметить, что при характеристике профессиональной сферы женщины акцент ставится не на ее знания и высокую квалификацию, а на ее физические и эмоциональные качества [7]. Таким образом, еще раз проявляется женская несостоятельность, т. к. при гендерном различии претендентов на одну и ту же должность от них ожидают разных качеств. В исследовании О.В. Колосовой зафиксированы неоднократные случаи гендерного ущемления прав женщин в профессиональной деятельности. Журналистка Л. Хелпс рассказала о своей работе в газете Estate Times. Она отметила, что, когда ей приходилось брать интервью у мужчин, они становились менее сговорчивыми. А. Бернес-Вильсон работала священником в Англиканской церкви. Еще в начале карьеры она отметила, что ее коллеги мужчины презрительно относятся к ней, называя ее *priestess*. Такого слова в английском языке нет, образовано оно было посредством прибавления суффикса для обозначения женщин *ess* к существительному *priest* (священник) [2].

Проблема дискриминации женщины по гендерному признаку в профессии затрагивалась во многих исследованиях. А.П. Нильсен также обращается к данному вопросу. Проведя анализ словаря Вебстера, она пришла к мнению, что профессии делятся на три группы. В первую группу входят те профессии, которые имеют признаки как мужского, так и женского рода, вторая группа – это «мужские» профессии, а третья – профессии с женскими признаками. Количественное соотношение получи-

лось следующим: 517, 385 и 132 соответственно. Исследовательница дает объяснение такому распределению: по ее мнению, все профессиональные названия возникали в ходе общественного развития, а поскольку мужчина занимал ведущую роль, женщина осталась незаметной [9].

Большой интерес также представляет исследование Д. Камерон. В результате ее исследования было выявлено, что лексические единицы, называющие женщину легкого поведения, в английском языке насчитывают 220 наименований, в то время как для мужчин эта цифра меньше в 10 раз. Д. Камерон считает, что «сексистский имидж» женщины в лингвистическом контексте настолько расширился, что затрагивает лексику не только ежедневного, но и профессионального использования. Например, в технической терминологии можно встретить такое устойчивое выражение, как *iron pipe nipple*, используемое для обозначения жесткого наконечника трубы, хотя в общеупотребляемой лексике слово *nipple* употребляется в значении «сосок груди» [5].

Большая часть исследователей в области феминистской критики языка утверждают, что замена некоторых лексических единиц является недостаточной, необходимо изменить полностью языковую систему, ориентированную исключительно на мужчину. Эксперимент профессора из Оксфордского университета С. Романи доказывает это утверждение. Исследовательница в своем эксперименте сделала подсчет частоты употребления местоимений *he / she*. На 3 млн слов местоимение *he* приходится 652,547 раз, а местоимение *she* – 352,239 раз [14].

Исследователи феминистской критики языка предлагают женскую форму как нейтральную. В английском языке наблюдается тенденция к использованию местоимения *her / his (ego / ee)* вместо привычного притяжательного местоимения *his (ego)*. Некоторые феминистки выступили с предложением *he (он) и she (она)* объединить в одну форму *tey*. Для завуалирования семейного положения в английском языке в деловой ситуации принято обращение к женщине *Ms.* (вместо широко используемых ранее форм *Mrs.* или *Miss*). Для уравнения мужчины и женщины в языке феминистки изменяют некоторые лексические единицы: *herstory (история)* в английском языке уже включено в словарь Вебстера.

Слово *God (бог)* считается мужского, а не нейтрального рода, и может быть заменено ме-

стоимением *He (Он)*. Феминистскими исследователями лингвистики было предложено пересмотреть этот факт и ввести в теологический дискурс слова *Goddess* и *Creatrix*.

На основании проведенного исследования сформулируем следующие в ы в о д ы .

1. Феминистская критика языка оказала большое влияние на гендерную проблематику в языкознании, а именно:

- дала толчок частичным изменениям лексической системы языка, следствием чего стала междисциплинарная дискуссия и необходимость не только женских, но и мужских исследований;

- послужила усилением междисциплинарности всего гуманитарного знания, т. к. для изучения и исследований в этой области необходимы знания других дисциплин (антропологии, социологии, философии).

2. Был выполнен анализ словарных толкований лексемы *woman*, что позволило определить положение женщины в современном англоговорящем обществе и прийти к выводу, что женщина в английской ментальности сохраняет в себе те функции, которые были приписаны ей на протяжении исторического развития и становления общества.

3. Были выделены изменения языковой нормы и лексического строя, которые позволят женщинам лучше выражать себя посредством языка.

4. Было определено профессиональное проявление женщины. В профессиональном дискурсе существует указание как мужских, так и женских названий профессий, официально-деловой контекст требует обозначения лица согласно его полу, хотя раньше употреблялась только форма мужского рода. Была рассмотрена новая лексика в данном направлении.

Вектором для дальнейших исследований стала необходимость более детального изучения словообразования и номинативной системы языка.

Список литературы

1. Горошко Е.И. Гендерные образы Рунета // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: тез. докл. XX Междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 2006. С. 168–185.
2. Колосова О.А. Когнитивные основания языковых категорий (на материале современного английского языка): дис. ... д-ра филол. наук. М., 1996.
3. Спендер Д. Мужчина создал язык // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия /

под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 774–783.

4. Cambridge Advanced Learners Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/> (дата обращения: 13.04.2020).

5. Cameron D., Coates J., Some Problems in the Sociolinguistic Explanations of Sex Differences // Language and Communication. 1985. № 5(3). P. 143–151.

6. Financial Times [Electronic resource]. URL: <https://www.ft.com/> (дата обращения: 13.04.2020).

7. Kuprieva I.A. Language mechanisms of the representation of the mental structure of mental processes // Theoretical and applied aspects of the study of speech activity: Sat. sci. Art. Issue. 7 Nizhny Novgorod: Nizhegor. state. lingual. un-t them. NA Dobrolyubova, 2012. P. 139–145.

8. Lakoff R., Language and Woman's Place, New York a.o.: Harper and Row, 1975.

9. Nilsen A.P. Sexism and Language // Urbana, III: National Council of Teachers of English, 1977.

10. Ortner Sh. Is Female to Male as Nature Is to Culture? // Rosaldo, Michelle and Lamphere, Louise eds., Women, Culture and Society. Stanford University Press, 1974.

11. Prokhorova Olga N., Chekulai Igor V., Baghana J., Irina A. Kuprieva and Gudzh Olga V. General Approaches to Gestalt's Definition: Linguistic, Sociologic and Psychologic Points of View // The Social Sciences. 2016. № 11. P. 2460–2464.

12. Prokhorova Olga N., Igor V. Chekulai, Baghana J. and Kuprieva Irina A. A Linguistic View of the World" and "Linguistic Evaluated View of the Word": Correlation of Concepts // The Social Sciences. 2015. № 10. P. 863–867.

13. Pugach V.S., Kuprieva I.A., Kuptsova Y.A., Smirnova S.B. Conceptual Sphere as a Mental Structure and its Formation Factors (In the Aspect of Studying the Conceptsphere "Family Relations") // The Social Sciences. 2015. № 10. P. 859–862.

14. Romaine S. Communicating Gender. L.: Oxford University Press, 1999.

15. Tannen D. Gender and Discourse. Oxford University Press, 1996.

* * *

1. Goroshko E.I. Gendernye obrazy Runeta // Rechevaya deyatel'nost'. Yazykovoe soznanie. Obshchayushchiesya lichnosti: tez. dokl. XX Mezhdunar. simpoziuma po psiholingvistike i teorii kommunikacii. M., 2006. S. 168–185.

2. Kolosova O.A. Kognitivnye osnovaniya yazykovykh kategorij (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka): dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1996.

3. Spender D. Muzhchina sozdal yazyk // Vvedenie v gendernye issledovaniya. Ch. II: Hrestomatiya / pod red. S.V. Zherebkina. Har'kov: HCGI, 2001; SPb.: Aletejya, 2001. S. 774–783.

Influence of feminist criticism of language on gender issue in language studies

The article deals with the description of the influence of the feminist criticism of language on language studies on the whole. There are defined the linguistic changes in the context of the expression of the women way of thinking. The author reveals the language means of the verbalization of the women gender status. There are presented the linguistic changes that provide women with the possibility of the expression of their way of thinking.

Key words: *gender linguistics, feminist criticism of language, women status, gender discrimination, sexism in language, man's language.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2020)

М. ВЕЛЬКОВИЧ
(Санкт-Петербург)

ФИТОНИМ ЯБЛОКО В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА НА ФОНЕ СЕРБСКОЙ

Представлен лингвокультурологический анализ культурно детерминированных коннотаций фитонима «яблоко» в русской языковой картине мира на фоне сербской. Материалом для исследования послужили данные лексикографических источников русского и сербского языков, материалы Национального корпуса русского языка, а также результаты анкетирования носителей двух славянских языков.

Ключевые слова: *фитоним, яблоко, языковая картина мира, русский язык, сербский язык.*

Языковая картина мира (далее – ЯКМ) – это реконструируемая исследователем схема восприятия действительности. Как справедливо отмечает А.А. Мильбрет, «реконструкция, осуществляемая исследователем при моделировании того или иного фрагмента ЯКМ, заключается в извлечении и экспликации ассоциативно-образных комплексов языковых знаков, прагматического компонента их значений, задающих систему ценностных ориен-

таций представителей национально-лингвокультурного сообщества» [3, с. 12]. Под термином *фитоним* понимаются наименования растений (цветов, трав, деревьев, кустарников, ягод, фруктов, овощей и др.), а также их частей. Культурно обусловленные, часто отличающиеся метафорическим значением, символической функцией и внутренней языковой формой, фитонимы являются важной частью языковой картины мира практически любого национального языка, в том числе интересующих нас русского и сербского языков. Именно из-за этой культурной обусловленности данная лексика является сложной для понимания иностранными учащимися и требует лингвокультурологического комментария.

Статья посвящена лингвокультурологическому анализу культурно детерминированных коннотаций фитонима *яблоко* в русском языке на фоне сербского языка. В данной работе мы вслед за Л.Ф. Пуцилевой будем рассматривать культурно-детерминированную коннотацию как «компонент, который дополняет лексическое значение слова и придает ему экспрессивную функцию на основе сведений, соотносимых с эмпирическим, культурно-историческим, мировоззренческим знанием говорящих на данном языке, с эмоциональным или ценностным отношением говорящего к обозначаемому» [11, с. 6–7]. Материалом для исследования послужили данные лексикографических источников русского и сербского языков (толковых словарей, словарей устойчивых сравнений, фразеологических словарей, этнолингвистического словаря и др.), результаты анкетирования носителей двух славянских языков, материалы Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ).

Яблоко – съедобный плод яблони, богатый витаминами, играющий важную роль в питании человека еще с древнейших времен. Эти полезные свойства яблока, а также его форма, запах, вкус и т. п. закреплены в сознании человека. Со временем человек стал наделять яблоко волшебными свойствами. Яблоко фигурирует в мифах начиная еще с античного периода, его воспевали в стихотворениях, о нем писали в рассказах, оно стало эталоном сравнений, компонентом фразеологических единиц, пословиц.

Проведенный нами анализ материала словарей сравнений русского языка выявил, что в русском языке существительное *яблоко* (как и его уменьшительная форма *яблочко*) исполь-

зается в первую очередь в качестве эталона молодости, красоты, здоровья, о чем свидетельствуют такие зафиксированные в словарях [4; 7] сравнения, как (*румяный, краснощекий, пышущий здоровьем*) как (словно, точно) («наливное») яблоко (яблочко) [7, с. 71]. Данные варианты сравнений отмечены как устойчивые в русском языке. Тожественные по значению варианты зафиксированы и в словаре народных сравнений: (*румяный, краснощекий*) как [наливное (антоновское)] яблоко или просто кто-л. как яблоко [наливное] (то же, что *румяный как яблоко*) – о краснощеким, здоровом, красивом человеке (обычно девушке, ребенке или подростке). Ср. также: *румянец у кого как на яблоке* («о чем-л. (особенно на девичьих щеках) густом, здоровом румянцем»; *щеки у кого как [наливные (антоновские)] яблоки (яблочки)*). О яблоке как эталоне молодости, красоты свидетельствуют и сравнения *свежий как яблоко; красивый как (наливное) яблочко* [4, с. 772–773]. Антоновские яблоки (*антоновка*) являются самым известным сортом яблок в России, этому сорту больше трехсот лет [12, с. 635].

Проанализировав данные толкового и фразеологических словарей сербского языка, нам удалось выявить, что в сербском языке, как и в русском, существительное *яблоко* используется в первую очередь в качестве эталона здоровья и красоты, о чем свидетельствуют сравнения *здрав као јабука* (рус. *здоровый как яблоко* (здесь и далее перевод наш. – М.В.) – о человеке крепкого здоровья [15, с. 78]; *црвен као јабука* (рус. *красный как яблоко*) – о здоровом человеке с румяным, свежим лицом [16, с. 387]; *као јабука* (рус. *как яблоко*) – очень красивый(-ая) [17, с. 482].

Подобная символика данного плода в русской культуре отмечается и в словаре «Славянские древности», согласно которому яблоко является «символом плодovitости, жизненного начала, любви, здоровья, красоты, благополучия» [13, с. 606]. В данном словаре указывается, что в фольклоре и обрядах ярко проявляется брачная символика яблока. В русских свадебных песнях дарение яблока любимому человеку символизирует проявление любви; жениха называют *яблоком*.

Обычаев, связанных с яблоками, было достаточно много, в некоторых областях на девичнике угощали яблоком, в других было принято, чтобы молодожены «съедали пополам яблоко по дороге в церковь, чтобы их дети были красивыми» [Там же, с. 606–609]. Об очень красивых молодоженах говорили, что они *красные как яблоки* [4, с. 772].

Яблоко в сербской традиции также играет важную роль в свадебных обычаях, сватовстве, в выражении любви, но, в отличие от русского языка, такая символика яблока не только отразилась в песнях, но и повлияла на образование фразеологических единиц и метафор. В сербском языке функционируют фразеологизмы, связанные с обычаями: если девушка *приняла (взяла) яблоко* (серб. *примила (узела) јабуку*), это значит, что она согласилась выйти замуж. Если, наоборот, девушка отрицательно ответила на сделанное предложение, то можно сказать, что она *бросила яблоко* (серб. *бацила јабуку*). Есть также выражение *деверска (кумовска) јабука* (рус. *яблоко деверя (крестного)*). Так называется яблоко с монетами, которое, согласно традиционным обычаям, дарят невесте. *Зелена јабука* (рус. *зеленое яблоко*) используется в качестве метафоры для девушки, не достигшей возраста, позволяющего выйти замуж, или для юноши, который слишком молод, чтобы жениться, а также просто для описания незрелого человека [17, с. 482]. Яблоко часто дарят в качестве доказательства любви или дружбы [19, с. 48], яблоком называют любимого человека / девушку, о чем свидетельствуют как народные сербские песни (*Снахо моја, од злата јабуко*, «Кад дјевери воде невесту у коло»; *Ој, Стојане, јабуко од злата*, «Ропство Јанковић Стојана»), так и современные (см. ниже в ответах респондентов). В песнях часто добавляется эпитет *золотая / из злата* (серб. *златна јабука / од злата јабука*). Следует еще отметить фразеологизм *пала мује златна јабука у крило* (рус. *ему на колени упало золотое яблоко*), употребляемое применительно к человеку, который удачно женился [17, с. 482].

Анализ материала «Словаря поэтических образов» [9] показал, что существительное *яблоко* как символ красоты, молодости, здоровья употребляется в русском языке метафорически, характеризуя женщину, а также части тела женщины (женскую грудь, губы, щеки) [9, с. 379]. О полезных свойствах яблока свидетельствует пословица *Яблоко в день – доктора в дверь* [5, с. 1011], согласно которой человеку не понадобится ходить к врачу, если он будет съедать каждый день по яблоку.

Однако в русском языковом сознании и, соответственно, в ЯКМ, отражен образ не только зрелого, румяного яблока, но и незрелого (зеленого) и перезревшего яблока, а также процесс созревания в целом. Об этом свидетельствуют такие примеры использования метафор, как *Решено окончательно. / Мой возврат навсегда невозможен. / Я – созревшее яб-*

локо, / Отлежавшее с яблони прочь... (М. Исаковский); *Мы летим, как с веток яблоки* [о переменах в жизни] (А. Вознесенский) [9, с. 25], а также примеры из НКРЯ: *Жизнь моя, как незрелое яблоко, тянется к теплой земле припасть; Сердце мое – незрелое яблоко* (Сати Спивакова. Не всё (2002)) [6].

Анализ собранного нами материала показал, что яблоко в качестве средства создания образа в русской литературе используется по отношению не только к человеку, но и к объектам природы, в этом случае символический потенциал яблока чаще всего бывает обусловлен его формой («яблоко – луна»: <...> и лишь луна серебряным яблоком бежит за черными сучьями (Т. Толстая); «яблоко – облако»: *Яблоками небо завалило* (В. Нарбут); «яблоко – звезды»: *С неба звезды золотые, / Слово яблочки спадут!* (А. Майков) [10, с. 447, 98, 131].

Следует отметить, что запах яблока также обладает поэтическим потенциалом: <...> *запах зимнего воздуха, крепкий и здоровый, как запах свежих яблоков* (А. Куприн); *Снег пахнет яблоком, как встарь* (О. Мандельштам); *Вновь пахнет яблоком мороз* (О. Мандельштам); *А у меня окно распахнуто / в высотный город словно в сад / и снег антоновкою пахнет / и хлопья в воздухе висят* (А. Вознесенский); *Пахнет яблоком снежок* (А. Вознесенский) [10, с. 398]; *Едва ступив через порог, я вдохнул запах яблок, чудесный аромат спелой антоновки* (А. Бек. Талант (Жизнь Бережкова)); *В доме вкусно пахло печеным тестом и антоновкой* (М. Кучерская. Тетя Мотя) [6]. Здесь необходимо отметить, что именно особый аромат является главным качеством самого известного сорта яблок в России – антоновки – и что для русского человека это аромат осени [12, с. 635].

В словаре «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» указывается, что «русские любят яблоки во всех видах. Из них варят варенье, делают вино, начинку для пирогов. <...> На зиму заготавливают сушеные и моченые яблоки. Распространенный десерт – печеные яблоки» [Там же]. Образы моченых и печеных яблок послужили эталонами устойчивых сравнений в русской ЯКМ: (*Сморщенный, морщинистый*) как (словно, точно) печеное яблоко – ‘сморщенный, морщинистый’ – о сморщенном лице человека, нездорового цвета. Примеры: *Емельяниха была старая, злая и ворчаливая женщина, с лицом желтым и сморщенным, как печеное яблоко* (Н. Телешков. Сухая беда); – *Взять хотя бы Полиного деда. Он же смолоду рябой. Сейчас это*

уже не видно, сморщенный весь, как печеное яблоко... (Г. Щербакова. Справа оставался городок); *По тропинке к церкви шел ветхий кривоногий псаломщик Степан Глазок и шурил радостно свое и без того морщинистое, как печеное яблоко, лицо* (Б. Можжев. Мужики и бабы); *Лицо в комочек сжалось, / Как яблочко печеное* [у старухи] (П. Дружинин) [7, с. 791]. Встречается также вариант *как моченое яблоко: Был он – безусый, безбрадый, с лицом как моченое яблоко* (А. Белый) [9, с. 300].

Кроме сравнений и метафор, в русском языке функционируют фразеологизмы с компонентом *яблоко*. Стоит отметить тот факт, что все они мотивированы мифами и легендами. В «Словаре русской фразеологии» зафиксированы следующие единицы:

- *Яблоко раздора* (Эриды). Книж. «Повод, причина ссоры, спора, серьезных разногласий – Выражение основано на греческом мифе. Богиня раздора Эрида покатила между гостями на свадебном пире золотое яблоко с надписью «Прекраснейшей». В числе гостей были богини Гера, Афина и Афродита, которые заспорили о том, кому из них следует получить яблоко. Спор их разрешил Парис, сын троянского царя Приама, присудив яблоко Афродите. В благодарность Афродита помогла Парису похитить Елену, жену спартанского царя Менелая, из-за чего началась Троянская война» [1, с. 647]. Приведем примеры употребления данного фразеологизма в материалах НКРЯ: *Остальные так и хотят сделать яблоко раздора из Украины и подстрекают к новым конфликтам* (Известия. 2014. 23 янв.); *Фигуральное яблоко раздора уже бросил экс-мэр Вадим Булавинов, который заявил, что Олег Сорокин занял место бывшего председателя гордумы Ивана Карнилина, а мэр – это сити-менеджер Олег Кондрашов* (Известия. 2010. 2 дек.) [6].

- *Яблоку негде упасть*. «Очень людно, тесно, много народу. Источник неясен. Возможно, восходит к обычаям восточных правителей бросать яблоко в толпу своих многочисленных жен. Та, которая ловила яблоко, получала право на свидание с правителем» [1, с. 647]: *К приморским городам – пробки, а на пляжах зачастую яблоку негде упасть от отдыхающих* (Комс. правда. 2013. 20 авг.); *На трибунах яблоку негде упасть уже за два часа до начала матча* (Сов. спорт. 2010. 16 июня) [6].

- *Попасть в самое яблочко*. «Точно, правильно угадать, сказать и т. п. В 1307 г. австрийский наместник в Швейцарии Теслер, желая растоптать чувство национального достоинства швейцарского народа, приказал воз-

давать почести своей шляпе, укрепленной на шесте в центре площади. Вильгельм Телль не поклонился ей. В наказание заслушание Теслер приказал Теллю сбить выстрелом из лука яблоко с головы своего сына. Присутствие духа не изменило Теллю – он попал в самую сердцевину яблока. Следующая стрела была выпущена Теллем в сердце Теслера. Так, согласно легенде, началось восстание швейцарских крестьян за освобождение своей страны от чужеземного гнета» [1, с. 647]. Приведем примеры использования данного фразеологизма: *Короче говоря, если Буш взялся за книгу, чтобы узнать о сложностях реформирования России, то попал в самое яблочко* (РИА Новости. 2005. 29 авг.); – *Жаль, что премьер отказался. Уверен, с нашей помощью он попал бы в самое яблочко* (Сов. спорт. 2013. 25 июня) [6].

В ходе анализа собранного сербского языкового материала нам встретились следующие фразеологические единицы, отсутствующие в русском языке: *загрести зелену (киселу) јабуку* (рус. *надкусить зеленое (кислое) яблоко*) – ‘взяться за какое-либо объемное, тяжелое, серьезное, рискованное дело’; *дати јабуку за јабуку* (букв. *отдать яблоко за яблоко*) – русский эквивалент: *отплатить той же монетой; кад роди јавор јабукама* (рус. *когда на клене вырастут яблоки*) – русский эквивалент: *когда рак на горе свистнет*, т. е. *никогда; сабирати (збрајати, мешати) крушке и јабуке* (рус. *смешивать груши и яблоки*) – соединять полностью противоположные вещи; *забрањена јабука* (рус. *запрещенное яблоко*) – ‘то, что нельзя трогать или о чем нельзя говорить’ [16, с. 387]; *личити као две половине јабуке / бити расечена јабука некога* (рус. *похожие как две половинки яблока*) – ‘о двух людях, чаще всего о братьях или сестрах, похожих друг на друга’ [17, с. 482; 18, с. 159].

Что касается паремий, то в русском языке часто употребляется пословица *Яблоко от яблони недалеко падает* – «о том, кто унаследовал плохое, неблагоприятное поведение от отца, матери» [8, с. 916]. Например: – *Когда на преступления решаются люди, которые выросли в семье алкоголиков или воров, это обычно мало кого удивляет. «Яблоко от яблони недалеко падает», – любят многозначительно повторять многие* (Комс. правда. 2011. 16 апр.); *Я сказал, мол, мама, яблоко от яблони недалеко падает, так ведь ты думаешь? Какой был мой папаша, такой и я, так выходит?* (Г. Садулаев. Когда проснулись танки) [6].

Существительное *яблоко* употребляется в русском языке терминологически. Так, назва-

ние для шарообразного тела глаза – *глазное яблоко* [14, с. 777], – мотивированное круглой формой яблока, широко используется в современном русском языке: *Это не просто дефект зрения, это болезнь, при которой глазное яблоко существенно увеличивается в размерах* (Труд-7. 2006. 2 февр.); *Не знаю, что распознала она в свечении моих глазных яблок* (И. Охлобыстин. Жизнь Вани Охлобыстина) [6]. *Адамово яблоко* – «передне-верхняя часть щитовидного хряща, выступающая на передней поверхности шеи, в большей степени у мужчин» [1, с. 647]. Для обозначения масти животных (темных круглых пятен на шерсти) используется выражение *в яблоках* [3, с. 1530]. Такое выражение мотивировано круглой формой яблока, анализ примеров из НКРЯ показывает, что оно используется в основном по отношению к лошадям: – *Значит, слишком год с тех пор протек, а конь ваш, как тогда был серый в яблоках, так и теперь* (И. Тургенев. Конец Чертопханова); *Его чистопородный, серый в яблоках жеребец слегка похрапывал носом и боязливо поводил настороженными ушами* (Б. Савинков (В. Ропшин). То, чего не было) [6].

В целях данного исследования мы также провели опрос носителей двух языков. В свободном ассоциативном цепочечном эксперименте участвовали 100 респондентов – носителей русского и 100 респондентов – носителей сербского языка в возрасте от 18 до 70 лет, имеющих или получающих высшее образование. В анкете мы попросили информантов привести ассоциации на слово-стимул *яблоко*. Количество ответов не ограничивалось, на выполнение задания было отведено 10 минут.

Анализ результатов анкетирования показал, что для большинства русских респондентов первой ассоциацией к фитониму *яблоко* была пословица *Яблоко от яблони недалеко падает* (60 респондентов). Фразеологизм *яблоко раздора* оказался тоже частотным среди ответов (38). Кроме него, опрошенные привели еще фразеологизмы *Адамово яблоко* (10); *яблоку негде упасть* (8); *(попасть) в самое яблочко* (6).

Анализ ответов носителей сербского языка выявил, что, в отличие от русских, в сознании сербов *яблоко* ассоциируется в первую очередь со здоровьем (30 респондентов), *здоровыми зубами* (4). Сербские респонденты привели также сравнение *здоровый как яблоко* (9), пословицу из английского языка *An apple a day keeps the doctor away* (8), как и ее вариант в сербском *Јабука на дан – доктор из*

кућеван (5) (ср. рус.: *Яблоко в день – доктора в дверь*).

Прецедентные имена явились не менее актуальными ассоциациями к фитониму *яблоко* в анкетах носителей русского языка. Одной из самых частотных ассоциаций на слово-стимул была библейская притча, согласно которой первые люди в раю – Адам и Ева – были изгнаны оттуда, из райского сада Эдема, после того как вкусили запретный плод с дерева познания Добра и Зла. В христианской традиции считается, что этим запретным плодом было яблоко. Всего приведено 24 подобных ответа. Варианты ответов следующие: *Адам и Ева; запретный плод; райское яблоко; яблоко из Эдема; плод с запретного дерева; яблоко с дерева познания; изгнание из рая*. Русские информанты также привели следующие прецедентные феномены: название песни *Яблока на снегу* (24); название компании *Apple* (22), имя одного из ее основателей – *Стива Джобса* (4), модель мобильного телефона данной компании – *Айфон / iPhone* (7), как и ноутбука – *Макбук* (2). Здесь стоит отметить, что данные ассоциации, скорее всего, мотивированы тем, что логотипом компании *Apple* является надкусанное яблоко. 18 респондентов в качестве ассоциации привели имя английского ученого *Ньютона*, который благодаря яблоку, упавшему, согласно легенде, ему на голову, открыл закон всемирного тяготения. Ассоциацией к фитониму *яблоко* у 16 респондентов был *Яблочный Спас* – народное название православного праздника Преображение Господне (в России «считается, что яблоки созревают только к этому дню; существует традиция в этот день освящать яблоки и другие плоды в церкви» [12, с. 635]). Среди приведенных ассоциаций – прецедентных феноменов необходимо также отметить название мультфильма *Молодильные яблоки* (14); строчку *Эх, яблочко, да на тарелочке* (14 реакций) русской народной песни «Яблочко»; *политическая партия «Яблоко»* (10); название сказки / мультфильма *Белоснежка и семь гномов* (7) (в данном мультфильме главная героиня была отравлена яблоком); *танец Яблочко* (6) («в начале XX века, особенно среди революционных матросов, была популярна песня “Яблочко”, а танец на мотив этой песни до сих пор входит в репертуар военных ансамблей песни и пляски» [Там же]); город *Нью-Йорк* (6), а также вариант *Большое Яблоко* (6) (самое известное прозвище города Нью-Йорк); *Сказка о мертвой царевне и семи богатырях* (5) (как и в *Белоснежке и семь гномов*, в данной сказке А. Пушкина главная героиня надкусила отравленное ябло-

ко); строчку из русской народной песни «Катюша» – *Расцветали яблони и груши...* (5); рассказ *Антоновские яблоки* (4) («одно из самых лирических произведений И.А. Бунина, посвященное русской природе, быту, размышлениям о русской жизни» [12, с. 635]); название песни *Яблони в цвету* (3).

Интересной является прецедентная ассоциация *Катись, катись, яблочко, по серебряному блюдечку* из «Сказки о серебряном блюдечке и наливном яблочке», а также ее вариации: *Покатилось яблоко по тарелочке; Катилось яблочко по тарелочке с золотой камочкой*. Среди ответов были и те, которые раскрыли смысл названных фраз: *В сказках яблоко служит волшебным элементом, катается по блюдечку и показывает то, что просят; Яблочко, яблочко на блюдечке (из сказок: показывает то, что происходит далеко)*. Несколько респондентов просто отметили, что *яблоки часто упоминаются в сказках*, т. е. являются *сказочным атрибутом*. «Большой лингвострановедческий словарь» подтверждает такую роль яблока. В нем отмечено, что «яблоки как волшебный предмет часто встречаются в русском фольклоре и в авторской сказке. Они не только красивые: золотые, румяные, наливные (созревшие, сочные), но и обладают волшебной силой. Например, они могут омолодить, как в народной “Сказке о молодильных яблоках и живой воде”, или отравить, как в “Сказке о мертвой царевне и семи богатырях” А.С. Пушкина» [Там же].

В сербском языке прецедентные феномены тоже занимают важное место. В ЯКМ носителей сербского языка, как и у носителей русского языка, среди важнейших прецедентов, ассоциирующихся со словом-стимулом *яблоко*, можно отметить библейскую притчу (20 реакций), варианты ответов: *ябука греха* (рус. *яблоко греха*); *Адам и Ева; символ греха* (рус. *символ греха*); *забрањено воће* (рус. *запретный плод*); *рајски врт* (райский сад). Были также приведены ассоциации *город Нью-Йорк* и его прозвище *Большое Яблоко* (серб. *Велика Јабука*) (14); название сербской группы *Црвена јабука* (рус. *Красное яблоко*) (13); стихотворные строки песни *К'о на грани јабука // у мом телу зри // један живот, једна младост...* (рус. *Как на ветви яблоко // в моем сердце созревает // одна жизнь, одна молодость...*) (12) песни «К'о на грани јабука»; стихи *Моја си од злата јабука...* (рус. *Ты мое из золота яблоко...*) (10) одноименной современной песни; сказка / мультфильм *Белоснежка и семь гномов* (10); стихи *Добро вече, драги, // увек си радо виђен гост // јабуке и вино чекају // и реш-*

препечен тост (рус. *Добрый вечер, дорогой, // всегда рада видеть тебя тут // яблоки и вино ждут // и испеченный тост*) (6) песни «Ябуке и вино»; название деревни *Јабука*; стихи *Мој Милане, јабуко са гране, // брала бих те, ал не смем од нане* (рус. *Мой Милан, яблоко с ветви, // я бы сорвала тебя, но боюсь своей мамы*) песни «Мој Милане» (4); компания *Apple / iPhone* (4); фильм *Од злата јабука* (3) (рус. *Из золота яблоко*); *Ньютон* (3); название народной сказки *Златна јабука и девет пауница* (2) (рус. *Золотое яблоко и девять пав*); строчки *Имао сам од злата јабуку, на ми данас паде у Бојану* (рус. *У меня было золотое яблоко, но сегодня оно у меня упало в реку Бояну*) народной стихотворения «Зидање Скадра».

Следует отметить, что приведенные ассоциаты – прецедентные феномены показали, что в сербском языке, в отличие от русского языка, *яблоко* нередко используется в качестве метафоры для наименования любимого человека / девушки. К тому же в качестве ответа респонденты также приводили обращение к близкому человеку *јабуко моја* (рус. *яблоко мое*).

Респонденты привели также сравнения с эталоном *яблоко*. В русском языке: *щечки как яблочки* (5); *румяный как яблоко* (2); *кожа как печеное яблоко* (1). В сербском языке: *румен као јабука* (рус. *румяный как яблоко*) (13); *црвен као јабука* (рус. *красный как яблоко*) (2); *зелен као јабука (о незрелом човеку)* (рус. *зеленый как яблоко (о незрелом человеке)*) (2). Пятеро носителей сербского языка привели фразеологизм *јабука раздора* (рус. *яблоко раздора*) и пятеро – *Адамова јабучица* (рус. *Адамово яблоко*).

Ассоциациями также были наименования продуктов и блюд из яблок. В русском языке: *шарлотка* (сладкий десерт из яблок) (13); *(яблочный) сок* (12); *яблочный пирог / пирог с яблоком* (11); *сидр* (5); *джем / повидло* (4); *пюре* (3); *(за)печенные яблоки* (2); *компот* (2); *штрудель* (2); единичные ассоциации: *моченые яблоки*; *яблочный уксус*; *сушеное яблоко*; *варенье*. В сербском языке: *пита од јабука* (рус. *яблочный пирог*) (14); *сок од јабуке* (рус. *яблочный сок*) (12); *јабукова ча* (рус. *ракия из яблок*) (3); *јабуково сирће* (рус. *яблочный уксус*) (3); *компот од јабука* (рус. *компот из яблок*) (2).

Опрошенные носители русского языка привели следующие определения к фитониму *яблоко*: *наливное, зеленое, сочное, кислое, вкусное, красное, сладкое, спелое, антоновское, райское, золотое, ароматное, круглое, червивое, румяное, хрустящее, полезное, креп-*

кое, моченое, сушеное, антоновка, белый налив, глазное, польские яблоки (связано с санкциями).

Определения к фитониму *яблоко*, приведенные носителями сербского языка, следующие: *црвена* (рус. *красное*) (20); *зелена* (рус. *зеленое*); *румена* (рус. *румяное*); *жута* (рус. *желтое*); *сочна* (рус. *сочное*); *отровна* (рус. *ядовитое*); *трула* (рус. *гнилое*); *слатка* (рус. *сладкое*); *кисела* (рус. *кислое*); *ситна* (рус. *мелкое*); *домаћа* (рус. *домашнее*); *златна* (рус. *золотое*); *од злата* (рус. *из золота*); *на грани* (рус. *на ветви*).

Проведенный анализ позволил нам сделать вывод, что фитоним *яблоко* организует вокруг себя значимый фрагмент ЯКМ в обеих лингвокультурах. Исследованный фитоним в языке выступает в качестве эталона сравнений, метафор; является компонентом фразеологических единиц, пословиц; фигурирует в мифах, сказках. При этом *яблоко* обладает как универсальными чертами, присутствующими в обеих славянских ЯКМ – русской и сербской, так и особенностями, которые встречаются лишь в одной из них.

Так, *яблоко* в обоих языках используется в первую очередь в качестве эталона молодости, красоты, здоровья. В русском языке в основном для описания красоты, часто по отношению к румянцу. В сербском – чаще по отношению к здоровью. Однако в русском языке эталоном сравнения внешнего вида кожи, лица пожилого человека также послужили образы моченых и печеных яблок, что не встречается в сербском языке.

Анализ также показал, что можно выявить общие для двух славянских языков фразеологизмы, например *яблоко раздора* (данная фразеологическая единица присутствует и во многих других языках). Но намного больше примеров фразеологизмов, характерных только для одного из языков. Так, среди русских фразеологизмов, отсутствующих в сербском языке, встречаются *Яблоку негде упасть*; *Попасть в самое яблочко*, в то время как для сербского языка характерны *Загрести зелену (киселу) јабуку*; *Дати јабуку за јабуку*; *Личити као две половине јабуке*; *Пала мује златна јабука у крило* и др. Стоит отметить, что в сербском языке отмечено больше фразеологизмов с компонентом *яблоко*, чем в русском. Брачная символика *яблока* в фольклоре и обрядах проявляется в обоих языках. Однако, в отличие от русского языка, в сербском эта символика нашла отражение во фразеологии. В русской ЯКМ отражен образ незрелого и перезревшего яблока, а также процесс созревания

ния в целом, о чем свидетельствуют примеры метафор, встречающиеся в произведениях художественной литературы. Запах яблока в русском языке также приобрел поэтический потенциал. Особенно запах сорта яблок – *антоновки*, занимающего важное место в русской ЯКМ. Символический потенциал яблока обусловлен его круглой формой.

Результаты проведенного опроса выявили, что для большинства русских респондентов первой ассоциацией была поговорка *Яблоко от яблони недалеко падает*, которая среди ответов сербских респондентов не встрети-лась. Ассоциации – прецедентные имена являются также ценным материалом для понимания роли яблока в сознании носителей двух славянских языков. Анализ ответов показал, что и для русской, и для сербской ЯКМ характерно мировоззрение, основанное на христианской традиции, т. к. в обоих языках одной из самых частотных ассоциаций на слово-стимул была библейская притча. Однако было выявлено намного больше прецедентных ассоциаций, присутствующих только в одном языке. Одной из них является ассоциация *Катись, катись, яблочко, по серебряному блюдечку*, характерная для русского языка и явно требующая лингвокультурологического комментария для сербского читателя. Влияние западной культуры тоже заметно в двух рассматриваемых ЯКМ, преимущественно в русской. Об этом свидетельствуют такие ассоциаты, как *Apple, Стив Джобс, Айфон, Макбук, Ньютон, Белоснежка и семь эномов, Нью-Йорк*.

Итак, результаты исследования подтвердили важность изучения данного фрагмента русской ЯКМ на фоне сербской. Полученные результаты необходимо учитывать при межкультурной русско-сербской коммуникации, в лекционных курсах по лингвокультурологии, а также в практике перевода.

Список литературы

1. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб.: Фолио-Пресс, 1998.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998.
3. Мильбрет А.А. Привлекательность / непривлекательность внешнего облика человека в русской лингвокультуре: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2014.
4. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских народных сравнений. М., 2008.
5. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. М., 2010.

6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 20.03.2020).

7. Огольцев В.М. Словарь устойчивых сравнений русского языка. М., 2001.

8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1997. С. 3–5.

9. Павлович Н.В. Словарь поэтических образов: в 2 т. М., 1999. Т. 1.

10. Павлович Н.В. Словарь поэтических образов: на материале русской художественной литературы XVIII–XX веков: в 2 т. Т. 1. 2-е изд., стер. М., 2007.

11. Пуцилева Л.Ф. Культурно детерминированные коннотации русских зоонимов и фитонимов (на фоне итальянского языка): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009.

12. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. М., 2009.

13. Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. М., 2012. Т. 5.

14. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М., 1984. Т. 4.

15. Трофимкина О.И. Сербохорватско-русский фразеологический словарь. М., 2005.

16. Оташевић Ђ. Фразеолошки речник српског језика. Нови Сад, 2012.

17. Речник српскогајезика I [израдили Милица Вујанић и др.; редиговао и уредио Мирослав Николић]. Измењено и поправљено издање. Нови Сад: Матица српска, 2011.

18. Караџић В.С. Српске народне пословице и друге различне као оне у обичај узете ријечи. Београд, 1900.

19. Чајкановић В. Речник српских народних веровања о билькама. Београд, 1994.

* * *

1. Birih A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. Slovar' russkoj frazeologii. Istoriko-etimologicheskij spravochnik. SPb.: Folio-Press, 1998.

2. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. SPb., 1998.

3. Mil'bret A.A. Privlekatel'nost' / neprivlekatel'nost' vneshnego oblika cheloveka v russkoj lingvo-kult'ure: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2014.

4. Mokienko V.M., Nikitina T.G. Bol'shoj slovar' russkih narodnyh sravnenij. M., 2008.

5. Mokienko V.M., Nikitina T.G. Nikolaeva E.K. Bol'shoj slovar' russkih poslovic. M., 2010.

6. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (data obrashcheniya: 20.03.2020).

7. Ogol'cev V.M. Slovar' ustojchivyh sravnenij russkogo yazyka. M., 2001.

8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova. 4-e izd., dop. M.: Azbukovnik, 1997. S. 3–5.

9. Pavlovich N.V. Slovar' poeticheskikh obrazov: v 2 t. M., 1999. T. 1.

10. Pavlovich N.V. Slovar' poeticheskikh obrazov: na materiale russkoj hudozhestvennoj literatury XVIII–XX vekov: v 2 t. T. 1. 2-e izd., ster. M., 2007.

11. Pucileva L.F. Kul'turno determinirovannye konnotacii russkih zoonimov i fitonimov (na fone ital'yanskogo yazyka): dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2009.

12. Rossiya. Bol'shoj lingvostranovedcheskij slovar' / pod obshch. red. Yu.E. Prohorova. M., 2009.

13. Slavyanskie drevnosti: etnolingvisticheskij slovar': v 5 t. / pod obshch. red. N.I. Tolstogo. M., 2012. T. 5.

14. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1984. T. 4.

15. Trofimkina O.I. Serbohrvatskij-russkij frazeologicheskij slovar'. M., 2005.

16. Otasheviћ Ђ. Frazeoloshki rechnik srpskog jezika. Novi Sad, 2012.

17. Rechnik srpskogajezika I [izradili Milica Vujanich i dr.; redigovao i uredio Miroslav Nikolih]. Izmeneño i porpravljeno izdanje. Novi Sad: Matica srpska, 2011.

18. Karaiћ V.S. Srpske narodne poslovice i druge razlichne kao one u obichajuzeterijechi. Beograd, 1900.

19. Chajkanoviћ V. Rechnik srpskih narodnih ve-govaņa o biljkama. Beograd, 1994.

ЛИ ЧУНЬЛИ
(Чаньчунь, КНР)

ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК ИСТОЧНИК КУЛЬТУРНОЙ КОННОТАЦИИ (на примере русской и китайской фразеологии)

Рассматривается внутренняя форма фразеологизма как источник культурной коннотации, как образ, лежащий в основе его значения. Характеризуются основные элементы для анализа культурного содержания фразеологизмов: безэквивалентная лексика и лакуны, символы, эталоны, стереотипы, ритуалы и обряды и т. д.

Ключевые слова: внутренняя форма, русские и китайские фразеологизмы, образ, культурная коннотация, мотивация.

Фразеологические единицы (ФЕ) как явления вторичной номинации возникают на основе образа, который лежит в их внутренней форме. Внутренняя форма как способ организации фразеологизма, как его образная основа может содержать элементы национальной культуры языка, благодаря чему создается культурная коннотация фразеологизма.

«Культурная коннотация – это в самом общем виде интерпретация денотативного или образного мотивированного, квазиденотативного, аспектов значения в категориях культуры. Применительно к единицам фразеологического состава языка как знакам вторичной номинации, характерной чертой которых является образно-ситуативная мотивированность, которая напрямую связана с мировидением народа – носителя языка, средостением культурной коннотации, ее основным нервом является это образное основание» [8, с. 214].

Цель данного исследования – выявить особенности внутренней формы фразеологизмов как источника культурной коннотации, дать характеристику основных элементов, формирующих культурное содержание фразеологизмов, на примере русской и китайской фразеологии. Культурная коннотация, воплощенная во фразеологизмах, имеет свои способы и средства отображения. Средством воплощения культурно-национальной специфики является образное основание, внутренняя форма фразеологизма. Внутренняя форма часто

Phytonym of “apple” in the Russian language world picture in comparison with the Serbian language world picture

The article deals with the linguistic and cultural analysis of the culturally determined connotations of the phytonym of “apple” in the Russian language world picture in comparison with the Serbian language world picture. There were considered the data of the lexicographical sources of the Russian and Serbian languages, the data of the Russian National Corpus and the results of the questionnaire of the native speakers of two Slavic languages as the data for study.

Key words: *phytonym, apple, language world picture, Russian language, Serbian language.*

(Статья поступила в редакцию 02.06.2020)

включает в себя культурно маркированные компоненты, которые обозначают «культурные» реалии. Способом же указания на культурно-национальную специфику является «интерпретация образного основания в знакомом культурно-национальном «пространстве» данного языкового сообщества. Такого рода интерпретация и составляет содержание культурно-национальной коннотации [8, с. 217].

Тут надо заметить, что между культурой и языком нет прямого соотношения: между ними можно «поставить» пресуппозиции (ранее приобретенное знание) как ключ к интерпретации. Раскрыть культурное содержание фразеологизмов без пресуппозиции невозможно. Так, чтобы понять значение ФЕ *душа нараспаику у кого* – ‘открыт, прост и искренен в проявлении своих чувств и мыслей’, нам надо интерпретировать *душа* в недрах древнейшей мифологической формы осознания мира, для которой было характерно олицетворение. В русском мировосприятии сложилось представление о локализации *души* в области грудной клетки, душой называлась ямочка на шее, над грудной костью, под кадыком [1, с. 505]. В современном русском языке фразеологизм *душа нараспаику* в целом выступает в роли стереотипного представления о доверчивом, бесхитростном человеке.

В китайском языке фразеологизм 姜子牙钓鱼 – 稳坐钓鱼台 *jiāng zǐyá diàoyú – wěnzǔo diàoyútái* (букв. ‘Цзян Цзяя удит рыбу* – крепко сидит на берегу реки’) имеет значение «независимо от внешних изменений, действуйте только по старым правилам. Очень спокойный и уверенный в себе» [5]. Этот фразеологизм связан с легендой. По легенде, Цзян Сяя умел хорошо гадать по звездам, он узнал, что он будет назначен императором Чжоу военачальником, поэтому каждый день на берегу реки ловил рыбу, а на самом деле ждал императора Чжоу Вэньван. И вот однажды Чжоу Вэньван вышел на охоту, на берегу реки они встретились как старые друзья. Слушая мысли Цзян Сяя о политике управления государством и о мерах успокоения народа, император оценил его, пригласил во дворец и назначил военачальником.

Другая китайская идиома 得陇望蜀 *de long wang shu* (букв. ‘заполучив Лун, поглядывать на Шу’) в целом говорит о стремлении человека присвоить себе как можно больше материальных благ, не зная предела своим желани-

* Цзян Цзяя – военный советник и генерал при императорах Чжоу Вэньван и Чжоу Уван (1152–1043 гг. до нашей эры), дяоюнтай – место, где Цзян Цзяя ловил рыбу.

ям. Чтобы понять значение 得陇望蜀 *de long wang shu*, надо знать, что во фразеологизме отражается историческое событие в эпоху Троецарствия. Когда полководец Цао Цао захватил Лун**, его советник стал уговаривать его еще захватить Шу, но он не принял его предложения, сказав, что территория Шу была захвачена полководцем Любей, который пользуется авторитетом в народе, кроме того, дорога к Шу была плохой, и, если войска потерпят поражение, тогда им будет некуда деваться. Потом еще прибавил, что, если человек не знает меры, тогда, получив Лун, еще захочет Шу [15, с. 89].

Итак, содержанием культурно-национальной коннотации фразеологизмов является интерпретация образного основания (внутренней формы) фразеологизма в определенном национальном (языковом) социуме. Источниками культурно значимой интерпретации фразеологизмов являются безэквивалентная лексика и лакуны, символы, эталоны, стереотипы, ритуалы и обряды и т. д. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров отмечали, что безэквивалентной является лексика, служащая для обозначения специфических явлений данной культуры, которые могут рассматриваться как носители фоновых знаний [4, с. 37].

Во фразеологизмах русского и китайского языков нами отмечены многие компоненты, которые содержат указание на этнографические реалии. Это могут быть реалии быта (например, в русском фразеологизме *мерить на свой аршин****). В китайском языке есть идиома 五斗折腰 *wu dou zhe yao* (букв. ‘кланяться за пять доу**** риса’) – ‘склонился перед начальством за малейшую плату’.

Лакуна в узком смысле – это отсутствие в лексической системы языка слова для обозначения того или иного понятия [2]. В русских фразеологизмах обнаруживаются некоторые компоненты, которые являются лакунами в китайском языке. Например, в русском языке фразеологизм *играть в бирюльки* означает ‘заниматься пустяками, ерундой, оставляя в стороне главное и важное’. Появление этого фразеологизма связано со старинной игрой, бирюльки – это деревянные игрушки, изготавливались из дорогого дерева, камня или слоновой кости, их украшали драгоценными и полудрагоценными камнями. Среди бирюлек были

** Лун – территория Древнего Китая, в настоящее время находится в провинции Гансу.

*** Аршин – это устаревшая мера длины (1 аршин равен 0,7112 м).

**** 斗 *dou* – это устаревшая мера для сыпучих или жидких тел.

шляпки, зонтики, сервизы. В китайском фразеологизме 老太太的裹脚布又臭又长 *lao tai tai de guo jiao bu you chou you chang* (букв. ‘полоски ткани для бинтования ног старушек и длинные и вонючие’) – долго и упорно в разговоре зацикливаться на одной теме. Здесь имеется компонент 裹脚布 (*guo jiao bu*) – это полоски ткани для бинтования ног женщин, который является лакуной в русском языке.

Миф – древняя форма познания и объяснения мира, выражающаяся в народных сказаниях о богах и легендарных героях, о происхождении жизни на земле. Важнейшей частью мифа является мифологема – важнейший персонаж или ситуация, как бы «главный герой мифа», который может переходить из мифа в миф [4, с. 14]. «Миф не есть бытие идеальное, но – жизненно ощущаемая и творимая, вещественная реальность и телесная, до животности телесная действительность» [3, с. 14]. Например, русский фразеологизм *Ариаднина нить* (*нить ариадны*) имеет значение ‘мысль, способ и т. п., помогающие разобраться в сложной обстановке, выйти из затруднительного положения’. Этот фразеологизм происходит из древнегреческого мифа о том, как клубок нити, который дочь критского царя Ариадна дала Тезею, помог ему избежать гибели, выйти из лабиринта и вывести оттуда спасенных юношей и девушек.

Миф отражает позитивное отношение древних людей к жизни, к тем, кто не поддается судьбе. Народ создавал мифических героев, чтобы через иллюзии показать образец мужества, трудолюбия, порядочности, уверенности в своих силах. Например, значение китайского фразеологизма 精卫填海 *jing wei tian hai* (букв. ‘Цзиньвэй заполняет море’) опирается на знание мифа, лежащего в его основе. Этот фразеологизм обозначает целеустремленного, настойчивого человека. Цзиньвэй – это имя птицы. Согласно мифу, любимая дочь императора по имени Цзиньвэй утонула в Восточном море, но она не умерла, а превратилась в птицу. Эта птица каждый день в клюве приносит с горы камешки и ветки дерева и бросает их в Восточное море, чтобы завалить его [14].

В основе мифологического сознания лежат архетипы. Архетип – это устойчивый образ, возникающий в индивидуальных сознаниях определенного языкового социума и имеющий распространение в культуре [4, с. 30]. Архетипы обращены вглубь времени, истории человеческого сознания. Архетип воплощается в мифах, он связан с бессознательной деятельностью народа. Архетипы – это архаические культурные первообразы, представле-

ния-символы, являющиеся результатом личного опыта, который затем становится общим для отдельных народов и эпох.

Например, в основе фразеологизмов с компонентом *вода* (*идти в огонь и в воду*) лежит архетип воды как символа жизненных испытаний. Во фразеологизмах архетипы представлены обычно в двучленном противопоставлении: «добро – зло», «ум – глупость», «негативное – позитивное» и т. д. Например, архетип *воды* лежит в истоках двух противоположных по значению рядов фразеологизмов: негативного и позитивного. В русском языке негативная ФЕ *мутить воду* ‘умышленно запутывать дело, вносить неразбериху в какое-либо начинание, дело’ и позитивная ФЕ *тише воды ниже травы* ‘о том, кто ведет себя скромно, тихо’. В китайском языке негативная ФЕ 拖泥带水 *tuo ni dai shui* (букв. ‘тянуть грязь с водой’) ‘о человеке, который говорит и действует нерешительно’ и позитивная ФЕ 饮水思源 *yin shui si yuan* (букв. ‘пьешь воду – помни источник’) – ‘быть благодарным’.

Для раскрытия культурного содержания идиом важно представить описание символов, стереотипов, ритуалов, эталонов. Символы являются важной составляющей культуры любого языка. Во фразеологизмах встречаются слова, имеющие символическое значение. Например, в русских фразеологизмах *простая душа*, *открытая душа* компонент *душа* символизирует истину и открытость человека. В китайском языке символическим значением открытости часто обладают, кроме компонента *душа*, и другие компоненты – *сердце* и *кишка*: например, китайский фразеологизм 心直口快 *zui zhi xin kuai* (букв. ‘прямое сердце, быстрый рот’), фразеологизм 直肠子 *zhi chang zi* (букв. ‘ровная кишка’) – открытый человек. Появление последнего фразеологизма объясняется тем, что кишка изгибается девять раз, в ней остается многое, если кишка ровная, то в ней не остается ничего.

Эталоны – это сущность, которая измеряет свойства и качества предметов, явлений, объектов [8, с. 34]. Эталоны обычно проявляются в языке в виде образных сравнений: *злой как собака*, *глуп как пробка*; в китайском языке 心如蛇蝎 *xin ru she xie* (букв. ‘сердце как у змеи и скорпиона’). Эталонные сравнения связаны с миропониманием, потому что они являются «результатом собственно человеческого соизмерения присущих ему свойств с “нечеловеческими” свойствами, носители которых воспринимаются как эталоны свойств человека» [Там же, с. 241–242]. *Эталон* – это устойчивое сравнение свойств человека или предме-

та с признаками какой-либо реалии народа. В качестве реалии может выступать человек или натуральный объект, вещь, которые с точки зрения обиходно-культурного опыта людей являются знаками доминирующего в них свойства: например, в русской ФЕ *хитрый как лиса* («лиса – хитрый»), *трусливый как заяц* («заяц – трусливый»); в китайском языке ФЕ *胆小如鼠* *dan xiao ru shu* (букв. ‘трусливый, как мышь’) («мышь – трусливый»).

Стереотип, в отличие от эталона, – это тип, существующий в мире и измеряющий в основном деятельность, поведение и т. п. [8, с. 34]. Таким образом, стереотип как форма поведения лежит в основе фразеологизма. Например, в русском фразеологизме *злой как собака* компонент *собака* используется для сравнения; в китайском фразеологизме *三天打鱼, 两天晒网* *san tian da yu, liang tian sai wang* (букв. ‘три дня ловить рыбу, два дня сушить сетку’) рассматривается в качестве стереотипа ситуация «учиться или работать без настойчивости» [14, с. 45].

Ритуалы и обряды являются основой традиционной национальной культуры. По определению В. Зомбарта, ритуал – это система действий, совершаемых по строго установленному порядку, традиционным способом и в определенное время. Это форма «превращенного сознания» [4, с. 31]. Так, в ФЕ *бить (ударить) во все колокола* ‘поднимать тревогу’ закреплен ритуал: в старину церковные колокола служили не только для приглашения к богослужению, но и для собрания жителей на сход для решения каких-либо важных вопросов. В китайском языке фразеологизм *倒茶端水* *dao cha duan shui* (букв. ‘варить чай и подносить воду’) соотносится с ритуалом, согласно которому китайцы преподносят гостям чайный напиток. Во фразеологизме *扫榻以迎* *sao ta yi ying* (букв. ‘перед приходом гостей подметать печь’) тоже показывается ритуал: при встрече гостей китайцы подметают печь для выражения уважения к гостям.

Обряд отличается от ритуала более сложной структурой, он сопровождается специальными песнями, драматическими действиями, хороводами, ряжением, гаданием и т. п. В «Большом энциклопедическом словаре» отмечено: обряды – это традиционные действия, сопровождающие важные моменты жизни человеческого коллектива [5]. Обряды, связанные с рождением, свадьбой, смертью, называются семейными; сельскохозяйственные и другие обряды – календарными. Например, в русском фразеологизме *пойти под венец* ‘жениться или выйти замуж’ его значение раскры-

вается с помощью знания церковного обряда возложения венца на голову жениха и невесты. Значение другого фразеологизма *класть в гроб* (могилу) ‘хоронить умершего’ мотивируется русским обрядом захоронения покойников. В китайском языке мотивация значения фразеологизма *正月十五赶庙会* *zheng yue shi wu gan miao hui – sui da liu* (букв. ‘пятнадцатого числа первого лунного месяца спешат на ярмарку при храме’ – «идти вместе с потоком людей») связана с традиционным праздником фонарей: по суеверию, в этот день человек ходит на ярмарку при храме, чтобы избавиться от болезней и неприятностей [12, с. 365]. Другой китайский фразеологизм *命染黄沙* *ming ran huang sha* (букв. ‘тело побито желтым песком’) имеет значение «хоронить умершего», которое объясняется тем, что гроб сверху засыпают землей – желтым песком.

Таким образом, внутренняя форма является основой образного видения значения фразеологизмов. Она выступает транслятором культурной коннотации. Главным для анализа культурного содержания фразеологизмов является расшифровка мифов, архетипов, символов, стереотипов, эталонов, ритуалов и т. д., а шире – образа мыслей, образа жизни, образа жизнедеятельности обычных индивидов русского и китайского языковых социумов, интерпретация ключевых универсалий культуры.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1999. Т. 1.
2. Лакуна (лингвистика) [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/652030> (дата обращения: 05.05.2020).
3. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. Миф, число, сущность. М., 1994.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004.
5. Обряд [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/217294> (дата обращения: 04.05.2020).
6. Сендерович С. Ревизия юнговской теории архетипа. М., 1994.
7. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. М., 2006.
8. Телия В.Н. Русская фразеология // Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
9. Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. Опыт этимологического словаря русской фразеологии. М., 1987.
10. 中国历史故事网 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gs5000.cn/gs/shenhua/11476.html> (дата обращения: 20.05.2020).

11. 武占坤:《汉语熟语通论》, 河北大学出版社, 2007.
12. 温瑞政:《中国歇后语大词典》, 上海: 世纪出版社, 上海辞书出版社, 2000.
13. 温瑞政:《歇后语》, 北京: 商务印书馆, 2000.
14. 王勤:《汉语熟语论》, 济南: 山东教育出版社, 2006.
15. 王涛. 中国成语大词典, 上海: 上海辞书出版社, 2007.

* * *

1. Dal' V.I. Tolkovij slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. M., 1999. T. 1.
2. Lakuna (lingvistika) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/652030> (data obrashcheniya: 05.05.2020).
3. Losev A.F. Dialektika mifa. Mif, chislo, sushchnost'. M., 1994.
4. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2004.
5. Obryad [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/217294> (data obrashcheniya: 04.05.2020).
6. Senderovich S. Reviziya yungovskoj teorii arhetipa. M., 1994.
7. Teliya V.N. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij. M., 2006.
8. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya // Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M., 1996.
9. Shanskij N.M., Zimin V.I., Filippov A.V. Opyt etimologicheskogo slovarya russkoj frazeologii. M., 1987.

Inner form of phraseological units as a source of cultural connotation (at the example of Russian and Chinese phraseology)

The article deals with the inner form of the phraseological unit as a source of the cultural connotation as an image lying at the core of its meaning. There are characterized the main elements for the analysis of the cultural content of the phraseological units: non-equivalent vocabulary and lacunae, symbols, standards, stereotypes, rituals and ceremonies, etc.

Key words: *inner form, Russian and Chinese phraseological units, image, cultural connotation, motivation.*

(Статья поступила в редакцию 14.06.2020)

Л.С. РЕВЕКО
(Брянск)

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СМЫСЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ (на материале немецких композитных терминов по металлообработке)

Рассматриваются роль словообразовательной номинации, аспекты мотивированности композитных терминов, их внутренней формы, а также выявляются логико-понятийные связи между их компонентами. Предлагается классификация смысловых отношений между конститuentами сложного слова в сфере изучаемого подъязыка.

Ключевые слова: *словообразовательная номинация, языковая репрезентация, логико-понятийные отношения, внутренняя форма, термин-композит, мотивированность.*

Современный этап развития лингвистической науки характеризуется обширными исследованиями сложных отношений языка и мышления, находящихся в центре внимания когнитивной лингвистики. Когнитивная лингвистика, по определению Е.С. Кубряковой и В.З. Демьянкова, изучает язык как когнитивный механизм, играющий роль в кодировании и трансформировании информации [6, с. 53–55]. Когнитивный подход к языку позволяет ученым не только более точно описать процессы, происходящие в исследуемых структурах, но и объяснить их, т. е. увидеть хорошо знакомые факты языка в новом свете, т. к. «...язык ничего не придумывает, а выражает глубинные смыслы бытия» [4, с. 71].

Одним из центральных направлений когнитивных исследований являются когнитивные аспекты номинации и словообразования, играющие важную роль в решении проблем вербализации новых знаний, а также проблем взаимодействия познавательного процесса, эмпирического опыта, профессионального достояния коллектива и его языковой компетенции (Р.М. Фрумкина, Л.В. Бабина, Л.М. Зайнулина, Н.А. Беседина, М.Д. Степанова, Л.М. Борисенкова, О.Ю. Крючкова, Е.В. Рахилина, В.Н. Телия и др.). Детальное рассмотрение словообразовательных процессов с позиции когнитивистики вызвано «возможностью со-

отнесения языковых форм с различными форматами знания, которые их объективируют, поскольку в языке в сжатом виде отражается весь набор мыслительных операций» [1, с. 8].

Настоящая статья посвящена изучению смысловых отношений между компонентами сложных терминологических единиц в сфере металлообработки, способных не только служить основными единицами номинации в изучаемом подъязыке, но и репрезентировать сложные логико-понятийные связи, объективно существующие между предметами и явлениями реальной действительности. На доминирующую роль словообразовательных номинаций в немецком языке указывают многие лингвисты, в частности, по данным Л. Вайсгербера, лексическое ядро языка состоит из трех-четырёх тысяч простых единиц первичного означивания; на их базе образуются десятки тысяч производных (в узком смысле) и сотни тысяч сложных слов [7, S. 110].

Субстантивные термины-композиции подъязыка металлообработки представляют собой основную единицу словообразовательной номинации. Они рассматриваются как структурно-грамматические единицы, разделенные на составляющие компоненты (ономасиологический базис и ономасиологический признак). Как базовый компонент термина, так и его ономасиологический признак могут иметь усложненную морфологическую структуру. Термины-композиции изучаемого подъязыка позволяют осмыслить наличие неразрывной связи между формированием понятия о предмете реального мира и процессом номинации. Именно представление о явлении (предмете) внешнего мира, закрепленное признаком номинации, является началом образования понятия. «Современное понимание роли словообразовательной номинации сводится к тому, что при образовании нового наименования в структуре производящего слова активизируются когнитивные структуры, как лежащие в основе всех предыдущих компонентов значения слова, так и принадлежащие значению, от которого непосредственно образуется производная единица» [3, с. 11]. Закрепляя в своих формах научные реальности, язык не остается пассивным элементом познавательного процесса. Он не только фиксирует новое, познание, но и выступает в качестве отправного момента в движении знания к новым результатам. Ср. появление терминов: *Schmiedepresse*, *Spindelpresse* и т. д. При создании нового слова словообразовательными средствами необходимо рассматривать еще и генезис

смысловых структур, т. е. включать внутренний смысловой план для отражения действительности через взаимодействующие мотивировочные признаки [5].

Таким образом, при исследовании изучаемой лексики обязательным условием является рассмотрение внутренней формы терминов, т. к. данная проблема входит в перспективу ономасиологического исследования актов наречения фрагментов действительности. Вопрос о внутренней форме терминов органически связан с проблемой их мотивированности. Так, для того чтобы отразить особенности конструкции одностоечного открытого пресса *Rachenpresse* не случайно в качестве признака в этом термине-композиции выступает компонент *Rachen*. Этот элемент представляет собой динамический компонент значения термина, наполнен смысловым содержанием для выражения нового понятия. Различные признаки кузнечно-прессовых машин, штампов и других реалий подъязыка металлообработки, нашедшие отражение во внутренней форме терминов, выявлены в результате практического опыта человека и отражают динамику познания сущности обозначаемых реалий.

Человек может выделить самые разнообразные признаки предметов в качестве внутренней формы: а) размер (*Großblech* – «широкоформатный лист»); б) форму (*Waffelblech* – «лист с вафельной поверхностью»); в) назначение (*Biegepresse* – «гибочный пресс») и т. д. Отражая с помощью языковых средств различные признаки денотата, внутренняя форма представляет собой одну из важнейших особенностей слова-термина, помогающих осмыслить сторону языковой семантики в процессе номинации.

В исследуемом подъязыке обнаруживаются термины, мотивированность которых основана на ассоциативно-образных связях: *Pressenkopf* – «верхняя поперечина прессы». Незначительная часть терминов образуется с затемненной мотивированностью, которая возникает вследствие отсутствия прямых смысловых связей между компонентами композита, что отражает отсутствие таких связей между явлениями реальной действительности. Например, *Warmpresse*. На знаковом уровне произошло соединение слов, но это не означает понятийного согласования, т. к. *Warmpresse* ≠ *warme Presse*. Только введение недостаточного звена может снять трудности в понимании значения эллиптированного термина. Итак, *Warmpresse* = *Warm schmiedepresse* – «пресс для горячейковки». Очевидно, что только знание языка и

определенной области науки и техники позволит приблизить мир слов к миру понятий.

Исследуя словообразовательные модели терминов-композиций, мы выявили достаточное количество семантически переосмысленных наименований, что не противоречит утверждению о широком распространении семантической модели порождения новых значений, поскольку она выполняет в языке ту же функцию, что и словообразовательная модель. Но она более сложная и действует имплицитно и нестандартно.

Рассмотрение семантических процессов, выявленных в специальной лексике изучаемого подъязыка, показало, что в данной подсистеме при именовании предметов, явлений обозначаемой действительности продуктивными являются способы семантической деривации: метафоризация, метонимизация, специализация. Это дает возможность без значительного расширения словарного состава обозначать вновь создаваемые человеком предметы, явления, процессы. В терминах, образованных метафорическим путем, перенос основывается прежде всего на сходстве внешнего признака, ибо сравнение является одной из познавательных категорий мышления, которая находит отражение в языке. «Метафора есть основная когнитивная операция, важнейший способ познания и рубрикации мира. Именно поэтому метафоры частотны в языке науки, хотя их наличие и степень частотности различаются в разных жанрах» [6, с. 19].

Если привычными метафорами человек пользуется без активизации сознания, то появление нетривиальных метафор может способствовать развитию мышления и языкового сознания. Ср.: *Ermüdungsbruch* – «разрушение от усталости». В данном термине-композиции ономазиологический признак *Ermüdung* создавался не для того, чтобы уподобить эту усталость, например, усталости человека, т. к. «метафора, дав толчок развитию мысли, есть орудие, а не продукт научного поиска» [2, с. 15].

Явление метонимии в исследуемой терминологии связано с такими основными отношениями: «часть – целое», «свойство – количественный показатель», «процесс – метод», «предмет / инструмент / – процесс». Например: *Schleifring* – 1) «кольцевой шлифовальный круг» (целое); 2) «контактное кольцо» (часть); *Korrosionsdauerfestigkeit* – 1) «коррозионная усталость» (свойство); 2) «предел коррозионной усталости» (количественный показатель).

Некоторые термины имеют генерализирующее значение: *Werkstofftrennung* – «раздели-

тельная операция». Их понятийная сущность раскрывается через значение терминов с узкой специализированной семантикой, что позволяет им передавать конкретно-понятийный и абстрактно-понятийный смыслы.

Анализ смысловых отношений между конститuentами сложного термина значительно затрудняется, если в процессе исследования не опираться на знание внеязыковой действительности. Это соотносимо с самим процессом образования терминов-композиций в том смысле, что уже существующие номинации обозначают познанные предметы, явления и установленные между ними связи (отношения).

Важными представляются смысловые отношения принадлежности. Ср.: *Hammergestell* (*Gestell des Hammers*) – «станина молота»; *Stempelschaft* – «хвостовик пуансона». Данные отношения могут быть установлены между конкретными или абстрактными сущностями, т. е. в зависимости от того, направляется ли мысль человека на объекты предметного или понятийного мира.

Орнативные отношения несут смысловую информацию о том, что ономазиологический базис, служащий для обозначения того или иного предмета, совмещает в себе другой предмет, обозначаемый ономазиологическим признаком. Ср.: *Kurbelpresse* (*Presse hat eine Kurbel*) – «кривошипный пресс». Нередко сущность, выражаемая ономазиологическим признаком, понимается как инструмент, орудие при выполнении той или иной операции, действия: *Stempelpresse* (*Presse ist mit einem Stempel versehen*) – «маркировочный пресс». Компонент *Stempel* понимается как инструмент, выполняющий маркировку.

Если причинно-следственные связи заставляют мысль человека дать ответы на вопросы: «Из чего это следует? Почему так происходит?», – то пространственные (локальные) отношения представляют действие принципа упорядоченности, координации предметов, явлений. Семантика сложных языковых единиц специальной лексики по металлообработке номинирует эти отношения эксплицитно (*Werkzeugraum*) или же имплицитно (*Gesenkbiegen* (*Biegen im Gesenk*) – «гибка в штампе»). Последний термин можно представить как «гибка, производимая штампом». Данный языковой факт подчеркивает то обстоятельство, что отношения между компонентами сложного термина характеризуются более высокой степенью абстрактности по сравнению с реальными.

Семантические отношения назначения (целевые) устанавливаются в терминах, где ономасиологический базис называет предмет, явление, процесс, которые предназначены для другого явления, предмета, названного ономасиологическим признаком: *Hydrauliköl (Öl für Hydraulik)* – «масло для гидропривода», *ZerreiBversuch (Versuch zwecks des ZerreiBens)* – «испытание на разрыв».

Ономасиологический признак сложных терминов может называть объект, на который направлено действие, процесс, выражаемые ономасиологическим базисом. Ср.: *Stößelverstellung (Verstellung des Stößels)* – «регулировка ползуна пресса».

Отношения функциональной характеристики обнаруживаются в сложных терминологических единицах, в которых ономасиологический признак характеризует предмет, выраженный ономасиологическим базисом, в функциональном отношении, т. е. со стороны принципа его действия. Ср.: *Fallhammer* – «молот простого действия». У данных молотов движение рабочей массы осуществляется за счет гравитационной энергии поля земли (силой тяжести), а энергоноситель используется только для подъема. Но: *Doppelfallhammer* – «молот двойного действия», когда энергоноситель нужен для движения рабочей массы вниз и вверх.

Вещественные отношения выражают непосредственную связь с вещью как частью материального мира, имеющей относительно самостоятельное существование. Иными словами, ономасиологический признак служит названием материала, вещества, из которого изготовлен предмет, обозначаемый ономасиологическим базисом. Ср.: *Gummikissen* – «резиновая подушка для вырубki при штамповке» и т. д.

Конкретный языковой материал показал, что высокой степенью частотности характеризуются следующие отношения: принадлежности; инструментально-орнаментальные; отношения предназначения того или иного предмета, явления; вещественные, объектные и локальные отношения. Коммуникантам, пользующимся подъязыком определенной области науки и техники, приходится, очевидно, обходиться ограниченным числом смысловых отношений внутри композитных терминов, что облегчает общение в конкретных условиях профессиональной коммуникации.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволили утверждать,

что изученные многогранные смысловые отношения, выявленные на словообразовательном уровне, отражают структуру взаимодействия предметов, явлений объективного мира, углубляют наше представление об изучаемом подъязыке, в котором знаковым способом отражается одна из наиболее древних и перспективных сфер человеческой деятельности – металлообработка.

Список литературы

1. Абросимова Л.С. Теоретико-методологические установки когнитивного подхода к изучению словообразования // Вестн. Балт. фед. ун-та им. И. Канта. 2014. Вып. 2. С. 7–14.
2. Булычева В.П. Функционально-стилистическая характеристика средств образности в английских текстах экономической тематики: моногр. Астрахань, 2011.
3. Варламова М.Ю. Семантическая деривация на базе наименований лица в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2008.
4. Вендина Т.И. Словообразование как источник реконструкции языкового сознания // Вopr. языкознания. 2002. № 4. С. 42–73.
5. Евсеева И.В. Комплексные единицы русского словообразования: когнитивный подход: моногр. М., 2012.
6. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. фак. МГУ, 1997.
7. Weißgerber L. Die geistige Seite der Sprache und ihre Erforschung // Sprache der Gegenwart. Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Band 15. Düsseldorf: Schwann, 1971.

* * *

1. Abrosimova L.S. Teoretiko-metodologicheskie ustanovki kognitivnogo podhoda k izucheniyu slovoobrazovaniya // Vestn. Balt. fed. un-ta im. I. Kanta. 2014. Vyp. 2. S. 7–14.
2. Bulycheva V.P. Funkcional'no-stilisticheskaya harakteristika sredstv obraznosti v anglijskikh tekstah ekonomicheskoy tematiki: monogr. Astrahan', 2011.
3. Varlamova M.Yu. Semanticheskaya derivatsiya na baze naimenovanij lica v sovremennom rusском yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2008.
4. Vendina T.I. Slovoobrazovanie kak istochnik rekonstrukcii yazykovogo soznaniya // Vopr. yazykoznaviya. 2002. № 4. S. 42–73.
5. Evseeva I.V. Kompleksnye ediniцы russkogo slovoobrazovaniya; kognitivnyj podhod: monogr. M., 2012.
6. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. M.: Filol. fak. MGU, 1997.

Linguistic representation of conceptual relations in the sphere of special vocabulary (based on the German composite terms of metalworking)

The article deals with the role of the word-formative nomination, the aspects of the motivation of the composite terms and their inner forms. There are revealed the logical and conceptual relations between their components. The author suggests the classification of the conceptual relations between the constituents of the compound word in the sphere of the studied sublanguage.

Key words: *word-formative nomination, linguistic representation, logical and conceptual relations, inner form, term-composite, motivation.*

(Статья поступила в редакцию 04.06.2020)

В.М. ВОЛОВА
(Самара)

**МЕТОНИМИЧЕСКИЕ
ПРЕОБРАЗОВАНИЯ
АНТРОПОНИМОВ
В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ
СОВРЕМЕННЫХ СМИ**

Рассматривается роль основных имен собственных, а именно антропонимов, в метонимических преобразованиях на материале англоязычных публицистических текстов современных СМИ. Анализируются виды метонимической связи между исходным и производным значениями имен собственных: 1) глава государства, страны, правительства, учреждения – государство, страна, учреждение, люди; 2) деятель – период; 3) деятель (его имя) – продукт его деятельности.

Ключевые слова: *имя собственное, антропоним, метонимия, метонимические преобразования, троп, тропический потенциал.*

Богатая смысловая структура имен собственных, их эмоциональная и культурная значимость формируются за счет их коннотативных признаков. Актуализация коннотативных

признаков имен собственных приводит к семантической деривации имен собственных и их использованию как средства вторичной номинации. Одним из путей реализации тропического потенциала имен собственных в газетном дискурсе является метонимия.

Метонимия (от греч. *metonymia* – «переименование») – одно из средств вторичной номинации, которое, наряду с метафорой, является одним из основных тропов. Метонимия была выявлена еще античными авторами. Так, Цицерон метонимическими выражениями называл такие, в которых вместо точно соответствующего предмету слова подставляется иное с тем же значением, заимствованное от предмета, находящегося с другим в теснейшей связи. Квинтилиан определял сущность метонимии как замену «того, о чем говорится, причиной этого последнего». В современной лингвистике метонимия традиционно определяется как троп, состоящий в том, что вместо названия одного предмета дается название другого, находящегося с первым в отношении «ассоциации по смежности» [2, с. 234], как троп или механизм речи, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию [1, с. 136–137]. Коренным отличием метонимии от метафоры является то, что метафора перефразируется в сравнение при помощи вспомогательных слов *как бы, вроде, подобно* и т. д.; с метонимией этого сделать нельзя [6, с. 35–38].

Стилистические функции метафоры хорошо изучены, то же можно сказать и о стилистических функциях метонимии. В языке существуют регулярные типы переносов названия по смежности. Это так называемые формулы метонимического переноса. На их существование указывал еще Г. Пауль, называя типичными переносами [9, с. 17–124].

Для того чтобы объяснить и описать процесс метонимизации имен собственных, необходимо обратиться к семантической структуре и концептуальным связям их значения. Мы согласны с М.В. Никитиным, который рассматривает метонимию как один из универсальных способов организации сознания и связи концептов – импликацию (коннотацию). Импликационные связи концептов – это когнитивный аналог реальных связей (взаимодей-

ствий) сущностей объективного мира. К ним относятся связи между вещами, между частью и целым, между вещью и признаком, между признаками вещи. Концепты имплицируют друг друга, если предполагается какая-то зависимость, взаимодействие их денотатов [8, с. 107].

К исследованию метонимических преобразований мы подошли, совместив теорию значения М.В. Никитина (1983) и Н.Д. Голева (1991) о метонимических способах ономастических образований [4, с. 107]. В ходе анализа видов связи между исходным и производным значением имен собственных мы выделили следующие: 1) глава государства, страны, правительства, учреждения – государство, страна, учреждение, люди; 2) деятель – период времени; 3) деятель (его имя) – продукт его деятельности. Каждый из видов связи в зависимости от основания сходства может использоваться различные онимы. Рассмотрим их роль в метонимизации основных имен собственных, исследуемых в нашей работе.

Для того чтобы изучить метонимические преобразования, мы проанализировали типы связи между исходным и производным значением антропонимов. В основе метонимии типа «глава государства, страны, правительства – государство, страна, учреждение, люди» лежит пространственный тип связи, в котором участвуют два концепта.

Проведенный нами анализ позволяет говорить о том, что дополнительно можно выделить метонимические преобразования имен собственных в составе продуктивных словообразовательных моделей. Например, неологизм, который был образован путем объединения имени собственного *Obama* и существительного *humanoid* = *Obamanoids* для именованья сторонников Барака Обамы, причем в контексте статьи мы понимаем, что это слово имеет явно негативную коннотацию. Например:

(1) *So, rapists, burglars, armed robbers and drug dealers aren't criminals anymore. These folks are simply "involved" with "justice", according to Obamanoids* [12].

Такого рода модель представляет собой так называемую телескопию. Таким образом, на основе имен собственных мы выделяем особый вид тропеического использования онимов, а именно – телескопные номинации, в которых онимы используются в качестве основы метонимии.

Телескопная номинация – это сокращенная лексическая единица, образованная в результате соединения частей слов (не морфем) в одно слово. Одним из самых «свежих» при-

меров такого образования может служить лексема *Trumpgate*, получившая известность после избрания президентом США Дональда Трампа. Например:

(2) *"Watergate was like drip, drip, drip. Every week or two, we'd learn something new", he wrote. "Trumpgate is like gush, gush, gush, GUSH! The sheer volume of scandalous news, one new scandal after another, is simply breathtaking"* [14].

Словарь *The Urban Dictionary* дает два определения этого неологизма:

– *trumpgate* – When a co worker who is stood up trumps in the face of a co worker who is seated behind. The victim may allocate points based on tone and duration and the anniversary of the event must be celebrated by all in attendance every year until the person retires or someone else in the office soils themselves;

– *Trumpgate* – 1) The scandal that is already brewing over how "The Donald" ever got told "you're hired". 2) Any of the guarded entrances to the yet-to-be-constructed "great wall" between the US and Mexico [16].

Неологизм построен путем объединения имени собственного *Trump* и существительного *gate* = *Trumpgate* для именованья скандала, связанного с новоизбранным президентом США. Здесь использована та же модель, что и в слове *Watergate*. *Watergate scandal* (Уотергейтский скандал) – политический скандал в США 1972–1974 гг., закончившийся отставкой президента страны Ричарда Никсона. Единственный за историю США случай, когда президент прижизненно досрочно прекратил исполнение обязанностей.

Стоит отметить, что основой для уподобления политики Обамы политическому устройству авторитарного государства из произведений Дж. Оруэлла стала тенденция к появлению в СМИ недостоверных данных.

(3) *The neo-Orwellianism comes to us from the bizarre flurry of last-minute diktats, regulations and bone-chilling threats collectively known to fan boys as Obama's Gorgeous Goodbye* [13].

Термин *оруэллизм* закреплен в словаре как «пропагандистское манипулирование фактами, искажение истины, заведомое представление чего-либо в ложном свете, которое осуществляется средствами массовой информации, контролируемые и направляемые официальными властями» [5, с. 57]. Очередной виток оруэллизма в Америке передается понятием *neo-Orwellianism*, содержащим имя собственное, но, по сути, являющимся метонимией. Этот случай метонимиче-

ского преобразования является префиксально-суффиксальным: к антропониму *Orwell* присоединен префикс *-ian* и суффикс *-ism*.

Тип метонимии «деятель – период времени» включает семантические преобразования прецедентных антропонимов, носители которых являются или являлись политиками и государственными деятелями. Коннотации в данном случае базируются на временных взаимодействиях как самих объектов действительности, так и их концептов в сознании говорящих. Тип связи «деятель – период времени» определяет семантические деривации, когда определенный период называют именем конкретного человека. Например, периоды нахождения политиков у власти связываются с их именами. Таким образом, исходное значение прецедентного имени *Сталин*, точнее его денотат – российский революционер, советский политический, государственный, военный и партийный деятель. С конца 1920-х – начала 1930-х гг. до своей смерти в 1953 г. Сталин единолично руководил Советским государством. Данный денотат вступает во взаимодействие с денотатом концепта «эра» (крупный исторический период). В результате возникает производное значение прецедентного имени собственного *Stalin* с интенционалом, видовая сема которого становится интенционалом исходного значения «исторический период, во время которого страной руководил И.В. Сталин».

(4) *“Stalin, Russia’s New Hero”. A survey released on March 1 by the Levada Center, a research organization based in Moscow, found that 40 percent of Russians thought the Stalin era brought “more good than bad”, up from 27 percent in 2012. In an annual Levada survey published in January 2015, a majority of Russians (52 percent) said Stalin “probably” or “definitely” played a positive role in the country* [11].

В качестве примера приведем заголовок статьи:

(5) *The Price of Reaganomics* [10].

Рейганомика – курс экономической политики американского правительства в 1981–1989 гг. в период правления Рональда Рейгана. Теоретической основой рейганомики служила экономическая теория спроса и предложения. В данном примере мы можем наблюдать типичный случай антономасии, т. е. переход имени собственного в имя нарицательное.

Метонимии типа «деятель – период времени и глава государства, страны, правительства», «глава государства, страны, правительства, учреждения – государство, страна, учреждение, люди» в какой-то мере отража-

ют, что первое лицо несет ответственность за происходящее в определенный период времени, как если бы он лично осуществлял все действия. Метонимии этого типа можно отнести к базовому метонимическому концепту «контролирующий вместо контролируемого», который был выделен Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [7, с. 64].

Однако нельзя утверждать, что эти типы всегда существуют в чистом виде. Особенность следующего примера состоит в видоизменении типа связи «деятель – период времени и глава государства, страны, правительства» на тип связи «деятель – государство и страна деятельности».

(6) *Wander through the Costa Del Sol and there’s no way of telling who’s Spanish and who’s from east London, so integrated have we become, with characters such as Nobby “Flamenco” Wilson, who within seven years learned to say “adios” in a Dagenham accent, causing his mates to shout “blimey, hark at Picasso”, while watching West Ham vs Watford in a pub by the beach in Marbella* [15].

Статья посвящена проблеме традиционного снобизма британцев в отношении иностранных языков и отказ изучать их даже в случае жизни в другой стране. Топоним *the Costa Del Sol* сообщает читателю, что место действия – испанское побережье, а антропоним *Nobby “Flamenco” Wilson* знакомит с главным героем, чье прозвище *Flamenco* говорит о том, что житель неблагополучного района Лондона Дагеном переехал в Испанию и чувствует себя как дома, за 7 лет научившись лишь одному слову – *adios*. Однако именно этот факт заставляет его друзей из паба иронически называть его *Picasso*. Имя испанского художника переносится на новоиспеченного «испанца» лишь на основании его нахождения на территории Испании.

Таким образом, анализ эмпирического материала позволяет сделать вывод о том, что антропонимы дают возможность метонимического переноса по следующим смысловым отношениям: «глава государства, страны, правительства – государство, страна, учреждение, люди», «деятель – период времени», «деятель – период времени и глава государства, страны, правительства». Метонимические преобразования антропонимов осуществляются в рамках ограниченного числа моделей, среди которых наиболее частотной является модель «глава государства, страны, правительства – государство, страна, учреждение, люди» [3, с. 14].

Список литературы

* * *

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990. С. 136–137.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
3. Волова В.М. Стилеобразующий потенциал имен собственных в англоязычном масс-медиа дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2018.
4. Голев Н.Д. Мотивационные типы ономастических образований в художественной литературе и публицистике // Вопр. ономастики. 1991. Вып. 19: Номинация в ономастике. С. 51–60.
5. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2000.
6. Кудрявцева А.А. Ойконимы как прецедентные имена, перешедшие в нарицательные [Электронный ресурс] // Грани познания. 2014. № 1(28). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1389777891.pdf> (дата обращения: 30.05.2020).
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова; пер. с англ. М.: Едиториал УРСС, 2004.
8. Никитин М.В. Лексическое значение слова: структура и комбинаторика: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по специальности «Иностранный язык». М., 1983.
9. Пауль Г. Принципы истории языка. М.: Иностр. лит., 1960.
10. Black L. The price of Reaganomics [Electronic resource] // The Independent. URL: <http://www.independent.co.uk/news/business/the-price-of-reaganomics-1464121.html> (дата обращения: 23.11.2015).
11. Luhn A. Stalin, Russia's New Hero [Electronic resource] // The New York Times. URL: <http://www.nytimes.com/2016/03/13/opinion/sunday/stalinist-nostalgia-in-vladimir-putins-russia.html> (дата обращения: 20.06.2016).
12. Smith K. Obama doesn't think rapists, armed robbers, drug dealers are criminals [Electronic resource] // The New York Post. URL: <http://nypost.com/2016/05/14/owellian-administration-brands-criminals-justice-involved-individuals/> (дата обращения: 23.06.2015).
13. Stack L. Trying Not to Drown in a Flood of Major Breaking [Electronic resource]. URL: <https://www.nytimes.com/2017/05/18/us/trying-not-to-drown-in-a-flood-of-trump-news.html> (дата обращения: 23.06.2015).
14. Steel M. Immigrants with no second language? That's true Britishness [Electronic resource] // The Independent. URL: <http://www.independent.co.uk/voices/immigrants-with-no-second-language-that-s-true-britishness-a6826161.html> (дата обращения: 23.05.2016).
15. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.urbandictionary.com> (дата обращения: 05.04.2020).
1. Arutyunova N.D. Diskurs // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V. N. Yarceva. M., 1990. S. 136–137.
2. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. M., 1966.
3. Volova V.M. Stileobrazuyushchij potencial imen sobstvennyh v angloyazychnom mass-medial'nom diskurse: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2018.
4. Golev N.D. Motivacionnye tipy onomasticheskikh obrazovaniy v hudozhestvennoj literature i publicistike // Vopr. onomastiki. 1991. Vyp. 19: Nominaciya v onomastike. S. 51–60.
5. Efremova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovno-slovoobrazovatel'nyj. M., 2000.
6. Kudryavceva A.A. Ojkonimy kak precedentnye imena, pereshedshie v naricatel'nye [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2014. № 1(28). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1389777891.pdf> (data obrashcheniya: 30.05.2020).
7. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem / pod red. i s predisl. A.N. Baranova; per. s angl. M.: Editorial URSS, 2004.
8. Nikitin M.V. Leksicheskoe znachenie slova: struktura i kombinatorika: ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov po special'nosti «Inostrannyj yazyk». M., 1983.
9. Paul' G. Principy istorii yazyka. M.: Inostr. lit., 1960.

Metonymic transformations of anthroponyms in the English publicistic texts of the modern mass media

The article deals with the role of the basic proper names, namely anthroponyms, in the metonymic transformations based on the English publicistic texts of the modern mass media. There are analyzed the kinds of the metonymic relations between the origin and derived meanings of the proper names: 1) chief of state, country, government, institution – state, country, institution, people; 2) figure – period; 3) figure (his name) – product of his activities.

Key words: *proper name, anthroponym, metonymy, metonymic transformations, trope, trope potential.*

(Статья поступила в редакцию 19.06.2020)

А.А. ЕГОРОВА
(Иваново)

ЗВУКОВЫЕ ПОВТОРЫ В МАЛЫХ ЖАНРАХ АНГЛИЙСКОГО ПОТЕШНОГО ФОЛЬКЛОРА

Дается фоностилистический анализ английских традиционных детских стихов *Nursery Rhymes*. Рассматривается поджанр потешного фольклора. Описываются фонетические особенности стихов исследуемого жанра, приводятся характеристика и анализ частотности звуковых повторов в небылицах и рифмовках.



Ключевые слова: *фоносемантика, фоностилистика, звукоизобразительность, детская поэзия, звукоимовизм, звуковые повторы, nursery rhymes.*

Звукоизобразительность находит отражение в работах современных ученых, изучающих это явление в различных аспектах на материале разных языков. Одним из актуальных направлений является изучение звукоимовизма в художественном тексте и, в частности, в поэзии. Данное направление создает перспективу для исследования явления звукоимовизма в текстах разной направленности. Фоносемантическое исследование поэзии является актуальным также с лингводидактической точки зрения, т. к. звукоимовические элементы в поэтическом тексте способствуют повышению выразительности произведения, что, в свою очередь, влияет на эффективность обучения устной речи (родного либо неродного языка). В рамках нашего исследования изучению подверглась фонетическая сторона таких известных английских детских стихов, как *Nursery Rhymes (NR)*. В настоящей статье мы освещаем результаты фоностилистического анализа стихов *Nursery Rhymes*, относящихся к потешному фольклору.

К потешному фольклору относятся жанры, функция которых состоит в том, чтобы позабавить ребенка, который уже осознанно смотрит на окружающий мир и способен не только воспринимать и различать звуки речи, но и понимать смысл стихов, запоминать их и воспроизводить. Словесная игра, несомненно, играет значительную роль в детских стихах данного жанра и нацелена на совершенствование мыслительных навыков и умений ребенка. Жанры потешного фольклора, в отличие, например, от колыбельных песен и потешек, предназначены

не только для оказания положительного эмоционального воздействия на ребенка посредством звуковой организации, но и для развития запоминания и совершенствования речевых способностей. Несмотря на это существенное функциональное отличие, как показал анализ, фоностилистические приемы присутствуют в малых жанрах потешного фольклора. Рассмотрим результаты фоностилистического анализа некоторых жанров потешного фольклора.

Небылицы. В качестве материала для анализа было выбрано 25 небылиц (219 строк). Ученые по-разному объясняли причины влечения детей к небылицам. Оксфордские исследователи фольклора Иона и Питер Оупи полагают, что эта тяга обусловлена зарождающимся чувством юмора [5].

Чувство юмора проявляется у ребенка значительно раньше связной речи. Еще не начав говорить, он с легкостью и пониманием реагирует на шутки родителей и может даже пошутить сам без использования слов. «Перевертыши» для него представляют собой попытку представить мир, который он еще не изучил. «Нонсенсы» помогают детям с юмором познавать окружающий мир. Научившись говорить, ребенок с радостью повторяет любимые рифмовки, и ему это не надоедает. Веселое бессмысленное содержание и складное звучание небылиц привлекают детей и запоминаются ими надолго.

Н.М. Демурова отмечает, что не все стихи жанра небылиц возникли как «нонсенсы», «бессмыслицы» [2, с. 7]. Некоторые были использованы в качестве упражнений для развития навыка правильного чтения или пунктуации. К таким стихам относится, например, *I saw a Peacock with a Fiery Tail*. Первоначально предполагалось, что ученики должны расставить знаки пунктуации в этом стихе, но случилось так, что в традицию вошел именно «бессмысленный» вариант.

Круг образов детской небылицы обусловлен условиями быта, в них присутствуют знакомые ребенку с детства животные, птицы, насекомые. Животные совершают действия, выполняемые обычно людьми: *the fly shall marry the humble-bee; a cat came fiddling out of a barn; the little dog laughed; a kitten wears a hat.*

Перемещение животных и предметов в несвойственную им обстановку, где они вынуждены действовать несвойственным образом, создает комический эффект:

... The cat and the fiddle,
The cow jumped over the moon;
The little dog laughed

To see such sport,
And the dish ran away with the spoon.
[8, с. 212]

Для явления аллитерации, ассонанса и консонанса характерен низкий коэффициент частотности в небылицах. Наиболее распространенным видом звукового повтора является *аллитерация*.

Можно привести лишь несколько примеров со звуковыми повторами из анализируемых стихов данного жанра:

'Tis midnight, and the setting sun
Is slowly rising in the west;
The rapid rivers slowly run,
The frog is on her downy nest.
The pensive goat and sportive cow,
Hilarious, leap from bough to bough.
[Там же, с. 123]

There was a crooked man, and he walked
a crooked mile,
He found a crooked sixpence against a crooked
stile;
He bought a crooked cat, which caught a crooked
mouse,
And they all lived together in a little crooked house.
[Там же, с. 126]

Последняя небылица, по данным статистического анализа звуковых повторов в произведениях этого жанра, обладает самым высоким коэффициентом частотности повторов среди 25 выбранных для исследования небылиц. Наряду с фонетическими, в анализируемом тексте есть лексические повторы (*crooked*), их сочетание и малый объем стихотворения позволяют ребенку легко запомнить его.

В остальных произведениях жанра небылиц звуковые повторы встречаются редко. В них приобретают особое значение игра слов и синтаксические конструкции. Прием анафоры и синтаксического параллелизма является очень распространенным в небылицах:

If all the seas were one sea,
What a great sea that would be!
If all the trees were one tree,
What a great tree that would be!
[Там же, с. 124]

There was a monkey climbed a tree,
When he fell down, then down fell he.
There was a crow sat on a stone,
When he was gone, then there was none.
[Там же, с. 124]

Звуковые повторы согласных в анализируемых небылицах не отличаются большой вариативностью и высокой частотностью. Явление ассонанса в анализируемом жанре характери-

зуется достаточно большой вариативностью, но малой частотностью. Наиболее часто повторяющимися звуками являются [i] и дифтонг [eɪ].

Как уже было отмечено выше, стихи, относящиеся к потешному фольклору, нацелены на развитие умственных способностей, т. к. включают в себя словесную игру. Отчасти стихи данного жанра не изобилуют повторами на фонетическом уровне. Мы сочли необходимым выделить подкласс небылиц, который в настоящей работе называется «рифмовками». Они выделяются среди остальных бессмыслиц высокой концентрацией звуковых повторов и рядом других особенностей.

Рифмовки. Для анализа было выбрано 27 рифмовок (127 строк). Этот жанр NR не отмечен в классификациях отечественных фольклористов-исследователей детской поэзии. Данная разновидность NR была выделена в классификации О.Д. Халливила [4] и звучала на английском как *jingles*. Однозначного эквивалента понятию *jingle* как разновидности детских стихов в русском языке не нашлось. Иногда детские стихи подобного рода называют рифмовками, поэтому в нашем исследовании мы оперируем именно этим названием.

Чтобы определить назначение рифмовок, воспользуемся данными словарей. Ниже перечислены значения существительного *jingle*, связанные непосредственно с поэзией. Само по себе слово *jingle* имеет звукоизобразительные корни, его основное значение – «звон, звяканье; побрякивание», т. е. это слово должно передавать нечто звучное, звонкое, запоминающееся.

Толковые англо-английские словари приводят следующие значения: *jingle – simple poetry with a strong regular rhythm that makes it easy to remember* [10, p. 703]; *jingle – a catchy repetition of sounds in a poem; a short verse or song marked by catchy repetition* [7]; *jingle – a short easily remembered slogan, verse or tune* [11, p. 761].

Специальные словари литературных терминов дают следующие определения: *jingle – a short poem marked by catchy repetition* [9]; *jingle – a brief set of verses with strong, repetitive rhythm and emphatic rhymes, usually similar to a nursery rhyme in being memorable but nonsensical* [6]. По данным англо-русского словаря, *jingle – «созвучие, аллитерация, пренебр. стишки»* [1, с. 279].

Данные словарных статей позволяют выделить несколько отличительных характеристик рифмовки как жанра детской поэзии:

- ритмичность;
- краткость;
- звукоизобразительность.

Перечисленные признаки делают рифмовки выразительными и легко запоминающимися. Поэтому эти стихи популярны среди детей и могут быть использованы для занятий по развитию речи ребенка и обучению его языку.

Для фоностилистического анализа было выбрано 27 рифмовок. Все рифмовки характеризуются краткостью: содержат в среднем 4 строки. Для анализируемого жанра характерны различные звукоподражательные слова, чаще междометия (*ding a ding; cock a doodle doo; hop, hop, hop*) и звукоизобразительные окказиональные образования, не имеющие смысла, но привлекающие внимание ребенка своим звучанием (*Tiddle liddle lightum; Dibbity, dibbity, dibbity, ditter; Hey, dorolay, dorolay!; Doodledy, doodledy, doodledy, dan*). Эти выражения обычно являются началом стишка, тем самым привлекая внимание ребенка с первых строк. Асемантические аллитеративные зачины выполняют своеобразную подготовительную функцию: услышав необычные сочетания слов, ребенок подготавливается к необычному раскрытию сюжета, ко встрече с чем-то необыкновенным [3, с. 75]. Рифмовки относятся к жанру небылиц, т. к. многие из них практически лишены смысла, асемантические:

Fiddle-de-dee, fiddle-de-dee,
The fly shall marry the humble-bee.
They went to the church, and married was she,
The fly has married the humble-bee.

[4, с. 140]

Тем не менее в настоящем исследовании вслед за Халливелом мы выделяем их в отдельный класс (или даже подкласс) небылиц, что обусловлено задачами нашей работы – выявлением NR с высокой концентрацией звукоизобразительных элементов.

Для текстов рифмовок характерны не только звуковые, но и лексико-синтаксические повторы. В вышеприведенном примере повторяются вторая и четвертая строки. В стихах часто встречается кольцевая композиция, когда последняя строка повторяет первую, создавая тем самым рамочное повторение:

Doodledy, doodledy, doodledy, dan,
I'll have a piper to be my good man;
And if I get less meat, I shall get game,
Doodledy, doodledy, doodledy, dan.

[Там же, с. 142]

Частотность встречаемости всех видов звуковых повторов в рифмовках отличается наличием высоких показателей (5,4; 2,5; 2,0). Наиболее частотным видом звукового повтора является *аллитерация* (0,5).

Результаты анализа показали, что небольшое количество звуков, используемых в разных видах повторов в рифмовках, отличаются высокими показателями частотности относительно остальных звуков. Например, самый высокий коэффициент встречаемости согласных в начале слов (аллитерации) в строках стихов данного жанра характерен для звука [d] (0,45), который по частотности превышает остальные аллитерируемые звуки примерно в 4 раза ([f] – 0,09, [b] – 0,09).

Другая разновидность повтора согласных, консонанс, в рифмовках обладает аналогичной особенностью: согласный [d], как и в аллитерации, обладает самым высоким показателем частотности (0,38), за ним следует [l] с коэффициентом 0,34. Остальные согласные, участвующие в консонансе ([k], [t], [r], [b], [s], [m], [n]), не отличаются высокими показателями.

Явление ассонанса тоже не отличается разнообразием повторяющихся звуков: самый высокий по частоте встречаемости – звук [i] (0,4), значительно превышающий по частотности другие повторяющиеся гласные.

Результаты анализа звуковых повторов в стихах потешного фольклора указывают на наличие следующих *общих черт* в фонетической структуре:

- преобладание переднеязычных в звуковых повторах согласных;
- отсутствие заднеязычных согласных;
- наличие взрывных альвеолярных в звуковых повторах всех анализируемых жанров потешного фольклора;
- высокая частота использования латерального [l] в явлении консонанса;
- преобладание щелевого фрикативного [s] в явлении аллитерации в небылицах;
- преимущество взрывных альвеолярных глухого и звонкого [t] и [d] в аллитерации, консонансе рифмовок;
- относительно низкая частотность гласных звуков;
- наличие гласного [i] в явлении ассонанса всех жанров.

Общие черты звуковой организации характеризуют функциональные особенности жанра потешного фольклора – потешить, развеселить, позабавить ребенка. Переднеязычные согласные в повторах легко произносимы и в сочетании с гласными задают ритм произнесения и придают ему веселое звучание.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д., Медникова Э.М., Петрова А.В. [и др.]. Новый большой англо-русский словарь: в 3 т. М., 2003.

2. Демурова Н.М. Эти маленькие шедевры // Стихи Матушки Гусыни. М., 2003. С. 27–36.
3. Степанова И.В. Лингвоментальные и лингвокультурологические характеристики традиционных английских детских стихов: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2003.
4. Halliwell J.O. Popular Rhymes and Nursery Tales: A sequel to the Nursery Rhymes of England. L.: J.R. Smith, 4, Old Compton Street, Soho Square, 1849.
5. Opie I. and P. Children's Games in Street and Playground: Chasing, Catching, Seeking, Hunting, Facing, Dueling, Exerting, Daring, Questing, Acting, Pretending. Oxford at the Clarendon press, 1969.
6. Literary Dictionary. The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms. Copyright Chris Baldick 2001, 2004.
7. Merriam-Webster Online Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.m-w.com/dictionary> (дата обращения: 20.05.2020).
8. Mother Goose Rhymes / сост. К.Н. Атаровой. М., 2003.
9. Poetry Glossary [Electronic resource]. URL: <http://www.poeticbyway.com/glossary.html> (дата обращения: 20.05.2020).
10. The Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby. М., 2001.
11. The Concise Oxford Dictionary. Oxford University press, 1999.

* * *

1. Apresyan Yu.D., Mednikova E.M., Petrova A.V. [i dr.]. Novyj bol'shoj anglo-russkij slovar': v 3 t. M., 2003.
2. Demurova N.M. Eti malen'kie shedevery // Stihy Matushki Gusyni. М., 2003. С. 27–36.
3. Stepanova I.V. Lingvomentaľnye i lingvo-kul'turologicheskie harakteristiki tradicionnyh anglijskih detskih stihov: dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2003.

Sound repetitions in short stories of English amusing folklore

The article deals with the phonostylistic analysis of the English traditional nursery rhymes. There is considered the subgenre of the amusing folklore. There are described the phonetic features of the poems of the genre. The author gives the characteristics and the analysis of the frequency of the sound repetitions in tales and rhyme systems.

Key words: *phonosemantics, phonostylistics, sound description, children's poetry, sound symbolism, sound repetitions, nursery rhymes.*

(Статья поступила в редакцию 08.06.2020)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

А.А. АКСЁНОВА
(Кемерово)

ПРОБЛЕМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЗВУКА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О. МАНДЕЛЬШТАМА

Рассматриваются особенности взаимодействия звуковых и зрительных образов в произведениях Осипа Мандельштама с целью объяснить рецептивные возможности слухового воображения. Ставится задача прояснить в ходе истолкования художественных текстов само осуществление звуковых образов в воображении читателя. Выдвигается общий тезис о том, что в воссоздании звукового образа интенсивно участвуют и зримые образы.

Ключевые слова: *смысл, слуховое воображение, зрительный образ, читатель, О. Мандельштам.*

Изображение звука в литературном произведении обладает рядом особенностей, отличающихся как от примеров непосредственного восприятия звуков человеческим слухом, так и от опосредованного слуховым воображением восприятия нотной записи, в которой подробно и четко указано, какой именно здесь звук должен быть. В литературе же читатель имеет дело с тем, что слово отсылает наше воображение к различным зрительным и слуховым образам. Мы на примере нескольких текстов, в которых изображенный художественный мир наполнен звуком, рассмотрим, как происходит осуществление слухового воображения при чтении текста и постараемся понять рецептивные возможности читателя в отношении звука.

Некоторые литературоведческие исследования уже обращают внимание на присутствие в художественных мирах звуковых образов. Например, в статье М.С. Хачатуровой и Т.П. Пениной говорится о том, что «читатель слышит в стихах Тютчева и грохот летних бурь, и еле внятные звуки наплывающих сумерек, и шорох зыбких камышей» [5, с. 38]. В.П. Федорова отмечает, что, «срастаясь с мотивным контекстом, звукообраз представля-

ет собой самостоятельное явление художественного значения» [4, с. 263]. В этой статье были установлены «две фонические константы: звукопись и звукообраз. Изучается звукопись как инструмент художественного исследования чувств, эмоций, настроений лирических героев. Выявлено слияние фоники и символики, которая в значительной мере восходит к фольклору» [Там же, с. 259]. Другие исследователи темы звука в лирике, например В.В. Хорольский, пытаются изучить «гармонию ритмического рисунка, вызывая несовпадение интонационно-фразового членения с метрическим» [6, с. 34]. В нашей статье мы не привлекаем обширную и такую особую проблему стиховедения, как звукопись, которая является проблемой лирики в целом, а сосредоточимся на рецептивном аспекте самих звуковых образов.

Исследователи темы звука в литературе зачастую подходят к этому вопросу с лингвистической точки зрения, т. е. приводят анализ лексических значений. Е.В. Горобец отмечает, что «звуковая лексика приобретает многочисленные приращения смысла и становится многофункциональной именно благодаря сложному взаимодействию не только с контекстом отдельного стихотворения, но и лирики в целом» [2, с. 96]. В статье М.М. Шитьковой обращается внимание на тот факт, что «если анализировать лексические значения и оттенки значений у слов, которые можно включить в звуковой ряд, то сразу выделяются, во-первых, мир звука человека, и, во-вторых, мир звуков окружающей природы» [7, с. 135]. Такое разграничение, конечно, существует, но предположить существование этого разграничения можно и априори, т. е. без необходимости анализировать лексические значения в текстах. Сложнейшим моментом в вопросах изображения звука в литературе мы считаем проблему легитимных по отношению к смыслу произведения пределов читательского воображения. Итак, нам следует учесть и специфику того, что присуще литературе помимо языка – *художественный мир*, который обладает своей уникальной звучащей и визуальной структурой. Во многом для восприятия эта структура определяется способом вхождения в изображенный художественный мир, т. е. процессом чтения-представления. Поэтому В.Ф. Асмус указывает на необходимость сохранения соответствующей установки: «читатель относится к читаемому или “видимому” посредством чтения не как к сплошному вымыслу или небыллице, а как к своеобразной действительности» [1, с. 55].

Что указывает на отношение к изображенному автором миру не как к окружающему нас, а как к художественному (раскрытому в отношениях эстетических). Если художественный мир разворачивается как аналог действительности, то это уже говорит о том, что предполагается его визуальное измерение.

В статье О.А. Москвиной «тема звука оказывается основной и в разработке элегического мотива – грустного осознания человеком невозможности повторения собственной жизни» [3, с. 163]. Мы сразу можем заметить, что в произведении О. Мандельштама «Холодок щекочет темя» все не случайно начинается с того, что образы смерти, времени и старости ассоциируются со старостью поношенных вещей. Скошенный каблук несет в своем облике следы времени, как и лысина человека – след хода времени и изменений в его жизни. Поэтому и тающий звук отсылает нас к образу памяти и самой уходящей жизни. Звук медленно растворяется, и мы можем определить эту характеристику медленного угасания, но вообразить сам такой звук не можем: отсутствуют смысловые параметры высоты и тембра. Таким образом, звук в изображаемом мире упоминается, но вообразить его конкретный источник невозможно.

Перед нами встает проблема разграничения слышимого в реальности звука и его представления в воображении. В то время как в сфере непосредственного восприятия книги перед читателем предстает и вовсе не звук, а сам текст. Слуховое воображение пока не имеет здесь достаточных оснований (параметров высоты и тембра), чтобы читатель мог услышать в своем воображении этот звук.

Теперь обратимся к другому образу в этом произведении: например, шелест крови – вполне конкретный звук, который легко вообразить и вспомнить, ведь этот звук мы всегда слышим, прикладывая ракушку к уху или погружаясь с головой в воду. Этот звук в произведении сравнивается с шелестом листьев на вершине дерева. Вообразив и сопоставив эти звуки, улавливая их схожесть, мы можем понять смысловое соотношение образов жизни и звука, образов движения крови и движения листьев. Соответственно, угасание и затихание звука отсылает нас к образу приближающейся смерти.

Деловая занятость «вспомнить недосуг» как постоянная нехватка чего-то свидетельствует в пользу жизненного устремления. Ощущение лирическим героем постоянной нехватки чего-то сопровождает человека на протя-

жении всей жизни. Дело оказывается не в том, что есть жизненные цели и их результаты, а в постоянном обновлении этих целей, т. е. в постоянной нехватке чего-то, которая всегда остается при нас. Так проявляется самодвижение жизни, а отсутствие времени для воспоминаний говорит о полной захваченности человека множеством внешних дел и событий. Последняя строка второй строфы, как и предшествующая ей, говорят о ходе жизни лирического героя. В таком бурном движении и захваченности заботой некогда вспомнить о своей смертности, осознать, что нехватка чего-то – не сиюминутная, а постоянная черта жизни.

Воспоминание открывается здесь с приближением к смерти, покою и равновесию: «а ведь раньше лучше было». Это признак тотального недовольства ныне существующим положением вещей, отрицание всего, что в настоящее время окружает человека, всего, что уже присутствует в его жизни. Такое положение не является маркером какого-то конкретного этапа – детства, юности, зрелости и старости. Мы видим разницу образов «как ты прежде шелестела» и «как ты нынче шелестишь», что отсылает к вопросам времени жизни. Разделение на «прежде» и «нынче» становится все отчетливей с возрастом: сам звук шелеста начинает меняться, кровь движется иначе, чем в юности, как и сок в дереве. Но дело здесь и не в скорости обменных процессов организма, а в качественно иной природе изменений: появляются другие мысли и другие цели. Образ преодолевающей себя жизни и отсутствия сил жить, образ медленно тянущейся жизни указывает на то, что жизнь живется, преодолевая отсутствие сил. Шевеление губ как знак жизни, отсылает еще и к произнесенным словам, к тому, что постепенно обретает какой-то смысл, и сам человек сравнивается с вершиной дерева, которая обречена на сруб, т. е. в финале произведения мы видим спокойное осознание человеческой смертности, поскольку и жизнь «даром не проходит».

Перед нами два типа звука: 1) звук, прямо упомянутый в произведении, который невозможно вообразить, но можно увидеть за ним образ угасающей жизни (тот звук, который понемногу тает); 2) звук, который имеет в воображении читателя вполне конкретные очертания, например шум вершины и шум крови. Это вполне узнаваемый звук, переход к нему происходит опосредованно: слова *кровь* и *вершина* связывают в воображении читателя образ жизни и дерево, порождают цепочку ассоциаций, заставляют вспомнить звук шелеста.

Прямое упоминание слова *звук* ведет к образу угасающей жизни, а упоминание слова *шелест*, наоборот, ведет читателя к слуховой памяти. Это свидетельствует о том, что в литературном произведении возможность изображения звука помещается в сферу ассоциативных воспоминаний читателя. Такая сфера открывается только воображением, т. е., читая текст, мы представляем себе дерево, и только после этого мы способны вспомнить, как звучит шум его листвы на ветру. Поэтический образ «шелест крови» сразу же заставляет вспомнить устойчивое выражение *шелест листвы*, а наше слуховое воображение тут же предоставляет нам этот звук. Шелест листьев порождает догадку, что это похоже на тот звук крови, который мы слышим в изолированной среде. Так, один воображаемый звук отсылает к другому, поскольку человеческая память хранит все эти звуки шелеста листьев, гул крови в ушах, звуки ветра. В ходе чтения все зримые образы дерева и крови вызывают и слуховые образы, а образы незримые (как «тающий звук») уходят от конкретного воплощения, остаются неизвестными, не имеют для нас своего слухового облика.

В произведении О. Мандельштама «Звук осторожный и глухой» глухой звук указывает читателю на среду распространения этого звука, на предполагаемый его источник. Перед нами глухие звуки, что означает отсутствие тона и их принадлежность к окружающему миру (как шорохи и шелесты плода, сорвавшегося с дерева). Это свидетельствует о том, что человек находится в роли наблюдателя, а не участника или источника изображаемого звука.

Осторожный звук – это очеловеченная характеристика, которая как бы «переводит» природное явление на человеческий язык, где звук соотносится с явлением человеческой осторожности. Такой осторожный звук можно расслышать лишь в тишине, когда звук едва нарушает ее. Звук падающего зрелого плода уже присутствует в памяти читателя, поэтому такие слова отсылают к вполне конкретному, уже существующему в наших слуховых воспоминаниях.

В изображенном мире указывается вполне знакомый звук, но мы опять же слышим его после того, как «увидели» дерево и падающий с него плод. До тех пор, пока известно только то, что звук осторожный и глухой, мы все же не можем конкретизировать в своем воображении этот звук, но как только мы «видим» в во-

ображении плод, падающий с дерева, – звук обретает понятную ясность.

А.В. Шутова отмечает в своей статье, что «оксюморонное сочетание “немолчный напев тишины” придает тексту особую тональность: звучание природы необыкновенно, умиротворяющее» [8, с. 52]. Глубокая тишина, как и осторожный звук, – это присвоенные звуку характеристик пространства. Характеристика тишины может измеряться только в длящемся времени. Здесь звуковые характеристики «переводятся» на визуальный «язык»: как только в воображении читателя зарождается зримый мир леса, он наполняется и воображаемым звуком. Именно зримые образы дают актуализирующий посыл от зрительного представления читателя к слуховому воображению.

В произведении О. Мандельштама «Колот ресницы, в груди прикипела слеза» первый звук, который пробуждает заключенного в остроге («шершавая песня»), перекликается со зрительным образом колющих ресниц, ставших колкими именно от слез. Слезы в этом произведении указывают на след мучительных мыслей прошедшей ночи.

Гроза из прямого природного явления здесь переходит на план ощущений лирического героя («душно», как бывает перед грозой). Пространство острога и нары напоминают заключенному о его судьбе, о которой можно забыть во сне, поэтому он озирается дико и сонно. Реакция человека на первый звук обусловлена его положением заключенного: тревожное состояние человека в неволе связано с тем, что он постоянно обречен делать (или не делать) что-то не по своей воле. Ощущение постоянной опасности и необходимость быстро реагировать на приказания надзирателя – причина и быстрой реакции на первый раздавшийся звук. Звук здесь является ориентиром в действительности: не располагая своей волей и жизнью, человек вынужден реагировать на каждое движение окружающего мира. Поэтому реакция лирического героя на первый звук связана с общим состоянием муки, тревоги.

Как только сквозь сон становится ясно, что звук – это часть песни другого заключенного, то все возвращается на прежние места: приходят воспоминания, осознание своего положения. Шершавая песня здесь признак того, что кто-то другой уже проснулся, уже вспомнил, уже тоскует о свободе. Характеристика этой песни *шершавая* может ассоциироваться и с хриплым голосом, но не позволяет читателю вообразить слова и мелодию. Смысл ее объясняется посредством всех остальных зримых

образов, которые тревожат и возвращают лирического героя к окружающей действительности, в то же время читатель воспринимает образ этой песни благодаря всем другим зримым образам окружающей героя реальности.

Отсутствие высоты, длительности и тембра не позволяет читателю услышать в воображении эту песню. Пробуждение сознания и общий характер такой песни устанавливаются посредством зрительных образов: шершавый бушлат, острог, нары. В изображении «шершавой» песни задействовано больше зрительных ассоциаций, чем слухового воображения читателя.

Мы приходим к наблюдению, что в литературе читатель может вообразить звук только посредством изображения самого источника звука (всех предметов, его издающих). В ходе истолкования художественных текстов становится ясно, что осуществление звуковых образов в воображении читателя опирается на основные привычные параметры звука и зримые образы самих источников звука. С одной стороны, звуковой образ несет в себе смысловую нагрузку всего художественного целого, а с другой – именно визуально изображенный мир дает почву всем слуховым ассоциациям читателя.

Список литературы

1. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Его же. Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968.
2. Горобец Е.В. Выражение глубинных сущностей мира через образы звучания в лирике К.Д. Бальмонта // Вестн. Костром. гос. ун-та. 2016. Т. 22. № 4. С. 94–96.
3. Москвина О.А. «Но ясно слышу я...» (Гармония зримого и звучащего мира в поэзии Николая Рубцова) // Наука и школа. 2014. № 6. С. 161–168.
4. Федорова В.П. Два крыла лирики А.Н. Еранцева (звук и символ) // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2018. № 10(420). С. 259–265.
5. Хачатурова М.С., Пенина Т.П. Звук как проявление жизни, творчества, гармонии в лирике Ф.И. Тютчева // Филология и культурология: современные проблемы и перспективы развития: сб. материалов XIX Междунар. науч.-практ. конф. Махачкала, 2016. С. 38–39.
6. Хорольский В.В. Ритм и звук в лирике Джерарда Мэнли Хопкинса // Филол. науки. 1984. № 3. С. 32–38.
7. Шитькова М.М. Мир звука в лирике Володина // Вестн. Лит. ин-та им. А.М. Горького. 2003. № 1-2. С. 134–141.
8. Шутова А.В. Концепт «Музыка» в ранней лирике О.Э. Мандельштама и его отражение

в лексической структуре поэтических текстов автора // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(199). С. 49–55.

* * *

1. Asmus V.F. Chtenie kak trud i tvorchestvo // Ego zhe. Voprosy teorii i istorii estetiki. M., 1968.

2. Gorobec E.V. Vyrazhenie glubinyh sushchnostej mira cherez obrazy zvuchaniya v lirike K.D. Bal'monta // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. 2016. T. 22. № 4. S. 94–96.

3. Moskvina O.A. «No yasno slyshu ya...» (Garmoniya zrimogo i zvuchashchego mira v poezii Nikolaya Rubcova) // Nauka i shkola. 2014. № 6. S. 161–168.

4. Fedorova V.P. Dva kryla liriki A.N. Eranceva (zvuk i simvol) // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2018. № 10(420). S. 259–265.

5. Hachaturova M.S., Penina T.P. Zvuk kak proyavlenie zhizni, tvorchestva, garmonii v lirike F.I. Tyutcheva // Filologiya i kul'turologiya: sovremennye problemy i perspektivy razvitiya: sb. materialov XIX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Mahachkala, 2016. S. 38–39.

6. Horol'skij V.V. Ritm i zvuk v lirike Dzherarda Menli Hopkinsa // Filol. nauki. 1984. № 3. S. 32–38.

7. Shit'kova M.M. Mir zvuka v lirike Voloshina // Vestn. Lit. in-ta im. A.M. Gor'kogo. 2003. № 1-2. S. 134–141.

8. Shutova A. V. Koncept «Muzyka» v rannej lirike O.E. Mandel'shtama i ego otrazhenie v leksicheskoy strukture poeticheskikh tekстов avtora // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2019. № 2(199). S. 49–55.

Issue of sound representation in the fiction world of the works by O. Mandelstam

The article deals with the specific features of the cooperation of the ear-minded and visual images in the works by Osip Mandelstam aimed at the explanation of the receptive potential of the ear-minded imagination. The author sets the objective to find out the implementation of the ear-minded images in the readers' imagination in the process of interpreting the fiction texts. There is summed up that the visual images take part extensively in the reconstruction of the ear-minded image.

Key words: *meaning, ear-minded imagination, visual image, reader, O. Mandelstam.*

(Статья поступила в редакцию 07.06.2020)

О.О. КАНДРАШКИНА
(Самара)

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО ФОНА В РОМАНЕ ШЕЙМАСА ДИНА «ЧТЕНИЕ В ТЕМНОТЕ»

Рассматриваются средства создания художественного времени и пространства в романе «Чтение в темноте» Шеймаса Дина. Основная тема романа – североирландский конфликт – обуславливает его национально-культурную специфику. Анализ показал связь категорий времени и пространства с выражением основных тем и идей романа. Было выявлено, что основными средствами репрезентации пространственно-временного фона выступают аллюзии, топонимы, темпоральные детерминанты, локативная лексика, видео-временные формы глагола.

Ключевые слова: *североирландский роман, североирландский конфликт, художественное время, художественное пространство.*

Пространство и время являются одними из основных смыслообразующих категорий произведения словесно-художественного творчества. Место и время описываемых событий напрямую влияют на сюжетное развертывание художественного текста, а также позволяют автору выразить определенные темы и идеи произведения [6, с. 414]. Это становится особенно актуальным, если литературное произведение отражает реальные исторические и политические события.

Целью данной статьи является анализ средств репрезентации пространственно-временного фона в романе современного североирландского автора Шеймаса Дина «Чтение в темноте». Актуальность исследования заключается в тематике романа – в художественном отображении последствий североирландского конфликта и отношений между протестантами и католиками в Северной Ирландии.

Североирландский конфликт считается одним из самых длительных конфессиональных и национальных противостояний, предпосылки которого уходят в глубину веков [8, с. 4]. Он неразрывно связан с историей Англии и Ирландии и последующим разделением Ирландии на Ирландскую республику и Северную Ирландию как часть Соединенного королевства.

Роман «Чтение в темноте» композиционно состоит из небольших по объему глав, которые отражают воспоминания главного героя. Повествование в романе ведется от первого лица, что делает произведение более реалистичным в контексте художественного пространства и времени и усиливает иллюзию достоверности рассказываемого.

Название каждой главы содержит темпоральный детерминант, а именно указание на определенный год и месяц (*Grianan September 1950; Mother May 1953; The Facts of Life September 1953*), позволяя представить описываемые события линейно в хронологической последовательности. Таким образом, «сильные» позиции текста, т. е. названия глав, являются существенными для пространственно-временной организации исследуемого произведения.

Основным местом развертывания событий в романе является североирландский город Дерри и его окрестности. Дерри (Лондондерри) – это пограничный город между Ирландией и Северной Ирландией, где в 1960–1970-х гг. происходили ключевые события англо-ирландского конфликта.

Рассмотрим фрагмент, в котором можно проследить особый художественный пространственно-временной фон романа, связанный с военизированным конфликтом: *But since we had cousins in gaol for being in the IRA we were a marked family and had to be careful; But now here were the police and the house was being splintered open. The linoleum was being ripped off, the floorboards crowbarred up, the wardrobe was lying face down in the middle of the floor and the slashed wallpaper was hanging down in ribbons* [11, p. 26, 27].

Отрывок описывает дом главного персонажа в тот момент, когда полицейские проводили обыск, пытаясь найти пистолет по наводке информатора. При этом сам главный герой или его близкие родственники не привлекались к уголовной ответственности за противоправные действия, но из-за дальних родственников (*cousins*) – членов ИРА (Ирландской Республиканской Армии) – его семья была у полиции на особом счету. Это подчеркивается прилагательным *marked* в сочетании с лексемой *family*. Атрибутив *marked* в этом контексте приобретает коннотацию «отличный от других» и имплицитно противопоставляет католическую семью главного героя и протестантскую общность, в которой они проживали.

Темпоральная семантика фрагмента представлена преимущественно формами прошедшего времени длительного вида в фор-

ме активного залога (*was lying face down, was hanging down*) и в партиципальных конструкциях (*was being splintered, was being ripped off, crowbarred up*) с семантикой расширения временных границ, поскольку описываемые действия занимали определенный период с точки зрения главного персонажа. Коммуникативно-прагматическая интенция данных глагольных форм состоит в том, чтобы донести до читателя процессуальность описываемых действий [3]. Использование глагольных форм длительного вида в отрывке также усиливает эмоциональное восприятие ситуации, а именно показывает последствия обыска и, как следствие, неуважительное отношение полицейских к личной собственности, урон и порчу имущества (вскрытие полов, сдирание обоев со стен, опрокидывание мебели). Последствия обыска выражены при помощи глагола *splinter*, который трактуется как *to separate into smaller groups or parts, or to make a group or organization do this, especially because of a disagreement* [9] и чаще всего употребляется для обозначения природных явлений или для разделения определенных групп или сообществ. В контексте же отрывка этот глагол приобретает коннотации, связанные с разрушением, и позволяет автору визуализировать художественное пространство. Последующие предикаты *ripped off, lying face down, hanging down, crowbarred up* в составе синтаксических параллельных конструкций и прилагательное *slashed* усиливают семантическое поле глагола *splinter* в значении «разрушение / погром», акцентируя внимание читателя на неправомерных действиях со стороны представителей закона. Бессоюзная связь параллельных конструкций в анализируемом сложносочиненном предложении придает высказыванию динамичность и акцентирует внимание читателя на каждом отдельном «разрушительном» действии полицейских. Лексемы, обозначающие предметы мебели и интерьера (*linoleum, floorboards, wardrobe, wallpaper*), в отрывке призваны актуализировать локальные характеристики пространства и детализировать место описываемых действий. Все эти лексические и синтаксические средства позволяют автору передать атмосферу враждебности, неприязни и дискриминации католического меньшинства в Северной Ирландии со стороны полиции в качестве последствий североирландского конфликта.

Следующий отрывок, описывающий действия полицейских, также доказывает их пренебрежительное отношение и проявление вседозволенности в противовес тому, что главная их задача – защищать интересы граждан и

действовать в рамках закона: *One policeman opened a tin of Australian peaches and poured the yellow scimitar slices and the sugar – logged syrup all over the floor. Another went out to the yard and split open a bag of cement in his ransack of the shed. Objects seemed to be floating free of gravity all over the room* [11, p. 28]. Последнее предложение с эксплицитным сравнением, выраженным при помощи предиката с модальной семантикой (*seem*) в сочетании формой продолженного инфинитива (*to be floating*) позволяют читателю визуализировать картину обыска и представить вещи и предметы мебели, которые словно парили в воздухе. Вкупе с описанием абсурдных и вредительских действий полицейских (*opened a tin of Australian peaches, split open a bag of cement*), это сравнение усиливает негативно-оценочное восприятие действий представителей закона и их неуважительное отношение к личной собственности главного героя.

Усиление действий силовых ведомств (а именно – полиции) в связи с обострением конфликта можно также проследить и в следующих примерах: *I was standing on the parapet wall above Meenan's Park, only twenty yards away, and I could see the police car coming up the road from the barracks at the far end; Burke had been in charge the night they had searched the house for the pistol and interrogated us in the barracks* [Ibid., p. 11, 99].

С помощью предложно-падежных средств и сочетаний с пространственной семантикой (*on the parapet wall, only twenty yards away*) вместе с урбанонимом *Meenan's Park* автор детализирует художественное пространство города Дерри и ограничивает локальное пространство персонажа. Следует обратить внимание на лексему *the barracks*, которая в контексте отрывков локализует пространственный фон военизированного положения. Лексема *barracks* относится к военной терминологии, но применительно к полицейским обозначает вынужденное временное нахождение сил правопорядка на определенной территории. Это было связано с тем, что во время обострения конфликта британские власти решили организовать в некоторых городах полицейские казармы, которые не являлись официальными полицейскими участками. Таким образом, автор отображает особый военизированный фон конфликта.

Важными для понимания основных тем и идей романа «Чтение в темноте» являются аллюзии на исторические события и мифологические сюжеты, которые также организуют пространство и время в романе. Рассмотрим два

фрагмента из главы *Griana n September 1950*: *You sat there and closed your eyes and wished for what you wanted most, while you listened for the breathing of the sleeping warriors of the legendary Fianna who lay below. They were waiting there for the person who would make that one wish that would rouse them from their thousand-year sleep to make final war on the English and drive them from our shores forever. That would be a special person, maybe with fairy eyes, a green one and a brown one; I imagined I could hear the breathing of the sleeping Fianna waiting for the trumpet call that would bring them to life again to fight the last battle which, at the prophecies of St Columcille told us, would take place somewhere between Derry and Strabane, after which the one remaining English ship would sail out of Lough Foyle and away from Ireland forever* [11, p. 56, 57].

В начале повествования первого отрывка обращает на себя внимание настойчивый анафорический повтор личного местоимения 2-го лица (*you*). Такая местоименная форма позволяет передать эмоции персонажа и создает иллюзию причастности читателя к описываемым событиям.

В название главы входит топоним *Griana n* (Грианан), который ограничивает пределы локального континуума в этой главе. Отметим важность данного топонима в контексте художественного пространства романа, т. к. он обозначает реальную топонимическую единицу – форт эпохи неолита Грианан Айлех, с которым историки связывают множество исторических событий и мифологических сюжетов.

Так, в обоих фрагментах речь идет о войнах Фианна (*Fianna*), которые существовали в Ирландии во II–IV веках н. э., входили в состав постоянной армии и пользовались огромными привилегиями [2, с. 250–251]. Их целью была защита Ирландии от иностранных захватчиков. Следует отметить, что в II–IV вв. н. э. никакой угрозы со стороны англичан не было, соответственно, упоминание героя о том, что они пробудятся ото сна и дадут англичанам последний бой, что отражено во фразе *to make final war on the English*, не является исторически достоверной информацией. Из контекста отрывка можно понять, что главный герой имплицитно указывает на последствия английской колонизации Ирландии, после которой в 1921 г. Ирландия была разделена на Ирландскую республику (с католическим большинством) и Северную Ирландию (с протестантским большинством) как часть Соединенного Королевства. Ненависть и озлобленность персонажа по отношению к англичанам выражается далее в абзаце при помощи локативного

предложного сочетания *from our shores*, которое является контекстным синонимом словосочетания *away from Ireland forever*. Эти фразы выражают желание главного героя навсегда избавиться от английского политического и экономического влияния и снова объединить Ирландию.

Важная лингвокультурная информация дана в мифологическом сюжете о пробуждении воинов, согласно которому они не умерли, а покоятся под фортом, чтобы пробудиться и исполнить желание, загаданное человеком внутри форта, что отражено в предложении *They were waiting there for the person who would make that one wish that would rouse them from their thousand-year sleep* [2, с. 250]. Синтаксический повтор субстантивного предложного словосочетания *the breathing of the sleeping warriors / Fianna* в начале и в середине главы образует топиальный смысл всего отрывка. Переплетение упомянутых выше исторических и мифологических событий играют роль связующего звена между прошлым и настоящим в контексте сюжетного развертывания и создают особую пространственно-временную организацию текста.

Кроме важной содержательно-фактуальной информации [4, с. 20], связанной с историей и мифологией Ирландии, значимыми для репрезентации художественного времени и пространства романа являются топонимы. Выполняя пространственно-временную функцию, топонимы привязывают вторичную действительность художественного текста к объективно существующему пространственно-временному континууму [1, с. 4]. Рассмотрим примеры употребления топонимов в романе: *Then I ran again until I reached the street lamps on the Lone Moor Road; To search the ruins of the distillery we had only to cross Blucher street go along Eglinton Terrace across the mouth of the Bogside with the city abattoir on our left; There were two open spaces near our house, the black field sloped up towards the Lone Moor Road; it ended in a roadway that curved down towards Blucher Street and then straightened towards the police barracks, three hundred yards away. The roadway was flanked by a stone wall, with a flat parapet, only five feet high on our side, twelve feet high on the other* [11, р. 18, 34]. Приведенные фрагменты изобилуют топонимами *the Lone Moor Road* и *Blucher street*, которые конкретизируют район проживания главного героя, обозначая локальные характеристики реального городского пространства [7, с. 4].

Топоним *Bogside* в отрывке содержит важную экстралингвистическую информацию, ко-

торая связана с темой романа. Он обозначает обособленный католический район в городе Дерри, т. к. во многих североирландских городах районы католиков и протестантов отгораживали друг от друга во избежание стычек и всплесков насилия. Кроме того, здесь в 1969 г. произошли массовые беспорядки, положившие начало военизированному конфликту между националистами, юнионистами и правительственными силами Великобритании [10, р. 71–72]. Концентрация топонимов в приведенных отрывках романа призвана визуализировать художественное пространство с картографической точностью, а также проследить перемещения главного персонажа и ограничить пространство описываемых событий.

Анализ фрагментов романа показал, что автор использует различные средства для создания художественного пространства и времени, связанного с атмосферой североирландского конфликта. Исследование выявило, что темпоральные детерминанты, предложно-падежные сочетания с пространственной семантикой, локативная лексика, топонимическая лексика, видо-временные формы глагола можно отнести к основным средствами репрезентации исследуемых категорий. Топонимы в романе конкретизируют и детализируют пространство североирландского конфликта и выступают как организационные центры описываемых событий. Они выполняют функцию визуализации пространства, приближая его к реальному географическому. Было установлено, что топонимы содержат не только содержательно-фактуальную, но и подтекстовую информацию, что помогает раскрытию идейно-эстетического замысла. Синтаксические средства (повторы, параллельные конструкции) тоже используются автором для выражения пространственно-временной организации текста.

В результате исследования было выявлено, что аллюзии на исторические события и мифологические сюжеты призваны создать особое пространство событий, подчеркнуть культурно-историческую специфику художественного произведения. Средства репрезентации пространственно-временного фона позволяют автору донести до читателя одну из основных тем романа – жестокость и бессмысленность братоубийственного противостояния.

Список литературы

1. Белозерова Е.А. Функционирование имен собственных в художественном тексте и дискурсе: на материале современной британской литературы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.

2. Бондаренко Г.В. Мифология пространства Древней Ирландии. М., 2003.

3. Везнер И.А. Семантико-функциональный потенциал английских длительных форм: сопоставительный аспект // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф. Новосибирск, 2016. № 10. С. 41–49

4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2019.

5. Кандрашкина О.О. Средства создания пространственно-временного фона в современных англоязычных североирландских романах: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2013.

6. Лотман Ю.М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя // Его же. Избранные статьи: в 3 т. Таллин, 1993. Т. 1.

7. Фоянкова О.И. Имя собственное в художественном тексте. Ленинград, 1990.

8. Шуралев А.В. Этноконфессиональные конфликты в Северной Ирландии: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2009.

9. Longman Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 10.05.2020).

10. Mulholland M. The longest war: Northern Ireland's troubled history. Oxford, 2002.

11. Seamus Deane. Reading in the Dark. L., 1996.

* * *

1. Belozerova E.A. Funkcionirovanie imen sobstvennyh v hudozhestvennom tekste i diskurse: na materiale sovremennoj britanskoj literatury: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2008.

2. Bondarenko G.V. Mifologiya prostranstva Drevnej Irlandii. M., 2003.

3. Vezner I.A. Semantiko-funkcional'nyj potencial anglijskikh dlitel'nyh form: sopostavitel'nyj aspekt) // Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. Novosibirsk, 2016. № 10. S. 41–49

4. Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M., 2019.

5. Kandrashkina O.O. Sredstva sozdaniya prostranstvenno-vremennogo fona v sovremennyh anglozyazychnyh severoirlandskih romanah: dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2013.

6. Lotman Yu.M. Problema hudozhestvennogo prostranstva v proze Gogolya // Izbrannye stat'i: v 3 t. Tallin, 1993. T. 1.

7. Fonyakova O.I. Imya sobstvennoe v hudozhestvennom tekste. Leningrad, 1990.

8. Shuralev A.V. Etnokonfessional'nye konflikty v Severnoj Irlandii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2009.

Means of creation of spatial and temporal background in the novel "Reading in the dark" by Seamus Deane

The article deals with the means of the creation of the artistic time and space in the novel "Reading in the dark" by Seamus Deane. The central theme of the novel is the Northern Irish conflict providing its national and cultural specificity. The analysis showed the connection of the category of time and the category of space with the expression of the basic themes and ideas of the novel. There was revealed that the basic means of the representation of the spatial and temporal background are allusions, toponyms, temporal determinants, locative vocabulary and tense-aspect forms of verbs.

Key words: Northern Irish novels, Northern Irish conflict, artistic time, artistic space.

(Статья поступила в редакцию 11.05.2020)

**Н.А. ЯНЬКОВА, И.А. ДРОНОВА,
Н.Б. ЦЫРЕМПИЛОВА**
(Улан-Удэ)

КОНЦЕПТ 'POVERTY' В РОМАНЕ J.K. ROWLING THE CASUAL VACANCY

Рассматривается актуализация концепта 'poverty' («бедность») в романе Дж.К. Роулинг «Случайная вакансия» посредством анализа как речи главных героев, так и создаваемых образов, лексических средств, используемых для описания персонажей, их поступков и окружающей их действительности.

Ключевые слова: концепт, актуализация, социальное неравенство, бедность.

Изучение индивидуально-авторской концептосферы связано с определением в ней ключевых концептов, выявлением особенностей репрезентации в конкретном художественном произведении. Творчество Джоан Роулинг имеет большое значение для британской литературы XXI в. и всей британской массовой культуры в целом. В творчестве писателя выделяются две темы – 'магическая' и 'остро-

социальная'. Произведение *The Casual Vacancy* отличается от привычного творчества Джона Роулинг, поскольку оно является первым романом, написанным в жанре социальной драмы, в традициях критического реализма и ориентированным на взрослую аудиторию.

Основными темами произведения являются классовые, политические и социальные проблемы, такие как социальное неравенство, борьба за власть, проблема отцов и детей, семейное насилие, наркомания, проституция, наркотическая и алкогольная зависимости. Название романа *The Casual Vacancy* несет в себе большую смысловую нагрузку. В качестве эпиграфа приводится юридический термин из книги Чарльза Арнольда-Бэйкера по местному самоуправлению: *A casual vacancy is deemed to have occurred: (a) when a local councillor fails to make his declaration of acceptance of office within the proper time; or. (b) when his notice of resignation is received; or. (c) on the day of his death...** Именно это и определяет развитие сюжета романа, который начинается со скоропостижной кончины члена местного совета Барри Фейрбразера, когда в связи с освободившейся случайной вакансией в местном совете обостряются политические и социальные конфликты.

Экспозиционная картина романа *The Casual Vacancy* включает описание проблем социального и политического характера современной Великобритании (классовое неравенство, бедность, алкогольная и наркотическая зависимость, борьба за власть и сферы влияния, конфликт отцов и детей, насилие). Одним из ключевых смыслов романа, его мотивных узлов является концепт 'poverty'. В произведении поднимаются проблемы бедности, нищеты, нужды, бок о бок существующих с богатством, роскошью, достатком и, как результат, вековая проблема социального неравенства. Базовым репрезентантом концепта 'poverty' в данном романе выступают лексема *poor* и ее синонимы, которые актуализируются в различных смыслах и значениях.

Прежде всего, бедность репрезентируется как социально-экономическое явление: *Parish Councillor Dr Parminder Jawanda pretends to be so keen on looking after the poor and needy of the area.* Это неуверенность в завтрашнем дне: *He lived from hand to mouth, not knowing where he would be next year.* После мирового экономического кризиса 1970 г. многие в Великобри-

тании потеряли работу, едва сводили концы с концами. Один из персонажей с содроганием вспоминает свое полуголодное детство, когда его семье приходилось жить в фургоне: *Money had run out; they had lived in abject poverty; his mother had bought her council house and then been unable to keep up the payments; they had lived for a while in a caravan lent by an uncle.*

Бедность характеризуется низким уровнем экономического развития некоторых районов: *I must say, the Fields are pretty rough, <...> I've worked in the inner cities; I didn't expect to see that kind of deprivation in a rural area.* Слово *deprivation* употреблено здесь в значении «недостаток, нехватка жизненных удобств, неразвитая инфраструктура».

В следующем фрагменте герой книги делится впечатлениями о неблагополучном районе Fields, застроенном ветхими лачугами, где основной контингент – люмпенизированный слой населения (бродяги, нищие, уголовные элементы и другие асоциальные личности), где бедным уделяется внимание лишь перед выборами в местный совет: *There were those on the higher body of Yarvil District Council who foresaw an advantage to their electoral fortunes if the crumbling little estate, likely to fare poorly under the austerity measures imposed by the national government, were to be scooped up, and its disgruntled inhabitants joined to their own voters.*

Raised in the slums, he spent much of his early career destitute and homeless. После долгих лет безденежья герой книги Барри Фейрбразер становится успешным, богатым и влиятельным. Он старался помогать бедным и нуждающимся. После его смерти политические соперники, стремившиеся занять его пост в местном совете, констатировали, что ему не удалось спасти бедняков от бесцельного отношения к жизни и политически неблагоприятной обстановки: *Unfortunately, Barry Fairbrother did not come to save his people from aimlessness, poverty or political adversity.* Противники критиковали его за помощь беднякам из неблагополучного района, аргументируя тем, что бедняки, возможно, счастливы и довольны своим положением и социальным статусом, иначе они бы старались выбраться из нищеты. Слова Говарда Моллисона служат тому подтверждением: *It never occurred to him that pauper people in the Fields might be happy where they are.*

В Филдз процветает преступность – как следствие нищеты. Бедные слои населения зачастую страдают наркотической и алкогольной зависимостью, что побуждает их совер-

* Цитаты из романа здесь и далее приводятся по следующему изданию: Rowling J.K. *The Casual Vacancy*. L., 2012.

шать противоправные действия и поступки. Так, в следующем фрагменте описана жизнь Терри Уидон, героиневой наркоманки, вынужденной стать проституткой и замешанной в мелких преступлениях. Она уже потеряла двоих детей и, чтобы ее не лишили родительских прав, проходит лечение метадонном в клинике: *Kay had read the file from cover to cover. She knew that nearly everything of value in Terri Weedon's life had been sucked into the black hole of her addiction; that it had cost her two children; that she barely clung to two more; that she prostituted herself to pay for heroin; that she had been involved in every sort of petty crime; and that she was currently attempting rehab for the umpteenth time.*

В романе *The Casual Vacancy* бедные показаны необразованными, неграмотными и невежественными людьми: *She glared at him, struggling to articulate it for his pedantic legal mind, which was like a fiddling pair of tweezers in the way that it seized on poor choices of word, yet so often failed to grasp the bigger picture.* Выражение *poor choices of word* характеризует бедняка, неспособного выражать свои мысли. Описывая ребенка из неблагополучной семьи, автор использует слово *poor* в значении «неразвитый, отстающий в развитии и плохо говорящий»: *He's developmentally delayed. His language skills are very poor.*

Кристал Уидон, главная героиня романа, подросток из неблагополучной семьи, часто становится объектом насмешек в школе из-за того, что плохо читает. Имплицитно указывается, что у девочки дислексия, парциальное расстройство навыков чтения, вызванное недостаточной сформированностью психических функций из-за употребления ее матерью наркотиков во время беременности: *Krystal, whose reading was poor, had brought a copy of the paper into show Tessa, and Tessa had read the article aloud, inserting exclamations of delight and admiration. She had called Krystal Weedon stupid and implied that her reading was poor.*

Жители предместья Fields говорят на диалекте кокни, для которого характерны особое произношение и искаженная грамматика. Анализируя речь героев, можно выделить некоторые характерные черты диалекта кокни, такие как пропуск звука [h] – *'ands* вместо *hands*, *'ad* вместо *had*, отсутствие носовой заднеязычной фонемы в слове *washing*.

Yeh don't even know who the father is, do yeh, yer whore? I'm washin' my 'ands of yeh. I've 'ad enough, Terri, I've 'ad it: you can look after it yourself' 'I 'ad a call fr'm a journalist about you'.

'O'ny I uses me mum's name, Weedon'. В данном отрывке наблюдается вытеснение категории притяжательных местоимений, на месте которых используются формы объектного падежа личных местоимений (вместо притяжательного местоимения *my* используется *me*), неправильные формы слов (*o'ny* вместо *only*), также отсутствует согласование (*I uses* вместо *I use*). Можно заметить разрушение остаточной категории лица в глагольной парадигме настоящего времени изъявительного наклонения, таким образом, категория лица является невыраженной.

Рассмотрим еще несколько примеров. *She dunno wha' she's say in.* В данном выражении использовано сокращение *dunno* в качестве фонетической репрезентации *don't know*. *Three days lef' on the fuckin' floor, 's 'not surprisin', is it?.* Данная реплика характеризуется отсутствием носовой заднеязычной фонемы в слове *surprising*, а также пропуском звука [t] на конце слова *left*.

В следующем отрывке можно отметить следующие характерные черты, присущие диалекту кокни: сокращение *whaddid* как фонетическая репрезентация слов *what did*, пропуск звука [d] в слове *told*.

'So whaddid she say?' *Krystal demanded of Terri.*

'Tole me she wuzgonna come back,' said Terri.

'You can tell your 'usband,' she said, her voice trembling, 'that I never laughed, all right?'. 'Your 'usband said sumthin' abou' Mister Fairbrother, right, an' I couldn't hear what he was sayin', right, so Nikki tole me, and I couldn't do vat!'

Героиня романа произносит [ð] как [v] в слове *that*. Отсутствует также носовая заднеязычная фонема в словах *something, saying*.

'Andipriceiz 'avin' a 'lurgyс acshun!' В данном случае неправильно употребляется выражение *allergic reaction*, допущена морфологическая ошибка, свидетельствующая о неграмотности героини романа.

Одним из репрезентантов концепта *'poverty'* в романе является обильное употребление ненормативной лексики с целью выражения агрессии. Частое употребление ненормативной лексики героями романа связано с эмоциональностью, спонтанностью, экспрессивностью, инвективностью. Автор подчеркивает: люди, принадлежащие к низшим социальным слоям, употребляют нецензурную лексику, тогда как состоятельные люди ее не используют. Кроме того, персонажи романа употребляют

ют обсценную лексику в нейтральных целях. Ненормативная лексика при этом десемантизируется, т. е. говорящий не имеет цели оскорбления кого-либо, например, для снятия психологического напряжения говорящего или в попытке сделать речь более эмоциональной, а также в качестве заполнителей пауз и междометий.

Бедность проявляется как одна из форм жалости, сочувствия или презрения: *They felt like they were a bunch of paupers waiting outside a rich man's house*. Внутренние переживания героев книги сводятся к тому, что они чувствуют себя неловко, как группа нищих у порога дома богача или как бедные родственники в униженном положении. Приведем следующий фрагмент: *Nobody messed with Cheryl and Shane: they were both handy with their fists, and Shane had put burning rags through some poor bastard's letter box not so long ago*. Выражение *poor bastard* означает человека, попавшего в неприятную ситуацию. Персонаж, употребивший его, искренне ненавидит и презирает того человека, но в то же время сочувствует ему.

Бедность в романе часто концептуализируется как безысходность: *They were forced to go and beg for food from nearby homesteads*. В данном фрагменте использован глагол *to beg* – «просить милостыню» (или в этом контексте «просить еду»). Автор описывает детей – наркоманов и алкоголиков, вынужденных побираться в поисках еды.

Внутренний мир произведения представляет собой сложносоставное целое, каждый элемент которого играет свою роль в достижении его эстетической завершенности. Литературный интерьер является одним из аспектов высказывания автора о жизни. Литературный интерьер является бессобытийным видом описания, но он формирует некие параметры ситуации, определенные рамки ее восприятия, расставляет приоритеты и придает значимость некоторым элементам так, что создается перспектива будущего события, создается информационный фон, в рамках которого может произойти определенное событие:

A pile of refuse was heaped against the front wall: carrier bags bulging with filth, jumbled together with old clothes and unbagged, soiled nappies. Bits of the rubbish had tumbled or been scattered over the scrubby patch of lawn, but the bulk of it remained piled beneath one of the two downstairs windows.

A bald old tyre sat in the middle of the lawn; it had been shifted some time recently, because a

foot away there was a flattened yellowish-brown circle of dead grass. After ringing the doorbell, Kay noticed a used condom glistening in the grass beside her feet, like the gossamer cocoon of some huge grub.

В приведенном выше отрывке автор создает информационный фон, описывая кучу мусора у фасада, магазинные пакеты, набитые отбросами, тряпьем и грязными подгузниками, неухоженную, заросшую лужайку. Инспектор социальной службы Кей Боден, издали заметив данную картину, поняла, что не ошиблась адресом, который был в досье на неблагополучную семью Уидон. После описания внешнего вида дома автор переходит к внутреннему убранству: *The house smelt of stale food, of sweat, of unshifted filth. Terri led Kay through the first door on the left, into a tiny sitting room. There were no books, no pictures, no photographs, no television; nothing except a pair of filthy old armchairs and a broken set of shelves*. В глаза бросается убогость интерьера: отсутствие книг, репродукций, фотографий, телевизора, в наличии лишь скудная мебель, состоящая из пары старых засаленных кресел и сломанного стеллажа. Социальный работник с брезгливостью отмечает, что в доме пахнет застарелой грязью и протухшей едой. Данное описание позволяет сделать вывод, что в доме живут люди на грани нищеты. Они не утруждают себя уборкой или ремонтом: *The carpet was gritty and burnt in places, and the wallpaper stained, but she could do nothing about that. There had been none of the pine-scented disinfectant left, but she had found some bleach and slobbered that around the kitchen and bathroom, both of them sources of the worst smells in the house. Bathroom smelt of mould and damp sponges. A number of hairs were stuck to the side of the small bath. Paint was peeling off the walls.*

Фрагменты описания интерьера дома не влияют на ход событий романа, но они создают эффект убогости, нищеты и неопрятности. Автор намеренно прибегает к визуальным образам, репрезентирующим нищету: прожженный ковер с потертостями, запятнанные обои, плесень, обшарпанные стены. Героиня книги делает безуспешные попытки приукрасить свое жилище, сделав уборку. Не найдя дезинфицирующего средства с ароматом хвои, она обработала кухню и туалет хлорным отбеливателем.

The house was in a poor state of repair. Здесь лексема *poor* имеет значение недостаточности содержания чего-либо.

Описывая квартиру одной из героинь, выросшей в нищете, автор использует лексемы

untidy, cramped. Репрезентантами бедности в данном фрагменте выступают теснота и беспорядок: *Though, as it happened, Shirley was not Pagford-born. She and her younger sister had grown up with their mother in a cramped and untidy flat in Yarvil. Shirley's mother had drunk a lot; she had never divorced the girls' father, whom they did not see.* В приведенном отрывке дом девочки из бедной семьи описывают как маленький и запущенный: *Krystal Weedon, dead at sixteen, barricaded inside the squalid little house on Foley Road.*

Главный герой, выросший в жалком трейлере, передвижном доме на колесах, вспоминает, как испытал благоговение, впервые оказавшись в одном из опрятных и удобных домов в богатом районе: *His classmates had invited him home to play; he, who had been living in a wretched caravan with his mother and two brothers, had relished the neat and comfortable houses of Hope Street, and been awed by the big Victorian houses on Church Row.*

Чтобы показать нищету неблагополучного района Fields, автор приводит описания грязных серых домов с заколоченными окнами, описанных непристойными выражениями, убогих построек, грязных дворов. *The Fields were not improved by sunshine, which merely showed up the dirt and the damage, the cracks in the concrete walls, the boarded windows and the litter. The school bus had reached the Fields, the sprawling estate that lay on the outskirts of the city of Yarvil. Dirty grey houses, some of them spray-painted with initials and obscenities; the occasional boarded window; satellite dishes and overgrown grass – none of it was any more worthy of Andrew's sustained attention than the ruined abbey of Pagford, glittering with frost'. lived, and*

that the estate's air of slightly threatening degradation was nothing more than a physical manifestation of ignorance and indolence.

Бедность как социально-экономическое явление, представленное в романе Дж. Роулинг, показывает жизнь Соединенного Королевства с неизвестной для многих стороны, такой, которой ее не принято показывать туристам, какой ее не изображают на открытках и которая никак не ассоциируется с одной из ведущих мировых держав. Гламурная жизнь британской богемы отодвигается на второй план, несмотря на то, что в обществе говорить о бедности немодно. Бедности стесняются, ее скрывают, на нее закрывают глаза. Тем не менее она существует и будет продолжать существовать, пока в мире остаются социальное неравенство, коррупция, власть богатого меньшинства.



**Concept of "poverty" in the novel
"The Casual Vacancy"
by J.K. Rowling**

The article deals with the actualization of the concept of "poverty" in the novel "The Casual Vacancy" by J.K. Rowling by the way of the analysis of the speech of the central characters, the created images and the lexical means used for the characters' description, their actions and the world around them.

Key words: *concept, actualization, social inequalities, poverty.*

(Статья поступила в редакцию 29.06.2020)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абдалина
Лариса Васильевна* – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Воронежского государственного университета. E-mail: ablava11@rambler.ru
- Аксёнова
Анастасия Александровна* – преподаватель кафедры журналистики и русской литературы XX века Кемеровского государственного университета. E-mail: aa9515890227@yandex.ru
- Балуева
Алёна Олеговна* – аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. E-mail: alena-balueva@yandex.ru
- Бiryukova
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент Института филологии Московского педагогического государственного университета. E-mail: ea.biryukova@mpgu.su
- Велькович
Мария* – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: marijaveljkovic.ru@gmail.com
- Винокурова
Наталья Федоровна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры географии, географического и геоэкологического образования Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. E-mail: eco@bk.ru
- Волова
Виктория Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного Самарского государственного технического университета. E-mail: vtory_700@list.ru
- Вырщиков
Анатолий Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: sw_vspu@mail.ru
- Глазырина
Лидия Геннадьевна* – старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: glazurina@mail.ru
- Демидова
Наталья Николаевна* – доктор педагогических наук, доцент кафедры экологического образования и рационального природопользования Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. E-mail: avhahina@mail.ru
- Дини
Ирина Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета. E-mail: kuprieva@yandex.ru
- Дронова
Ирина Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики Бурятского государственного университета. E-mail: oplira@mail.ru

- Дьякова
Анастасия Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: twinsi@mail.ru
- Егорова
Анна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Ивановского государственного энергетического университета им. В.И. Ленина. E-mail: mystery7@inbox.ru
- Зайцев
Владимир Васильевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vvz@vspu.ru
- Зулхарнаева
Анастасия Васильевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры географии, географического и геоэкологического образования Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. E-mail: avhahina@mail.ru
- Иванова
Людмила Викторовна* – учитель иностранного языка МКОУ «Алейниковская основная общеобразовательная школа Россосанского муниципального района Воронежской области». E-mail: millavictorrdkn@mail.ru
- Калёнова
Наталья Алексеевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры социально-культурной деятельности Волгоградского государственного института искусств и культуры. E-mail: nakalyon2011@gmail.com
- Кандрашкина
Оксана Олеговна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского государственного технического университета. E-mail: petergrifon@mail.ru
- Кульнина
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарёва. E-mail: kulninae@yandex.ru
- Лесконог
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент Института истории и политики Московского педагогического государственного университета. E-mail: nyu.leskonog@mpgu.su
- Ли Чуньли* – кандидат филологических наук, старший преподаватель Цзилиньского университета иностранных языков (г. Чаньчунь, КНР). E-mail: lichunxiao@mail.ru
- Лисюткина
Ирина Сергеевна* – ассистент кафедры романо-германской филологии Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. E-mail: seriall@bk.ru
- Лоцилова
Анна Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. E-mail: annet_787@mail.ru
- Лю Цяофан* – аспирант кафедры истории и философии образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. E-mail: liuqiaofang@mail.ru

- Манченко
Игорь Павлович* – старший преподаватель кафедры экономики предприятия Луганского национального университета имени Владимира Даля. E-mail: bossdonbass@mail.ru
- Марусяк
Дарья Михайловна* – аспирант кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета. E-mail: dm.marusyak@mpgu.su
- Маслова
Ольга Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: alloo@yandex.ru
- Мулендейкина
Татьяна Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Омского автобронетанкового инженерного института (филиала) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева. E-mail: tatjonka@mail.ru
- Никодимова
Анна Дмитриевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: baas-tet@mail.ru
- Николаева
Марина Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Пешкова
Дарья Юрьевна* – старший преподаватель кафедры романо-германских языков и перевода Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина. E-mail: daryanewreality@yandex.ru
- Потапова
Ирина Владимировна* – учитель МОУ «Гимназия № 12 Краснооктябрьского района Волгограда». E-mail: 79608554548@yandex.ru
- Рамзаева
Екатерина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайну костюма Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: katuwka87@bk.ru
- Ревеко
Людмила Сергеевна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Брянского государственного технического университета. E-mail: kafinyaz1@mail.ru
- Родионова
Татьяна Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: myasntat@gmail.com
- Сидоренко
Елизавета Максимовна* – аспирант кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета. E-mail: lizagubkin@mail.ru
- Снигирева
Ольга Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: snigirevaolga@bk.ru

- Сухоленцева
Елена Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологиче- ского психолого-педагогического и специального образо- вания Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. E-mail: suholenceva@mail.ru
- Троицкая
Юлия Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностран- ных языков и русского как иностранного Самарского на- ционального исследовательского университета имени ака- демика С.П. Королева. E-mail: leastwise@yandex.ru
- Фролова
Олеся Сергеевна* – кандидат педагогических наук, учитель МБОУ СОШ № 54 г. Воронежа. E-mail: olesya.frolova.1984@inbox.ru
- Цзюй Хайна* – кандидат филологических наук, преподаватель факультета русского языка Хэйхэского университета (г. Хэйхэ, КНР). E-mail: moskva20090923@mail.ru
- Цыремпилова
Надежда Бадмаевна* – учитель МБОУ «Курумканская СОШ № 1». E-mail: kugum kanschool1@yandex.ru
- Черкашина
Светлана Павловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русско- го, родных языков и лингводидактики Ставропольско- го государственного педагогического института. E-mail: svechka8@mail.ru
- Янькова
Нина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры англий- ского языка и лингводидактики Бурятского государствен- ного университета. E-mail: ninayankova@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Alena Balueva* – Post Graduate Student, Department of Didactic Linguistics and the Theory of Teaching the Russian Language as a Foreign Language, Lomonosov Moscow State University. E-mail: alena-balueva@yandex.ru
- Anastasiya Aksenova* – Lecturer, Department of Journalism and Russian Literature of the XXth Century, Kemerovo State University. E-mail: aa9515890227@yandex.ru
- Anastasiya Dyakova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: twinsi@mail.ru
- Anastasiya Zulkharnaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Geography, Geographical and Geoecological Education, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: avhahina@mail.ru
- Anatoliy Vyrshikov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: sw_vspu@mail.ru
- Anna Egorova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin. E-mail: mystery7@inbox.ru
- Anna Loshchilova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: annet_787@mail.ru
- Anna Nikodimova* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: baas-tet@mail.ru
- Daria Marusyak* – Post Graduate Student, Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University. E-mail: dm.marusyak@mpgu.su
- Daria Peshkova* – Senior Lecturer, Department of Romance and German Philology and Translation, Bunin Yelets State University. E-mail: daryanewreality@yandex.ru
- Ekaterina Ramzaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Fine Arts and Costume Design, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: katuwka87@bk.ru
- Elena Biryukova* – PhD (Philology), Associate Professor, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University. E-mail: ea.biryukova@mpgu.su

- Elena Kulnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: kulninae@yandex.ru
- Elena Sukholentseva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Orel State University named after I.S. Turgenev, Department of Technologies of Psychological and Pedagogical Education and Special Education. E-mail: suholenceva@mail.ru
- Elizaveta Sidorenko* – Post Graduate Student, Department of English Philology and Intercultural Communication, Belgorod State National Research University. E-mail: lizagubkin@mail.ru
- Igor Manchenko* – Senior Lecturer, Department of Company Economics, Lugansk Vladimir Dahl National University. E-mail: bosssonbass@mail.ru
- Irina Potapova* – Teacher, Municipal Educational Institution “Gymnasium #12 of the Krasnooktyabrskiy district of Volgograd”. E-mail: 79608554548@yandex.ru
- Irina Dini* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Belgorod State National Research University. E-mail: kuprieva@yandex.ru
- Irina Dronova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and Linguodidactics, Buryat State University. E-mail: oplira@mail.ru
- Irina Lisyutkina* – Assistant, Department of Romance and German Philology, Saratov State University. E-mail: seriall@bk.ru
- Larisa Abdalina* – Advanced PhD (Psychology), Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Voronezh State University. E-mail: olesya.frolova.1984@inbox.ru
- Li Chunli* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Jilin International Studies University (Changchun, the People’s Republic of China). E-mail: lichunxiao@mail.ru
- Lidiya Glazyrina* – Senior Lecturer, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: glazurina@mail.ru
- Liu Qiaofang* – Post Graduate Student, Department of History and Philosophy of Education, Lomonosov Moscow State University. E-mail: liuqiaofang@mail.ru
- Luydmila Ivanova* – Teacher, Municipal Public General Education Institution “Aleynikovskaya middle school of the Rossoshanskiy municipal district of the Voronezh region”. E-mail: millavictorrdkn@mail.ru
- Lyudmila Reveko* – PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University. E-mail: kafinyaz1@mail.ru

- Maria Velkovich* – Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: marijaveljkovic.ru@gmail.com
- Marina Nikolaeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Nadezhda Tsyrempilova* – Teacher, Municipal Budgetary Educational Institution “Kurumkanskaya General Secondary School #1”. E-mail: kurumkanschool1@yandex.ru
- Natalia Demidova* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Ecological Education and Rational Use of National Resources, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: avhahina@mail.ru
- Natalia Kalenova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Social and Cultural Activity, Volgograd State Institute of Arts and Culture. E-mail: nakalyon2011@gmail.com
- Natalia Leskonog* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Institute of History and Politics, Moscow Pedagogical State University. E-mail: nyu.leskonog@mpgu.su
- Natalia Vinokurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Geography, Geographical and Geoecological Education, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: eco@bk.ruli
- Nina Yankova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and Linguodidactics, Buryat State University. E-mail: ninayankova@mail.ru
- Oksana Kandrashkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Samara State Technical University. E-mail: petergrifon@mail.ru
- Olesya Frolova* – PhD (Pedagogy), Teacher, Municipal Budgetary Educational Institution “General Secondary School #54 of Voronezh”. E-mail: olesya.frolova.1984@inbox.ru
- Olga Maslova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Advanced Mathematics and Physics, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: alloo@yandex.ru
- Olga Snigireva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: snigirevaolga@bk.ru
- Svetlana Cherkashina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Native Language and Linguodidactics, Stavropol State Pedagogical Institute. E-mail: svechka8@mail.ru
- Tatyana Mulendeykina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Omsk Automobile and Armored Engineering Institute (the branch of), Military Educational Institution of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov. E-mail: tatjonka@mail.ru

- Tatyana Rodionova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: myasntat@gmail.com
- Tsjui Haina* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Russian Language, Heihe University, Heihe, the People's Republic of China. E-mail: moskva20090923@mail.ru
- Viktoria Volova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics, Intercultural Communication and Russian Language as a Foreign Language, Samara State Technical University. E-mail: vtory_700@list.ru
- Vladimir Zaitsev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vvz@vspsu.ru
- Yulia Troitskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Russian Language as a Foreign Language, Samara National Research University. E-mail: leastwise@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)