



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№8 (151)
2020**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№8(151)

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.

БЕГИДОВА С.Н., ДЖАБАТЫРОВА Б.К., БЕГИДОВ В.С. Проектирование образовательных технологий.....	4
СЕРГЕЕВА Е.В., ЧАНДРА М.Ю. Тенденции цифровой транс- формации общего образования: мониторинг мнений педа- гогов и руководителей образовательных организаций	9
СОЛОВЬЁВА Т.О. Конструирование оценочных кейсов по пси- холого-педагогической компетенции в формате ЕФОМ.....	16
ВОЛОДИНА О.В. Модель целевого компонента формирова- ния интеллектуальной культуры бакалавра средствами иноязычного образования.....	20
ЕФРЕМОВА М.А., КОРОЛЕВА И.А. Мультфильмы на уро- ках РКИ как средство формирования иноязычной социо- культурной и коммуникативной компетенции	25
АРАНОВА С.В. Педагогическая сущность феномена визуа- лизации учебной информации в контексте культуры	30
БОЛДЫРЕВА А.А., КИРИЛЛОВА О.С., РАМЗАЕВА Е.Н. Изобразительная деятельность как условие развития об- разного мышления подростков	37
БЕСПАЛОВА С.В., КУЗНЕЦОВА Л.Н. Языковые тесты как один из видов контроля знаний и умений обучающихся в условиях средней школы (на материале немецко- го языка)	41
ШАРУЕВА Е.В. Характеристика профессионального имиджа учителя в рамках современных стандартов образования.....	47
АЛТУХОВА О.Н., БЕЛОВА Е.Н. Адаптация школьников к учебно-профессиональной деятельности в медицинском вузе (на примере изучения дисциплины «Основы меди- цинской терминологии и речи»).....	54
ИЛАКАВИЧУС М.Р. Воспитание в современных разновоз- растных сообществах СНГ: условия организации	60
НИКОЛАЕВА М.В. Индивидуальный стиль профессиональ- ной деятельности учителя начальных классов как цель его профессиональной подготовки.....	64
КОРЕНЕЦКАЯ И.Н. Веб-квест как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студен- тов-бакалавров	68

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
Е.В. Брысина
С.Г. Воркачëв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
К.И. Декатова
Л.В. Жаравина
В.В. Зайцев
В.И. Карасик
А.А. Кораблев
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
О.А. Кравченко
Н.А. Красавский
Л.П. Крысин
С.В. Крючков
М.Ч. Ларионова
О.А. Леонтович
Г.Б. Мадиева (Казахстан)
Е.В. Мещерякова
Л.А. Милованова
В.М. Мокшенко
М.В. Николаева
М. Олейник (Польша)
С.В. Первалова
Н.С. Пуршьева
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)
Цзиньлиан Ван (КНР)
Э.Ф. Шафранская
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

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

АНДРЕЕНКО Т.А., ЧУФАРОВА Л.И., ПАВЛЕНКО Е.П.
Динамика показателей физической подготовленности студентов на учебных занятиях по физической культуре и спорту73

ЖИГАЛОВА Е.А. Условия и факторы экологической адаптации личности будущего сотрудника правоохранительных органов77

АЛДАКИМОВА О.В. Организационно-педагогические условия развития международной академической мобильности82

ПОЛЯКОВА О.А., ФЕДОРОВИЧ Е.В. Асинхронное взаимодействие в процессе обучения лингвистическим дисциплинам: проблемы и перспективы.....87



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ВЕРЕТЕЛЬНИКОВА Ю.Я., МУХИНА М.Ю. К проблеме становления и развития терминологий новых отраслей медицины96

КАТЕРМИНА В.В., ШЕРШНЕВА Н.Б. Лингводискурсивные особенности неологизмов-композигов в англоязычном дискурсе100

БОГОСЛАВЦЕВА М.С., МИЛЯЕВА Л.И. Идиомы с названиями животных для обозначения ролевых функций участников бизнес-процесса105

ГОСТЕВА Ж.Е. Фреймовое моделирование семантики позиционных глаголов (на материале глаголов *squat* и *kneel*)112

КУЗЬМИНА И.С. Специфика функционирования колоративной лексики в англоязычных текстах для детей117

МАЛЫШЕВА Е.Ю., ЦВЕТКОВА С.Е. Проблемы языковой вариативности на примере структурно-вероятностного анализа пассива в диалогической речи американской и британской художественной прозы XIX–XX вв. и источников ее перевода123

ВЛАСОВА Е.В., ТИСЛЕНКОВА И.А. Социолингвистический аспект гиперболической метафоры в речи персонажей романа Стивена Кинга «11/22/63» (на материале английского языка)129

ЧЕРЕЗОВА М.А. Языковая реализация субъектной перспективы в современных немецких СМИ (на примере электронных версий статей и комментариев).....134

ГОРДЕЕВА Н.В., КОРНАУХОВА Т.В., КУЗНЕЦОВА С.В. Образ женщины в пословицах германских языков (на примере английского и немецкого языка)138

ИСМАГИЛОВА А.Р., ПАЛУТИНА О.Г., СИБГАТУЛЛИНА Р.Н. Структурно-языковые параметры эргонимов г. Гранады143

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

Подписано в печать
22.09.2020.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 23,2
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии
Научного издательства ВГСПУ
«Перемена»:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ № 103

Выход в свет
13.10.2020.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2020

КРАВЦОВА А.В., ШМЕЛЕВА О.Д. Особенности функцио-
нирования конверсивных знаков в китайской и русской
косметической и медицинской медиарекламе 147

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

АЛЕЩЕНКО А.А., ГОЛЬДЕНБЕРГ А.Х. Поэтика страшного
как язык коммуникации в сетевой словесности..... 151

СМИРНОВА А.С. М.А. Кузмин и его творческий метод на при-
мере перевода поэмы Дж.Г. Байрона «Дон Жуан»..... 160

ГОРЕЛОВ О.С. Диалектическая форма не-жанра и двойное
жанровое определение («Надя» А. Бретона и «Турдей-
ская Манон Леско» Вс. Петрова)..... 165

БАЙМУХАМЕТОВА К.И., КИРЕЕВА И.А. Анализ развития
жанрово-стилистических особенностей народной немец-
кой загадки..... 171

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

ШУЛЬЦ С.А. Новая книга о Гоголе (рецензия на книгу: Голь-
денберг А.Х. Творчество Гоголя в мифологическом и ли-
тературном контексте: учеб. пособие. Волгоград: Науч.
изд-во ВГСПУ «Перемена», 2019. 108 с.)..... 176

Сведения об авторах..... 178

Information about authors..... 183

Состав редакционной коллегии 187

Состав научно-редакционного совета..... 187

Editorial Staff 188

С.Н. БЕГИДОВА, Б.К. ДЖАБАТЫРОВА
(Майкоп)

В.С. БЕГИДОВ
(Краснодар)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Проектирование образовательных технологий обосновывается как важный составляющий компонент профессиональной компетенции педагога. Характеризуются этапы проектирования образовательных технологий, выделены требования к оценке эффективности спроектированной технологии. Все этапы проектирования технологии рассмотрены на конкретном примере.

Ключевые слова: образовательные технологии, педагогическое проектирование, методология педагогического проектирования.

Образовательные технологии сегодня – это обязательный и необходимый инструмент педагога. При грамотном проектировании и применении технологии педагог может в более короткие сроки достигнуть поставленных целей, решить стоящие перед ним образовательные задачи. Но разработка образовательных технологий требует знаний методологии проектирования.

В настоящее время существуют разные подходы к определению понятия образовательных технологий. Остановимся на следующем: «Технология обучения – это определенная последовательность операций и процедур, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению конкретных целей обучения и воспитания» [4, с. 4].

Реализация образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе образовательной организации предусматривает актуализацию субъектной позиции обучающегося, развитие его творческих способностей, формирование установки на саморазвитие и самосовершенствование [1]. Сформированная установка на саморазвитие является своеобразным

механизмом к реализации требования образования через всю жизнь, что, несомненно, обеспечивает личности возможность профессионального совершенствования.

Каждая применяемая в педагогическом процессе технология направлена на решение конкретной задачи, а поставленная задача требует подбора адекватных средств и методов. Педагог сам определяет, какая технология является на данном этапе наиболее эффективной, позволяющей достигнуть запланированной цели. При коллективной форме обучения сложность реализации технологии заключается прежде всего в том, что необходимо создать условия для развития личности каждого обучающегося, учитывая его способности, индивидуальные возможности, скорость и темп усвоения учебного материала. Кроме того, предлагаемая технология не должна противоречить общепедагогическим принципам и закономерностям обучения и должна имманентно вписываться в содержание учебной дисциплины. Все это говорит о том, что педагогу надо творчески подойти к выбору образовательных технологий, а также уметь самостоятельно их проектировать с учетом образовательных задач и личностных возможностей как педагога, так и обучающихся.

Умение проектировать образовательные технологии заложены в требованиях ФГОС ВО к подготовке будущих педагогов, например в ФГОС ВО 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры) одна из общепрофессиональных компетенций выпускника (ОПК-6) гласит: «Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями» [7, с. 8]. В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» данное требование заложено в позиции «необходимые умения»: «разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, осно-

ванные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде» [5, с. 7].

В проектировании образовательных технологий выделяют несколько этапов, число которых разнится у разных авторов. С нашей точки зрения, наиболее корректным является выделение следующих этапов: теоретического, методического и технологического (процессуального) [8]. Данные этапы предложены Н.Е. Шурковой, но, оставив предложенные названия этапов работы над проектированием технологии, наполним их несколько иным содержанием.

Прежде чем приступить к проектированию образовательной технологии, необходимо сформулировать ее цель, т. е. определить, на решение какой проблемы будет направлена технология. Постановка диагностично заданной цели предопределяет содержание структурных компонентов технологии, а также позволяет выстроить систему критериев оценки результатов ее реализации.

Рассмотрим процесс проектирования образовательной технологии на конкретном примере. Образовательная технология была спроектирована нами совместно с магистранткой 2-го курса обучения направления подготовки «Педагогическое образование» [2].

Цель технологии – формирование способности к продуктивному профессиональному общению будущих бакалавров сферы туризма. Выбираем возрастную группу – обучающиеся – студенты направления подготовки «Туризм» (бакалавриат).

Для того чтобы наша технология была эффективной и мы получили необходимый результат, нам надо знать психологические особенности обучающихся данной возрастной группы, педагогические концепции и положения обучения в высшей школе, специфику профессионального общения в сфере туризма, особенности восприятия учебной информации, каким образом следует учитывать явления ретроактивного и проактивного торможения при организации учебного процесса и др. Все эти вопросы рассматриваются на теоретическом этапе проектирования технологии и являются ее теоретическим обоснованием. В нашем примере на уровне теории были проанализированы современные исследования, посвященные изучению индивидуально-типических особенностей студентов, особенностей организации учебно-воспитательного процесса в условиях вуза, процесса формирования способности к общению специалистов сферы туризма и т. д.

На методическом этапе работы над технологией, исходя из цели и контингента обучающихся, выбираются те средства, формы и методы работы, которые, с одной стороны, позволяют формировать необходимые качества, способности, а с другой – соответствуют возрастным, психологическим и индивидуальным особенностям обучающихся. Другими словами, здесь подбирается общий комплекс педагогического инструментария, который затем будет распределен в соответствии с задачами этапа. Кроме того, для обеспечения соответствия технологии требованию управляемости подбираются диагностические методики, коррелирующие с критериями оценки результативности процесса, а также позволяющие отслеживать динамику изменений при переходе на очередной этап работы.

Для нашей технологии были подобраны адекватные средства, формы и методы, которые будут использоваться при реализации технологии формирования способности к общению будущих специалистов сферы туризма в условиях высшей школы. Это интерактивные методы, ролевые и деловые игры, игровые ситуации, имитационные ситуации, эссе, проекты, тренинги, направленные на усиление коммуникативной компетентности, практические упражнения и др. Одним из эффективных педагогических средств формирования коммуникативной культуры обучающихся, направленных также на активизацию субъектной позиции студента, реализацию установки на саморазвитие в образовательном процессе, является обучение в сотрудничестве [3].

Целесообразность применения конкретных форм и методов определяется задачами этапа технологии.

Процессуальный этап. Это, собственно, и есть этап проектирования самой образовательной технологии. Два предыдущих – это подготовительная работа к созданию самой технологии.

На данном этапе формулируются задачи, конкретизирующие цель. Решение задачи конкретного этапа позволяет перейти к решению задачи следующего этапа. Последовательное решение задач должно привести к достижению поставленной цели. Любая технология носит поэтапный характер. Для каждого этапа формулируется задача (или задачи), определяется содержание, включающее знания, умения, навыки, которыми должны овладеть обучающиеся, определяются формы, средства, методы работы, диагностический инструментарий, позволяющий контролировать процесс и своевременно вносить нужные коррективы.

Рассматриваемая технология предполагает поэтапное формирование способности к профессиональному общению. И включает в себя пять этапов: когнитивный, репродуктивный, нормативный, творческий, рефлексивный.

Формулируем задачу первого этапа: формирование знаний о специфике и особенностях профессионального общения в сфере туризма. Определяем содержание, средства, формы и методы работы.

Содержание. На этом этапе обучающиеся знакомятся с понятийно-категориальным аппаратом, особенностями профессионального общения в сфере туризма, приемами и методами общения с различными категориями клиентов, типичными ситуациями, возникающими в процессе общения с клиентами, деловыми партнерами, коллегами и т. д.

Средства, методы, формы. На данном этапе ведущими были несколько методов и приемов. Прием «Ведущие понятия» подразумевал, что студенты придумывают рассказ, расставляя термины в определенной последовательности. Этот метод применяется на практических занятиях по следующим темам: «Основы туроперейтинга», «Структура компании», «Иерархия компании» и др. Приемы «Верные и неверные утверждения», «Корзина (идей, понятий)» использовались для актуализации имеющихся знаний. Составление кластера сопровождается дискуссией по изучаемой теме.

Формы работы могут быть различными (микрогрупповая, фронтальная, индивидуальная). Овладение содержанием данного этапа позволяет обучающимся перейти на следующий этап.

Репродуктивный этап. Задача данного этапа – овладение наиболее типичными техниками и приемами общения.

Содержание. На данном этапе обучающиеся приобретают умения профессионального общения с клиентами, коллегами, деловыми партнерами в ситуациях обычного режима деятельности туристической организации, разбирают чаще всего встречающиеся конфликтные ситуации, учатся их разрешению, снижают степени конфликтности.

Средства, методы, формы. Для овладения умением общаться в стандартных ситуациях применяются такие методы, как упражнения, ролевые игры, тренинги, имитационные ситуации и др. Формы работы могут быть различными (микрогрупповая, фронтальная, индивидуальная).

Обязательным условием каждого этапа является оценка достижения поставленной зада-

чи, определение уровня сформированности запланированных умений, навыков, способностей, что позволяет при необходимости своевременно корректировать действия субъектов технологического процесса. Овладение содержанием данного этапа позволяет обучающимся перейти на следующий этап.

И так далее. Мы не будем рассматривать все этапы спроектированной нами технологии, т. к. подход к организации методически не меняется, изменяются задачи этапа, содержание, подбираются адекватные задачам средства, формы и методы работы. Таким образом выстраиваются все этапы технологии. Каждый этап предполагает обязательную функцию оценки и контроля.

Содержание образовательной технологии структурируется в определенной последовательности, т. е. выстраивается в виде цепочки технологических шагов. Внутри каждого этапа определяется количество занятий или часов, необходимых для достижения поставленной задачи. Этот показатель может изменяться в зависимости от того, как происходит процесс усвоения предлагаемого содержания, овладение необходимыми умениями и навыками, требуется ли повторное прохождение этапа или его конкретной части, и т. д. Для каждого запланированного на этапе занятия разрабатываются план, методические указания его проведения и т. д.

При проектировании образовательной технологии полезно на начальном этапе представить основные ее компоненты в виде таблицы, определив цель, задачи, этапы, примерное содержание, педагогический инструментарий, а также наметив исполнителей для каждого этапа технологии. Например, технология направлена на предупреждение и преодоление индивидуальных и групповых факторов возникновения буллинга в школьной среде. Формулируем цель, задачи, затем определяем количество этапов. В нашем случае предполагается выделить следующие этапы: диагностический, формирующий, проектировочный, деятельностный, заключительный, рефлексивный (см. табл. на с. 7).

Не будем описывать все этапы технологии, поскольку подход к представлению содержания каждой позиции аналогичен. Количество этапов, задач этапов может быть различным в зависимости от поставленной цели и планируемого содержания ее достижения.

Подобное представление образовательной технологии позволяет визуально определить логику ее построения, увидеть, на каком этапе возникают трудности в определении его со-

Модель представления технологии

Цель: предупреждение и преодоление индивидуальных и групповых факторов возникновения буллинга в школьной среде					
Этапы	Задачи	Содержание	Методы	Диагностический инструментарий	Исполнители
Диагностический	Выявление социальной напряженности в классе	Знакомство с детьми, выявление характеристик девиантного поведения потенциальных участников буллинга	Наблюдение, этическая беседа	Анкетирование, психологические методики и др.	Социальный психолог, учитель
Формирующий	Выявление ролевых позиций учащихся, формирование доверительных отношений	Распределение учащихся по группам в связи с их ролями в сложившейся конфликтной ситуации. Проведение индивидуальных бесед с учащимися с целью выявления их отношения к буллингу	Беседа, ролевые игры, упражнения	Тестирование. беседа, опрос	Социальный психолог, учитель, сотрудник МВД
Проектировочный					
...					

держания, форм и методов работы, оценке эффективности и т. д. Когда логика технологии выстроена, легче переходить к ее детализации и выстраиванию этапов работы, наполнению их конкретным содержанием, корректировке задач, а возможно, и цели. Такой подход позволяет избежать непредвиденных ошибок в ходе реализации образовательной технологии, определить свою роль и функции в ней, а также установить возможность расширения круга субъектов, задействованных в ее осуществлении, т. е. определить, каких еще специалистов следует привлечь к ее осуществлению.

Спроектированная технология должна отвечать требованиям, предъявляемым к педагогическим технологиям (Г.К. Селевко): концептуальности, системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости [6]. Рассмотрим каждое из них подробнее.

Концептуальность – опора на научные положения, идеи, принципы, закономерности педагогического процесса, обеспечивающие достижение поставленной цели. Представлена на теоретическом этапе проектирования технологии, является методологическим ориентиром образовательной технологии, обеспечивая ее обоснованность, логичность, целесообразность.

Системность – возможность структурирования проблемы, определения связей и отношений, составляющих целостное представление о системе. Определяется сложностью поставленной для решения проблемы, что позволяет выявить ее иерархию, определить структурные компоненты, системообразующие элементы.

Управляемость – возможность планирования, проектирования, варьирования и корректирования процесса. Определяется степенью оценки состояния системы на каждом этапе ее реализации, коррекцией выявленных несогласованностей в содержании, методах, задачах.

Эффективность – обеспечение получения запланированного результата, т. е. достижения поставленной цели. Заключается в сопряжении цели и задач ее достижения, адекватности выбранного педагогического инструментария.

Воспроизводимость – возможность реализации технологии другими субъектами образовательного процесса. Предполагает достижение запланированного результата при реализации технологии другими лицами при соблюдении последовательности решения поставленных задач.

Образовательные технологии не могут быть жестко регламентированными, они должны быть гибкими, т. к. направлены на конкрет-

ного субъекта или субъектов деятельности в конкретных условиях и разрабатываются для решения конкретных педагогических задач. В этом и состоит специфика образовательных технологий.

Таким образом, проектирование образовательных технологий является обязательной профессиональной компетенцией педагога, которая должна быть сформирована у специалиста. Проектирование образовательных технологий позволяет педагогу учитывать возможности и способности обучающихся, а также свои личностные предпочтения и интересы. Разработанная с учетом личностного и интеллектуального потенциала субъектов образовательного процесса образовательная технология повышает эффективность достижения поставленных целей, решения учебно-воспитательных задач.

Список литературы

1. Бегидова С.Н. Теория и практика профессионально-творческого развития личности в процессе подготовки специалиста физической культуры и спорта: дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2001.
2. Вихор Д.А., Бегидова С.Н., Медников А.Б. Технология формирования коммуникативной компетенции у будущих бакалавров туризма // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2020. № 1(253). С. 20–25.
3. Крафт Н.Н., Джабатырова Б.К., Валеская Р.И. Педагогические условия организации сотрудничества в обучении студентов // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2018. Вып. 3(223). С. 51–57.
4. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Орел, 2000.
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Мин-ва труда и соц. защиты Рос. Федерации от 18 окт. 2013 г. № 544и [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 23.05.2020).
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М., 1998.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», утв. приказом Мин-ва образования и науки Рос. Федерации от 22 февр. 2018 г. № 126 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797874/> (дата обращения: 23.05.2020).
8. Шуркова Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина // Педагогика. 1993. № 2. С. 66–70.

* * *

1. Begidova S.N. Teoriya i praktika professional'no-tvorcheskogo razvitiya lichnosti v processe podgotovki specialista fizicheskoy kul'tury i sporta: dis. ... d-ra ped. nauk. Majkop, 2001.
2. Vihor D.A., Begidova S.N., Mednikov A.B. Tekhnologiya formirovaniya kommunikativnoj kompetencii u budushchih bakalavrov turizma // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 3: Pedagogika i psihologiya. 2020. № 1(253). S. 20–25.
3. Kraft N.N., Dzhabatyrova B.K., Valeskaya R.I. Pedagogicheskie usloviya organizacii sotrudnichestva v obuchenii studentov // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika i psihologiya. 2018. Vyp. 3(223). S. 51–57.
4. Obrazcov P.I. Psihologo-pedagogicheskie aspekty razrabotki i primeneniya v vuze informacionnyh tekhnologij obuchenija. Orel, 2000.
5. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»: utv. prikazom Min-va truda i soc. zashchity Ros. Federacii ot 18 okt. 2013 g. № 544i [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (data obrashcheniya: 23.05.2020).
6. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: ucheb. posobie. M., 1998.
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie», utv. prikazom Min-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 22 fevr. 2018 g. № 126 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797874/> (data obrashcheniya: 23.05.2020).
8. Shurkova N.E. Pedagogicheskaya tekhnologiya kak uchebnaya disciplina // Pedagogika. 1993. № 2. S. 66–70.

Designing of educational technologies

The designing of educational technologies is substantiated as a significant component of the professional competence of a teacher. There are characterized the stages of the designing of the educational technologies, there are revealed the requirements to the evaluation of the efficiency of the designed technology. The stages of designing are considered by a concrete example.

Key words: *educational technologies, pedagogical designing, methodology of pedagogical designing.*

(Статья поступила в редакцию 27.07.2020)

Е.В. СЕРГЕЕВА, М.Ю. ЧАНДРА
(Волгоград)

**ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВОЙ
ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ: МОНИТОРИНГ
МНЕНИЙ ПЕДАГОГОВ
И РУКОВОДИТЕЛЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ***

Проанализированы тенденции перехода к цифровой школе в условиях цифровой трансформации общего образования. На основе сопоставительного онлайн-опроса педагогов и руководителей общеобразовательных школ Волгоградской области выявлены факторы, которые в наибольшей степени затрудняют процесс перехода педагогических коллективов к цифровому обучению в школах, а также возможные негативные последствия цифровой трансформации общего образования. Предложены направления деятельности по минимизации рисков цифровой трансформации общего образования.

Ключевые слова: *цифровая трансформация образования, цифровое обучение, цифровые технологии.*

Активное развитие цифровых технологий и их внедрение во все сферы жизнедеятельности человека порождает новую социальную реальность, виды деятельности и способы коммуникации в условиях цифрового пространства. Цифровая эпоха требует от современного человека владения компетенциями XXI в.: критическим мышлением, инициативностью, креативностью, способностью решать нестандартные задачи, готовностью к сотрудничеству и продуктивному межличностному взаимодействию, способностью к самообразованию на протяжении всей жизни, а также цифровой грамотностью и цифровой самоидентификацией для полноценного и осмысленного использования цифровых инструментов, источников и сервисов в своей работе и повседневной жизни [5; 6].

Перед системой общего образования ставится задача качественной подготовки современ-

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

менного выпускника школы к дальнейшему обучению, работе и жизни в условиях цифровой экономики и общества. Решение этой задачи требует цифровой трансформации всей системы общего образования, результатом которой должно стать «не столько создание компьютерных классов и подключение к Интернету, сколько формирование и распространение новых моделей работы образовательных организаций» [9, с. 103].

В настоящее время можно наблюдать распространение следующих тенденций, характерных для мирового опыта цифровой трансформации образования: активное применение цифровых устройств и цифровых педагогических технологий; обучение с помощью дополненной (симуляторы, тренажеры, биометрические датчики и т. д.), виртуальной и смешанной реальности; геймификация образования (создание и внедрение учебных игр); применение искусственного интеллекта; интернет-вещей (например, проведение учебно-исследовательской работы в среде виртуальной лаборатории); использование сетевых форм организации цифрового взаимодействия и коммуникации (видеоконференцсвязь, социальные сети, сетевые проекты и др.); использование облачных баз знаний (в том числе блокчейн); персонализация обучения и др. [1–4; 6].

Наиболее значимым, что должно произойти в процессе цифровой трансформации школьного образования, по мнению ведущих российских и зарубежных исследователей (А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.), является переход от традиционной классно-урочной системы обучения к персонализированной модели обучения в цифровой образовательной среде школы с применением цифровых технологий. Цифровая трансформация образования призвана обеспечить «достижение каждым обучаемым необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования растущего потенциала цифровых технологий, включая применение методов искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности; развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды...» [6, с. 36].

Следует отметить, что данная тенденция имеет официальное закрепление на государственном уровне. В соответствии с Программой развития цифровой экономики Российской Федерации запланировано, что к концу 2024 г. во всех образовательных организаци-

ях будут созданы цифровая образовательная среда и все необходимые ресурсы и условия для обеспечения эффективной реализации обучающихся персональных образовательных маршрутов и формирования базовых компетенций цифровой экономики [7].

Персонализированная организация обучения предполагает преобразование школы для всех в школу для каждого [4], которая центрирует свое внимание на личности ученика, его предпочтениях, возможностях и индивидуальных особенностях, в соответствии с которыми осуществляются планирование и реализация индивидуальных образовательных траекторий. Такая модель кардинально меняет и позиции ключевых субъектов образовательного процесса.

В условиях персонализированной организации цифрового образовательного процесса «расширяются возможности активного участия обучающихся в собственном развитии, проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута» [8, с. 433]; учащийся становится субъектом управления своим образованием, от которого требуется взять на себя ряд задач по управлению собственной учебной работой в цифровой образовательной среде вкупе с ответственностью за ее результаты [10]. Позиция учителя в цифровом образовательном процессе – это позиция наставника, оказывающего ученику консультационную и мотивационную поддержку в достижении запланированных образовательных результатов [11].

Таким образом, цифровая трансформация общего образования призвана не только изменить инфраструктуру общеобразовательной организации в части доступности цифрового оборудования и сервисов, но и обеспечить системные преобразования целей – результатов образования и его содержания, самого процесса обучения (форм организации учебной работы и взаимодействия субъектов образования, образовательных технологий и методов оценки образовательных результатов), а также субъектных позиций участников образовательных отношений – для качественной адаптации традиционного школьного образования к его цифровому аналогу.

Можно заключить, что цифровая трансформация общего образования – это масштабный и достаточно сложный процесс, требующий проведения согласованной и качественной работы на всех уровнях управления образованием: федеральном, региональном, на

уровне муниципалитета и, конечно же, на уровне каждой образовательной организации. Очевидно, что цифровая трансформация образования на уровне школы не может быть эффективно реализована без непосредственного участия и поддержки руководителей и педагогов образовательных организаций.

Для того чтобы проанализировать мнение самих педагогов и руководителей образовательных организаций о тенденциях цифровой трансформации общего образования и выявить факторы, затрудняющие, на их взгляд, процесс перехода к цифровому обучению в школах, в рамках исследования нами был проведен сопоставительный онлайн-опрос выпускников Волгоградского государственного социально-педагогического университета (в настоящий момент работающих в системе среднего образования) и руководителей общеобразовательных школ Волгоградской области. Опрос проводился в период с 27 апреля по 1 июня 2020 г. средствами Google.Forms методом сплошной выборки. Рассылка приглашений заполнить анкету для выпускников 2017–2019 гг. прошла на основании сведений комиссии по трудоустройству выпускников, ежегодно проводимой в университете со студентами выпускного курса, а приглашения для работодателей были разосланы по спискам Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области. На приглашение заполнить анкету откликнулись 172 выпускника, которые в настоящий момент работают в системе образования, и 157 представителей администраций организаций среднего образования.

Результаты опроса позволили выявить несколько тенденций. Первая тенденция касается оценки готовности педагогов к применению цифровых образовательных технологий. В целом можно отметить, что новое поколение педагогов (выпускники последних 3–5 лет) лучше готово к цифровизации образования, однако эта готовность далека от идеальной. Только 11,5% руководителей образовательных организаций полностью удовлетворены готовностью своего коллектива в целом. Еще 45,2% в основном удовлетворены: т. е. всего положительно оценивают готовность коллектива чуть больше половины администраций школ. Готовность молодых специалистов (выпускников последних трех лет) оценивается немного выше: 19,7% удовлетворены полностью и 48,4% в основном удовлетворены.

Сами педагоги оценивают свою готовность выше: 78,9% молодых педагогов отме-

Ранжирование факторов, затрудняющих процесс перехода педагогов к цифровому обучению в школах

Фактор	Молодые педагоги (ранг оценки)	Администрация (ранг оценки)
Недостаточное техническое оснащение	81,7% (1)	77,1% (1)
Недостаточный уровень цифровой грамотности педагога	70,4% (2)	45,2% (3)
Плохая сетевая инфраструктура, низкая скорость интернет-соединения	60,6% (3)	54,1% (2)
Технические сбои в работе образовательных онлайн-сервисов	49,3% (4)	44,6% (4)
Увеличение нагрузки	47,9% (5)	40,8% (6)
Возраст 50+	45,1% (6)	43,9% (5)
Отсутствие у педагога опыта организации деятельности обучающихся с использованием цифровых технологий и ресурсов	35,2% (7)	35,0% (8)
Высокая стоимость программного обеспечения	33,8% (8)	35,0% (7)
Отсутствие моральной и материальной поддержки со стороны администрации образовательного учреждения	33,8% (9)	4,5% (15)
Негативное отношение педагога к цифровому обучению, сети Интернет	32,4% (10)	19,7% (11)
Консерватизм педагога, неготовность к изменениям	29,6% (11)	20,4% (10)
Отсутствие мотивации к переходу на цифровое обучение	29,6% (12)	12,7% (13)
Отсутствие методической поддержки	28,2% (13)	10,2% (14)
Недостаточная разработанность цифровой дидактики общего образования и отсутствие уникальных методик преподавания с использованием цифровых технологий	25,4% (14)	30,6% (9)
Недостаточная разработанность нормативно-правовой базы цифрового обучения	23,9% (15)	15,9% (12)

чают, что осознают новые образовательные потребности обучающихся и полностью готовы к их удовлетворению, и только 15,5% признают, что осознают потребности, но не готовы к их удовлетворению. Свой уровень подготовки к применению цифровых технологий в профессиональной деятельности выпускники также оценивают достаточно высоко: 33,8% полностью удовлетворены и 45,1% в основном удовлетворены своей подготовкой в этой области. Эта тенденция подтверждается и тем, что только 43,7% выпускников ответили, что испытывают потребность в прохождении курсов повышения квалификации, направленных на формирование цифровой грамотности, а подавляющее большинство работодателей (94,7%) отмечают необходимость повышения цифровой компетентности у своих педагогических коллективов.

В оценке факторов, которые, на взгляд респондентов, в наибольшей степени затрудняют процесс перехода педагогов к цифровому обучению в школах, мнение педагогов и администрации более однородно. Самыми значимыми факторами признаются недостаточное техническое оснащение школ; недостаточный уровень цифровой грамотности педагогов; плохая сетевая инфраструктура, низкая скорость интернет-соединения; технические сбои в работе образовательных онлайн-сервисов; увеличение нагрузки на педагогов и возраст 50+ (табл. 1).

Существенно разошлись педагоги и руководители образовательных организаций в оценке двух факторов – каждый третий педагог назвал сдерживающим фактором отсутствие моральной и материальной поддержки со стороны администрации образователь-

Сопоставительный анализ предпочитаемых и используемых форм и средств учебного взаимодействия в цифровой образовательной среде

Средство	Предпочитаемые (эффективные) средства (ранг оценки)	Используемые реально (ранг оценки)
Видеосервисы (Zoom, Open meetings, Skype и т. п.)	56,3% (1)	48,4% (5)
Групповой чат в популярных мессенджерах	53,5% (2)	87,9% (2)
Бесплатные платформы для онлайн- и офлайн-курсов (Moodle, Google Classroom и т. п.)	49,3% (3)	45,2% (6)
Электронный журнал	47,9% (4)	79,0% (3)
Социальные сети («ВКонтакте», Facebook и др.)	38,0% (5)	68,8% (4)
Электронная почта	27,3% (6)	91,7% (1)
Совместные документы в GoogleDocs и другие облачные технологии	23,9% (7)	22,3% (8)
Собственная корпоративная система электронного обучения (e-learning) с технической поддержкой	15,5% (8)	2,5% (10)
Личный сайт, блог	12,7% (9)	22,9% (7)
Форум	4,2% (10)	10,2% (9)

ного учреждения, а со стороны администрации этот фактор имеет последний ранг в шкале значимости (этот фактор отметили лишь 4,5% респондентов). А также педагоги придают меньше значения недостаточной разработанности цифровой дидактики общего образования и отсутствию уникальных методик преподавания с использованием цифровых технологий.

Большинство опрошенных молодых педагогов (69%) полностью поддерживают идею внедрения в учебный процесс цифровых технологий, еще 28,2% поддерживают ее частично, и фактор отсутствия мотивации к переходу на цифровое обучение у всех опрошенных получил достаточно низкий ранг. Ситуация с пандемией коронавируса привела к тому, что все педагоги (и желающие внедрять цифровые технологии, и нежелающие) экстренно вынуждены были применять цифровые технологии, прежде всего технологии дистанционного обучения, в своей педагогической деятельности. По ответам респондентов (табл. 2) можно сделать выводы о том, какие средства наиболее доступны и популярны.

Наибольший разрыв виден по позиции «электронная почта». Очень мало педагогов считает, что канал электронной почты эффективен для организации взаимодействия в электронной среде, но вынуждены ее использо-

вать, т. к. это один из самых доступных вариантов взаимодействия. Высокий рейтинг видеосервисов показывает, что педагоги хотят и в условиях удаленного обучения сохранить непосредственный контакт с обучающимися, хотя бы в режиме онлайн-взаимодействия. Однако техническое обеспечение обучающихся и самих школ не позволяет в полной мере использовать данные сервисы. Следует также отметить, что школы Волгоградской области сегодня не имеют возможности содержать собственные корпоративные системы электронного обучения (e-learning) и обеспечивать им свою техническую поддержку. Муниципальные же сервисы электронных дневников при пиковой нагрузке в первые недели перехода на дистанционную форму обучения, к сожалению, не в полной мере справились со своим функционалом обеспечения учебного взаимодействия.

Таким образом, главные проблемы, с которыми столкнулись педагоги при переходе на дистанционное обучение, – это прежде всего проблемы, которые связаны:

- с организацией контроля успеваемости учащихся и установления обратной связи с ними;
- с созданием и использованием виртуальных площадок для класса и размещением материала (вебинары, сетевые проекты, кон-

Затруднения педагогов при переходе на дистанционную форму обучения при использовании цифровых технологий

Затруднения	Молодые педагоги (ранг оценки)	Администрация (ранг оценки)
Организация контроля успеваемости учащихся и обратной связи	59,2% (1)	15,9% (7)
Создание и использование виртуальных площадок для класса и размещение материала (вебинары, сетевые проекты, конференцсвязь и др.) при их интеграции с другими формами обучения	40,8% (2)	58,0% (1)
Поиск и отбор цифровых ресурсов и инструментов, учебных онлайн-материалов, которые наилучшим образом отвечают целям, этапам занятия, методам и формам обучения	38,0% (3)	22,3% (6)
Создание собственного цифрового образовательного контента в разных форматах (текст, таблицы, изображения, аудио, видео и т. п.)	29,6% (4)	36,3% (3)
Обмен информацией с коллегами, учащимися и их родителями в цифровой образовательной среде и социальных сетях	23,9% (5)	7,0% (9)
Проектирование сценариев учебных занятий на основе использования цифровых технологий	23,9% (6)	23,6% (5)
Планирование содержания образования в цифровой образовательной среде	16,9% (7)	15,3% (8)
Использование онлайн-инструментов для проведения занятий, организации индивидуальной и командной (в том числе самостоятельной, проектной, распределенно-сетевой) деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде	16,9% (8)	33,8% (4)
Внедрение современных педагогических практик (перевернутый класс, смешанное обучение, мобильное обучение, проектное обучение и т. д.) в цифровой образовательной среде	16,9% (9)	40,8% (2)

Таблица 4

Ранжирование возможных последствий цифровой трансформации среднего образования

Последствия	Молодые педагоги (ранг оценки)	Администрация (ранг оценки)
Снижение качества устной речи и готовности к вербальной коммуникации (рассказ, беседа, диалог, монолог, дискуссия, полемика и пр.)	29,6% (1)	60,5% (1)
Снижение уровня готовности выпускника школы к социальному взаимодействию	21,1% (2)	45,2% (4)
Повышение доступности обучения для детей с особыми образовательными потребностями	15,5% (3)	47,1% (2)
Подготовка учащихся к эффективному использованию ресурсов цифровой образовательной среды, формирование и развитие цифровой грамотности	12,7% (4)	23,6% (6)
Падение уровня читательской компетентности	7,0% (5)	45,9% (4)
Формирование и развитие учебной самостоятельности обучающегося, его готовности самостоятельно, активно и эффективно использовать возможности цифровой образовательной среды для своего обучения и развития	5,6% (6)	24,8% (5)
Другое	5,6%	–
Частичная утрата навыка письма	1,4% (7)	46,5% (3)
Индивидуализация, дифференциация обучения в условиях современной школы	1,4% (7)	17,2% (7)

ференц-связь и др.) при их интеграции с другими формами обучения;

- с поиском и отбором цифровых ресурсов и инструментов, учебных онлайн-материалов, которые наилучшим образом отвечают целям, этапам занятия, методам и формам обучения;
- с созданием собственного цифрового образовательного контента в разных форматах (текст, таблицы, изображения, аудио, видео и т. п.).

Сопоставительный анализ (табл. 3) показывает, насколько администрация образовательных организаций осведомлена о реальных затруднениях педагогов. Наблюдается значительный разрыв между оценками затруднений самими педагогами и администрациями образовательных организаций.

Последняя тенденция касается страхов и ожиданий, связанных с цифровой трансформацией образования. На основе публикаций последних лет, комментариев педагогов в социальных сетях под тематическими постами в сообществе «Мел» (URL: <https://vk.com/melfmru>) были отобраны и обобщены наиболее частотные утверждения.

Больше всего педагогов беспокоит, что цифровая трансформация приведет к снижению качества устной речи и готовности к вербальной коммуникации (рассказ, беседа, диалог, монолог, дискуссия, полемика и пр.) и уровня готовности выпускника школы к социальному взаимодействию. Некоторые педагоги предложили свои варианты: «живое общение с педагогом не заменит никакое цифровое обучение», «приведет к ограничению возможностей обучения детей, не имеющих технической возможности для дистанционного образования», «приведет к тотальному невежеству и букету заболеваний, связанных с пассивным образом жизни и работой за компьютером; к психическим заболеваниям и задержке в психическом развитии школьников, к полной асоциальности, к деградации, одним словом». Как видно из табл. 4, на данном этапе страхи и ожидания негативных последствий доминируют над позитивными возможностями, которые несут цифровые технологии.

Проведенный научный обзор и результаты мониторингового обследования позволяют сделать вывод, что для минимизации рисков цифровой трансформации общего образования необходимо обеспечить формирование и функционирование федеральных, региональных и муниципальных научно-образовательных центров, обеспечивающих объеди-

нение усилий органов власти, научного и академического сообщества в решении задач:

- научной разработки актуальных проблем в области цифровизации школьного образования и организации обмена научной информацией и опытом со всеми заинтересованными сторонами;
- создания сети экспериментальных площадок на базе лучших российских школ с целью апробации и распространения новых цифровых моделей работы образовательных организаций;
- разработки комплекса методических рекомендаций, стандартов и положений, регламентирующих работу руководителей и педагогов образовательных организаций в условиях цифрового образовательного процесса;
- консультационной поддержки руководителей и педагогов образовательных организаций по вопросам перехода к цифровому образованию;
- массового непрерывного повышения квалификации педагогических и управленческих кадров системы образования с целью формирования у них совокупности компетенций, обеспечивающих готовность к работе в условиях цифрового образовательного процесса [1];
- организации непрерывного системного мониторинга процесса цифровой трансформации образования и научно-педагогической экспертизы проектов образовательных программ, предлагаемых для реализации в цифровом образовательном процессе.

Список литературы

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Билленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов [и др.]; под науч. ред. В.И. Блинова. М.: Перо, 2019.
2. Жигалова О.П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. 2019. Т. 14. № 2. С. 69–74.
3. Колыхматов В.И. Основные направления развития системы общего образования в условиях становления цифровой экономики // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 8(162). С. 82–87.
4. Кондаков А.М., Костылева А.А. Цифровое образование: от школы для всех к школе для каждого // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2019. Т. 16. № 4. С. 295–307.
5. Куприяновский В.П., Сухомлин В.А., Добрынин А.П. [и др.]. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования // International Jour-

nal of Open Information Technologies. 2017. Vol. 5. № 1. С. 19–25.

6. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае: II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект» (г. Москва, 26–27 сент. 2019 г.) / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан [и др.]; отв. ред. И.В. Дворецкая; пер. с кит. Н.С. Кучмы. М., 2019.

7. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. №1632-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 06.06.2020).

8. Томюк О.Н., Дьячкова М.А., Кириллова Н.Б. [и др.]. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся // Перспективы науки и образования. 2019. № 6(42). С. 422–434.

9. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [и др.]; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2019.

10. Уваров А.Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь. 2019. № 1-2(25-26). С. 22–37.

11. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестн. Рос. экон. ун-та им. Г.В. Плеханова. 2018. № 1(97). С. 3–12.

* * *

1. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / P.N. Bilenko, V.I. Blinov, M.V. Dulinov [i dr.]; pod nauch. red. V.I. Blinova. M.: Pero, 2019.

2. Zhigalova O.P. Formirovanie obrazovatel'noj sredy v usloviyah cifrovoj transformacii obshchestva // Uch. zap. Zabajkal. gos. un-ta. 2019. T. 14. № 2. S. 69–74.

3. Kolyhmatov V.I. Osnovnye napravleniya razvitiya sistemy obshchego obrazovaniya v usloviyah stanovleniya cifrovoj ekonomiki // Uch. zap. un-ta im. P.F. Lesgafta. 2018. № 8(162). S. 82–87.

4. Kondakov A.M., Kostyleva A.A. Cifrovoe obrazovanie: ot shkoly dlya vsekh k shkole dlya kazhdogo // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Informatizaciya obrazovaniya. 2019. T. 16. № 4. S. 295–307.

5. Kupriyanovskij V.P., Suhomlin V.A., Dobrynin A.P. [i dr.]. Navyki v cifrovoj ekonomike i vyzovy sistemy obrazovaniya // International Journal of Open Information Technologies. 2017. Vol. 5. № 1. С. 19–25.

6. Problemy i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya v Rossii i Kitae: II Rossijsko-kitajskaya konferenciya issledovatelej obrazovaniya «Cifrovaya transformaciya obrazovaniya i iskusstvennyj intellekt» (g. Moskva, 26–27 sent. 2019 g.) / A.Yu. Uvarov, S. Van, C. Kan [i dr.]; отв. red. I.V. Dvoreckaya; per. s kit. N.S. Kuchmy. M., 2019.

7. Programma «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii», utverzhdannaya rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-r [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (data obrashcheniya: 06.06.2020).

8. Tomyuk O.N., D'yachkova M.A., Kirillova N.B. [i dr.]. Cifrovizaciya obrazovatel'noj sredy kak faktor lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsy // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019. № 6(42). S. 422–434.

9. Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya / A.Yu. Uvarov, E. Gejbl, I.V. Dvoreckaya [i dr.]; pod red. A.Yu. Uvarova, I.D. Frumina. M.: Izd. dom Vyssh. shk. ekonomiki, 2019.

10. Uvarov A.Yu. Model' cifrovoj shkoly i cifrovaya transformaciya obrazovaniya // Issledovatel'. 2019. № 1-2(25-26). S. 22–37.

11. Ustyuzhanina E.V., Evsyukov S.G. Cifrovizaciya obrazovatel'noj sredy: vozmozhnosti i ugrozy // Vestn. Ros. ekon. un-ta im. G.V. Plekhanova. 2018. № 1(97). S. 3–12.



Tendencies of digital transformation of general education: the monitoring of the opinions of teacher and heads of educational organizations

The article deals with the analysis of the tendencies of the change to digital school in the conditions of the digital transformation of general education. There are revealed the factors putting obstacles in the change of the pedagogic groups to digital education at schools and the possible negative consequences of the digital transformation of general education on the basis of the comparative online survey of teachers and heads of comprehensive schools of the Volgograd region. The authors suggest the directions of the activities aimed at the minimization of the risks of the digital transformation of general education.

Key words: *digital transformation of education, digital education, digital technologies.*

(Статья поступила в редакцию 07.08.2020)

Т.О. СОЛОВЬЁВА
(Омск)

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ КЕЙСОВ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ФОРМАТЕ ЕФОМ

Обосновывается появление единых федеральных оценочных материалов для оценки компетентности школьных педагогов. Идея уровневости в профессиональном стандарте позволяет представить возможность горизонтальной карьеры педагога – от выпускника вуза или колледжа до педагога-наставника. Предлагается алгоритм разработки кейса для оценки психолого-педагогической компетентности педагога.

Ключевые слова: рынок труда, единые федеральные оценочные материалы, конструктор кейсы, оценка компетенций учителей, психолого-педагогическая компетентность.

Изменения сегодняшнего дня в экономике, политике, социальной сфере отражаются на образовании. Можно смело утверждать, что новые условия создают новые вызовы для системы не только высшего, но и среднего образования. Нельзя не согласиться с утверждением, представленным в работе «Глобальная конкурентоспособность российского образования», где утверждается, что в сфере высшего образования складывается «высокопроизводительный человеческий капитал, там производятся знания и инновации» [2, с. 56]. Этим объясняется повышение конкуренции в высшем образовании.

Под влиянием технологических изменений, изменений структуры рынка труда произошли качественные изменения, менялось содержание трудовой деятельности. Теперь претендент на любую должность должен владеть новыми знаниями, навыками и компетенциями. Таким образом, профессиональная подготовка будущего специалиста должна ориентироваться на квалификационный профиль работников.

На сегодняшний день у работодателя появилась возможность определять содержание и структуру профессиональной подготовки кадров. Более того, он формулирует требования к качеству профессионального образования и его результатам. Это стало возможным 13 лет назад, когда работодатель получил право уча-

ствовать в проектировании и разработке образовательных стандартов и требований. Наряду с этим появился такой документ, как Национальная система квалификаций. Национальная рамка квалификаций «Уровни квалификаций в целях разработки проектов профессиональных стандартов», входящая в состав этого документа, создана для гармонизации требований рынка труда и содержания профессиональной подготовки. Представлено содержательное описание квалификационных уровней, что позволяет органам управления образованием и представителям работодателей совместно разрабатывать дорожные карты развития системы образования и рынка труда.

Основой Национальной системы квалификаций является профессиональный стандарт. Он выступает как один из инструментов оценивания профессиональных компетенций работников. По своей структуре все профессиональные стандарты одинаковы. Идея уровневости в профессиональном стандарте, предусматривающая выделение основных уровней квалификации педагога, позволяет представить возможность горизонтальной карьеры педагога от выпускника вуза или колледжа до педагога-наставника.

На этом фоне логичным представляется появление новой модели аттестации педагога как независимой оценки квалификации педагога. Целью новой модели аттестации выступает подтверждение соответствия учителя квалификационным требованиям профессионального и образовательного стандартов. Модель аттестации предполагает оценку не только предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных компетенций, но и образовательных результатов школьников, а также включает в себя представление работодателя.

Модель основывается на профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В единых федеральных оценочных материалах (ЕФОМ) компетенции состоят из требований к знаниям и навыкам, но предполагают, что кандидат может владеть ими на разном уровне.

В педагогической литературе можно найти большое разнообразие трактовок понятия «компетенция». Как отмечает А.В. Милехин, в ЕФОМ компетенция – это «способность совершения профессиональных действий (в соответствии с требованиями профессионально-

го стандарта педагога) на основе профессиональных знаний, умений и профессиональных суждений» [3]. Проявленную компетенцию всегда можно зафиксировать в решениях профессиональных задач. Поскольку оценочные материалы подготовлены и соотносятся с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами ОО, то ЕФОМ могут выступать как общие для всех учителей критерии оценки.

ЕФОМ состоят из разнообразных средств оценки трудовых действий учителя в контексте профессиональных задач, которые решаются на основе его профессиональных знаний, умений и суждений. В данной статье остановимся на оценке психолого-педагогической компетенции. В ее оценке есть возможность выбора для аттестуемого. Первый вариант – оценка индивидуализации обучения в формате видеурока и оценки формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающихся в решении кейса. Во втором варианте – оценка формирования УУД обучающихся в формате видеурока и оценка индивидуализации обучения в решении кейса.

Таким образом, для разработчиков ЕФОМ ставится вопрос о разработке кейсов, содержание которых отвечает требованиям оценки психолого-педагогической компетентности. В нашей статье вслед за И.В. Гладкой кейс рассматривается как «учебный (оценочный) материал, в котором содержится методически структурированное описание ситуаций, заимствованных из реальной профессиональной практики» [1, с. 175].

Традиционно кейсы разрабатывались для учебных целей, однако их содержание и место в педагогическом процессе позволяют использовать их также для оценки, в том числе аттестации педагогов. Обобщенно использование кейсов для оценки компетенций позволяет оценить развитие навыков анализа и критического мышления; способность соединять теорию и практику; владение приемами принятия решений и оценки их последствий; осведомленность в различных позициях и точках зрения; сформированность навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

Обобщенно структура кейса состоит из трех основных компонентов: сюжетного, методического и информационного. Применительно к ЕФОМ кейс имеет другую структуру (название кейса, инструкция, описание педагогической ситуации, контекст ситуации, дополнительные материалы, задания к кейсу).

В данной статье предлагается алгоритм разработки такого кейса для оценки психолого-педагогической компетенции педагога. Разработка кейса может быть реализована в семь шагов. Раскроем содержание каждого шага подробнее.

Шаг первый «Название кейса». Название должно отражать суть кейса.

Вариант 1. Объясняет суть работы. Описывает в нескольких словах, что именно было сделано в кейсе. Например: *Разработать индивидуальный образовательный маршрут для девочки с ОВЗ; Спроектировать сценарий урока с использованием ИКТ; Привлечь родителей к субботнику.*

Вариант 2. Отражает результат. Полученный результат, который можно вынести в заголовок. Например: *Снизили агрессивность в классе; Реализовали проект самоуправления в школе; Разработали КТД для 6-го класса.*

Вариант 3. В названии можно указать конкретную образовательную организацию, материалы которой использованы в кейсе. Это придаст кейсу конкретности. Например: *Проект самоуправления в школе № 123; Сценарий КТД для 6А школы № 123 и т. д.*

Шаг второй «Инструкция». Кратко опишите этапы работы студента над кейсом. Можно воспользоваться приведенной формулировкой или адаптировать ее под свой кейс. Инструкция к кейсу.

Вариант 1. Изучите описание педагогической ситуации, ее контекст и дополнительные материалы. После этого приступайте к выполнению заданий кейса.

Вариант 2. Внимательно прочитайте и изучите материал педагогической ситуации, ее контекст и дополнительные материалы. Затем приступайте к выполнению заданий кейса.

Вариант 3. Свой вариант, в котором отражены основные шаги работы над кейсом.

Шаг третий «Описание педагогической ситуации». Источником могут стать профессиональные ситуации, возникающие в деятельности учителя. Реальную ситуацию можно адаптировать. В обобщенном виде ситуации могут быть названы в соответствии со своим источником информации.

Виды ситуаций. В данной статье приведена классификация кейсов на основе уровня подхода (М.А. Галагузова, И.А. Ларионова, А.Н. Галагузов). Кейсы в модельной форме представляют собой только перечисление фактов, основные проблемы, без эмоциональной оценки авторами. Педагогу, решающему кейс, предстоит только предложить свое видение причинно-следственных связей, про-

явить профессиональные компетенции в решении кейса.

Простые модели – это сложные ситуации, представленные в некой обобщенной форме. Для решения кейсов такой модели необходимо предложить решение, увидев ситуацию изнутри. Это значит обнаружить внутренние связи, эмоционально отнестись к фактам, предложенным в кейсе. Отличительной особенностью таких кейсов является отсутствие четкой методики их решения.

Усложненные модели представляют собой отрывки реальных документов, интервью, журнальные статьи и пр. Такой кейс по форме может быть разнообразным. Педагогу, решающему кейс, необходимо эмоционально отнестись к приведенным данным, самостоятельно определить причинно-следственные связи. Вопросы к кейсу также могут быть эмоционально окрашены, не всегда требующими конкретного ответа. Такие кейсы отличает отсутствие конкретного решения.

Сложные модели представляют собой описание случая в художественной форме. В нем не будет сформулирована проблема, не будут определены причинно-следственные связи, вопросы к кейсу также будут эмоционально окрашены. Однако при такой модели не стоит ждать конкретного решения или формулировки проблемы кейса.

Таким образом, предложенные модели, с одной стороны, отражают специфику реальных профессиональных педагогических задач, а с другой – требуют от педагога, решающего кейс, найти такой подход к решению, который бы был одинаково результативен в разных ситуациях [4, с. 21].

Шаг четвертый и пятый «Контекст ситуации». Контекст будет задан профессиональной деятельностью учителя. В конструкторе приведены профессиональные функции, трудовые действия и необходимые умения педагога в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог начального общего, основного общего, среднего общего образования». Они приведены здесь, чтобы ориентировать разработчиков кейса в источниках, вдохновить на кейс, помочь с направлением поиска идей для кейса.

Конструктор предполагает разработку кейса, позволяющего проверить психолого-педагогическую компетенцию педагога, контекст будет задаваться не всем профессиональным стандартом, а обобщенными трудовыми функциями «Воспитание» и «Развитие». Трудовая функция «Воспитание»: обобщенно можно выделить примерные направления

(информационная гигиена; буллинг в классе / школе; конфликты детей в классе; дети-аутсайдеры; проблемы гендерного воспитания; агрессивное поведение школьников). Трудовая функция «Развитие»: взаимодействие с родителями; инклюзивные дети (дети с ОВЗ, дети-инофоны); проблемы социализации школьников; кризис подросткового возраста; работа с одаренными детьми.

Шаг шестой «Дополнительные материалы». Служат источником решения кейса, могут быть разнообразны по форме и содержанию.

Вариант 1. Документы, которые касаются управления школой. Выдержки из нормативных документов, локальных актов, трудовых договоров и т. д.

Вариант 2. Документы, которые касаются учебного процесса. Выдержки из программ развития, учебных планов, программ внеурочной деятельности и т. д.

Вариант 3. Документы, которые касаются обеспечения воспитания в школе. Выдержки из программы воспитания и социализации школьника, программ внеурочной деятельности, воспитательной системы школы, класса, документы классного руководителя.

Вариант 4. Документы, которые касаются контингента школы. Выдержки из личных дел учеников, документов социального психолога, результаты анкетирования, опросов школьников с сохранением конфиденциальности.

Вариант 5. Документы, которые касаются материально-технического обеспечения. Выдержки из договоров о поставках, требований СанПиН; документов Роспотребнадзора и т. п.

Вариант 6. Документы, которые касаются жизни школы, класса, коллектива учителей. Фрагменты и выдержки из школьных газет, фото праздников и т. п.; продукты творчества и проектной деятельности школьников, учителей и родителей и т. п.

Шаг седьмой «Задания к кейсу». Продумайте вопросы, задания, которые необходимо решить на основе материалов кейса. Ориентировочно 3–4 вопроса по кейсу. В данном случае предлагаем составить тестовые вопросы с одним правильным ответом. Вопросы в кейсе формулируются исходя из цели оценки психолого-педагогической компетенции педагога. Как уже отмечалось выше, содержание кейса может быть направлено на оценку формирования УУД обучающихся или оценку индивидуализации обучения. Продумайте вопросы, задания, которые необходимо решить

на основе материалов кейса. Ориентировочно 3–4 вопроса по кейсу. Вопросы должны касаться объяснения причин поведения участников, возникшей ситуации и т. п.; целей, действий учителя, разработки программы и т. п. для разрешения данной ситуации; описания последовательности действий по решению ситуации. Вопросы могут быть открытые, либо можно предложить тестовые задания.

Тестовые задания могут быть открытой формы (например: закончите предложение...; впишите вместо многоточия правильный ответ и т. д.).

Тестовое задание закрытой формы. К заданиям предлагаются готовые варианты ответов. Правильный ответ должен быть один. Обычно это три варианта ответа, один из которых правильный.

Тестовые задания на установление правильной последовательности. В задании представлены однотипные элементы какой-либо категории и сформулирован точный критерий выбора этих элементов (например: установите последовательность...).

Тестовые задания на установление соответствия. В задании представлены две группы элементов и сформулирован точный критерий выбора соответствия между элементами. В таком задании всегда только один элемент соответствует другому (например: установите соответствие между...; использование предложенного конструктора позволяет...).

Таким образом, использование кейсов в качестве одного из оценочных средств позволяет учителю продемонстрировать практическое применение конкретных методик, умение идентифицировать проблему и искать способы ее решения. В процессе аттестации учитель также проявляет способность использовать самотоменеджмент, умения работать с информацией, распределять собственное время. Междисциплинарное содержание кейса выявляет способность учителя видеть проблему комплексно, умение выделять в ситуации несколько причин, владение конкретными технологиями и методами из различных научных областей. Предложенный конструктор поможет разработчикам кейсов быстро и четко сформировать кейс, отвечающий требованиям ЕФОМ.

Список литературы

1. Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов [Электронный ресурс] // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Менеджмент. 2005. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-po-razrabotke-uchebnyh-kejsov-1> (дата обращения: 19.06.2020).

2. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии / И.В. Абанкина, А.А. Беликов, О.С. Гапонова [и др.]. М., 2017.

3. Милехин А.В. Модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов [Электронный ресурс] URL: https://ioe.hse.ru/data/2018/11/27/1141439111/МилехинАВ_-_Модель_аттестации_учителей_на_основе_использования_ЕФОМ-2.pdf (дата обращения: 19.06.2020).

4. Савельева М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов. Ижевск, 2013.

* * *

1. Gladkih I.V. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke uchebnyh kejsov [Elektronnyj resurs] // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Menedzhment. 2005. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-po-razrabotke-uchebnyh-kejsov-1> (data obrashcheniya: 19.06.2020).

2. Global'naya konkurentosposobnost' rossijsko-go obrazovaniya. Materialy dlya diskussii / I.V. Abankina, A.A. Belikov, O.S. Gaponova [i dr.]. M., 2017.

3. Milekhin A.V. Model' attestacii uchitelej na osnove ispol'zovaniya edinyh federal'nyh ocenocnyh materialov [Elektronnyj resurs]. URL: https://ioe.hse.ru/data/2018/11/27/1141439111/MilyohinAV_-_Model'_attestacii_uchitelej_na_osnove_ispol'zovaniya_EFOM-2.pdf (data obrashcheniya: 19.06.2020).

4. Savel'eva M.G. Pedagogicheskie kejsy: konstruirovaniye i ispol'zovaniye v processe obucheniya i ocenki kompetencij studentov. Izhevsk, 2013.

Designing the evaluative cases of the psychological and pedagogical competence in the format of the Unified Federal Evaluative Materials

The article deals with the substantiation of the origin of the Unified Federal Evaluative Materials for the evaluation of the competence of school teachers. The level idea in the Professional Standard allows to suppose the potential of the horizontal career of a teacher – from the graduate of a university and college to the teacher-tutor. There are suggested the algorithms of the case's development for the evaluation of the psychological and pedagogical competence of a teacher.

Key words: labor market, Unified Federal Evaluative Materials, constructor, cases, evaluation of teachers' competencies, psychological and pedagogical competence.

(Статья поступила в редакцию 02.07.2020)

О.В. ВОЛОДИНА
(Петрозаводск)

МОДЕЛЬ ЦЕЛЕВОГО КОМПОНЕНТА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА СРЕДСТВАМИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Представлена модель целевого компонента формирования интеллектуальной культуры у бакалавров педагогических направлений средствами иноязычного образования. В данной модели способность осуществлять речемышление средствами иностранного языка рассматривается как приоритетное условие и результат иноязычного образования на уровне высшего профессионального образования.



Ключевые слова: социальный заказ, целеполагание, интеллектуальная культура личности, интеллектуализация образования в вузе, речемышление средствами иностранного языка.

Актуальность формирования интеллектуальной культуры личности будущих специалистов в условиях высшей школы, в частности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата, обусловлена социальным заказом (А.В. Воронин [5], Н.К. Сергеев [9; 10], В.В. Сериков [11–17], И.А. Колесникова [7; 8], А.Д. Урсул [18; 19] и др.) и выдвигается стратегической целью профессионального образования. Результат высшего образования, воплощенный в *образе молодого специалиста*, проявляется в таких характеристиках выпускника вуза, как а) стремление деятельно участвовать в современном динамично развивающемся мировом пространстве новых технологий и социальной жизни; способность к созданию оригинального конкурентоспособного интеллектуального продукта профессиональной направленности; развитость творческого мышления, позволяющего не столько действовать с ориентацией и опорой на готовые отработанные алгоритмы, сколько создавать оригинальные способы решения проблемных ситуаций; б) понимание важности своей профессиональной деятельности для общества, предвидение вероятности отрицательного влияния процесса и результатов трудовой деятельности для природы, человечества и мира на Земле в целом; в) свобода духа (единство воли, разума и чувств), верность гуманисти-

ческим ценностям и демократическим принципам, активная и успешная общественная деятельность, отвечающая не только текущим насущным потребностям, но и перспективным жизненно важным установкам и ожиданиям общества, содействующая перспективам развития социально-экономической сферы.

Целеполагание при построении процесса формирования интеллектуальной культуры студента вуза осуществляется с учетом современных научных представлений о личности. Определение понятия «интеллектуальная культура» является одним из узловых моментов в научном поиске. В литературе есть сходные, отличные и противоречивые толкования данной категории (А.А. Брудный, Г.П. Щедровицкий, В.П. Иванова, Г.И. Егорова, У. Гудинаф, Г.М. Кучинский, В.М. Розин, Е.М. Бабосов, Л.П. Репина, О.А. Жукова и др.). Обратившись к контекстуальному анализу, используя различные источники, на основе синтеза признаков каждого определения и аргументации в аспекте задачи представления модели целевого компонента формирования интеллектуальной культуры бакалавра средствами иноязычного образования данная основополагающая категория определяется как качественное проявление *интеллекта*, отражающее культуру мышления и рационального познания (интеллектуальные умения, когнитивный стиль, ментальный опыт), культуру устной и письменной коммуникации (правильность и грамотность речи, коммуникативная целесообразность, коммуникативное партнерство), мировоззренческую культуру (целостность знаний, образованность, нравственно-эстетические убеждения и установки, социальная активность), интеллектуальную свободу и творчество (самостоятельная творческая позиция, эмоционально-чувственная и интеллектуальная вовлеченность, стремление к творческому самосовершенствованию и преобразованию окружающего мира), культуру рефлексивного мышления (самотивация, самоэффективность, саморегуляция, самоорганизация, самоопределение, целеполагание, самоанализ, самооценка).

Развитие интеллектуальной культуры обучающихся в условиях высшей школы происходит в процессе обучения многочисленным учебным предметам, особое место среди которых занимает дисциплина «Иностранный язык». Целевая установка иноязычного образования в вузе на формирование интеллекту-

альной культуры студентов отвечает стратегической ориентации современного языкового образования соответствовать взглядам и представлениям о ценностных смыслах образования, детерминированных социальными потребностями и заказом государства, нормативно закрепленных стандартами высшего образования. Нацеленность иноязычного образования в вузе на развитие интеллектуальной культуры будущих специалистов определяет организацию, содержание и результаты целостной системы иноязычного образования. И.Л. Бим отмечает важность и ценность целеполагания, т. к. «от того, насколько четко осознается цель, зависит успех всей деятельности обучения» [1, с. 41]. Целевой компонент является ведущим и управляющим по отношению к другим компонентам методической системы развития интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средствами иноязычного образования.

Однако состояние практики профессионального образования, в том числе иноязычного образования в вузе, не обеспечивает достижения внешних целей, представленных социальным заказом и отраженных в нормативных положениях системы образования. Стратегические ориентации, представленные в ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата 440000 «Образование и педагогические науки» как цели профессионального образования (освоение программы бакалавриата в виде совокупности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций), не реализуются в полном объеме в массовой практике профессионального обучения в высшей школе. В традиционной системе обучения иностранному языку (ИЯ) многие преподаватели ограничиваются лишь соблюдением языковой нормативности как единственным и неоспоримым показателем результативности иноязычного образования, что не позволяет достичь высокого уровня интеллектуальной культуры будущих специалистов в информационно-смысловом, вербально-содержательном, мотивационно-регулятивном, креативно-деятельностном и познавательном проявлениях. Правильность постановки целей должна гарантировать эффективность организации образовательного процесса и формирование интеллектуальной культуры обучающихся средствами иноязычного образования.

Моделирование целевого компонента формирования интеллектуальной культуры бакалавра средствами иноязычного образования,

позволяющее передать объективное целостное представление об изучаемой сложно организованной системе целеполагания в контексте интеллектуализации образования в вузе, основывается на трехкомпонентной модели целей образования (Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицина, Л.В. Загрекова и др.), т. е. охватывает основную конкретную цель, а также перспективную и оперативную цели.

Е.В. Борзова подчеркивает, что овладение ИЯ до уровня *компетентного пользователя* невозможно без взаимосвязанного включения *средств ИЯ в свои размышления*, в *понимание мыслей* других людей [2–4]. Именно способность *осуществлять речемышление средствами ИЯ* следует рассматривать и как *приоритетное условие*, и как *результат* иноязычного образования на каждой ступени обучения, но особенно значимы и актуальны данные целевые приоритеты на уровне высшего профессионального образования как кульминации официальной стадийной иерархии ступеней непрерывного образования, этапа достижения пика интеллектуального развития человека. Основная конкретная цель иноязычного образования в вузе в контексте формирования интеллектуальной культуры бакалавров педагогических направлений подготовки связана с проектированием методической системы развития когнитивных, интеллектуальных, регулятивных, творческих, рефлексивных способностей студентов – будущих учителей в процессе обучения ИЯ в вузе для обеспечения активизации и успешного осуществления речемыслительной деятельности, качественного и содержательного речевого взаимодействия средствами изучаемого ИЯ.

Перспективная цель – это сознательное стремление и деятельностная направленность студентов – будущих специалистов на *непрерывное автономное* интеллектуальное развитие и культурное совершенствование: *непрерывное стремление* к познанию, постижению глубинной сущности бытия, созданию собственной картины мира, адаптации и активной деятельности в условиях информационного общества, расширению личностного потенциала, преодолению себя в процессе умственного труда, развитию целостного мышления, повышению уровня образованности, развитию коммуникативной культуры в социальном взаимодействии, глубинному пониманию другого и гармонизации процесса общения.

Оперативная цель – это иерархическое разделение обозначенных конкретной и перспективной целей на совокупность подцелей,

связанных с целевыми установками комплекса универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего учителя согласно ФГОС ВО (3++), формирование которых происходит в процессе обучения ИЯ в вузе, в тесной взаимосвязи с педагогической культурой и компонентами интеллектуальной культуры (философская культура, культура умственного труда, методологическая культура, культура рефлексивно-го мышления, технологическая культура, когнитивная культура, коммуникативная культура, культура творчества), согласно представленной Г.И. Егоровой систематизации такого сложного интегрального понятия, как «интеллектуальная культура будущего специалиста» [6].

Основными подцелями оперативной цели формирования интеллектуальной культуры бакалавра средствами иноязычного образования являются следующие группы компетенций обучающегося вуза, выдвигаемые планируемым результатом обучения по дисциплине «Иностранный язык» основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) бакалавриата. Кроме того, представленные компетенции с индикаторами их достижения являются планируемым результатом профессиональной педагогической деятельности, т. е. компетенциями, которые будущий учитель должен формировать у своих будущих учащихся. Группы компетенций представлены с соответствующими функциями и предопределяющими задачами:

- *мотивационно-ценностные компетенции* (функции – ценностно-ориентационная, гуманистическая, герменевтическая, стимулирующая, социально-нормативная; задачи – формирование мотивационной готовности обучающихся к активной речемыслительной деятельности на ИЯ; постижение системы духовно-нравственных ценностей, ценностного отношения к себе и другому человеку; овладение системой социальных норм, знаний и ценностей для успешного взаимодействия на основе принципов уважения и гуманности);

- *содержательные компетенции* (функции – когнитивная, информационная; задачи – развитие умений самостоятельного поиска и изучения информации, превращения систематизированных сведений в осмысленное знание, сохранения, содержательного наполнения и углубления приобретенных знаний);

- *операционно-деятельностные компетенции* (функции – гносеологическая, коммуникативная, трансляционная, компенсирую-

щая, обучающе-воспитывающая, функция формирования творческой личности; задачи – изучение взаимосвязи предметов познания посредством языка в процессе мышления, обмена мнениями, познавательной деятельности; освоение норм и правил межличностного общения в личных и профессиональных целях; развитие умений восполнять недостаток или отсутствие необходимых знаний; развитие устойчиво положительного личностного отношения к учебной и трудовой деятельности; раскрытие творческого потенциала, развитие креативного отношения к себе и миру, творческое применение новых знаний);

- *рефлексивно-оценочные компетенции* (функции – регулятивная, оценочная, прогностическая, корректирующая; задачи – развитие умений адекватно оценивать уровень своих знаний, упорядочивать и корректировать процесс познавательной деятельности; наблюдение за собственным речемыслительным поведением, развитие способности находить и исправлять деструктивные проявления в деятельности, осмысленно выбирать необходимую модель действий в соответствии с ситуацией, прогнозируя дальнейший ход событий и возможные последствия; развитие рефлексивного мышления).

Одним из аспектов развития интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средствами изучаемого ИЯ является овладение *переводческими стратегиями*. *Переводческие умения* входят в список целей обучения ИЯ студентов как языковых, так и неязыковых подразделений вуза, т. к. в профессиональной деятельности у специалистов любой специальности возникает потребность устного или письменного перевода различных текстов. Освоение *переводческих стратегий* (переводческого мышления как основы действий переводчика) обеспечивает развитие таких иноязычных умений, комплексно представляющих компоненты коммуникативной компетенции (лингвистическую, речевую, социокультурную, компенсаторную и др.), как а) свободное выражение мыслей на ИЯ в различных контекстах профессионального общения, требующих формулирования гипотез, представления убедительных доводов и контраргументов; б) понимание сложных аутентичных текстов в письменной (статьи, интернет-ресурсы, фрагменты монографий и др.) и аудиовизуальной (лекции, доклады на международных конференциях и др.) формах; в) понимание речи партнера по общению на ИЯ в пределах раз-

говорной нормы; г) владение умениями аннотирования, реферирования; д) поиск, переработка, систематизация важной информации из различных источников, представляющей профессиональный интерес; е) создание письменного текста на ИЯ по профилю специальности. Учебный курс, интегрирующий обучение ИЯ и основам перевода, нацелен на совершенствование знания ИЯ посредством формирования *переводческой компетенции* (умений выявлять информационные сведения в тексте как произведении устной или письменной речи на одном языке и транслировать извлеченную информацию через созданный на другом языке текст). Содержание обучения основам переводческой деятельности в рамках лекционных и практических занятий включает разделы об истории и основных направлениях развития науки о переводе, представлении перевода как процесса межъязыковой и межкультурной коммуникации, классификациях перевода, особенностях выполнения перевода разных жанров и видов (устный, письменный, синхронный, односторонний, двусторонний и др.); информационных ресурсах в деятельности переводчика; различных приемах передачи лексических и грамматических единиц; особенностях перевода имен собственных, фразеологизмов, интернациональных слов, культурных и языковых реалий; способах перевода различных стилистических приемов выразительности. Активная вовлеченность в переводческую деятельность позволяет обучающимся повысить уровень всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Освоение языковых знаний, переводческих умений, навыков профессионального пользования словарями и справочниками, умений работать с аутентичными текстами по специальности значительно помогает в профессиональной деятельности специалистов любых направлений профессиональной подготовки, в том числе будущих учителей.

Целевые установки формирования интеллектуальной культуры бакалавра средствами иноязычного образования предполагают переход из *внешнего* объективного плана целеполагания (цель как установленный результат выполняемой деятельности) к *субъективному*, представляющему личное отношение субъекта к выполняемой деятельности и проектируемым результатам, практическое осмысление выполняемых учебных действий, управление процессом движения к желаемому результату, осознание субъектом образовательного процесса личностной и профессиональной значи-

мости учебно-познавательного процесса, построенного с учетом интересов обучающегося, организации процесса обучения ИЯ через обучение мысли и действию средствами ИЯ, познания как преодоления трудностей, свободной творческой работы и сотрудничества, что обеспечивает активность обучающегося и эффективность процесса выполнения действий, ведущих к саморазвитию и самоактуализации личности будущего специалиста.

Таким образом, в контексте современной реальности, характеристиками которого являются тотальная информатизация, глобализация, активизация международного сотрудничества, академическая мобильность, реализация совместных социально-экономических, научно-исследовательских и инновационных проектов, к процессу и результатам профессиональной подготовки специалистов предъявляются высокие требования. Одним из инструментов обеспечения выполнения социального заказа как стратегической цели профессионального образования является интеллектуализация иноязычного образования, направленная на формирование интеллектуальной культуры студента средствами изучаемого языка: владение ИЯ обеспечивает экономическую стабильность и рост специалиста в профессиональной сфере, является фактором внепроизводственной социальной и культурной деятельности, резервом успешной жизнедеятельности в поликультурном и мультилингвальном пространстве. Разработка модели целевого компонента формирования интеллектуальной культуры бакалавра средствами иноязычного образования обусловлена крайней актуальностью практического аспекта единой системы целеполагания для обеспечения в условиях профессионального образования достижения заданных стратегических установок, связанных с раскрытием и развитием скрытых интеллектуальных способностей обучающихся, проявлением внутренних потенциалов, ресурсов и резервов субъекта, актуализацией и инспирированием движущих сил интеллекта при задействовании эмоционально-мотивационных и потребительских интенций посредством творческой самореализации и продуктивности в процессе учебной деятельности для языкового, личностного и профессионального роста и совершенствования будущих специалистов по таким важным критериям, как компетентность, целеустремленность, активность, креативность, самостоятельность, ответственность, самоорганизация и др. Пред-

ставленная модель формирования интеллектуальной культуры бакалавра средствами иноязычного образования охватывает *конкретную установку* на проектирование методической системы развития когнитивных, речемыслительных, умственных, регулятивных, творческих, рефлексивных способностей студентов в процессе обучения ИЯ в вузе, а также *перспективную цель*, связанную с дальнейшим непрерывным автономным самосовершенствованием обучающихся при реализации актуальных *оперативных целей* по формированию мотивационно-ценностных, содержательных, операционно-деятельностных и рефлексивно-оценочных компетенций.

Список литературы

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
2. Борзова Е.В. Иноязычное личностно ориентированное образование в старших классах средней школы. Петрозаводск, 2009.
3. Борзова Е.В. О приоритетной стратегии в иноязычном образовании // *Иностр. яз. в shk.* 2012. № 3. С. 21–27.
4. Борзова Е.В. Обогащение образовательной среды в контексте профессиональной подготовки будущего учителя // *Инновации в образовании.* 2017. № 9. С. 16–30.
5. Воронин А.В. Формирование и реализация инновационного потенциала – инструмент стратегического развития университета // *Инновации.* 2012. № 11(169). С. 80–86.
6. Егорова Г.И. Технологии развития интеллектуальной культуры будущего специалиста. Тюмень, 2010.
7. Колесникова И.А. Педагогическое вопрошание о человеке будущего [Электронный ресурс] // *Непрерывное образование: XXI век.* 2015. № 2(10). URL: <https://11121.petrstu.ru/journal/article.php?id=2803> (дата обращения: 24.06.2020).
8. Колесникова И.А. Смыслы и логика подготовки педагога – воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) [Электронный ресурс] // *Непрерывное образование: XXI век.* 2017. № 1(17). URL: <https://11121.petrstu.ru/journal/article.php?id=3404> (дата обращения: 24.06.2020).
9. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Современный педагогический университет как центр пространства инноваций в социальном развитии региона // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та.* 2017. № 7(120). С. 4–12.
10. Сергеев Н.К. Теоретико-методологические проблемы непрерывного педагогического образования: к диалектике традиций и инноваций // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та.* 2018. № 10(133). С. 4–9.
11. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та.* 2016. № 2(106). С. 30–35.
12. Сериков В.В. О подготовке учителя в соответствии с требованиями стандарта профессиональной деятельности педагога // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та.* 2014. № 6(91). С. 8–13.
13. Сериков В.В. Проблема целостности образовательных систем // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та.* 2017. № 3(116). С. 14–20.
14. Сериков В.В. Сможем ли мы подготовить компетентного педагога? Парадоксы и перспективы педагогического образования // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки.* 2012. № 11(75). С. 30–34.
15. Сериков В.В. Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию [Электронный ресурс] // *Непрерывное образование: XXI век.* 2014. № 1(5). URL: <https://11121.petrstu.ru/journal/article.php?id=2266> (дата обращения: 24.06.2020).
16. Сериков В.В. Размышления о педагогической науке и практике: возможен ли диалог? // *Непрерывное образование: XXI век.* 2017. № 3(19). URL: <https://11121.petrstu.ru/journal/article.php?id=3568> (дата обращения: 24.06.2020).
17. Сериков В.В. Субъективные основания целостности педагогического процесса // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки.* 2012. № 4(68). С. 12–18.
18. Урсул А.Д. На пути к модели образования XXI века // *Синергетика и учебный процесс.* М.: Изд-во РАГС, 1999. С. 127–129.
19. Урсул А.Д. На пути к опережающему образованию // *Вестн. Челяб. гос. академии культуры и искусств.* 2012. № 3(31). С. 130–133.

* * *

1. Bim I.L. Teoriya i praktika obucheniya nemecкому yazyku v srednej shkole. M.: Prosveshchenie, 1988.
2. Borzova E.V. Inoyazychnoe lichnostno orientirovanное obrazovanie v starshih klassah srednej shkoly. Petrozavodsk, 2009.
3. Borzova E.V. O prioritetnoj strategii v inoyazychnom obrazovanii // *Inostr. yaz. v shk.* 2012. № 3. С. 21–27.
4. Borzova E.V. Obogashchenie obrazovatel'noj sredy v kontekste professional'noj podgotovki budushchego uchitelya // *Innovacii v obrazovanii.* 2017. № 9. С. 16–30.
5. Voronin A.V. Formirovanie i realizaciya innovacionnogo potenciala – instrument strategicheskogo razvitiya universiteta // *Innovacii.* 2012. № 11(169). С. 80–86.
6. Egorova G.I. Tekhnologii razvitiya intellektual'noj kul'tury budushchego specialista. Tyumen', 2010.

7. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskoe voproskanie o cheloveke budushchego [Elektronnyj resurs] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2015. № 2(10). URL: <https://i1121.petrsu.ru/journal/article.php?id=2803> (data obrashcheniya: 24.06.2020).

8. Kolesnikova I.A. Smysly i logika podgotovki pedagoga – vospitatel'ya (otklik na poyavlenie professional'nogo standarta specialista v oblasti vospitaniya) [Elektronnyj resurs] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2017. № 1(17). URL: <https://i1121.petrsu.ru/journal/article.php?id=3404> (data obrashcheniya: 24.06.2020).

9. Korotkov A.M., Sergeev N.K. Sovremennyy pedagogicheskij universitet kak centr prostranstva innovacij v social'nom razvitii regiona // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 7(120). S. 4–12.

10. Sergeev N.K. Teoretiko-metodologicheskie problemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: k dialektike tradicij i innovacij // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 10(133). S. 4–9.

11. Serikov V.V. Lichnostno-razvivayushchee obrazovanie kak odna iz kul'turologicheskikh obrazovatel'nyh modelej // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2016. № 2(106). S. 30–35.

12. Serikov V.V. O podgotovke uchitelya v sootvetstvii s trebovaniyami standarta professional'noj deyatel'nosti pedagoga // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2014. № 6(91). S. 8–13.

13. Serikov V.V. Problema celostnosti obrazovatel'nyh sistem // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 3(116). S. 14–20.

14. Serikov V.V. Smozhem li my podgotovit' kompetentnogo pedagoga? Paradoksy i perspektivy pedagogicheskogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2012. № 11(75). S. 30–34.

15. Serikov V.V. Podgotovit' uchitelya k nepreryvnomu samorazvitiyu [Elektronnyj resurs] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2014. № 1(5). URL: <https://i1121.petrsu.ru/journal/article.php?id=2266> (data obrashcheniya: 24.06.2020).

16. Serikov V.V. Razmyshleniya o pedagogicheskoy nauke i praktike: vozmozhen li dialog? // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2017. № 3(19). URL: <https://i1121.petrsu.ru/journal/article.php?id=3568> (data obrashcheniya: 24.06.2020).

17. Serikov V.V. Sub#ektivnye osnovaniya celostnosti pedagogicheskogo processa // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2012. № 4(68). S. 12–18.

18. Ursul A.D. Na puti k modeli obrazovaniya XXI veka // Sinergetika i uchebnyj process. M.: Izd-vo RAGS, 1999. S. 127–129.

19. Ursul A.D. Na puti k operezhayushchemu obrazovaniyu // Vestn. Chelyab. gos. akademii kul'tury i iskusstv. 2012. № 3(31). S. 130–133.

Model of target component of the development of bachelors' intellectual culture by the means of foreign language education

The article deals with the model of the target component of developing intellectual culture of bachelors of pedagogic programs by the means of foreign language education. There is considered the ability of the realization of speech thinking by the means of a foreign language as a priority condition and the result of foreign language education at the level of higher professional education in the model.

Key words: social mandate, goal setting, intellectual culture of a person, intellectualization of education in universities, speech thinking by the means of a foreign language.

(Статья поступила в редакцию 29.06.2020)

М.А. ЕФРЕМОВА, И.А. КОРОЛЕВА
(Волгоград)

МУЛЬТФИЛЬМЫ НА УРОКАХ РКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Анализируется роль видеоматериалов при формировании навыков социолингвистической и коммуникативной компетенции в процессе преподавания русского языка как иностранного. Включение в ход урока работы над прецедентными текстами, идиомами, фразеологизмами и крылатыми словами, а также озвучки фрагментов фильма или мультфильма, синтеза ролевой игры и симуляции может стать эффективным подходом в методике РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мультфильм, межкультурная коммуникация, технология обучения иностранному языку.

Русский язык – это сложная многоуровневая система, которая с каждым новым уроком, курсом, предметом представляется иностранному студенту все более трудной и не-

объятной. Чтобы снять напряжение и добиться хороших результатов, преподаватель русского языка как иностранного должен использовать современные технологии, научиться подчинять стратегии обучения стратегиям усвоения, варьировать способы предъявления учебного материала, предлагать индивидуальные формы работы, использовать широкий спектр стимулов для вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность. Нужно обратить особое внимание на следующие особенности организации учебного процесса: активное применение технических средств обучения с целью визуализации учебного материала, использование разнообразных языковых и речевых упражнений, наглядное представление элементов культуры России с помощью видеоматериалов. Необходимо не только обучать языку, но и погружать студентов в культуру и традиции страны изучаемого языка.

Одним из средств такого погружения в культуру являются видеоматериалы, в которых иностранный язык предстает ярко, эмоционально, наглядно, в различных речевых ситуациях. Например, использование советских и российских мультипликационных фильмов, которые любят все без исключения, оказывает эмоциональное воздействие на иноязычную аудиторию, знакомит с культурной средой, историческими и современными реалиями, национальным характером и менталитетом и в итоге мотивирует студентов к изучению русского языка. Работа с аутентичными материалами такого рода позволяет наращивать словарный запас, совершенствовать грамматические навыки, а такая форма работы, как озвучивание фрагмента мультипликационного фильма, способствует отработке слухопроизносительных навыков. «Практика показывает, что при обучении русскому языку как иностранному использование аутентичных материалов готовит учащихся с самых первых занятий к существованию в реальной языковой среде, достаточно быстро вводит в культурологический контекст изучаемого языка, помогает овладеть навыками работы с оригинальными текстами, развить в себе уверенность в том, что прогресс в изучении иностранного языка абсолютно реален» [7, с. 20]. При использовании видеоматериалов на занятиях по РКИ предполагается решение следующих задач: «научить осознанно и организованно воспринимать поступающую информацию; развивать когнитивные умения (наблюдение, классификация, выбор, выдвижение гипотез); научить анализировать и резюмировать получа-

емую информацию; научить подражать аутентичным образцам устноречевых высказываний; научить правильно излагать на изучаемом иностранном языке идеи, содержащиеся в видеоматериале, с учетом тех социокультурных норм, которые имеют место в иноязычном обществе, уметь критически относиться к содержанию видеоматериала» [1, с. 43].

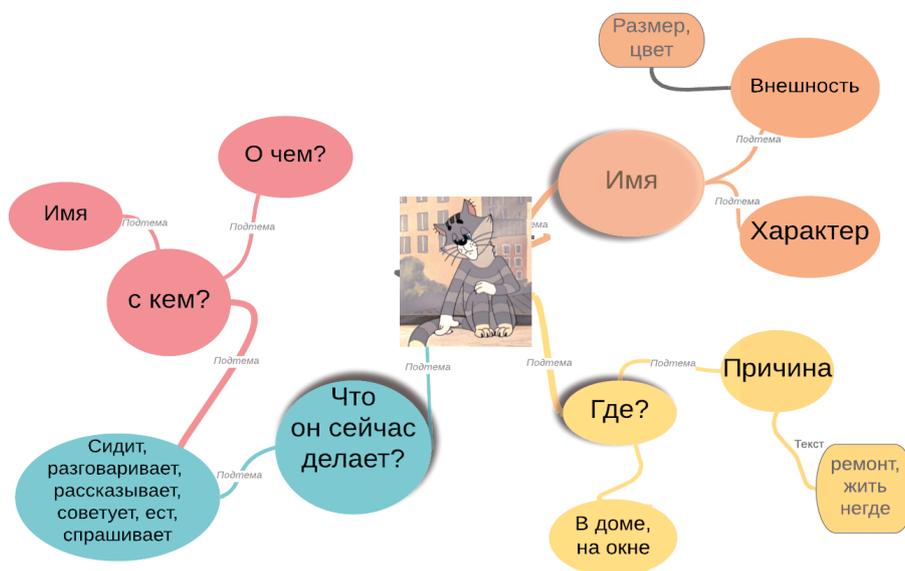
Новые технические средства и специальные программы помогают найти и обработать необходимый материал, который после этого становится учебным. Просмотр любого видеоматериала должен быть тщательно подготовлен: материал должен быть разбит на эпизоды, сопровождаться текстом и иллюстрациями (рисунками, скриншотами с изображением героев). Можно заранее подготовить словарик с новой лексикой и ее переводом на язык иностранной аудитории.

В данной статье мы предлагаем разработку урока на материале русского мультфильма «Трое из Простоквашино». При подготовке урока использована созданная на кафедре РКИ ВГСПУ «Методическая разработка по русской разговорной речи для иностранных студентов (на основе мультипликационного фильма “Трое из Простоквашино”» (составитель М.А. Ефремова). Методичка содержит диалоги и ремарки к мультипликационному фильму «Трое из Простоквашино» по повести-сказке Э. Успенского «Дядя Федор, Пес и Кот», сопровождаемые списком новых слов и выражений с переводом на английский и китайский языки, языковыми и речевыми упражнениями, а также списком крылатых слов из мультфильма с соответствующим комментарием.

Работа с аудиовизуальным и письменным текстовым материалом мультфильма имеет обычную трехкомпонентную структуру: это предтекстовая, притекстовая и послетекстовая работа.

Первый (предтекстовый) этап – знакомство с историей создания мультфильма и его главными героями. Например, об истории создания мультфильма «Трое из Простоквашино» пишет в Livejournal В. Дубогрей [2]. Для этого этапа предлагаются следующие формы работы: преподаватель рассказывает об истории создания мультфильма, называет его героев; преподаватель знакомит студентов с актерами, которые озвучивают героев (по желанию и в зависимости от уровня владения студентами русским языком); студенты описывают внешность героев мультфильма по картинкам, студенты пытаются угадать характер героя по картинке. Первый этап включает также

Ментальная карта для притекстового этапа работы с мультфильмом «Трое из Простоквашино»



снятие возможных языковых трудностей: работу с новыми (по оценке преподавателя) словами и выражениями, которые встретятся в тексте (по эпизодам), комментирование трудных грамматических структур и фразеологических единиц.

Второй (притекстовый) этап – многократный просмотр каждого эпизода: вначале без опоры на текст, а затем с опорой на текст, приведенный в упомянутой выше методической разработке. В качестве притекстового задания к просмотру каждого эпизода студентам предлагается составить ментальные карты – записать во время просмотра эпизода имена героев и их действия. Ментальная карта поможет в дальнейшей работе с мультфильмом (см. рис. выше).

Первичный просмотр может сопровождаться комментарием преподавателя, включающим культурный компонент (например: почему кот и собака разговаривают (атрибут волшебной сказки), почему в речи кота Матроскина есть грамматические ошибки (*Это фамилии такое*), почему в деревенском доме никто не живет). По завершении первичного просмотра преподаватель устанавливает степень понимания содержания эпизода с помощью простых вопросов (*Кого вы увидели в этом эпизоде? Как зовут этих героев? Что они делали? О чем они говорили?* (с опорой на

ментальную карту)) или письменного задания на указание верных и неверных утверждений (выбор правильного варианта из нескольких предложенных). Затем преподаватель предлагает ознакомиться с записью диалога героев из методической разработки:

Эпизод 1

Кот: – Неправильно ты, Дядя Фёдор, бутерброд ешь! Ты его колбасой сверху держишь, а надо колбасой на язык класть. Так вкуснее получится.

Д.Ф.: – А откуда ты знаешь, что меня Дядей Фёдором звать?

Кот: – Я в нашем доме всех знаю. Я на чердаке живу, и мне все видно. Кот Матроскин меня зовут. Это фамилии такое. Но сейчас мой чердак ремонтируют, и мне жить негде... Дядя Фёдор, а у тебя только один неправильный бутерброд был?

Д.Ф.: – Дома ещё есть. Хочешь, пошли ко мне жить!

Кот: – Меня мама твоя прогонит...

Д.Ф.: – Ха! Ничего не прогонит! Может, папа заступится...

После нескольких просмотров и обращения к письменному тексту эпизода можно переходить к следующему этапу.

Третий (послетекстовый) этап – выполнение языковых, предречевых и речевых упражнений, к которым относятся рассуждения, запрос мнения студента:

Задание 1. Закончите предложения:

1. На чердаке дома сейчас ремонт, поэтому коту...
2. Дома у дяди Фёдора есть еще несколько...
3. Кот уверен, что мама дяди Фёдора его...
4. Дядя Федор надеется, что папа за кота...

Задание 2. Сравните значение предложений *Я нигде не живу* и *Мне негде жить*. Измените приведенные ниже предложения аналогичным образом и объясните получившееся значение:

1. Он никуда не спешит. (Некуда)
2. Она ничего не читает. (Нечего)
3. Они никогда не отдыхают. (Некогда)
4. Я никому не звоню. (Некому)

Это задание направлено на повторение простой для иностранных студентов грамматической темы «Выражение отсутствия / отрицания», требующей объяснения и комментария преподавателя, выполнения дополнительных трансформационных упражнений.

Задание 3. Ответьте на вопросы:

1. Как вы думаете, почему мальчика зовут ДЯДЯ Фёдор?
2. Как вы думаете, у кота Матроскина есть хозяин?
3. Почему кот знает всех жильцов дома?
4. Как, по мнению кота, нужно есть бутерброд?
5. Зачем дядя Федор пригласил кота к себе?

Нужно объяснить студентам, что этот мультфильм – один из самых любимых в России. Дети и взрослые смотрели его много раз и выучили наизусть. Многие фразы из мультфильма стали крылатыми словами. Иначе говоря, русские употребляют их без изменений в разговорной речи в подходящих ситуациях, а также в тексте рекламы, в различных публикациях и их заголовках. Толкования взяты из «Словаря крылатых слов (русский кинематограф)» В.С. Елистратова.

Задание 4. Прочитайте крылатые слова и запомните, в каких ситуациях их можно употребить:

А давай, Шарик, мы тебя продадим. Шутливый ответ на чье-либо предложение что-либо продать.

А здоровье моё – не очень: то лапы ломит, то хвост отваливается... Шутливый ответ на вопрос о здоровье, самочувствии.

А вы почему интересуетесь? Вы не из милиции случайно? Почему вы об этом спрашиваете? Не слишком ли много вы хотите знать?

А я ничего не буду – я экономить буду! Шутливый отказ на предложение потратиться на что-либо.

Ваш сын дядя Шарик. Шутливое самопредставление.

Его надо в поликлинику сдать! Для опытов. Его надо наказать, разделаться с ним.

Кот Матроскин. Шутливое прозвище, часто скупого человека, скопидама.

Мясо лучше в магазине покупать. Там костей больше. Шутливо о качестве продовольственных товаров.

Неправильно ты, дядя Фёдор, бутерброд ешь... О том, что собеседник что-либо делает неправильно.

Свои в такую погоду дома сидят, телевизор смотрят. Ироничный ответ на реплику «Свои». (– Кто там? – Свои!)

Ура! Склад! Ироничное выражение радости, часто в ситуации, когда говорящий неожиданно что-либо нашел или обнаружил.

Что это мы все без молока и без молока... Так и умереть можно! Иронично об отсутствии чего-либо.

Это у меня фамилии такое... Реплика, следующая после самопредставления. Произносится с «кошачьими» интонациями.

Это я, почтальон Печкин! Шутливый ответ на вопрос «Кто там?»

Я еще и вышивать могу... и на машинке тоже... Реплика в ответ на похвалу, комплимент и т. п. Произносится с «кошачьими» интонациями.

Я сам по себе мальчик. Свой собственный. Шутливо о самостоятельности, независимости говорящего.

Задание 5. Придумайте ситуации, в которых вы могли бы употребить одно из этих крылатых выражений. Например: Я пришел к другу, стучу в дверь. Друг спрашивает: «Кто там?». Если у меня хорошее настроение, я могу ответить: «Это я, почтальон Печкин!»

Послетекстовая работа. После того как студенты усвоили содержание и лексико-грамматические особенности текста, можно поработать над фонетикой и интонацией. Следует в очередной раз просмотреть фильм по эпизодам или прослушать чтение текста в исполнении преподавателя, чтобы студенты могли проставить ударения, сделать интонационную разметку и обратить внимание на такие фонетические явления, как редукция безударных гласных, оглушение, озвончение, смягчение, уподобление согласных, упрощение групп согласных. После этого студентам дается задание выбрать понравившегося персонажа и прочитать текст эпизода по ролям. При этом студент должен постараться передать характер выбранного персонажа, тембр и высоту его голоса, темп речи, соблюсти особенности произношения. Ролевое чтение дает возможность погрузиться в ситуацию, заставляет сопереживать герою.

Завершает работу над мультфильмом закадровое озвучивание эпизода. Под озвучива-

нием обычно понимается процесс записи звукового сопровождения фильма, осуществляемый отдельно от съемки изображения в случае невозможности синхронного получения фонограммы. Но в нашем случае озвучивание предпринимается с целью научить подражать аутентичным образцам устноречевых высказываний для повышения качества коммуникативной компетентности. По сути, озвучивание представляет собой синтез ролевой игры и симуляции, которым методисты отводят особое место среди игровых технологий в процессе обучения РКИ. Озвучивая видеоматериал, иностранный студент получает возможность перевоплотиться в героя и полностью погрузиться в чужую культуру и языковую среду. На этом этапе проявляются все творческие возможности студентов.

Целесообразность использования видеоматериала на уроке РКИ давно подтверждена практикой преподавания, но грамотно организованная работа с этим материалом создает благоприятные условия для освоения социокультурного компонента и делает процесс освоения интересным и эмоциональным.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Использование аутентичных видеодокументов в профессиональной подготовке учителей иностранного языка // Иностр. яз. в shk. 1998. № 4. С. 88–92.
2. Дубогрей В. История создания мультфильма «Трое из Простоквашино» [Электронный ресурс]. URL: <https://dubikvit.livejournal.com/504935.html> (дата обращения: 22.06.2020)
3. Ефремова М.А. Методическая разработка по русской разговорной речи для иностранных студентов (на основе мультимедийного фильма «Трое из Простоквашино»). Волгоград, 2006.
4. Елистратов В.С. Словарь крылатых слов: русский кинематограф. М.: Рус. словари, 1999.
5. Зайцева И.А. К вопросу о методике работы над художественным текстом на уроке РКИ [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2017. № 13(147). URL: <https://moluch.ru/archive/147/41296/> (дата обращения: 22.06.2020).
6. Кулибина Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного / неродного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Вып. 1 / сост. Н.В. Кулибина. М., 2012.
7. Федотова Н.Л. Основные проблемы преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде [Электронный ресурс] // International Journal of Russian Studies. 2016. URL: https://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/fedotova.html (дата обращения: 23.06.2020).

1. Baryshnikov N.V. Ispol'zovanie autentichnyh videodokumentov v professional'noj podgotovke uchitelej inostrannogo yazyka // Inostr. yaz. v shk. 1998. № 4. S. 88–92.

2. Dubogrej V. Istoriya sozdaniya mul'tfil'ma «Troje iz Prostokvashino» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dubikvit.livejournal.com/504935.html> (data obrashcheniya: 22.06.2020)

3. Efreмова M.A. Metodicheskaya razrabotka po russkoj razgovornoj rechi dlya inostrannyh studentov (na osnove mul'tiplikacionnogo fil'ma «Troje iz Prostokvashino»). Volgograd, 2006.

4. Elistratov V.S. Slovar' krylatyh slov: russkij kinematograf. M.: Rus. slovari, 1999.

5. Zajceva I.A. K voprosu o metodike raboty nad hudozhestvennym tekstom na uroke RKI [Elektronnyj resurs] // Mol. uchenyj. 2017. № 13(147). URL: <https://moluch.ru/archive/147/41296/> (data obrashcheniya: 22.06.2020).

6. Kulibina N.V. Tekst kak resurs obucheniya rechevomu obshcheniyu na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo / nerodnogo // Teksty lekcij i obrazcy urokov (dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo). Vyp. 1 / sost. N.V. Kulibina. M., 2012.

7. Fedotova N.L. Osnovnye problemy prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v neyazykovoj srede [Elektronnyj resurs] // International Journal of Russian Studies. 2016. URL: https://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/fedotova.html (data obrashcheniya: 23.06.2020).

Cartoons at lessons of Russian language as a foreign language as a means of the development of foreign sociocultural and communicative competence

The article deals with the analysis of the role of video materials while developing the skills of sociolinguistic and communicative competencies in the process of teaching Russian language as a foreign language. The authors consider the inclusion of the work with the precedent texts, the idioms, the phraseological units and the sayings into the lesson's process, the voice acting of segments of movies and cartoons and the synthesis of role play and simulation as an efficient approach of teaching methods of the Russian language as a foreign language.

Key words: *Russian language as a foreign language, cartoon, intercultural communication, technology of teaching a foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 30.06.2020)

С.В. АРАНОВА
(Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ*

Доказывается, что феномен визуализации учебной информации связан с компетентностями XXI века, в силу чего приобретает особую важность определение стратегии управления им в школьном образовательном процессе. Раскрывается педагогическая сущность феномена визуализации учебной информации через описание ценностно-смысловой, когнитивной и деятельностной характеристик в контексте современной культуры.



Ключевые слова: культура визуализации учебной информации, феномен визуализации, информатизация образования, цифровые технологии, школьное обучение.

Принципиальные изменения в образовании определяются жизнью, культурой, ценностями социума [5]. В современном обществе важным в становлении личности является умение эффективно обращаться с визуальной информацией. Воздействие «визуального поворота» и «экранной культуры», которым в настоящее время придается феноменологическое значение [10; 11], выражается в преобладающем использовании визуального канала коммуникации и соответствующих технологий. В сфере школьного обучения происходят подобные изменения с наглядным информационным контентом, проявляющиеся в значительном увеличении его доли; в усложнении педагогических профессиональных задач; в повышении требований к результатам образования в связи с внедрением цифровых технологий визуализации.

Вышесказанное отражается на познавательном процессе. Феномен визуализации характеризуется как «ведущий культурный процесс современности», направленный на познание человеком действительности [9]. По мнению одних исследователей, происходит зарождение

«когнитивно-визуального» типа мышления [10], другие прогнозируют развитие у людей нацеленного на саморазвитие и самовыражение «нового мышления», для которого характерно срастание логического и образного, интеграция понятийного и наглядного, формирование интеллектуальной образности [11]. Предвосхищается формирование «новой грамотности» и расширение традиционной, заключающейся в способностях перерабатывать, доступно передавать, образно представлять информацию, в том числе визуальную [24]. Показательно, что в международном исследовании PISA-2021 в качестве одного из ведущих компонентов предполагается ввести оценку креативного мышления, проявляющегося, в частности, в области художественного выражения [1]. Будут использоваться «задания на визуальное самовыражение», т. е. на применение учащимися «разнообразных изобразительно-выразительных средств» для разработки различных идей в учебной, проектной, исследовательской деятельности. Определенные метапредметные образовательные результаты, согласно реализуемым стандартам общего образования, уже напрямую связываются с умением наглядно и современно представлять учебную информацию графически. Очевидно, что на визуализацию в образовательном процессе современной школы возлагаются весьма важные роли «катализатора» познавательных процессов, активатора творческих идей, проводника во внешнюю визуалоцентричную культурно-образовательную среду. Неслучайно предлагается вести изучение явления визуализации информации как феномена и одновременно проблемы общекультурного характера [22]. Поэтому очень важны педагогическое обоснование сущности наблюдаемого феномена визуализации учебной информации, связанного с компетентностями и навыками XXI в., и определение стратегии управления им в школьном образовательном процессе.

Актуальность специального развития навыков графической визуализации в обучении доказывается в современных исследованиях многочисленных авторов – В.Н. Бодрова, Ю.В. Громько, Н.В. Дубовой, Н.Г. Ивановской, С.Е. Игнатьева, Н.И. Кальницкой, Ю.Ф. Катхановой, Т.С. Комиссаровой, В.В. Магалашвили, Н.Н. Манько, Н.А. Неудахиной, Г.А. Никуловой, С.И. Поздеевой, А.А. Пчелинцева, А.Г. Рапуто, Н.А. Резник, Н.Г. Салминой, Т.А. Сыриной, И.И. Тетерина, М.И. Шаповалова, В.Э. Штейнберга и др.

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

Funding: The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00301.

Противоречие и его аспекты

Лакуны в образовательном процессе	Что нарушается	Аспект
<ul style="list-style-type: none"> – часть педагогического опыта остается за гранью новой визуально-ориентированной реальности (педагогический рисунок на доске, создание наглядных пособий и т. п.); – отсутствует «предметная» платформа для развития графических навыков; – новые идеи и приемы визуализации часто заимствуются из иных областей (бизнес, реклама и пр.) и не получают педагогической адаптации 	<ul style="list-style-type: none"> – информационное единство учебного процесса; – процесс транслирования педагогического опыта в области визуализации информации 	информационный, кумулятивный
<ul style="list-style-type: none"> – выявляется несоизмеримо малое количество заданий на визуализацию при множестве визуальных элементов в учебниках; – не преподаются / не разрабатываются системно собственно педагогические методы «рассуждения с карандашом в руке»; – отсутствуют четкие критерии оценивания визуализации учебной информации, соответствующие методические рекомендации 	<ul style="list-style-type: none"> – целостность познавательного процесса при работе с визуальной информацией; – связи между художественной и логической составляющими познавательного процесса 	гносеологический
<ul style="list-style-type: none"> – практически не разработаны собственно педагогические нормы использования новых цифровых технологий визуализации; – отсутствует общий взгляд в образовательном процессе на визуализацию, участники друг друга не понимают 	равновесие между уровнем информационных визуальных технологий и степенью готовности учащихся использовать их	коммуникативно-социальный
<ul style="list-style-type: none"> – отсутствует общий тезаурус в области визуализации учебной информации; – нет общей базы приемов, рекомендаций по обобщению содержательной семиотической базы; – не систематизировано содержание учебных дисциплин в части визуально-графических элементов и приемов 	единство понятийно-знаковой базы, особого языка в области визуализации учебной информации	семиотический
<ul style="list-style-type: none"> – в связи с широкими возможностями Интернета происходит «вскрытие» табуированных знаков, символов, тем; – некорректно, без ссылок и упоминаний авторства, заимствуются образы и целые творческие решения визуализации как детьми, так и педагогами; – не формируется личная ответственность, мотивация к самостоятельной разработке или корректному поиску визуальных единиц; – нет адресации к ресурсам внешней культурно-образовательной среды в целях совершенствования визуализации 	целостность системы ценностей	аксиологический
<ul style="list-style-type: none"> – слабо выражено стремление учащихся самостоятельно графически выражать результаты размышлений без «посредника» (устройства, программы, гаджеты); – ограничены возможности проявлять собственную креативность, выдвигать интересные решения, совершенствовать способности к «рукотворной» визуализации 	творческая, эмоциональная, деятельностная составляющие образовательного процесса	креативно-преобразующий

Проблему разработки средств изучения мыслительных операций и их графического выражения исследователи выводят на методологический уровень. Социокультурная сторона проблематики проявляется в несоответствии современного уровня развития цифровых технологий визуализации уровню готовности использования их в школе.

При очевидной потребности в концепте графической визуализации в школьном обучении складывается довольно противоречивая ситуация, порожаемая разнообразными проявлениями обсуждаемого феномена. Выявляется отсутствие общего понятийного аппарата визуализации, конкретных методических рекомендаций по работе с визуализиро-

ванной информацией и строгих требований к ее результатам [3]. Утверждается, что при широком использовании визуализации учебной информации ее педагогическая теория остается неразработанной [10]. Можно добавить, что имеются неиспользуемые возможности учебного предмета «Изобразительное искусство» (ИЗО) в плане освоения графики [2]. Основное *противоречие* состоит в том, что, с одной стороны, есть социально обусловленный запрос активного применения визуализации в школьном образовательном процессе, а с другой – известный принцип наглядности нуждается в модернизации, накопленный опыт требует педагогического переосмысления в соответствии с условиями современной «визуалогической» культуры. В школьном образовательном процессе возникают лакуны, нарушающие его целостность (см. табл. на с. 31).

Рассмотрение лакун раскрывает многоаспектность этого противоречия, усугубляющегося с возрастанием влияния визуального информационного канала. Его разрешение, очевидно, не исчерпывается приобретением школьниками отдельных компетенций, развитием у них графической грамотности или интенсивным внедрением новых методик. Примечательно, что выделенные аспекты и соответствующие нарушения в образовательном процессе могут компенсироваться посредством классических функций культуры – информационной, гносеологической, коммуникативной, социальной, семиотической, аксиологической, преобразующей. Упорядочение и эффективное управление наблюдаемым феноменом в образовательном процессе предлагается осуществлять путем формирования у учащихся базиса особой культуры визуализации учебной информации. В этой культуре:

- информационно-кумулятивная функция будет отвечать за актуализацию, аккумуляцию и транслирование полезного опыта использования графической информации;

- гносеологическая – обеспечивать развитие интеллекта в графической деятельности;

- коммуникативно-социальная – определять и задавать нормы современного общения с применением средств визуализации (включая эстетический и нравственный аспекты);

- семиотическая – определять и уточнять область знаний в содержании обучения;

- аксиологическая – обуславливать нормы, смыслы и ценности применения визуальных единиц учебной информации;

- креативно-преобразующая – устанавливать творческий, самостоятельный характер деятельности.

Культуроориентированное решение рассматриваемого противоречия аргументируем следующим образом.

1. Формирование современного социального контекста школьного образования связано с одним из главных вызовов времени – осмыслением и освоением принципиально иных ценностей *постнеклассической реальности* [4; 16]. Опираясь на выводы исследователей, мы можем говорить об изменении научной парадигмы, которое влечет полное переобразование культурной матрицы и преобразования во всех сферах жизни. Уже в конце XX в. А. Мольтер утверждал, что культура современного человека, в отличие от традиционного продукта рационального образования, складывается в итоге постоянного воздействия «непрерывного... беспорядочного потока» информационных фрагментов [13]. Постнеклассике свойственны мозаичность, плюрализм структур, методов и критериев. Однако это подразумевает не анархию, а выстраивание взаимосвязей, системный характер знаний [12]. Постнеклассическая парадигма определяется тем, что в поиске взаимодействий учитываются «ценностные ориентации субъекта» [23]. Поэтому здесь на первый план выходят ценности и духовность в познавательной деятельности, социокультурная опосредованность когнитивных и коммуникативных процессов, определение общих оснований в решении задач образования [6]. Иными словами, культуросообразность и создание ценностной основы познавательного процесса. И на данной стадии развития общества помимо традиционных культурологических задач ставятся новые – по осмыслению новых условий, поиску путей в направлении «именно ценностей культуры» и обсуждению особенностей современного понятия культуры [20].

2. По утверждению представителей современной философии, гуманитарных и социальных наук, «культура» становится главным словом XXI в. [15]. При этом культурологическая проблематика образования, хотя и актуализируется в последние годы, пока не выражена в конкретных педагогических действиях [14]. Между тем подчеркивается, что человеку, сформированному «в массе» без целенаправленного развития его личностных качеств и ценностной позиции, очень трудно противостоять усреднению, обезличиванию, управляющему внушению [17]. Кроме того, фор-

мирование массовой культуры, обусловленное высоким развитием современных технологий в ущерб собственным творческим возможностям человека, несет угрозу самой культуре [9]. Опасения ученых выражены в специальных терминах – *технофобия*, *технический пессимизм* и пр. В образовании обновляющегося мира предполагается перспективный тренд [20]: наряду с развитием конструктивных и креативных качеств новый человек должен быть человеком культуры. Если в образовательном процессе не ставить задачу формировать культуру визуализации целенаправленно, то феноменом визуализации, возможно, будет управлять технологический прогресс.

3. Согласно результатам исследований, именно молодежь предпочитает новый тип коммуникаций и ожидает от информационно-коммуникационных технологий скорее визуальную информацию, чем текстовую [19]. Социокультурные исследования показывают, что сложившаяся техногенная реальность, переживая кризис, приспосабливается к условиям, «экспансирует на новые области жизни» [21]. В образовании интенсивное применение визуальных технологий опережает разработку соответствующего педагогического инструментария, без которого визуализация в учебном процессе принимает технократичный характер. Согласно утверждениям, по сравнению с прошлым веком главные изменения в системе школьного образования в начале XXI в. связаны пока в основном с переориентированием преподавания на практическое обучение владению компьютером [8, с. 63].

4. Благодаря широкому внедрению в социальные практики цифровых технологий увеличивается доступность информации, вследствие чего визуализация могут быть подвергнуты явления и объекты, ранее подлежавшие культурному табуированию [7, с 24]. В логике нашего исследования именно культура должна определять ценностно-смысловые установки в области использования визуального контента. Назревает необходимость изучения границ и закономерностей взаимоотношений человека и визуальных образов [18]. Отмечается, что «экология визуального» важна с практической точки зрения, когда «визуальная коммуникация становится доминирующим условием культуротворчества» и нацелена на обеспечение устойчивого развития личности в визуалцентричной культуре [Там же, с. 879]. Культура (и в особенности ее изменения) обуславливает перемены в процессах видения на самых разных уровнях, до наиболее широкого понимания – такой вывод делается в иссле-

дованиях с опорой на взгляды П.А. Флоренского, Р. Арнхейма, Л. Немета, В.М. Розина и др. [25, с. 297].

Согласно вышеприведенным аргументам, суть культуры визуализации выражается в системности знаний, в возможности переосмысления опыта и способов действий, проявляется в уравнивании рационального и эмоционального, традиционного и инновационного, рукотворного и технологичного и т. д. В свете сказанного под культурой визуализации учебной информации здесь понимается *приобретаемая в процессе школьного образования совокупность ценностей, знаний и умений в области освоения и воспроизводства визуального контента, основанная на интеграции художественной и логической составляющих познания и характеризующаяся этическими убеждениями и осознанными потребностями учащегося выразить графическим языком результаты размышлений*. В практическом плане формирование такой культуры происходит и получает выражение в деятельности учащихся, которую мы можем рассматривать как *интеллектуально-графическую деятельность* (ИГД) в силу наибольшей востребованности и доступности именно графических приемов при визуализации результатов рассуждений. В процессе ИГД школьник самостоятельно, в реальном масштабе учебного занятия, учится проектировать и / или усваивать единицу учебной информации в виде визуально-информационной графической модели. Раскрытие важнейших характеристик культуры в процессе исследования даст понимание педагогической сущности феномена визуализации учебной информации. Сформулированное определение достаточно полно представляет культуру визуализации учебной информации с помощью ценностно-смысловой, когнитивной и деятельностной характеристик.

Ценностно-смысловая характеристика культуры визуализации учебной информации отражает взаимодействие личностных систем учащихся.

1. Системы устойчивых ориентаций и представлений, отвечающих за мировоззренческую активность, выбор нравственно-этических установок, адекватность действий и продуктивность коммуникаций. При визуализации они обуславливают:

- понимание характера учебной информации (логичность, научная достоверность, понятность и пр.);
- осмысление табуированных тем, образов, символов, знаков в связи с их историко-культурным значением;

– понимание значимости визуально-графического представления информации для познавательного и коммуникативного процессов;

– ответственность при выборе или создании образов за их воздействие на реципиента в соответствии с его возрастными и иными особенностями;

– осознание авторского права и невозможности некорректного заимствования образов и творческих визуальных решений;

– принятие этических и эстетических норм, а также готовность к ведению диалога с их учетом.

2. Системы субъективных предпочтений и мотивов, которые опосредуют выработку траекторий самоопределения, принятие самостоятельных решений, проявление инициативы. При визуализации они отвечают:

– за предвосхищение результата собственной ИГД согласно учебной цели;

– осмысление значимости повышения мастерства для собственного развития;

– приоритетность самостоятельных творческих решений и позиционирование себя как ответственного и понимающего автора;

– стремление к совершенствованию приемов и способов визуализации, к обновлению своего уровня.

Когнитивная характеристика отражает спектр знаний и умений учащихся в области освоения и воспроизводства визуального контента. В поле практической визуализации в школьном обучении на всех ступенях должны быть предъявлены разнообразные графические элементы, средства и инструменты. В этой связи в школьной педагогике приобретает актуальность знание о креолизованных (мультимодальных, комбинированных, поликодовых), часто используемых в современности сложных текстах, которые содержат как вербальную часть, так и визуальные элементы. В общем плане учащимся необходимо:

– *знать и понимать* основные графические элементы, приемы и формы графического представления учебной информации, пути их применения; основы проектирования визуально-информационных моделей и композитных форм – презентаций, тематических стендов и пр.; историко-культурные истоки некоторых символов, знаков, тем; основные термины визуализации; границы присутствия цифровых технологий в визуализации учебной информации и пр.;

– *уметь* применять способы интеграции художественного и логического [2]; адекватно выбирать материалы и инструменты для

реализации собственного замысла; графически выделять и описывать в изображении характерные особенности объектов и явлений; воплощать графически идею учебного текста; определять эмоциональный строй результата ИГД, сообщать эмоциональный оттенок с помощью средств художественной выразительности; использовать возможности изобразительных средств, средств гармонизации и средств художественной выразительности для воплощения замысла; использовать символические изображения; оценивать, обсуждать собственную работу по определенным критериям визуализации; находить и поддерживать проявления культуры визуализации информации во всех сферах образования; оценивать интеллектуально-графические особенности визуализированной информации и пр.

Деятельностная характеристика отражает прежде всего самостоятельность учащегося и его осознанную потребность в реализации знаний, умений визуализации, что позволяет ему представлять учебную информацию в удобном и эффективном виде для самостоятельного развития, представления другим (презентации, проекты и пр.), конспектирования, решения сложных задач (моделирования).

Значительная часть графических элементов может быть как выполнена вручную, так и переведена в электронную форму. В современных условиях активно продвигаются электронные преобразователи, «посредники» – готовые технологии визуализации, программы, устройства. Их возрастающая доступность побуждает учащихся отступать от необходимости создавать рукотворные графические решения, что в конечном итоге затрудняет или приостанавливает творческое и интеллектуальное развитие. В отличие от педагогических технологий визуального структурирования, в эти технологии заложен инструктивный принцип решения задачи, они понуждают учащегося полагаться на уже разработанный аппарат, уменьшая при этом собственные мыслительные затраты. Например, интеллект-карты, которые предполагалось создавать вручную, постепенно уходят в технологию, за счет чего в значительной мере страдает индивидуальность автора в изобретении цепочек и образных ассоциаций. С одной стороны, применение ИКТ проявляет конструктивный эффект, ускоряя и упрощая процесс визуализации, с другой – «запускает» деструктивное воздействие, т. к. учащийся перестает самостоятельно графически решать задачу визуализации, а следовательно, уменьшает свои креативные возможности. Решения информационно-учеб-

ных задач в этом случае перекладываются на «посредника».

Целенаправленное формирование культуры визуализации позволит учащимся в процессе ИГД выступать и носителями, и творцами культуры, готовыми к самостоятельному, осознанному и продуктивному обновлению и преумножению ее ценностей и смыслов. Такое понимание отвечает и современному мировоззренческому подходу к феномену визуализации в дискурсе понимания личности как «субъекта и объекта культуротворчества» [18]. В результате культуротворческой ИГД появляется качественно новый продукт интеграции художественного и логического, отражающий новое метапредметное умение учащегося – рассуждать «с карандашом в руке».

Подводя итоги анализа, можно сделать вывод о том, что в предложенном контексте раскрывается педагогическая сущность феномена визуализации, выявляются базовые характеристики особой культуры обращения с учебной информацией, с опорой на которые можно строить стратегию получения новых образовательных результатов в школе.

Список литературы

1. Авдеенко Н.А., Демидова М.Ю., Ковалева Г.С. [и др.]. Основные подходы к оценке креативного мышления в рамках проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4(61). С. 124–145.
2. Аранова С.В. Интеграция художественного и логического в обучении школьников с 1 по 8 класс: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002.
3. Аранова С.В. Культурологическая тенденция визуализации учебной информации в школьном обучении // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2019. № 193. С. 107–115.
4. Архипова О.В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2012.
5. Валицкая А.П. Парадигмальные изменения и ошибки модернизации российского образования // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 1(17). С. 94–99.
6. Девдариани Н.В. Постнеклассическая трансформация ценностей науки и техники // Регион. вестн. 2019. № 6 (21). С. 30–31.
7. Ищенко Е.Н. «Визуальный поворот» в современной культуре: опыты философской рефлексии // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Философия. 2016. № 2(20). С. 16–27.
8. Каган М.С. Перспективы развития гуманитарного знания в XXI веке // Личность. Культура. Общество. 2005. Т. 7. № 4(28). С. 60–69.
9. Казарина Т.Ю. Современная культура в визуальном пространстве // Вестн. Кемер. гос. ун-та культуры и искусств. 2015. № 30. С. 39–48.
10. Катханова Ю.Ф., Корзинова Е.И., Игнатев С.Е. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2018. № 4(228). С. 51–59.
11. Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М.: Академ. проект, 2005.
12. Лебедев С.А. Три эпистемологических парадигмы: классическая, неклассическая и постнеклассическая // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Философские науки. 2019. № 2. С. 8–21.
13. Моль А. Социодинамика культуры / пер. с фр.; предисл. Б.В. Бирюкова. 3-е изд. М., 2008.
14. Мосолова Л.М. О задачах новой школы в контексте культурологии // Вестн. Герцен. ун-та. 2011. № 5(91). С. 38–42.
15. Мосолова Л.М. О культурологии и культурологе как одном из главных специалистов XXI века // Науч. мнение. 2015. № 2-1. С. 19–24.
16. Перминова Л.М. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении // Педагогика. 2009. № 8. С. 7–14.
17. Полищук В.И. Лекции по культурологии: учеб. пособие. М., 2014.
18. Порозов Р.Ю. Визуализация в культуре: границы понятия и категориальное обоснование // Вестн. Башкир. ун-та. 2013. Т. 18. № 3. С. 878–881.
19. Пушкова С.В. Публичные библиотеки США в зеркале статистических наблюдений // Библиотеки за рубежом: сборник / сост. С.В. Пушкова; отв. за вып. Л.М. Степачев. М., 2002.
20. Розин В.М. От взглядов на развитие Л.С. Выготского и Ж. Пиаже к современной концепции развития // Мир психологии. 2016. № 1(85). С. 27–40.
21. Розин В.М. Социология и культурология: смысловые и понятийные различия и пересечения (начало) [Электронный ресурс] // Культура культуры. 2018. № 1(17). URL: <http://cult-cult.ru/sociologiya-i-kulturologiya-smyslovyie-i-ponyatijnye-razlichia-ya-i-peresecheniya/> (дата обращения: 03.05.2020).
22. Сазонова Н.И. Феномен визуализации в культуре: к проблеме происхождения и развития // Междунар. журн. исследований культуры. 2017. № 2 (27). С. 77–84.
23. Степин В.С. Цивилизация и культура. СПб.: СПбГУП, 2011.
24. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фруммин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко. М., 2018.
25. Яо М.К., Бородин С.Д., Еманова Ю.Г. Визуализация как тенденция форм культуры, искус-

ства, коммуникации // Вестн. Татар. гос. гуманит.-пед. ун-та. 2011. № 4(26). С. 296–302.

* * *

1. Avdeenko N.A., Demidova M.Yu., Kovaleva G.S. [i dr.]. Osnovnye podhody k ocenke kreativnogo myshleniya v ramkah proekta «Monitoring formirovaniya funktsional'noj gramotnosti» // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1. № 4(61). S. 124–145.

2. Aranova S.V. Integratsiya hudozhestvennogo i logicheskogo v obuchenii shkol'nikov s 1 po 8 klass: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2002.

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

4. Arhipova O.V. Ideya obrazovaniya v kontekste postneklassicheskoy kul'tury: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2012.

5. Valickaya A.P. Paradigmalye izmeneniya i oshibki modernizatsii rossijskogo obrazovaniya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2017. № 1(17). S. 94–99.

6. Devdariani N.V. Postneklassicheskaya transformatsiya cennostej nauki i tekhniki // Region. vestn. 2019. № 6 (21). S. 30–31.

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

8. Kagan M.S. Perspektivy razvitiya gumanitarnogo znaniya v XXI veke // Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. 2005. T. 7. № 4(28). S. 60–69.

9. Kazarina T.Yu. Sovremennaya kul'tura v vizual'nom prostranstve // Vestn. Kemer. gos. un-ta kul'tury i iskusstv. 2015. № 30. S. 39–48.

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

11. Kirillova N.B. Mediasreda rossijskoj modernizatsii. M.: Akadem. proekt, 2005.

12. Lebedev S.A. Tri epistemologicheskikh paradigmy: klassicheskaya, neklassicheskaya i postneklassicheskaya // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Filosofskie nauki. 2019. № 2. S. 8–21.

13. Mol' A. Sociodinamika kul'tury / per. s fr.; predisl. B.V. Biryukova. 3-e izd. M., 2008.

14. Mosolova L.M. O zadachah novoy shkoly v kontekste kul'turologii // Vestn. Gercen. un-ta. 2011. № 5(91). S. 38–42.

15. Mosolova L.M. O kul'turologii i kul'turologe kak odnom iz glavnykh specialistov XXI veka // Nauch. mnenie. 2015. № 2-1. S. 19–24.

16. Perminova L.M. Ot klassicheskikh k postneklassicheskim predstavleniyam v didaktike i obuchenii // Pedagogika. 2009. № 8. S. 7–14.

17. Polishchuk V.I. Lekcii po kul'turologii: ucheb. posobie. M., 2014.

18. Porozov R.Yu. Vizualizatsiya v kul'ture: granicy ponyatiya i kategorial'noe obosnovanie // Vestn. Bashkir. un-ta. 2013. T. 18. № 3. S. 878–881.

19. Pushkova S.V. Publichnye biblioteki SSHA v zerkale statisticheskikh nablyudenij // Biblioteki za rubezhom: sbornik / sost. S.V. Pushkova; otv. za vyp. L.M. Stepachev. M., 2002.

20. Rozin V.M. Ot vzglyadov na razvitie L.S. Vygotskogo i Zh. Piazhe k sovremennoj koncepcii razvitiya // Mir psihologii. 2016. № 1(85). S. 27–40.

21. Rozin V.M. Sociologiya i kul'turologiya: smyslovye i ponyatijnye razlichiya i peresecheniya (nachalo) [Elektronnyj resurs] // Kul'tura kul'tury. 2018. № 1(17). URL: <http://cult-cult.ru/sociologiya-i-kul'turologiya-smyslovye-i-ponyatijnye-razlichiya-i-peresecheniya/> (data obrashcheniya: 03.05.2020).

22. Sazonova N.I. Fenomen vizualizatsii v kul'ture: k probleme proiskhozhdeniya i razvitiya // Mezhdunar. zhurn. issledovanij kul'tury. 2017. № 2 (27). S. 77–84.

23. Stepin V.S. Civilizatsiya i kul'tura. SPb.: SPbGUP, 2011.

24. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyah transformatsii shkol'nogo obrazovaniya / I.D. Frumin, M.S. Dobryakova, K.A. Barannikov, I.M. Remorenko. M., 2018.

25. Yao M.K., Borodina S.D., Emanova Yu.G. Vizualizatsiya kak tendentsiya form kul'tury, iskusstva, kommunikatsii // Vestn. Tatar. gos. гуманит.-ped. un-ta. 2011. № 4(26). S. 296–302.

Pedagogical essence of the phenomenon of visualization of teaching information in the context of culture

There is substantiated that the phenomenon of the visualization of teaching information is associated with the competencies of the XXIst century, for this reason the definition of the strategy of managing them in school educational process takes on particular significance. The author reveals the pedagogical essence of the phenomenon of the visualization of teaching information by describing the value and sense, cognitive and activities' characteristics in the context of the modern culture.

Key words: *culture of visualization of teaching information, phenomenon of visualization, informatization of education, digital technologies, school teaching.*

(Статья поступила в редакцию 19.07.2020)

**А.А. БОЛДЫРЕВА, О.С. КИРИЛЛОВА,
Е.Н. РАМЗАЕВА**
(Волгоград)

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Рассматривается роль изобразительной деятельности в развитии образного мышления подростков. Конкретизируется понятие образного мышления в контексте художественного образования. Выделяются уровни развития образного мышления подростков и условия развития исследуемого качества.



Ключевые слова: *изобразительная деятельность, развитие, подростковый возраст, образное мышление, воображение, условие, уровень, декоративно-прикладное искусство.*

Современное общество предъявляет системе общего образования внушительное количество требований по организации педагогического процесса. Согласно федеральному государственному стандарту основного общего образования, изучение изобразительного искусства должно обеспечивать формирование ряда предметных результатов обучения, в том числе и «...развитие визуально-пространственного мышления как формы эмоционально-ценностного освоения мира, самовыражения и ориентации в художественном и нравственном пространстве культуры» [10]. В Концепции художественного образования в Российской Федерации также отмечается, что одной из первостепенных задач современной педагогики является «широкое внедрение художественного образования как фактора интеллектуального совершенствования, способствующего раскрытию творческого потенциала детей и юношества», включающего в себя в том числе и развитие образного мышления [7]. В связи с этим приобретает особую актуальность проблема изучения и создания наиболее благоприятных условий для развития образного мышления учащихся.

Проблема развития образного мышления рассматривалась такими учеными, как Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.А. Мелик-Пашаев [5]. В трудах всех этих авторов прослеживается мысль о глобальной роли образного мышления и возможности его рассмотре-

ния в качестве основы творческого развития личности. Тем не менее в сфере художественного образования наблюдается потребность в систематизированном научном знании, раскрывающем суть эффективных подходов и педагогических моделей развития воображения. Несмотря на очевидную необходимость создания благоприятных педагогических условий для развития образного мышления, актуальность данной проблемы до сих пор остается не до конца осознанной многими педагогами и родителями [9]. В то же время достижение представленной в федеральном государственном стандарте основного общего образования совокупности предметных, метапредметных и личностных результатов освоения изобразительного искусства возможно только при условии глубокого изучения проблемы развития воображения. К сожалению, в педагогической практике преподавания изобразительного искусства по-прежнему уделяется наиболее пристальное внимание знаниевому компоненту обучения, тогда как развитие таких важных психологических процессов, как образное мышление и воображение, воспринимается чем-то необязательным и второстепенным. Эта укоренившаяся традиция идет вразрез с инновационными экономическими и социальными процессами, актуализирующими роль свободной, интеллектуальной и творческой личности [8].

Для более глубокого понимания проблемы обратимся к определению сути феномена образного мышления. В.Д. Шадриков отмечает, что образ, который формируется в сознании индивида, является мысленным (ментальным). Когда индивид воспринимает объект окружающего мира, его сознание фиксирует мысленную форму данного объекта, которая может возникнуть при помощи мечтания. Таким образом, образное мышление – это процесс, формирующийся посредством фиксирования, создания, оперирования, передачи и видоизменения образа [11]. Данный вид мышления реализуется при помощи механизма представления, который основывается на целостном восприятии образа и восприятии каждого фрагмента по отдельности [Там же, с. 13–15].

А.Г. Маклаков в своем исследовании подчеркивает, что образное мышление является видом интеллектуальной деятельности, который направлен на создание и восприятие произведений искусства. Это особая форма мышления, которая отличается целями, задачами,

характером происходящих процессов, социальными функциями и способами включения в социальную практику [4, с. 321–325].

Под художественно-образным мышлением понимается способность человеческого сознания оперировать художественными образами, включать их в процесс познания, осмысления, преобразования окружающей нас жизни. Посредством художественно-образного мышления художник проникает в сущность предметов и явлений, постигает их содержание через уникальный путь от обобщения и абстрагирования к продуктивному воображению [5].

Б.М. Неменский, В.С. Кузин, Н.Н. Ростовцев и др. в своих трудах неоднократно подчеркивают роль занятий изобразительным искусством в процессе развития образного мышления [3]. В современном мире погружение учащихся в творческую, в частности изобразительную, деятельность выходит на приоритетные позиции, прежде всего потому, что человек креативный, способный к созданию чего-то нового, необычного и полезного, – это первостепенное условие прогрессивного развития общества.

Образное мышление в искусстве выступает основным условием работы над созданием художественного образа, а воображение является компонентом любого вида творчества. С помощью богатого арсенала образов художник выделяет наиболее характерные и значимые признаки и свойства окружающего мира, что облегчает процесс изобразительного творчества [2, с. 56]. Образное мышление, являющееся основой образных представлений, направлено на решение композиционных задач. Оно развивается в процессе композиционной деятельности, чему способствует изучение и применение изобразительно-выразительных характеристик материала и техники.

Безусловно, развитие творческих способностей следует начинать еще в дошкольном возрасте, когда ребенок наиболее чувствителен для развития не только образного мышления, но и воображения – психического процесса, являющегося первоосновой творческой деятельности [1, с. 78]. В подростковом же возрасте необходимо продолжать развитие творческих способностей, ведь в этом возрасте, согласно исследованиям психолога и философа Э. Шпрангера, происходит качественное «врастание в культуру» – процесс психологического «присвоения» подростками материальных и духовных ценностей общества [13, с. 32]. Это врастание возможно только в процессе индивидуального творчества ребенка, ведь культу-

ра не передается генетически, ею не обладают, получив в наследство от старших, она существует благодаря тому, что постоянно заново воспроизводится.

По мнению известного педагога В.Н. Шацкой, творчество – это путь наиболее качественного овладения определенным видом искусства и становления творческой личности [3, с. 41]. Устойчивый интерес детей к художественной деятельности способствует ускоренному и эффективному усвоению знаний, умений и навыков в области изобразительного искусства, а также расширяет общий умственный кругозор ребенка.

Творчество, его становление и развитие испокон веков вызывало интерес у исследователей разных областей знания. Обращаясь к истории искусства, можно сказать, что декоративно-прикладное творчество возникло с появлением человеческого общества и продолжало развиваться вместе с ним. Изображая орнаменты на предметах быта, изготавливая украшения и обереги, люди учились у природы, использовали символы и образы, существовавшие в ней задолго до их появления [1].

Искусство, являющееся уникальным методом познания и интерпретации окружающего мира, предполагает и специфические формы его освоения. Достигнуть наивысшего уровня образного мышления позволяют систематические занятия изобразительной деятельностью, в том числе декоративно-прикладным искусством [Там же, с. 25]. Являясь синтетическим видом искусства, декоративно-прикладное искусство благоприятно влияет на процесс развития художественно-образного мышления через создание определенных композиционных моделей. Декоративно-прикладное искусство как компонент народной культуры считается в образовательном процессе одним из самых действенных средств развития детей [Там же, с. 76]. Изучение образцов произведений народного искусства положительно влияет на развитие восприятия, воображения, образного мышления – важных психических процессов, на основе которых у детей формируются художественно-творческие способности.

О влиянии изобразительной деятельности на воспитание детей школьного возраста писали такие исследователи, как П.П. Блонский, Ю.В. Максимов, Т.С. Шацкий, А.В. Бакушинская. Кроме того, значимую роль изобразительной деятельности в воспитательном процессе отмечали такие искусствоведы и исследователи детского художественного творчества, как Н.П. Сокулина, А.П. Усо-

ва, Т.Я. Шпикалова, А.А. Грибовская, Т.С. Комарова и др. [11]. Данные авторы отмечают способность искусства формировать в детском сознании яркие и образные представления об окружающем мире, воспитывать эстетический вкус и развивать творческие способности. Несмотря на то, что созидательные способности даны людям от рождения, их полноценное развитие возможно только в результате реализации целенаправленного образовательного процесса.

Развитие детских творческих способностей в процессе занятий изобразительной деятельностью может реализовываться в рамках различных видов, жанров и техник, например с помощью предварительной работы над эскизами будущих работ, разработки орнамента и элементов декора, написания сюжетной композиции [12, с. 81]. Во время подобной деятельности учащиеся получают опыт работы с различными материалами, узнают об их возможностях и свойствах. При выполнении работы в цвете у детей формируется колористическое видение, развивается мелкая моторика, улучшается координация. Кроме того, занятия изобразительной деятельностью благотворно влияют на интеллектуальное развитие и формирование таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение и обобщение [3]. Наблюдение и анализ образцов народного и профессионального искусства помогают ребенку научиться правильно и связно выражать собственные мысли, составлять описательный рассказ. Однако, несмотря на очевидную привлекательность творческой деятельности и ее растущую популярность в подростковой среде, наблюдается ряд характерных затруднений, которые подростки испытывают в процессе занятий декоративно-прикладным искусством, что служит серьезным барьером на пути развития их образного мышления.

Связь между занятиями изобразительной деятельностью и развитием образного мышления очевидна и давно описана многими учеными в области педагогики и психологии. Однако учителя изобразительного искусства по сей день не располагают четко разработанным инструментарием для оценки уровня развития образного мышления. Тем более беден данный арсенал в контексте работы с подростковой аудиторией.

С целью совершенствования процедуры оценки уровня развития образного мышления подростков педагогами в области художественного образования нами была разрабо-

тана динамическая модель процесса развития исследуемого качества и специальный инструментарий, позволяющий учителям изобразительного искусства правильно оценить уровень развития образного мышления у каждого подростка, на основании чего произвести дальнейшее педагогическое целеполагание.

На базе изучения характеристик исследуемого качества и обобщения эмпирических данных, полученных в течение длительного наблюдения и анализа продуктов художественно-творческой деятельности, были выделены уровни и показатели развития образного мышления. Разработанная нами модель описывает пять уровней становления изучаемого качества, получивших условные обозначения «высокого», «от среднего к высокому», «среднего», «от низкого к среднему» и «низкого» уровней.

Каждый уровень характеризуется рядом показателей, отражающих специфику творческой деятельности учащихся. По сути, показатели каждого из уровней идентичны, однако факт их выполнения и качество на каждом уровне различны. Такими показателями стали:

- создание художественного образа в композиции;
- соблюдение законов композиции;
- проявление воображения в оригинальном авторском решении;
- демонстрация наблюдательности и зрительной памяти, а также понимания тональных соотношений;
- умение выразительно применять различные художественные материалы (для передачи объема, для построения пространства, для тонального решения композиции, для построения колористического решения);
- способность проводить грамотный анализ изобразительно-выразительных средств, примененных известными художниками в процессе создания художественных произведений;
- проявление активного восприятия художественного образа в произведениях искусства.

Если исходить из вышеизложенного, *высокий уровень* развития образного мышления подразумевает:

- способность создавать художественный образ в композиции;
- умение соблюдать композиционные законы;
- готовность проявить работу воображения для оригинального решения авторского замысла;

– демонстрацию наблюдательности, зрительной памяти и понимания тональных отношений в натуре;

– понимание теоретических основ и законов рисунка и живописи, готовность к их применению на практике;

– умение проводить анализ изобразительно-выразительных средств в образцах мирового искусства;

– проявление активного восприятия художественного образа в различных произведениях искусства.

Минуя промежуточные уровни исследуемого качества, обратимся к *низкому* уровню, который характеризуется:

– отсутствием образного решения;

– отсутствием целостности в композиции (не выделен центр, не раскрыта тема);

– неумением применения в изобразительной деятельности разнообразных приемов и техник, усиливающих выразительность композиции.

Наблюдение показывает, что переход с низшего на высший уровень у всех подростков происходит неравномерно, с постепенным выполнением различных критериев и показателей, поэтому нельзя говорить об унифицированном сценарии развития образного мышления подростков. Индивидуальные затруднения требуют специфических условий и средств, способствующих эффективному развитию образного мышления. Для определения уровня развития исследуемого качества, а также выявления характерных затруднений нами была разработана система диагностических заданий. Данная система включает в себя несколько блоков.

Блок 1 «Композиция» основан на выполнении практического задания «Дом, дерево, человек». Исходя из предельно простой формулировки темы практической работы, учащиеся могут изобразить ее в максимально оригинальной интерпретации, а результаты будут различаться, исходя из уровня образного мышления каждого ученика.

Блоки 2 и 3 «Академический рисунок» и «Академическая живопись» включают в себя практические задания: наброски с натуры и по представлению, этюд. Учащимся предлагается выполнить быстрые наброски фигуры человека с натуры и по представлению, а также этюд натюрморта из двух предметов простой формы с условием самостоятельного выбора художественных материалов и техники исполнения. На основе полученных результатов можно составить представление об уровне развития образного мышления учащихся.

Результаты диагностики могут быть как рассмотрены в совокупности, так и проанализированы соответственно выделенным критериям. Совокупный анализ позволяет рассмотреть работы каждого учащегося в целостности и взаимосвязи, что помогает выявить и понять индивидуальность каждого подростка. Критериальный анализ дает возможность составить сводные таблицы с количественными результатами по каждому показателю наблюдения для всей группы испытуемых и сделать соответствующие выводы.

Процесс развития образного мышления – важная миссия каждого педагога, однако первостепенная роль в процессе развития данного качества принадлежит именно учителям изобразительного искусства. Творческая деятельность оставляет место для интуитивного подхода к обучению, однако только четкое определение уровней развития образного мышления и эффективный инструментарий для их оценки способны направить процесс развития образного мышления в нужное русло и помочь педагогу правильно организовать подходящие педагогические условия.

Список литературы

1. Грибовская А.А. Народное искусство и детское творчество. М., 2006.
2. Игнатъева Е.М. Психология изобразительной деятельности детей. М., 1959.
3. Картавцева О.Д., Аникина С.И. Технология развития способностей учащихся к изобразительной деятельности. Ростов н/Д., 2015.
4. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб., 2001.
5. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М., 1981.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1997.
7. О концепции художественного образования в российской федерации: утв. приказом Минва культуры РФ от 28 дек. 2001 г. № 1403 [Электронный ресурс]. URL: http://www.businesspravo.ru/docum/documshow_documid_151125.html (дата обращения: 22.04.2020).
8. Ситникова Е.Н. Формирование субкультурной грамотности подростка в условиях взаимодействия школы и семьи: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2014.
9. Рамзаева Е.Н. Использование потенциала современной образовательной среды в процессе развития художественной одаренности учащихся [Электронный ресурс] // Грани познания. 2020. № 3(68). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43076778_46076028.pdf (дата обращения: 21.04.2020)

10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утв. приказом Мин-ва образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (дата обращения: 22.04.2020).

11. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции: моногр. М., 2006.

12. Шпикалова Т.Я. Народное искусство на уроках декоративного рисования. М., 1974.

13. Шпрангер Э. Психология юношеского возраста // Педагогика юности. М.; Л., 1931.

* * *

1. Gribovskaya A.A. Narodnoe iskusstvo i detskoe tvorchestvo. М., 2006.

2. Ignat'eva E.M. Psihologiya izobrazitel'noj deyatel'nosti detej. М., 1959.

3. Kartavceva O.D., Anikina S.I. Tekhnologiya razvitiya sposobnostej uchashchihsya k izobrazitel'noj deyatel'nosti. Rostov n/D., 2015.

4. Maklakov A. G. Obshchaya psihologiya. SPb., 2001.

5. Melik-Pashaev A.A. Pedagogika iskusstva i tvorcheskije sposobnosti. М., 1981.

6. Muhina V.S. Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo. М., 1997.

7. O koncepcii hudozhestvennogo obrazovaniya v rossijskoj federacii: utv. prikazom Min-va kul'tury RF ot 28 dek. 2001 g. № 1403 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.businesspravo.ru/docum/documshow_documid_151125.html (data obrashcheniya: 22.06.2020).

8. Sitnikova E.N. Formirovanie subkul'turnoj gramotnosti podrostka v usloviyah vzaimodejstviya shkoly i sem'i: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2014.

9. Ramzaeva E.N. Ispol'zovanie potentsiala sovremennoj obrazovatel'noj sredy v processe razvitiya hudozhestvennoj odarennosti uchashchihsya [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2020. № 3(68). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43076778_46076028.pdf (data obrashcheniya: 21.07.2020)

10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya: utv. prikazom Min-va obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (data obrashcheniya: 22.06.2020).

11. Shadrikov V.D. Intel'ktual'nye operacii: monogr. М., 2006.

12. Shpikalova T.Ya. Narodnoe iskusstvo na urokah dekorativnogo risovaniya. М., 1974.

13. Shpranger E. Psihologiya yunosheskogo vozrasta // Pedologiya yunosti. М.; Л., 1931.

Figurative activity as a condition of the development of visual thinking of teenagers

The article deals with the role of figurative activity in the development of the visual thinking of teenagers. There is specified the concept of the visual thinking in the context of the artistic education. There are revealed the levels of the development of the visual thinking of teenagers and the conditions of the development of the studied quality.

Key words: *figurative activity, development, teenage years, visual thinking, imagination, condition, level, applied and decorative arts.*

(Статья поступила в редакцию 23.04.2020)

С.В. БЕСПАЛОВА, Л.Н. КУЗНЕЦОВА
(Саранск)

ЯЗЫКОВЫЕ ТЕСТЫ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ (на материале немецкого языка)

Рассматриваются основные этапы составления тестов по немецкому языку (а также разработка инструкций) как одного из объективных видов мониторинга знаний, умений и навыков обучающихся старших классов в условиях средней общеобразовательной школы. Анализируются противоречия между результатами обучения немецкому языку и недостаточностью научно-методической обеспеченности средствами тестового контроля.

Ключевые слова: *тест, тестирование, мониторинг, иностранный язык, знания и умения, этапы разработки тестов, рецептивные виды деятельности.*

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью создания инструментов мониторинга качества знаний обучающихся, которые отличаются от традиционных форм оценивания более высокой степенью объективности и валидности. Данное требование соотно-

сится и с современными образовательными стандартами по иностранным языкам. Традиционные виды мониторинга и контроля знаний и умений, такие как устный опрос или письменное высказывание, не всегда являются эффективным способом контроля сформированности иноязычной языковой компетенции. Кроме того, наблюдается противоречие между результатами обучения иностранному языку на старшей ступени в условиях средней школы и системой оценивания знаний обучающихся, а также между требованиями образовательных стандартов к этим результатам и недостаточностью научно-методической обеспеченности средств тестового контроля, сопровождающих современные отечественные учебники и учебные пособия по немецкому языку для старшей ступени обучения. В современной лингводидактике большое внимание уделяется тестированию как объективному способу контроля овладения иностранным языком. Контроль в форме тестирования должен происходить с учетом принципов легитимности, объективности, прозрачности получаемых результатов, преемственности и связи качества контроля с качеством содержания. Проблема объективной оценки качества знаний иностранного языка – одна из наиболее актуальных проблем языкового образования [2].

Выявленные противоречия позволили обозначить проблему данного исследования: рассмотреть различные виды тестов как средства мониторинга уровня владения немецким языком обучающихся старших классов при обучении рецептивным видам речевой деятельности. Теоретической базой исследования послужили труды В.С. Аванесова [1], В.Ю. Перверзева [5; 6], А.А. Костиной [4], Е.Н. Сенокосовой [7]. Практическая значимость исследования заключается в том, что отдельные схемы-инструкции и рассмотренные этапы по разработке тестов могут быть использованы в практике преподавания немецкому языку в условиях старшей школы.

В процессе активной популяризации тестирования в содержании обучения немецкому языку было разработано большое количество видов тестов. Анализируя различные подходы к разработке тестов в тестологии, можно выделить тесты, ориентированные на норму, и тесты, ориентированные на критерий. Такое разделение предлагает В.С. Аванесов [1].

Реализация тестирования как способа мониторинга знаний, умений и навыков обучающихся по немецкому языку требует правильной подготовки. С целью рассмотрения тех-

нологии построения тестовых заданий по иностранному языку обратимся к краткому обзору этапов разработки и проведения тестирования, которые выделяются отечественными исследователями в современной практике преподавания [4; 6; 7].

1. Определение области содержания и целей тестирования языковых знаний, умений и навыков и отбор содержания для проведения теста. На данном этапе разработчикам необходимо составить подробную спецификацию теста, в которой должны быть отражены цели тестирования; основные области содержания и их процентное соотношение; специфическая выборка тестируемых; перечислены темы тестирования и основные измеряемые интеллектуальные умения; дано конкретное число заданий по перечисленным темам. Наряду с этим на первом этапе определяется окончательный и подробный план того, на какой вид речевой деятельности или языковой аспект нацелен тест.

2. Определение практических ограничений и выбор подходов к процессу разработки тестирования, создание плана теста и спецификации тестовых заданий. На данном этапе предполагается и создание спецификации теста, которая определяет содержание теста, его структуру, цели и задачи, область знаний, умений и навыков, условия сбора и обработки результатов и их интерпретации.

3. Составление тестовых заданий. Составление адекватных, эффективных (конгруэнтных) заданий является важной частью разработки тестирования. Валидность проверяется с помощью анализа тестовых заданий экспертами для оценки их соответствия области содержания и целям тестирования. После отбора необходимых тестовых заданий необходим этап проведения пробного тестирования и анализ его результатов. Анализ пробных заданий направлен на выявление недостатков тестовых заданий и их устранение.

4. Выбор стандартов оценки результатов. Результаты тестирования могут быть представлены в различных видах. Все зависит от направленности исследования. Для итогового тестирования выбор стандарта оценивания «удовлетворительно – неудовлетворительно», или стандартов оценивания в традиционной шкале «неудовлетворительно – удовлетворительно – хорошо – отлично» является необходимым этапом разработки теста. Именно правильно выбранный критериальный балл определяет валидность всего теста.

5. Оценка надежности теста, его содержательной, критериальной и конструктивной ва-

лидности. Исследование надежности теста происходит после пробного тестирования. Проблема данного этапа в том, что приходится проводить оценку больших групп тестируемых, что требует больших материальных и временных затрат.

6. Составление окончательного варианта теста, тиражирование теста и дополнительных материалов. Данный этап является заключительным во всей технологии создания теста. Основными материалами тиражирования являются бланк заданий и ответный лист для тестируемого. Могут быть составлены инструкции, образцы и другие дополнительные материалы для преподавателя, который проводит тестирование. На этом этапе вновь предполагаются сбор информации, ее анализ, прогноз, выработка решений, рекомендаций и т. д. на ином качественном уровне [4, с. 27–36].

После достижения определенных результатов мониторинг знаний, умений и навыков обучающихся на основе тестирования помогает проследить и изучать улучшение уровня коммуникативной компетенции, обнаруживать проблемы и трудности в обучении и корректировать их; находить наиболее эффективные пути развития умений и навыков обучающихся. Отечественные тестологи выделяют следующие формы тестовых заданий: закрытого типа (множественного выбора, на установление соответствий, на установление правильной последовательности); в открытой форме, где тестируемому необходимо дополнить фрагмент [Там же, с. 38–44].

Несмотря на разнообразие тестовых заданий, мониторинг уровня подготовленности обучающихся старших классов по немецкому языку проводится, как правило, с помощью традиционных форм контроля – контрольных работ, словарных диктантов, изложений, сочинений и т. д. Это обуславливается недостаточной обеспеченностью учебно-методических комплексов заданиями тестового характера. В связи с этим нами была проанализирована специфика тестовых заданий разных типов и разработаны фрагменты собственных тестовых заданий.

Задания множественного выбора могут составляться на основе текста, аудиоматериала, видеофрагмента, иллюстрации, графика и т. д. и имеют несколько вариантов ответа, из которых тестируемому необходимо выбрать один или несколько правильных в зависимости от задания. В начале задания должна быть инструкция на выбор правильного ответа. Остальные неправильные варианты ответов называются дистракторами (англ. distract –

«отвлекать»). Чаще всего используется четыре варианта ответов, которые формулируются так, чтобы не менее три были правдоподобными, похожими на правильный ответ. Таким образом, обеспечивается независимость результата от случайного выбора. Варианты ответов должны быть краткими и недвусмысленными.

Схему задания множественного выбора можно представить так:

1) инструкция (строго в начале всего теста или его блока: *Выберите правильный ответ из ряда предложенных*);

2) основная часть (основный текст тестового задания);

3) варианты ответов: 1)... 2)...

Задания множественного выбора могут использоваться, например, для проверки лексико-грамматических навыков:

Wählen Sie die richtige Präposition / Выберите правильный предлог.

Wenn Sie sich... einen Arbeitsplatz bewerben wollen, müssen Sie einige Regeln kennen.

a) um; b) an; c) über; d) bei.

Задания на установление соответствия предлагают обучающемуся восстановить соответствия между элементами двух групп. При этом второй список должен быть длиннее, чтобы усложнить задачу. Подобные задания проверяют у обучающихся ассоциативные знания. Обычно слева даются элементы задающего множества, а справа варианты, подлежащие выбору. При этом в правом столбце, как правило, дается больше вариантов ответов, чем в левом, чтобы оставить тестируемому возможность выбора до последнего элемента левого столбца:

1) инструкция (*Установите соответствия*);

2) основная часть (*текст*);

3) варианты ответов:

СПИСОК 1:

1)... 2)...

СПИСОК 2:

a) ... b) ...

Hören Sie sich den Text an. Ordnen Sie zu / Прослушайте текст и выберите подходящее соответствие.

1) Harald	a) ist Roboter-Trainer;
2) Alexander	b) arbeitet in einem pharmazeutischen Betrieb;
3) Sandra	c) ist Abfall- und Umweltberater;
4) Adrian	d) wählt den Beruf des Ver- und Entsorgers entschieden, der sich mit Entsorgung der gefährlichen, giftigen Abfälle von einer Fabrik, von einem Kernkraftwerk;
5) Maximilian	e) ist ein diätisch geschulter Koch;
6) Stefan	f) ist Zimmermann von Beruf.

Задания данной формы могут быть эффективны не только для контроля умений в видах речевой деятельности (аудирование, чтение), но и при проверке лингвострановедческих знаний:

Ordnen Sie zu / Найдите соответствие

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1) Die Bundesrepublik 2) Der Bundespräsident 3) Der Bundeskanzler 4) Der Bundestag 5) Der Bundesrat | <ul style="list-style-type: none"> a) ist das Staatsoberhaupt der BRD, das den Staat repräsentiert; b) kontrolliert Bundes- und Landesgesetze; c) ist ein Staat, der aus mehreren Bundesländern besteht; d) ist die Vertretung der 16 Bundesländer, die nicht direkt gewählt wird, sondern aus Mitglieder der Landesregierungen besteht; e) ist der Chef der Regierung; f) ist die Volksvertretung der BRD, die das oberste Verfassungsorgan ist und aus etwa 600 Abgeordneten besteht. |
|---|---|

Задания на установление правильной последовательности чаще всего используются, чтобы восстановить по частям целый текст, выполнить задание после аудирования. В задании приводятся элементы в произвольном порядке, которые тестируемому необходимо расположить в правильной последовательности:

- 1) инструкция (*Установите правильную последовательность*);
- 2) основная часть;
- 3) список вариантов ответов.

Hören Sie sich den Text an und tragen Sie die richtige Reihenfolge von Sprechern in die Tabelle ein / Прослушайте текст и внесите в таблицу высказывания говорящих в правильной последовательности.

- a) Maximilian b) Adrian c) Harald d) Stefan
e) Sandra f) Alexander

1	2	3	4	5	6
D					

Тестовые задания открытого типа не содержат готовые варианты ответов. Обучающемуся необходимо дополнить недостающий элемент (слово, приставку, предлог, словосочетание, фрагмент из текста на аудирование и т. д.). Задания должны быть сформулированы в утвердительной форме. В зависимости от ответа тестируемого высказывание трансформируется в истинное или ложное.

Схема задания открытого типа может быть сформулирована так:

- 1) инструкция (*Дополнить*);
- 2) основная часть + отсутствующий фрагмент.

Welche Berufe passen? Schreiben Sie die richtige Variante / Какие профессии подходят? Напишите правильный вариант.

- 1) Ich bin _____. Ich unterrichte Mathematik an einem Gymnasium.
- 2) Ich habe an der Uni Jura studiert. Ich arbeite als _____ und Sorge für den Schutz der menschlichen Rechte, für die Gerechtigkeit.

Хотелось бы отметить, что рассмотренные типы тестовых заданий позволяют проконтролировать уровень знаний в разных аспектах немецкого языка. На выбор типа тестовых заданий влияют цель и содержание контролируемого материала, уровень подготовленности обучающихся, наличие технического оборудования и т. д.

Все виды тестовых заданий целесообразно сочетать между собой для того, чтобы тест стал более разнообразным. Однотонная деятельность приводит к быстрому переутомлению обучающихся, что может сказаться на конечном результате контроля. Используя разные типы тестовых заданий, можно избежать данной проблемы. Кроме того, при предоставлении ученикам теста лишь с одним видом заданий возникает риск овладения обучающимися умением работы только с этим типом заданий. Более того, для проверки различных аспектов языка необходимы разные типы заданий. Именно поэтому использование тестовых заданий разных типов делает тест более качественным [6].

Как показывает практика, вышеперечисленные типы тестовых заданий могут использоваться при проверке уровня владения навыками в четырех видах речевой деятельности. Рассмотрим отдельные задания на проверку знаний в рецептивных видах речевой деятельности.

В обучении пониманию иноязычной речи на слух упражнения делятся на три основные группы: подготовительные, речевые и контролирующие. *Подготовительные упражнения* – это языковые упражнения, обеспечивающие дальнейшую успешность идентификации, распознавания и восприятия текста на слух. Подготовительные задания направлены на развитие языковых навыков, психических механизмов аудирования, преодоление определенных трудностей в процессе аудитивной деятельно-

сти. Для нас особый интерес представляют речевые и контролирующие упражнения, т. к. они могут содержать в себе тестовые задания. *Речевые упражнения* – это упражнения на совершенствование навыка понимания текста на слух. Особенность речевых упражнений, направленных на контроль навыков аудирования, состоит в том, что они состоят из заданий, выполняемых на трех этапах прослушивания текста: до прослушивания, во время прослушивания и после прослушивания.

Перед прослушиванием задания выполняют мотивационную функцию. Учитель определяет цели и задачи, которые необходимо решить в процессе прослушивания текста. Предваряющие задания активизируют мозговую деятельность, акцентируют внимание обучающихся на прослушивании текста. На данном этапе можно организовать с помощью заданий тестового типа отработку лексики, используемой в тексте для аудирования, или же проверку знаний грамматических конструкций.

Füllen Sie die Lücken im Text aus, dann hören Sie sich den Text an und prüfen Sie Ihre Ergebnisse / Заполните пропуски в тексте, затем прослушайте текст и сравните результаты.

schon deshalb sondern	entweder oder bald
einerseits andererseits	weder noch

Schon im 18. Jahrhundert hatten viele Landesherren in den Residenzstädten ihr eigenes Hoftheater. _____ gibt es heute nicht nur in den Großstädten, _____ auch in der Provinz bekannte Theaterhäuser. Die Hoffeste erreichten ihren Höhepunkt im 16./17. Jahrhundert. _____ demonstrierten sie Macht, _____ diente sie dazu, den Fürsten zu verherrlichen. Sie wurden _____ bei Hochzeiten, _____ bei Thronbesteigungen durchgeführt und dauerten mehrere Tage oder Wochen. _____ wurden für die Fürsten Schauspiele, Tanz und Musik gegeben, bald nahmen sie an den Jagden und Turnieren teil. _____ erste antike griechische Theater _____ erste Theater im alten Rom wurden aus Stein gebaut. Das erste steinerne Theater wurde im Jahre 55. v. Chr. bei Pompeji gebaut [3, c. 69].

Целью заданий во время прослушивания текста является мониторинг навыков и умений понимания текста на слух с помощью тестового контроля. На текстовом этапе необходимо обеспечить сознательное прослушивание текста, основанное на аналитико-синтетической обработке полученной информации. Учителем могут быть использованы различные виды тестовых заданий: тестовые задания открытого / закрытого типа; стандартизированные / нестандартизированные тесты, которые

могут содержать различные типы тестовых заданий. Задания на этапе после прослушивания текста играют контролиющую роль, а также направлены преимущественно на определение уровня коммуникативной компетенции.

Hören Sie sich den Text über den Komponisten Ludwig van Beethoven an und beantworten Sie die Fragen / Прослушайте текст про Л. ван Бетховена и ответьте на вопросы.

1) Wann wurde Ludwig van Beethoven geboren?
a) 1717 b) 1770 c) 1777;

2) Zum ersten Mal auf der Bühne spielte er...
a) Guitar b) Organ c) Klavier.

Третьей группой упражнений на обучение аудирования являются *контролирующие упражнения*. Необходимо отметить, что контролирующие упражнения должны содержать инструкцию, в которой предоставлена информация о выборе стратегии аудирования (с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием, с полным пониманием содержания прослушанного материала). На данном этапе могут использоваться тестовые задания на восстановление правильной последовательности, задания множественного выбора, на установление соответствий, открытого типа.

Hören Sie sich den Text noch einmal an und bestimmen Sie, ob die folgenden Aussagen richtig oder falsch sind / Прослушайте текст еще раз и определите, какие высказывания являются верными или неверными.

1) Sein Vater unterstützte seinen Sohn in seinem Bestreben, ein Musiker zu werden. R

2) Beethoven war ein Kompositionsschüler von Mozart und sie trafen oft zusammen auf. F

Что же касается контроля навыков чтения на немецком языке, т. е. непосредственной работы с текстом, то в последнее время при обучении данному виду речевой деятельности часто используются тестовые задания. Этапы контроля понимания текста подразделяются на предтекстовые, текстовые и послетекстовые. При этом послетекстовые задания будут присутствовать только в том случае, если обучение чтению происходит не столько для формирования умения читать на иностранном языке, сколько для развития лингвистической компетенции.

На предтекстовом этапе преподавателям необходимо создать высокий уровень мотивации у обучающихся, определить цели и задачи, которые необходимо решить в процессе работы с текстом, снизить языковые труд-

ности перед прочтением текста. Учитель может использовать тестовые задания закрытого или открытого типа, задания на установление соответствий для работы с незнакомой лексикой, встречаемой в тексте, для лучшего понимания главного содержания текста. Основным считается текстовый этап, на котором главной задачей ставится контроль сформированности языковых умений и навыков чтения у обучающихся по немецкому языку. На этом этапе могут использоваться задания открытого типа, задания множественного выбора как с буквенной кодировкой ответов, так и с вариантами ответов на определение истинности или ложности высказывания, задания на восстановление последовательности, на установление соответствий.

Lesen Sie den Text und verbinden Sie den Beruf mit seiner Beschreibung / Прочтите текст и найдите соответствующее описание профессии.

Die freien Berufe	→	– Sie sind im Dienst des Staates.
Die Beamten		– Sie arbeiten selbstständig.
Die Kaufleute		– Sie arbeiten in einer Verwaltung.
Die Arbeiter		– Sie arbeiten mit den Händen und stellen etwas mit Instrumenten und Werkzeugen her.
Die Handwerker		– Sie handeln, kaufen und verkaufen.
Die Angestellten		– Sie machen meist schwere körperliche Arbeit.

Таким образом, процедура разработки и проведения тестирования – трудоемкий процесс, имеющий четкий поэтапный алгоритм. Тесты направлены на контроль сформированности иноязычной компетенции в различных видах речевой деятельности и знаний лексики, грамматики, фонетики или страноведческого материала. При разработке тестов следует учитывать вышеперечисленные этапы, имеющие конкретные задачи, вытекающие одна из другой в процессе разработки теста. К результатам исследования можно отнести собственно разработанные тестовые задания для контроля знаний в рецептивных видах речевой деятельности. Разработка теста как объективного вида мониторинга знаний в соответствии с предложенными инструкциями – качественный, стандартизированный инструмент, который позволяет объективно измерить уровень владения иностранным языком обучающихся.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1994.
2. Беспалова С.В. Роль тестов как способа объективного мониторинга знаний в обучении не-

мецкому языку // Изв. Волгогр. пед. ун-та. 2019. № 7(140). С. 37–40.

3. Бим И.Л., Рыжова Л.И., Садомова Л.В., Лытаева М.А. Немецкий язык. 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый и профильный уровни. 5-е изд. М.: Просвещение, 2011.

4. Костина А.А. Методические рекомендации по технологии разработки педагогических тестов для оценки уровня обученности студентов СПО. Самара, 2012.

5. Переверзев В.Ю. Технология разработки тестовых заданий: справочное руководство (книга + компакт-диск с программой ItemStat 1.0 оценки качества тестовых заданий) [Электронный ресурс]. М.: НИИРПО, 2011. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

6. Переверзев П.Ю. Критериально-ориентированные педагогические тесты для итоговой аттестации студентов. М.: Изд-во НМЦ СПО Минобразования РФ, 1998.

7. Сенокосова Е.Н. Современные тестовые технологии // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф.и 30 мая 2015 г.: в 10 т. Тамбов, 2015. Т. 3. С. 133–134.

* * *

1. Avanesov V.S. Metodologicheskie i teoreticheskie osnovy testovogo pedagogicheskogo kontrolya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 1994.

2. Bepalova S.V. Rol' testov kak sposoba obektivnogo monitoringa znaniy v obuchenii nemeckomu yazyku // Izv. Volgogr. ped. un-ta. 2019. № 7(140). S. 37–40.

3. Bim I.L., Ryzhova L.I., Sadomova L.V., Lytaeva M.A. Nemeckij yazyk. 11 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij: bazovyy i profil'nyj urovni. 5-e izd. M.: Prosveshchenie, 2011.

4. Kostina A.A. Metodicheskie rekomendacii po tekhnologii razrabotki pedagogicheskikh testov dlya ocenki urovnya obuchennosti studentov SPO. Samara, 2012.

5. Pereverzev V.Yu. Tekhnologiya razrabotki testovykh zadaniy: spravocnoe rukovodstvo (kniga + kompakt-disk s programmoj ItemStat 1.0 ocenki kachestva testovykh zadaniy) [Elektronnyj resurs]. M.: NIIRPO, 2011. 1 elektron. opt. disk (CD-ROM).

6. Pereverzev P.Yu. Kriterial'no-orientirovannye pedagogicheskie testy dlya itogovoj attestacii studentov. M.: Izd-vo NMC SPO Minobrazovaniya RF, 1998.

7. Senokosova E.N. Sovremennye testovye tekhnologii // Aktual'nye voprosy v nauchnoj rabote i obrazovatel'noj deyatelnosti: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.i 30 maya 2015 g.: в 10 т. Тамбов, 2015. Т. 3. С. 133–134.

Language tests as one of the kinds of control of students' knowledge and skills in the conditions of secondary school (based on the German language)

The article deals with the basic stages of preparing tests of the German language (the development of instructions) as one of the objective kinds of the monitoring of knowledge and learning skills of students of senior school in the conditions of secondary comprehensive school. There are analysed the challenges between the results of teaching the German language and the insufficiency of the scientific and methodological support by the means of the test control.

Key words: *test, testing, monitoring, foreign language, knowledge and skills, stages of tests development, receptive types of activities.*

(Статья поступила в редакцию 22.06.2020)

Е.В. ШАРУЕВА
(Самара)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ В РАМКАХ СОВРЕМЕННЫХ СТАНДАРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается междисциплинарный подход в изучении профессионального имиджа и его структуры. Формулируется определение профессионального имиджа учителя в контексте стандартизации образования. Выявлены структурные компоненты профессионального имиджа учителя посредством контент-анализа системообразующих характеристик в федеральных государственных образовательных стандартах и профессиональном стандарте педагога, выделена сущность профессионального имиджа учителя.

Ключевые слова: *профессиональный имидж учителя, структурные компоненты профессионального имиджа, сущность профессионального имиджа, федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональный стандарт педагога.*

Возрастающие требования общества к системе образования проявляются в разработке новых образовательных и профессиональных стандартов, в обновлении квалификационных

требований и квалификационных характеристик учителя. В структуре современных стандартов образования одним из важных и востребованных компонентов, повышающих эффективность педагогической деятельности, становится профессиональный имидж. Профессиональный имидж обеспечивает функциональную связь между профессиональными качествами и личностным развитием учителя, повышая конкурентоспособность субъекта в профессиональной среде, способствуя диверсификации образовательных услуг и вариативности содержания образования [5].

Понятие «имидж» является междисциплинарным и формировалось в категориальном поле многих наук: философии, культурологии, социологии, политологии, психологии, педагогики и других, каждая из которых оперирует собственными трактовками и толкованием, формирует понимание сущности и проявлений имиджа.

Существующие в философии определения имиджа можно свести к трем группам, где имидж понимается как модель / инструмент познания (Е.С. Кузьмина, Д.И. Спичева, И.К. Черёмушникова, Т.Ю. Быстрова, У.С. Некрасова), как форма социального управления (Т.В. Метляева, И.А. Муратова, Е.Б. Кужевская, Б.Ю. Эрдынеев) и как образ (Е.Г. Калужная, Н.И. Григорьева). Обобщив наиболее употребляемые определения данного феномена, мы можем сказать, что имидж в философии – стереотипный, эмоционально окрашенный, индивидуальный, раскрывающий внутреннее содержание, сложившийся в сознании реципиента образ, который несет оценочную и мотивационную нагрузку, благодаря чему оказывает влияние на поведение носителей этого образа, а также на их отношение к реальным событиям.

В рамках социологии прежде всего изучается собирательный имидж социальных, профессиональных групп или институтов. Имидж характеризуется как социальный портрет, совокупность свойств, приписываемых объекту рекламой, пропагандой, модой, предрассудками, традицией с целью вызвать определенные реакции по отношению к нему (Л.Г. Бызов), как форма освоения и отражения познающим субъектом объектов окружающего мира (Т.В. Климова), как специально сконструированный образ, адресованный целевой аудитории с целью формирования у нее определенного социального портрета (В.А. Сагай-

дак). Таким образом, в социологической науке имидж представляется как явление общественной жизни либо как феномен индивидуального, группового или массового сознания, способствующий адаптации носителя имиджа к окружающей его среде.

Понятие «имидж» достаточно часто встречается в политических исследованиях. Данный феномен так или иначе затрагивается в научных публикациях, посвященных общим и частным аспектам формирования имиджа страны, общества и государства в целом, а также имиджа отдельных политических структур и субъектов. В рамках политологического подхода встречаются следующие определения имиджа: специально формируемое в индивидуальном, групповом, массовом сознании представление (Ю.Н. Татарина, С.А. Миرون), основанное на стереотипах (Н.А. Марецкая); целенаправленно создаваемый эмоционально окрашенный образ (Д.А. Черепанова, Ю.Ф. Сайфутдинова); способ создания благоприятной информационной среды, подчеркивающей наиболее сильные с точки зрения целевой аудитории стороны объекта (С.К. Харбик). Анализ определений имиджа в политологии позволяет говорить о символичности, информативности, динамичности и активности имиджа как результата приложения целенаправленных профессиональных усилий.

Наиболее богатый опыт теоретических и практических исследований имиджа накоплен в психологии. В психологических исследованиях имидж трактуется как символический, стихийно формирующийся или сознательно формируемый социально-психологический феномен, создающий представление о мнимых характеристиках объекта, основанное на субъективном восприятии (К.А. Аржанова, Л.А. Безниско, В.Г. Горчакова), как средство самовыражения, самопознания и самосовершенствования личности (Е.Б. Перельгина), как эмоционально окрашенный образ объекта, наделенный определенными характеристиками, основанными на реальных или приписываемых свойствах конкретного объекта (Е.А. Петрова, Е.А. Ободкова).

Анализ определений показывает, что понятие «имидж» трактуется достаточно широко и подчас противоречиво, исследователи объясняют данный феномен через социальный эмоционально окрашенный образ, который формируется в процессе субъект-субъектного взаимодействия и символически закрепляет определенную информацию о субъекте, представляя собой пролог к формированию авторитета (Т.А. Бусыгина, К.С. Гурчиани); стихийно

формирующийся или сознательно формируемый социально-психологический феномен, проявляющийся в процессе самопрезентации субъекта и существующий в форме двух взаимосвязанных сторон: субъективной и объективной, позитивно взаимосвязанный с социальной идентичностью, самооценкой личности, уровнем притязаний и позитивным отношением (Л.А. Безниско, Ю.К. Лебедина); совокупность основных качеств и профессиональных компетенций, включающую характеристики высокого уровня профессионализма и специальную деятельность субъекта по его созданию (Т.И. Клочкова, Е.П. Костенко).

Многие исследователи также полагают, что имидж является неотъемлемой частью любого зрелого человека, способного его создавать [14, с. 146], и активно взаимодействует с внутренним миром индивида, способствуя его развитию, психологической, социальной и профессиональной адаптации [Там же, с. 252]; что вид деятельности предъявляет определенные требования к носителю имиджа, тем самым детерминирует формирование профессионального имиджа, который является показателем эффективности профессиональной деятельности [4].

Для нашего исследования наибольший интерес представляет педагогический подход к изучению имиджа. Профессиональный имидж в педагогике рассматривается довольно широко – как целенаправленно формируемый образ специалиста, имеющий характер стереотипа (Т.Н. Бушуева), в котором синтезируются личностные и профессиональные качества (Н.А. Глузман, Л.Г. Попова), обеспечивающие ему осознанный выбор и контроль ролевых позиций, модели поведения, оформление внешнего вида с учетом ценностей и требований его профессиональной деятельности (Е.А. Гасаненко, С.А. Маскалянова), который оказывает эмоционально-психологическое воздействие на социальное окружение.

На данный момент в педагогической науке не сложилось единого мнения в определении термина *имидж педагога*. Большинство исследователей определяют его как «целенаправленно сформированный образ» (Т.А. Бусыгина, О.Г. Красношлыкова, С.А. Маскалянова, М.Ю. Новокшонова, А.Б. Череднякова), некоторые – как «образ-представление» (М.Р. Вардьян, А.А. Калужный, В.Г. Купцова, Н.В. Мартынова). Встречаются определения имиджа через «стереотип» (Е.А. Бекетова, Н.М. Шкурко), «многоаспектное явление» (Е.И. Попова, Е.В. Ткаченко), «социально-психологическое образование» (Т.Б. Кулакова), «качество лич-

ности» (С.Д. Якушева), «интегративную совокупность презентем» (Л.Ю. Донская, И.Ф. Симонова), «самооформление» (Т.А. Иванько), «выражение ожиданий людей» (Ж.Г. Попова). Несмотря на различные определения понятия «имидж», многие ученые включают в него индивидуально-личностные (М.Р. Вардьян, Е.В. Ткаченко, С.Д. Якушева), социально-психологические (Т.А. Бусыгина, Л.Ю. Донская, А.А. Калюжный, О.Г. Красношлыкова, В.Г. Купцова, М.Ю. Новокшенова, Н.М. Шкурко) и профессионально значимые (Е.А. Бекетова, Н.В. Мартынова, С.А. Маскалянова, И.Ф. Симонова, А.Б. Череднякова) качества, которые побуждают носителя имиджа к определенному социальному поведению.

Поливариантность в трактовке имиджа делает проблему дефиниции чрезвычайно сложной. На основании анализа теоретических источников по проблеме профессионального имиджа было сформулировано собственное определение ключевого понятия нашего исследования: *профессиональный имидж учителя – это целенаправленно сформированный эмоционально окрашенный образ, базирующийся на совокупности индивидуально-личностных, социально-коммуникативных качеств и профессиональных характеристик личности, обусловленных требованиями его профессионального и социального окружения.*

Организация структуры профессионального имиджа зависит прежде всего от объекта исследования и подхода к изучаемой проблеме, которые чаще всего представлены либо двумя (индивидуально-личностным и профессиональным), либо тремя (личностным, профессиональным и социальным) компонентами. В социологических исследованиях структуры профессионального имиджа выделяются визуальный образ (костюм, прическа, мимика, голос и т. д.), внутренний образ (темперамент, настроение, личностные качества) и образ мышления, действий, поступков (Е.Н. Русская). Отмечается также особая роль пространства жизнедеятельности и образа жизни в структуре имиджа (Л.И. Попова), которые оказывают на него непосредственное влияние.

Психологические исследования структуры профессионального имиджа выделяют такие значимые качества носителя имиджа, как индивидуально-личностные качества, особенности общения и профессиональной деятельности, внешний облик и поведение (Н.М. Шкурко); умение применять принципы дидактики, «я» в профессии, культура речи, коммуникативные способности, позиция в межличностном общении (Т.А. Бусыгина); си-

стема ценностей человека, атрибуты, подчеркивающие статус и притязания личности, притягательный психологический образ – стереотип (В.В. Бойко).

В рамках педагогического подхода структура профессионального имиджа представлена ядром имиджа, индивидуально-личностным, социальным, профессиональным (И.Ф. Симонова); статусным и адаптивным (Е.А. Бекетова), коммуникативно-интерактивным (Т.Б. Кулакова) компонентами. Анализ литературы показывает, что единой точки зрения на определение сущности и структурных компонентов имиджа не существует. Исследователи выделяют различные компоненты в структуре профессионального имиджа, опираясь на собственное видение изучаемой проблемы.

Структура профессионального имиджа учителя в нашем исследовании обоснована требованиями профессиональных стандартов к деятельности и личностным качествам учителя. В требованиях стандартов находятся параметры, характеристики и условия, в которых реализуется профессиональный имидж учителя. Таким образом, можно выделить следующие компоненты, определяющие структуру профессионального имиджа учителя в условиях стандартизации образования:

- 1) личностные – система ценностей педагога, критическое отношение к своим профессиональным достижениям (рефлексия) и т. д.;
- 2) профессиональные – профессиональные знания, умения и навыки;
- 3) коммуникативные – профессиональная коммуникация и владение ИКТ;
- 4) социальные – профессиональные достижения и опыт.

Профессиональный имидж учителя формируется на основе мнения о нем как о специалисте в образовательной среде, поэтому достаточно важными в структуре являются коммуникативный, социальный и профессиональный компоненты. Поскольку профессиональный имидж относится к личностному типу имиджа, то для него являются актуальными ядро и личностные компоненты имиджа. Таким образом, структура профессионального имиджа учителя в нашем исследовании представлена ядром имиджа, личностными, коммуникативными, социальными и профессиональными компонентами.

Ядро имиджа является относительно статичным компонентом, который включает в себя врожденные характеристики личности, обеспечивающие устойчивость и активное функционирование всей структуры. Данные компоненты претерпевают в течение жизни

незначительные изменения по отношению к другим и преобладают над другими, обеспечивая стабильность и устойчивость черт личности, поведения и деятельности. К таким характеристикам относятся сформированная я-концепция, ценностные ориентации, психологическая зрелость (самоконтроль, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость).

Личностный компонент представлен сложным комплексом характеристик, включающих индивидуальные (возраст, пол), конституциональные (габитус (внешние данные)) и психодинамические (темперамент) свойства. Личностный компонент также включает в себя личностную направленность (желания, склонности, интересы, мотивацию), и здесь же определяются место характеру, способностям, эмоционально-волевым качествам личности, таким как креативность (неординарность мышления, воображение); гуманистическая направленность (толерантность, эмпатия); культура поведения (культура речи и невербального общения, нравственность). В личностном компоненте имиджа важнейшую роль играют формы направленности личности и морально-нравственные качества, которые вырабатываются личностью в течение жизни.

Профессиональный компонент формируется в процессе профессионального развития личности и представляет собой совокупность профессионально ориентированных характеристик, которые выражаются в профессиональной и культурной компетенциях. Профессиональный компонент включает качества, определяющие профессиональную идентичность как соответствие человека профессии, понимание своей профессии, принятие себя в профессии [14, с. 156], уровень профессиональной культуры и прочие качества, которые характеризуют его в условиях профессиональной деятельности. В рамках профессиональной культуры выделяются рефлексивные качества (профессиональная рефлексия); педагогические качества (педагогическая наблюдательность, справедливость, требовательность и педагогический такт); социально-педагогическое мышление (поиск оптимальных путей решения проблем). Данный компонент в имидже отражает профессиональный портрет личности. Профессиональный компонент начинает формироваться одновременно с профессионально ориентированными характеристиками личности, тем не менее он может минимально быть представлен в имидже посредством сформированных профессионально ориентированных струк-

тур личности, а также практических знаний, умений, навыков. Таким образом, профессиональный компонент не является активным в формировании индивидуального имиджа, но представляет собой существенную характеристику профессионального.

Коммуникативный компонент базируется на коммуникативных функциях, коммуникативных компетенциях, коммуникативно-интерактивных компонентах [2; 11], связанных с межличностным общением [3], позволяющим личности активно функционировать в профессиональной сфере. Исследуя структуру и способы межличностной коммуникации в рамках профессионального имиджа, авторы включают в коммуникативные блоки культуру речи, коммуникативные компетенции, позицию в межличностном общении [Там же], а также процессуальный компонент, базирующийся на стиле общения педагога с обучающимися [4].

Социальный компонент характеризует положение и поведение человека в социуме. Сюда входят социальный (общественный) статус, социальные роли, модели поведения, а также социальная и вещественная среда обитания, стиль жизни, основные социальные контакты. В данные компоненты также включены социально-психологические аспекты, которые реализуются в отношениях с другими людьми, в том числе ценностные ориентации (сформированная система ценностей), социальные установки (социальная направленность личности), социальные позиции личности (активная жизненная позиция), принципы идентификации (соответствующий уровень образования) и отношение к окружающим людям, а также специфика и цели взаимодействия с ними (социальное признание, статус).

В данном исследовании личностные качества и профессионально значимые компетенции, образующие структуру профессионального имиджа учителя выявлялись на основании требований профессиональных и федеральных государственных общеобразовательных стандартов, а также основополагающих качеств личностного положительного имиджа. В основе профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов лежат такие ключевые характеристики, как сами стандарты (нормативные требования к педагогам), так и ранг квалификационных уровней педагогических кадров.

К системообразующим качествам позитивного профессионального имиджа педагога А.А. Калужный, Л. Попова, Н.Е. Смирно-

ва, В.М. Шепель, И. Андреева, М.Р. Варданян и др. относят развитую я-концепцию педагога; демократический (диалоговый) стиль общения; открытость, соучастие и содействие каждому ребенку; педагогическое мастерство; совокупность требовательности и уважения к личности обучающегося; культуру внешнего вида; безукоризненность манер (культура речи и невербального общения, соблюдение этикета); духовность, нравственность; стремление к саморазвитию и самосовершенствованию; активность личности, общительность; гражданственность и патриотизм; обязательность и ответственность за свои действия; доброту, чувствительность и социально-коммуникативную адаптивность; справедливость, обоснованность требований и своей позиции; чувство собственного достоинства и уверенность в себе; педагогическую наблюдательность, педагогическое воображение, справедливость, требовательность и педагогический такт; терпимость, основанную на признании многообразия культур и людей; эмоциональную экспрессивность и умение управлять своими эмоциями; креативность и способность к импровизации; ответственность за свою профессиональную деятельность; склонность к самоанализу и анализу своей деятельности; жизнерадостность и оптимизм; артистизм и чувство юмора.

Профессиональный стандарт педагога и федеральные государственные образовательные стандарты коррелируют с теоретической концепцией имиджа, поэтому нами был проведен контент-анализ системообразующих элементов имиджа в данных нормативных документах. Требования стандартов были дифференцированы согласно структурным компонентам профессионального имиджа учителя, характеристики имиджа соотнесены с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога. Но классификация требований по структурным компонентам не является однозначной, т. к. в разных документах идентичные требования формулируются по-разному и, соответственно, могут относиться к разным структурным компонентам. Поэтому в ходе анализа мы учитывали общее наличие характеристик в документе независимо от структурного компонента требований.

Проведенный контент-анализ имиджевых системообразующих качеств в федеральных государственных образовательных стандартах показал, что характеристики профессионального имиджа педагога встречаются в стандартах 21 раз. Они представлены следующими

качествами: духовностью, нравственностью, эрудицией, интересом к знаниям; эмоциональной экспрессивностью и умением управлять своими эмоциями; компетентностью в своей деятельности; ответственностью за успехи ребенка; педагогической наблюдательностью, педагогическим воображением, справедливостью, требовательностью и педагогическим тактом; педагогическими качествами и стремлением к самосовершенствованию; справедливостью, обоснованностью, деловым и по преимуществу косвенным характером предъявляемых требований; ИКТ-компетентностью; соответствующим уровнем образования; положительным общественным статусом.

Контент-анализ структурных элементов профессионального имиджа в профессиональном стандарте педагога выявил 19 его проявлений, которые сопряжены с качествами, представленными в федеральных государственных образовательных стандартах. Но в профессиональном стандарте педагога были представлены и такие качества, как культура внешнего вида педагога (располагающая к общению внешность и стильный костюм, соответствующий статусу педагога и коммуникативной ситуации); безукоризненность манер (культура речи и невербального общения, соблюдение этикета); чувство собственного достоинства и уверенность в себе; педагогические способности; активность личности, общительность; открытость, соучастие и содействие каждому ребенку, возвышение его личности в процессе общения; активный эмоционально-положительный стиль отношения к учащимся и демократический стиль педагогического руководства ими; единство уважения к личности воспитанника и требовательность к нему; сформированная система ценностей.

На основе проведенного контент-анализа были выявлены системообразующие элементы профессионального имиджа учителя, представленные в разрезе укрупненных групп компонентов.

1. Ядро имиджа состоит:

– из *сформированной я-концепции* (осознанной системы представлений индивида о себе, на основе которой он выстраивает взаимоотношения в социуме);

– *ценностных ориентаций*, выражающих сознательное отношение человека к действительности и определяющих мотивацию его поведения, влияя на все стороны профессиональной деятельности и выступая ориентиром, на основе которого человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность, тем самым обеспечивая личност-

ный социально значимый результат этой деятельности. (таким образом, сформированная система ценностей становится основой гуманистической позиции личности учителя, определяя характер построения отношений между субъектами образовательного процесса);

– *психологической зрелости* (самоконтроля, уверенности в себе, эмоциональной уравновешенности, стрессоустойчивости).

2. Личностный компонент включает в себя:

– *габитус* – габитарную характеристику, объединяющую в себе аспекты сферы телесности, тем самым упрощая структуру имиджа;

– *культуру поведения* (культуру речи и невербального общения, нравственность);

– *креативность* (неординарность мышления, воображение);

– *мотивацию* (стремление к самосовершенствованию).

3. Профессиональный компонент состоит из таких характеристик, как:

– *компетентность в своей деятельности* – знание не только преподаваемого, но и смежных предметов, современность знаний, общая эрудиция, основанная на профессиональном кругозоре и умении продуктивно решать учебно-воспитательные задачи;

– *методическая и методологическая зрелость*, заключающаяся в умении вызвать интерес к изучаемому предмету, использовании современных методов и технологий обучения, доступности изложения, а также умении слушать и слышать;

– *педагогические качества* (педагогическая наблюдательность, справедливость, требовательность и педагогический такт, социально-педагогическое мышление);

– *рефлексивные качества* (профессиональная рефлексия), основанные на осмыслении своей деятельности учителем, переоценке своих способностей и возможностей, в ходе которой осуществляется оценка своей личности на профессиональную пригодность.

4. Коммуникативный компонент содержит следующие качества:

– *активностью личности*, т. е. коммуникабельностью, проявляющейся в умении учителя качественно и адекватно применять свои способности по выстраиванию продуктивного взаимодействия, демонстрируя способность не только к общению, но и к налаживанию связей с другими людьми;

– *демократическим стилем общения*, обеспечивающим дружественное понимание между учителем и обучающимися, создавая оптимальные условия для формирования положи-

тельного взаимодействия и эмоционального климата в образовательном процессе, тем самым стимулируя и мотивируя на достижения в познавательной деятельности;

– *ИКТ-компетентностью*, которая заключена в способности использовать информационные и коммуникационные технологии для работы с информацией и ее распространением в профессиональной деятельности в условиях информационного общества и включает в себя следующие компоненты: общепользовательский (основанный на использовании средств ИКТ учителем для самореализации); общепедагогический (нацеленный на педагогическую деятельность в информационной среде) и предметно-педагогический (поддерживающий реализацию учителем информационных технологий в рамках своего предмета);

– *саморекламой*, которая заключается в представлении своих наиболее привлекательных качеств, акцентируя внимание на своих профессиональных достоинствах, воспитывая культуру внешности личности, направленную на формирование положительного впечатления в процессе взаимодействия.

5. Социальный компонент включает в себя:

– *активную жизненную позицию*, выраженную в безразличном отношении к окружающему миру, что проявляется в поступках и мыслях самой личности и строится на стремлении личности к самовыражению и саморазвитию, не только в профессиональной сфере, но и в общественной;

– *социальную направленность личности*, которая включает в себя социальные потребности, чувство общественного долга и гражданской ответственности, ценностные ориентации (гуманистическую позицию), идейную убежденность, профессиональную позицию и социальную активность;

– *социальное признание*, основанное на признании со стороны общества, его положительной оценки и отношении окружающих к носителю имиджа.

– *положительный общественный статус*, который является индексом престижности профессии в обществе.

Таким образом, структура профессионального имиджа представляет собой довольно сложную систему, составляющие которой все взаимосвязаны, взаимозависимы и непротиворечивы. Отсутствие или недостаточный уровень сформированности какого-либо компонента профессионального имиджа может в той или иной степени компенсироваться другими при серьезном отношении носителя

имиджа к формированию профессионального имиджа. Спонтанно или целенаправленно усиливая, выделяя презентативные или социально значимые для воспринимающего субъекта компоненты, носитель имиджа формирует свой имидж. Таким образом, основу имиджа составляет активная, информативно насыщенная сумма характеристик и качеств носителя имиджа, которые проявляются в общении, поведении, деятельности, и передающая реципиенту необходимую для восприятия информацию.

Исходя из этого, мы можем выразить *сущность профессионального имиджа как инструмент воздействия на воспринимающий субъект, оказывающий влияние на его подосознания и эмоциональную сферу, с целью достижения эффективного существования в системе отношений и интересов (в том числе профессиональных) и получения запланированного результата как в поведении, так и в деятельности субъекта.*

Проведенный контент-анализ характеристик профессионального имиджа в федеральных государственных образовательных стандартах и профессиональном стандарте педагога демонстрирует обусловленность данных нормативных документов и профессионального имиджа учителя, тем самым подчеркивая важность профессионального имиджа учителя в условиях стандартизации образования.

Список литературы

1. Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм: моногр. Новосибирск: НГПУ, 2014.
2. Атаманская К.И. Эволюция дефиниция имиджа в научных исследованиях // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2015. № 17. С. 23–27.
3. Калюжный А.А. Социально-психологические основы имиджа учителя: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2008.
4. Насыбуллин А.Р., Мифтахов И.И. Социально-психологические особенности субъектного имиджа будущего бакалавра // Роль высшего образования в подготовке компетентного бакалавра: материалы итоговой Междунар. науч.-практ. конф. 7 февр. 2014 г., г. Казань. Казань, 2014. С. 121–122.
5. Носков И.А. Имидж в маркетинговой стратегии развития образования // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы Одиннадцатой международной научно-практической конференции. Самара, 2016. С. 139–143.
6. Панасюк В.П., Романкова И.В., Фофанов А.М. Проблемы и потенциал применения профессионального стандарта педагога как новой ре-

альности // Человек и образование. 2015. № 4(45). С. 29–32.

7. Панасюк В.П. Многоуровневая междисциплинарная методология и концепция стандартизации в сфере образования // Ведущие идеи, подходы и механизмы разработки профессиональных стандартов педагогических работников: сб. науч. ст. / под науч. ред. В.А. Мелехина, С.И. Назаровой. СПб., 2014. С. 7–15.

8. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2008.

9. Перельгина Е.Б. Психология имиджа. М., 2002.

10. Перетрухина И.С. Имидж науки: теоретический анализ проблематики // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 2А. С. 119–127.

11. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии XX века. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000.

12. Профессиональный имидж и особенности его проектирования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.conf.nkras.ru> (дата обращения: 21.05.2020).

13. Сафонова Т.В. Стандартизация образовательной деятельности: проблемы, поиски, решения // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2014. № 3-3. С. 83–87.

14. Симонова И.Ф. Формирование имиджа специалиста социально-культурной сферы в культурно-образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014.

15. Alison G. Dover, Nick Henning, Ruchi Agarwal-Rangnath. Reclaiming agency: Justice-oriented social studies teachers respond to changing curricular standards // Teaching and Teacher Education. 2016. № 59. С. 457–467. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.016>.

16. Walhout D. The teacher image in America: The reason for its current low status // The Journal of Higher Education. 1961. № 32(1). P. 31–35.

* * *

1. Andrienko E.V. Pedagogicheskij professionalizm: monogr. Novosibirsk: NGPU, 2014.

2. Atamanskaya K.I. Evolyuciya definicija imidzha v nauchnyh issledovaniyah // Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike. 2015. № 17. S. 23–27.

3. Kalyuzhnyj A.A. Social'no-psihologicheskie osnovy imidzha uchitelya: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. Yaroslavl', 2008.

4. Nasybullin A.R., Miftahov I.I. Social'no-psihologicheskie osobennosti sub#ektnogo imidzha budushchego bakalavra // Rol' vysshego obrazovaniya v podgotovke kompetentnogo bakalavra: materialy itogovoj Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 7 fevr. 2014 g., g. Kazan'. Kazan', 2014. S. 121–122.

5. Noskov I.A. Imidzh v marketingovoj strategii razvitiya obrazovaniya // Vyshee humanitarnoe obra-

zovanie XXI veka: problemy i perspektivy: materialy Odinnadcatoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Samara, 2016. S. 139–143.

6. Panasyuk V.P., Romankova I.V., Fofanov A.M. Problemy i potencial primeneniya professional'nogo standarta pedagoga kak novej real'nosti // Chelovek i obrazovanie. 2015. № 4(45). S. 29–32.

7. Panasyuk V.P. Mnogourovnevaya mezhdisciplinarnaya metodologiya i koncepciya standartizacii v sfere obrazovaniya // Vedushchie idei, podhody i mekhanizmy razrabotki professional'nyh standartov pedagogicheskij rabotnikov: sb. nauch. st. / pod nauch. red. V.A. Melekhina, S.I. Nazarovoj. SPb., 2014. S. 7–15.

8. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'. M., 2008.

9. Perelygina E.B. Psihologiya imidzha. M., 2002.

10. Peretruhina I.S. Imidzh nauki: teoreticheskij analiz problematiki // Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. 2017. T. 6. № 2A. S. 119–127.

11. Pochepcov G.G. Kommunikativnye tekhnologii XX veka. M.: Refl-buk, K.: Vakler, 2000.

12. Professional'nyj imidzh i osobennosti ego proektirovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.conf.nkras.ru> (data obrashcheniya: 21.05.2020).

13. Safonova T.V. Standartizaciya obrazovatel'noj deyatelnosti: problemy, poiski, resheniya // Vestn. Udmurt. un-ta. Ser.: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2014. № 3-3. S. 83–87.

14. Simonova I.F. Formirovanie imidzha spetsialista social'no-kul'turnoj sfery v kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2014.

Features of professional image of teachers in the context of the modern standards of education

The article deals with the interdisciplinary approach in studying the professional image and its structure. There is formulated the definition of the professional image of a teacher in the context of the standardization of education. There are revealed the structural components of the professional image of a teacher by the means of the content-analysis of the system-forming characteristics in the Federal State Educational Standards and the Professional Standard of a Teacher. The author emphasizes the essence of the professional image of a teacher.

Key words: *professional image of teachers, structural components of professional image, essence of professional image, Federal State Educational Standards, Professional Standard of a Teacher.*

(Статья поступила в редакцию 22.06.2020)

О.Н. АЛТУХОВА, Е.Н. БЕЛОВА
(Волгоград)

АДАПТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ (на примере изучения дисциплины «Основы медицинской терминологии и речи»)

Рассматривается адаптация школьников к учебно-профессиональной деятельности в медицинском вузе в рамках профессионального самоопределения. Обосновывается положение о том, что раннее целенаправленное и последовательное включение старшеклассников в учебно-профессиональную деятельность способствует их успешной адаптации, формированию у них профессиональной компетенции, скорейшему и осознанному выбору будущей специальности.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, адаптация, профессиональное самоопределение, ранняя профориентация, формирование компетенций, обучение в медицинском вузе, школьники.

Несомненным приоритетом для многих молодых людей перед окончанием школы становится выбор дальнейшего пути, связанный с профессиональным самоопределением. Этот период жизни характеризуется формированием нового мировоззрения и уровня самосознания старшеклассников и попыткой проектирования себя в будущей профессии.

Правильное профессиональное самоопределение человека способствует его социальной и профессиональной успешности в дальнейшей жизни и трудовой деятельности. Однако «для того чтобы полностью сформировалась профессиональная идентичность человека, необходимо ознакомиться с реальным содержанием профессии, условиями труда и т. д., а это недостижимо без минимальной включенности в профессиональную деятельность, которая не всегда представляется возможной для старшеклассника» [1, с. 5].

Естественным является в этот период практически полное отсутствие у школьников ясного представления о будущей профессии и трудового опыта в этой сфере. Поэтому так важно для них получить как можно более полную информацию об особенностях выбранной ими будущей специальности, чтобы

осознанно определиться с ее выбором. Основные вопросы, которые интересуют учащихся, в первую очередь касаются:

- актуальности выбранной профессии в настоящее время;
- конкретных функций будущей специальности;
- процесса обучения выбранной специальности;
- тонкостей и специфики будущей профессиональной деятельности;
- приобретения необходимых практических навыков.

В связи с этим изменяются и требования к современной школе – следует способствовать тому, чтобы ответы на эти вопросы можно было получить в рамках организованного учебного процесса, а не самостоятельно [11].

Вот почему совершенно необходимо создать старшеклассникам такие оптимальные условия, которые обеспечат их раннюю профориентацию и адаптацию к учебно-профессиональной деятельности в высшем учебном заведении. «Учебно-профессиональная деятельность – это особая форма учебной деятельности, результатом которой является формирование профессиональных знаний, умений и навыков, а также развитие качеств личности профессионала и профессиональных способностей» [5, с. 271]. Она является ведущим типом деятельности в вузе (Н.С. Пряжников, А.А. Вербицкий, Н.А. Канаева и др.) и направлена на формирование общей профессиональной культуры и обеспечение успешной профессионализации обучающихся, на содействие развитию мотивационной готовности к осознанной трудовой деятельности, профессиональной идентичности и ответственности, становление образа профессионального «я». «Правильная организация учебно-профессиональной деятельности во многом определяет становление школьника как субъекта последующей трудовой деятельности. Это еще в большей степени подчиняет учебную деятельность важной цели – будущей профессиональной или профессионально ориентированной деятельности» [4, с. 13].

Учебно-профессиональная деятельность предполагает освоение и формирование у обучающихся общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и навыков. Ее успешность зависит от многих факторов: осознанности подхода к выбору будущей специальности у учащегося, его высокой степени мотивации к обучению, особен-

ностей организации учебного процесса в вузе, в рамках которого решаются различные учебно-профессиональные задачи. «В процессе учебно-профессиональной деятельности развиваются профессионально значимые качества, происходит адаптация к профессиональной деятельности» [7, с. 271], и полученные таким образом знания становятся для старшеклассников необходимым инструментом для овладения профессией. Современная система вузовского обучения, ориентированная на разработанные, утвержденные и внедренные в практику профессиональные стандарты по многим профессиям, требует выбора адекватных моделей обучения, развивающих и развивающихся технологий.

Несмотря на действующие в средних учебных заведениях программы психологической профориентации, многие вчерашние школьники сталкиваются с трудностями адаптации к учебно-профессиональной деятельности в высших учебных заведениях. Под адаптацией школьников к учебно-профессиональной деятельности в вузе понимается процесс приспособления к условиям обучения в вузе, что включает привыкание учащихся к совершенно непривычной организации учебного процесса, новой системе обучения, выработку навыков самостоятельности в учебной и научной работе. На этом этапе важны налаженные механизмы систематической и разносторонней поддержки со стороны учебного заведения [12]. Именно в период обучения в вузе у обучающихся закладываются основы профессиональных навыков, что делает эту проблему особенно актуальной.

От успешности адаптации старшеклассников к образовательной среде вуза зависит их дальнейшее профессиональное становление, т. е. «процесс вхождения человека в профессию и гармонизация взаимодействий его с профессиональной средой» [9, с. 430]. Необходимо отметить роль, которую играет в этом процессе синтез профессиональных и гуманитарных дисциплин, направленных в том числе на повышение культурного самосознания учащихся, выработку умения оперативно и адекватно воспринимать новую информацию и встраивать ее в существующую картину мира, воспринимать и презентовать себя как будущих специалистов.

Ключевую роль в успешной адаптации старшеклассников к будущей учебно-профессиональной деятельности в вузе и их успешной профессиональной идентичности играет

активное и тесное взаимодействие образовательных организаций основного общего и высшего профессионального образования. Именно поэтому на базе Волгоградского государственного медицинского университета была создана специализированная программа довузовской подготовки старшеклассников. Задачей данной программы является целенаправленное создание условий, при которых у школьников сформируются качества и компетенции, значимые для успешного процесса социальной и профессиональной адаптации при обучении в высшем образовательном учреждении.

С целью реализации качественной непрерывной подготовки специалистов, обеспечения ранней профориентации и формирования единого образовательного пространства была разработана инновационная модель – профильное обучение в медико-биологических классах. Функционирование модели направлено на обеспечение потребности профессионально определившихся старшеклассников в качественном профильном образовании в формате университетской интеграции.

Учащиеся получают возможность сочетать обучение по программам среднего общего образования, вузовскую систему занятий по профильным предметам и индивидуальную творческую научно-практическую работу, формировать практические навыки по оригинальной программе ранней профессиональной ориентации и профильной медицинской подготовки. Задачей данной программы становится обеспечение профориентационного обучения, создание условий для успешной адаптации к учебно-профессиональной деятельности в вузе, для профессионального самоопределения и всестороннего развития личности, удовлетворения потребности старшеклассников в самообразовании. Лекции, семинары и мастер-классы проводятся специалистами в различных областях естественных и гуманитарных наук, что позволяет школьникам получить ценный опыт и определиться со своей будущей профессией.

Важной частью специализированной программы для старшеклассников является изучение дисциплины «Основы медицинской терминологии и речи», которая представляет собой так называемую адаптационную дисциплину, направленную на адаптацию учащихся к изучению дисциплин высшей школы. Она имеет большое значение в профессиональном образовании обучающихся, т. к. вводит буду-

щих студентов в медицинскую специальность, способствуя формированию требуемых языковых и речевых компетенций для реализации коммуникативных намерений в будущей учебно-профессиональной деятельности.

Данная дисциплина знакомит школьников с характеристиками научного стиля речи, основными особенностями профессиональной речи врачей, медицинской терминологии и терминосистемы. Изучение дисциплины, согласно программе обучения:

- развивает профессиональный образ мышления;
- формирует умение применять в процессе коммуникации конструкции научного стиля речи, необходимые для овладения будущей специальностью;
- дает представление о ведении профессионального диалога и оформлении медицинской документации.

Особое внимание уделяется формированию необходимых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с государственной концепцией развития образования в России.

Знания, полученные при изучении дисциплины «Основы медицинской терминологии и речи», становятся базой для обучающихся при освоении в будущем общетеоретических и клинических дисциплин высшей школы, таких как «Химия», «Биология», «Анатомия человека», «Пропедевтика внутренних болезней», «Хирургические болезни», «Профессиональные болезни», «Инфекционные болезни» и др. Лекционно-практическая форма проведения занятий и разнообразные формы самостоятельной работы способствуют скорейшей адаптации школьников к особенностям процесса обучения в вузе.

В содержании дисциплины можно выделить несколько основных тематических блоков, которые тесно взаимосвязаны и целенаправленно формируют у старшеклассников все необходимые для учебно-профессиональной деятельности в медицинском вузе компетенции, навыки и умения:

- «Научный стиль речи»;
- «Медицинская лексика и терминология»;
- «Профессиональная коммуникация»;
- «Основы ораторского искусства».

Блок «Научный стиль речи» предполагает формирование у учащихся представления о научном стиле речи как ведущем стиле их учебно-профессиональной деятельности, знание особенностей и владение которым являет-

ся обязательным условием для освоения языка науки и языка будущей специальности. Старшеклассники знакомятся с жанровой спецификой и основными подстилями научного стиля речи, его особенностями на разных уровнях языка, учатся на образцах научных текстов определять и доказывать их стилистическую принадлежность, анализировать лексические, морфологические и синтаксические особенности научного стиля речи.

В рамках изучения тем данного блока обучающиеся также овладевают навыками применения конструкций научного стиля речи для выражения квалификации, классификации, строения вещества и предмета, взаиморасположения объектов (*что представляет собой что, что является чем, что называется как, что относится к чему, что состоит из чего, что входит в состав чего, что расположено где* и др.), проводят работу по самостоятельному отбору и анализу текстов научного стиля речи, составлению собственных примеров по изученным грамматическим конструкциям, что способствует в дальнейшем быстрому освоению общетеоретических дисциплин первого курса.

Изучение тем данного блока формирует у старшеклассников общекультурные и общепрофессиональные компетенции, практические навыки в области научной речи, наделяет умением понимать закономерности научного стиля речи в медицине, анализировать структурные и языковые особенности научного текста, помогает овладеть способами самостоятельного поиска и анализа информации и работы с разноплановыми источниками, а также способностью четко и ясно излагать свои мысли в устной и письменной форме.

Блок «Медицинская лексика и терминология» продолжает формирование лингвистических компетенций профессиональной научной речи. Он дает представление об основных особенностях медицинской лексики и терминологии, о происхождении медицинских терминов (исконно русские, греческого и латинского происхождения, термины из других языков), знакомит с основными международными терминологическими элементами в медицине. В рамках изучения тем данного блока школьники получают представление об общемедицинской и фармацевтической терминологии, учатся разграничивать понятия «термин», «терминология», «терминосистема», «дефиниция», «номенклатурное наименование», отличать медицинские термины от слов-профессионализмов, а также

самостоятельно определять происхождение слов и терминов.

Данный блок способствует расширению профессиональной эрудиции учащихся, позволяет им скорее презентовать себя как участников профессионального медицинского диалога и в целом облегчает интеграцию в учебный процесс. Формируется представление о медицинской науке в ряду прочих, о внутренних законах ее терминосистем и особенностях их возникновения и развития. Усвоенные правила образования медицинских терминов помогают в дальнейшем быстро анализировать незнакомую прежде терминологию, интуитивно воспринимать новые понятия, проще адаптироваться в языке специальных клинических дисциплин.

Блок «Профессиональная коммуникация» представлен темами «Орфоэпические нормы в медицинской речи», «Лексические нормы в медицинской речи», «Грамматические нормы в медицинской речи», а также «Обучение профессиональной речи». Данный блок направлен на выработку у обучающихся нормативно-произношения медицинских терминов (*инсульт, закупорка, диспансер, коклюш, флюорография, бронхоскопия, эпилепсия, новорожденный, рефлексия, кровоточить, облегчить (боль), пломбировать*) и чтения медицинских аббревиатур (*ЭКГ, ЖКТ, МРТ, ИБС, ОРВИ, СОЭ*). Он также дает представление о видах лечебных учреждений (*больница, поликлиника, диспансер, госпиталь*) и врачебных специальностях (*акушер, иммунолог, гастроэнтеролог, физиотерапевт, оториноларинголог, врач скорой медицинской помощи* и др.). Школьники учатся рассказывать о профессиональной врачебной деятельности и давать определения медицинским профессиям с использованием специальных грамматических конструкций (*Кардиолог – это специалист, который занимается диагностикой, лечением и профилактикой заболеваний сердечно-сосудистой системы*).

В рамках блока происходит знакомство старшеклассников с медицинскими терминами-синонимами (*болезнь – заболевание; предупреждение заболевания – профилактика заболевания; малокровие – анемия; недостаток витаминов – дефицит витаминов, выступивание – перкуссия, выслушивание – аускультация, ощупывать – пальпировать, иррадиировать – распространяться*) и примерами антонимии в медицине (*острые боли – тупые боли, учащенный пульс – уреженный пульс, по-*

вышенное давление – пониженное давление, сухой – влажный (кашель), общий – местный (осмотр), плановая – экстренная (госпитализация)). Школьники учатся формулировать дефиниции к медицинским терминам и понятиям (этиология – это происхождение заболевания; патогенез – это развитие заболевания; синдром – это совокупность признаков заболевания; аритмия – это расстройство ритма; сбор анамнеза больного – это распрос больного). Это не только формирует навыки употребления в речи профессиональной терминологии в сфере медицины, но также способствует в дальнейшем быстрой адаптации к изучению специальных клинических дисциплин.

У старшеклассников также вырабатываются навыки применения конструкций научного стиля речи для описания причин и классификации заболеваний, их симптомов, осложнений и лечения, которые необходимы для овладения будущей специальностью (*что является причиной чего, возбудителем чего является что, что вызывает что, что характеризуется какими симптомами, осложнениями чего является что и др.*).

Кроме того, на занятиях закладываются основы профессиональной коммуникации, у обучающихся формируется представление об особенностях профессионального диалога «врач – больной». Старшеклассники учатся выяснять паспортные данные, жалобы, историю настоящего заболевания и историю жизни пациента, а также правильно оформлять медицинскую документацию (медицинскую карту стационарного больного).

Данный блок предполагает формирование и развитие коммуникативной компетенции специалиста – участника профессионального общения в сфере медицины. Старшеклассники приобретают навыки и умения в области профессионального медицинского общения в российской и мировой практике, у них вырабатывается мотивация к выполнению профессиональной деятельности, возникает неподдельный интерес к изучению медицины и осознанное отношение к выбору будущей профессии.

Блок «Основы ораторского искусства» формирует у учащихся навыки необходимой при обучении в вузе публичной речи. Старшеклассники получают представление об основных этапах подготовки к выступлению, знакомятся с правилами успешного публичного выступления и структурой научного доклада, после чего самостоятельно подготавливают не-

большой по объему научный доклад с последующей презентацией его на научной конференции для школьников на базе Волгоградского государственного медицинского университета.

Изучение рассматриваемого блока способствует овладению учащимися основными навыками ведения дискуссии, формированию у них навыков публичного выступления, а также сбора и анализа научно-медицинской информации, оперирования современной методикой научных исследований, навыков и умений продуцирования вторичного научного текста.

Форма проведения занятий также направлена на адаптацию учащихся к условиям обучения в вузе. В процессе фиксации лекций формируется необходимый в вузе навык быстрого вычленения и конспектирования нужной информации. Активно применяемые на практических занятиях различные обучающие формы и технологии, такие как ролевая учебная игра («врач – пациент»), метод малых групп, дискуссия, конференция, круглый стол и т. п., а также разнообразные формы самостоятельной работы стимулируют у школьников познавательную и творческую деятельность, вырабатывают умения применять широчайшие возможности современных информационных технологий для решения профессиональных задач.

Таким образом, раннее целенаправленное и последовательное включение старшеклассников в учебно-профессиональную деятельность высшего учебного заведения, с одной стороны, мотивирует школьников к обучению и дальнейшей трудовой деятельности, способствует возникновению и укреплению интереса к изучению медицины, с другой – формирует у них коммуникативно-речевую компетенцию в профессиональной сфере, помогает систематизировать базовые знания в области естественно-научных дисциплин, закладывает нормы врачебной этики, что оказывает непосредственное влияние на профессиональное самоопределение и установки будущих студентов медицинского вуза. Подобная интеграция школьников в учебный процесс вуза скорее вырабатывает у них профессиональный образ мышления, необходимый для решения более сложных задач будущей деятельности как работников здравоохранения, т. е. способствует их успешной профессиональной адаптации и скорейшему и осознанному выбору будущей специальности.

Список литературы

1. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
2. Батаршев А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи: учеб. пособие. М.: Академия, 2009.
3. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: моногр. М.: Логос, 2011.
4. Изотова Е.Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1–5 курсов высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009.
5. Канаева Н.А. Мотивация учебно-профессиональной деятельности и ее влияние на становление будущих специалистов // Мол. ученый. 2010. № 4(15). С. 271–273.
6. Кочнева Е.М., Жарова Д.В., Костылева Е.А. Учебно-профессиональная деятельность студентов и ее специфика в контексте подготовки обучающихся вуза к проектированию своего профессионального будущего // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17). С. 362–368.
7. Ленский В.И. Адаптация студентов в вузе [Электронный ресурс] // Междунар. студ. науч. вестн. 2015. № 5. Ч. 2. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13322> (дата обращения: 14.05.2020).
8. Пряхников Н.Н. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
9. Сластенин В.А., Каширин В.П.. Педагогика и психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
10. Царькова Е.А. Компетентность в контексте модернизации профобразования // Проф. образование. 2004. № 6. С. 5–6.
11. Friedman T.L. The world is flat: A brief history of the twenty-first century. N.Y.: Farrar, Stroud and Giroux, 2005.
12. Turkpour A., Mehdinezhad V. Social and Academic Support and Adaptation to College: Exploring the Relationships between Indicators' College Students // International Education Studies. 2016. Vol. 9. No. 12. P. 53–60.

* * *

1. Azbel' A.A. Osobennosti formirovaniya statusov professional'noj identichnosti starsheklassnikov: dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2004.
2. Batarshhev A.V. Uchebno-professional'naya motivaciya molodezhi: ucheb. posobie. M.: Akademiya, 2009.
3. Verbickij A.A., Il'yazova M.D. Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya: monogr. M.: Logos, 2011.

4. Izotova E.G. Psihologicheskaya struktura uchebnoj deyatel'nosti studentov 1–5 kursov vysshih uchebnyh zavedenij: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Yaroslavl', 2009.
5. Kanaeva N.A. Motivaciya uchebno-professional'noj deyatel'nosti i ee vliyanie na stanovlenie budushchih specialistov // Mol. uchenyj. 2010. № 4(15). S. 271–273.
6. Kochneva E.M., Zharova D.V., Kostyleva E.A. Uchebno-professional'naya deyatel'nost' studentov i ee specifika v kontekste podgotovki obuchayushchihsya vuza k proektirovaniyu svoego professional'nogo budushchego // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2016. T. 5. № 4(17). S. 362–368.
7. Lenskij V.I. Adaptaciya studentov v vuze [Elektronnyj resurs] // Mezhdunar. stud. nauch. vestn. 2015. № 5. Ch. 2. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13322> (data obrashcheniya: 14.05.2020).
8. Pryazhnikov N.N. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie. M.: In-t prakt. psihologii; Voronezh: NPO «MODJeK», 1996.
9. Slastenin V.A., Kashirin V.P.. Pedagogika i psihologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2001.
10. Car'kova E.A. Kompetentnost' v kontekste modernizacii profobrazovaniya // Prof. obrazovanie. 2004. № 6. S. 5–6.



Adaptation of schoolchildren to educational and vocational activities in medical universities (by the example of the discipline “Foundations of medical terminology and speech”)

The article deals with the adaptation of schoolchildren to educational and vocational activities in medical universities in the context of the vocational self-determination. There is substantiated the concept that the early purposeful and consistent senior school pupils' inclusion in educational and professional activities supports their successful adaptation, the development of their professional competence and the speedy and conscious choice of future profession.

Key words: *educational and professional activities, adaptation, vocational self-determination, early professional guidance, development of competences, education in medical university, schoolchildren.*

(Статья поступила в редакцию 16.07.2020)

М.Р. ИЛАКВИЧУС
(Санкт-Петербург)

**ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ
РАЗНОВОЗРАСТНЫХ
СООБЩЕСТВАХ СНГ: УСЛОВИЯ
ОРГАНИЗАЦИИ***

Представлены условия, в которых организуется взаимодействие членов разновозрастных сообществ из государств – участников СНГ. Выявленные условия разведены по двум совокупностям. К первой отнесены условия, связанные с формированием региональной инфраструктуры непрерывного образования, ко второй – организационно-педагогические условия.



Ключевые слова: *разновозрастные сообщества, неформальное образование, сеть воспитательных событий, образовательное пространство СНГ.*

В статье описываются результаты решения одной из задач текущего этапа исследования «Моделирование событийных сетей для разновозрастных сообществ в образовательном пространстве СНГ». Представленное исследование основывается на гуманитарно-антропологической методологии, ориентируется на идею развития человеческого потенциала как цель образования (В.П. Зинченко, И.А. Колесникова, Н.Ф. Наумова), теорию воспитательного пространства (научная школа Л.И. Новиковой), исследования открытого и вариативного образования на основе запуска сетей с включением неинституциональных форм, привлечением новых субъектов (А.И. Адамский, А.Г. Асмолов, М.В. Кларин, Т.М. Ковалева, И.Д. Фрумин, А.М. Цирульников) (см. более подробно: [1]). Цель текущего этапа – определение условий обмена социальным опытом, самореализации через совместную продуктивную деятельность представителей разных возрастов.

В эпоху распада межпоколенной связи, отчуждения подрастающего поколения от опыта дальних и ближних предков на первое место выдвигается задача поиска подходов, условий и методов удержания целостности аксиосферы культуры. Эта задача осмысливается как первостепенная всеми государствами – участниками Содружества Независимых Государств, что

фиксируется приращением национальной нормативной базы документами воспитательной тематики. Последние по времени примеры – ФЗ РФ «О внесении изменений в ФЗ “Об образовании в РФ”» по вопросам воспитания обучающихся, введение в школах Узбекистана в 2020/21 уч. г. нового предмета «Воспитание».

Как правило, различают два варианта решения проблемы с помощью воспитания. Первый (назовем его революционным) опирается на идеи отрыва от веками существующего соотношения «традиция – новация», освоения иных цивилизационных ценностей. За ним стоит не новое для нашей истории устремление воспитать нового человека. Вторым вариантом, основываясь на традиции как форме самоорганизации всякой устойчивой во времени человеческой общности, определяющей ее к бытию в качестве «системы общей жизни» [2, с. 86], предлагает модернизировать не фундаментальные онтологически укорененные «способы-человеческого-бытия-в-мире», а формы практик, приведа их в соответствие с конкретно-историческими реалиями. Оба варианта предполагают участие воспитанников в продуктивной деятельности, позволяющей закрепить освоенные на теоретическом уровне знания, сформировать опыт субъектности. Участники Содружества солидарны со второй позицией, предполагающей ориентацию на базовые для культуры ценности, проектную деятельность в разновозрастных сообществах [3; 4]. Мы предлагаем сообразную ей систему условий реализации поставленной цели.

Для выбранных научной группой исследования исходных положений стало важным сравнительно-историческое исследование Психологического института Российской академии образования, в центре которого были подростки 15–16 лет: 1974 и 2004 года рождения [5]. Его результаты свидетельствуют о дискуссионности расхожей интерпретации проблематики поколений, основанной на теории «X, Y, Z». Сегодня степень владения коммуникационными технологиями не находится в прямой зависимости от возраста. Мы имеем блогеров, авторов ютьюб-каналов, даже супружеские пары, познакомившиеся в Сети, и т. п. 80+. Шкала «X, Y, Z» не отражает изменений когнитивных способностей, эмоций, ценностей, самооценки. Современным взрослеющим при относительно высоких амбициях и самооценке, повышенном внимании к образованию, проблеме выбора будущей профессии не хватает ответственности не только за

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 19-013-00012).

себя, но и за окружающих, устремленности в общее будущее. Они предпочитают наслаждаться ситуацией «здесь и сейчас», тем более что мы имеем дело, пожалуй, с первым поколением, росшим в относительно благополучное время. Истории про 16-летнего Гайдара их уже не вдохновляют, а инфантилизм иногда зашкаливает (но это не означает, что исчезло изначально данному человеку стремление выйти за пределы самого себя, о чем свидетельствуют набирающие обороты волонтерство и добровольчество). Чтобы спрашивать с молодых, необходимо создавать условия для формирования недостающего опыта общественно полезной деятельности в среде людей разных возрастов, социальных статусов, взглядов. Организация такой деятельности должна основываться на учете исходных, всеобщих способов бытия человека, определяющих специфику воспитания: социальности, культуре и деятельности. Их актуализация в сетях воспитательных событий запускает последовательность процессов личностного развития – подражание, рефлексию и самоопределение.

Последнее десятилетие в отечественной педагогической практике наблюдается повышенный интерес к разновозрастным сообществам. Этот факт объясняется все большим количеством сторонников гуманитарно-антропологической методологии, центр внимания в которой – развитие человеческого потенциала культуросообразными средствами. К таковым относится и разновозрастное сообщество. Данный феномен и описывающее его понятие набирают все больше сторонников, можно констатировать формирование тренда если не ухода от понятия «детско-взрослое сообщество», то равнозначное их употребление. Ранее мы подробно рассматривали специфику феномена [6]. Сейчас отметим лишь, что категориальное определение «разновозрастный» фиксирует важный фактор, связанный с сущностью культуры. Формируемый каждой историко-культурной общностью возрастной символизм фиксирует не только временные рамки, права и обязанности каждого возрастного этапа, но и задачи, решение которых позволяет преодолеть кризис перехода от одного периода личностного развития к другому. Представляя специфику человеческого качества как духовно-нравственное развитие, ориентированное на идеалы культуры, мы определяем разновозрастность культуросообразным фактором, способствующим полноценному проживанию каждого возрастного этапа путем системного взаимодействия с другими личностями разного возраста. Такая среда, где

присутствуют представители не только «крайних точек» жизненного пути (дети и взрослые), но и множества переходных подпериодов, позволяет человеку осмыслить жизнь как цикл, каждый шаг которого открывает новый аспект понимания себя, мира и себя в мире. Включение взрослого в разновозрастное взаимодействие, полноценно реализованное у предыдущих поколений в явлении «дворового детства» и ушедшее из современной повседневности, выполняет роль своего рода страховки в процессе установления культурной преемственности. Подлежащие передаче ценности, социально значимый опыт многоканально транслируются не только отстоящим от ребенка на 10 и более лет взрослым, но и старшими на 2–5–7 лет товарищами более понятными средствами. Полнота проживания каждого периода позволяет человеку выходить в периоды полноценной и воплощенной зрелости на необходимость воспитательной деятельности, осмысляя себя в контексте не только семьи и рода, но и целого человечества. Смыслы ответственности всегда связаны с двумя позициями: «перед кем» и «за что» [7]. Развитие человеческого потенциала в каждом подростке связано с участием в коллективной общественно полезной деятельности. В ней взрослеющий осваивает ценности социальности, культуросообразные способы само- и жизнестроения, нормы общежития. Ситуация реализации способностей ребенка и взрослого с целью достижения общественно значимого результата является драйвером развития ответственности – дефицитного для современного человека качества [8].

Говоря о сообществах, мы имеем в виду добровольные объединения, участники которых не то чтобы думают и видят мир одинаково – они понимают необходимость соблюдать «личностную дистанцию», уважать выбор другого человека при условии совпадения миропонимания. Это принципиально горизонтальные по типу отношения, строящиеся на взаимном интересе к товарищам и общему делу. Подобная среда является благоприятной для внесения «вкладов» в личности других членов, поскольку их взгляд на мир, участие важны для него. Таким образом, разновозрастное сообщество – среда развития социально ориентированной личности, знающей и умеющей преобразовывать мир вокруг себя, опираясь на ценности культуры. В данном контексте на первый план выходит такая функция воспитания, как поддержка культурной преемственности, невозможная без специально организованного межпоколенного взаимодействия.

Условия установления межпоколенного взаимодействия определены нами двумя совокупностями. Первая (инфраструктурная) описывает важнейшие параметры внешней по отношению к сообществу среды, благоприятной для его формирования и развития. Вторая (собственно организационно-педагогическая) основана на учете психологических закономерностей субъектов культурной традиции.

К условиям первой области отнесем принятие во всех государствах – участниках СНГ идей *непрерывности и открытости* как основы современной системы образования. Соответствующие принципы зафиксированы в модельном и национальных законодательствах. К проблемам реализации отнесем отсутствие реальной поддержки практик общекультурного направления образования взрослых (на фоне поглощения имеющихся материальных ресурсов профессиональным направлением). Следует отметить *признание неформального образования равным по значимости формальному*. Это условие реализовано на уровне принятия понятий, поддержки частных инициатив по созданию и реализации соответствующих программ и проектов. Проходит подготовка к воплощению регламента валидации результатов неформального образования. Еще одно условие – *развитие культурно-образовательного пространства региона* как за счет поддержки уже имеющихся ресурсов (музеев, пространств, сообществ), так и путем воссоздания ранее (в советский период) утраченных либо создания новых, что является тенденцией последних десяти лет на фоне реализации идеи развития малоэффективных с экономической точки зрения территорий средствами ивент-индустрии. Своеобразным маркером успешности реализации перечисленного выше является наличие (либо подготовка к функционированию) региональных информационно-консалтинговых центров непрерывного образования, в задачи которых входят просветительство в области непрерывного образования, мониторинг образовательных запросов представителей разных возрастов, сбор информации об имеющихся образовательно-диалоговых ресурсах конкретной территории, взаимодействия с актуальными для данного направления учреждениями разных ведомств, тьюторская поддержка желающих, оказание услуг по материально-средовой поддержке (поиск помещений, источников финансирования и т. п. для полноценного функционирования сообществ).

Вторая совокупность условий сформирована на основании признания антропопракти-

ки как практики культивирования базовых, родовых способностей человека наиболее адекватным способом установления межпоколенного взаимодействия [9, с. 24]. Родовые способности всегда обусловлены историко-культурной традицией, из лона которой человек выходит в общечеловеческую культуру. В процессе взросления человек знакомится с традицией в конкретном сообществе, закрепленном на конкретной территории (это может быть территория, на которой сообщество размещалось и размещается, а может быть идеальный образ утраченной «прародины», символические элементы которой сообщество воспроизводит в повседневности иной географии). Именно поэтому так важно для европейской практики гражданского воспитания *взаимодействие субъектов образования и местного сообщества*. Оно является источником для формирования и развития разновозрастного сообщества, генерирующего важные для всех события. В случае выхода в международное образовательное пространство (участия в международных культурно-образовательных, экологических проектах) шансы включиться в его событийные сети у подобным образом сформированного сообщества возрастают, как возрастает и интерес к событиям, автором которых оно является.

Только *личная заинтересованность* в деятельности может быть положена в основу разновозрастного взаимодействия. Она напрямую зависит от ситуации свободы выбора. К свободе выбора относится и аспект добровольного и самостоятельного определения пределов участия во взаимодействии, временных и пространственных его характеристик. Но свобода выбора тогда имеет результат, когда предваряется информированием потенциального участника о наличествующих предложениях разного содержания, маркером актуальности которого является *общественно полезный результат*. Эта характеристика общей деятельности выступает еще одним условием.

Четвертое условие, значимость которого была еще раз доказана в период самоизоляции, – использование *личной встречи* как онтологически укорененной формы воспитания и развития [6]. В современном контексте дистанционности акцентируем необходимость именно реальной (не виртуальной) личной встречи. Культурологи отмечают риск искаженного представления о сущности человеческой жизни в пользу идеи вечной молодости и здоровья в условиях дефицита практик телесного, прямого общения людей разных поколений. Результаты подобной личной встре-

чи, основанной на эффекте отраженной субъектности (В.А. Петровский) ценны: переоткрытие социально-культурного опыта, наращивание опыта вычленения ценностных оснований культурных феноменов, опыт совместных действий, опыт рефлексии Другого. Особо ценным эффектом является переживание собственной динамики в контакте с другим человеком – генетически начальной формы восприятия человека человеком [10].

Современный мир, пройдя через испытание навязывания обществом потребления усредненности, унификации, гонки за постоянной сменой впечатлений и вещей, возвращается к антропологически выверенным константам. Мы видим выход на подиумы в качестве моделей людей в прямом смысле с улицы; интернет-магазин марки Канье Уэста предлагает виртуальные 3D-примерки выбранных моделей одежды манекенщиками, истории жизни и предпочтения которых покупатель может узнать, обсудить. Сегодня есть запрос на общение, эмпатию, индивидуальность, внимание к мелочам, т. е. все то, что человек третьего тысячелетия лишился в цифровом одиночестве. Есть запрос на реальные переживания, данные в реальном участии в реальных событиях, а не в имитациях, пусть и очень искусных. Эмоциональное переживание общности, структура и сценарии отношений в ней становятся актуальными элементами содержания современного непрерывного образования, не являются исключением и страны Содружества. Все это необходимо для моделирования такого образовательного процесса «длиною и шириною в жизнь», в котором воспроизводились бы онтологически значимые педагогические практики, позволяющие создать культуросообразные условия для развития человеческого потенциала.

Список литературы

1. Илакавичус М.Р. Моделирование сетей образовательных событий для разновозрастных сообществ как объект педагогического исследования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2019. № 9. С. 72–76.
2. Захарченко М.В. Культура и образование в перспективе традиции. Опыт теоретического осмысления понятия традиции: моногр. СПб., 2006.
3. Клименко В.А. Сотрудничество стран СНГ в сфере образования в интересах устойчивого развития // Экологические проблемы XXI века. Минск: ИВЦ МФ, 2018. С. 49–50.
4. О развитии сотрудничества по формированию общего образовательного пространства Содру-

жества Независимых Государств [Электронный ресурс]. URL: <https://e-cis.info/cooperation/3690/81470/> (дата обращения: 16.07.2020).

5. Ученые выяснили, чем современные подростки отличаются от советских [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20200715/1574320590.html> (дата обращения: 15.07.2020).

6. Илакавичус М.Р. Взрослый в разновозрастном сообществе неформального образования: постановка научной проблемы. СПб.: ЛЕМА, 2013.

7. Наумова Н.Ф. Переходный период: переориентация в ценностном мире // Будь лицом: ценности гражданского общества. Томск, 1993. Т. 2. С. 29–49.

8. Наумова Н.Ф. Человек и модернизация России. М.: Канон+, 2006.

9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.

10. Петровский В.А. «Я» в персонологической перспективе. М., 2013.

* * *

1. Ilakavichus M.R. Modelirovanie setej obrazovatel'nyh sobytij dlya raznovozrastnyh soobshchestv kak ob#ekt pedagogicheskogo issledovaniya // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2019. № 9. S. 72–76.

2. Zaharchenko M.V. Kul'tura i obrazovanie v perspektive tradicii. Opyt teoreticheskogo osmysleniya ponyatiya tradicii: monogr. SPb., 2006.

3. Klimenko V.A. Sotrudnichestvo stran SNG v sfere obrazovaniya v interesah ustojchivogo razvitiya // Ekologicheskie problemy XXI veka. Minsk: IVC MF, 2018. S. 49–50.

4. O razvitii sotrudnichestva po formirovaniyu obshchego obrazovatel'nogo prostranstva Sodruzhestva Nezavisimyh Gosudarstv [Elektronnyj resurs]. URL: <https://e-cis.info/cooperation/3690/81470/> (data obrashcheniya: 16.07.2020).

5. Uchenye vyyasnili, chem sovremennye podrostki otlichayutsya ot sovetskih [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ria.ru/20200715/1574320590.html> (data obrashcheniya: 15.07.2020).

6. Ilakavichus M.R. Vzroslyj v raznovozrastnom soobshchestve neformal'nogo obrazovaniya: postanovka nauchnoj problemy. SPb.: LEMA, 2013.

7. Naumova N.F. Perekhodnyj period: pereorientaciya v cennostnom mire // Bud' licom: cennosti grazhdanskogo obshchestva. Tomsk, 1993. T. 2. S. 29–49.

8. Naumova N.F. Chelovek i modernizaciya Rossii. M.: Kanon+, 2006.

9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka: ucheb. posobie. M.: Izd-vo PSTGU, 2013.

10. Petrovskij V.A. «Ya» v personologicheskoy perspektive. M., 2013.

Education in modern communities with mixed ages of the CIS: conditions of organization

The article deals with the conditions where there is organized the interaction of the members of the communities with mixed ages from the states – the members of the CIS. The revealed conditions are divided in two complexes. The first complex includes the conditions associated with the development of the regional infrastructure of the continuous education, the second one includes the organizational and pedagogical conditions.

Key words: communities with mixed ages, nonformal education, system of educational events, educational environment of the CIS.

(Статья поступила в редакцию 27.07.2020)

М.В. НИКОЛАЕВА
(Волгоград)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ЦЕЛЬ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Освещается проблема формирования индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студента как предпосылки индивидуального стиля профессиональной деятельности. Представлен опыт деятельности научно-исследовательской лаборатории по апробации педагогических средств формирования стиля учебно-профессиональной деятельности учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие учителя, стиль учебно-профессиональной деятельности студента, индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога.

Национальным проектом «Образование» определены основные результаты и направления развития образования в Российской Федерации на период до 2024 г. В целевых уста-

новках проекта – реализация современных образовательных технологий, повышение качества образования, создание условий для повышения профессионального мастерства педагогов. В рамках реализации подпроекта «Учитель будущего» предполагаются системная работа по непрерывному личностно-профессиональному развитию педагогов и существенное обновление содержания программ, образовательных технологий профессиональной подготовки учителей.

Модернизация системы начального общего образования предполагает использование деятельностного метода как приоритетного в обучении и воспитании младшего школьника; реализацию предметных концепций в урочной деятельности; управление индивидуальным развитием личности младшего школьника; организацию инновационной деятельности. Между тем анализ существующей практики профессиональной подготовки учителя начальных классов в высшей школе показывает, что профессиональная подготовка учителя начальных классов в большей степени строится на формировании отдельных профессиональных компетенций, овладении определенной суммы знаний по отдельным основам наук, преподаваемым в начальной школе, и необходимыми профессиональными действиями. Аспекты личностно-профессионального развития студента в системе высшего педагогического образования остаются недостаточно востребованными [1].

Результаты проведенного анализа теоретико-методологических подходов к феномену личностно-профессионального развития студента (А.А. Деркач, Л.В. Темнова, Е.И. Рогов, Е.Н. Шиянов и др.) позволяют сделать вывод о том, что личностно-профессиональное развитие будущего педагога в системе высшего педагогического образования – это динамичный процесс формирования у него способностей и психических структур, которые позволяют ему овладеть профессиональными компетенциями согласно современным требованиям профессии, включая личностный опыт преодоления трудностей и самостоятельное достижение успешных индивидуальных результатов профессионального роста как специалиста [5].

Выпускник вуза, обладающий опытом развития индивидуального стиля профессиональной деятельности, на этапе вхождения в профессию должен быть готов к проектированию

индивидуальной траектории профессионального, карьерного роста, к осознанному выбору вариативных способов решения профессиональных задач.

Проблема формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога, стиля учебно-профессиональной деятельности студента как предпосылки стиля профессиональной деятельности не является новой в науке и педагогической практике. Методологические аспекты изучения индивидуального стиля профессиональной деятельности отражены в исследованиях психологов и педагогов (Б.А. Вяткин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, А. Адлер, Г. Оллпорт и др.). Ряд исследований раскрывает отдельные вопросы формирования стиля профессиональной деятельности учителя (А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Г.В. Сорокина, А.В. Торхова, Н.В. Черепанова и др.). Вопросам развития личности студента в профессиональном образовании, выделению типов стилей учебно-профессиональной деятельности будущего специалиста посвящены работы Н.М. Борытко, Е.В. Бондаревской, А.А. Вербицкого, Т.Б. Гребенюка, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, И.В. Жулановой, А.М. Медведева, Т.В. Черниковой.

Анализ состояния педагогической теории и образовательной практики формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя начальных классов в системе высшего образования позволил выявить существенное противоречие между необходимостью развития способности у будущих учителей начальных классов самостоятельно и осознанно строить целесообразную систему действий, направленных на овладение вариативными способами решения профессиональных задач многопредметного начального общего образования, с одной стороны, и недостаточной обоснованностью педагогических средств формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки педагога к решению этих проблем в педвузе – с другой. Данное противоречие позволило определить программу опытно-экспериментальной работы по апробации педагогических средств формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в рамках деятельности межвузовской научно-исследовательской лаборатории «Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов» при кафе-

дре педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета [5].

Под индивидуальным стилем профессиональной деятельности учителя нами понимается устойчивое сочетание интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-ценностных свойств личности и соответствующих им взаимосвязанных действий, выражающих его индивидуальность и обеспечивающих овладение вариативными способами решения педагогических задач в профессиональной деятельности [3]. Проведенный анализ позволяет утверждать, что в существующих исследованиях по проблеме формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности у будущих педагогов, как правило, апробируются отдельные спецкурсы, факультативы, программы педагогической практики, без учета индивидуальных особенностей личности студента и возможных личностных и профессиональных затруднений.

Обоснование значения индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя начальных классов как содержательной основы личностно-профессионального развития студента на этапе вузовского обучения предполагает создание системы педагогических средств. Важно отметить, что подготовка учителя начальных классов проектируется на этапе вузовского образования в логике становления учителя начальных классов как гармоничной индивидуальности и как профессионала.

Система педагогических средств формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки, направленная на оптимизацию его личностно-профессионального развития, включает в себя:

1) *содержательный ресурс* учебных дисциплин профессиональной подготовки учителя начальных классов, который, согласно обновленному федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, в условиях реализации *аксиологического подхода* предполагает формирование у студента индивидуальной ценностно-смысловой концепции профессиональной деятельности;

2) *дидактико-методический ресурс* образовательных технологий в рамках осуществления *деятельностного подхода* к организации учебно-профессиональной деятельности студентов, который предусматривает реализацию субъектно-деятельностных педагогиче-

ских технологий обучения и воспитания будущих педагогов с целью овладения вариативными способами решения профессиональных задач, разработки программы саморазвития с учетом требований профессиональной деятельности и возможных личностных и профессиональных затруднений;

3) *диагностический ресурс психолого-педагогического сопровождения студента*, который в условиях использования *индивидуально-творческого подхода* к процессу личностно-профессионального развития будущего педагога на этапе высшего профессионального образования должен быть направлен на развитие мотивации профессиональных достижений, осмысление собственных переживаний по поводу индивидуальных особенностей личности и профессиональной деятельности [5].

При изучении содержания учебных дисциплин в аспекте формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности у студентов нами делается акцент на овладение педагогическими ценностями, определяющими смыслополагающую индивидуально-творческую деятельность учителя начальных классов по конструированию образовательных отношений в начальной школе:

– *ценности-цели* (представления о критериях развития личности современного младшего школьника; представления о сущности, характере, структуре, специфике педагогической деятельности учителя начальных классов; представления о совокупности профессионально важных качеств личности учителя начальных классов, отличающих его от учителя старшей школы);

– *ценности-средства* (представления о конкретных способах педагогической техники: мимика, жесты, пластика, речь; представления о приемах педагогического общения, представления о моделях обучения в начальной школе: осознанный выбор учебно-методического комплекта, педагогических технологий обучения и воспитания младших школьников).

Субъективное восприятие педагогических ценностей в ходе изучения учебных дисциплин в процессе профессиональной подготовки обуславливает наличие индивидуальных образов педагогической реальности у будущих педагогов как составляющей характеристики индивидуального стиля профессиональной деятельности. Субъектно-деятельностный подход к организации учебно-профессиональной деятельности студентов предполагает реали-

зацию ряда педагогических технологий, применяемых в ходе лекций, семинаров, педагогической практики. Ведущими среди них выступают:

– *технологии организации учебного процесса в деятельностной парадигме*, направленные на овладение будущими педагогами опытом проектирования деятельностного урока в начальной школе;

– *коммуникативно-личностные технологии*, направленные на овладение будущими педагогами техниками управления своими психическими состояниями с целью развития позитивного самоотношения в профессиональной деятельности;

– развитие коммуникативных способностей личности с целью организации конструктивного взаимодействия с детьми, родителями, коллегами;

– *технологии стимулирования творческой активности*, направленные на формирование умений осуществлять осознанный выбор образовательных программ, способов и видов обучения в условиях вариативности в начальной школе, осуществления проектной, исследовательской, инновационной деятельности [2].

В роли индикаторов сформированности индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя начальных классов в опытно-экспериментальной работе выступали:

– *степень проявления специфических для учителя начальных классов свойств личности* (эмоциональная чувствительность, полипредметные способности, мобильность знаний в рамках нескольких образовательных областей);

– *направленность личности* (система мотивов, ценностей, склонностей);

– *степень сформированности универсальных компетенций* (познавательных, коммуникативных, регулятивных);

– *степень овладения вариативными способами решения профессиональных задач* (способы решения задач в области педагогической техники, технологии педагогического общения, технологии организации образовательных отношений в начальной школе);

– *степень проявления индивидуально-творческой технологии* (авторские способы профессиональной деятельности);

– *успешность профессиональной деятельности* (удовлетворенность профессиональной деятельностью, рефлексия).

Именно они стали основой разработки метапредметного комплекса учебно-методи-

ческих материалов (вариативные задания, упражнения, тесты, проекты и т. п.) по учебным дисциплинам, модулям, педагогической практике профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе высшего образования [4]. Его апробация осуществлялась в деятельности межвузовской научно-исследовательской лаборатории «Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов», при котором создан образовательный кластер, включающий Центр дополнительного образования детей «Подснежник», базовые школы Волгограда, региональные инновационные площадки [1]. В рамках деятельности Центра дополнительного образования детей «Подснежник» студенты могут под руководством преподавателя включаться в профессиональную деятельность, апробируя педагогические техники и приемы, взаимодействуя с детьми, родителями, учитывая индивидуальные особенности своей личности и требования профессии.

Данный опыт позволяет будущим педагогам определить личностные и профессиональные затруднения, наметить пути их преодоления и профилактики. В условиях педагогической практики, совместной проектно-исследовательской деятельности с педагогами базовых школ, школ – региональных инновационных площадок студенты изучают передовой педагогический опыт, осознают собственные профессиональные предпочтения в области педагогической техники, технологии педагогического общения, технологии проектирования учебной и внеучебной деятельности.

Ключевое место в процессе формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя начальных классов занимает система психолого-педагогического сопровождения студента (индивидуальное и групповое психологическое консультирование по проблемам личностных и профессиональных затруднений, тренинги личностного и профессионального роста, педагогические студии), которая раскрывает процессуальные характеристики овладения профессиональной деятельностью учителя начальных классов в высшей школе с учетом индивидуальных свойств личности студента и их согласования с требованиями профессии [6].

Перспективами исследования проблемы формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования являются уточнение содержательных и процессуальных характеристик стиля учебно-профессиональной деятельно-

сти студента, индивидуального стиля педагога согласно профессиональным функциям, структуре педагогической деятельности современного учителя начальных классов и индивидуальным свойствам личности. Результаты исследования могут найти применение при разработке научно-методического обеспечения профессиональной подготовки учителей начальных классов на различных уровнях непрерывного педагогического образования, в том числе в условиях электронного обучения и реализации дистанционных образовательных технологий. Критериальный анализ индивидуального стиля учителя начальных классов может быть положен в систему новой модели аттестации учителей начальных классов.

Список литературы

1. Николаева М.В. Практикоориентированный подход к профессиональной подготовке педагога: традиции и инновации // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (5–6 апр. 2017 г.). М., 2017. С. 54–57.
2. Николаева М.В. Традиции и инновации: образовательные технологии в профессиональной подготовке учителя начальных классов [Электронный ресурс] // Инновации в образовании: сб. науч. ст. участников X Междунар. науч. конф. «Техно-Образ 2017». URL: <https://elib.grsu.by/doc/22717> (дата обращения: 09.06.2020).
3. Николаева М.В., Бурякова Т.С. Особенности проявления стиля учебно-профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов // Актуальные проблемы формирования педагогической культуры будущих специалистов: межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. Вып. 1: в 2 ч. Ч. 2: Педагогика. Барановичи: РИО БарГУ, 2011. С. 244–249.
4. Николаева М.В., Корепанова М.В., Зайцев В.В. Современные проблемы дошкольного и начального образования: контекст становления личности: моногр. Волгоград, 2018.
5. Образовательные стратегии и технологии личностно-профессионального развития учителя начальных классов в инновационном пространстве модернизации непрерывного педагогического образования: кол. моногр. / под общ. ред. проф. М.В. Николаевой. Волгоград, 2014.
6. Теоретико-методические основы подготовки студентов к профессиональной деятельности: кол. моногр. / отв. ред. Л.Б. Абдуллина. Стерлитамак, 2016. Ч. 2.

* * *

1. Nikolaeva M.V. Praktikoorientirovannyj podhod k professional'noj podgotovke pedagoga: tradicii

i innovacii // Pedagogicheskoe obrazovanie na styke epoch: innovacii i tradicii v sfere obrazovatel'nyh tekhnologij: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (5–6 apr. 2017 g.). M., 2017. S. 54–57.

2. Nikolaeva M.V. Tradicii i innovacii: obrazovatel'nye tekhnologii v professional'noj podgotovke uchatelya nachal'nyh klassov [Elektronnyj resurs] // Innovacii v obrazovanii: sb. nauch. st. uchastnikov X Mezhdunar. nauch. konf. «TekhnoObraz 2017». URL: <https://elib.grsu.by/doc/22717> (data obrashcheniya: 09.06.2020).

3. Nikolaeva M.V., Buryakova T.S. Osobennosti proyavleniya stilya uchebno-professional'noj deyatel'nosti budushchego uchatelya nachal'nyh klassov // Aktual'nye problemy formirovaniya pedagogicheskoy kultury budushchih specialistov: mezhvuz. sb. nauch. st. s mezhdunar. uchastiem. Vyp. 1: v 2 ch. Ch. 2: Pedagogika. Baranovichi: RIO BarGU, 2011. S. 244–249.

4. Nikolaeva M.V., Korepanova M.V., Zajcev V.V. Sovremennye problemy doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya: kontekst stanovleniya lichnosti: monogr. Volgograd, 2018.

5. Obrazovatel'nye strategii i tekhnologii lichnostno-professional'nogo razvitiya uchatelya nachal'nyh klassov v innovacionnom prostranstve modernizacii nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kol. monogr. / pod obshch. red. prof. M.V. Nikolaevoy. Volgograd, 2014.

6. Teoretiko-metodicheskie osnovy podgotovki studentov k professional'noj deyatel'nosti: kol. monogr. / otv. red. L.B. Abdullina. Sterlitamak, 2016. Ch. 2.



Individual style of professional activities of teachers of primary school as a substantial basis of higher education

The article deals with the issue of the development of individual style of educational and vocational activities of students as the prerequisites of the individual style of the professional activities. There is presented the experience of the activities of the scientific laboratory aimed at testing of the pedagogical means of the development of the style of educational and vocational activities of teachers of primary school in the system of higher pedagogical education.

Key words: *personal and professional development of teacher, style of educational and vocational activities of students, individual style of professional activities of teachers.*

(Статья поступила в редакцию 22.07.2020)

И.Н. КОРЕНЕЦКАЯ
(Исков)

**ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ**

Веб-квест может стать эффективным средством формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции в рамках изучения дисциплин «Иностранный язык» и «Теория и практика межкультурной коммуникации» в вузе. Рассматриваются становление квест-технологии, анализируются алгоритмы по работе с ней, приводятся механизмы интеграции веб-квестов в процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции.



Ключевые слова: *веб-квест, межкультурная коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция.*

Переход на ФГОС ВО3++ ставит перед системой высшего образования задачу применения современных образовательных технологий для формирования требуемых компетенций. Одной из таких образовательных технологий является веб-квест, который способен повысить мотивацию студентов-бакалавров к изучению дисциплины, что в конечном итоге повышает результаты обучения, а также обеспечивает формирование необходимых компетенций на определенном в стандарте уровне. Как следствие, задачей преподавателя в этом направлении является освоение такого инструмента, как веб-квест-технология, для повышения качества подготовки бакалавров, в том числе в контексте обучения иностранному языку.

Весомым аргументом в пользу применения веб-квестов в обучении являются данные Института будущего (Institute for the Future) в Калифорнии, специалисты которого провели исследование и выявили, что люди по всему миру проводят около трех миллиардов часов в неделю за онлайн-играми. С одной стороны, это слишком много времени для решения виртуальных задач, учитывая большое количество проблем повседневной жизни, которые требуют оперативного решения. С другой стороны, геймеры добиваются значительных

успехов в решении глобальных проблем в виртуальном мире. Игра способствует тому, что человек переживает ситуацию успеха. Препятствие в игре не бывает непреодолимым, поэтому геймер не ощущает поражения, беспокойности, депрессии, разочарования. Таким образом, у нас есть параллельный образовательный ресурс, где молодежь получает знания и формирует компетенции зачастую успешнее, чем осваивая учебные предметы в образовательных учреждениях.

Веб-квест-технологии как учебное задание впервые рассматриваются Б. Доджем [7] и Т. Марчем [8]. В отечественной науке веб-квест-технологии рассматриваются в работах Е.А. Багузиной [1], О.В. Волковой [2], Г.А. Воробьева [3], П.В. Сысоева [5]. В современной трактовке понятия «квест» существует несколько подходов.

Во-первых, под квестом понимают компьютерную игру. В 1970-х гг. программист У. Кроутер разработал программу Colossal Cave Adventure. Согласно сюжету, главный герой выполняет задачи, перемещаясь в большой пещере Colossal Cave. Именно эту программу и считают первым квестом. В 1990-х гг. подобные игры были очень популярны, в частности в России, когда за ними и закрепился термин *квест* – как игра и решение задач.

Во-вторых, под квестом понимают сюжет литературного произведения, в котором главному герою необходимо дойти до цели, выполняя различные задания и преодолевая препятствия. Такой сюжет прослеживается от древней мифологии («Миф о 12 подвигах Геракла», «Миф о Персее») до современных произведений (Дж. Р.Р. Толкин «Властелин колец», Б. Акунин «Квест», А. Фомин «Хлебный квест», С. Деркач «Квест»).

В-третьих, квест определяется как сайт в Интернете, с которым работают обучающиеся, выполняя учебное задание.

В-четвертых, квест некоторыми исследователями определяется как ориентированная на решение проблемы деятельность:

- информационная – сбор, анализ, преобразование, хранение, поиск и распространение информации;
- организационная – практическая деятельность по руководству людьми / учениками, согласованию их совместных действий и управления ими;
- учебная – усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач.

В-пятых, под квестом (веб-квестом) понимают особую новую образовательную технологию. Квест как педагогическая технология – это продуманная в деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с четко определенными целями, диагностикой текущих и конечных результатов, которая имеет определенные этапы с выделенными процедурными характеристиками.

Проанализировав понятие веб-квеста как технологии, перейдем к определению содержательных характеристик квестов. Квестами педагоги пользуются достаточно давно, не называя такую деятельность «квестом».

Педагогической основой квестов А. Багузина [1] определяет философию конструктивизма, где важно не воспроизведение энциклопедической реальности, а формирование собственного представления о ней. При этом квест – это в первую очередь игровая педагогическая технология, которая, по мнению Г. Селевко, имеет четко поставленную цель обучения и соответствующий педагогический результат [4].

В структуру игры как деятельности Г. Селевко включает постановку цели, планирование, реализацию цели, анализ результатов [Там же]. В структуру игры как процесса входят роли, которые взяли на себя игроки; игровые действия как средство реализации этих ролей; игровое использование предметов, замещение реальных вещей игровыми; реальные отношения между игроками; сюжет (содержание) – сфера деятельности, условно воспроизводимая в игре. Таким образом, под веб-квестом следует понимать инновационную педагогическую игровую технологию с использованием интернет-ресурсов, предусматривающую выполнение обучающимися учебных, поисково-познавательных проблемных задач в соответствии с игровым замыслом / сюжетом, во время которого они подбирают и упорядочивают информацию, выполняют самостоятельную, исследовательскую работу.

На сегодняшний день педагоги активно используют веб-квест-технологию для решения многих образовательных проблем: активизации познавательной деятельности обучающихся, повышения мотивации к обучению, развития различных навыков.

По своей сути веб-квест – это дидактическая структура, в рамках которой преподаватель совершенствует поисковую деятельность обучающихся, задает им параметры этой дея-

тельности и определяет ее время, учит их самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из различных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия вариантов решения, умение устанавливать причинно-следственные связи.

Основными функциями веб-квестов в учебном процессе являются:

– *общая мотивационная* – побуждает к изучению дисциплины;

– *учебная* – насыщает содержание учебной дисциплины разнообразным материалом благодаря применению интернет-ресурсов;

– *развивающая* – обеспечивает развитие познавательной, мыслительной деятельности, субъектной позиции участников, их коммуникативной и информационной компетентности благодаря работе в группе, умений самопрезентации, общей рефлексии.

Различные классификации квестов можно встретить в научно-педагогической литературе. Так, А. Шульгина на основе анализа типологии проектов и квестов представила сравнительную типологию [6]. Согласно данной классификации, квесты бывают следующих типов:

1) квест как научное исследование (его цель формулируется перед выполнением, он имеет четкую структуру), «аутентичное задание» (предполагает обязательный анализ результатов), творческое задание (предусматривает выполнение творческого задания – создание видеоролика и др.), журналистское расследование;

2) предметно-содержательный квест: предметный (посвящен единственной проблеме, имеет четкую структуру, направлен на получение знаний и умений в одной отрасли); межпредметный (интегрирует знания из разных областей);

3) открытый квест (преподаватель является равноправным участником: имеет роль, организует и координирует деятельность учащихся), скрытый квест (преподаватель руководит процессом дистанционно, может быть консультантом);

4) непродолжительный (такой квест рассчитан на 1–2 занятия) и длительный (срок исполнения – месяц и более).

Работа над квестом включает три этапа, которые и обуславливают его структуру.

1. Начальный, или подготовительный, этап – отбор преподавателем проблемных межкультурных ситуаций в соответствии с темати-

ческим компонентом; определение проблематики; определение аутентичных ресурсов сети Интернет для решения задач квеста; определение сроков выполнения квеста и форм представления результатов; определение критериев оценивания в соответствии с уровнем сформированности умений; распределение участников на малые группы для выполнения результатов квеста.

2. Ролевой этап – выполнение обучающимися задач квеста (поисковых, исследовательских и др.).

3. Презентативный этап – представление результатов исследовательской работы малых групп.

4. Заключительный, или рефлексивный, этап, на котором обсуждаются результаты выполнения заданий квеста.

Пробное обучение с использованием веб-квест-технологии осуществлялось в рамках курсов «Иностранный язык» и «Теория и практика межкультурной коммуникации» на направлении 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями (профиль «Русский язык и иностранный (английский) язык»). В Псковском государственном университете были организованы и проведены веб-квесты. В пробном обучении приняли участие 17 студентов данного направления.

До организации пробного обучения обучающимся была предложена работа по созданию образа себя в мультикультурном мире (My ideal intercultural self). Обучающимися были подготовлены индивидуальные коллажи, в которых они отразили основные моменты своей жизни после университета. На основе контент-анализа творческих работ были выделены повторяющиеся во всех работах позиции: профессия, изучение иностранных языков, путешествия, семья, дальнейшее образование, саморазвитие (развитие межкультурной компетенции). Анализ работ выявил, что обучающиеся имеют упрощенное восприятие иностранного языка и понимание роли межкультурной компетентности. Цель большинства – «говорить на английском языке как носитель языка». В ряде ответов респонденты заявляют о намерении вступить в брак с иностранцем, с которым они познакомятся во время международной академической стажировки. Свою будущую работу несколько обучающихся связывают с другой страной, где они будут обучать англоговорящих людей русскому языку. Работа воспринимается как мост, связывающий обучающихся со страной изучаемого языка. Сре-

ди качеств, необходимых для успешного межкультурного взаимодействия, обучающиеся отмечают такие, как открытость, доброта, гибкость, отказ от стереотипов, позитивная и активная позиция в межкультурном взаимодействии, любознательность. Таким образом, по мнению обучающихся, знание иностранного языка важно, прежде всего, для получения достойной работы (так думают 17 студентов – 100%); 15 студентов (88%) планируют продолжать изучать английский язык после окончания университета, освоить и другие иностранные языки; 15 студентов (88%) считают, что знание иностранного языка позволит им путешествовать; для 11 студентов (64%) знание иностранного языка необходимо для счастливого брака; только 2 студента (11%) считают, что иностранный язык необходим для саморазвития и формирования межкультурной компетенции.

Квесты были созданы при помощи веб-технологий и носили исследовательский и проектный характер. Для пробного обучения были подготовлены следующие квесты: *Around the world in 24 hours* (тип веб-квеста «Журналистское расследование»), *Magic Garden* (тип веб-квеста «Творческое задание»), *Globalization or New Wonderland* (тип веб-квеста «Научное исследование»). Проблематика квестов направлена на проверку сформированности компетенций студентов по данным дисциплинам и отражает следующие компоненты межкультурного взаимодействия:

1) особенности взаимодействия представителей различных культур в процессе общения (знание лексических единиц, включающих устойчивые словосочетания, оценочную лексику, реплики-клише речевого этикета, пословицы и поговорки (приветствия, представления, проявления чувств и выражения эмоций, прощания и др.), отражающие культуру общения стран изучаемого языка);

2) особенности быта и повседневной жизни представителей различных культур (знание особенностей восприятия времени у разных национальностей, приоритетов в распределении дел в течение дня, особенности приема пищи, устройства быта, отношение к одежде и материальным благам, отношение к труду и пр.);

3) образ жизни представителей различных возрастов в разных культурах (особенности семейных взаимоотношений; отношение к ребенку и отношение ребенка к родителям; проблемы современных подростков, субкультуры; забота и уважение к старшему поколению и пр.);

4) организация свободного времени у представителей различных культур (национальные виды спорта, национальное искусство, музыка, литература и пр.);

5) образование (особенности школьного и вузовского обучения, образ учителя в разных культурах);

6) путешествие (этнографические реалии, географические названия, природа, умение ориентироваться в городе страны изучаемого языка, а в случае затруднений – обратиться к местным жителям за помощью и пр.);

7) культура и ценности (национальные праздники и фестивали, традиции и обычаи, знаменательные даты, стереотипы и предрассудки, сравнение изучаемых культур с родной культурой и пр.);

8) история (политические взаимоотношения России и Великобритании, России и США и др.).

Работа с веб-квестами предполагала последовательное выполнение обучающимися заданий исследовательского характера с использованием интернет-ресурсов, правильное выполнение которых позволяло команде получить ключ-подсказку для выполнения следующего задания. На пути к достижению цели в веб-квесте обучающимся встречаются антигерои, которые препятствуют продвижению и предлагают задания повышенной сложности. В процессе выполнения веб-квеста всем участникам доступен прогресс / рейтинг друг друга, что является определенным мотивирующим фактором.

По окончании пробного обучения с обучающимися было проведено собеседование, анализ результатов которого выявил изменения в восприятии обучающимися роли иностранного языка и развития межкультурной компетенции (*My second ideal intercultural self*). Обучающиеся демонстрируют осознание того, что гибкость и открытость способствуют преодолению межкультурного непонимания, вызванного различными стилями коммуникации или разницей в языковой подготовке. У обучающихся произошел внутренний сдвиг в сторону осознания необходимости развития межкультурной компетенции, это очевидно из того, что все 17 студентов отразили данный компонент в своих ответах, в которых они отмечают готовность адаптироваться и приспосабливаться к иным культурным условиям. Так, студенты стали вести записи межкультурных кейсов, в

которых отражают случаи своего взаимодействия с иностранными студентами. При этом они считают, что позитивное отношение является ключом к формированию межкультурной компетенции. Студенты говорят о мире без границ: планируя работать для своей страны и для всего мира, быть патриотами с сознанием, открытым всему миру. У студентов есть высказывания о том, что не границы формируют страну, а язык и культура: глобализация сделала границы между странами условными, граждане Евросоюза беспрепятственно пересекают границы и оказываются в другой стране. Исчезновение границ не приводит к исчезновению страны. Однако с исчезновением языка и культуры страна прекратит существование. Студенты отмечают необходимость воспринимать представителей иной культуры не как чужих или иностранцев, а как индивидуальностей со своими особенностями. Приводится пример, что представители других культур, громко разговаривая в общественных местах, не преследуют цели вторжения в местную культуру, это их индивидуальная особенность. Кроме того, все 17 студентов считают, что работа в стране изучаемого языка в окружении носителей языка автоматически будет способствовать формированию «идеального межкультурного себя». По-прежнему 15 студентов (88%) планируют продолжать изучение иностранных языков после окончания университета, также 15 студентов планируют активно путешествовать.

Анализ результатов пробного обучения показывает, что использование веб-квеста в рамках дисциплин «Иностранный язык» и «Теория и практика межкультурной коммуникации» формирует межкультурную восприимчивость и эмпатию, синтезирует знания о своей культуре и культуре страны изучаемого языка, создает условия для становления у студентов-бакалавров черт вторичной языковой личности, учит интерпретировать межкультурные кейсы и тем самым формирует основные компоненты межкультурной компетенции. Веб-квест позволяет обучающимся воспринимать межкультурную коммуникацию как важное условие взаимодействия представителей разных культур, определить собственную траекторию развития знаний, умений и навыков, без которых не состоится межкультурное взаимодействие.

Если до проведения пробного обучения студенты демонстрировали скорее низкий уровень сформированности межкультурной компетенции, то после занятий с использовани-

ем веб-квестов обучающиеся демонстрируют значительно более высокий уровень межкультурных знаний, умений и навыков, что свидетельствует об эффективности веб-квеста.

Список литературы

1. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
2. Волкова О.В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2010.
3. Воробьев Г.А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции (английский язык, лингвистический вуз): дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2004.
4. Селевко Г.К. Классификация образовательных технологий. М., 2005.
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Ростов н/Д.; М., 2010.
6. Шульгина Е.М. Алгоритм работы с технологией веб-квест при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Тамбов, 2013.
7. Dodge B. A Rubric for Evaluating Web Quests [Electronic resource]. URL: <http://webquestsdsu.edu/webquestrubric.html> (дата обращения: 20.05.2020).
8. March T. Web-Quests for Learning [Electronic resource]. URL: <http://www.ozline.com/webquests/intro.html> (дата обращения: 23.05.2020).

* * *

1. Baguzina E.I. Veb-kvest tekhnologiya kak didakticheskoe sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012.
2. Volkova O.V. Podgotovka budushchego specialista k mezhkul'turnoj kommunikacii s ispol'zovaniem tekhnologii veb-kvestov: dis. ... kand. ped. nauk. Belgorod, 2010.
3. Vorob'ev G.A. Veb-kvest tekhnologii v obuchenii sociokul'turnoj kompetencii (anglijskij yazyk, lingvisticheskij vuz): dis. ... kand. ped. nauk. Pyatigorsk, 2004.
4. Selevko G.K. Klassifikaciya obrazovatel'nyh tekhnologij. M., 2005.
5. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novyh informacionno-kommunikacionnyh internet-tekhnologij. Rostov n/D.; M., 2010.
6. Shul'gina E.M. Algoritm raboty s tekhnologiej veb-kvest pri formirovanii inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov. Tambov, 2013.

Web-quest as a means of the development of intercultural communicative competence of bachelors

Web-quest can be an efficient means of the formation and development of intercultural communicative competence in the context of studying the disciplines "Foreign language" and "Theory and practice of intercultural communication" in universities. There is considered the establishment of the quest-technologies, there are analyzed the algorithms of the work with it. The author describes the mechanisms of the integration of the web-quests in the process of the development of intercultural communicative competence.

Key words: *web-quest, intercultural communicative competence, foreign language communicative competence.*

(Статья поступила в редакцию 20.07.2020)

**Т.А. АНДРЕЕНКО, Л.И. ЧУФАРОВА,
Е.П. ПАВЛЕНКО**
(Волгоград)

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Анализируется проблема физической подготовленности молодежи. Собранные материалы могут быть положены в основу периодически повторяющихся исследований физической подготовленности обучающейся молодежи. Выявляется уровень физической подготовленности и развития физических качеств обучающихся применительно к нормативам комплекса ГТО.

Ключевые слова: *физическая культура, физические качества, комплекс «Готов к труду и обороне», нормативы, спорт.*

Введение. В настоящее время в организации учебного процесса по физическому воспитанию в средних образовательных учреждениях имеются проблемы. Из практического

опыта многих преподавателей и учителей известно, что во многих средних образовательных учреждениях, в которых к физическому воспитанию предъявляются определенные требования, значительная часть обучающихся не справляется с выполнением программных нормативов и нормативов комплекса «Готов к труду и обороне». В связи с этим в последние годы отмечается низкий уровень физической подготовленности и развития физических качеств учащихся, поступающих в высшие учебные заведения [4].

Исследование уровня физической подготовленности выпускников школ, поступающих на учебу в вузы, имеет большое значение для анализа влияния социально-экономических условий и занятий по всем предметам, в том числе по физической культуре в школе, на гармоническое воспитание молодежи. В то же время такое исследование является предпосылкой правильного планирования процесса физического воспитания на период обучения в вузе [1; 5].

В 2014 г. была возрождена национальная идея, направленная на улучшение состояния здоровья и воспитания патриотов нации – комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО). Комплекс ГТО – это уникальный и универсальный стандарт качества общефизической, физкультурно-спортивной подготовки человека в условиях безопасной жизнедеятельности. В отличие от предшествующих, современная система сдачи комплекса ГТО существенно изменена. В нее был добавлен третий («бронзовый») значок, были также изменены нормы и список дисциплин. Помимо этого были внесены изменения в возрастной состав участников. Раньше сдать нормативы комплекса могли люди в возрасте от 10 до 60 лет, сейчас принять участие в сдаче норм ГТО может любой желающий от 6 до 70 лет и старше. Руководство нашей страны считает, что население, независимо от пола и возраста, с восстановлением программы данного комплекса будет больше заинтересовано в процессе развития физической культуры и спорта, а также ведения здорового образа жизни. Комплекс «Готов к труду и обороне» и спорт направлены на физическое развитие и укрепление здоровья каждого человека. Примером значимости комплекса ГТО является преимущество в виде дополнительных баллов при наличии «Золотого знака» при поступлении в вузы [1]. Задача нашего исследования – определить уровень физической

Динамика показателей физической подготовленности студентов факультета психолого-педагогического и социального образования ВГСПУ

Учебный год	Кросс (мин., сек.)		Бег 100 метров (сек.)		Поднимание и опускание туловища (раз)	Подтягивание (раз)	Прыжки в длину с места толчком двумя ногами (см)	
	2000 м	3000 м	девушки	юноши			девушки	юноши
	девушки	юноши						
2015/16 (начало учебного года)	11,40 ±2,9	14,01 ±10,4	17,9 ±1,3	13,9 ±1,2	47 ±1,4	9 ±1,6	171 ±2,9	230 ±5,3
2015/16 (I курс)	11,29 ±2,8	13,31 ±9,8	17,4 ±1,5	13,6 ±1,3	52 ±1,6	10 ±1,3	169 ±2,8	231 ±5,5
2016/17 (II курс)	11,16 ±3,0	13,10 ±10,2	17,0 ±1,4	13,7 ±1,2	58 ±1,3	10 ±1,4	166 ±3,0	231 ±5,4
2017/18 (III курс)	11,49 ±3,2	13,33 ±10,6	17,7 ±1,5	14,0 ±1,4	58 ±1,4	10 ±1,6	170 ±2,8	212 ±5,8

подготовленности вчерашних школьников и сравнить их с готовностью к сдаче нормативов комплекса ГТО.

Результаты исследования. Нами был проведен мониторинг физической подготовленности студентов I–III курсов факультета психолого-педагогического и социального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) в период прохождения ими дисциплины «Физическая культура и спорт». В исследовании приняли участие 102 студента (87 девушек и 15 юношей). В качестве тестов служили контрольные упражнения, которые студенты выполняли в конце учебных семестров (табл. 1).

Анализ проведенных исследований показал, что физическая подготовленность девушек, поступивших в ВГСПУ, находилась на низком уровне, особенно в таких видах, как бег на 100 м (17,9 сек.) и поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине

без учета времени (47 раз). Юноши продемонстрировали физическую подготовленность на достаточном уровне: бег на 100 м (13,9 сек.), прыжки в длину с места (2 м 30 см), подтягивания (9 раз). Анализируя результаты (у девушек кросс 2 000 м, у юношей кросс 3 000 м), следует отметить, что из всех физических качеств менее развита общая выносливость. Мы сравнивали полученные результаты (табл. 1) с нормативами, применяемыми в вузе по дисциплине «Физическая культура и спорт» (см. табл. 2) [2; 3].

После первого года обучения в университете, при регулярных посещениях учебных занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт», отмечается разнообразная динамика в развитии изучаемых физических качеств. Так, у девушек наблюдается положительная динамика результатов в отдельных видах контрольных нормативов (бег 100 м – 17,4 сек., кросс 2 000 м – 11 мин. 10 сек.), кроме поднимания и опускания туловища (52 раза). У юношей

Оценка подготовленности студентов по физической культуре и спорту
очного отделения ВГСПУ

Контрольные показатели	Нормативы и оценки в баллах					
	Девушки			Юноши		
	5	4	3	5	4	3
<i>1-й курс</i>						
Бег 100 метров (сек.)	15,9	16,4	17,6	13,4	13,6	14,0
Кросс 2000 м (дев.), 3000 м (юн.) (мин., сек.)	10.00	10.50	11.10	12.30	13.00	13.40
Прыжки в длину с места толчком двумя ногами (см)	185	170	160	250	240	230
Поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине (количество раз)	55	45	35	–	–	–
Подтягивания (количество раз)				15	13	10
<i>2-й курс</i>						
Бег 100 метров (сек.)	15,8	16,3	17,4	13,2	13,4	13,8
Кросс 2000 м (дев.), 3000 м (юн.) (мин., сек.)	10.10	10.50	11.00	12.30	13.00	13.30
Прыжки в длину с места толчком двумя ногами (см)	185	175	165	250	240	230
Поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине (количество раз)	60	50	40	–	–	–
Подтягивания (количество раз)				16	14	10
<i>3-й курс</i>						
Бег 100 метров (сек.)	16,0	17,0	18,0	13,4	13,7	14,2
Кросс 2000 м (дев.), 3000 м (юн.) (мин., сек.)	10,30	11,00	11,40	12,20	13,10	13,40
Прыжки в длину с места толчком двумя ногами (см)	185	170	160	255	245	235
Поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине (количество раз)	60	45	35	–	–	–
Подтягивания (количество раз)	–	–	–	16	14	11

имеет место улучшение результатов в беге на 100 м (13,6 сек.) и в кроссе 3 000 м (13 мин. 3 сек.), а изменения результатов в прыжках в длину с места и в подтягиваниях незначительные (2 м 31 см и 10 раз соответственно).

После второго года обучения в развитии изучаемых двигательных и физических качеств замечены положительные сдвиги (у девушек в беге на 100 м – 17,0 сек., кроссе 2 000 м – 11 мин. 00 сек, поднимание и опускание туловища – 58 раз; у юношей в беге на 100 м – 13,1 сек., кроссе 3 000 м – 13 мин. 00 сек., подтягивания – 10 раз), исключение – прыжки

в длину с места, где роста результатов не наблюдалось.

Оценивая развитие физических качеств (силы, быстроты, выносливости) по табл. 2, нормативов оценки физического развития студентов, сравнивая их с нормативами комплекса ГТО VI ступени (возрастная категория 18–29 лет), наблюдаем некоторое несоответствие результатов (табл. 3). Так, результат в беге на 100 м у девушек 17,7 сек. в комплексе ГТО VI ступени соответствует бронзовому знаку, а по таблице нормативов оценки общей физической подготовленности – «удовлетворитель-

Нормативы испытаний (тестов) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» VI ступени (возрастная группа от 18 до 29 лет)

Испытания (тесты)	Нормативы					
	Девушки			Юноши		
	Золотой значок	Серебряный значок	Бронзовый значок	Золотой значок	Серебряный значок	Бронзовый значок
Бег 100 метров (сек.)	16,4	17,4	17,8	13,1	14,1	14,4
Бег 2 км (дев.), 3 км (юн.) (мин., сек.)	10,50	12,30	13,10	12,00	13,40	14,30
Прыжки в длину с места толчком двумя ногами (см)	195	180	170	240	225	210
Поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине (количество раз)	43	35	32	–	–	–
Подтягивания (количество раз)	–	–	–	15	12	10

но». У юношей результат 14,0 сек. в беге на 100 м соответствует серебряному знаку комплекса ГТО VI ступени, а по таблице оценки нормативов общей физической подготовленности – «удовлетворительно».

В контрольных упражнениях, таких как поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине и подтягиваниях, студенты показали результаты, которые соответствуют золотому знаку комплекса ГТО.

В целом проделанная работа позволяет сделать вывод о том, что ежегодный анализ результатов контрольных нормативов общей физической подготовленности студентов дает возможность более объективно оценивать усвоение ими материала на учебных занятиях по физической культуре и спорту. С учетом динамики результатов рекомендуется вносить необходимые изменения в методику преподавания с целью улучшения качества учебного процесса, развития физических качеств обучающихся для подготовки к сдаче норм комплекса ГТО VI ступени.

Список литературы

1. Андреев Т.А., Ситникова М.И. Определение физической подготовленности студентов по нормативам комплекса ГТО // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л.Г. Пашенко. Нижневартовск, 2019. С. 20–22.
2. Верина Т.П., Лукьяшко А.Г. Готовность студентов ЮФУ к выполнению нормативов всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО // V Международный конгресс учителей физической культуры и специалистов, пропагандирующих здоровый образ жизни, «ГТО в школу»; II Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Научно-методическое обеспечение внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса в образовательных организациях, реализующих программы общего и профессионального образования»; Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Здоровье и образование»: материалы (25–28 июня 2015 г., г.Петрозаводск)/редкол.: И.Р. Шегельман, В.М. Ки-

рилина, Н.В. Колесникова. Петрозаводск, 2015. С. 130–138.

3. Зиновьева Е.С. Влияние физической активности на здоровье студентов // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса: сб. ст. участников XIV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под общ. ред. Ю.Г. Кузмичева. Арзамас, 2018. С. 255–258.

4. Лубышева Л.И., Романович В.А. Спортивная культура в старших классах общеобразовательной школы. М., 2011.

5. Трофимов И.С., Трофимова Л.В. Мониторинг физического развития и физической подготовленности студентов гуманитарного вуза // Электрон. науч. журн. 2016. № 10-3(13). С. 335–342.

* * *

1. Andreenko T.A., Sitnikova M.I. Opredelenie fizicheskoy podgotovlennosti studentov po normativam kompleksa GTO // Perspektivnye napravleniya v oblasti fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma: materialy IX Vseros. nauch.-prakt. konf. / otv. red. L.G. Pashchenko. Nizhnevartovsk, 2019. S. 20–22.

2. Verina T.P., Luk'yashko A.G. Gotovnost' studentov YUFU k vypolneniyu normativov vsrossijskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa GTO // V Mezhdunarodnyj kongress uchitelej fizicheskoy kul'tury i specialistov, propagandiruyushchih zdorovyy obraz zhizni, «GTO v shkolu»; II Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya s mezhdunarodnym uchastiem «Nauchno-metodicheskoe obespechenie vnedreniya Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa v obrazovatel'nyh organizatsiyah, realizuyushchih programmy obshchego i professional'nogo obrazovaniya»; Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya s mezhdunarodnym uchastiem «Zdorov'e i obrazovanie»: materialy (25–28 iyunya 2015 g., g. Petrozavodsk) / redkol.: I.R. Shegel'man, V.M. Kirilina, N.V. Kolesnikova. Petrozavodsk, 2015. С. 130–138.

3. Zinov'eva E.S. Vliyanie fizicheskoy aktivnosti na zdorov'e studentov // Adaptaciya uchashchihsya vsekh stupeney obrazovaniya v usloviyah sovremen-nogo obrazovatel'nogo processa: sb. st. uchastnikov XIV Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem / pod obshch. red. Yu.G. Kuzmicheva. Arзамас, 2018. S. 255–258.

4. Lubysheva L.I., Romanovich V.A. Sportivnaya kul'tura v starshih klassah obshcheobrazovatel'noj shkoly. M., 2011.

5. Trofimov I.S., Trofimova L.V. Monitoring fizicheskogo razvitiya i fizicheskoy podgotovlennosti studentok gumanitarnogo vuza // Elektron. nauch. zhurn. 2016. № 10-3(13). S. 335–342.

The dynamics of the indicators of physical development of students in classes of physical culture and sport

The article deals with the analysis of the issue of physical development of youth. The collected material can be used as the basis of periodically repeated researches of physical development of students. There is revealed the level of physical training and the development of physical qualities of students relating to the standards of the Complex "Ready for Work and Defence".

Key words: *physical culture, physical quality, Complex "Ready for Work and Defence", standards, sport.*

(Статья поступила в редакцию 20.07.2020)

Е.А. ЖИГАЛОВА
(Иркутск)

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Рассматривается экологическая адаптация личности будущего сотрудника правоохранительных органов, связанная с сохранением экологического баланса в учебном коллективе и взаимоотношениями с обществом. Чтобы оказывать нравственно-правовые услуги обществу, необходимо выполнять социальные функции в коллективе, а это требует от каждого индивида поведения, соответствующего служебным, учебным и социально-бытовым условиям.

Ключевые слова: *экологическая адаптация будущего сотрудника правоохранительных органов, язык, нравственно-правовая культура, ландшафт, нравственный климат.*

В сфере своей профессиональной деятельности сотруднику правоохранительных органов приходится вступать в социальные, психологические взаимоотношения в коллективе и разным контингентом населения, проходить индивидуальную и в первую очередь эт-

ническую адаптацию. В целом на междисциплинарном уровне этими вопросами занимается такая наука, как экология личности. Однако существуют разные взгляды на экологию личности человека. Чаще всего в научной литературе акцентируется внимание на понимании медицинской экологии адаптации человека на биологическом, психофизическом и социальном уровнях, где основную роль играет «биогенетическое состояние высших регуляторных функций человека на сознательном и бессознательном уровнях» [4, с. 77]. Тем не менее проблема экологии человека рассматривается более в широком смысле и имеет межпредметные связи. Большинство ученых усматривают проблемность взаимодействия индивида в триаде «классическая экология – социальная экология – медицинская экология», в частности, на биологическом уровне взаимодействия человека с окружающей средой (Т.А. Акимова, В.В. Хаскин), другие специалисты в этом вопросе выделяют значимость космического аспекта экологии человека (В.П. Казначеев, А.Л. Яншин). Б.Б. Прохоров определяет объективные факторы, которые оказывают воздействие на экологическую адаптацию человека как индивида в современных условиях: особенности работы с учетом природных условий, социально-бытовых, производственных, культурных и религиозных. Немаловажный фактор социализации индивида иной культуры рассматривает М.Г. Евдокимова, когда речь идет о проявлении этнических особенностей индивида в иноязычной среде. В многонациональном коллективе, как считает М.Г. Евдокимова, «действуют носители разных культур и традиций, и не все его члены способны правильно воспринимать ценности культур разных народов, проявить терпимость и тактичность» [3, с. 6]. Особенности трудовой деятельности, безусловно, сопряжены с медицинской экологией, но в данной статье речь будет идти о сохранении экологии взаимоотношений коллектива как в целом, так и в микрогруппах.

В Восточно-Сибирском институте МВД России на факультете профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации обучаются слушатели разного возраста, квалификации, национальности, представители разных конфессий. Какие межкультурные взаимоотношения будут складываться в учебном коллективе, такой перенос взаимоотношений будет спроецирован как предметность отношений на трудовой коллектив и этику отношений с населением, опреде-

ля тем самым имидж сотрудника правоохранительных органов в современном обществе.

Поскольку адаптация сотрудника полиции к изменениям окружающей среды происходит под воздействием социальных условий, то в учебно-образовательном процессе будет идти речь об изменениях характера и приспособительных формах поведения человека, его стрессоустойчивости к различного рода социально-бытовым и профессиональным ситуациям (от преследования преступника до освобождения заложников), а также приспособляемости в разных социальных группах (от взаимодействия с коллегами до налаживания контактов с общественностью).

Определимся, какие субъективные и объективные факторы необходимо учитывать в педагогическом процессе, чтобы создать благоприятные условия для экологии личности будущего сотрудника правоохранительных органов. Классически можно представить общие факторы, определяющие социальную экологию индивида.

Таблица 1

Социальная экология человека [2]

Социальная экология			
Экология личности	Экология социальных групп	Экология человеческих популяций	Экология человечества <ul style="list-style-type: none"> • Экологическая демография • Этноэкология

Учитывая специфику военного коллектива и общие факторы социальной экологии человека, определимся с объективными факторами, оказывающими воздействие на экологическую адаптацию будущих сотрудников правоохранительных органов. Вслед за В.С. Олейниковым и М.Г. Евдокимовой в выявлении объективных факторов следует придерживаться трех основных компонентов: «культура» – «язык» – «ландшафт».

Поскольку культура выступает как форма проявления «человеческой сущности в сложной системе социальных потребностей и соответствующих им видов деятельности, то именно культура по своей сущности есть процесс становления, функционирования, развития человеческой сущности, процесс производства и воспроизводства человека как общественного существа, как субъекта социальной деятельности» [6, с. 218]. Очень важно понять, что ста-

новление личности как общественного существа проходит через призму формирования общественного поведения. Любое общественное поведение преследует достижения определенных целей, понятных и принятых в конкретном социальном обществе. В правоохранительной системе и деятельность, и бездеятельность человека регламентируются методами убеждения и принуждения как внешними причинами деятельности. В нравственно-правовом воспитании воздействие, оказываемое принуждением, всегда проходит на осознанном уровне, тем самым определяя мотив действий каждого. Для любого педагога, как и руководителя, понимание важнейшей роли коллектива в формировании человека заключается в изучении нравственных норм и установок, которые преобладают как социальный престиж коллектива. При этом анализе нельзя упускать из виду обычаи, присущие военному коллективу, традиции подчинения и субординации среди командиров и подчиненных. Нельзя не упомянуть техногенные особенности, которые усиливают воздействие на окружающий мир – природный и социальный, вследствие чего возрастает нравственная надежность современного работника. Сотрудники органов внутренних дел на постоянной основе взаимодействуют с людьми, определяя свою степень поведения как нравственную надежность. Умение убеждать в первую очередь необходимо воспитывать у будущего сотрудника правоохранительных органов, поскольку этот вид деятельности направлен прежде всего на сознание человека. «Нравственно-правовые установки становятся внутренними убеждениями будущего полицейского, а также каждого гражданина общества, предопределяя его правомерное поведение и деятельность в любой ситуации, вырастая до уровня нравственно-правовой культуры» [5, с. 114].

Для успешного формирования коллектива в условиях учебно-воспитательного процесса большое значение имеет *нравственный климат*, «экологическая чистота профессиональных отношений», где учитываются нравственная надежность, выраженная безотказностью в работе, готовность действовать в экстремальной ситуации, проявляя волевые качества. В данной статье не даются готовые модели и пути поведения человека при определенных обстоятельствах, а рассматриваются общие принципы профессиональной морали сотрудника правоохранительных органов, его адаптация в коллективе как личности, а также неотъемлемой части этого коллектива. Следу-

ет отметить, что формы коллективизма проявляются в том случае, когда поведение каждого индивида направлено на достижение общих целей, проявляя личностные качества, а гуманизм понимается как отношение человека к обществу, а общества – к личности индивида [5, с. 124].

Однако культура адаптации будущего сотрудника правоохранительных органов претерпевает ряд трудностей и обусловлена межнациональными конфликтами, в которых ему приходится принимать непосредственное участие. Культура поведения человека определяется не только его этнической культурой и влиянием национального языка. Понимание «убеждения и принуждения» не всегда однозначно воспринимаются в других языках. Если убеждение имеет нравственно-эстетическое воздействие на поступки человека, то принуждение – профессионально-воздействующий характер, что неприемлемо в некоторых культурах, т. к. глаголы *выполни, сделай* воспринимаются в тюркских языках как *подчинись* (реже *соблюдай*, если речь не идет о субординации отношений). Межкультурные отношения необходимо формировать на фоне профессиональной деятельности, когда подчинение и выполнение обязанностей происходит в рамках служебной деятельности, устава, регламента распорядка дня и т. д. Каждый представитель своей национальности как личность прошел период социализации (в школьной, студенческой, спортивной и другой среде), соответственно, в иной культуре будут проявляться свои этнические особенности как проявление оппозиции «свой – чужой». Помимо языковых различий, могут быть и культурные различия, очевидные как в новом коллективе, так и в обществе, с которым будущему сотруднику придется налаживать отношения. Посредством адаптации можно решать вопросы надежности личности в многонациональном коллективе в социально-психологическом плане, соответственно, приобщение к общепринятым нормам поведения в учебном центре должно проходить через ряд «приспособлений»:

- 1) нравственный климат коллектива (психологическая, доминирующая атмосфера, дух коллектива, общее настроение);
- 2) нравственно-правовые традиции военного коллектива;
- 3) строгий регламент и распорядок дня;
- 4) требования и стиль руководства начальствующего состава.

Еще одним объективным условием адаптации личности в военном коллективе является пространственное отношение, пребывание в учебном центре, где необходимо соблюдать все социально-бытовые и служебные нормы поведения. Однако каждому слушателю следует выработать новую программу поведения в соответствии со своими индивидуальными особенностями и изменяющимися условиями службы и быта.

Суммируя вышесказанное, среди объективных факторов, оказывающих влияние на экологическую адаптацию будущего специалиста правоохранительных органов, можно выделить:

- территориальную целостность (пребывание на казарменном положении в учебном центре ВСИ МВД России);
- профессиональный юридический язык, который будет стирать межэтнические грани в оппозиции «свой – чужой» и являться отправной точкой общения как внутри коллектива, так и с общественностью;

– культурные ценности воинского коллектива, с присущим ему соблюдением требований присяги, устава, приказов и т. д.

Вместе с тем коллектив есть совокупность интересов, нравственных ценностей каждого индивида, которого по праву можно назвать состоявшейся личностью. И экологичность отношений (нравственно-правовое отношение) каждого индивида зависит не только от профессиональных условий службы и бытия, но и от личностных качеств, темперамента, привитых ранее в другом социуме, этносе культурных ценностей, уровня образованности, выбора профессии (зачастую не мужской). С целью выявления субъективных факторов, воздействующих на личность, способную адаптироваться к специфичной окружающей среде (в данном случае – это военный коллектив, его правила, нормы, традиции, существующие в подразделении), было проведено анкетирование в трех группах слушателей (87 слушателей) по методике «Мотивация профессиональной деятельности К. Замфир). Респонден-

Таблица 2

Шкала мотивов профессиональной деятельности [1, с. 280–283]

Мотивы профессиональной деятельности	1	2	3	4	5
	Низкий уровень	Уровень ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего уровня	Очень высокий уровень
1. Денежный заработок	–	–	–	–	87
2. Стремление к продвижению по службе	–	–	–	–	87
3. Удовлетворенность выбором своей профессии					87
5. Удовлетворенность своим коллективом	2	13		42	20
6. Удовлетворенность от самого учебного процесса и результата несения службы		4	1		84
7. Стремление к совершенствованию овладения профессиональным мастерством, к повышению квалификации (показатели группы и индивидуальные показатели)				5	82
8. Стремление разрешать свои жизненные планы в коллективе и через коллектив			30	31	26
9. Стремление избежать критики со стороны начальника курса или коллег			2		86
10. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей (чтобы показатели группы были хорошие или личные интересы)					87

там предлагалось сделать единичный выбор напротив предложенного критерия мотивации в осуществлении замыслов о выборе профессии – сотрудника правоохранительных органов в новом социуме. Результатами стали следующие показатели (субъективные критерии адаптации) (табл. 2).

Как видно из табл. 2, первые три критерия мотивационного комплекса выбрали все слушатели единогласно, удовлетворенность коллективом вызвана резонансом разного уровня адаптации: образование, личные интересы, возрастные, гендерные и этнические особенности (язык, культура), религиозные и даже профессиональные различия (30% опрошенных уже успели поработать по специальности). Интересен и тот факт, что перенос профессиональных навыков работы с коллегами в учебный коллектив был очевиден (выбор 26 человек по высшему баллу). Большинство вопросов решается совместно в коллективе, как раскрываемость преступности зависит не от одного человека, так и показатели успешности в службе и учебе зависят от совместной деятельности, слаженности и принятия решения коллектива в целом.

Таким образом, для формирования внутренней мотивации каждого сотрудника правоохранительных органов работать оперативно, слаженно, всегда быть готовым прийти на помощь, решать общие вопросы и в то же время уважать мнение других, не нарушая толерантность каждой личности в рамках нравственно-правовых норм, можно принять предложенные выше критерии как субъективные факторы адаптации внутри коллектива. Сохранению внутреннего экологического баланса отношений способствует и профессиональная адаптация слушателей, о которой предстоит поговорить после проведения педагогического эксперимента в учебно-воспитательном процессе. Однако это тема уже для другого исследования.

Список литературы

1. Бардовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. СПб., 2000.
2. Басыров А.М. Экология человека. Курс лекций. Казань, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka.x-pdf.ru/17biologiya/102373-1-am-basyrov-ekologiya-cheloveka-konspekt-lekciy-kazan-2014-napravlenie-podgotovki-02040062-biologiya-uchebniy-plan.php> (дата обращения: 15.06.2020).
3. Евдокимова М.Г. Особенности обучения иностранному языку представителей среднеазиатских стран (на примере образовательных организа-

ций МВД России): учеб.-метод. пособие. Иркутск, 2017.

4. Наймушина А.Г. Психофизиологические механизмы экологической адаптации // Фундаментальные исследования. 2010. № 6. С. 76–81.

5. Олейников В.С., Пономаренко А.В. Нравственно-правовая система воспитания органов внутренних дел России: моногр. / под общ. ред. В.С. Олейникова. СПб., 1997.

6. Философия: учеб. пособие для студ. вузов. К., 1994.

* * *

1. Bardovskaya N.V., Rean A.A. Pedagogika: uchebnik dlya vuzov. SPb., 2000.

2. Basyrov A.M. Ekologiya cheloveka. Kurs lekciy. Kazan', 2014 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://nauka.x-pdf.ru/17biologiya/102373-1-am-basyrov-ekologiya-cheloveka-konspekt-lekciy-kazan-2014-napravlenie-podgotovki-02040062-biologiya-uchebniy-plan.php> (data obrashcheniya: 15.06.2020).

3. Evdokimova M.G. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku predsta-vitelej sredneaziatskih stran (na primere obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii): ucheb.-metod. posobie. Irkutsk, 2017.

4. Najmushina A.G. Psihofiziologicheskie mekhanizmy ekologicheskoy adaptacii // Fundamental'nye issledovaniya. 2010. № 6. S. 76–81.

5. Olejnikov V.S., Ponomarenko A.V. Nравstvenno-pravovaya sistema vospitaniya organov vnutrennih del Rossii: monogr. / pod obshch. red. V.S. Olejnikova. SPb., 1997.

6. Filosofiya: ucheb. posobie dlya stud. vuzov. K., 1994.

Conditions and factors of ecological adaptation of the personality of future law enforcement officials

The article deals with the ecological adaptation of the personality of future law enforcement officials associated with the conservation of the ecological balance in educational collective and relations with society. It is necessary to fulfill a social function in collective to provide moral and legal services to the society, this requires the individual's behavior corresponding to the official, educational, social and living conditions.

Key words: *ecological adaptation of future law enforcement officials, language, moral and legal culture, landscape, moral climate.*

(Статья поступила в редакцию 07.07.2020)

О.В. АЛДАКИМОВА
(Армавир)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Рассматривается международная академическая мобильность как современный научно-образовательный феномен. Представлена характеристика структурно-содержательных аспектов развития международной академической мобильности на глобальном, национальном, региональном, институциональном и индивидуально-личностном уровнях. Выявлены организационно-педагогические условия развития международной академической мобильности.



Ключевые слова: *интернационализация образования, международная академическая мобильность, экспортный потенциал образования.*

Исследования международной академической мобильности относятся к новому кластеру научно-образовательных проблем в динамично изменяющейся ситуации качественной содержательно-технологической и структурной трансформации не только образовательной, но и исследовательской и организационно-управленческой деятельности вузов [2, с. 15]. Международная академическая мобильность как социально-образовательный феномен привлекает в современных условиях особое внимание отечественных и зарубежных исследователей в различных областях научно-го знания.

Рассматривая академическую мобильность «как совокупность установок и готовности к перемещению (то есть потенциала), а также собственно территориальное перемещение (то есть академическую миграцию) с целью получения образования, повышения квалификации и научно-образовательной деятельности как студентов, так и профессорско-преподавательского состава в системе образования и науки» [9, с. 423–424], ученые выделяют как особый вид международную (межгосударственную) академическую мобильность, включающую в себя входящую (въездную) и исходящую (выездную) международную академическую мобильность.

Современная экономика знаний детерминирует активное развитие академической мобильности и превращение образования в ресурс глобальной конкуренции, при этом отмечается необходимость достижения баланса между конкурентоспособностью университетов на трех уровнях: глобальном, национальном и региональном [10; 11]. Университеты мирового уровня как своеобразные центры превосходства выступают действенным фактором социально-технологического и организационного развития регионов, стран в современных условиях [10].

В научной литературе представлены результаты исследований о влиянии международной академической мобильности на усиление конкурентных преимуществ национальных систем образования в России [Там же], Великобритании [18], Германии [14], США и Китае [17] и др. Международная академическая мобильность чаще всего выступает предметом научных исследований в контексте интернационализации образования. Исследователи обсуждают идеи «комплексной стратегии интернационализации», которые расширяют границы мобильности и включают разнообразные формы академического сотрудничества (совместные степени, сопровождение исследовательских проектов и программ) [5, с. 503].

Интернационализация образования рассматривается в исследованиях с учетом изменившейся роли, функций и миссии высшего образования в новом открытом мире. На смену узкому пониманию интернационализации образования как фактору повышения качества образования и научных исследований приходит новое понимание интернационализации образования как условия достижения целей устойчивого развития. Для этого интернационализация образования должна приобрести новые характеристики: универсальность, целенаправленность и доступность для большинства студентов и преподавателей [13].

Принятие в 2017 г. приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» актуализировало исследование международной академической мобильности как условия реализации конкурентных стратегий вузов по системной трансформации форм и направлений международной научно-образовательной деятельности [7]. В исследованиях А.В. Меликян выявлена взаимосвязь ресурсов и компетенций вузов с ре-

Взаимосвязь уровней международной академической мобильности и структурно-содержательных аспектов развития международной академической мобильности (составлено по: [2; 4–15])

Уровни международной академической мобильности	Структурно-содержательные аспекты развития международной академической мобильности и их характеристика в научной литературе
Глобальный	– ресурс «мягкой силы» (Е.Г. Ковба, Д.М. Грибовод; В.А. Суворова, И.А. Бронников); – фактор интернационализации высшего образования (Н.Л. Антонова, Я.С. Высоцкая); – фактор усиления российского геополитического влияния (В.А. Суворова, И.А. Бронников); – способ повышения репутации и рейтинга российских университетов (Х. де Вит)
Национальный	– механизм развития экспортного потенциала российского образования (С.М. Кроливецкая); – фактор усиления конкурентных преимуществ российского образования на международной арене (В.А. Суворова, И.А. Бронников); – инструмент интеграции международного измерения в образовательные программы (Г.П. Иванова, О.К. Логвинова); – форма интернационализации высшего профессионального образования (Г.П. Иванова, О.К. Логвинова)
Региональный	– механизм активизации региональных властей в разработке комплексных мероприятий по развитию экспортного потенциала вузов региона (С.М. Кроливецкая); – фактор выбора иностранными студентами региона для получения образования (М.Ю. Махотаева)
Институциональный	– механизм усиления конкурентных преимуществ (М.В. Сероштан, Н.П. Кетова); – фактор развития новых компетенций и ресурсов вуза (А.В. Меликян); – способ интеграции академической мобильности в общую стратегию вуза (С.М. Кроливецкая); – инструмент развития международного и межкультурного опыта преподавателей и студентов (Х. де Вит); – условие развития сервисов для иностранных студентов (М.Ю. Махотаева); – способ развития международного маркетинга образовательных услуг (М.Ю. Махотаева); – механизм реализации стратегии интернационализации университета (А.А. Шакирова)
Личностно-индивидуальный	– качество личности, представляющее совокупность мотивационно-ценностных установок, когнитивных операций, профессиональных компетенций, организационно-деятельностных и рефлексивных умений (П.В. Теребина)

зультатами их экспортной деятельности [8]. В частности, было доказано, что для развития экспортной деятельности вузов и увеличения количества иностранных студентов качество человеческих ресурсов имеет более важное значение, чем материальные ресурсы. Важную роль в развитии международной академической мобильности играет активное привлечение зарубежных преподавателей и исследователей, высокий уровень их профессиональных компетенций в использовании новейших образовательных технологий, в создании открытой образовательной среды, в разработке и реали-

зации совместных практико-ориентированных образовательных программ, в том числе краткосрочных.

Зарубежные исследователи к факторам усиления конкурентных преимуществ вузов относят сетевые формы партнерского сотрудничества между вузами, реализацию принципов инновационного организационного развития и профессиональной маркетинговой деятельности [16]. В контексте нашего исследования заслуживает внимания изучение международной академической мобильности на субъектном уровне как качества личности студен-

та, которое обеспечивает ему развитие компетенций для успешного профессионально-карьерного развития с учетом требований глобального рынка труда [12].

Таким образом, анализ научной литературы позволяет нам в обобщенном виде представить характеристику структурно-содержательных аспектов развития международной академической мобильности на глобальном, национальном, региональном, институциональном и индивидуально-личностном уровнях (см. табл. на с. 83).

Российские вузы находятся на разных уровнях развития международной академической мобильности, степень их участия в международных образовательных и исследовательских проектах тоже является различной. Лидерами по общей численности иностранных студентов выступают вузы – участники проектов повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров «5–100», проектов «Экспорт российского образования», «Глобальное образование».

С целью развития экспортного потенциала региональные вузы проводят научные изыскания по теоретико-методологическому и научно-методическому обеспечению развития международной академической мобильности, разрабатывают и реализуют систему мер по увеличению количества иностранных студентов, преподавателей, исследователей с учетом региональных особенностей [1]. Результаты анализа научной литературы позволяют сформулировать вывод о том, что разрабатываемые вузами программы развития международной академической мобильности должны учитывать ее многоуровневый и многофакторный характер.

На основе теоретического анализа и обобщения полученных результатов выявлены ведущие организационно-педагогические условия развития международной академической мобильности в вузах на глобальном, национальном, региональном, институциональном и индивидуально-личностном уровнях.

Организационно-педагогические условия развития международной академической мобильности на глобальном уровне:

– интенсивное развитие международного научно-образовательного сотрудничества российских и зарубежных вузов, увеличение объема экспорта образовательных услуг при одновременном повышении их качества как механизма активного привлечения иностранных студентов в вузы Российской Федерации;

– реализация системной коммуникационной политики российских вузов на международном уровне.

Организационно-педагогические условия развития международной академической мобильности на национальном уровне:

– разработка и реализация в России новых правовых норм регулирования международной академической мобильности с учетом зарубежного опыта;

– разработка национальной стратегии развития международной академической мобильности в контексте интернационализации высшего образования;

– снижение бюрократических барьеров на всех этапах рекрутинга иностранных студентов, преподавателей, исследователей;

Организационно-педагогические условия развития международной академической мобильности на региональном уровне:

– разработка региональной стратегии развития международной академической мобильности на основе укрепления межвузовского сотрудничества в регионе;

– создание региональных координационных советов по развитию международной академической мобильности как фактора социально-экономического развития территорий и увеличения объема несырьевого экспорта;

– усиление узнаваемости и привлекательности региона на международном рынке образовательных услуг.

Организационно-педагогические условия развития международной академической мобильности на институциональном уровне:

– включение вопросов развития международной академической мобильности во все вузовские документы стратегического характера;

– формирование в вузах современной инфраструктуры и создание институциональных условий международной академической мобильности;

– укрепление академической репутации вузов на международном рынке образовательных услуг;

– разработка и продвижение востребованных образовательных программ различной длительности с использованием инструментов международного маркетинга;

– системно-опережающая подготовка педагогов, исследователей, административного персонала вузов к работе в межкультурном контексте;

– формирование гибкой, открытой организационной культуры в вузах;

– включение в содержание образования международного, межкультурного и глобального контекста на основе выбора изучаемого материала, современных методов преподавания, оценки и контроля.

Организационно-педагогические условия развития международной академической мобильности на индивидуально-личностном уровне:

– разработка и реализация комплексных адаптационных программ для иностранных студентов;

– структурно-содержательная целостность адаптационных программ для иностранных студентов, обеспечивающая интеграцию международного, национального и регионального контекстов, задач и технологий социокультурной, академической, социально-психологической, кросс-культурной, психофизиологической, бытовой адаптации в их единстве и взаимосвязи;

– разработка и реализация программ психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития иностранных студентов на всех этапах обучения в российских вузах;

– мотивация иностранных студентов к изучению российских культурных и национальных традиций, знакомство иностранных студентов с историей и культурой народов Российской Федерации как фактора укрепления межэтнической солидарности, уважения культурного разнообразия, сохранения этнокультурной идентичности иностранных студентов.

Анализ и обобщение результатов выполненного исследования позволяет сформулировать следующие основные выводы.

1. Развитие международной академической мобильности на глобальном, национальном, региональном, институциональном и индивидуально-личностном уровнях становится ключевым фактором развития экспортного потенциала российского образования, системной трансформации конкурентных стратегий вузов как механизма активного привлечения иностранных студентов, преподавателей и исследователей в вузы Российской Федерации.

2. Выявленные организационно-педагогические условия развития международной академической мобильности в вузах на глобальном, национальном, региональном и индивидуально-личностном уровнях соответствуют идеям и принципам интернационализации высшего образования, выступая как комплексный ресурс стратегической направлен-

ности вузов на интенсификацию международного научно-образовательного сотрудничества, укрепление их деловой репутации на мировом рынке образовательных услуг.

3. Прогностичность полученных результатов заключается в возможности их использования для разработки вузовских стратегий развития международной академической мобильности на глобальном, национальном, региональном, институциональном и индивидуально-личностном уровнях.

Список литературы

1. Алдакимова О.В. Аксиологические основы развития академической мобильности иностранных студентов в поликультурном регионе // *Перспективы науки*. 2019. № 9(120). С. 130–133.
2. Антонова Н.Л., Высоцкая Я.С. Краткосрочная международная академическая мобильность: как фактор интернационализации высшего образования // *Университетское управление: практика и анализ*. 2019. № 23(4). С. 80–90.
3. Бермус А.Г. К проблеме программирования научных исследований непрерывного образования в полевом подходе // *Непрерывное образование: XXI век*. 2020. № 1(29). С. 1–18.
4. Иванова Г.П., Логвинова О.К. Интернационализация педагогического образования: магистратура университета ШОС // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017. Т. 1. № 4(41). С. 115–123.
5. Иманкулова Н.Б., Мошляк Г.А. Международная академическая мобильность студентов в контексте интернационализации высшего образования (опыт РУДН) // *Вестник Рос. ун-та дружбы народов*. Сер.: *Международные отношения*. 2019. Т. 19. № 3. С. 499–508.
6. Ковба Е.Г., Грибовод Д.М. Международная академическая мобильность сквозь призму теории «мягкой силы» // *Образование и наука*. 2019. Т. 21. № 10. С. 9–31.
7. Кроливецкая С.М. Перспективы развития экспортного потенциала высшего образования Российской Федерации // *Управленческое консультирование*. 2018. № 12. С. 73–78.
8. Меликян А.В. Взаимосвязь ресурсов и компетенций вузов с результатами их экспортной деятельности // *Университетское управление: практика и анализ*. 2020. № 24(1). С. 44–59.
9. Рязанцев С.В., Ростовская Т.К., Скоробогатова В.И., Безвербный В.А. Международная академическая мобильность в России. Тенденции, виды, государственное стимулирование // *Экономика региона*. 2019. Т. 15(2). С. 420–435.
10. Сероштан М.В., Кетова Н.П. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // *Высш. образование в России*. 2020. № 2. С. 27–40.

11. Суворова В.А., Бронников И.А. Международная образовательная миграция как «ресурс мягкой силы» в эпоху глобализации // Управление. 2019. № 4. С. 131–139.

12. Теребина П.В. Педагогические условия реализации международной академической мобильности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2019.

13. Ханс де Вит. Эволюция мировых концепций, тенденций и вызов в интернационализации высшего образования // Вопр. образования. 2019. № 2. С. 8–34.

14. Шакирова А.А. Развитие академической мобильности студентов в России и Германии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2018.

15. Экспорт образовательных услуг vs интернационализация университета: моногр. / М.Ю. Махотаева [и др.]. СПб., 2019.

16. Factors Affecting the Competitiveness of a Higher Education Institution: Systematic Literature Overview / L. Supe, A. Zeps, I. Jurgelane, L. Ribickis. Research for Rural Development, 2018. Vol. 2. P. 245–251.

17. Li J. Conceptualizing Soft Power of Higher Education, Perspectives on Rethinking and Reforming Education. Singapore: Springer, 2018.

18. Lomer S. Soft power as a policy rationale for international education in the UK: a critical analysis // Higher Education. 2017. Vol. 74(4). P. 581–598.

* * *

1. Aldakimova O.V. Aksiologicheskie osnovaniya razvitiya akademicheskoy mobil'nosti inostrannykh studentov v polikul'turnom regione // Perspektivy nauki. 2019. № 9(120). S. 130–133.

2. Antonova N.L., Vysockaya Ya.S. Kratkosrochnaya mezhdunarodnaya akademicheskaya mobil'nost': kak faktor internacionalizatsii vysshego obrazovaniya // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2019. № 23(4). S. 80–90.

3. Bermus A.G. K probleme programmirovaniya nauchnykh issledovaniy nepreryvnogo obrazovaniya v polevom podhode // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2020. № 1(29). S. 1–18.

4. Ivanova G.P., Logvinova O.K. Internacionalizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: magistratura universiteta SHOS // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 1. № 4(41). S. 115–123.

5. Imankulova N.B., Moshlyak G.A. Mezhdunarodnaya akademicheskaya mobil'nost' studentov v kontekste internacionalizatsii vysshego obrazovaniya (opyt RUDN) // Vestnik Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Mezhdunarodnye otnosheniya. 2019. T. 19. № 3. S. 499–508.

6. Kovba E.G., Gribovod D.M. Mezhdunarodnaya akademicheskaya mobil'nost' skvoz' prizmu teorii «myagkoj sily» // Obrazovanie i nauka. 2019. T. 21. № 10. S. 9–31.

7. Kroliveckaya S.M. Perspektivy razvitiya eksportnogo potentsiala vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2018. № 12. S. 73–78.

8. Melikyan A.V. Vzaimosvyaz' resursov i kompetencij vuzov s rezul'tatami ih eksportnoj deyatel'nosti // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2020. № 24(1). S. 44–59.

9. Ryazancev S.V., Rostovskaya T.K., Skorobogatova V.I., Bezverbnyj V.A. Mezhdunarodnaya akademicheskaya mobil'nost' v Rossii. Tendencii, vidy, gosudarstvennoe stimulirovanie // Ekonomika regiona. 2019. T. 15(2). S. 420–435.

10. Seroshtan M.V., Ketova N.P. Sovremennye rossijskie universitety: pozicionirovanie, trendy razvitiya, vozmozhnosti narashchivaniya konkurentnykh preimushchestv // Vyssh. obrazovanie v Rossii. 2020. № 2. S. 27–40.

11. Suvorova V.A., Bronnikov I.A. Mezhdunarodnaya obrazovatel'naya migratsiya kak «resurs myagkoj sily» v epohu globalizatsii // Upravlenie. 2019. № 4. S. 131–139.

12. Terebina P.V. Pedagogicheskie usloviya realizatsii mezhdunarodnoj akademicheskoy mobil'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Pyatigorsk, 2019.

13. Hans de Vit. Evolyuciya mirovykh koncepcij, tendencij i vyzov v internacionalizatsii vysshego obrazovaniya // Voпр. obrazovaniya. 2019. № 2. S. 8–34.

14. Shakirova A.A. Razvitie akademicheskoy mobil'nosti studentov v Rossii i Germanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2018.

15. Eksport obrazovatel'nykh uslug vs internacionalizatsiya universiteta: monogr. / M.Yu. Mahotaeva [i dr.]. SPb., 2019.

Organizational and pedagogical conditions of development of international academic mobility

The article deals with the international academic mobility as a modern research and educational phenomenon. There is presented the characteristics of the structural and semantic aspects of the development of the international academic mobility at global, national, regional, institutional, individual and personal levels. There are revealed the organizational and pedagogical conditions of the development of the international academic mobility.

Key words: *internationalization of education, international academic mobility, export opportunities of education.*

(Статья поступила в редакцию 28.06.2020)

О.А. ПОЛЯКОВА, Е.В. ФЕДОРОВИЧ
(Ростов-на-Дону)

**АСИНХРОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ
ДИСЦИПЛИНАМ: ПРОБЛЕМЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В сложившихся условиях оптимальным способом академического взаимодействия стала дистанционная коммуникация, осуществляемая в синхронном и асинхронном вариантах. Анализируется специфика асинхронного взаимодействия в процессе обучения лингвистическим дисциплинам в вузе.



Ключевые слова: *дистанционное обучение, асинхронное взаимодействие, Интернет, онлайн-курс, лингвистика.*

Актуальность. В связи со сложившейся эпидемиологической обстановкой оптимальным способом академического взаимодействия стала дистанционная коммуникация. При этом сам процесс коммуникации осуществляется в двух вариантах: синхронном и асинхронном (и всегда с применением технических средств). Каждый из них имеет ряд особенностей, причем далеко не всегда формат общения определяется инициатором коммуникации. Безусловно, в процессе обучения доминантной является методика обучающего, однако без учета возможностей реципиента коммуникация может быть малоэффективной, а то и вовсе не состояться. При этом оба способа взаимодействия участников образовательного процесса в современных условиях характеризуются как вынужденные, обусловленные внешними требованиями, а не только внутренними установками субъектов взаимодействия. Иными словами, если ранее дистанционное обучение применялось в первую очередь по желанию / возможности сторон (еще в 2019 г. исследователи писали об освоении большей части технологий дистанционного обучения в будущем времени [10, с. 36]), то в сложившейся в 2020 г. ситуации дистанционное взаимодействие стало единственной официально допустимой формой работы для всех образовательных учреждений.

Асинхронное взаимодействие в рамках учебного процесса многими родителями учащихся или студентами воспринимается как не-

желание педагога работать, объяснять материал вживую, немедленно отвечать на возникающие у обучающихся вопросы и т. д. Интернет наводнили родительские и даже учительские блоги, в которых приводились классификации, сортирующие педагогов на прекрасных, хороших, обычных и ленивых по степени уменьшения выходов в синхронное онлайн-взаимодействие с учениками, где лучшие – те, кто регулярно проводил видеоконференции с объяснением нового материала, а худшие – те, кто игнорировал платформы для организации подобных занятий. Между тем организация продуктивного асинхронного взаимодействия в процессе как подачи материала, так и контроля часто требует от педагога приложения больших усилий и имеет множество плюсов. В связи с этим представляется актуальным исследование и описание именно асинхронного способа взаимодействия в процессе обучения с выделением его проблемных аспектов.

Научная новизна. Изучение вопросов организации дистанционного обучения велось с момента появления почтовой связи, теле-, радиокommunikации, однако стало особенно актуальным в связи с большей доступностью компьютеров и Интернета для пользователей (в нашей стране приблизительно с конца 80-х – начала 90-х гг. XX в.). В 1995 г. была создана лаборатория дистанционного обучения ИСМО РАО. Значительный вклад в исследование темы внесли Т.П. Зайченко [2], Д.А. Иванченко [3], Е.С. Полат, М.В. Моисеева и А.Е. Петров [8] и др. Непосредственно асинхронная форма взаимодействия привлекала внимание Я.М. Ерусалимского и И.М. Узнародова [1], Н.В. Михайловой [5], D. Wu, M. Bieber и S. Hiltz [15] и др. Однако их работы построены на опыте специалистов, сознательно использовавших технологии дистанционного обучения, готовых к этому технически, методически и психологически. Наше исследование базируется на материале, полученном в совершенно иных, зачастую стрессовых условиях, когда педагоги и обучающиеся независимо от степени их готовности вынуждены были перейти к подобной форме работы в сжатые сроки, т. е. обобщенные данные отражают мнение в том числе ранее не интересовавшихся этим вопросом людей, а рекомендации, сформулированные нами, призваны помочь тем участникам образовательного процесса, которые не имеют достаточной базовой подготовки для

дистанционного взаимодействия в асинхронном режиме.

Конечная цель анализа, основанного на методах изучения различных источников, наблюдения, опроса участников образовательного процесса, на личном опыте авторов и опыте их коллег, – выработка рекомендаций по устранению или минимизации недостатков данного способа взаимодействия и оценка перспектив его дальнейшего применения. Предметом исследования является специфика преподавания лингвистических дисциплин (в первую очередь на примере русского языка) в ходе асинхронного взаимодействия.

Для достижения цели предполагается последовательно решить ряд исследовательских задач: обозначить роль лингвистических дисциплин в процессе формирования компетенций, продиктованных ФГОС; охарактеризовать целесообразность применения асинхронного взаимодействия в процессе преподавания лингвистических дисциплин, детально рассмотрев ситуации, в которых применение синхронного взаимодействия невозможно; обозначить необходимость совершенствования методов асинхронного взаимодействия, выделив его преимущества и недостатки; предложить пути совершенствования методов асинхронного взаимодействия, устранения выявленных недостатков такого способа взаимодействия участников образовательного процесса.

Федеральные государственные образовательные стандарты последнего поколения (ФГОС 3++) предусматривают универсальную компетенцию УК-4, отражающую способность выпускников «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах» [6, с. 8]. Выпускник обязан владеть русским языком настолько, чтобы свободно общаться в процессе своей профессиональной деятельности. Однако очевидно, что для понимания специфики деловой коммуникации человек должен владеть навыками грамотного общения в различных дискурсах. Это означает, что в процесс формирования УК-4 оказывается вовлеченным множество лингвистических дисциплин («Русский язык», «Культура речи», «Риторика», «Коммуникативная, экспрессивная и функциональная стилистика», «Основы редактирования», «Основы теории коммуникации», «Иностранный язык» и др.), в рамках которых в ситуации дистанционного обучения следует разработать особые фор-

мы как синхронного, так и асинхронного взаимодействия педагога с учениками.

Обучение представляет собой двусторонний процесс, и от того, насколько стороны совпадают по времени в рамках академической коммуникации, зависит способ взаимодействия – синхронный или асинхронный. Существует мнение, что асинхронный способ менее эффективен, однако для студентов заочной формы обучения он всегда был основным, при этом аттестуют заочников по тем же критериям и степени сформированности компетенции, что и очников. Следовательно, синхронное и асинхронное взаимодействие можно рассматривать как одинаково продуктивные формы усвоения знаний в условиях равной мотивированности обучающихся и наличия у них возможности связаться с педагогом, если возникнет необходимость в разъяснении проблемных вопросов, т. е. наличия удобной коммуникационной площадки.

Кроме того, решающим фактором в пользу выбора педагогом асинхронного способа взаимодействия с обучающимися часто является то, что иногда (особенно в условиях, сложившихся к началу обязательного дистанционного обучения) синхронное взаимодействие осуществлять крайне сложно или даже невозможно.

- У обучающихся или педагога могут отсутствовать технические средства организации синхронного взаимодействия (нет гарнитуры, веб-камеры, смартфона, ноутбука или планшетного ПК со встроенными устройствами при наличии ПК предыдущего поколения). При этом педагог, будучи материально относительно защищенным, может себе позволить в сжатые сроки приобрести необходимое оборудование, в то время как финансовое состояние обучающихся и их семей часто не позволяет так же быстро технически усовершенствовать образовательный процесс, что приводит к формированию так называемого цифрового разрыва [14, с. 400]. Существенной, хотя и решаемой со временем проблемой может стать отсутствие у педагога или обучающегося навыков работы с техникой и программным обеспечением: «Иногда нам приходится сталкиваться с техническими неполадками и проблемами связи, которые не всегда мы можем решить или устранить своими силами и силами нутно, что также может привести к срыву занятия» [Там же, с. 401–402].

- Участники образовательного процесса могут находиться в районах с неустойчивой связью, когда для выхода в интернет-про-

странство следует подбирать специальное время или куда-то перемещаться (как случилось, например, в 2020 г. в период самоизоляции в деревне Кульметово, жители которой были вынуждены уезжать из нее и учиться прямо на дороге, поскольку в самой деревне Интернет отсутствовал, а сотовая связь была крайне слабой [7]).

- Синхронному взаимодействию участников образовательного процесса может мешать существенная разница в часовых поясах.

- Затрудняют синхронное взаимодействие в процессе обучения различные причины бытового характера. Так, условия жизни семьи часто не позволяют студенту или преподавателю в течение длительного времени быть на связи с включенными камерой и микрофоном, в то время как это едва ли не обязательное условие обеспечения продуктивного синхронного взаимодействия в обучении лингвистическим дисциплинам, ведь во время аттестации и на практических занятиях педагог должен видеть, не пользуется ли обучающийся недозволенными вспомогательными ресурсами (Интернетом, учебником и т. д.), отвечая на вопрос; действительно ли он воспринимает на слух речь на иностранном языке в процессе аудирования или обрабатывает ее через онлайн-переводчик; как он говорит в процессе устных выступлений в рамках семинаров. Неприспособленность квартиры, внешний шум (например, ремонт у соседей), невозможность остаться в комнате без посторонних, наличие болевых родственников, маленьких детей, иногда домашних животных вызывают как физические, так и психологические помехи в организации синхронных занятий. Неудобства в этом случае испытывают не только участники учебного процесса, но и те, кто рядом, т. к. привычный уклад семьи нарушается (а в условиях вынужденной длительной изоляции уровень стресса и без того высок). Избежать появления в кадре незапланированных участников занятия, звуковых помех можно, отключив аудиальный или визуальный канал связи, однако для преподавателя как инициатора академической коммуникации это неприемлемо, а выключение устройств обучающимся внесит сумятицу в действия педагога, который вынужден уточнять, не произошел ли технический сбой: «Общаясь посредством конференцсвязи, чаще всего приходится выключать микрофоны студентов, поскольку посторонние шумы мешают слышать собеседников и в некоторых случаях даже сводят занятие на нет. Но отключение звука означает, что вы не

можете быстро начать разговор... Можно использовать функцию «поднять руку», хотя... эта функция может остаться незамеченной учителем» [14, с. 401]. Если в семье или в комнате общежития не один обучающийся, организация одновременного синхронного взаимодействия в различных коммуникативных ситуациях также невозможна и непродуктивна.

- Выбор способа взаимодействия зависит и от формы занятий. Синхронное взаимодействие важно во время практических занятий и семинаров, а также аттестации, когда неотъемлемой частью продуктивного обучения является диалоговая форма работы педагога и студента или ученика, а также непосредственное оценивание ответа и его корректировка. В то же время лекция как форма учебных занятий не подразумевает активного постоянного диалога; это прежде всего монолог педагога, в процессе которого обучающиеся конспектируют материал, фиксируя возникающие вопросы и задавая их по окончании лекции или в те моменты, когда педагог предлагает это сделать. Следовательно, при необходимости лекцию можно практически без потери продуктивности обучения переводить в формат асинхронного взаимодействия. Современные образовательные платформы позволяют сделать офлайн-лекцию интерактивной, озвучить ее, «заставить» обучающегося изучить материал, не давая ему перейти к следующей теме до того, как он справится с контрольным тестированием по предыдущей. Лекция может быть подготовлена и в формате видеofilmа, по окончании которого обучающемуся предлагают проверить себя, ответив на контрольные вопросы. При этом у обучающихся есть контактные данные преподавателя, что позволяет в случае необходимости задавать вопросы и получать индивидуальные консультации.

- На выбор способа взаимодействия влияет и количество обучающихся в группе или в классе. Чем больше аудитория, тем сложнее организовать продуктивное синхронное взаимодействие с ней: педагог тратит слишком много времени на решение как реальных, так и мнимых, искусственно созданных обучающимися технических вопросов; за отведенное на занятие время часто невозможно даже провести полноценную переключку, не говоря уже об отслеживании обратной связи с присутствующими, если, например, в поток объединяются 100–120 студентов. Между тем в процессе преподавания лингвистических дисциплин важно видеть реакцию каждого студен-

та, усвоение или непонимание им темы, т. к. недостаток в понимании одного вопроса неизбежно влечет снижение общей грамотности и языковой компетентности обучающегося. Но если синхронное взаимодействие с большой группой в процессе изучения лингвистических дисциплин не может быть идеальным, к чему делать упор на таком способе дистанционного обучения? Асинхрон может быть в этом случае более удобным для всех участников образовательного процесса, т. к. подразумевает индивидуальное общение.

• Наконец, на выбор способа взаимодействия могут влиять психологические причины, например боязнь камеры, скованность поведения в условиях записи занятий и т. п. Парадоксально: подростки с удовольствием снимают себя на телефон, педагоги совершенно спокойны, выступая перед аудиторией в обычных условиях, однако перед камерой дискомфорт могут испытывать все участвующие в обучении: одних пугает фиксация неидеальных знаний, других официальность происходящего в сравнении с обычным занятием, третьих отвлекает от учебного процесса забота об их внешнем виде и т. д. Кроме того, при коммуникации посредством интернета у многих пропадает ощущение присутствия вокруг только «своих», вследствие чего также возникает психологический дискомфорт. По мнению педагогов, «экран создает эмоциональный эффект, который затрудняет диалог между несколькими людьми, и почти невозможно обеспечить вдумчивую обратную связь, не чувствуя, что вы говорите в пустоту... Иногда... вы застре-

ваете, уставившись на свое лицо или просто на двух из своих десяти или двенадцати студентов. Это... еще одно препятствие для... студентов, которые не решались отвечать и говорить, даже при самых лучших обстоятельствах» [14, с. 401].

В перечисленных выше ситуациях оптимальным способом дистанционного обучения может стать асинхронное взаимодействие, к очевидным достоинствам которого относятся:

1) возможность для участников образовательного процесса выходить в Интернет в удобное время (преподаватель при этом может придерживаться расписания занятий, выкладывая материалы по новой теме в соответствии с календарным учебным графиком и календарно-тематическими планами);

2) время, отводимое на выполнение задания: при асинхронном взаимодействии обучающийся относительно свободен внутри выделенного преподавателем периода, например одной недели (конечно, жесткое ограничение времени для ответа в асинхронном взаимодействии тоже возможно, однако преподавателю следует иметь в виду, что «каждый студент имеет свой индивидуальный ритм обучения, необходимый именно ему уровень помощи, темп работы, заданной для него глубины изучаемого материала» [12, с. 211], и асинхронное взаимодействие позволяет бережнее относиться к физиологическим и психологическим особенностям каждого обучающегося);

3) индивидуализация обучения в асинхронном взаимодействии позволяет дифференцировать задания по уровням сложности в

Таблица 1

Проблемные аспекты асинхронного взаимодействия в процессе обучения, по мнению педагогов (на примере лингвистических дисциплин)

Технические	Психологические	Методические
<ul style="list-style-type: none"> – необходимость задействовать множество программ и каналов связи; – необходимость переводить материал в удобный / корректный формат, т. е. дополнительные затраты времени; – необходимость использовать знаки, которых нет в традиционных шрифтах и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие эмоционального обмена; – отсутствие доверия; – усталость от количества заданий и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – массовое списывание и передача обучающимися готовых файлов друг другу; – сложность контроля учебного процесса; – непродуктивность асинхронного взаимодействия для итогового оценивания; – невозможность или сложность групповой работы и ее оценивания; – сложность в выполнении требований ФГОС и др.

Проблемные аспекты асинхронного взаимодействия в процессе обучения, по мнению обучающихся (на примере лингвистических дисциплин)

Технические	Психологические	Методические
<ul style="list-style-type: none"> – необходимость задействовать множество программ и каналов связи; – необходимость переводить материал в удобный / корректный формат, т. е. дополнительные затраты времени; – необходимость использовать знаки, которых нет в традиционных шрифтах и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие эмоционального обмена; – ощущение одиночества; – отсутствие доверия; – усталость от количества заданий; – незапоминаемость материала, его стандартность; – ситуация неведения в случае задержки ответа и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – невозможность или сложность групповой работы; – отсутствие нестандартных, игровых форм обучения

зависимости от степени подготовки и способностей каждого обучающегося;

4) вовлечение большего количества участников в учебный процесс, т. к. им не требуется совпадать друг с другом по времени.

Это, безусловно, не все достоинства асинхронного способа взаимодействия. Однако для практикующих педагогов важнее иметь представление о недостатках или проблемных аспектах, чтобы избегать ошибок или находить решения по их устранению.

В рамках исследования мы провели опрос, в котором приняли участие 20 преподавателей лингвистических дисциплин и 100 студентов различных направлений подготовки. Испытуемым был предложен опросник закрытого типа, однако им предоставлялась возможность уточнить отдельные варианты ответа или добавить собственные.

Основные недостатки асинхронного взаимодействия, которые были отмечены участниками образовательного процесса, мы условно разбили на три группы, выделив проблемы технического, психологического и методического характера. В обобщенном виде результаты опроса представлены в табл. 1 и 2, при этом в качестве опорных в таблицах представлены наиболее часто выбираемые варианты ответов.

Как видно из таблиц, педагоги и обучающиеся выделили ряд одинаковых, на первый взгляд, проблем асинхронного взаимодействия. Однако те уточнения, которые вносили опрашиваемые, обусловили необходимость комментирования результатов.

В числе технических проблем в первую очередь была обозначена необходимость использования множества программ и каналов связи. Как показал опыт вынужденного дистанционного обучения, одной образовательной платформой учебный процесс не ограничивается. Участники обмениваются как учебными материалами, так и информацией организационного характера, используя ЭИОС вуза, страницы в соцсетях, в том числе личные, мессенджеры и сотовую связь. Кроме того, часть обучающихся имеет возможность выхода в Интернет только через телефон, поэтому готовит ответ не в виде электронного текстового файла или презентации, а в формате фото написанных от руки ответов, звуковых файлов и т. п. Педагог должен быть на связи с каждым из обучающихся. Однако ощущение, что тебя всегда и везде могут отыскать тем или иным способом, будь ты педагогом или студентом, вызывает эмоциональное напряжение у всех участников образовательного процесса.

Способ решения проблемы – грамотное построение образовательного пространства: 1) использование всех возможностей современных платформ для организации асинхронной коммуникации в ЭИОС вуза (прикрепление файлов различных типов, гиперссылок, ведущих на внешние ресурсы; создание интерактивных лекций с доступной навигацией по курсу, форумов; отправка как групповых, так и личных уведомлений); 2) использование электронной почты и создание в соцсетях группы, предназначенной для общения со студентами без использования личных кана-

лов связи для ограничения времени собственной коммуникационной доступности.

Следующая проблема также отмечена обеими сторонами образовательного процесса, которые тратят очень много времени на перевод информации в удобный или корректный формат (доступный для чтения в имеющихся программах и на имеющихся устройствах). Приходится переводить в визуальную форму то, что устно можно озвучить гораздо быстрее. Опытные преподаватели способны прочесть лекцию вообще без опорного конспекта, а для размещения файлов в ЭИОС потребуются написать подробный текст.

Способы решения: 1) для педагогов – создание простых видеолекций, а для обучающихся – устных ответов на задания в формате обычной видеозаписи; особенно это выручает в ситуации срочного перевода обучения в дистанционный формат; 2) для педагога – понимание того, что все, что он делает сейчас, создавая электронный контент и налаживая способы асинхронного взаимодействия, требует затрат времени и усилий на первых порах, но впоследствии поможет сэкономить гораздо больше времени, кроме того, созданные материалы могут стать основой для учебных пособий; с освоением программного обеспечения для организации асинхронного взаимодействия все участники процесса обучения приобретают устойчивые навыки, что сглаживает психологическое напряжение.

Специфическая техническая проблема для изучения лингвистических дисциплин – это отсутствие в традиционно используемых шрифтах необходимых знаков (транскрипционных, обозначающих части слова, члены предложения и др.).

Способы решения: 1) довольно простая установка специализированных транскрипционных (фонетических) шрифтов, например PhoneticTM; 2) освоение графических ресурсов, использование готовых схем в виде вставленных в текст рисунков или разбор языковых единиц от руки с последующей пересылкой фото; 3) наименее трудоемкой представляется разработка системы цветовых обозначений необходимых понятий и выделение их цветом шрифта или подложки в тексте (например, синие буквы обозначают приставку, черные – корень, зеленые – суффикс, красные – окончание, основа слова при этом представлена на желтом фоне; синим выделяются существительные, зеленым – глаголы и т. д.).

Психологические проблемы, ухудшающие эмоциональное состояние участни-

ков процесса обучения, снижающие уровень мотивации, осложняющие и без того напряженную психологическую обстановку в условиях вынужденной самоизоляции и внезапного перехода к новым формам работы, косвенно, но существенно влияют на результаты обучения. К числу таких проблем педагоги отнесли отсутствие эмоционального обмена (в том числе ответной реакции на объяснение нового материала); отсутствие доверия по отношению к студентам, чаще прибегающим ко всевозможным уловкам в условиях дистанционного обучения; усталость от количества заданий, которые сначала нужно создать в корректной форме, потом загрузить и проверить и др. Ощущая ко всему прочему информационное давление со стороны общественности (обсуждения в соцсетях, блоги на канале «Яндекс.Дзен» и т. п.), педагоги, реализующие дистанционное образование способом асинхронного взаимодействия, эмоционально выгорают, их самооценка снижается.

Студенты обозначили те же проблемы, отметив при этом, что недоверие к преподавателю с их стороны вызвано отсутствием живого общения, что затрудняет восприятие преподавателя вне его профессиональных функций, как интересного человека. Заданий по разным дисциплинам выдают гораздо больше, чем в режиме реального обучения, т. е., по мнению обучающихся, преподаватели считают, что в режиме асинхронного взаимодействия больше времени на их выполнение. Кроме того, нестандартность заданий порождает незапоминаемость материала в процессе самостоятельной работы студентов над ним, а долгое отсутствие ответа от преподавателя вызывает у них тревогу и ощущение формальности работы, поскольку знания безразличны педагогу.

Способы решения обозначенных проблем наименее очевидны, поскольку психологические переживания чаще всего индивидуальны, а успешность освоения материала при отсутствии эмоционального контакта педагога и обучающегося в первую очередь зависит от наличия у обучающегося мотивации и навыков самообучения. Однако сделать задания интересными, а материал запоминающимся позволят их нестандартность, использование в них мемов, смайликов и других близких молодежи атрибутов коммуникации. Наладить эмоциональный контакт с обучающимися и продемонстрировать свои личностные качества преподавателю помогут ведение учебных блогов, организация различных сетевых флешмо-вов, запись подкастов и т. д. [13].

Проблемы методического характера волновали педагогов в первую очередь, т. к. от их решения во многом зависят и скорость работы, и уровень восприятия учебного материала студентами, и успех обучения в целом. Одна из основных сложностей – нежелание студентов давать собственные ответы, поскольку в условиях асинхронного взаимодействия проще найти и скопировать готовый ответ из Интернета. Кроме того, студенты обмениваются готовыми (иногда уже проверенными) файлами друг с другом в расчете на то, что преподавателю не удастся идентифицировать авторство. Эта проблема порождает ряд других, например сложность контроля и меньшую продуктивность асинхронного взаимодействия для итогового оценивания.

На самом деле, *способы решения* обозначенных проблем довольно просты, хотя и требуют от педагога приложения незначительных дополнительных усилий.

1. Следует формулировать задания так, чтобы готовый ответ на весь вопрос найти было невозможно, требовались собственные рассуждения обучающегося [11, с. 159; 9, с. 102]. Например, задание по русскому языку, стилистике, редактированию может быть таким: *Создайте рекламный путеводитель по сказке «Царевна-лягушка». Используйте в тексте не менее 10 устаревших слов различных типов. Выпишите их отдельно по группам. Озаглавьте текст и придумайте рекламный слоган.* Как показывает личный опыт авторов, многие студенты увлекаются настолько, что не только пишут интересный текст, но и создают рекламные буклеты или листовки. Можно давать нестандартные темы для написания риторических текстов. Вероятность получить скачанную из Интернета речь на тему «Что такое счастье?» гораздо выше, чем на тему «Торжественная речь по поводу двух сброшенных мною после самоизоляции килограммов». Юмор, даже некоторая абсурдность темы помогут установить эмоционально-личностный контакт участников образовательного процесса даже в условиях асинхронного взаимодействия, и, конечно, второй текст вряд ли будет серьезным, но задача педагога – проверить умение студента выстраивать композицию, грамотно выбирать языковые средства, использовать риторические приемы в тексте на любую тему. Можно попросить студента порассуждать об идеальной коммуникативной ситуации для такой речи: о месте, событии, аудитории, внешнем виде оратора и т. д.

2. Все присланные студентами файлы имеют смысл запоминать и сохранять, чтобы при необходимости сопоставить, а после проверки не следует отправлять обучающимся исправленные тексты, комментируя представленные решения в свободной форме или оценивая по определенным критериям.

3. Продуктивной формой контроля является тестирование, причем автоматическая проверка помогает сэкономить время преподавателя [4, с. 110], а использование настроек образовательных платформ позволяет ограничить период доступа студентов к заданиям, время на их выполнение, количество попыток, т. е. довольно объективно оценить уровень знаний. Вообще, чтобы не погрязнуть в проверках заданий, которые в преподавании лингвистики обязательны и в традиционном режиме, следует приучить студентов строго соблюдать установленные для ответа сроки и быть пунктуальным самому.

Важным методическим условием является выполнение педагогом требований ФГОС в части формирования у студентов определенных компетенций, о чем мы уже упоминали. Асинхронное взаимодействие несколько затрудняет работу по формированию способности обучающихся к коммуникации в устной форме, что особенно важно при изучении иностранных языков, однако при невозможности синхронного взаимодействия *способом решения* может стать обмен видеозаписями с выступлениями или ответами студентов (но не звуковыми файлами, из которых неясно, насколько самостоятельно говорил обучающийся и он ли это вообще был).

Студенты отмечали отсутствие нестандартных, игровых форм обучения в рамках асинхронного взаимодействия, однако обязательным *условием и способом решения* данной проблемы будут только методическая грамотность преподавателя и его желание сделать процесс обучения максимально насыщенным, интересным и запоминающимся, ведь в Интернете, учебных, методических пособиях, развлекательной индустрии достаточно даже готовых примеров тематических коммуникационных игр, кроссвордов, шарад и т. д. Кроме того, нестандартные формулировки заданий, о которых мы подробно говорили выше, тоже являются элементом игрового взаимодействия.

Наконец, все участники образовательного процесса в качестве методической проблемы отметили сложность или невозможность организации групповой работы в условиях асин-

хронного взаимодействия. Справедливости ради стоит отметить, что эта форма работы не является часто используемой и в стандартных условиях (например, по сравнению с фронтальной или индивидуальной). Однако для ее осуществления в рамках асинхронного взаимодействия педагогу также следует приложить чуть больше усилий по разработке заданий таким образом, чтобы в общем ответе был виден вклад каждого участника, задействовать больше каналов и способов коммуникации и продумать хронологические рамки выполнения такого задания. Вообще исследователи отмечают, что «использование электронных образовательных ресурсов и дистанционных образовательных технологий требует новых форм обучения... Приоритетно выделяют игровые формы и проектное обучение. Разработка и организация обучающих игр, сопровождение игр с использованием симуляторов... является заметным образовательным трендом, которому прогнозируется дальнейшее усиление. Такое же положение характерно и для организации проектного обучения» [10, с. 36].

Итак, в целом следует отметить, что организация асинхронного взаимодействия в рамках дистанционного обучения все еще требует значительных психологических и методических усилий от всех участников образовательного процесса. Оно не является равнозначной заменой синхронному обучению, тем более аудиторному, однако его применение весьма перспективно в качестве дополнения к синхронному взаимодействию или его замены в тех случаях, когда в силу разных причин синхронное взаимодействие невозможно. Дальнейшие исследования специфики асинхронного взаимодействия помогут избежать организационных ошибок и снизить уровень негативного восприятия этого способа обучением.

Список литературы

1. Ерусалимский Я.М., Узнародов И.М. Технология асинхронного обучения: опыт ЮФУ // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 3–7.
2. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения. СПб: Астерион, 2004.
3. Иванченко Д.А. Системный анализ дистанционного обучения. М.: Союз, 2005.
4. Костыгов А.М., Мухин О.И., Полякова О.А. Интерактивные инструменты в системе дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 110–113.
5. Михайлова Н.В. Особенности организации асинхронного обучения студентов вуза в электрон-

ной среде // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2012. № 2. С. 149–154.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью»: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 июня 2017 г. № 512 [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/92> (дата обращения: 20.03.2020).

7. Ольков К. Урок на обочине: башкирские школьники вынуждены учиться в машинах [Электронный ресурс] // Рен-ТВ. 13.04.2020. URL: <https://ren.tv/news/v-rossii/685701-urok-na-obochine-bashkirskie-shkolniki-vynuzhdeny-uchitsia-v-mashinakh> (дата обращения: 25.04.2020).

8. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения. М., 2006.

9. Полякова О.А. Основы стилистики. Ростов н/Д., 2016.

10. Пономарева Ю.С. Перспективы развития педагогической деятельности в контексте становления информационного общества в Российской Федерации // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 2. С. 35–37.

11. Рутер О.А. Специфика контрольных работ по русскому языку и смежным дисциплинам в системе «Электронный университет» // Труды Рост. гос. ун-та путей сообщения. 2015. № 1. С. 156–160.

12. Топилина И.И. Психолого-педагогические проблемы обучения студентов в условиях цифровизации образования // Труды 17-й Междунар. науч.-практ. конф. «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Ростов н/Д., 2020. С. 210–215.

13. Чухно А.А. Блоги и подкасты в процессе обучения иностранному языку // Труды 17-й Междунар. науч.-практ. конф. «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Ростов н/Д., 2020. С. 206–210.

14. Шефиева Э.Ш. Использование интернет-сервисов в дистанционном обучении, в том числе иностранным языкам, в условиях пандемии коронавируса // Труды 17-й Междунар. науч.-практ. конф. «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Ростов н/Д., 2020. С. 398–403.

15. Wu D., Bieber M., Hiltz S. Engaging students with constructivist participatory examinations in asynchronous learning networks // Journal of Information Systems Education. 2008. № 19(3). P. 321–330.

* * *

1. Erusalimskij Ya.M., Uz narodov I.M. Tekhnologiya asinhronnogo obucheniya: opyt YUFU // Vyssh. obrazovanie v Rossii. 2009. № 9. S. 3–7.

2. Zajchenko T.P. Invariantnaya organizacionno-didakticheskaya sistema distancionnogo obucheniya. SPb: Asterion, 2004.

3. Ivanchenko D.A. Sistemnyj analiz distancionnogo obucheniya. M.: Soyuz, 2005.
4. Kostygov A.M., Muhin O.I., Polyakova O.A. Interaktivnye instrumenty v sisteme distancionnogo obucheniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 7. S. 110–113.
5. Mihajlova N.V. Osobennosti organizacii asinhronnogo obucheniya studentov vuza v elektronnoj srede // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2012. № 2. S. 149–154.
6. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 42.03.01 «Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu»: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 8 iyunya 2017 g. № 512 [Elektronnyj resurs] // Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/92> (data obrashcheniya: 20.03.2020).
7. Ol'kov K. Urok na obochine: bashkirskie shkol'niki vyzhdeny uchit'sya v mashinah [Elektronnyj resurs] // Ren-TV. 13.04.2020. URL: <https://ren.tv/news/v-rossii/685701-urok-na-obochine-bashkirskie-shkolniki-vyzhdeny-uchitsia-v-mashinakh> (data obrashcheniya: 25.04.2020).
8. Polat E.S., Moiseeva M.V., Petrov A.E. Pedagogicheskie tekhnologii distancionnogo obucheniya. M., 2006.
9. Polyakova O.A. Osnovy stilistiki. Rostov n/D., 2016.
10. Ponomareva Yu.S. Perspektivy razvitiya pedagogicheskoy deyatel'nosti v kontekste stanovleniya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 2. S. 35–37.
11. Ruter O.A. Specifika kontrol'nyh rabot po ruskomu yazyku i smezhnym disciplinam v sisteme «Elektronnyj universitet» // Trudy Rost. gos. un-ta putej soobshcheniya. 2015. № 1. S. 156–160.
12. Topilina I.I. Psihologo-pedagogicheskie problemy obucheniya studentov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Trudy 17-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke». Rostov n/D., 2020. S. 210–215.
13. Chuhno A.A. Blogi i podkasty v processe obucheniya inostrannomu yazyku // Trudy 17-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke». Rostov n/D., 2020. S. 206–210.
14. Shefieva E.SH. Ispol'zovanie Internet-servisov v distancionnom obuchenii, v tom chisle inostrannym yazykam, v usloviyah pandemii koronavirusa // Trudy 17-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke». Rostov n/D., 2020. S. 398–403.



***Asynchronous communication
in the process of linguistic disciplines
teaching: issues and prospects***

The article deals with distance communication implemented in synchronous and asynchronous variants that is considered as a convenient way of an academic communication in the current environment. There are analyzed the specific features of the asynchronous communication in the process of linguistic disciplines teaching in higher schools.

Key words: *distance learning, asynchronous communication, Internet, online course, linguistics.*

(Статья поступила в редакцию 06.07.2020)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Ю.Я. ВЕРЕТЕЛЬНИКОВА, М.Ю. МУХИНА
(Саратов)

**К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ
И РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОЛОГИЙ
НОВЫХ ОТРАСЛЕЙ МЕДИЦИНЫ**

Рассматривается процесс формирования терминосистемы метабономики в английском, русском и французском языках, анализируется совокупность характеристик, которые свойственны терминосистеме новой отрасли медицины на этапе ее становления. При этом выделяются способы номинации, а также особенности терминологических единиц в рассматриваемой терминосистеме.

Ключевые слова: терминология, терминосистема, термин, метабономика, метабономика, заимствование.

Проблема становления и развития лексических подсистем языка остается в центре внимания лингвистов на протяжении последних десятилетий. Исследователи рассматривают терминосистемы с точки зрения их возникновения и развития, а также различных факторов, повлиявших на генезис данных подсистем языка. Терминосистемы являются объектом рассмотрения в рамках различных лингвистических направлений. Терминосистема обладает сложной многокомпонентной, гетерогенной структурой и неоднородна по своему лексическому составу. Зарождение и адаптация новых элементов системы происходят в состоянии ее неустойчивости, когда появляется «точка бифуркации», которая дает несколько вариантов перехода к измененной структуре [1, с. 26]. Исследование терминосистемы на этапе ее становления дает возможность определить модель развития терминосистем новых отраслей науки.

Интерес лингвистов к проблемам терминосистем и терминов обусловлен не только сложностью и многогранностью объекта ис-

следований, но и большим практическим значением, связанным с вопросами стандартизации терминологий различных наук и сопряженных с ними сфер практической деятельности. Именно особая функциональная детерминированность такой лексической единицы, как термин, вызывает дискуссии и требует своего решения. Отличие термина от слова общепотребительного языка обусловлено наличием определенных требований, предъявляемых к его внешней и внутренней форме. Для термина характерно наличие дефиниции. В пределах своего терминологического поля термин стремится к моносемичности. Термин должен быть стилистически нейтрален, точен и инвариантен [3, с. 131]. Он должен обладать высокой информативностью. Однако приходится констатировать, что характер самого человеческого языка в целом препятствует реализации строгих требований стандартизации. Не всегда удается избежать полисемии, синонимии в процессе номинации нового понятия или явления. Экспрессивная нейтральность тоже порой является недостижимым требованием. Интенции профессионала в определенной сфере науки или деятельности в некоторой степени ограничиваются интенциями терминологалингвиста, стремящегося реализовать строгие требования к данной лексической единице.

Сложность и неоднозначность термина как лексической единицы и необходимость номинации процессов и явлений, возникающих с развитием различных наук, обусловило обращение лингвистов к исследованию новых отраслевых терминологий. В настоящее время наиболее интенсивно развиваются медицинские технологии. Именно развитие медицины и медицинских технологий является центральным аспектом в шестом технологическом укладе, находящимся в процессе своего становления. Расширяются возможности высокотехнологичной медицины, основанной на новейших достижениях в области биотехнологии. Появились такие отрасли, как фармакогеномика, нозокинетика, медицинская микробиология, энергетическая медицина, метабономика. Ученые и эксперты полагают, что развитие именно этих областей ме-

дицины станет наиболее перспективным в XXI в.

Поскольку новые отрасли в медицине создаются на стыке различных направлений, терминологии этих отраслей можно с полным основанием отнести к межотраслевым. Примером может служить терминология метабономики или метабономики. Это одно из новых направлений науки, которое входит в ряд так называемых классических омиков, или отраслей, связанных с проектом генома человека. В последнее время проводится много крупномасштабных исследований, направленных не на описание отдельных молекул, а на создание больших массивов сложно организованных данных. Результаты исследования метаболома собраны в единую базу данных – *Human Metabolome Database*. Существуют также и «омные» технологии. Например, геномика исследует тысячи последовательностей ДНК, а протеомика – большие количества белков.

Термином *метаболом* обозначают совокупность небольших молекул-метаболитов. Данные молекулы можно обнаружить в клетке, ткани или целом организме. Каждый человек имеет свой собственный «метаболический профиль». Данная концепция начала разрабатываться Роджером Уильямсом еще в конце 1940-х гг. Сам термин *метаболический профиль* предложен Хорнингом в 1971 г., когда на основе усовершенствования технологий удалось производить соответствующие измерения данного профиля.

Дальнейшей разработкой «метаболомных» исследований занималась группа ученых Колледжа Лондонского Университета под руководством Джереми К. Николсона. В 2005 г. была разработана база данных для метабономики под названием *METLIN*. В 2007 г. появился проект «Метаболом человека», наряду с нашедшим проектом «Геном человека».

Прошло несколько десятков лет, но термин для названия самого научного направления не закрепился до сих пор. Наряду с термином *метаболом* часто употребляется термин *метабономика*, который обозначает количественное измерение динамической метаболической реакции систем живого организма на патофизиологическую стимуляцию или генетические модификации.

Термином *метабономика* обозначается отрасль, сосредоточенная на изучении специфических химических показателей, которые свойственны конкретным процессам жизнедеятельности клетки [6, с. 5]. Последний тер-

мин приобрел более широкое распространение в научной среде и обозначает междисциплинарную научную сферу, которая аккумулирует данные молекулярной биологии, биохимии и медицины. Центральным понятием данной области является *метаболом*, т. е. совокупность всех низкомолекулярных веществ, которые принимают участие в химических реакциях в одной клетке или организме в целом. Подобная синонимия обусловлена состоянием неустойчивости системы на ранних этапах ее становления и развития. Проблема синонимии медицинских терминов отмечается многими лингвистами [4, с. 332]. Однако попытки устранения синонимии встречают порой сопротивление со стороны медицинского сообщества.

Анализ текстов показывает, что более предпочтительным для научного сообщества стал термин, обозначающий явление, а не процесс. Таким образом, термин *метабономика* все чаще заменяет термин *метабономика* в научном дискурсе.

Возникновение метабономики и соответствующей этому научному направлению терминосистемы происходило в середине XX в. в Великобритании, Канаде и США. Первые научные тексты данной отрасли появились на английском языке, а затем были переведены на другие языки. Таким образом, понятийный аппарат метабономики, а также соответствующий ему массив терминологических единиц сформировались в английском языке. Этот факт дает основание предположить, что в других языках на начальных этапах формирования терминосистемы будет фиксироваться большое количество заимствованных лексем.

Для выявления особенностей терминологического состава целесообразно рассмотреть процесс зарождения данной терминологии в других языках. Материалом для данного исследования послужили научные тексты на английском, французском и русском языках. Выбор языков не случаен и обусловлен прежде всего уровнем развития различных отраслей медицинской науки и наличием достаточного числа текстов, посвященных проблемам рассматриваемого научного направления.

Анализ терминов метабономики в русском, английском и французском языках показал, что терминосистема формируется на основе лексем из разных отраслей биологии, аналитической химии и медицины. Фиксируется большой пласт терминов генетики (*геном, дотставка генов, трансляция генома, транскрип-*

ция генома, метилирование ДНК, экспрессия генов); микробиологии (*бактериофаг, био-маркер, транскрипция белка, посттрансляционные модификации*). В данной терминологии используются определенные традиционные способы номинации, связанные с общенаучными формантами латинского и греческого происхождения. Обращение к терминологическим формантам латинского и греческого происхождения неслучайно. Это обусловлено необходимостью передачи и восприятия научной информации. Адаптированные во многих языках латинские и греческие терминообразующие форманты создают термины общенаучного характера, понятные широкому кругу специалистов, поскольку они обладают «прозрачной» внутренней формой.

Следует подчеркнуть, что медицинская терминология в целом является достаточно специфической подсистемой языка. Образование терминов с использованием латинских и греческих словообразовательных формантов можно отнести к традиционному способу номинации в рамках данной терминологии. Анализ терминосистемы метабомики в английском, французском и русском языках выявил термины, изначально созданные в английском языке на основе греческих терминообразующих формантов. Так, термины *метабономика* и *метабомика* содержат формант *метабо*. В греческом языке *метабо* означает «изменение». В первом случае присоединяется формант *пото*, означающий «совокупность законов или правил». Во втором случае выбор термина для обозначения новой научной отрасли детерминирован наличием термина для основного понятия и единицы исследования.

Сам термин *метаболом* создан по аналогии с терминами *геном*, а затем *протеом*. Термин *геном* был предложен Гансом Винклером в 1920 г. и создан из двух лексем – *ген* и *хромосома* – с использованием лексической телекопии.

Термины-интернационализмы латинского происхождения присутствуют как среди терминов-универбов, так и среди терминосочетаний (*трансляция гена, транскрипция белка, экспрессия генов, аннотирование признаков, ионная имплантация, детектирование метаболитов, синтез метаболитов, метилирование ДНК, регуляция эпигенетических модификаций* и др.). Данные терминологические единицы являются межотраслевыми терминами и созданы в английском языке с использованием латинских терминообразующих фор-

мантов. Лексемы адаптируются к принимающей языковой системе морфологически и семантически, встраиваясь в парадигмы принимающего языка.

В рамках терминосистемы метабомики были созданы термины на материале английского языка с использованием английских терминообразующих формантов. Так, в 2005 г. эпидемиологом Кристофером Полом Уайлдом для обозначения совокупности факторов окружающей среды, влияющей на регуляцию генов и индивидуальное развитие организма, был предложен термин *экспозом*. Термин является производным от *exposure* – «воздействие». Для обозначения метода секвенирования длинных участков ДНК используется термин *Shotgun sequencing*.

Данные термины разными способами ассимилируются в русском и французском языках. Исследования показывают, что в русском языке наиболее распространены заимствованные термины, сохранившие форму английского этимона (*вторичный мессенджер, таргетинг, генный драйвер, метаболические паттерны*). В меньшей степени присутствуют калькированные формы (*двуликие частицы, доставка генов*).

Во французском языке более распространено заимствование внутренней формы термина, или калькирование. Подобный способ терминологической номинации обусловлен обоснованным «пуризмом», характерным для французского языка в целом [5, с. 148]. Так, термину *метаболические паттерны* соответствует французский термин *modèles métaboliques*. Термин *таргетинг* имеет исконный аналог *ciblage*. Термину-метафоре *шотган-секвенирование* (или секвенирование «методом дробовика») соответствует *séquençage aléatoire*. Во французском языке термин утратил свой метафоричный, экспрессивный характер и приобрел соответствующую требованиям стандартизации, стилистически нейтральную форму.

Сравнительный анализ терминосистем метабомики в английском, французском и русском языках показал, что термины, изначально созданные в английском языке, более метафоричны. При переводе на французский и русский языки метафора сохраняется частично или полностью элиминируется. Примером частичного сохранения метафоры служит термин *двуликие частицы*, обозначающий разнородность полифункциональных микро- или наноразмерных частиц, состоящих из двух и

более частей разного химического состава. В английской терминологии используется термин *Janus particles*, с акцентом на аллюзии на божество римского пантеона двуликого Януса. При переводе сохраняется антропоморфный характер метафоры, но аппелятивация онима *Янус* заменяется детерминативом *двуликий*. Тезис о продуктивности семантического способа терминообразования или метафорического переноса при номинации научного понятия находит свое подтверждение [2, с. 36].

Таким образом, исследование терминосистемы метабомики выявило совокупность характеристик, которые свойственны терминосистеме на этапе ее становления:

1) наличие ряда синонимичных лексем, что противоречит требованию инвариантности термина;

2) большое количество ксенолексики, что обусловлено специфическим характером данной терминосистемы, а также связано с особенностями ее формирования;

3) наличие экспрессивных терминологических единиц, что тоже весьма неоднозначно трактуется в связи с требованиями стандартизации.

Сравнительный анализ терминосистем метабомики в английском, русском и французском языках показал, что по своему лексическому составу терминосистемы в данных языках не являются изоморфными. Созданные в процессе перевода термины встраиваются в парадигмы принимающего языка, адаптируясь к системе формально и семантически. При этом французский язык, в отличие от русского, менее склонен использовать буквализмы или морфологически ассимилированные заимствования, но стремится передать внутреннюю форму английского этимона. Для русского языка злоупотребление англицизмами и ксенолексемами в целом становится настоящей проблемой, которая требует своего решения.

Список литературы

1. Монастырецкая О.В. Управляющие параметры как системообразующий фактор в отраслевой терминологии // Проблемы современной лингвистики в контексте антропоцентризма: кол. моногр. Саратов: ССЭИ РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2016. С. 25–30.
2. Прохорова В.Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование). М.: Филол. фак. МГУ, 1996.
3. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории / отв. ред. Т.Л. Канделаки. М., 1989.

4. Харитоновна Н.В., Барышникова С.Н., Монастырецкая О.В. Специфика лексической составляющей профессионально-ориентированного сетевого дискурса (на материале медицинских форумов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 3. С. 331–334.

5. Lee-Jahnke H. L'enseignement de la traduction medicale: un double defi? // Meta: Journal des traducteurs. 2001. Vol. 46. No 1. P. 145–153.

6. Nicholson J.K. Global systems biology, personalized medicine and molecular epidemiology [Electronic resource] // Molecular Systems Biology. 2006. 2(1):52. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1682018/> (дата обращения: 15.06.2020).

* * *

1. Monastyreckaya O.V. Upravlyayushchie parametry kak sistemoobrazuyushchij faktor v otraslevoj terminologii // Problemy sovremennoj lingvistiki v kontekste antropocentrizma: kol. monogr. Saratov: SSEI REU im. G.V. Plekhanova, 2016. S. 25–30.

2. Prohorova V.N. Russkaya terminologiya (leksiko-semanticheskoe obrazovanie). M.: Filol. fak. MGU, 1996.

3. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. Obshchaya terminologiya: voprosy teorii / отв. red. T.L. Kandelaki. M., 1989.

4. Haritonova N.V., Baryshnikova S.N., Monastyreckaya O.V. Specifika leksicheskoy sostavlyayushchej professional'no-orientirovannogo setevogo diskursa (na materiale medicinskih forumov) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 12. № 3. S. 331–334.

Considering the issue of the establishment and development of the terminology of new medicine branches

The article deals with the development of the term system of metabolomics in the English, Russian and French languages. There is analyzed the complex of the characteristics that are typical for the term system of a new branch of medicine at the stage of its establishment. The authors reveal the ways of the nomination and the specific features of the terminological units in the considered term system.

Key words: *terminology, term system, term, metabolomics, metabonomics, loanword.*

(Статья поступила в редакцию 14.07.2020)

В.В. КАТЕРМИНА, Н.Б. ШЕРШНЕВА
(Краснодар)

**ЛИНГВОДИСКУРСИВНЫЕ
ОСОБЕННОСТИ
НЕОЛОГИЗМОВ-КОМПОЗИТОВ
В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ**

Рассматриваются лингводискурсивные особенности сложных неологизмов в англоязычном дискурсе. Анализируются семантический, структурный и дискурсивный планы данного пласта лексики. Значение таких неологизмов прозрачно из-за номинативной весомости их компонентов. Данные единицы формируют информационную картину мира, отражают национально-культурные особенности мировосприятия и систему ценностных отношений.



Ключевые слова: *неологизмы, словосложение, композиты, модели, лингводискурсивные особенности, стереотипы.*

Лексико-семантическая система любого языка «быстро реагирует на динамику явлений и процессов, происходящих в политической, экономической и культурной жизни общества. В этом отношении английский язык представляет большой интерес для исследователей, поскольку очень подвержен всевозможным изменениям, впитывает в себя большое количество иноязычной лексики и очень продуктивен с точки зрения образования неологизмов» [2, с. 377].

В английском языке последних трех десятилетий XX – XXI в. словосложение является одним из наиболее продуктивных способов образования неологизмов. Большинство неологизмов – сложные слова, т. е. «слова, имеющие в своем составе не менее двух полнозначных основ, образующих структурно-семантическое единство» [5].

Краткость, семантическая емкость, способность удовлетворить потребности общества в обозначении сложных понятий, которых возникает все больше в связи со специализацией в различных областях науки, протекающей параллельно процессу интеграции методов и средств познания, – все это обуславливает значительную интенсификацию сложных слов разного типа. Активизация данной структурной группы новой лексики есть одно из проявлений более общего процесса – лексиче-

ской конденсации, выступающей как закономерное следствие универсальных принципов экономичности и избыточности в языке [6].

Очень активно образование разных типов сложных слов, «что отражает тенденцию не только к дифференциации явлений, понятий, но и к интеграции междисциплинарных знаний, к поискам целостности в осмыслении мира» [7, с. 41]. В данной статье нами будут рассмотрены лингводискурсивные особенности неологизмов-композигов в англоязычном дискурсе на материале электронных словарей неологизмов: Wordspy [11], Macmillan Dictionary [9], Urban Dictionary [10], Cambridge Dictionaries Online Blog [8].

Среди основных типов словосложения, а именно видов словосложения, имеющих результатом существительное, прилагательное и глагол, наибольшую эффективность в процессе образования неологизмов показало имя существительное (65%). Приведем основные модели образования существительных.

N + N (существительное + существительное): *password wallet – a piece of software which remembers all your passwords and automatically enters them for you; meat fruit – a meat dish that is constructed to resemble a piece of fruit; bedroom tax – a reduction in the amount of housing benefit given to people who have a spare bedroom in their property; cat cafe – a cafe in which there are cats that the customers can pet as they enjoy their coffee, etc.*

Adj + N (прилагательное + существительное): *natural media – green ads and logos created in dirt and dust; human enhancement – the use of drugs to improve brain performance; mobile health – medical advice from doctors and other healthcare professionals provided digitally to cell phones or other devices; wearable technology – devices such as headsets intended to be worn about the person.*

Verb + N (глагол + существительное) / N + V (существительное + глагол): *push ring – a ring that a man presents his partner with after she has given birth to their child; clickbait – a web page link with text designed to entice the reader to click the link; beach read – a book you can take on holiday, which is good enough to keep you engaged but not so serious it will spoil your holiday; brain fade – a temporary inability to think clearly or remember information.*

Num + N (числительное + существительное): *third-gender – refers to a person who identifies as neither male nor female; third work-*

place – a place a person works other than their office or home office.

N + V + er (существительное + глагол + суффикс -er): *silent traveler – a traveler who has almost no direct interaction with a destination’s tourism industry, preferring instead to navigate, make arrangements, and find information using a mobile device; denim breaker – a person who breaks in a pair of jeans for someone else to wear; screen scraper – a piece of software that extracts character-based information from other applications and presents it in a more user-friendly format.*

Participle II + N (причастие 2 + существительное): *earned media – free media coverage, such as a news story or opinion piece; cultured leather – leather grown from skin cells; flipped learning – a form of education in which students learn the content of a subject at home and the subsequent class is used for practice and discussion; unplugged wedding – a wedding at which no one is allowed to bring phones so that there will be no photos posted to facebook or instagramming.*

Participle I + N (причастие 1 + существительное): *sitting disease – health problems caused by too much sitting; sharing economy – an economy driven by peer-to-peer lending and other such initiatives, often enabled by the Internet.*

Pron + N (местоимение + существительное): *she shed – informal a garden shed owned by and equipped for a woman.*

Имя прилагательное представлено в нашем материале в сложных словах в следующих примерах (20%): *bone-tired – extremely tired; school poor – having little ready cash due to the cost of sending one’s children to expensive schools; fact-resistant – impervious to reason, counterexamples, or data, especially when they contradict one’s opinions or values; smoking hot – attractive; sexy looking; very hot; ramen profitable – of a startup company: making a profit, but not enough to pay salaries to the founders; guy-cry – of or relating to a film that often moves male viewers to tears.*

Глагольные сложные слова встречаются в следующих примерах (15%): *slam – slang to eat something quickly and greedily; hate-link – to post a link to an article or website that one vigorously dislikes; ring fence – to cut off; to prevent from accessing; ghostwrite – to write a book or article, etc. for another person, so that that person can pretend it is his or her own or use it himself or herself; space shift – to play media on a device other than the one on which it is stored; eyebomb – to stick small, googly eyes on inani-*

mate objects, thereby turning them into an amusing approximation of a face.

Говоря о тенденциях образования сложных неологизмов в англоязычном массмедийном дискурсе, следует отметить, что в анализируемом материале подавляющее большинство единиц представлено нейтральным способом образования (80%): *phone stack – cell phones placed in a stack and left unused when the owners are in a social situation, such as dinner with friends at a restaurant; smartwatch – a watch that can be used as a computer or phone, with a small keyboard; complete street – a street designed to accommodate various forms of transportation, including cars, public transit, bicycles, and pedestrians; smart glasses – a pair of eyeglasses that includes many of the features of a personal computer, including Internet access, apps, a display, a camera, sensors, and antennae for technologies such as Wi-Fi and GPS.*

Следующие примеры представляют собой способы морфологического и синтаксического словосложения (20%): *data for development – the use of data from social networking, cellphone records, email, etc., to aid economic development and predict problems and humanitarian need in poorer countries; shop and frisk – an occasion when a shopper who just make a high-cost purchase is stopped and questioned by a police officer; nose-to-tail – relating to a movement or philosophy that believes in consuming all edible parts of an animal; bombogenesis – the process by which a storm very quickly becomes more severe because of a sudden drop in atmospheric pressure; groomsmaid – a female friend of a man who is getting married who has special duties at the wedding.*

Семантику сложных неологизмов можно представить через следующие виды дискурса. Интернет-дискурс занимает важное место в жизни современного человека. Интернет – это «не только и не столько взаимосвязанные компьютеры и компьютерные сети, сколько взаимосвязанные и активно действующие в этой среде люди вместе с продуктами их активности – сообщениями, веб-страницами, каталогами и архивами данных, навигационными маршрутами, компьютерными вирусами и т. п.» [1, с. 82]. Сложные неоминимации связаны с умениями и способностями людей в их профессиональной сфере (*digital nomad – someone who uses technology, especially a laptop and a wireless network, to work remotely from anywhere in the world*), а также при номинации поколения людей, выросших в эпоху цифровой революции (*digital native –*

a person who has grown up in a world with digital technology such as the Internet or mobile phone; digital immigrant [antonym to digital native]).

Профессионализм заключается в наличии технического знания и опыта компьютера и Интернета – *a lot of technical knowledge of computers and the Internet*, а также использовании технологии для дистанционной работы – *to use technology, especially a laptop and a wireless network, to work remotely from anywhere in the world (digital nomad)*.

Для того чтобы скрыть свою идентичность, часто пользуются онлайн-прозвищем, особенно в случае размещения неприятных комментариев (*sock puppet – an online alias, often used when posting unpleasant comments*). В основе данного неологизма лежит метафора *puppet – one whose acts are controlled by an outside force or influence* (кто-то, чьи действия контролируются внешней силой или влиянием).

Единица *catfishing – informal the practice of lying about yourself in an online environment in order to impress others, especially to lure someone into a relationship* – для получения большего влияния в соцсетях некоторые пользователи сообщают о себе недостоверные данные. В основе данной единицы лежит зооморфная метафора.

При помощи Интернета привычным стало распространение новостей и сообщений в данной среде (*word-of-post – spread via posts on the internet*), наличие страниц и ссылок, на которых и с помощью которых можно получить информацию (*clickbait – a web page link with text designed to entice the reader to click the link; infinity scroll – a page on the Internet that keeps on loading more ads and links as you scroll it down, so that you never reach the end*), возможность выразить свое отношение (отрицательное или положительное) – *hate-link – to post a link to an article or website that one vigorously dislikes / right-swipe – to move your finger to the right on a screen to show your approval for someone on the Tinder website*; возможность послать сообщение при помощи специальных приложений (*snapchat [also snap chat] – to send someone a message via Snapchat [=a photo messaging app]*).

Одержимость Интернетом и социальными сетями приводит к тому, что появился неологизм, обозначающий текстовую беседу во время ходьбы (*text-walk – to conduct a text message conversation while walking*). Интернет-технологии значительно определяют жизнь современного человека. В анализируемом материале они представлены следующими еди-

ницами: *hybrid camera – a digital camera for which apps are available and which has many of the functions of a smart phone; password wallet – a piece of software which remembers all your passwords and automatically enters them for you; wearable technology – devices such as headsets intended to be worn about the person; lifelogging – the recording on video of one's daily activities, usually with the use of wearable technology; life-tracking – describes wearable gadgets which record daily activities, such as exercise and sleep, and also keep a record of things done during the day, for example the number of photos the wearer takes; smartglasses – a pair of eyeglasses that includes many of the features of a personal computer, including Internet access, apps, a display, a camera, sensors, and antennae for technologies such as Wi-Fi and GPS*. Данные устройства и приспособления совмещают в себе несколько функций и направлены на облегчение жизни человека.

Прогресс в области интернет-технологий связан с непрерывным ростом науки и техники в области медицины (*digital autopsy – a non-invasive autopsy which involves 3-D scanning, rather than the cutting open of the corpse*), геоинженерии (*planet hacking – geoengineering methods intended to mitigate climate change*) и экономики (*tap-to-pay – describes a payment method which involves tapping your phone against a payment device; pay-as-you-app – a mobile phone payment model where users purchase data allowances for a predefined collection of apps; growth hacking – a type of marketing, especially practised by new technology businesses, that uses non-traditional methods such as using social media and viral marketing rather than traditional marketing techniques*).

Прорыв в науке и технике оказывает влияние на окружающую среду и экологический баланс. Изучение неологизмов, номинирующих человека в экологическом дискурсе, является важной составляющей для решения многих лингвистических проблем [3]. В данных единицах при номинации человека, занимающегося вопросами окружающей среды, выделяется мелиоративная оценка: *green anarchist – a person who is focused on environmental concerns; green urbanist – a person who plans and designs with an aim to minimize a city's impact on the environment*. Прежде всего это компонент *green*, который уже в своем значении обладает положительной коннотацией (*green – used about people who care about the environment – о людях, проявляющих заботу об окру-*

жающей среде), а также фраз *focused on environmental concerns, minimize a city's impact on the environment*.

В то же время тот же самый цветовой компонент *green* может вызывать дерогативную оценку и наполнять лексемы отрицательной коннотацией: *green scammer – a person who appears more environmentally friendly than it is; green washer – a person who implements token environmentally friendly initiatives as a way of hiding or deflecting criticism about existing environmentally destructive practices*. В данных примерах данная отрицательная коннотация вызывается за счет отрицательных лексем *scam – a dishonest plan, especially for getting money* (нечестный план, особенно для получения денег), *hide – to not allow people to find out about something* (не позволять людям обнаружить что-либо), *destructive – causing severe damage or harm* (вызывающий разрушение или вред).

Следует отметить неологизмы-композиции *global weirding (the worldwide increase in the rate and extent of extreme or unpredictable weather conditions)* и *bombogenesis (the process by which a storm very quickly becomes more severe because of a sudden drop in atmospheric pressure)*, в которых номинируются процессы, связанные с климатом. Гендерные отношения являются важным аспектом социальной организации, в связи с чем неудивительно наличие неологизмов-композиций с гендерным компонентом.

В нашем материале они являются частью как непосредственно гендерного дискурса (*third-gender – refers to a person who identifies as neither male nor female; she shed – informal a garden shed owned by and equipped for a woman*), так и частью кинодискурса (*guy-cry – of or relating to a film that often moves male viewers to tears – фильм, который вызывает слезы у мужчин*) и интернет-дискурса (*manosphere – a loose network of websites, blogs and online forums on issues related to men and masculinity, normally with an anti-feminist perspective*). Во всех представленных единицах гендерный компонент присутствует как в самом неологизме (*gender, she, guy, man*), так и в семном составе (*male or female, woman, male viewers, men and masculinity*).

Данные неологизмы также поднимают вопрос гендерных стереотипов (*she shed – informal a garden shed owned by and equipped for a woman – обычно «сарай, навес» является местом для мужчины; guy-cry – of or relating to a film that often moves male viewers to tears – су-*

ществует стереотип, что «мужчины не плачут»), а также гендерного равенства (*third-gender – refers to a person who identifies as neither male nor female – человек, который не идентифицирует себя как мужчина или женщина; manosphere – a loose network of websites, blogs and online forums on issues related to men and masculinity, normally with an anti-feminist perspective – сеть веб-сайтов, блогов и онлайн-форумов, в которых обсуждаются вопросы, относящиеся к маскулинности, обычно с антифеминистской перспективой*).

Гастрономический дискурс представлен неологизмами-композициями, обозначающими общие знания о правильном питании и кулинарных способностях как витальной ценности любой культуры: *foodliteracy – knowledge about good nutrition and cooking skills*. Диета является важной частью гастрономического дискурса, поэтому неслучайно, что среди проанализированных неологических единиц встречаются наименования диет. Сложные слова не являются исключением: *the 5:2 diet – a modified and less extreme form of alternate day fasting, in which the dieter fasts on two days of the week and eats normally on the other five; Paleo diet – a diet that is based on what people were thought to eat during the Stone Age before the development of agriculture; ancestral health – diet based on the presumed diet of our Palaeolithic ancestors; pegan diet – a diet that is a vegan variation of the Paleo diet, which is based on foods available to our ancient ancestors, such as nuts, berries, eggs and meat; ketogenic diet – a diet that aims at a high production of ketones (= substances that are produced when the body breaks down fat) in the body. It consists of a 4:1 ratio of fats to proteins and carbohydrates and is thought to control a number of serious illnesses; clean eating – a diet that is based on eating whole foods and avoiding processed and refined foods*. Как видно из данных единиц, все эти диеты направлены на правильное питание и здоровый образ жизни.

Тем не менее в языке существуют номинации и «неправильной» еды – *dirty food – extremely calorific food with no nutritional value; junk food – «грязная еда», очень калорийная пища, не представляющая никакой питательной ценности*. Отрицательным компонентом в данном случае, конечно, выступает лексема *dirty – not clean*.

Еда, представляющая собой основной элемент гастрономического дискурса, выражена неологизмами-композициями, обозначающими мясные, рыбные, овощные и мучные блюда и

напитки: *rice 'n' three – a meal consisting of rice with three types of curry; hamdog – a hamburger and a hotdog to get hernia specially designed bun; meat fruit – a meat dish that is constructed to resemble a piece of fruit*. Последняя единица представляет собой пример языковой игры – в ее названии сочетаются лексемы *мясо* и *фрукты* – это мясное блюдо приготовлено таким образом, чтобы выглядеть как часть фрукта и, соответственно, привлекать внимание. Такой же эффект вызывает и неологизм *salad cake – a food that is designed to look like a sweet cake but is actually made of savoury ingredients such as soy and vegetables*. Среди напитков можно выделить *golden milk (a type of drink made with coconut milk, turmeric and sometimes other ingredients)* и *ambient tea (a type of tea served at room temperature, usually with food)*.

К неологизмам-композициям, которые отражают национальные особенности гастрономии, можно отнести такие единицы: *soup dumpling – a Chinese dish consisting of a small ball of dough filled with soup; bunny chow – a South African dish of curry served in a hollowed out loaf; raindrop cake – a translucent Japanese dessert made from mineral water and a type of gelatin*. Входящий в состав каждого из неологизмов этноним (*Chinese, South African, Japanese*) отражает национальные традиции питания.

Новым видом досуга, связанным с гастрономическим дискурсом, можно считать *food rave – a very large party where people eat, sell or share many different types of food, usually held outside or in a large public building*. Появившись в Европе, подобный вид вечеринки с каждым годом завоевывает популярность.

Итак, в процессе неологизации сложные слова возникают как «ономазиологические структуры, служащие расчлененному обозначению номинируемой реалии: они эксплицитно указывают на класс предметов и его признак, по отдельности называя то и другое. Несмотря на наличие семантической компрессии, значение таких инноваций прозрачно из-за номинативной весомости их компонентов: и ономазиологический базис, и ономазиологический признак передаются основами полнозначных слов» [4, с. 35].

Наибольшую эффективность в процессе образования неологизмов-композиций показало существительное (65%). На имя прилагательное пришлось 20% от всего анализируемого материала, глагольные сложные слова составили 15%. Подавляющее большинство неологических единиц указанного типа представлено нейтральным способом образования (80%).

Способы морфологического и синтаксического словосложения составили 20%.

Следует отметить, что семантика английских неологизмов-композиций, выраженная отрицательной и положительной оценкой, а также цветовым компонентом и метафорами, представлена в интернет-дискурсе, экологическом, гендерном и гастрономическом видах дискурса. Вовлеченность неологизмов-композиций в данные виды дискурса свидетельствует об их важности и значимости для отражения национально-культурных особенностей мировосприятия и системы ценностных отношений.

Список литературы

1. Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. М., 2002. Вып. 1. С. 82–101.
2. Караваева Е.М. Продуктивные модели словообразования неологизмов концептуализированной группы «Vrexit» в современном английском языке (на материале британской прессы и социальных сетей) // Культура и цивилизация. 2017. Т. 7. № 6А. С. 376–381.
3. Катермина В.В. Номинации человека в экологическом дискурсе (на материале английских неологизмов) // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. г. Армавир, 15–17 мая 2013 г. Армавир, 2013. С. 85–94.
4. Катермина В.В. Словообразовательный потенциал неологизмов в англоязычном массмедийном дискурсе: моногр. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2019.
5. Кубрякова Е.С. Сложные слова // Большая советская энциклопедия: в 30 т. [Электронный ресурс] / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М., 1969–1978. Т. 23. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/133355> (дата обращения: 09.06.2020).
6. Сенько Е.В. Неологизация в современном русском языке: межуровневый аспект. СПб., 2007.
7. Сулименко Н.Е. Аномальные явления в зеркале неологического словаря // Acta Linguistica Petropolitana. 2006. Т. 2. Ч. 3. С. 156–160.
8. Cambridge Dictionaries Online [Electronic resource]. URL: <http://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms> (дата обращения: 10.06.2020).
9. Macmillan Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 10.06.2020).
10. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 10.06.2020).
11. Wordspy [Electronic resource]. URL: <http://www.wordspy.com/> (дата обращения: 10.06.2020).

* * *

1. Vojskunsij A.E. Internet – novaya oblast' issledovaniy v psihologicheskoy nauke // Uchenye zapiski kafedry obshchej psihologii MGU. M., 2002. Vyp. 1. S. 82–101.

2. Karavaeva E.M. Produktivnye modeli slovoobrazovaniya neologizmov konceptualizirovannoj grupy «Brexite» v sovremennom anglijskom yazyke (na materiale britanskoj pressy i social'nyh setej) // Kul'tura i civilizaciya. 2017. T. 7. № 6A. S. 376–381.

3. Katermina V.V. Nominacii cheloveka v ekologicheskoy diskurse (na materiale anglijskih neologizmov) // Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. g. Armavir, 15–17 maya 2013 g. Armavir, 2013. S. 85–94.

4. Katermina V.V. Slovoobrazovatel'nyj potencial neologizmov v angloyazychnom massmedijnom diskurse: monogr. Krasnodar: Kuban. gos. un-t, 2019.

5. Kubryakova E.S. Slozhnye slova // Bol'shaya sovetskaya enciklopediya: v 30 t. [Elektronnyj resurs] / gl. red. A.M. Prohorov. 3-e izd. M., 1969–1978. T. 23. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/133355> (data obrashcheniya: 09.06.2020).

6. Sen'ko E.V. Neologizaciya v sovremennom russkom yazyke: mezhdurovnevij aspekt. SPb., 2007.

7. Sulimenko N.E. Anomal'nye yavleniya v zerkale neologicheskogo slovarya // Acta Linguistica Petropolitana. 2006. T. 2. Ch. 3. S. 156–160

Linguistic and discursive specific features of the neologisms-composites in the English discourse

The article deals with the linguistic and discursive specific features of the compound neologisms in the English discourse. There are analyzed the semantic, structural and discursive plans of the given vocabulary. The meaning of such neologisms is clear caused by the nominative strength of their component. These units model the information world picture and reflect the national and cultural specific features of the world view and the system of value attitude.

Key words: *neologisms, word composition, composites, models, linguistic and discursive specific features, stereotypes.*

(Статья поступила в редакцию 02.07.2020)

М.С. БОГОСЛАВЦЕВА, Л.И. МИЛЯЕВА
(Пятигорск)

ИДИОМЫ С НАЗВАНИЯМИ ЖИВОТНЫХ ДЛЯ ОБОЗНАЧЕНИЯ РОЛЕВЫХ ФУНКЦИЙ УЧАСТНИКОВ БИЗНЕС-ПРОЦЕССА

Подробно рассматриваются английские бизнес-идиомы, включающие названия животных. Проводится анализ данных идиом для характеристики ролевых функций участников бизнес-процессов. В исследуемых бизнес-идиомах четко просматривается сравнение мира животных и мира бизнеса, что придает особый колорит исследуемым текстам и позволяет получить более полное представление об описываемой ситуации, поскольку полагается опора на фоновые знания читателя.

Ключевые слова: *бизнес-идиома, ролевая функция, коммуникация, бизнес-среда, метафорический перенос, сравнение, метафора, аллюзия, гипербола.*

Вопросы фразеологии и идиоматики находятся в сфере постоянного интереса лингвистов, о чем свидетельствуют многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых на эту тему [1; 2; 4; 8; 10; 12; 15 и др.]. Многие современные исследования концентрируются на изучении фразеологии в деловом дискурсе, или бизнес-дискурсе [5; 7; 11]. Исследуются терминологические идиомы, лексикологический, лексикографический аспекты фразеологии, концептосфера фразеологических единиц, антонимичные отношения и др.

В данной статье мы опирались на определение термина *идиома*, данное А.В. Куниным, как наиболее полно отражающее данное явление – «устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением при высоком удельном весе коннотативного аспекта, т. е. его экспрессивно-оценочных, эмотивных, образных и других компонентов» [10, с. 62]. Иными словами, идиома используется главным образом для передачи эмоционального посыла и придания экспрессии тексту. В большинстве случаев такую экспрессивную окраску идиоматические выражения получают благодаря метафоризации – расширению смыслового объема слова за счет возникновения у него переносных значений и усиления его экспрессивных свойств [3].

Цели данной статьи – исследовать метафорический потенциал исследуемых идиом, выявить, как коррелирует номинативное значение животного с метафорическим, определить способы переноса значения и выявить ту эмоциональную окраску, которую придают идиомы с названиями животных бизнес-контексту.

Задачами исследования являются:

1) классифицировать идиомы по тематике;
2) определить бизнес-роли, передаваемые идиоматическими выражениями, в составе которых есть название животного;

3) проанализировать словарные дефиниции названий животных, встречающихся в идиомах, и выявить, какие элементы номинативного значения были перенесены в идиому.

4) определить, какие методы переноса значения чаще всего используются в бизнес-идиомах с названиями животных.

Предметом исследования послужил корпус тагетированных идиоматических единиц. Авторы методом сплошной выборки выявили в составе англоязычных аутентичных текстов деловой и политической прессы группу идиом, в составе которых имеется название животного – реально существующего или мифического. Материалом для исследования послужили тексты статей из британских и американских газет и журналов экономической, финансовой и деловой направленности: *The Economist*, *The Guardian*, *The Independent*, *The New York Times*, *The Washington Post* (всего около двадцати текстов). В общей сложности мы выявили 50 фразеологических единиц с названиями животных, которые были разделены на семь групп по тематическому принципу. Используемые методы исследования – квантитативный, статистический, компаративный, стилистический и метод изучения словарной дефиниции – позволили провести глубокий анализ данного явления и выявить 18 ролей участников бизнес-процессов.

Исследуемая лексика была классифицирована в соответствии с рекуррентными бизнес-контекстами. В отдельных случаях приводится этимологический комментарий.

Существуют различные классификации бизнес-идиом: по тематическому принципу, сферам происхождения, ключевым словам, по ролевым функциям участников бизнес-процесса [9, с. 110].

В результате исследования авторами были выявлены следующие группы идиом.

I. Фондовая биржа, финансовые рынки (*unicorn*, *bear*, *bull*, *cashcow* и др.).

II. Конкуренция / конкурентная борьба (*behemoth*, *underdog*, *predator* и др.).

III. Роли участников бизнес-процессов (*lion*, *mole*, *hawk*, *dove* и др.).

IV. Продукты компании (*dog*, *different animal* и др.).

V. Финансовое положение (*chicken feed*, *live high off the hog* и др.).

VI. Успех / неудачи (*dead duck*, *go to the dogs*, *on the pig's back* и др.).

VII. Рабочий процесс (*donkey work*, *herding cats*, *monkey business* и др.).

В данной статье будет подробно рассмотрена самая обширная группа идиом – роли участников бизнес-процессов.

Сравнение номинативного значения (т. е. словарной дефиниции) животного, представленного во фразеологической единице, а также переносного значения (т. е. дефиниции самого идиоматического выражения) позволяет проследить связь между ними.

1. *Lion* («лев») в переносном значении – «знаменитая и важная персона; мужественный человек». Слово *lion* в прямом значении представлено следующим определением: *a large, strong animal of the cat family from Africa and Asia which has yellow-brown fur, the male having a large mane* («крупное сильное животное семейства кошачьих из Африки и Азии, у которого желтовато-коричневый мех, у самца есть большая грива») [13]. Из представленного определения путем метафорического переноса в идиоматику перешло значение «крупное сильное животное». Так, *a business lion* – это известный деловой человек / компания, т. е. «крупный и сильный» представитель.

Второй элемент значения, перешедший в идиому – «животное, которое живет в Африке». Так появилось выражение *a lion economy* – «экономика африканских стран, демонстрирующих быстрый рост». Слово *lion* здесь – это, во-первых, маркер страны, о которой идет речь, а во-вторых, показатель размеров экономики такой страны, т. е. «крупный и сильный». Помимо этого есть еще несколько идиом, где перенос значения происходит с опорой не только на словарную дефиницию, но и на фоновые знания. Например, *in the lion's den* («в логове льва») – «в трудной ситуации, потому что вас окружают недружественные люди, враги»: *A job interview can feel like being in the lion's den* («На собеседовании (на предмет получения работы) ощущаешь себя как в логове льва») [14, р. 768].

Словарное определение слова *lion* не дает информации об опасности, которая подстерегает каждого, кто попадет в его логово. Тем не менее общие знания позволяют без труда понять значение идиоматического выражения.

Еще один пример подобной опоры на фоновые знания – *thrown / tossed to the lions* – «быть брошенным на произвол судьбы, особенно людьми, которые считались дружески расположенными; стать разменной монетой в неприятной ситуации». Например: *The workers felt they'd been thrown to the lions to save other people's jobs* («Рабочие чувствовали себя брошенными на произвол судьбы ради спасения рабочих мест других людей») [14, p. 768]. Выражение *thrown / tossed to the lions* восходит к обычаю в Древнем Риме бросать христиан на арену цирка на растерзание львам.

Еще один способ создания идиоматического выражения со словом *lion* – это аллюзия. *The lion's share* – «львиная доля; когда кто-то получает большую часть чего-то, оставляя остальным лишь крохи»: *Metro Bank wins lion's share of RBS-funded competition scheme* («Metro Bank получил львиную долю средств в рамках программы развития конкуренции, финансируемой Королевским банком Шотландии») [18]. Выражение *the lion's share* – это отсылка к басне Эзопа «Лев с другими животными на охоте», в которой лев идет на охоту с другими животными и забирает всю пойманную добычу себе, вместо того чтобы поделиться с остальными.

2. *Paper tiger* (уничжительное) – «враг, мнимый или желающий казаться могущественным или угрожающим, фактически не будучи таковым» («бумажный тигр»): *The Financial Conduct Authority is usually described as the City's watchdog. In the case of the disgraceful treatment of small businesses by the Royal Bank of Scotland's global restructuring group the FCA has proved to be a paper tiger* («Управление по контролю финансовых операций обычно считают органом по надзору за Сити. Но в случае возмутительного обращения международной группы по реструктуризации Королевского банка Шотландии с предприятиями малого бизнеса, управление по контролю оказалось «бумажным тигром») [Ibid.].

Из определения слова *tiger* – *a large wild animal of the cat family with yellowish-orange fur with black lines that lives in parts of Asia* («крупное дикое животное семейства кошачьих с желтовато-оранжевым мехом и черными полосами, которое живет в некоторых частях Азии») – было взято значение «крупное дикое животное», т. к. «бумажный тигр» хочет казаться грозным. Однако вторая часть выражения *paper* – *existing only as an idea but not having any real value* («существующий только как идея и не имеющий никакой реальной ценности») нейтрализует всю «угрозу».

Слово *tiger* используется в бизнес-сфере и в значении, близком к своему изначальному, – «хищник». Термин *Tigers* (другие варианты – *(East) Asian Tigers* и *Economic tigers*), обозначает экономически успешные страны Юго-Восточной Азии, куда входят Южная Корея, Тайвань, Сингапур, Малайзия и Гонконг. Здесь «тигр» символизирует силу и мощь, присущую экономическим системам, а также дается еще одна отсылка к номинальному значению слова – «животное... которое живет в некоторых частях Азии»: *No country in history has achieved the track record of GDP growth that China has shown. According to data from the World Bank, China's GDP has grown by more than 3.9% in every single year since 1977. Even the Southeast-Asian tiger countries did not achieve this* («Ни одна страна в истории не сумела достичь рекордного роста ВВП, демонстрируемого Китаем. Согласно данным Всемирного банка, прирост ВВП Китая составлял более 3,9% ежегодно, начиная с 1977 г. Даже Азиатским Тиграм не удалось достичь таких показателей») [18].

После появления термина *Asian Tigers* слово *tiger* стало применяться для обозначения любой страны, демонстрирующей выдающиеся экономические успехи: *New Zealand already has been called the "Anglo-Saxon tiger," and a French minister is predicting that sub-Saharan Africa will be the "dragon" of the 21st century. Now we have a surprise new candidate for tiger status: Britain* («Новую Зеландию уже называют «англо-саксонским тигром», а французский министр прогнозирует, что африканские страны, расположенные к югу от Сахары, станут «драконом» XXI в. Теперь появился новый неожиданный кандидат на роль «тигра»: Британия») [19]. Как видно из примера, есть еще один термин для того, чтобы подчеркнуть, что страна находится в стадии бурного экономического роста и является мощным игроком на мировой арене – *dragon* – *a large, fierce, imaginary animal, usually represented with wings, a long tail, and fire coming out of its mouth* («большое свирепое мифическое животное, обычно изображаемое с крыльями, длинным хвостом и извергающим огонь из пасти»). Здесь также использован метафорический перенос элементов номинативного значения – «большое и свирепое животное».

Кроме того, *dragon* – мифическое животное, которое в азиатских странах символизирует мудрость и силу. Поэтому именно «дракон» стал использоваться наравне с «тигром» для определения передовых экономик стран Юго-Восточной Азии (*Four Asian Dragons*), а

затем стал употребляться для описания схожего феномена в других странах.

3. *Hawk* («ястреб») – «политик или официальное лицо, который (которое) верит в использование силы или жесткого действия при решении проблем вместо более мирного подхода»: *Mr. George has a reputation as a hawk on inflation* («У мистера Джорджа репутация “ястреба”, когда речь идет об инфляции») [14].

He has always been a deficit hawk («Он всегда был сторонником снижения суммы правительственного долга»). *Hawk – a type of large bird that catches small birds and animals for food* («вид крупной птицы, которая ловит маленьких птиц и животных для пропитания»). Как показывает данная дефиниция, ястребы, чтобы выжить, ловят и убивают других животных, т. е. применяют силу. Так, путем прямого переноса, это значение используется и в метафорическом значении слова *hawk*. Более того, понять значение данного слова помогает и опора на фоновые знания: ястребы обычно ассоциируются с жестокими хищниками.

4. *Wolf* («волк») – «человек-хищник; жадный, ненасытный человек / компания, так характеризуемая»: *The Wolf of the Wall Street* – «Волк с Уолл-стрит» (название американского фильма).

The Big Bad Wolf («страшный серый волк») – персонаж различных сказок, который пытается испугать других персонажей, причинить им вред или съесть их, следовательно, в данном случае речь идет об аллюзии как средстве придания экспрессивности деловому контексту. Это название часто используется для описания чего-либо или кого-либо похожего на этот персонаж: *We are not the big bad wolf of the chemical industry, said a spokesman yesterday* («“Мы не являемся страшным серым волком химической индустрии”, – заявил вчера представитель компании») [Ibid.].

Дефиниция слова *wolf – a wild animal of the dog family* («дикое животное из семейства псовых») – не дает никаких указаний на то, что данное животное является страшным, жадным или пытается причинить вред другим. Другими словами, номинативное значение не повлияло на метафорическое использование данного слова. Однако в фольклоре волк чаще всего изображается именно как хитрый, жадный и пугающий. Именно эти общекультурные знания и были перенесены в идиоматическое выражение. *Big bad wolf* – это аллюзия на сказки.

5. Несколько идиоматических выражений включают в себя название такого животного, как собака, – *dog*. *Dog – an animal with four legs, commonly kept as a pet, and sometimes used*

to guard things («животное с четырьмя лапами, которое часто держат как домашнего питомца, а иногда используют для охраны чего-либо»). Именно умение собаки сторожить стало по аналогии основой для создания выражения *watchdog* – «независимая организация (или представитель этой организации), в чью обязанность входит следить за тем, чтобы компании в определенной отрасли промышленности или бизнеса не совершали противозаконных действий»: *This week, the consumer watchdog updated its guideline on selling white goods* («На этой неделе потребительская компания по надзору обновила свое руководство по продаже “белых товаров” (таких как холодильники, стиральные и посудомоечные машины и т. п.)») [14]. В данном выражении используется номинативное значение “animal... used to guard things”. Перенос значения осуществляется методом сравнения.

Еще одно выражение *top dog* – «хозяин положения, вожак». Оно используется для обозначения человека, компании или страны, которые более успешны или обладают большей силой и властью, чем другие: *Though their poll rating has bumped around the low 30s, the Tories are behaving like they are the top dogs* («И хотя по результатам опросов общественного мнения их рейтинг составляет около 30%, тори ведут себя как хозяева положения») [18].

Выражение *top dog* (букв. «вожак стаи») – отсылка на схватку между собаками за главенствующую позицию. Данное значение не присутствует в дефиниции слова *dog*, однако, если посмотреть на значение второй составляющей выражения – слова *top* (*the most important position in a group or organization* – «самое важное положение в группе или организации»), становится понятно значение выражения. Фоновые знания позволяют без труда понять, почему в данной идиоме используется именно такое животное, как собака: собаки часто живут стаями и выбирают вожака.

Помимо этих двух выражений, где подчеркиваются сильные стороны собаки, существует еще одна идиома: *dogs body* – «человек, которому поручена неинтересная или неприятная работа, которую никто не хочет делать; мальчик на побегушках». Приведем в качестве примера заголовок и подзаголовок статьи в газете *The Guardian*: *The power of the intern. The system is unfair and open to abuse, and gives posh young dogs bodies far too much influence* («Могущество интерна. Система несправедлива и незащищена от злоупотреблений, а также дает привилегированным молодым “мальчикам и девочкам на побегушках” слишком

много влияния») [18]. В данном идиоматическом выражении присутствует слово *dog*, но оно не имеет непосредственного отношения к дефиниции слова *собака*. Идиома пришла из морского флота. Предположительно выражение изначально звучало как *dog's body* и использовалось моряками для обозначения размоченных в воде сухарей или вареного гороха. В XIX в. так стали называть корабельных курсантов, которым старшие офицеры поручали всю неприятную работу, не желая выполнять ее сами. Уже в XX в. этот термин перешел и в другие сферы деятельности.

6. *Rat* – «крыса, никчемный человек; предатель»: *But you promised to help us, you rat!* («Но ты же обещал нам помочь, ну и крыса же ты!») [14]. Словарная дефиниция слова *rat* – *a small rodent, larger than a mouse, that has a long tail and is considered to be harmful* (мелкий грызун, размером больше мыши, у которого длинный хвост и который считается вредным) дает представление об отрицательном отношении к этому животному («...который считается вредным»), поэтому неудивительно, что именно это животное было выбрано для обозначения предателей, которые также наносят большой вред.

При этом использование слова *rat* по отношению к человеку носит уничижительный характер, поэтому «мелкий грызун» из словарного определения животного-крысы как нельзя лучше подходит для передачи смысла, вкладываемого в оскорбление. Перенос значения осуществляется посредством сравнения.

7. *Mole* («крот») – человек, работающий в организации обычно в течение длительного времени с целью передачи врагу секретной, инсайдерской информации: *They discovered a mole at the Foreign Office* («Они обнаружили “крота” (секретного агента) в Министерстве иностранных дел») [Ibid.].

В номинативном значении *mole* – *a small, dark, furry mammal that lives in passages it digs under the ground* («маленькое, темного окраса, покрытое шерстью млекопитающее, живущее в ходах, которые оно выкапывает под землей»). В идиоматическом значении слово используется метафорически: человек-«крот» ведет «подпольную» деятельность, т. е. пытается добыть информацию незаметно для окружающих. Отсюда сравнение с кротом, который живет под землей.

8. *Dove* («голубь») – «политик или официальное лицо, который (которое) не верит в использование силы или жесткого действия для решения проблем»: *Could Carstens, the former longtime governor of the Bank of Mexico, find a*

happy medium between the hawks and the doves, between the controlling Chinese and the complaisant Canadians? («Мог ли Карстенс, бывший управляющий Банка Мексики, проработавший на этом посту долгое время, найти золотую середину между мнениями “ястребов” и “голубей”, между жаждущими контроля китайцами и сговорчивыми канадцами?») [14].

Dove – *a bird with short legs, a large body, and a small head, often used as a symbol of peace* («птица с короткими лапами, крупным телом и маленькой головой, которая часто используется как символ мира»). Определение птицы, зафиксированное в словаре, во многом схоже и с определением «голубя»-человека – *a person in politics who prefers to solve problems using peaceful methods instead of force or violence* («политик, который предпочитает решать проблемы мирными способами, а не применяя силу или насилие»). И в первом, и во втором определении присутствует слово *peace* («мир») или его производное, что и послужило основой для метафорического переноса.

9. *Ostrich* – «человек (или компания), скрывающиеся от неприятной реальности подобно страусу, зарывающему голову в песок в момент опасности (как полагают), хотя все тело остается на поверхности незащищенным»: *It's no good playing ostrich. You have to face up to things* («Не годится вести себя как страус – прятать голову в песок в минуту опасности. Тебе нужно взглянуть правде в глаза») [Ibid.].

Ostrich – *a very large bird from Africa that has a long neck and long legs and cannot fly* («очень крупная птица из Африки, у которой длинная шея и длинные ноги и которая не умеет летать»). Определение слова не указывает на те черты, которые обычно приписывают страусу, а именно привычку прятать голову в песок в момент опасности, на которую идет ссылка в идиоматическом выражении. В данном случае перенос номинативного значения осуществляется метафорически, с опорой на общекультурные знания, а не на словарную дефиницию.

10. *Seagull Manager* или *seagull management* («менеджер-чайка» или «чайка-менеджмент») – такое название получил стиль управления, при котором менеджеру свойственно взаимодействовать с сотрудниками только в случае возникновения проблем. При этом менеджер не дает никаких конструктивных советов, а лишь раздражает всех излишней активностью, а затем уходит и позволяет сотрудникам самим справляться с трудностями: *From christening bad managers “seagulls” to labelling training days “AFLOs”, using workplace slang is*

a little rebellion that lets you say what you really think of the boss, ridiculous management-speak or the public without being handed a P45 («Называете ли вы плохих менеджеров “чайками” или повышение квалификации “еще одной чертовой возможностью для обучения”, использование рабочего сленга – это безобидное бунтарство, которое позволяет вам высказать то, что вы действительно думаете о начальнике, нелепой управленческой терминологии или общественности, и не быть при этом уволенным») [18].

Seagull – a bird that lives near the sea and has short legs, longwings, and white and grey feathers («птица, которая живет недалеко от моря и у которой короткие ноги, длинные крылья и белые и серые перья»). Термин впервые был использован автором книги по менеджменту Кеном Бланшером в 1980-х гг. Здесь легко прослеживается аналогия с чайками – очень шумными и напористыми, но не приносящими никакой пользы. Однако дефиниция слова *чайка* не дает представления о тех чертах, которые ассоциируются у людей с чайками, соответственно, метафора основывается на фоновых знаниях, а не на номинативном значении.

11. *Ideashamster* (или *Ideahamster*) – «генератор идей, сотрудник, который постоянно выдает новые идеи». *‘Hamster’ – a small animal covered in fur with a short tail and large spaces in each side of its mouth for storing food. Hamsters are often kept as pets* («маленькое животное, покрытое мехом, с коротким хвостом и большим пространством по обеим сторонам рта для хранения еды. Хомяков часто держат в качестве домашних питомцев»). Термин используется из-за сходства с хомяками-питомцами, которыми хозяева покупают колесо или шар и которые без усталости их крутят.

12. *Eager beaver* – «трудолюбивый, усердный работник». Термин используется для обозначения трудолюбивых и энергичных сотрудников компании, которые иногда чрезмерно усердны: *The arrival of four new faces round the cabinet is not going to change the political weather, especially if they are such uncharismatic public figures as Douglas Alexander, Stephen Timms, Jacqui Smith and – rather livelier – the diminutive eager beaver, Hazel Blears, as party chair* («Появление в кабинете министров четырех новичков не изменит политического климата, особенно если это будут такие лишённые обаяния общественные деятели, как Дуглас Александр, Стивен Тиммс, Жак Смит и гораздо более обаятельная, миниатюрная, трудолюбивая Хазел Блирс в качестве председателя партии») [Ibid.].

Beaver – an animal with smooth fur, sharp teeth, and a large, flat tail. Beavers build dams (= walls of sticks and earth) across rivers («животное с гладким мехом, острыми зубами и большим плоским хвостом; бобры строят плотины (= стены из палок и земли) поперек рек»). Номинативное значение слова показывает, что бобру свойственно работать. Однако само выражение *eager beaver* создано на основе других фраз, таких как *to work like a beaver* («трудиться как бобер») или *as busy as a beaver* («занятой как бобер»), где дается прямая отсылка к трудолюбию бобра.

13. *800-Pound Gorilla* – «компания или страна, которые являются лидерами в какой-либо области; важная проблема»: *Hooper doesn't see a systemic threat to FAANG. But they are hurting. "They are all '800-pound gorillas' in the tech space but are very different from each other," Hooper said* («Хупер не считает, что Фейсбук, Амазон, Эпл, Нетфликс и Гугл подвергаются системной угрозе. Но они испытывают трудности. “Все эти компании – лидеры технологического пространства, но все они разные”, – сказал Хупер») [20].

Speaking in a video ahead of the event, Professor Bob Richmond, director of the Kewalo Marine Laboratory at Hawaii University, said three main reasons for the global decline of coral reefs had been identified. "Certainly climate change is the 800-pound gorilla in the room" («В интервью перед мероприятием, профессор Боб Ричмонд, директор Кеуало Марин Лаборатории в Гавайском университете, сказал, что были установлены три основные причины исчезновения коралловых рифов в мире. “Определенно, изменение климата – это основная проблема”») [17].

'Gorilla' – a large ape (= animal like a monkey) that comes from western and central Africa («крупный примат (= животное подобное обезьяне), который родом из Западной и Центральной Африки»). Дефиниция слова уже показывает, что данное животное является крупным. Но в идиоматическом выражении для усиления экспрессивности используется гипербола – вес гориллы в реальности не достигает восьмисот фунтов, самые крупные представители весят в половину меньше.

14. *Fat cat* – «жирный кот», руководитель компании, который получает слишком высокую зарплату и премии, а также щедрую компенсацию при увольнении или выходе на пенсию, что, по мнению многих, несправедливо: *Anger in America at stories of fat-cat bosses of underperforming companies has loud echoes in Britain* («Злость, которую испытывают аме-

риканцы, когда слышат новости о руководителях – “жирных котах” и их неблагополучных компаниях, проявляется и в Британии») [16]. Определение слова *cat* (кот) – *a small, furry animal with four legs and at ail, often kept as a pet, or any of a group of related animals that are wild, and some of which are large and fierce, such as the lion* («маленькое пушистое животное с четырьмя лапами и хвостом, которое часто держат в качестве питомца, или любая из групп родственных диких животных, некоторые из которых крупные и свирепые, такие как лев»).

Само по себе определение не содержит каких-либо указаний на значение, которое проявляется в идиоматическом выражении, где используется название животного. Но в идиоме к слову *cat* добавляется определение *fat* («жирный»). Жирные коты ассоциируются с сытостью и благополучием, отсюда отсылка к хорошему финансовому положению человека, обозначаемого как *fat cat*.

В результате проделанной работы мы получили следующие результаты.

1. Исследуемые бизнес-идиомы были классифицированы в зависимости от контекста, в котором данная идиома встречается чаще всего. Были определены семь групп.

2. Были выявлены бизнес-роли, передаваемые набором идиом с названиями представителей животного мира.

3. Были проанализированы словарные дефиниции названий животных и выявлены элементы номинативного значения, которые были перенесены в идиому.

4. Были определены основные методы переноса значения – сравнение, метафора и аллюзия.

Проведенная классификация не является исчерпывающей. Мы намерены продолжить исследование в обозначенной тематике, используя новые подходы и методы исследования.

Список литературы

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л., 1963.
2. Артемова А.Ф. Английская фразеология. Спецкурс. М.: Высш. шк., 2009.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. лит., 1969.
4. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Основы фразеологии (краткий курс): учеб. пособие. М., 2013.
5. Богородицкая В.А. Общеупотребительная бизнес-терминология в современном аутентичном

англыязычном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.

6. Богославцева М.С., Миляева Л.И. Фразеологические единицы в англоязычном бизнес контексте, созданные на основе противопоставления значений двух слов // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. Пятигорск, 2019.

7. Вершинина М.И. Идиоматическая фразеология в английском языке делового общения: лексикологический, лексикографический и функциональный аспекты: дис. ... канд. филол. наук. М., 2016.

8. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Его же. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 140–161.

9. Крат М.В., Богославцева М.С. К вопросу о фразеологизмах в деловой и политической англоязычной прессе // Университетские чтения – 2018. Пятигорск, 2018. Ч. VI. С. 110–114.

10. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна, 2005.

11. Пономаренко В.А. Фразеологические единицы в деловом дискурсе: на материале английского и русского языков: дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007.

12. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М., 1998.

13. Cambridge Academic Content Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 26.06.2020).

14. Longman Dictionary of English Language and Culture. 3rd edition. Harlow, 2005.

15. McCarthy M. Vocabulary. Oxford, 2003.

16. The Economist [Electronic resource]. URL: <https://www.economist.com/> (дата обращения: 23.06.2020).

17. The Independent [Electronic resource]. URL: <https://www.independent.co.uk/> (дата обращения: 15.06.2020).

18. The Guardian [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/uk> (дата обращения: 25.06.2020).

19. The New York Times [Electronic resource]. URL: <https://www.nytimes.com/> (дата обращения: 26.06.2020).

20. The Washington Post [Electronic resource]. URL: <https://www.washingtonpost.com/> (дата обращения: 25.06.2020).

* * *

1. Amosova N.N. Osnovy anglijskoj frazeologii. L., 1963.

2. Artemova A.F. Anglijskaya frazeologiya. Speckurs. M.: Vyssh. shk., 2009.

3. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. M.: Sov. lit., 1969.

4. Baranov A.N., Dobrovolskij D.O. Osnovy frazeologii (kratkij kurs): ucheb. posobie. M., 2013.

5. Bogorodickaya V.A. Obshcheupotrebitel'naya biznes-terminologiya v sovremennom autentichnom angloyazychnom diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2010.

6. Bogoslavceva M.S., Milyaeva L.I. Frazeologicheskie edinicy v angloyazychnom biznes kontekste, sozdannye na osnove protivopostavleniya znachenij dvuh slov // Yazyk i kul'tura v epohu integracii nauchnogo znaniya i professionalizacii obrazovaniya. Pyatigorsk, 2019.

7. Vershinina M.I. Idiomaticeskaya frazeologiya v anglijskom yazyke delovogo obshcheniya: leksikologicheskij, leksikograficheskij i funkcional'nyj aspekty: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2016.

8. Vinogradov V.V. Ob osnovnyh tipah frazeologicheskijh edinic v russkom yazyke // Ego zhe. Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya. M., 1977. S. 140–161.

9. Krat M.V., Bogoslavceva M.S. K voprosu o frazeologizmah v delovoj i politicheskoj angloyazychnoj presse // Universitetskie chteniya – 2018. Pyatigorsk, 2018. Ch. VI. S. 110–114.

10. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka. Dubna, 2005.

11. Ponomarenko V.A. Frazeologicheskie edinicy v delovom diskurse: na materiale anglijskogo i russkogo yazykov: dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 2007.

12. Smirnickij A.I. Leksikologiya anglijskogo yazyka. M., 1998.

Idioms with animal names for the meaning of the role functions of the participants of the business processes

The article deals with the English business idiomatic expressions including animal names. There is given the analysis of these idioms for the characteristics of the role functions of the participants of the business processes. The comparison of the animal world and the business world in the studied business idiomatic expressions is clearly examined that points up the studied texts and allows to get a full picture of the described situation since the reliance on the reader's background knowledge appears.

Key words: *business idiomatic expression, role function, communication, business environment, metaphoric transfer, comparison, metaphor, allusion, hyperbole.*

(Статья поступила в редакцию 14.07.2020)

Ж.Е. ГОСТЕВА
(Архангельск)

ФРЕЙМОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СЕМАНТИКИ ПОЗИЦИОННЫХ ГЛАГОЛОВ (на материале глаголов *squat* и *kneel*)

*Проведен фреймовый анализ английских позиционных глаголов *squat*, *kneel* по методике, предложенной Л. Барсалоу и В. Петерсен. Определяются ключевые концептуальные признаки обозначенных глаголами ситуаций, трансформирующиеся в атрибуты фреймов. Атрибуты заполняются информацией конкретного характера и в совокупности формируют сложный комплекс «атрибут-признак». Фреймовое моделирование осуществляется только на основе лингвистических данных, но допускает расширение анализа за счет привлечения экстралингвистических знаний.*

Ключевые слова: *концептуализация пространственных отношений, позиционный глагол, фрейм, комплекс «атрибут-признак», рекурсивная структура, фреймовое моделирование.*

Введение. Пространство – одно из фундаментальных понятий – определяется как способ существования мира, связанный со временем [3]. Это универсальная категория человеческого сознания и основополагающее условие для существования человека в любой культуре. Лексические способы и другие равноуровневые средства выражения пространственных отношений существуют в любых языках и во многих случаях хорошо изучены.

Особую группу здесь составляют лексические единицы, относящиеся к ситуациям стояния, сидения и лежания, которые знакомы и понятны всем без исключения и поэтому могут быть названы жизненными универсалиями. Поскольку категория пространственного расположения (локативности, локальности, специальности) в целом имеет антропоцентрический характер, исходным значением глаголов позиции является естественное положение самодвижущегося живого объекта, или поза нормального взрослого человека [1, с. 87].

Позиционные глаголы (локативные глаголы, глаголы позиции) могут использоваться гораздо шире, чем просто обозначения специфической позы, горизонтального, вертикального и других положений объекта. Например, русский глагол *сидеть* в *Он сидит в машине*

не не просто указывает на позу или положение тела, «при котором туловище опирается на что-нибудь нижней своей частью» [5], но благодаря присутствию локатива в машине конкретизирует местоположение. Во многих случаях позиционные глаголы следует рассматривать не изолированно, а в контексте с локативным расширением, которое может фигурировать как обязательный актант. В то же время в некоторых контекстах признак позы становится периферийным, а признак бытийности перемещается в ядро семантической структуры глагола. Тогда эти глаголы используются как базовые экзистенциональные предикаты, подобные глаголу *быть*. Разница между ними состоит в эксплицитной характеристике положения субъекта действия относительно наблюдателя в трехмерной системе координат [1, с. 87]. В любом случае анализ позиционных глаголов должен пониматься как часть глобальной задачи установления отношений между пространством и языком, как решение вопроса о том, как языковые единицы указывают на пространство и местоположение в нем.

В последние несколько десятилетий появилось множество работ, посвященных пространственным значениям отдельных частей речи, таких как предлоги, прилагательные, глаголы [4; 6; 13; 15], в которых было установлено, что концептуализация и категоризация пространственных отношений в разных языках может принимать различные формы. Языки значительно отличаются друг от друга системами средств выражения локативности, имеют свою специфику функционирования в мыслительно-речевой деятельности носителей, а также в формировании высказывания и текстообразовании. Эти работы опровергают предположение, что язык пространства универсален и схематичен, не зависит от свойств объектов и состоит главным образом из предлогов. Напротив, языки с большим количеством средств, в частности позиционных глаголов, располагают системой противопоставленных единиц, которые точно указывают на такие свойства объекта и среды (фигуры и фона), как количество осей, ориентированность, характер опоры, степень плотности контакта, и актуализируют разграничения по оппозициям: *природный vs культурный, гибкий vs жесткий, высокий vs широкий, объемный vs плоский* и др.

1. Фреймовое моделирование как способ представления знаний. Для представления когнитивных структур и их

языковых актуализаций используется метод, при котором в фокусе анализа оказывается не традиционное лексическое значение, а знание, необходимое для понимания языковых структур, – фреймовое моделирование. Несмотря на то что представители разных фреймовых теорий не выработали единого понимания, фрейм чаще всего трактуется как многоуровневая иерархическая когнитивная структура релевантных знаний.

Начало исследованиям, посвященным структуре фрейма, было положено в работах М. Минского. Ядро, или вершинный уровень фрейма, неизменяем. Нижние уровни фрейма, слоты (*attributes / атрибуты* в терминологии Л. Барсалоу) – ситуационно зависимые переменные элементы, которые заполняются информацией конкретного характера (*возможным значением / values* в терминологии Л. Барсалоу).

Сами слоты / атрибуты определяют требования, которым должен отвечать заполнитель, в свою очередь являющийся фреймом. Поскольку один слот может входить в несколько близких фреймов, такие системы фреймов соотносятся с одним и тем же явлением или событием, представляя его под разными углами зрения. Новые модификации фреймов появляются при изменении наполнения слотов, перераспределения имеющихся слотов. М. Минский одним из первых отметил культурную обусловленность фреймов [2; 12].

Введение фреймового моделирования как вполне обоснованного формата представления знаний привело к смене парадигмы в когнитивной науке, искусственном интеллекте и др. направлениях науки. Вследствие чего концепты больше предстают не как неделимые единицы, но как сложные единицы, рекурсивно структурированные из атрибутов со своей собственной структурой, которые ссылаются друг на друга с возрастающей степенью обобщения, т. е. таким образом, что базовый фрейм одного объекта становится субфреймом другого (*семга – субфрейм фрейма рыба – субфрейм фрейма животные*).

Настоящее исследование опирается главным образом на работы Л. Барсалоу, рассматривающие фреймовое моделирование исключительно с позиций когнитивистики для обоснования теории концептов. К свойствам фрейма ученый относит гибкость, динамичность, зависимость от контекста, структурированность и языковую неопределенность. В структуре фрейма выделяются три компонента-кон-

цепта: комплекс «атрибут-признак» (attribute-valuesets), где атрибут – это концепт, описывающий хотя бы один аспект категории, а признак – это концепт, подчиненный атрибуту. Другие два типа концептов в структуре фрейма – структурные инварианты (structural invariants) и ограничители (constraints) [7, с. 29]. В фиксированных структурных инвариантах выражаются неотъемлемые признаки предмета, явления или ситуации, относительно стабильные отношения между элементами фрейма. Ограничители указывают на то, что одни заполнители в атрибутах фрейма ограничивают появление других. Как правило, атрибуты фрейма уже стандартно заполнены признаками, типичными для ситуации.

Один из вариантов представления фрейма – схема с основными условными обозначениями в виде заполненных узлов и однонаправленных стрелок, где стрелка соответствует атрибуту, а узел – возможному значению, подчиненному атрибуту [14, с. 154–155].

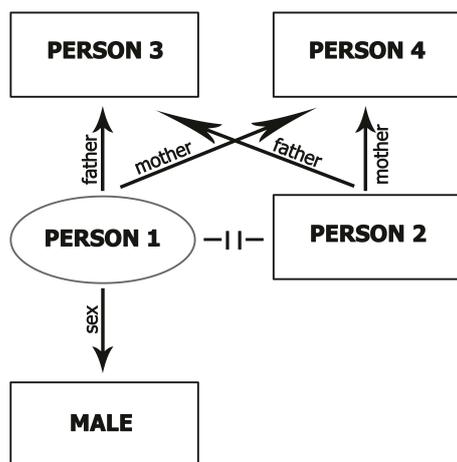


Рис. 1. Фрейм *brother*

Рассмотрим пример фрейма BROTHER (рис. 1). Центральный узел фрейма обозначен овалом. Он далее конкретизируется тремя атрибутами – *father*, *mother*, *sex*, – которые выступают как самые важные признаки, связанные с центральным узлом фрейма, концептом БРАТ. К слову, количество атрибутов, в принципе, может быть изменено, дополнено другими признаками. Первые два атрибута имеют возможное значение *person* (3, 4), которое в случае актуализации фрейма в конкретной си-

туации будет уточнено, например: *Lucy* (*Person 4*) и *Phil* (*Person 3*). Для третьего атрибута-признака *sex* актуальным является значение *male*.

Концепт становится атрибутом только тогда, когда привлекается для описания одной из сторон более сложного целого. Когда мы рассматриваем концепт ОТЕЦ или МАТЬ обособленно (например, МОЯ МАТЬ или МОЙ ОТЕЦ), он является не атрибутом, а самостоятельным концептом. Итак, данный фрейм представляет брата как человека, в отношении с которым состоит другой человек, имеющий с первым общего отца и общую мать.

Использование рекурсивных структур с атрибутами в качестве основных элементов способствует не только большей эксплицитности фреймового моделирования в целом, но более достоверному с когнитивной точки зрения анализу глаголов неподвижного положения в пространстве.

2. Фреймовый анализ английских глаголов пространственного расположения. Объектом фреймового моделирования в настоящей работе являются английские глаголы позиции *squat* и *kneel*. Свойства, значимые для анализа любых позиционных глаголов, используемых в тривиальных значениях в антропоморфной области употребления, включают следующие: способ удержания объекта в одном положении (опора сверху или снизу: *sit, сидеть* vs *hang, висеть*), агрегатное / физическое состояние опоры (*float* vs *lie*), ориентация объекта в пространстве относительно основных геометрических осей (*stand, стоять* vs *lie, лежать*). Для анализа выбранных английских глаголов потребуется учет дополнительных признаков: участие других частей тела, не задействованных в непосредственном контакте с опорой, количество опор, степень стабильности контакта.

2.1. Глагол *squat*. Английский глагол *squat* – одноместный предикат, используемый, как правило, без дополнительных конкретизаторов местоположения: *He squatted, grunting at the pain in his knees*. Обозначает позу, которая в толковых словарях описывается следующим образом:

- to position yourself close to the ground balancing on the front part of your feet with your legs bent under your body [8];
- to assume or maintain a position in which the body is supported on the feet and the knees are bent so that the buttocks rest on or near the heels [11].

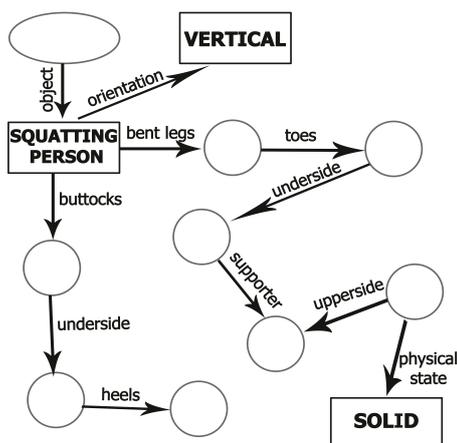


Рис. 2. Фрейм глагола *squat*

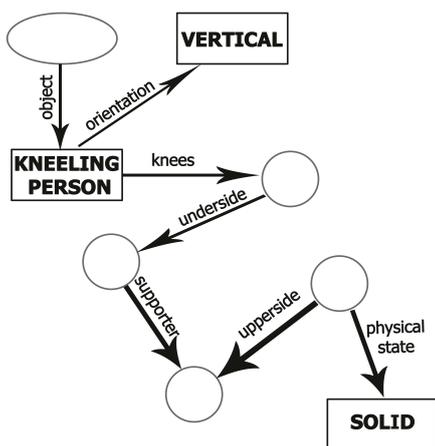


Рис. 3. Фрейм глагола *kneel* (опора на два колена)

Особенность такой позы связана с наличием двух опор: обязательной опоры для ног и вероятной опоры для ягодиц. Описывая концептуальную структуру, стоящую за глаголом, следует подчеркнуть, что предикат *squat* можно интерпретировать как отношение между фигурой X, имеющей максимально согнутые в коленях ноги, и расположенной под ними опорой Y, так что верхняя поверхность опоры поддерживает, как правило, только пальцы ног X. Физическое состояние опоры – твердое. В качестве опоры для ягодиц X могут выступать пятки ног X.

В отличие от глагола *sit* (to be in a position in which the lower part of the body is resting on a

seat or other type of support, with the upper part of the body vertical [8]), в случае которого только наличие контакта опоры с ягодицами является наиболее важным признаком, в то время как положение ног не имеет никакого значения, для глагола *squat* именно положение ног является значимым свойством.

Фреймовая модель глагола *squat* (рис. 2) выстраивается в соответствии с описанием концептуальных признаков. Центральный узел фрейма, обозначенный овалом, соотносится с общей ситуацией, которая актуализируется глаголом *squat*. Сидящий на корточках человек вводится как значение атрибута *object*. Признаки, связанные с тем, что определенные части тела находят поддержку в виде разных опор, моделируются с помощью мереологических (мереология – теория соотносительности части и целого) атрибутов: *bent legs*, *toes*, *but tocks*, *heels*.

На самом деле большая часть фрейма образована детализацией узла *squatting man* с помощью ряда комплексов «атрибут-признак». Помимо мереологических здесь есть атрибут *supporter*, а также информация о том, что опора должна иметь твердое агрегатное состояние. В то же время фрейм можно свернуть до узла *squatting man* без информационных потерь, поскольку он содержит всю необходимую информацию в свернутом виде. Таким образом, фреймы позволяют увеличивать и уменьшать масштаб концептуальных моделей путем расширения или сокращения узлов, относящихся к сложным понятиям.

2.2. Глагол *kneel*. Фрейм позиционного глагола *kneel* в целом имеет сходную с глаголом *squat* структуру. Согласно толковому словарю, он имеет следующее основное значение:

- to go down into, or stay in, a position where one or both knees are on the ground [8];
- to position the body so that one or both knees rest on the floor [11].

Как и в предыдущем случае, этот глагол положения в пространстве предполагает наличие твердой опоры снизу, вертикальной ориентации. Различия сводятся к нескольким деталям: одна опора вместо двух, полный контакт коленей с твердой опорой. В прототипическом случае верхняя часть туловища сохраняет вертикальную ориентацию в течение всего периода пребывания в этом положении. Следует также отметить, что существуют две модификации позы: с опорой на одно или два колена. Соответственно, каждая из модифика-

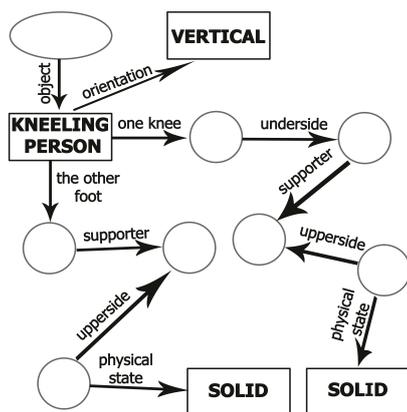


Рис. 4. Фрейм глагола *kneel* (опора на одно колено)

ций должна быть представлена в отдельном фрейме (рис. 3 и 4).

Помимо указанных выше, явное различие между глаголами *kneel* и *squat* состоит в том, что один из них воспринимается рядовым носителем языка как глагол «сидения», в то время как другой – как глагол «стояния», например в следующем словарном определении: *to squat – sit on your heels, sit on your haunches* [9]. Но в ситуациях, описывающих положение на коленях, употребляется глагол *stand*: *We studied risk of OASIS with respect to the following birth positions: a) sitting, b) lithotomy, c) lateral, d) standing on knees, e) birth seat, f) supine, g) squatting, h) standing and i) all fours* [10].

Наложение на объекты, занимающие эти два положения, вертикальной или горизонтальной оси показывает, что в обоих случаях ориентация объекта вертикальная, что и отражено во фреймах. Кроме того, в случае *squat* основная опора – ноги, и это еще один аргумент в пользу признания *squat* глаголом стояния. Решающим условием для интерпретации положения как позы сидения выступает, вероятно, фактор вовлеченности тех частей тела, которые являются ключевыми атрибутами фрейма глагола *sit*: ягодицы и бедра.

Заключение. Настоящее исследование демонстрирует, что фреймовое представление знаний о типичной ситуации, стоящих за языковыми единицами, в соответствии с подходом, предложенным Л. Барсалоу, естественным образом подходит и для репрезентации глаголов пространственного расположения. В центре нашего внимания – анализ английских позиционных глаголов *squat* и *kneel*, ко-

торые еще не были описаны в научной литературе. Фреймовому моделированию подвергнуты глаголы только в основных значениях. Ключевые концептуальные признаки, необходимые для моделирования фреймов этих глаголов, зависят от того, какая часть тела контактирует с опорой для удержания объекта в стабильном положении, от участия других частей тела для формирования позы, ориентации объекта, количества опор, физического состояния опоры. Выяснилось, что эти факторы легко трансформируются в ограниченный набор простых атрибутов фрейма. В результате все важные элементы могут быть запечатлены в единой структуре фрейма глагола. Еще одним преимуществом такого подхода является то, что фрейм допускает различные степени эксплицитности за счет увеличения или уменьшения масштаба концептуальной репрезентации путем разворачивания или сворачивания отдельных узлов.

Хотя фреймы, представленные выше, построены на основе лингвистического анализа необходимых условий употребления глаголов в конкретном языке, ясно, что метод фреймового моделирования позволяет выйти за пределы лингвистических знаний. Проведенный анализ является минимальным, поскольку при его проведении не учитывались энциклопедические знания. Тем не менее, учитывая гибкость фреймовых репрезентаций, можно предположить, что они могут быть применены для представления, например, анатомических подробностей и двигательной активности. Все вышесказанное указывает на то, что фреймовый подход к позиционным глаголам может быть расширен в различных направлениях.

Список литературы

1. Кравченко А.В. Перцепция и когниция в семантике глаголов положения // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 1(29). С. 87–95. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-1(29)-87-95.
2. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979.
3. Никулин Д.В. Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2000.
4. Рахилина Е.В. Семантика русских «позиционных» предикатов: стоять, лежать, сидеть и висеть // Вопр. языкознания. 1998. № 6. С. 69–80.
5. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция. М.: Дом Слав. кн., 2008.
6. Ameka F.K., Levinson S.C. Introduction: The Typology and Semantics of Locative Predicates:

Posturals, Positionals, and Other Beasts // *Linguistics*. 2007. № 45(5-6) P. 847–871.

7. Barsalou L.W. Frames, Concepts, and Conceptual Fields // *Frames, Felds, and Contrasts* / Lehrer A., Kittay E.F. (Eds.). Erlbaum. Hillsday, 1992. P. 21–74.

8. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 14.05.2020).

9. Collins Online English Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/squat> (дата обращения: 17.05.2020).

10. Elvander C., Ahlberg M., Thies-Lagergren L., Cnattingius S., Stephansson O. Birth position and obstetric anal sphincter injury: a population-based study of 113 000 spontaneous births // *BMC Pregnancy Childbirth*. 2015. Vol. 15252. DOI: 10.1186/s12884-015-0689-7.

11. Merriam-Webster [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 10.05.2020).

12. Minsky M. *The society of mind*. N. Y.: Simon & Schuster, 1986.

13. O'Keefe J. *The Spatial Prepositions in English, Vector Grammar, and the Cognitive Map Theory* // Bloom P., Peterson M.A., Nadel L., Garrett M.F. (Eds.) *Language and Space*. MIT Press. Cambridge MA, 1996. P. 277–326.

14. Petersen W. Representation of Concepts as Frames // Skilters J., Toccafondi F., Stem-berger G. (Eds.) *Complex Cognition and Qualitative Science. The Baltic International Yearbook of Cognition, Logic and Communication*. University of Latvia, Riga, 2007. Vol. 2. P. 151–170.

15. Song J.J. The posture verbs in Korean // Newman J. (Ed.) *The linguistics of sitting, standing and lying*. Benjamins, Amsterdam, 2002. P. 359–385.

* * *

1. Kravchenko A.V. Перцепция и когнитивная семантика глаголов положения // *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2018. № 1(29). S. 87–95. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-1(29)-87-95.

2. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znaniy*. M.: Energiya, 1979.

3. Nikulin D.V. *Novaya filosofskaya enciklopediya: v 4 t.* M.: Mysl', 2000.

4. Rahilina E.V. Семантика русских «позиционных» предикатов: *stoyat'*, *lezhat'*, *sidet'* i *viset'* // *Vopr. yazykoznanija*. 1998. № 6. S. 69–80.

5. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' ruskogo yazyka: sovremennaya redakciya*. M.: Dom Slav. kn., 2008.

Frame modelling of the semantics of the positional verbs (based on the verbs 'squat' and 'kneel')

The article deals with the frame analysis of the English positional verbs 'squat' and 'kneel' by the methodology of L. Barsalou and W. Petersen. There are defined the key conceptual signs of the marked by verbs situations transforming into the attributes of frames. The attributes are filled by the information of the concrete character and make a complicated complex "attribute-sign". The frame modelling is realized on the basis of the linguistic data but it supposes the enlargement of the analysis by means of the usage of the extralinguistic knowledge.

Key words: *conceptualization of spatial relations, positional verb, frame, complex "attribute-sign", recursive structure, frame modelling.*

(Статья поступила в редакцию 27.06.2020)

И.С. КУЗЬМИНА
(Саранск)

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ

На основе текстов для детей анализируются особенности цветообозначений, позволяющих пополнить и преобразить нужными автору ассоциациями общий фон повествования, а также помогающих автору реализовать стратегию создания художественного текста. Последовательно рассматриваются основные функции колоративной лексики, демонстрируется ее значение для раскрытия информационного потенциала всего текста.

Ключевые слова: *цвет, колоративная лексика, текст для детей, цветообозначение, замысел.*

На исследовании функциональных возможностей колоративной лексики как особого слоя словарного состава языка внимание лингвистов сосредоточено уже давно. В настоящее время изучению колоративной лексики в языкознании посвящено достаточное количество

трудов, в которых слова-цветообозначения рассматриваются в самых различных аспектах. В частности, рассматривается структурно-иерархическая взаимосвязь цветообозначений и тех групп слов, с которыми они соотносятся, понимаемая исследователями как системный принцип [5]. Кроме того, изучаются семантическая структура цветообозначений [9], их психологический аспект [3].

Следует сказать, что в современной лингвистике существует несколько терминологических вариантов понятия «цветообозначение». Так, Д.Н. Борисова оперирует термином *имя цвета*. Однако впоследствии она обоснованно отказывается от его использования, т. к., по ее словам, термин имени может применяться к грамматическому отделу языкознания или к процессу номинации [4, с. 33–35]. В работах других лингвистов фигурируют такие термины, как *колорема* [2], *колороним* [10], *колоратив* [11]. Тем не менее наибольшее распространение получил термин *цветообозначение*, широко используемый в работах С.В. Кезиной, Л.В. Сосниной и многих других [7; 13]. Многообразие терминов свидетельствует о том, что изучение колоративной лексики является весьма актуальным и привлекает внимание многих исследователей.

Что касается лингвистики текста, то исследованию цветообозначений здесь также уделяется должное внимание, поскольку, по словам И.В. Макеенко, цветообозначения добавляют структуре художественного текста смысловую заряженность, реализуя ее в виде смыслов; обозначают обширный диапазон денотатов, при этом они становятся полифункциональными и выполняют функции номинации и эмоциональной экспрессии [9].

Необходимо подчеркнуть, что перечисленные выше исследования проводятся на разнообразных типах текста [6; 8; 12], среди которых тексты, созданные для детской аудитории, остаются практически неизученными. В то время как именно детский текст, обладающий возрастной и жанровой спецификой, является интересным объектом для изучения. В силу того, что информативно-когнитивный потенциал данного типа текста несколько специфичен, поскольку он предназначен для читателя другого возраста, нежели возраст автора, использование авторами цветообозначений, отличающихся функционально-смысловой нагруженностью, повышает уровень знаний ребенка об окружающем мире. Таким образом, учитывая вышеизложенные факты, пред-

ставляется вполне оправданным исследовать функциональный диапазон колоративной лексики в текстах для детей.

Как известно, одной из функций колоративной лексики является функция создания образа, соизмеримого тому, который формируется у человека на основе информации, получаемой с помощью зрительных рецептов. Поэтому использование лексических единиц со значением цвета для создания зрительного образа персонажа часто применяется авторами. Что касается текстов, предназначенных для детской аудитории, в них использование цветообозначения для создания образа не только передает зрительный образ того или иного персонажа, но и отражает отношение автора к данному персонажу. Созданный автором образ несет в себе ассоциативную и эмотивную информацию и помогает читателю выработать положительное или негативное отношение. Кроме того, использование разнообразных цветообозначений в текстах для детей отражает замысел автора, который осуществляется с опорой на созданный зрительный образ персонажа. Так, Дж.К. Роулинг, описывая отрицательного персонажа, использует цветообозначение *chalk-white: It was chalk-white with glaring red eyes* [18]. В данном контексте лексема *chalk-white* использована намеренно и раскрывает замысел автора показать нечто безжизненное. Стоит также обратить внимание на словосочетание *red eyes* – признак ярости, свирепости, злости.

В описании другого персонажа автор использует лексему *black: He was a thin man with sallow skin, a hooked nose, and greasy, shoulder length black hair... His eyes were black...* [Ibid.]. В данном случае автор описывает черные глаза и волосы персонажа и в сочетании с прилагательными *sallow, hooked, greasy* формирует мрачный и недружелюбный образ.

Использование колоративной лексики для создания зрительного образа персонажа можно проследить и на примере произведений К.С. Льюиса, который, описывая положительного героя, использует цветообозначение *golden*, тем самым создавая образ, пропитанный величием, поскольку золотой цвет является символом величия и благородства: *...a glimpse of the golden mane; ...the soft roughness of golden fur* [17].

Главного антагониста своего произведения К.С. Льюис описывает с помощью цветообозначений *white, pale: Her face was white – not merely pale, but white like snow or paper or*

icing sugar [17]. При этом автор не просто употребляет лексему *white*, а добавляет сравнения *white like snow or paper or icing sugar* для усиления эффекта.

Описывая встречу двух антиподов произведения, К.С. Льюис противопоставляет проиллюстрированные выше цветообозначения, тем самым демонстрируя контраст двух персонажей: *...those two faces – the golden face and the dead-white face so close together* [Ibid.]. В данном примере автор, используя прилагательное *dead*, усиливает различие между двумя главными героями представителями лета и зимы, тепла и холода, добра и зла.

Аналогичные примеры можно обнаружить в произведении Р. Даля, в котором появление главного героя сопровождается ярким и красочным описанием его внешнего вида: *And what an extraordinary little man he was! He had a black top hat on his head. He wore a tail coat made of a beautiful plum-coloured velvet. His trousers were bottle green. His gloves were pearly grey. And in one hand he carried a fine gold-topped walking cane* [16]. Благодаря цветообозначениям *plum-coloured*, *bottle green*, *pearly grey*, *gold-topped* вокруг героя создается ореол неординарной, но в то же время немного смешной личности.

Описывая других персонажей сказочной повести, Р. Даль использует такие цветообозначения, как *white teeth*, *rosy-white skin*, *golden-brown hair*, которые показывают людей, пышущих здоровьем и естественной красотой: *The Oompa-Loompa bowed and smiled, showing beautiful white teeth. His skin was rosy-white, his long hair was golden-brown* [Ibid.].

Использование цветообозначений для создания зрительного образа персонажа тесно сопрягается с механизмом использования цветообозначений для изображения эмоций и состояний героев, поскольку чаще всего перемены в эмоциональном состоянии персонажей описываются с акцентом на внешность героя. Так, авторы произведений для детей, изображая чувства и переживания героев, описывают цвет их кожи, лица, щек и т. д., используя при этом разнообразные цветообозначения:

– *black* – для выражения ярости, злости, гнева (*His face had gone black with rage* [15]);

– *red* – для описания волнения, беспокойства, смущения (*His face had become very red* [17]; *red spots upon their cheeks* [1]);

– *white* – для описания страха (*Lucy was running towards him... and her face was as white as paper* [17]; *...screamed Mrs Gloop, going white in the face* [16]; *...her face was white with terror; Tom turned as white as a sheet* [14]);

– *green* – для описания плохого самочувствия героя (*He was covered with blood... and his face a nasty green colour* [17]; *‘I’m going to be sick!’ yelled Mrs Teavee, turning green in the face* [16]);

– *pink* – для описания возбуждения, полноты жизни, прилива положительных или отрицательных эмоций (*...a pink tinge appeared in his pale cheeks; There were bright pink patches on her cheeks* [18]).

В текстах для детей цветообозначения зачастую используются и для описания места действия, поскольку создание зрительного образа места действия всего произведения также помогает автору отразить его замысел. Механизм использования цветообозначений для описания места действия и окружающей обстановки во многом схож с механизмом использования цветообозначений в создании зрительного образа героя. Применяя слова со значением цвета в описании места действия, автор добивается определенной цели – активизировать визуальное представление читателя об описываемой картине. Цветообозначения служат здесь не только для описания, но и для передачи необходимой информации. Так, сказочная повесть Р. Даля пестрит яркими примерами использования колоративной лексики для описания места действия: *There were green meadows... and... there flowed a great brown river; ...they were not in one of those long pink corridors with many other pink corridors; The walls were pale pink; ...a huge brown sticky lake of chocolate* [16].

В данных примерах цветообозначения *brown* (цвет шоколада) и *pink* (цвет леденцов) придают описанию места действия (шоколадной фабрики) особую насыщенность и помогают читателю визуализировать описанную автором картину. Большой набор цветообозначений позволяет читателю побывать в мире конфет и шоколада. Таким образом, описания места действия, пропитанные колористической лексикой, развивают воображение и фантазию читателя, учат его неординарно мыслить.

Дж.К. Роулинг, изображая в своем произведении запретный лес, наоборот рисует совсем не радостный пейзаж. Цветообозначения *black* и *dark*, используемые автором, придают описанию данного места действия устрашающую, зловещую атмосферу: *The forest was black and silent; ...track that disappeared into the thick black trees; They walked on through the dense, dark trees* [18].

Однако ярче всего специфика цветообозначений в текстах для детей проявляется в рамках идейно-художественного контекста, когда весь текст оказывается пропитанным цветом, отображая идею автора. Наиболее наглядно данный факт можно рассмотреть на примерах из богато насыщенного колористической лексикой произведения Л.Ф. Баума *The Wonderful Wizard of Oz*, в котором колоративная лексика занимает центральное место. Преобладающим цветом в сказке является зеленый, пронизывающий всю канву повествования. Автор использует его для описания:

– внешности персонажей (**green man, green hair and green eyes, green girl, green whiskers; wearing a long green beard** [1]);

– одежды, аксессуаров, предметов мебели (**a green uniform, dressed in clothing of a lovely emerald-green colour, a large green box, green glasses, by the green spectacles, green marble, green shoes and green hats, green pennies, green carts, green whistle, green silk gown, sheets of green silk and a green velvet, green perfume, green marble basin, green books, green pictures** [Ibid.]);

– места действия (**green banks, green lawn, green meadows, green fields** [Ibid.]);

– объектов окружающего мира (**the rays of the sun were green, green flowers** [Ibid.]);

– напитков и продуктов питания (**green candy and green pop corn, green lemonade** [Ibid.]).

Такое обилие одного и того же цвета позволяет детям мысленно создать объекты волшебной страны Оз и образ Изумрудного города, в котором происходят главные события произведения. Кроме того, подобное необычное изображение города и его обитателей возбуждает интерес читателей. Благодаря колористике, красочно описывающей персонажей и окружающую обстановку, в сознании читателя возникают положительные образы, которые развивают детское мышление и фантазию.

Несмотря на то, что центральным цветом в сказке является зеленый, автор не забывает и о других цветах, которые не менее важны для общего фона повествования. Так, нередко автор прибегает к помощи цветообозначения *white*, описывая внешность персонажей и их одежду: **the little woman's hat was white; white gown; white cloth; her hair was white** [Ibid.]. В произведении Баума белый цвет означает добро: **You have white in your frock, and only sorceresses wear white...; ...white is the witch color – you are a friendly witch** [Ibid.].

Цветообозначение *black* также употребляется в произведении, но довольно редко. Оно отражает темные силы и зло: **black bees** [1].

Лексема *red* используется автором как для отображения злости, ярости (**red eyes** [Ibid.]), так и для описания отдельных предметов, одежды и внешности персонажей (**...bridges were all painted bright red; ...they were dressed all in red; ...her hair was a rich red in color** [Ibid.]).

Цветообозначение *yellow* оказывается не менее важным для реализации авторского замысла в произведении, являясь в данном контексте стимулом в нелегкой дороге, символизируя удачу и позитивный настрой: **The road... is paved with yellow brick; yellow roadbed** [Ibid.].

В данном произведении для воплощения своей идеи автор прибегает и к помощи лексемы *blue*, используя ее для описания волшебной страны и ее обитателей: **There were neat fences... painted a dainty blue colour; The hats of the men were blue; The men were dressed in blue; All were painted blue, for in this country of the East blue was the favourite colour** [Ibid.].

Таким образом, весь объем используемых в тексте цветообозначений подчиняется общему идейно-художественному замыслу всего произведения. Текст включает в себя практически весь цветовой спектр, и такое обилие цвета способствует развитию воображения у детей.

Не менее насыщенным колоративной лексикой является и произведение Д.М. Барри *Peter Pan*. Однако, в отличие от Баума, Барри не пронизывает все произведение цветом, а лишь подчеркивает колористикой его наиболее яркие моменты. Преимущество в произведении занимает цветообозначение *white*, являющееся символом чистоты, непорочности и верности, поэтому в тексте одежда девушек описывается именно в этом цвете: **...she was married in white; ...her white evening-gown; Wendy was married in white with a pink sash** [15]. В последнем примере нежность и чистота подчеркиваются словосочетанием **pink sash**.

Автор использует лексему *white* и для описания животных: **white bird; white rat** [Ibid.]. Несмотря на то что обычно крыса является олицетворением зла, у Барри в сочетании с лексемой *white* это словосочетание приобретает мягкий характер и относится к описанию ручной крысы.

В соответствии с замыслом своего произведения Барри использует цветообозначение *white* в названии одной из команд: **the white ones are girls, and the blue ones are just little sil-**

lies [15]. Тем самым автор показывает свое отношение к героям произведения, именуя сильную команду цветообозначением *white*, а слабую – цветообозначением *blue*.

Как правило, цветообозначение *black* в данном произведении применяется автором для описания напряженной, устрашающей обстановки, при этом иногда автор добавляет другие средства языка для усиления эффекта, например лексику *dark* и сравнение *as black as a pit*: *the black night; black shadows; the blackest and largest in that dark; black candles; the cabin's as black as a pit* [Ibid.].

Цветообозначение *black* Барри использует и для описания внешности персонажей, информируя читателя о возможной опасности: *that gigantic Black; the black pirate* [Ibid.]. Некоторые цветообозначения представлены в произведении единичными случаями. Например, цветообозначение *green* служит для описания природы: *roof of mossy green* [Ibid.].

Ощущение осени передается через цветообозначения *yellow* и *golden*, которые помогают вызвать яркие ассоциации и создать веселое настроение: *large yellow leaves; a golden splash; golden bells* [Ibid.].

В свете вышесказанного можно резюмировать, что Д.М. Барри использует колористическую лексику достаточно умеренно, акцентируя внимание детей не на описаниях, а на действиях своих героев. В то же время с помощью колористики автор помогает читателю сформировать свое отношение к героям и понять замысел своего произведения.

Интересный с точки зрения использования колоративной лексики прием был обнаружен в произведении М. Твена *The Adventures of Tom Sawyer*. Здесь цветообозначения встречаются достаточно часто и иногда позволяют автору, используя колористическую лексику, сделать свое повествование более простым для понимания детей. Например, в следующей ситуации использование колористики позволяет детям построить логическую цепочку из предложенных элементов: *Ten blue tickets equaled a red one, and could be exchanged for it; ten red tickets equaled a yellow one; for ten yellow tickets the superintendent gave a very plainly bound Bible to the pupil* [14].

Что касается использования цветообозначений в целом, то можно сказать, что, как и в рассмотренном выше произведении Д.М. Барри, преимущество занимает белый цвет. С помощью цветообозначения *white* автор описывает природу (*river, white with foam; white summer* [Ibid.]); внешность персонажей (*white*

boys; long white hair; her hair had grown almost white [14]); эмоции персонажей (*her face grew white; Potter trembled and grew white* [Ibid.]); отдельные предметы (*a bucket of whitewash* [Ibid.]).

Нередко в произведении встречается цветообозначение *green*, поскольку большое внимание в тексте уделяется описаниям живой природы: *green sides; the green aisles of the forest; the greenwood tree; a little green worm; the green valley shining in the sun* [Ibid.]. Цветообозначение *blue* автор связывает с описанием света и огня: *flash of blue flame; blue lights; the blue speck of daylight* [Ibid.]. Как и у других авторов, цветообозначение *black* применяется для обозначения устрашающей обстановки: *in the blackness of darkness* [Ibid.]. Здесь также используется лексема *darkness* для усиления эффекта. Можно предположить, что с помощью колористической лексики автору удалось сделать свое повествование ярче, жизнерадостнее и интереснее для читателей.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что диапазон цветообозначений в текстах для детей достаточно широк и разнообразен. Авторы детских произведений индивидуально подходят к выбору колористической лексики, что обуславливается возрастными особенностями читателя и авторским замыслом. Используемые цветообозначения создают яркий, красочный тон повествования, позволяющий читателю четко представить себе конструируемый автором мир и его персонажей.

Можно утверждать, что цветообозначения выполняют в текстах для детей целый комплекс функций, в силу того что они передают не только цвет описываемых объектов, но и различную информацию ассоциативного характера, отражающую существенные аспекты смыслового построения текста, которые важны для воплощения в жизнь замысла автора. Цветообозначения в произведениях для детей могут использоваться авторами для создания зрительного образа героя; для описания места действия и окружающей обстановки; для передачи эмоциональных состояний персонажей, а также для передачи главной идеи всего произведения. Более того, использование авторами цветообозначений повышает уровень знаний ребенка о том, какими качествами может обладать тот или иной персонаж, формируя в сознании реципиента семантику представленных в тексте тонов и цветосочетаний, а также ее трансформацию в творчестве автора. Следует заметить, что колористическая

лексика играет важную роль в произведениях для детей, отражая образы героев, их эмоциональные состояния, участвуя в описании места действия и окружающей обстановки, а также раскрывая замысел всего произведения.

Список литературы

1. Баум Л.Ф. Удивительный Волшебник из страны Оз (The Wonderful Wizard of Oz). М., 2004.
2. Багирова Е.П., Гаврикова Э.О. Колорема «золотой» в контексте русской символистской поэзии // Вестн. Тюм. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. 2016. Т. 2. № 4. С. 55–66. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-4-55-66.
3. Базыма Б.А. Психология цвета: теория и практика. СПб.: Речь, 2007.
4. Борисова Д.Н. К проблеме выбора термина для названия форм цветообозначения в языке // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2008. № 21. С. 33–37.
5. Бочкарева Т.В. Система цветообозначений в древнеанглийском языке // Наименования цвета в индоевропейских языках: системный и исторический анализ. М., 2007. С. 112–126.
6. Будаева Д.Р. Цветообозначения в политическом дискурсе // Лингвокультурология. 2011. № 5. С. 4–33.
7. Кезина С.В., Перфилова М.Н. Динамика валентности цветообозначений в истории русского языка // Рос. гуманитар. журн. 2017. № 1. С. 67–81.
8. Кочетова И.В. Регулятивный потенциал цветоименований в поэтическом дискурсе Серебряного века: на материале лирики А. Белого, Н. Гумилева, И. Северянина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2010.
9. Макеенко И.В. Лексико-семантическая структура систем цветообозначения в русском и английском языках. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001.
10. Осинцева-Раевская Е.А. Колоронимы в сказках А.С. Пушкина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2016. № 2(38). С. 149–155.
11. Перфилова М.Н. Колоративы как способ передачи народного опыта в пословицах и поговорках // Вестн. Новгород. гос. ун-та. 2014. № 77. С. 89–92.
12. Печеникова Л.В. Цветообозначения в рекламном дискурсе: на материале англо-американской и российской рекламы предметов быта: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2006.
13. Соснина Л.В. Структурные разновидности композиционных цветообозначений // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 2. С. 56–64.
14. Твен М. Приключения Тома Сойера: повесть / на англ. яз. М.: Издательство «Менеджер», 2002.

15. Barrie J.M. Peter Pan. Published in Penguin Popular Classics, 1995.

16. Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory. L.: Puffin Books, 2016.

17. Lewis C.S. The Lion, the Witch and the Wardrobe. L.: Harper Collins Publishers Ltd, 2001.

18. Rowling J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. London: Bloomsbury, 2010.

* * *

1. Baum L.F. Udivitel'nyj Volshebnik iz strany Oz (The Wonderful Wizard of Oz). M., 2004.

2. Bagirova E.P., Gavrikova E.O. Kolorema «zolotoj» v kontekste russkoj simbolistskoj poezii // Vestn. Tyum. gos. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. 2016. T. 2. № 4. S. 55–66. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-4-55-66.

3. Bazyma B.A. Psihologiya cveta: teoriya i praktika. SPb.: Rech', 2007.

4. Borisova D.N. K probleme vybora termina dlya nazvaniya form cvetooboznacheniya v yazyke // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2008. № 21. S. 33–37.

5. Bochkareva T.V. Sistema cvetooboznachenij v drevneanglijskom yazyke // Naimenovanija cveta v indoeuropejskih jazykah: sistemnij i istoricheskij analiz. M., 2007. S. 112–126.

6. Budaeva D.R. Cvetooboznachenija v politicheskom diskurse // Lingvokul'turologiya. 2011. № 5. S. 4–33.

7. Kezina S.V., Perfilova M.N. Dinamika valentnosti cvetooboznachenij v istorii russkogo yazyka // Ros. gumanit. zhurn. 2017. № 1. S. 67–81.

8. Kochetova I.V. Reguljativnyj potencial cvetonaimenovanij v poeticheskom diskurse Serebryanogo veka: na materiale liriki A. Belogo, N. Gumileva, I. Severyanina: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tomsk, 2010.

9. Makeenko I.V. Leksiko-semanticheskaya struktura sistem cvetooboznachenija v russkom i anglijskom jazykah. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 2001.

10. Osinceva-Raevskaya E.A. Koloronimy v skazkah A.S. Pushkina // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2016. № 2(38). S. 149–155.

11. Perfilova M.N. Kolorativy kak sposob peredachi narodnogo opyta v poslovicah i pogovorkah // Vestn. Novgor. gos. un-ta. 2014. № 77. S. 89–92.

12. Pechenikova L.V. Cvetooboznachenija v reklamnom diskurse: na materiale anglo-amerikanskij i rossijskoj reklamy predmetov byta: dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2006.

13. Sosnina L.V. Strukturnye raznovidnosti kompozicionnyh cvetooboznachenij // Vestn. Ros. un-ta družby narodov. Ser.: Russkij i inostrannye jazyki i metodika ih prepodavaniya. 2015. № 2. S. 56–64.

14. Tven M. Priklyucheniya Toma Sojera: povest' / na angl. yaz. M.: Izdatel'stvo «Menedzher», 2002.

*Specificity of the functioning
of the color vocabulary in the English
texts for children*

The article deals with the analysis of the specific features of color names allowing to enrich the general background of the narration and to transform it by the necessary associations on the basis of the texts for children. There are consistently considered the basic functions of the color vocabulary, there is demonstrated its value to achieve the information potential of the text.

Key words: *color, color vocabulary, text for children, color names, intention.*

(Статья поступила в редакцию 06.07.2020)

Е.Ю. МАЛЫШЕВА, С.Е. ЦВЕТКОВА
(Нижний Новгород)

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ
ВАРИАТИВНОСТИ НА ПРИМЕРЕ
СТРУКТУРНО-ВЕРОЯТНОСТНОГО
АНАЛИЗА ПАССИВА
В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
АМЕРИКАНСКОЙ И БРИТАНСКОЙ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ПРОЗЫ XIX–XX вв.
И ИСТОЧНИКОВ ЕЕ ПЕРЕВОДА**

Выявляется возможность или невозможность употребления тех или иных языковых единиц, в том числе пассивных конструкций, в широком подязыке художественной прозы. Интерпретируются статистические данные, оценивающие функциональную вероятность структур с глаголом в форме страдательного залога в диалогической речи художественной прозы на протяжении четырех временных срезов.

Ключевые слова: *метод статистического анализа, вероятно-статистическая методика, частота употребления пассивных конструкций, подязыковая дистрибуция пассивных конструкций.*

В лингвистической литературе неоднократно указывалось, что «вопрос о языковой изменчивости, представляющей постоянное качество языка, является вопросом о сущно-

сти языка» [8, с. 79]. Изучение языка в историческом плане представляет важную часть исследования форм его существования и тесным образом связано с описанием языковых характеристик. На протяжении столетий структура языка претерпевала весомые изменения: одни явления устаревали, обновлялись за счет других, которые становились активными на определенном временном этапе развития.

Безусловно, подлинное понимание природы языка – это постижение разнообразных типов движения, которые в нем наблюдаются. Наиболее наглядно языковой динамизм выступает при рассмотрении языка во временной исторической перспективе. Сравнивая два любых последовательных этапа в развитии одного и того же языка, мы, несомненно, обнаружим те или иные расхождения между ними как неоспоримое и весьма очевидное свойство его вариативности.

Вместе с тем при постоянном обновлении, совершенствовании языковой системы в нем прослеживается ярко выраженная тенденция к сохранению самого себя в состоянии коммуникативной пригодности, которая нередко оказывает противодействие намечающимся преобразованиям. Всем процессам перестройки в языке обычно противостоят процессы торможения, направленные на закрепление и консервацию имеющихся языковых средств и препятствующие наступлению резких перемен. Язык, таким образом, представляет собой целостное, неразрывное единство устойчивого и подвижного, стабильного и меняющегося, статики и динамики.

Языковые изменения совершаются, как правило, более или менее постепенно. Их распределение связано с конкретными временными границами. «На каждом отдельном этапе языкового преемства, – писал Е.Д. Поливанов, – происходят частичные, относительно немногочисленные изменения. Принципиальные преобразования мыслятся как сумма из многих небольших сдвигов, накопившихся за несколько веков или даже тысячелетий, на протяжении которых каждый отдельный этап или каждый отдельный случай преемственной передачи языка (от поколения к поколению) приносит только неощутимые или мало оощутимые изменения языковой системы» [Там же]. Вместе с тем меняющиеся нужды общества постоянно диктуют создание новых средств, необходимых для выражения новых понятий и идей, для передачи возрастаю-

щего потока информации и ее хранения. Развитие языка мыслится как борьба двух противоположностей: тенденции к сохранению стабильности существующей языковой системы, с одной стороны, и приверженности к ее обновлению – с другой.

Представление о языке как о гибкой саморегулирующейся системе, постоянно изменяющейся в пространстве и во времени и характеризующейся диалектическим единством изменчивости и устойчивости [9, с. 194], явилось основополагающим принципом и данной научной работы, что способствовало принятию целого ряда исходных установок и гипотез, получивших подтверждение в ходе анализа. Настоящее исследование представляет собой опыт системного описания категории залога в английском языке и ее отражения в русских переводах оригинальной литературы. Выявляется возможность или невозможность употребления тех или иных пассивных конструкций в широком подязыке художественной прозы. Оно направлено на получение и интерпретацию статистических данных, оценивающих функциональную вероятность структур с глаголом в форме страдательного залога в авторской речи и диалоге художественной прозы на протяжении нескольких временных срезов, что позволяет установить статистические закономерности их подязыковой дистрибуции в историческом плане [4, с. 112].

Целью работы является анализ частотности употребления пассивных конструкций в английских художественных текстах и переводах на русский, их рассмотрение и анализ в четырех синхронных срезах. Статья посвящена изучению лингвистического явления, которое уже имеет к настоящему времени весьма обширную литературу. Научная новизна работы состоит в том, что в ней прослеживается речевое функционирование пассива; выявляется сходство и различие причин, обуславливающих подязыковую дистрибуцию пассивных конструкций в широком подязыке художественной прозы, одной из крупнейших сфер общения. В ходе анализа подязыкового распределения пассивных конструкций устанавливаются взаимозависимость грамматической (синтаксической) структуры текста и его содержательного характера, в том числе жанровая принадлежность (даже внутри одного широкого подязыка: художественной прозы).

Новизна и актуальность работы обусловлены также многоаспектным, комплексным подходом к проблеме и исследовательским аппаратом, применяемым в синхронии и диа-

хронии. Работа не ограничивалась только синхронным анализом функционирования залоговых форм глагола. Была сделана попытка установить и изучить языковые тенденции, исследовать их подязыковую реализацию в речи, проследить действие механизма преемственности языковых состояний. А поскольку наиболее полное раскрытие хода исторических изменений языка возможно только путем сравнения ряда его состояний, комплексное диахроническое исследование проводится в нескольких синхронных срезах.

В наши дни многие ученые разделяют мнение о том, что единицы языка обладают исчислимостью, что их развитие или деградация имеет количественное проявление, а закономерности дистрибуции этих единиц в языке и речи носят вероятностный характер. Такое положение обусловлено тщательным изучением языковых процессов, мощным развитием лингвистических дисциплин, требующих соответствующих статистических методов, усиленными поисками путей увеличения объективности и точности исследования [2, с. 146].

Значимость структурно-вероятностного анализа объясняется тем, что качественные признаки лингвистических единиц самым непосредственным образом связаны с их количественным распределением в потоке речи, а также с тем, что любое изменение в диахронии языка происходит по закону вероятностного сдвига, пределом которого является либо нулевая, либо стопроцентная вероятность [1, с. 281]. Он позволяет объяснить не только амплитуду колебаний, происходящих в синхронии, но и динамику результирующих трансформаций в диахронии.

Следуя известному положению о том, что любому сдвигу в системе языка обязательно предшествует изменение в речи, мы обращались к письменным текстам XIX–XX вв. Синхронические срезы (по 50 лет каждый) были сделаны для обоих вариантов английского языка. Вследствие того, что подязыки оказываются не только источниками инноваций, но и своеобразными хранителями преемственности ближайших отрезков истории, мы обработали крупные текстовые массивы из авторской и диалогической речи художественной прозы.

Экспериментальная часть данной работы основана на подсчетах количества залоговых единиц в художественных текстах обоих вариантов английского языка и соответствующих переводах на русский, а именно: личные формы глагола в пассивном залоге в английском

языке и спрягаемые глаголы с суффиксом *-ся*, а также полные и краткие страдательные причастия в русском. В данной работе исследуются и неличные формы глагола в пассиве, а именно пассивные конструкции с инфинитивом, причастием, герундием.

Теоретическая значимость статьи состоит в системном описании залоговой категории в английском языке и ее отражении в русских переводах, получении статистических данных, оценивающих вероятность пассивных конструкций в плане их реализации и функционирования в авторской и диалогической речи художественной прозы XIX–XX вв., определении закономерностей подязыковой дистрибуции пассива, выявлении различий в причинах, обуславливающих подязыковую дистрибуцию изучаемого грамматического явления. Практическое значение работы состоит в том, что ее качественные и количественные данные могут быть использованы в преподавании английского языка, поскольку они освещают чрезвычайно важную его часть, воссоздавая функциональную картину пассивного залога во всех его формах и проявлениях на материале художественной литературы двух вариантов.

Результаты системного описания залоговой категории методом структурно-вероятностного анализа прослеживаются в контексте социокультурного и межкультурного подходов как результат коммуникации между представителями различных культур, сфер профессионального общения [10, с. 133]. Теоретической базой для исследования послужили работы Н.Д. Андреева, Р.В. Басовой, К.В. Бектаева, Е.А. Белоусовой, А.В. Бондарко, С.С. Верхозина, Б.Н. Головина, И.С. Докторович, Р.Л. Зиндера, М.П. Ивашкина, А.В. Кашеева, Р. Свита, Т.В. Строевой, Х.Х. Фридман, Дж. Хука и др.

В качестве примера приведем результаты эксперимента, проведенного нами. Подлинно известно, что любое исследование в области лингвистики зависит от организации и способа статистического наблюдения. В своей работе мы акцентировались на типическом отборе, учитывающем смысловые и жанрово-стилистические особенности отдельных частей текста. Такой подход допускает предварительную разбивку генеральной совокупности по определенному признаку на однородные тематические группы, из которых случайным порядком выбираются интересующие нас единицы языка [7, с. 221–222]. В нашем случае это пассивные конструкции, количественный потенциал которых в английском языке и

соответствующих русских переводах на основе жанра художественной прозы XIX–XX вв. нам следует выявить и теоретически объяснить. Для наблюдения за частотой их употребления мы использовали диахронический подход, который предполагает наличие синхронических срезов исторического развития языка. Таких срезов у нас оказалось четыре, и они соответствовали следующим периодам: 1801–1850 гг., 1851–1900 гг., 1901–1950 гг., 1951–2000 гг. Отметим, что интервал в двести лет выбран намеренно, т. к. он кажется достаточно насыщенным экономическими (бурный рост промышленного производства «мастерской мира» как следствие механизации производства, последующие кризисы) и политическими (последствия Наполеоновских войн, колониальная экспансия, расцвет и падение Британской империи, ее влияние в мире, империалистические войны) событиями [6, с. 260].

На каждом этапе эксперимента мы выделили и статистически обработали по 400 выборок из диалогической речи произведений британских и такое же количество выборок, взятых из соответствующих им переводных источников. Учитывая требования математической статистики, мы установили их выборочные частоты, определили их сумму, подсчитали среднюю выборочную частоту, квадратические отклонения (абсолютные и относительные), выявили верхнюю и нижнюю границы результатов наблюдений и центры интервалов вариации [3, с. 15]. По данным проделанного нами статистического анализа речи персонажей американской и британской прозы и их русских переводов мы установили непрекращающееся действие количественно-качественных изменений в системе пассивных конструкций, выражаясь более точно, зависимость качественных признаков языковых единиц от их количественного распределения в потоке речи [4, с. 93].

Специфика американского варианта проявляется в том, что подязык диалога начала XIX в. характеризуется самой высокой употребительностью пассива, составляющей 7,8%, а также в том, что отмечается резкий перепад в 5% между первым и вторым срезами. В дальнейшем тенденция к снижению удельного веса пассивных конструкций реализуется более плавно. При изучении результатов дистрибутивно-статистического анализа обращает на себя внимание факт выравнивания количественных показателей пассива в период с 1851 по 1900 г. и с 1951 г. до наших дней.

Таблица 1

Структурно-вероятностный анализ пассива в диалогической речи американской художественной прозы XIX–XX вв. и ее переводов на русский язык

Диалогическая речь						
Американский английский				Русский		
Синхронные срезы	$X_{CD} \pm AKO$	ИВ	ОКО	$X_{cp} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)
1801–1850	7,8±1,8	9,64–6,0	22	6,4±1,6	8,044,8	25
1851–1900	2,8±1,0	3,84–1,8	50	2,6±0,6	3,2–2,0	38
1901–1950	2,4±1,0	3,4–1,4	39	1,6±0,6	2,24–1,0	39
1951–1993	2,8±0,8	3,6–2,0	32	1,8±0,8	2,64–1,0	41

Таблица 2

Структурно-вероятностный анализ пассива в диалогической речи британской художественной прозы XIX–XX вв. и ее переводов на русский язык

Диалогическая речь						
Британский английский				Русский		
Синхронные срезы	$X_{cp} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)	$X_{CD} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)
1801–1850	5,6±1,4	7,04–4,2	26	3,8±1,0	4,84–2,8	30
1851–1900	3,8±0,8	4,64–3,0	24	2,6±0,8	3,44–1,8	31
1901–1950	3,4±1,0	4,44–2,4	31	3,4±1,0	4,44–2,4	30
1951–1993	3,6±1,2	4,84–2,4	34	2,6±0,8	3,44–1,8	31

В обоих срезах доля пассива одинакова (2,8%) [5, с. 215].

Процесс снижения доли пассива в потоке речи от сравнительно интенсивного употребления в первой половине XIX в. (6,4%) к весьма ограниченному в начале нашего столетия (1,6%) свойственен и русским переводам

американской прозы. Доли пассива в них начинают возрастать в XIX в. и продолжают снижаться в XX в. Результаты проведенного эксперимента наглядно представлены в табл. 1.

Изучая диалогическую речь на основе британских литературных текстов и проводя сравнение их между собой и с русскими пере-

Структурно-вероятностный анализ пассива в диалогической речи американской и британской художественной прозы XIX–XX вв.

Диалогическая речь						
Американский английский				Британский английский		
Синхронные срезы $X_{cp} \pm AKO$ ИВ ОКО (%) $X_{cp} \pm AKO$ ИВ ОКО (%)	$X_{cp} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)	$X_{cp} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)
1801–1850	7,8±1,8	9,6–6,0	22	5,6±1,4	7,0–4,2	26
1851–1900	2,8±1,0	3,8–1,8	50	3,8±0,8	4,6–3,0	24
1901–1950	2,4±1,0	3,4–1,4	39	3,4±1,0	4,4–2,4	31
1951–1993	2,8±0,8	3,6–2,0	32	3,6±1,2	4,8–2,4	34

водами, можно уверенно сказать, что наибольший удельный вес пассива приходится на первую половину XIX века (5,6%).

Зафиксированная ранее тенденция к снижению доли пассива в американской прозе четко и недвусмысленно проявляется и в британской диалогической речи. Сфера использования пассивных конструкций в конце XIX в. сократилась до 3,8%, а в период с 1901 по 1950 гг. объем изучаемых единиц снизился до 3,4%. Обращает на себя внимание тот факт, что в речи персонажа некоторое нарушение, своего рода регресс, тенденции к снижению удельного веса пассивных конструкций обнаруживается не в начале XX в., а во второй его половине [5, с. 216].

Равномерностью распределения по синхронным срезам характеризуются пассивные конструкции в русских переводах британской прозы, количественные показатели которых, однако, во все периоды исторического развития языка ниже в сравнении с оригиналом. Необходимо подчеркнуть, что самый высокий удельный вес засвидетельствован опять же в начале XIX в. (3,8%). В целом в русских переводах реализуется тенденция к снижению

удельного веса пассивных конструкций. Исключение составляет первая половина XX в., где наблюдается некоторый всплеск до 3,4%, который позднее гасится полностью. К сожалению, мы не можем дать объяснение этому факту, не проведя аналогичных исследований русских первоисточников.

Третий этап нашего эксперимента заключался в сопоставлении функционирования и анализе пассива в речи персонажей американской и британской прозы. Сопоставление вариантов данных свидетельствует о существенном контрасте между функциональными показателями британской и американской разновидностей английского языка. Наибольшие расхождения (2,2%) наблюдаются в начале XIX в. Общеанглийская тенденция к снижению удельного веса пассива реализуется весьма стабильно. Некоторый регресс возникает к концу XX в. в обеих разновидностях английского языка (с небольшим перевесом в британском диалоге).

Полученные статистические данные двух языков (оригиналов и переводов) имеют значительную статистическую достоверность. Ни в одном из срезов отклонение не превышает

пятидесятипроцентный порог, а значит, всем лингвистическим объектам свойственна высокая равномерность распределения объектов. Подсчеты показывают, что, несмотря на широкое распространение пассивных конструкций в речи в целом, частотность употребления этих конструкций снижается в жанре художественной прозы [5, с. 217].

Среди многочисленных причин роста пассива наиболее важными являются жесткий порядок слов, ограниченные возможности топикализации и возможность построения пассива не только от транзитивных глаголов, но и глаголов, требующих предложных дополнений, а также отсутствие в английском языке таких неопределенно-личных местоимений, как немецкое *man*, французское *on*, голландское *men* [11, с. 127]. Можно предположить, что факторы активизации пассива в британской художественной литературе следует искать не только в структурных, но и в стилистических особенностях языка, а также актуальном членении предложения. Однако это требует дополнительного исследования. Количественно-качественные параметры обоих вариантов сведены в табл. 3.

Залоговая система английского глагола в виде действительного и страдательного залогов не является застывшей, строго фиксированной. Это живое, развивающееся и строго сбалансированное явление. Преобразования в одной ее части обязательно вызывают соответствующие компенсаторные трансформации в другой. Будучи неотъемлемой частью языка, она постоянно изменяется во времени (о чем свидетельствуют данные четырех синхронных срезов) и пространстве (американский и британский варианты).

Проведенный эксперимент, в ходе которого применяется целый ряд методов, в том числе и структурно-вероятностный анализ, позволил получить довольно точную картину вариативности функционирования пассивной залоговой системы в художественной литературе американского и британского вариантов английского языка на протяжении двух веков (точнее, четырех полустолетий). Количественное изучение речевого поведения продемонстрировало возможность впервые выявить соотношение активных и пассивных актуализаций глагола в каждом из рассмотренных синхронных срезов. Диахроническое сопоставление полученных данных убедительно показывает изменчивый характер функционального распределения действительного и страдатель-

ного залогов в английском языке. Опосредованный анализ этого явления в русском языке (через переводы соответствующих оригинальных произведений) засвидетельствовал наличие аналогичных тенденций.

Список источников

1. Аничков И.Е. Вступительная статья // Аксененко Б.Н. Предлоги английского языка. М.: Учпедгиз, 1965. С. 3–15.
2. Верхозин С.С. О статусе количественных методов в лингвистике // Вестн. Иркут. гос. лингв. ун-та. 2013. № 3. С. 145–149.
3. Головин Б.Н. Язык и статистика. М.: Просвещение, 1971.
4. Ивашкин М.П. Синхронно-диахронический анализ переходных процессов в английском языке. М.: Наука, 1988.
5. Малышева Е.Ю., Осипов М.Р. Структурно-вероятностный анализ пассивных конструкций (на материале диалогической британской художественной прозы XIX–XX вв. и источников их переводов на русский язык) // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования: материалы III Междунар. науч. конф. Пятигорск: ПГУ, 2019. Ч. 1. С. 213–219.
6. Малышева Е.Ю., Цветкова С.Е. О некоторых основаниях и условиях вероятностно-статистического анализа // Современные направления в лингвистике и преподавании языков: проблема метода: сб. науч. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: ПГУ, 2019. Т. 1. С. 258–262.
7. Пиотровский Р.Г., Бектаев К.Б., Пиотровская А.А. Математическая лингвистика. М.: Высш. шк., 1977.
8. Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию. М.: Наука, 1968.
9. Слюсарева Н.А. Проблемы функциональной морфологии современного английского языка. М.: Наука, 1986.
10. Сушкова Н.А. Технология формирования межкультурной компетенции в условиях погружения // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. № 6(74). С. 130–135.
11. Leinonen M. Finnish and Russian as they are spoken: from linguistics to cultural typology // Scando-Slavica. 1985. № 31. P. 117–144.

* * *

1. Anichkov I.E. Vstupitel'naya stat'ya // Akse-nenko B.N. Predlogi anglijskogo yazyka. M.: Uchpedgiz, 1965. S. 3–15.
2. Verhozin S.S. O statuse kolichestvennykh metodov v lingvistike // Vestn. Irkut. gos. lingv. un-ta. 2013. № 3. S. 145–149.
3. Golovin B.N. Yazyk i statistika. M.: Prosveshchenie, 1971.

4. Ivashkin M.P. *Sinhronno-diahronicheskiy analiz perekhodnykh processov v anglijskom yazyke*. M.: Nauka, 1988.

5. Malysheva E.Yu., Osipov M.R. *Strukturno-veroynatnostnyy analiz passivnykh konstrukcij (na materiale dialogicheskoy britanskoj hudozhestvennoj prozy XIX–XX vv. i istochnikov ih perevodov na russkij yazyk) // Yazyk i kul'tura v epohu integracii nauchnogo znaniya i professionalizacii obrazovaniya: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. Pyatigorsk: PGU, 2019. Ch. 1. S. 213–219.*

6. Malysheva E.Yu., Cvetkova S.E. *O nekotorykh osnovaniyah i usloviyah veroynatnostno-statisticheskogo analiza // Sovremennye napravleniya v lingvistike i prepodavanii yazykov: problema metoda: sb. nauch. st. po materialam III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza: PGU, 2019. T. 1. S. 258–262.*

7. Piotrovskij R.G., Bektaev K.B., Piotrovskaya A.A. *Matematicheskaya lingvistika*. M.: Vyssh. shk., 1977.

8. Polivanov E.D. *Stat'i po obshchemu yazykoznaniiyu*. M.: Nauka, 1968.

9. Slyusareva N.A. *Problemy funkcional'noj morfologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. M.: Nauka, 1986.

10. Sushkova N.A. *Tekhnologiya formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii v usloviyah pogruzheniya // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2009. № 6(74). S. 130–135.*



Issues of language varieties by the example of the structural and probabilistic analysis of passive in the dialogic speech of the American and British fiction of the XIX–XX centuries and their sources of translation

The article deals with the possibility and impossibility of the usage of the linguistic units including the passive constructions in the wide sublanguage of fiction. The authors interpret the statistical data evaluating the functional possibility of the structures with the verb of passive voice in the dialogic speech of fiction throughout the four time samples.

Key words: *method of statistical analysis, probabilistic and statistical methodology, frequency of using passive constructions, sublanguage distribution.*

(Статья поступила в редакцию 19.06.2020)

Е.В. ВЛАСОВА

(Одиново)

И.А. ТИСЛЕНКОВА

(Волгоград)

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГИПЕРБОЛИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ В РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА СТИВЕНА КИНГА «11/22/63» (на материале английского языка)

Рассматривается социолингвистический аспект гиперболической метафоры в высказываниях героев романа современного американского писателя Стивена Кинга. Установлено, что гиперболическая метафора используется преимущественно молодыми мужчинами среднего класса.



Ключевые слова: *средний класс, гиперболическая метафора, речь мужчин, социолингвистические особенности, преувеличение.*

Данная статья посвящена проблеме функционирования гиперболической метафоры в высказываниях американцев XXI в. В силу своей социальной природы язык не только подчиняется внутренним, только ему присущим законам развития, но и испытывает воздействие экстралингвистических факторов: социокультурных, политических, демографических и др. [5]. Анализ научных публикаций за 2015–2020 гг. показал отсутствие социолингвистической информации в отношении функционирования гиперболической метафоры в английском языке. Так, в настоящее время внимание отечественных исследователей фокусируется на описании явления метафорической проекции в рамках когнитивной теории метафоры [11]. Зарубежные ученые исследуют сочетаемость гиперболы с другими тропами [23], структуру сложных образных фреймов [22], лежащие в основе гиперболической метафоры когнитивные операции [26], метафорическую модель пословицы, выраженную гиперболой в общественном дискурсе [25]. Мы обратимся к изучению пола, возраста и классовой принадлежности говорящих, строящих свои предложения при помощи гиперболической метафоры. Актуальность работы заключается в изучении и анализе использования гиперболической метафоры в речи персонажа с учетом социолингвистических особенностей.

В научной литературе отмечается, что для американского варианта английского языка литературная норма начала утрачивать обязательный характер по сравнению с предыдущим столетием [21, с. 5]. По этой причине ученые-когнитивисты подчеркивают, что гиперболическая метафора заняла одно из ведущих мест в процессе формирования и языкового оформления суждений американцев [Там же, с. 6].

Рассмотрим подробнее случаи употребления гиперболической метафоры в речи персонажа романа «11/22/63», созданного популярным американским писателем Стивеном Кингом. Главные действующие лица – мужчины 20–40 лет среднего класса: учитель, библиотекарь, владелец кафе, высказывания которых насыщены гиперболической метафорой. Действие рассматриваемого произведения происходит в США. Простой школьный учитель Джейкоб Эппинг принимает решение пройти сквозь петлю времени, чтобы помешать убийце Кеннеди совершить свое преступление. После возвращения главный герой обнаруживает перемены, произошедшие в результате его вмешательства в ход истории.

Остановимся подробно на особенностях употребления гиперболической метафоры на примере высказываний главного героя 35-летнего Джейкоба Эппинга, речь которого обладает собирательными характеристиками социальной группы, к которой он принадлежит:

(1) *Halfway down the first page, my eyes began to sting and I put my trusty red pen down. It was when I got to the part about him crawling under the bed with the blood running in his eyes (it also run down my throat and tasted horrible) that I began to cry – Christy would have been so proud* [24, p. 12] / *Дойдя до середины первой страницы, я почувствовал, как у меня началась резь в глазах. Я отложил мою любимую красную ручку. Но после того, как я прочитал как он, окровавленный, спрятался под кроватью, мне показалось, что эта кровь, такая омерзительная на вкус, была и у меня на губах. И тут уж я не смог сдержать слез. Я думаю, Кристи оценила бы мои чувства* (перевод наш. – Е.В., И.Т.).

В данном примере автор романа описывает эмоциональное состояние Джейка, который проверяет сочинение своего ученика о домашнем насилии. Гиперболическая метафора *my eyes began to sting* (у меня началась резь в глазах) и гипербола *it also run down my throat and tasted horrible* (кровь, такая омерзительная на вкус, была и у меня на губах) пе-

редают охватившие учителя ужас и страх. По мнению Т.А. Ивушкиной, для поведения американцев типичны повышенная эмоциональность, переживание жизненных неприятностей в форме чрезмерного преувеличения [9, с. 46]. Представителю молодого поколения Джейку кажется, будто он сам испытывает состояние своего ученика, который был свидетелем убийства. Джейк настолько проникается данной ситуацией, что он ощущает, как кровь стоит в его горле.

(2) *It wasn't just that his normally ruddy cheeks had gone slack and sallow. It wasn't the rheum that coated his blue eyes, which now looked washed-out and nearsightedly peering. It wasn't even his hair, formerly almost all black, and now almost all white – after all, he might have been using one of those vanity products and decided on the spur of the moment to shampoo it out and go natural* [24, p. 30] / *Я испугался, когда увидел, насколько Эл осунулся и побледнел. Его голубые глаза стали выцветшими и близорукими; из них сочилась какая-то жидкость. Некогда черная шевелюра поседела. Он, как я понял, перестал красить волосы и махнул на себя рукой* (перевод наш. – И.Т.).

Главный герой Джейк не виделся с Элом долгое время. Встреча в кафе потрясла Джейка тем, что он не ожидал увидеть своего друга в столь плачевном состоянии. Говорящий использует ряд гиперболических метафор (*cheeks had gone slack and sallow – насколько Эл осунулся и побледнел; the rheum that coated his blue eyes – какие-то выделения сочились из уголков его голубых глаз, washed-out and nearsightedly peering – глаза стали выцветшими и близорукими*) для того, чтобы усилить описание болезненного вида Эла. На самом деле Эл выглядел в соответствии со своим возрастом.

И.А. Манухина отмечает, что гендерные предпочтения в процессе общения проявляются под влиянием разных факторов [14, с. 19]. Наиболее ярко данные предпочтения обнаруживаются в однородных группах, в экспрессивности высказываний. Исследователи указывают, что в мужской речи американцев чаще встречается оценка, выраженная отрицательно-оценочной лексикой [14].

(3) *His eyes seemed to have retreated deeper into their sockets in the short time we'd been talking* [24, p. 55] / *За время нашего короткого разговора его глаза, казалось, еще глубже ввалились в глазницы* (перевод наш. – И.Т.).

Джейк настолько впечатлен внешностью своего друга, что ему кажется, будто *his eyes seemed to have retreated deeper into their sockets*

(его глаза еще глубже ввалились в глазницы). Гиперболическая метафора в данном контексте подчеркивает негативное восприятие вида персонажа. Следующий пример продолжает описание чувств Джейка, вызванных состоянием Эла:

(4) *He got coughing, and this time it shook him like a hard wind, but he waved me off when I started toward him* [24, p. 55] / Он начал сильно кашлять, и на этот раз кашель сотрясал его, как сильный ветер. Но, когда я хотел подойти к нему, он вдруг отмахнулся (перевод наш. – Е.В.).

Гипербола, выраженная сравнением *its hook him like a hard wind* (кашель сотрясал его как сильный ветер), усиливает впечатление от сказанного персонажем и создает у слушателя положительный образ Джейка, сопереживающего другу.

Гиперболическая метафора отражает также возрастные потребности коммуниканта, свидетельствует о ценностях, стереотипах и эталонах, характерных для конкретного этапа жизни. Так, одной из ценностей мужчин среднего возраста является такое личностное качество, как сила духа [17, с. 1347].

(5) *My stomach lurched unhappily in response to my sensory confusion, and I could feel the egg salad sandwich and the piece of apple pie I'd eaten for lunch preparing to push the ejector button* [24, p. 58] / От увиденного тошнота подкатила к моему горлу, и я почувствовал, что съеденный мной завтрак из бутерброда с яйцом и яблочного пирога просится на выход (перевод наш. – И.Т.).

Гиперболические метафоры *my stomach lurched unhappily* (тошнота подкатила к моему горлу) и *sandwich and the piece of apple pie I'd eaten for lunch preparing to push the ejector button* (завтрак... просится на выход) демонстрируют внутреннее состояние персонажа, который в первый раз отправился в прошлое через портал. Герой показывает то, что ему было страшно до тошноты, но он смог справиться с ситуацией и даже посмеяться над собой в такую минуту.

И.Н. Кучер, рассматривая речевое поведение американцев, отмечает, что стереотипное употребление гиперболической метафоры невозможно. Использование этого выразительного средства всегда планируется осознанно, мотивируется ведущим стремлением среднего возраста – желанием добиться положительной оценки своего имиджа адресатом, поддержать интерес к своей личности [12; 13, с. 4].

(6) *I didn't go anywhere at first, just stood still, wiping my mouth with the palm of my hand. My eyes felt like they were bugging out of their sockets. My scalp and a narrow strip of skin all the way down the middle of my back was crawling. I was scared – almost terrified – but balancing that off and keeping panic at bay (for the moment) was a powerful curiosity* [24, p. 58] / Я не тронулся с места, просто вытер ладонью губы: мои глаза вылезли из орбит, волосы шевелились на голове, испарина покрыла спину и шею. Но, несмотря на охвативший меня трепет, а точнее жуть, в этот момент мне нестерпимо захотелось узнать, почему это с ним произошло (перевод наш. – Е.В.).

В данном примере Джейк попадает в прошлое и не понимает, где он и в каком году сейчас находится. Представитель среднего поколения описывает свои эмоции: ужас, панику, шок и в то же время любопытство с помощью ряда гиперболических метафор: *my eyes felt like they were bugging out of their sockets* (глаза вылезли из орбит), *my scalp and a narrow strip of skin all the way down the middle of my back was crawling* (волосы шевелились на голове, испарина покрыла спину и шею). Следует отметить, что сочетание наречия *almost* с прилагательным *terrified* (охвативший меня трепет) усиливает описание страха персонажа – его эмоционально-экспрессивную реакцию на ситуацию [4, с. 69]. Вместе с тем фраза *but balancing that off and keeping panic at bay (for the moment) was a powerful curiosity* (мне нестерпимо захотелось узнать, почему это с ним произошло) демонстрирует такие важные качества человека зрелого возраста, как присутствие духа и рассудительность.

Система взглядов и ценностей американского среднего класса подразумевает обязательное планирование своей повседневной жизни, стремление контролировать любую ситуацию. Для среднего класса характерны достижение, сохранение и повышение своего социального статуса [3, с. 26; 13, с. 46].

(7) *“Look around a little, Al had said, and I decided that was what I'd do. I figured if I hadn't lost my mind already, I was probably going to be okay for awhile longer. Unless I saw a parade of pink elephants or a UFO hovering over John Crafts Auto, that was. I tried to tell myself this wasn't happening, couldn't be happening, but it wouldn't wash”* [24, p. 67] / «Не бери к сердцу», – сказал Эл, и я понял, что в его словах есть толк. Я подумал, что если я до сих пор еще не тронулся, то у меня есть шанс сохранить рассудок. Ну, если мне не начнут мерещиться розовые слоны или летающие тарелки над автомобилем Джона Краффа, то это так. Я пытался сказать себе, что это не происходит, не может происходить, но это не помогло» [24, с. 67].

циться стада розовых слонов или НЛО, висящие над авто магазином Джона Крафтса. Я стал безуспешно убеждать себя в том, что все это мне привиделось (перевод наш. – И.Т.).

Данный пример продолжает описание реакции главного героя на свое пребывание в прошлом. Его внутреннее состояние передано с помощью гиперболической метафоры *a parade of pink elephants or a UFO hovering over John Crafts Auto (стада розовых слонов или НЛО, висящие над автомагазином Джона Крафтса)*, которая подчеркивает переживание стресса персонажем из-за того, что он утратил контроль над событиями. Джейку сложно поверить в то, что с ним происходит, он пытается сохранять холодный рассудок и не сойти с ума в этой нетипичной для обычного учителя ситуации.

Таким образом, социолингвистический анализ гиперболической метафоры вышеупомянутого художественного произведения позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Гиперболическая метафора является особой национальной чертой современного американского общества и свидетельствует о склонности к гипертрофии эмоций у говорящих.

2. Использование гиперболической метафоры преимущественно в речи мужчин является отражением их негативных эмоций в реакции на потерю контроля над ситуацией.

3. Гиперболическая метафора характерна для речи представителей среднего возраста, которые стремятся соответствовать возрастным нормативам социума, преувеличивая тем самым свои личностные качества.

4. Гиперболическая метафора в речи среднего класса отражает приверженность его представителей планированию и стремлению нести ответственность за свои поступки.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. М.: Изд-во Просвещение, 1990.
2. Ахманова О.С., Натан Л.Н., Полторацкий А.И., Фатющенко В.И. О принципах и методах лингвистического исследования. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1966.
3. Варивончик И.В. «Американская мечта» сегодня: средний класс США в конце XX – начале XXI века: моногр. М.: ИНФРА-М, 2013.
4. Власова Е.В. Социально-культурный аспект наречия в романе Дика Френсиса «Осколки» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 9(87). С. 65–69.

5. Власова Е.В. Социолингвистический аспект изучения недооценки и переоценки в речи современного англичанина (на материале художественных произведений начала XXI века): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005.

6. Гатауллин Р.Г. К проблеме интенсификации значения // Вестн. Башкир. ун-та. 2013. Т. 18. № 3. С. 778–783.

7. Дорджиева Е.В. Языковые средства создания прагматического потенциала английского художественного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2005.

8. Ивушкина Т.А. Светский код общения в американской культуре // Филология и человек. 2011. № 3. С. 45–55.

9. Ивушкина Т.А. Язык английской аристократии: социально-исторический аспект: моногр. Волгоград: Перемена, 1997.

10. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: сб. науч. тр. Волгоград, 1999.

11. Кондакова И.А. К вопросу метафорической концептуализации (на материале лондонской метафоры в книге П. Акройда «Лондон: Биография») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 1-1(43). С. 97–101.

12. Кучер И.Н. Национально-культурные аспекты речевого поведения американцев (на примере брачных объявлений) // Актуальные проблемы лингвистики и методики: межвуз. сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Смоленск, 2017. Вып. 2. С. 90–96.

13. Латышев Л.К., Тимко Н.В. Отражение ценностей американской лингвокультуры в художественном тексте при переводе на русский язык // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2013. № 2. С. 44–49.

14. Манухина И.А. Гендерные предпочтения в выборе стратегий и тактик речевого поведения (на материале диалогов современной американской литературы) // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход – 2017: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Барнаул, 2017. С. 18–21.

15. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Терминологический словарь – справочник. М.: Едиториал УРСС, 2004.

16. Москвин В.П. Стилистика русского языка: приемы и средства выразительной и образной речи (общая классификация): пособие для студентов. Волгоград: Учитель, 2000.

17. Садыкова Н.А. Самопрезентация как речевая тактика // Вестн. Башкир. ун-та. 2012. Т. 17. № 3. С. 1346–1349.

18. Стилистика романо-германских языков: материалы семинара / ред. проф. И.В. Арнольд. Л., 1972.

19. Тисленкова И.А. Возрастные характеристики речи персонажей современной английской драматургии (80-е годы XX века): дис. ... кан. филол. наук. Волгоград, 2004.
20. Тисленкова И.А., Бганцева И.В., Глебова Е.А., Ионкина Е.Ю. Ирония – статусный символ высших классов Англии // Современные исследования социальных проблем. 2019. Vol. 11. № 5. С. 227–246.
21. Фоменко О.В. Метафора в современном американском сленге (социокультурный аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.
22. Burgers Ch., Konijn Elly A., Steen Gerard J. 2016: Figurative Framing: Shaping Public Discourse Through Metaphor, Hyperbole, and Irony // Communication Theory. 2016. Vol. 26. Is. 4. P. 410–430.
23. Carston R., Wearing C. 2015: Hyperbolic language and its relation to metaphor and irony // Journal of Pragmatics. 2015. Vol. 79. P. 79–92.
24. King S. «11/22/63». Hodder & Stoughton, 2011.
25. Musolff A. Having cake and eating it: how a hyperbolic metaphor framed Brexit [Electronic resource] // LSE Brexit. 2020. Vol. 1. URL: <https://blogs.lse.ac.uk/brexit/2020/02/13/having-cake-and-eating-it-how-a-hyperbolic-metaphor-framed-brexit/> (дата обращения: 15.06.2020).
26. Neagu M. Figurative Language in the Literary Discourse: A Cognitive Linguistic Perspective // Journal: Translation Studies: Retrospective and Prospective. 2019. Is. XII. P. 91–103.
- * * *
1. Arnol'd I.V. Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka. M.: Izd-vo Prosveshchenie, 1990.
2. Ahmanova O.S., Natan L.N., Poltorackij A.I., Fatyushchenko V.I. O principah i metodah lingvostilisticheskogo issledovaniya. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1966.
3. Varivonchik I.V. «Amerikanskaya mechta» segodnya: srednij klass SSHA v konce XX – nachale XXI veka: monogr. M.: INFRA-M, 2013.
4. Vlasova E.V. Social'no-kul'turnyj aspekt narechiya v romane Dika Frensisа «Oskolki» // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 9(87). S. 65–69.
5. Vlasova E.V. Sociolingvisticheskij aspekt izucheniya nedoocenki i pereocenki v rechi sovremennogo anglichanina (na materiale hudozhestvennyh proizvedenij nachala XXI veka): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2005.
6. Gataullin R.G. K Probleme intensivatsii znacheniya // Vestn. Bashkir. un-ta. 2013. T. 18. № 3. S. 778–783.
7. Dordzhieva E.V. Yazykovye sredstva sozdaniya pragmaticheskogo potentsiala anglijskogo hudozhestvennogo teksta: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Pyatigorsk, 2005.
8. Ivushkina T.A. Svetskij kod obshcheniya v amerikanskoj kul'ture // Filologiya i chelovek. 2011. № 3. С. 45–55.
9. Ivushkina T.A. Yazyk anglijskoj aristokratii: social'no-istoricheskij aspekt: monogr. Volgograd: Peregomena, 1997.
10. Karasik V.I. O kategoriyah lingvokul'turologii // Yazykovaya lichnost': problemy lingvokul'turologii i funkcional'noj semantiki: sb. nauch. tr. Volgograd, 1999.
11. Kondakova I.A. K voprosu metaforicheskoi konceptualizatsii (na materiale londonskoj metafory v knige P. Akrojda «London: Biografiya») // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 1-1(43). S. 97–101.
12. Kucher I.N. Nacional'no-kul'turnye aspekty rechevogo povedeniya amerikancev (na primere brachnyh ob#yavlenij) // Aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki: mezhvuz. sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Smolensk, 2017. Vyp. 2. S. 90–96.
13. Latyshev L.K., Timko N.V. Otrazhenie cennostej amerikanskoj lingvokul'tury v hudozhestvennom tekste pri perevode na russkij yazyk // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2013. № 2. S. 44–49.
14. Manuhina I.A. Gendernye preferencii v vybore strategij i taktik rechevogo povedeniya (na materiale dialogov sovremennoj amerikanskoj literatury) // Sovremennoe gumanitarnoe nauchnoe znanie: multidisciplinarnyj podhod – 2017: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Barnaul, 2017. S. 18–21
15. Moskvina V.P. Vyrazitel'nye sredstva sovremennoj russkoj rechi: Tropy i figury. Terminologicheskij slovar'-spravochnik. M.: Editorial URSS, 2004.
16. Moskvina V.P. Stilistika russkogo yazyka; priemy i sredstva vyrazitel'noj i obraznoj rechi (obshchaya klassifikatsiya): posobie dlya studentov. Volgograd: Uchitel', 2000.



Sociolinguistic aspect of the hyperbolic metaphor in the speech of the characters of the novel “11/22/63” by Stephen King (based on the English language)

The article deals with the sociolinguistic aspect of the hyperbolic metaphor in the statements of the characters of the novel by Stephen King, a modern American writer. There is stated that the hyperbolic metaphor is mainly used by the young men of the middle class.

Key words: *middle class, hyperbolic metaphor, men speech, sociolinguistic specific features, exaggeration.*

(Статья поступила в редакцию 03.07.2020)

М.А. ЧЕРЕЗОВА
(Самара)

**ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ
СУБЪЕКТНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ
В СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ СМИ
(на примере электронных версий
статей и комментариев)**

Рассматривается понятие субъектной перспективы в современном языкознании. Для иллюстрации теоретических умозаключений приводятся примеры языковой реализации данного явления в электронных немецких СМИ, где в качестве отправителя сообщения выступают попеременно журналист (редакция газеты) и читатель (комментатор). Выделены разнообразные средства современного немецкого языка, участвующие в смене субъектных перспектив.



Ключевые слова: *субъектная перспектива, немецкий язык, электронная статья, электронный комментарий, отправитель сообщения, реципиент.*

Современные медиа формируют идеологизированные системы и задают определенные интерпретации происходящего в обществе, что ведет к созданию устойчивых образов / стереотипов и, как следствие, формированию идеологической позиции. В настоящем исследовании в качестве материала для иллюстрации выдвигаемых теоретических предположений были выбраны актуальные тексты электронных сообщений на политическую тему от лица журналистов из ведущей немецкой газеты ZEIT ONLINE и тексты электронных комментариев от лица читателей (орфография и пунктуация комментаторов далее по тексту будут сохранены в их опубликованном варианте).

Следует начать с того, что, по утверждению Ю. Хабермаса, коммуникант в процессе общения занимает *двойную позицию* [6, с. 201]: он является, с одной стороны, инициатором действий, поскольку организует их определенным образом, а с другой – продуктом традиций, норм и убеждений социальных групп, к которым он причисляется. Исполняемые коммуникантами роли распределяются между ними, и в процессе жизни содержание этих ролей взаимодополняется. В зависимости от социальной роли участниками общения ожида-

ются друг от друга определенные действия [6, с. 234].

По мнению Б. Зандиг (B. Sandig), именно *перспектива* будет выступать в качестве критерия идентификации субъекта в процессе взаимодействия. Этот термин означает не только репрезентацию, но также и представление / конструирование чего-либо для кого-либо, но обязательно с учетом заданной позиции [13, S. 36–63]. Это «что-либо» (это может быть объект / личность / событие) будет иметь значение для индивидуума в одном или нескольких его аспектах, но ни в коем случае не как единое целое. Особенно важно то, что его вербализация происходит не просто так, а с некоторой определенной целью. Перспектива может выражаться эксплицитно в языке или же остаться имплицитной (последняя наиболее характерна для современных СМИ ФРГ, как показывает проведенный нами анализ).

Вслед за Б. Зандиг можно выделить следующие компоненты субъектной перспективы:

- задающего перспективу (Perspektivträger);
- объект, находящийся в перспективе (perspektivierter Gegenstand);
- отношение между носителем перспективы и объектом в перспективе (Eigenperspektive);
- перспективу Другого (Fremdperspektive) [13].

На наш взгляд, необходимо четко разграничивать сообщение фактов с позиции задающего перспективу и из перспективы Другого. Смена субъектных перспектив в электронном медиапространстве достаточно любопытное явление с точки зрения языкового анализа, именно поэтому она была выбрана в качестве объекта для изучения.

Итак, для начала дадим определение субъектной перспективы, под которой мы будем понимать выражение вербального поведения всех участников речевого взаимодействия, отражение способов участия коммуникантов в совместной деятельности рефлексии. Данная система, сформированная на основе языковых средств, позволяет участникам коммуникации выработать единую точку отсчета для дальнейшей идентификации любой поступающей извне информации. Таким образом, понятие субъектной перспективы представляется нам как совокупность разного рода отношений.

Сразу оговоримся, что в понятие субъектной перспективы мы не будем вкладывать характеристики конкретного субъекта, а толь-

ко лишь выбранную им позицию, которая не имеет своего воплощения до акта говорения, а возникает по принципу «здесь и сейчас» (Hier-und-Jetzt-Prinzip) [9, S. 111], т. е. в момент общения индивидов. Подобной точки зрения придерживается Ю.С. Степанов, утверждающий факт существования субъекта в процессе говорения [5, с. 30].

Исследованию субъектной перспективы с позиции языкознания были посвящены труды К. Бюлера [1], где он в первую очередь понимал отношение между отправителем сообщения и знаковой системой. Это та *внутренняя перспектива говорящего*, находящая свое отражение и дальнейшее выражение в многообразных внешних проявлениях [15, S. 176–206]. В этой связи указывается на существенную роль таких языковых средств, как междометия, лексика с ярко выраженной оценкой, порядок слов и модус предложения.

Обратимся к иллюстрации языковых проявлений субъектной перспективы на примере статьи *Coronavirus in Spanien: Wer ist schuld daran?* Юлии Махер (Julia Macher). С первых строк автор сообщения привлекает внимание читательской аудитории, используя обратный порядок слов (чтобы сконцентрироваться на указанном месте развития описываемых событий) и оценочное суждение *stark*: *In Katalonien steigt die Zahl der Corona-Infizierten stark an* [10]. Информация преподносится как реальный, свершившийся факт.

Читательская позиция не заставляет себя ждать (к этому подталкивает и риторический вопрос в названии статьи), поэтому в качестве отклика на прочитанную информацию мы видим 227 комментариев. Например, читатель под псевдонимом Kuno von Ottensteyn, используя, как и автор статьи, обратный порядок слов, отвечает на вопрос в названии: *Schuld hat (global betrachtet) unser aller Lebensweise*. Приведем другие варианты предложений с обратным порядком слов: *Gestern entdeckte ich...* (km 18); *Den europäischen Staaten wurde seit Dekaden Individualismus anerzogen* (Mineralwasser-Junkie) [Ibid.]. Оценочная лексика содержится и в других комментариях: *Beides ist fraglich*; *Die Verantwortlichen haben sich viel zu sehr auf das Strategie-Modell «Hammer und Tanz» verlassen...; Außerdem ist es natürlich absurd...* [Ibid.].

Кроме того, о комментариях с ярко выраженной оценочной составляющей можно судить по реакции редакции газеты ZEIT ONLINE, которая удаляет часть сообщений по причине необоснованной критики: *Entfernt. Bitte formulieren Sie Kritik sachlich und differ-*

enziert. Danke, die Redaktion/as; Entfernt. Bitte verzichten Sie auf Unterstellungen. Danke, die Redaktion/ms [10].

Что касается междометий, они оказались не столь характерны для выбранного типа сообщений: в исследуемом комплексе «статья + комментарий» было найдено всего два таких комментария: *Na ja, die gesamte Infrastruktur ist halt auch auf diese Einwohnerzahl ausgelegt...; Herrje, ein klassischer Tulpenspruch...* [Ibid.]. Это может быть объяснено серьезностью обсуждаемой тематики, спецификой самого раздела Politik, а также немецкой сдержанностью как национальной характерной чертой лингвокультурного сообщества.

К одной из значимых коммуникативных перспектив, нередко помещаемых исследователями языка на вершину всего процесса интеракции, Ю. Хабермас причисляет перспективу наблюдателя. В определениях автора такая позиция включает в себя комплексную перспективу коммуникации, позиции автора и читателя в этой связи будут соответствовать перспективам говорящего и слушающего, находясь симметрично относительно друг друга [6, с. 206].

Обозначенная система перспектив в рамках медийного пространства предлагает участникам коммуникации сделать выбор в пользу роли автора сообщения и читателя. Интересно, что в электронном медиaprостранстве комментатор (а равно с ним и журналист как представитель редакции газеты) может примерить на себя роль не только читающего, но и пишущего. Выбирая роль в процессе коммуникации, участник общения располагает *двойной системой координат (перспектив)*. Так, автор сообщения (электронной статьи / комментария) выступает не только как субъект говорения, но и как субъект, сличающий процесс порождения высказывания с установками своего читателя. Происходит взаимная ориентация и адаптация разных когнитивных систем с одной лишь целью – выстроить общение коммуникантов для достижения их взаимопонимания.

Личные местоимения играют первостепенную роль в процессе взаимного ориентирования участников коммуникации. На исключительную роль данных языковых средств указывает Ю. Хабермас, соотнося их вслед за Р.Л. Селманом с различными перспективами действия:

- а) перспектива 1-го лица (субъективная, дифференцированная);
- б) перспектива 2-го лица (саморефлексивная, взаимноориентированная);

в) перспектива 3-го лица (координирующая перспективу 1-го лица и перспективу 2-го лица) [6, с. 42].

Рассмотрим реализацию субъектной перспективы с указанных выше позиций. Следует в первую очередь отметить, что большая часть информации в электронных статьях на немецком языке представлена от третьего лица, что помогает отправителю сообщения абстрагироваться от сказанного и занять наиболее выгодную, нейтральную позицию по отношению к объектам, описываемым в статье. Например, в названии, а затем далее по тексту можно встретить: *Trump wirbt erneut für umstrittenes Mittel Hydroxychloroquin; US-Präsident Donald Trump hat sich erneut für die Anwendung des Malaria Mittels Hydroxychloroquin gegen das Coronavirus ausgesprochen; Trump bezeichnete zuletzt die Ärztin Stella Immanuel aus Houston als «spektakulär»* [11]. Заметим, что увеличению дистанции между говорящим и читающим (в том числе по отношению к тому, что сообщается) способствует цитирование первоисточника: «*Viele Ärzte meinen, es ist extrem nützlich*» – так автор статьи передает слова американского президента [Ibid.]. Газета приводит также слова Д. Трампа (снова в качестве цитаты), демонстрируя его субъективную позицию, хотя речь идет от третьего лица: «*Niemand mag mich*»; «*Dies muss an meiner Persönlichkeit liegen*» [Ibid.].

Читательская аудитория намного охотнее использует перспективу первого лица, чтобы наиболее конкретно обозначить свою позицию по отношению к написанному, не скрывая чувств и эмоций: *Ich bin mal gespannt...; Ich bleibe bei meiner Meinung...; Naja ich sage ja nicht...; «nützlich» = Wow – hier erkennen wir den Meister!* [Ibid.]. Кроме того, для поддержания диалога, взаимного ориентирования в электронном пространстве нередко встречаются комментарии с переключением на перспективу от второго лица или императивные предложения с вполне четким призывом к какому-либо действию: *Siehe hier: https://youtu.be/Y1a_yModrSQ; Schön aber, dass Du das gesagt hast; «Ärzte» = Nenne Fachleute, werde aber nicht zu konkret!* [Ibid.].

Об отношениях между говорящим и слушающим (die Sprecher-Hörer-Beziehung) и их взаимопонимании (или непонимании) говорит В. Венцель (V. Wenzel) [14]. Так, слова с семей «вероятности» нивелируют утверждение какого-либо факта. Это касается в большей степени комментаторов в электронной среде, поскольку не все готовы открыто говорить о своей реальной позиции, или же у них

на данный момент не сформировалось окончательное мнение по отношению к прочитанному: *Vielleicht hat ja auch das Finanzamt ein berechtigtes Interesse oder der Arbeitgeber oder, oder oder...* [8]. В приведенном примере предложение начинается с частицы со значением вероятности, а далее идут многократные повторы союза *oder*, что свидетельствует о нерешительности читателя, неоднозначности его позиции.

Отношения между всеми участниками интеракции строятся по следующим принципам: модальности и вежливости (Modalität und Höflichkeit); перспективизации (Perspektivierung); доминирования / кооперации (Dominanz / Kooperation) [14]. Модальность понимается автором в данном случае как перспектива вероятности или необходимости в зависимости от ситуации. Перспективизация видится как выбор говорящим позиции по отношению к сказанному. И наконец, принцип кооперации предполагает взаимную обусловленность действий всех участников коммуникации, в то время как в процессе доминирования правила диктуются одним из субъектов общения, другой эти правила лишь акцептирует.

Для Е.Н. Никитиной субъектная перспектива объединяет «все субъектные сферы, задействованные при рождении высказывания» [3]. В любом высказывании соединяются такие субъектные зоны, соотносимые с коммуникативными ролями, как субъект действия / состояния; субъект воздействия; субъект речи (Я-субъект) и субъект восприятия речи (Ты-субъект). Приведенное схематическое соединение субъектных ролей (сфер, зон) получило название *модели субъектной перспективы высказывания* [4].

Согласимся с выводом Е.С. Яковлевой, что выбираемые говорящим перспективы представляют собой *различные интерпретации объекта описания относительно говорящего* [7, с. 63]. В ходе освещения неоднозначных ситуаций (точек зрения) отправитель сообщения стремится, как правило, дистанцироваться от описываемого и от реципиента. Такая позиция помогает ему «по-иному расставлять политические и идеологические акценты сообщения» [2, с. 4]. Нейтральному и максимально объективному описанию событий способствуют в таком случае цитация первоисточников, очевидцев событий или авторитетных лиц (примеры приводились выше), а также безличные предложения и пассивные конструкции. Выбор в пользу пассивного залога отражает намерение говорящего снять или завуалировать чью-либо ответственность за предпри-

нятые действия, что в свою очередь характерно для немецкоговорящего сообщества, которое отличают осторожность во многих вопросах и явный приоритет личного над коллективным. Например, *Gerade Kapitalverbrechen müssten sorgfältig ausermittelt werden...; ...dass die Daten genauso verwendet werden...* [8]. Подобную смысловую нагрузку несет предложение *Die Verhältnismäßigkeit der Maßnahmen ist hier in jedem Fall zu beachten, sagte er dem Redaktions Netzwerk Deutschland*. Здесь мы наблюдаем модальную конструкцию с пассивным значением, так что максимально снимается ответственность за сказанное, этому также способствуют цитация источника и перспектива от третьего лица.

Автор сообщения в СМИ может в открытой или скрытой форме выражать свое отношение к описываемой реальности. Как мы уже убедились выше, оценку можно прочесть в средствах лексического уровня языка: например, лексемы с положительной или отрицательной коннотацией будут раскрывать явную авторскую позицию. Образные средства языка (ирония, сравнения и т. д.), напротив, помогают скрыть авторскую позицию по отношению к конструируемой реальности. В медийной среде журналисты часто используют отсылку к историческим фактам, подтверждающим или опровергающим выдвигаемую точку зрения. В этом случае языковые средства берут на себя роль социальных идеологов, в которых читаются общественные установки.

В следующем примере обозначена позиция журналиста по отношению к бывшему президенту США Б. Обаме: *Barack Obama hat einige wichtige Reden gehalten in seinem Leben. Das passiert zwangsläufig, wenn man acht Jahre lang, von 2009 bis 2017, Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika war. Es ist Teil des Jobs, Bedeutsames zu sagen* [12]. Здесь можно угадать и скрытую иронию автора, поскольку сама статья называется *Eine späte Rede an die Nation*. Видно, как отправитель сообщения говорит, что некоторые речи, которые произносил президент в прошлом, были важны, что неизбежно, что это часть работы, но в данный момент его речь «запоздала», он открыто критикует настоящего президента, его обращение к нации уже не столь актуально в настоящий момент.

Подводя итог, можно утверждать, что выбор говорящим определенной перспективы позволяет реализовать необходимые идеологические установки; дистанцироваться от описываемых событий или приближаться к ним; задавать перспективу читателя. В свою оче-

редь читающий, а затем комментирующий субъект вправе выбирать, следовать ему данному курсу или обозначить собственную позицию. Во всех указанных процессах ведущую роль играют разнообразные средства немецкого языка, которые помогают отправителю и получателю электронных сообщений в интернет-пространстве открыто или, наоборот, скрыто выражать свою точку зрения.

Список литературы

1. Бюлер К. Теория языка. М.: Прогресс, 1993.
2. Измаилян Д.Б. Языковая реализация идеологического компонента в новостных текстах СМИ (на примере британской качественной прессы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012.
3. Никитина Е.Н. Русские возвратные глаголы на фоне субъектной перспективы текста [Электронный ресурс] // Исследовано в России. 2008. № 100. URL: <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2008/100.pdf> (дата обращения: 01.06.2020).
4. Онипенко Н.К. Модель субъектной перспективы и проблема классификации эгоцентрических элементов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lexrus.ru/default.aspx?p=2988> (дата обращения: 01.06.2020).
5. Степанов Ю.С. В мире семиотики // Семиотика: Антология. М.: Академ. проект, 2001. С. 5–44.
6. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2001.
7. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994.
8. Coronavirus: Bayerns Innenminister will Gästelisten zu Ermittlungszwecken nutzen [Electronic resource] // ZEIT ONLINE. URL: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2020-07/corona-testpflicht-joachim-herrmann-bayern-verhaeltnismaessigkeit> (дата обращения: 01.06.2020).
9. Geramanis O. Mini-Handbuch: Gruppendynamik. Weinheim: Beltz Verlag, 2017.
10. Macher Ju. Coronavirus in Spanien: Wer ist schuld daran? [Electronic resource] // ZEIT ONLINE. URL: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2020-07/coronavirus-spanien-katalonien-infektionswelle-separatismus> (дата обращения: 01.06.2020).
11. Malariamittel: Trump wirbt erneut für umstrittenes Mittel Hydroxychloroquin [Electronic resource] // ZEIT ONLINE. URL: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2020-07/malariamittel-hydroxychloroquin-donald-trump-corona-usa-nicht-wirksam> (дата обращения: 01.06.2020).
12. Peitz D. Barack Obama: Ein espäte Rede an die Nation // ZEIT ONLINE. URL: <https://www.zeit.de/kultur/2020-07/barack-obama-rede-trauerfeier-john-lewis-usa-donald-trump> (дата обращения: 01.08.2020).
13. Sandig B. Sprachliche Perspektivierung und perspektivierende Stile // LiLi 102. 1996. S. 36–63.

14. Wenzel V. Fremd [Electronic resource] // Zweitsprachenerwerbsforschung. Münster, 2002. URL: fuchs-wenzel.privat.t-online.de (дата обращения: 01.08.2020).

15. Wyss E.L. Sprache, Subjekt und Identität. Zur Analyse der schriftlichen Genderpraxis am Beispiel von Liebesbriefen aus dem 20. Jahrhundert // Neuere Ergebnisse der Empirischen Genderforschung. Olms, 2002. S. 176–206.

* * *

1. Byuler K. Teoriya yazyka. M.: Progress, 1993.

2. Izmailyan D.B. Yazykovaya realizaciya ideologicheskogo komponenta v novostnyh tekstah SMI (na primere britanskoj kachestvennoj pressy): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2012.

3. Nikitina E.N. Russkie vozvratnye glagoly na fone sub»ektnoj perspektivy teksta [Elektronnyj resurs] // Issledovano v Rossii. 2008. № 100. URL: <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2008/100.pdf> (data obrashcheniya: 01.06.2020).

4. Onipenko N.K. Model' sub»ektnoj perspektivy i problema klassifikacii egocentricheskikh elementov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.lexrus.ru/default.aspx?p=2988> (data obrashcheniya: 01.06.2020).

5. Stepanov Yu.S. V mire semiotiki // Semiotika: Antologiya. M.: Akadem. proekt, 2001. S. 5–44.

6. Habermas Yu. Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie. SPb.: Nauka, 2001.

7. Yakovleva E.S. Fragmenty russkoj yazykovoj kartiny mira (modeli prostranstva, vremeni i vospriyatiya). M.: Gnozis, 1994.

*Language implementation
of the subject perspective
in the modern German media
(by the example of the electronic
versions of articles
and commentaries)*

The article deals with the concept of the subject perspective in the modern language studies. To illustrate the theoretical conclusions there are given the examples of the language implementation of the phenomenon in the electronic German media where the message sender is served alternatively as a journalist (newspaper office) and a reader (commentator). There are revealed the various means of the modern German language taking part in the change of the subject perspectives.

Key words: *subject perspective, German language, electronic article, electronic commentary, message sender, recipient.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2020)

**Н.В. ГОРДЕЕВА, Т.В. КОРНАУХОВА,
С.В. КУЗНЕЦОВА**
(Пенза)

**ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В ПОСЛОВИЦАХ
ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ (на примере
английского и немецкого языка)**

Анализируются в гендерном аспекте пословицы германских языков, посвященные женским образам. Изучены и выявлены особенности женских образов в данных паремиях, представлена их классификация по социальному статусу, роли и функциям женщины в семье и обществе.



Ключевые слова: *пословица, народное творчество, германские языки, гендер, образ женщины, коннотация, социальная роль.*

Пословицы по праву занимают особое место в фольклорном жанре литературы любого языка. Эти краткие изречения метко, красочно, но в то же время достаточно емко характеризуют людей, природу и другие явления. Предметом нашего исследования были выбраны пословицы, посвященные женским образам в литературе германских языков. Новый подход к изучению и анализу народного творчества с позиции гендерного аспекта позволил нам исследовать пословицы английского и немецкого языков на предмет женских образов и тем самым обусловил актуальность данного исследования.

Цель исследования – изучить образ женщины в картине мира германских языков и выявить особенности женских образов, их социальную роль в культуре обоих языков. Задачи – проанализировать пословицы, в которых представлены женские образы в английском и немецком языках, классифицировать их по определенным признакам.

Научная новизна заключается в изучении гендерных отношений, представленных в пословицах германских языков (на примере образа женщины), характерных для культур английского и немецкого языков. В результате выделены несколько групп пословиц, объединенных общим признаком, что способствует лучшему пониманию образа женщины, ее социальной роли, значения в культуре англо- и немецкоговорящих стран. Методы исследования – тематический анализ, сопоставительно-описательный метод. Теоретическая значи-

мость представляет вклад в гендерные исследования. Практическая значимость исследования заключается в информативной и познавательной насыщенности, поскольку материалы данной работы могут быть использованы в процессе обучения английскому и немецкому языкам в вузах, спецкурсах, например при изучении культуры, литературы, в частности фольклора, стран изучаемого языка.

В предлагаемой статье мы постарались проанализировать женский образ в паремиях на тему семейных отношений, бытового уклада и роли в обществе. Для начала представим определение поговорки как жанра народного творчества.

В толковом словаре С.И. Ожегова поговорка – это «краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм» [11]. Словарь лингвистических терминов Т.В. Жеребило предлагает следующее определение: «образное выражение, созданное народом и передаваемое из поколения в поколение в устной форме, выражающее законченное суждение, поучение, применяемое ко множеству сходных ситуаций, имеющее иноказательный смысл» [9]. Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова дает такое определение поговорки – это «краткое образное законченное изречение, обычно ритмичное по форме, с назидательным смыслом» [12].

Пословицы в любом языке являются теми единицами, которые отражают картину мира носителей языка. Как полагает А.В. Артемова, поговорки и афоризмы как зеркало национальной культуры содержат в себе большой объем информации о традициях, устоях, своеобразии миропонимания и менталитета того или иного языкового сообщества [2].

Известно, что поговорка характеризуется краткостью, образностью, меткостью выражения мысли, определенным ритмом, наличием чувства юмора и несет в себе определенный смысл. Появившиеся в разные времена у разных народов, поговорки несут в себе информацию о жизни, культурных традициях, обычаях, нравах и манерах поведения народа их создавшего. Поговорки представляют собой своего рода микротекст, из которого можно почерпнуть информацию в первую очередь о культурных особенностях народа, а также взаимоотношениях людей, в которых немалую роль играет женщина.

Необходимо отметить, что роль женщины менялась на протяжении столетий: от под-

чинения мужу до равноправия с мужчиной. Все изменения естественным образом находят свое отражение в языке и литературе, в частности в поговорках, которые передаются через устное народное творчество. В последние годы актуальным становится вопрос гендерных отношений, а также гендерных аспектов языка и коммуникации, что способствовало появлению такой области исследования, как гендерная лингвистика.

Словарь гендерных терминов предлагает следующее определение: «Гендер (от англ. gender – род) – социокультурная, символическая конструкция пола, которая призвана определять конкретную ассоциативную связь, обеспечивать полноценную коммуникацию и поддерживать социальный порядок» [8]. Другими словами, гендер – это смоделированная обществом и поддерживаемая социальными институтами система ценностей, норм и характеристик мужского и женского поведения, стиля жизни и образа мышления, ролей и отношений женщин и мужчин, приобретенных ими как личностями в процессе социализации, которая определяется социальным, политическим, экономическим и культурным контекстами бытия и фиксирует представление о женщине и мужчине в зависимости от их пола [7, с. 12].

Однако эта область исследований остается малоизученной, поэтому настоящее исследование является актуальным с точки зрения отношения к образу женщины в поговорках германских языков.

Проанализировав поговорки исследуемой области в английском и немецком языках, мы разделили их на пять групп.

1. Поговорки, отражающие социальный быт и уклад жизни женщины в обществе, ее функции в семье. Примечательно, что женщина играла большую роль в семье, занималась хозяйством, тяжелой работой по дому, воспитанием детей, находясь в то же время на вторых ролях после мужа. И мужчина мечтал о хорошей, покладистой и трудолюбивой женщине, которая должна быть хорошей хозяйкой, уметь готовить: *A cheerful wife is the joy of life – Добрую жену взять – ни скуки, ни горя не видать; It's a sad house where the hen crows louder than the cock – Худо дело, коли жена велела; The foot on the cradle and hand on the distaff is the sign of a good wife – Доброй жене домоседство не мука; Die deutsche Frau hat vier K zu besorgen: Kinder, Kleider, Küche, Keller – Женщина должна позаботиться о че-*

тырех вещах – детях, одежде, кухне, погребе; Das Auge der Frau halt die Stube (das Haus) rein – Глаз женщины держит комнату (дом) чистой.

2. Пословицы, в которых дается характеристика женщины как личности. Данная группа пословиц очень обширна. Здесь можно выделить пословицы, характеризующие женщину с точки зрения внешности и черт характера. Достаточно большое количество пословиц посвящено отрицательным чертам, таким как болтливость, лживость, расточительство, неверность, коварство, ворчливость, вредность, крутой нрав, упрямство, желание добиться своей цели во что бы то ни стало. Все это характеризует женщину с отрицательной стороны: *Women are like wasps in their anger – Женщины в своем гневе подобны осам; Women are necessary evils – Где черт не сладит, туда бабу пошлет; A silent woman is better than a double-tongued man – Коса до пола, язык до колен; A fair face may hide a foul heart – За прекрасной внешностью может скрываться низкая душа; Alte Weiber und Frösche quacken viel – Старые бабы и лягушки много квакают; Ist die Frau vor dem Spiegel, so vergisst sie den Tiegel – Женщина перед зеркалом забывает про сковороду.*

Есть ряд пословиц, где женщина представлена с положительной стороны, например заботливой хозяйкой, но таких пословиц гораздо меньше, чем пословиц с отрицательной коннотацией: *Husbands can earn, but only wives can save – Хозяюшка в дому – оладышек в меду; Volle Kammern machen kluge Frauen – Полные чуланы у умных женщин.* Очевидно, что преобладание отрицательных черт традиционно быстрее находит отклик в устном народном творчестве, в том числе и в пословицах, как бы порицая, вразумляя и неся в себе назидательный смысл для общества. Резкие гендерные разграничения мужских и женских обязанностей отражали социальную роль женщины в обществе: мужчина – добытчик, женщина – хранительница домашнего очага.

Отдельную подгруппу представляют пословицы, касающиеся умственных способностей женщины, среди которых встречаются пословицы, восхваляющие мудрость женщины, а есть и совершенно противоположные. Кроме того, женщины представлены как слабый пол, обладающий красотой, пользующийся своей слабостью и любящий поболтать, но менее умный, в сравнении с мужским. Например: *Women have long hair and short brains – У*

бабы волос долог, а ум короток; A woman's tongue wags like a lamb's tail – Бабий язык – чертovo помело; Kein Kleid, das einer Frau besser steht als Schweigen – Никакая одежда лучше не подходит женщине, чем молчание.

3. Пословицы, характеризующие социальную роль и статус женщины в семье и обществе. В этой группе пословиц женщина выполняет определенную социальную функцию: незамужней женщины, жены, матери, дочери, мачехи, вдовы, тещи, свекрови.

Незамужняя женщина в контексте пословиц стремится как можно быстрее выйти замуж, и ей присущи скромность и покорность. Молодые девушки, которые по каким-либо причинам не выходили замуж, осуждались обществом. *Her pulse beats matrimony – Ее пульс бьется в такт браку; Maids must be mild and meek, swift to hear and slow to speak – Девичье терпенье – жемчужное ожерелье; Kein Mädchen ohne Liebe, kein Jahrmarkt ohne Diebe – Нет девушки без любви, нет ярмарки без вора.*

Образ жены представлен в наибольшем количестве пословиц, поскольку жена играет огромную социально значимую роль в обществе. По наличию положительных и отрицательных черт количество пословиц примерно одинаково. С положительной стороны жена характеризуется как хорошая хозяйка, все успевающая по дому, воспитывающая детей, послушная мужу, не очень умная, но покорная, кроткая и добродетельная: *A good wife and a good cat are best at home – Мужик да собака на дворе, баба да кошка в избе; A good and virtuous wife is the most precious jewel of one's life – Красна нава пером, а жена нравом; Wo die Frau wirtschaftet, wächst der Speck am Balken – Где жена хозяйка, там и балки салом обрастают.*

К отрицательным качествам жены относятся сварливость, непокорность, лень, злость, измены мужу: *When the good man is from home, the good wife's table is soon spread – И муж не знает, где жена гуляет; It a good horse that never stumbles, and a good wife that never grumbles – Злая жена, та же змея; Ein böser Mann ist ein Teufel, eine böse Frau – eine Hölle – Злой мужчина подобен черту, злая женщина подобна аду.*

Еще одной важной социальной ролью является роль матери в пословицах обоих языков. При этом мать наделена исключительно положительными качествами: *A man's mother is the other God – Нет такого дружка, как под-*

ная мать; *What the mother sings to the cradle goes all the way down to the grave* – Материнская молитва со дна моря вынимает; *Her black crow thinks her own birds white* – Всякой матери свое дитя мило; *Свое дитя и горбато, да мило*; *Mutterliebe altert nicht* – Любовь матери не стареет; *Mutterliebe ist immer neu* – Нет такого дружка, как родная матушка.

Нельзя не отметить также категории пословиц, посвященных детям в семье. Эти пословицы ориентированы на крепкую семью, наличие детей в ней и любовь к детям. В то же время порицается поведение матери, которая слишком балует свое дитя: *He that has no children knows not what love is* – Брак без детей, как день без солнца; *A pitiful mother makes a scald (scabby) head* – Жалкая мать делает из мухи слона; *Mother's darlings are but milksop heroes* – Неладны те ребятки, коих не бранят ни батьки, ни матки; *Barmherzige Mutter zieht lausige Kinder* – У сердобольных матерей дети – аспиды.

Образ дочери представлен не так широко, поскольку после замужества дочь покидала родительский дом и уходила жить в семью мужа. При этом на дочь приходилась большая статья расходов семьи, поскольку нужно было готовить приданое: *The daughters spend, and the servants filch* – Дочери транжирят, а слуги крадут; *Wie der Baum, so die Birn, wie die Frau, so die Dirn* – Какое дерево, такая и груша, какая жена, такая и дочь.

Мачеха имеет негативную характеристику в пословицах и наделена только отрицательными чертами. В отличие от родной матери она не столь добра, ласкова, терпелива и заботлива: *He that will not hear motherhood, shall hear stepmother hood* – Мать гладит по шерсти, мачеха против; *Nachdem das Kind in den Brunnen gefallen ist, deckt man ihn zu* – Снох-ватилась мачеха пасынка, когда уже лед прошел; *Der Witwer findet leicht eine Frau, aber die Waisen schwer eine Mutter* – Вдовцу легко найти жену, но сиротам трудно найти мать.

Роль вдовы представлена достаточно в большом количестве пословиц. После смерти мужа вдова должна была отказаться от определенных излишеств, таких как красивые вещи, украшения, и вести себя особым образом – скорбеть о муже, ушедшем в мир иной, носить траурные одежды. Следует, однако, отметить, что как в английских, так и в немецких пословицах образ вдовы имеет негатив-

ную окраску: *The rich widow cries with one eye and laughs with the other* – Богатая вдова плачет одним глазом и смеется другим; *A good occasion for courtship is when the widow returns from the funeral* – Хороший повод для ухаживания – это когда вдова возвращается с похорон; *Das Gebet macht der Witwe einen Wall um ihr Hüttlein* – Молитва делает стену вдовы вокруг ее маленькой хижины; *Eine Witwe ist ein niedriger Zaun, worüber alles springt* – Вдова – это низкий забор, через который все прыгает.

Что касается образа тещи и свекрови, то необходимо обратить внимание на тот факт, что в английском и немецком языках данные понятия выражены одной лексемой – *mother-in-law* (в английском языке), *Schwiegermutter* (в немецком языке). Роль свекрови достаточно значительна, при этом имеет негативную окраску в обоих языках. Свекровь представлена сварливой, злобной женщиной, недолгоблiviaющей невестку, с которой имеет сложные взаимоотношения: *Happy is she who marries the son of a dead mother* – Кому свекровь свекровушка, а кому и свекровица; *Die Schwiegermutter erinnert sich nicht, dass sie Schwiegertochter war* – Свекровь не помнит, что она была невесткой.

4. Группа по использованию различных изобразительно-выразительных средств в пословицах для придания красоты, образности, яркости, меткости высказывания и пр. В пословицах можно встретить эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения, гиперболы, иронию и т. п. Примерами могут служить следующие пословицы: *Joan is as good as my lady in the dark* – Сундук с бельем, да невеста с бельмом (горбом) – ирония, насмешка над женщиной; *A man of straw is worth a woman of gold* – Жена поет, а муж волком воет – метафора, основанная на сходстве; *It is a sweet sorrow to bury an outrageous wife* – Красные похороны, когда муж жену хоронит – оксюморон, придающий комичности, горечи или насмешки смыслу высказывания; *Der Finger einer Frau zieht stärker als ein Paar Ochsen* – Палец женщины тянет сильнее, чем пара волов – гипербола, показывающая силу и выносливость женщины.

5. Группа пословиц с именами собственными. Отметим использование имен собственных в пословицах обоих языков.

Имена собственные в этих случаях несут в себе определенные черты характера героев. Но это встречается крайне редко: *If Jack's in*

love, he's no judge of Jill's beauty – Влюбленный Джек не судья красоты Джилл; Alle Frauen sind Evas Töchter – Все женщины – дочери Евы; Nicht jedes Mädchen heißt Marie – Не каждую девушку зовут Марией.

Следует отметить, что пословиц, посвященных социальной роли женщины, крайне мало. Рассматривая пословицы английского и немецкого языков, посвященные женщинам, можно сделать вывод о том, что в основном в них идет речь о женщине, которая сидит дома, работает и занимается хозяйством.

Необходимо подчеркнуть, что именно такой жанр, как пословицы, хранит в себе мудрость, житейский опыт, сохраняет связь поколений народа создавшего его. Пословицы являются простым, но в то же время эффективным инструментом выражения восприятия мира носителями немецкого и английского языков, в частности представления о женщине как о части языковой картины мира в обеих культурах.

Итак, нами были проанализированы и выделены группы пословиц, характеризующие образ женщины по различным признакам в культуре англо- и немецкоговорящих стран. Отношение к женщине в обеих культурах на протяжении многих веков было неоднозначным и нашло отражение в устном народном творчестве, а именно в пословицах. В некоторых случаях женщину восхваляли за мудрость, терпение, жизненный опыт, красоту и хозяйственность, любовь к детям и преданность мужу.

В то же время во многих пословицах подчеркнуты и выставлены на порицание, осмеяние и осуждение отрицательные черты женщины, такие как сварливость, злость, болтливость, несдержанность, измены мужу. Тем не менее в любом обществе уважается социальная роль женщины-матери, воспитывающей новое поколение и передающей ему жизненный опыт и мудрость.

Список литературы

1. Английский язык в пословицах и поговорках: English through Proverbs: сб. упражнений для учащихся 8–10 кл. сред. шк. / сост. Г.А. Стефанович, Л.И. Швыдка и др. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1987.
2. Артемова А.В. Эмотивно-оценочная объективация концепта «женщина» в семантике ФЕ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2000.
3. Бодрова Ю.В. Русские пословицы и поговорки и их английские аналоги = Russian proverbs and

sayings and their English equivalents. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007.

4. Женщина в пословицах и поговорках народов мира: Любовь. Красота. Супружество. Дети. Разноцветье / сост. Э. Гейвандов. М.: Гелиоцентр, 1995.

5. Кирилина А.В. Гендерные исследования в зарубежной и российской лингвистике (философский и методологический аспекты) // Общественные науки и современность. 2000. № 4. С. 138–143.

6. Кусковская С.Ф. Сборник английских пословиц и поговорок: English Proverbs and Saying. Минск: Высш. шк., 1987.

7. Мельник Т.М. Гендер як наука та навчальна дисципліна. Основи теорії гендеру: навчальний посібник. Київ: К.І.С., 2004. С. 10–29.

8. Словарь гендерных терминов [Электронный ресурс]. URL: <http://a-z-gender.net/gender.html> (дата обращения: 11.07.2020).

9. Словарь лингвистических терминов Т.В. Жеребило [Электронный ресурс]. URL: <https://ruslingvistics-dict.slovaronline.com/2991-пословица> (дата обращения: 11.07.2020).

10. Словарь употребительных английских пословиц / сост. М.В. Буковская, С.И. Вяльцева, З.И. Дубянская и др. М.: Рус. яз., 1985.

11. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/пословица> (дата обращения: 11.07.2020).

12. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=54692> (дата обращения: 11.07.2020).

13. 400 немецких рифмованных пословиц и поговорок [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=554655&p=1> (дата обращения: 11.07.2020).

14. Deutsche Sprichwörter und Redewendungen [Electronic resource]. URL: <https://www.sprichwoerter.net/deutsche-sprichwoerter-und-redewendungen/> (дата обращения: 11.07.2020).

15. Online Etymology Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=mother+-in-law> (дата обращения: 13.07.2020).

* * *

1. Anglijskij yazyk v poslovicah i pogovorkah: English through Proverbs: sb. uprazhnenij dlya uchashchihya 8–10 kl. sred. shk. / sost. G.A. Stefanovich, L.I. Shvydkaya i dr. 2-e izd., dorab. M.: Prosveshchenie, 1987.

2. Artemova A.V. Emotivno-ocenochnaya ob#ektivaciya koncepta «zhenshchina» v semantike FE: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Pyatigorsk, 2000.

3. Bodrova Yu.V. Russkie posloviцы i pogovorki i ih anglijskie analogi = Russian proverbs and sayings and their English equivalents. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007.

4. Zhenshchina v posloviach i pogovorkah narodov mira: Lyubov'. Krasota. Supruzhestvo. Deti. Raznocvet'e / sost. E. Gejvandov. M.: Geliocentr, 1995.

5. Kirilina A.V. Gendernye issledovaniya v zarubezhnoj i rossijskoj lingvistike (Filosofskij i metodologičeskij aspekty) // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. 2000. № 4. S. 138–143.

6. Kuskovskaya S.F. Sbornik anglijskih poslovic i pogovorok: English Proverbs and Saying. Minsk: Vyssh. shk., 1987.

7. Mel'nik T.M. Gender yak nauka ta navchal'na disciplina. Osnovi teorii renderu: navchal'nij posibnik. Kiiv: «K.I.S.», 2004. S. 10–29.

8. Slovar' gendernyh terminov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://a-z-gender.net/gender.html> (data obrashcheniya: 11.07.2020).

9. Slovar' lingvisticheskikh terminov T.V. Zhrebilo [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com/2991-poslovica> (data obrashcheniya: 11.07.2020).

10. Slovar' upotrebiteľ'nyh anglijskih poslovic / sost. M.V. Bukovskaya, S.I. Vyal'ceva, Z.I. Dubyanskaya i dr. M.: Rus. yaz., 1985.

11. Tolkovyj slovar' Ozhegova [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/poslovica> (data obrashcheniya: 11.07.2020).

12. Tolkovyj slovar' Ushakova [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=54692> (data obrashcheniya: 11.07.2020).

13. 400 nemeckih rifmovannyh poslovic i pogovorok [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=554655&p=1> (data obrashcheniya: 11.07.2020).

Image of a woman in the proverbs of the Germanic languages (by the example of the English and German languages)

The article deals with the analysis of the proverbs of the Germanic languages devoted to the women images in the gender aspect. There are studied and revealed the specific features of the women images in these proverbs. The authors present their classification by the social status, role and functions of a woman in family and society.

Key words: *proverb, folk culture, Germanic languages, gender, image of woman, connotation, social role.*

(Статья поступила в редакцию 23.07.2020)

А.Р. ИСМАГИЛОВА, О.Г. ПАЛУТИНА, Р.Н. СИБГАТУЛЛИНА (Казань)

СТРУКТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ ПАРАМЕТРЫ ЭРГОНИМОВ г. ГРАНАДЫ

В условиях постоянного социально-экономического развития в городах появляется множество новых объектов различного функционального характера. Как следствие, возникает необходимость их номинации. Создаются интересные и запоминающиеся эргонимы. Данная область актуальна и открыта для изучения благодаря изобилию материала в городском пространстве.

Ключевые слова: *лингвистический ландшафт, эргонимикон, глобализация.*

В условиях постоянного социально-экономического развития, которое влечет за собой появление множества новых предприятий, учреждений, организаций и компаний различного функционального характера, возникает необходимость номинации таких вновь появляющихся объектов. От правильно выбранного названия для объекта, т. е. эргонима, может напрямую зависеть успешная деятельность предприятия.

Материалом для исследования явились 200 эргонимов различных городских объектов центральных улиц (*проспект Конститусьон, проспект Андалусия, проспект Мадрид, проспект Хуан Пабло II*) и периферийных улиц Гранады (*улица Пинтор Мануэль Мальдонадо, проспект Дилар, улица Феликс Родригес де ла Фуенте, улица Бахо де Уэтор, улица Санта Росалия, улица Астуриас, аллея Эмперадор Карлос V*). Все данные были отобраны с помощью картографического сервиса Google Maps.

Исследование городского ландшафта с точки зрения языка стало развиваться в 1970–1980-е гг. Среди первых, кто начал изучать язык в городском пространстве, были Р. Лэндри и Ч. Баурхис. Именно они в 1997 г. в социолингвистическом исследовании *Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study* впервые использовали термин *лингвистический ландшафт (linguistic landscape)*. В своей работе они определили лингвистический ландшафт как представленность

всевозможных государственных и торговых знаков на определенной территории [8; 9].

На сегодняшний день сфера изучения лингвистического ландшафта довольно широка, рассматривается языковая ситуация с точки зрения социологии, социальной психологии, социолингвистики, психолингвистики. В современных условиях глобализации лингвистический ландшафт города может быть представлен названиями улиц, магазинов, ресторанов, офисов, различных учреждений, организаций и т. д. Посредством этих компонентов, зачастую именно эргонимов, происходит повседневное использование и функционирование языков в коммуникативном пространстве городской среды [1].

Термин *эргоним* был введен в отечественную лингвистическую парадигму в 1973 г. А.В. Суперанской, которая определяет эргонимы как особые ономастические единицы, названия социальных объединений людей [6]. Н.В. Подольская детализировала определение данного термина и обозначила как систему собственных имен предприятий различного функционального профиля:

- делового объединения людей (научного, учебного, производственного учреждения);
- коммерческого предприятия (агентства, банка, магазина, фирмы);
- объекта культуры (кинотеатра, клуба, развлекательного учреждения, театра, парка);
- спортивного заведения (комплекса, стадиона);
- спортивных и творческих коллективов, представляющих собой единицы лингвистического пространства города [4].

В представленном исследовании мы придерживаемся толкования понятия «эргоним», предложенного Е.А. Трифионовой, а именно «эргоним – собственное имя любого делового объекта, независимо от его правового статуса и наличия / отсутствия места постоянной дислокации (промышленного предприятия, общественной или политической организации, творческого коллектива, фирмы, компании и т. д.), которое искусственно создается именуемым субъектом с целью прагматического воздействия на адресата» [7]. Объединения эргонимов как искусственных наименований, созданных индивидуальным или коллективным номинатором с целью отразить параметры именуемого референта, называем эргонимиконном [5].

Мы проанализировали эргонимы на улицах города Гранады в Испании – одного из

городов автономного сообщества Андалусия на юге страны. Андалусия в Испании является довольно обширным регионом. Благодаря этому ее гости никогда не испытывают недостатка в выборе развлечений и туристических маршрутов. Это земля, где довольно тесно переплелись культура и история мавританской, арабской и испанской цивилизаций. Культурная вариативность и туристический приток определили многоязычность вывесок на улицах данного города. Анализ эргонимов показал, что на центральных улицах 72 эргонима представлены на испанском языке (*Ortopedia Técnica Avenida, Don Armario Granada, Calzados Precios de Fábrica*), 22 эргонима – на английском языке (*The Travel Brand, Granada Language School*), 3 эргонима представляют собой контаминацию английского и испанского языков (*Peluquerías Low Cost, Todo Cash*), 2 эргонима – на итальянском (*Mamma Mia, Pizza Roma*), 1 эргоним – на французском (*Le Salon 11*).

В эргонимиконе периферийных улиц Гранады 79 эргонимов представлены на испанском языке (*Zapateo, Supermercados Domi, Teller Servicio Rápido*), 12 эргонимов – на английском (*Laundry, The Bar&Grill, Vision Center*), 4 эргонима – на итальянском (*La Rosticceria, Gelateria Amore, Gondoliere Pizzeria, Restaurante Puro Peccato*), 3 эргонима представлены контаминацией английского и испанского языков (*Neumaticos Paddock, Informática Netbios, Dr. Chip Informática*), 1 эргоним – на немецком (*Nekkar*) и 1 эргоним – на французском (*Burlesque*).

Таким образом, мы можем отметить, что языком-доминантом эргонимикона рассмотренных центральных и периферийных улиц Гранады является испанский язык. Это объясняется тем, что в Испании единственным государственным языком является испанский язык, таким образом, информация представлена на языке, понятном для большинства реципиентов. Тем не менее Гранада как город смешения культур также подвержена процессу глобализации и привлекает туристов из разных стран. Активное развитие туристической отрасли на юге Испании способствует активному внедрению английских заимствований в наименованиях объектов, что упрощает восприятие информации для большего числа реципиентов. Такая тенденция является еще одним примером влияния процесса глобализации на социолингвистическую составляющую городской среды [11].

Особый интерес в данном исследовании вызывают эргонимы, образованные контаминацией английского и испанского языков. Данный способ словообразования указывает на активные социокультурные процессы, происходящие в том или ином обществе, когда разные языки или культуры оказывают взаимовлияние [2].

Проведенный анализ эргонимов позволил выявить наиболее частотные производящие основы. Под производящими основами мы понимаем семантическую основу словообразования эргонимов. На центральных улицах Гранады 39 эргонимов представлены функциональной лексикой – наименованиями, которые содержат прямое указание на предлагаемые товары и услуги (*Fiscaly Jurídica, Vision Optic, Alimentación General, Optica, Compra de Oro, Mercadona* и др.), 17 эргонимов представлены антропонимами (*SusanaRan, Zapatería Guiligan, Tucton Zapatos, Papelería Martin*), 15 эргонимов – топонимами (*Sabadell Banco, Santander Banco, Cervecería Madrid*), 12 эргонимов – названиями артефактов в производящей основе (*Makro Sofá, Techocasa, Caja Rural, Alhambra*), 6 эргонимов – соционимами (*Humana, Edificio Presidente, Sueños de Niños*). Нумеронимы служат производящей основой для 5 эргонимов (*Perfect 4 Up, Le Salon 11, Cafetería Frico 42, IHorno*), фитонимы – для 4 эргонимов (*Flory Nata, Herbolaria, Frutas de Temporada*), 1 зоонима (*Nycar*), 1 космонима (*ElSol*) и 1 мифонима (*Tu Paraiso Digital*).

В случае с периферийными улицами, согласно результатам проведенного исследования, производящей основой для 41 эргонима явилась функциональная лексика (*Verroes Centro de Formación y Atención Social, Duplex Ascensores, Fagor Industrial Grates, Zona Físio*), 15 эргонимов представлены антропонимами в производящей основе (*Talleres Enrique, Bar Gaspar, Cafetería Adrian, Frutasy Verduras Lara, San Antón Tienda de Mascotas*). В производящей основе 14 эргонимов лежат топонимы (*Cafetería Valencia, Pinturas Andalucia, La Alpujarra, Nevada Asesores*), 9 эргонимов представлены названиями артефактов в производящей основе (*El Estadio, Cafetería Bocadoillería Palacios, Alcazaba, Panadería El Molino*) и еще 9 соционимами (*Taberna Los Infantes, Escuela Infantil, Dr.Chip Informática, Heladería La Reina*). Фитонимы служат в качестве производящей основы также для 3 эргонимов (*Frutas y Verduras, Despensa Alpujarreña, Los Madroños*),

2 эргонима представлены названиями животных (*El Pinguino, Bull Bikes*), еще 2 – фонимами (*Panadería Virgen del Mar, El Angel*). Среди рассмотренных примеров нами также были выявлены 1 космоним (*Techi Sun*), 1 урбаноним (*Zaidin Sur*).

Таким образом, наиболее частотными производящими основами центральных и периферийных улиц г. Гранады являются функциональная лексика, антропонимы и топонимы. На центральных и периферийных улицах Гранады 76 эргонимов представлены функциональной лексикой. Такая производящая основа заключает в себе основной смысл наименования, сообщает о сфере деятельности той или иной организации и прямо указывает на предоставляемые товары и услуги.

На втором месте по количеству находятся 32 эргонима, для которых в качестве производящей основы служат антропонимы. Такие наименования могут быть образованы от имен или фамилий учредителей, владельцев организаций или предприятий. Немного меньше, а точнее 29, эргонимов представлены топонимами. Для данных эргонимов характерно содержание информации о названиях географических объектов, возможно, имеющих особое значение для номинатора, владельца, местности или региона в целом. В меньшей степени производящие основы эргонимов центральных и периферийных улиц Гранады представлены названиями артефактов, соционимами, нумеронимами, фитонимами, космонимами и мифонимами.

На основе проведенного исследования мы можем сказать, что языком-доминантом эргонимикона центральных и периферийных улиц города Гранады является испанский язык, на котором представлен 151 эргоним. Языком заимствованной лексики выступает английский, что указывает на активное влияние процесса глобализации. Необходимо также отметить случаи контаминации испанского и английского языков. Данное явление может отражать языковую креативность населения, направленную на сохранение языковой идентичности параллельно с попыткой сохранить ясность наименования для большего числа реципиентов.

Эргонимы – многоаспектные компоненты лингвистического ландшафта, значимые объекты исследования социальных процессов различных регионов. Они указывают на предпочтительные языки и способы номинации городских объектов, тем самым позволяя спрог-

нозировать потенциальный интерес общества к тем или иным языкам [10].

Исследование эргонимикона особенно актуально в настоящее время, когда изменились влияющие на него причины: как экстралингвистические (плюрализм ценностей и подходов современного общества, трансформация доминирующих культурных целей, развитие технических средств коммуникации), так и лингвистические (расширение среды функционирования языка, повышение интенсивности языковых контактов, рост многоязычия, изменение сфер функционирования языков и их социального престижа, смена языковой картины мира, усиление роли языковых идеологий). С ростом и развитием городов, а также расширением международных контактов лингвистический ландшафт насыщается материалом для изучения и анализа, именно поэтому данная область всегда будет актуальна и интересна для исследователей.

Список литературы

1. Емельянова А.М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтничного города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы): дис. ... канд. фил. наук. Уфа, 2007.
2. Исмаилова А.Р. Эргонимы как средства визуализации лингвистического ландшафта города // Визуальная коммуникация в социокультурной динамике: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (23 октября 2014 г.). Казань, 2015. С. 139–143.
3. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / под ред. А.В. Суперанской. М.: Наука, 1978.
4. Солнышкина М.И., Исмаилова А.Р. Linguistic landscape westernization and glocalization: the case of Kazan, Republic of Tatarstan // X Linguae Journal. 2015. Vol. 8. Is. 2. P. 36–53.
5. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / отв. ред. д-р филол. наук А.А. Реформатский; Ин-т языкознания АН СССР. М.: Наука, 1973.
6. Трифонова Е.А. Названия деловых объектов: семантика, прагматика, поэтика (на материале русских и английских эргонимов): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2006.
7. Backhaus P. Linguistic Landscape. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo // Multilingual Matters. N.Y.; Ontario: Clevalon, 2007. P. 103–121.
8. Landry R., Bourhis R.Y. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study [Electronic resource] // URL: https://www.researchgate.net/publication/247744019_Linguistic_Landscape_and_Ethnolinguistic_VitalityAn_Empirical_Study (дата обращения: 23.06.2020).

9. Torkington K. Exploring the Linguistic Landscape: the Case of the «Golden Triangle» in the Algarve, Portugal // Papers from the Lancaster University Department of Linguistics and English Language Postgraduate Conference. 2008. Vol. 3. P. 122–145.

10. Voronina E.B., Ismagilova A.R. Westernization of Russian Culture by Media Products // Man in India. 2016. Vol. 96. Is. 3. P. 913–918.

* * *

1. Emel'yanova A.M. Ergonimy v lingvisticheskom landshafte polietnicheskogo goroda (na primere nazvanij delovyh, kommercheskih, kul'turnyh, sportivnyh ob#ektov g. Ufy): dis. ... kand. fil. nauk. Ufa, 2007.

2. Ismagilova A.R. Ergonimy kak sredstva vizualizacii lingvisticheskogo landshaftha goroda // Vizual'naya kommunikaciya v sociokul'turnoj dinamike: sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (23 oktyabrya 2014 g.). Kazan', 2015. S. 139–143.

3. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii / pod red. A.V. Superanskoj. M.: Nauka, 1978.

4. Solnyshkina M.I., Ismagilova A.R. Linguistic landscape westernization and glocalization: the case of Kazan, Republic of Tatarstan // X Linguae Journal. 2015. Vol. 8. Is. 2. R. 36–53.

5. Superanskaya A.V. Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo / отв. red. d-r filol. nauk A.A. Reformatskij; In-t yazykoznanija AN SSSR. M.: Nauka, 1973.

6. Trifonova E.A. Nazvaniya delovyh ob#ektov: semantika, pragmatika, poetika (na materiale russkih i anglijskih ergonimov): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2006.

Structural and linguistic parameters of the ergonyms of Granada

In the conditions of the constant social and economic development there is appeared the variety of the new objects of the different functional character in cities. As a result, the necessity of their nomination comes. There are created the interesting and memorable ergonyms. This field is of great current interest and open for studying by reason of the abundance of information in the urban space.

Key words: *linguistic landscape, ergonimicon, globalization.*

(Статья поступила в редакцию 20.07.2020)

*А.В. КРАВЦОВА, О.Д. ШМЕЛЕВА
(Волгоград)*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОНВЕРСИВНЫХ ЗНАКОВ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ КОСМЕТИЧЕСКОЙ И МЕДИЦИНСКОЙ МЕДИАРЕКЛАМЕ

Дано определение конверсивного знака, который рассматривается как один из семиотических компонентов, раскрывающийся по трихотомической модели знаков (кодовых, цифровых, ссылочных) в китайской и русской косметической и медицинской медиарекламе. Применяется прием количественного подсчета, иллюстрирующий, согласно данной модели, частотность проявления знаков в китайской и русской печатной медиарекламе косметических и медицинских товаров и услуг.



Ключевые слова: *косметическая медиареклама, медицинская медиареклама, семиотические компоненты, конверсивные типы знаков, кодовые знаки, цифровые знаки, ссылочные знаки.*

В условиях глобализации современного мира многие сферы человеческой жизнедеятельности – от бытовых до высокотехнологичных отраслей – претерпевают серьезные изменения, что отражается на сфере косметических и медицинских товаров и услуг. Понятия «красота» и «здоровье» чрезвычайно важны и актуальны для представителей разных культур, где немаловажную роль играет современная медиареклама, которая воздействует на адресата при помощи различных лингвосемиотических знаков.

Перечисленные факторы обуславливают цель исследования, которая заключается в выявлении особенностей функционирования конверсивных видов знаков в китайской и русской косметической и медицинской медиарекламе. В соответствии с поставленной целью были использованы следующие методы и приемы исследования: методы дефиниционного анализа, сравнительно-сопоставительного анализа, семиотического анализа, прием количественного подсчета.

С древних времен люди заботились о своем внешнем виде и о внутреннем состоянии своего организма, прибегая к различным спо-

собам усовершенствования своей внешности и желая подчеркнуть внешние достоинства и завуалировать недостатки. Выбор определенного средства «маскировки» напрямую зависел от модных веяний и тенденций, заданных обществом в тот или иной период. Так, в начале X в. н. э. в Китае возник обычай, который назывался «бинтование ног» (纏足 chǎnzú). Данная традиция распространялась на девочек младшего возраста и заключалась в тугой перевязке ноги бинтом, что не позволяло ступне увеличиваться в размерах. Такая ступня называлась «золотой лотос в три цуня» (三寸金蓮 sāncùnjīnlián), где один цунь приравнивался к 3,33 см. Идеальной считалась стопа, не превышающая 13 сантиметров. Ноги при этом деформировались так, что иногда в будущем женщина была лишена возможности ходить, тем самым она была обречена на полную зависимость от мужа. Древний обычай являлся показателем чистоты, целомудрия и совершенной красоты, а женщину с ножкой «три цуня» относили к высшему сословию. Такая традиция просуществовала в течение многих веков, однако ее сочли слишком жестокой, поэтому со временем она утратила свою популярность [5].

На Руси женская красота была тесно связана с материнством, поэтому женщина тех времен должна была иметь достаточно крупное телосложение с широкими бедрами и пышной грудью. Волосы – длинные, густые, заплетенные в косу. Недаром говорили: «Коса – девичья краса». Показателем здоровья у женщины был румянец на щеках, который нередко достигался путем растирания свеклой [Там же].

В настоящее время представления о традиционной китайской и русской красоте значительно изменились. Одним из факторов, которые повлияли на данный процесс, является развитие торговых отношений между государствами и внедрение импортной продукции на рынок косметических и медицинских товаров и услуг.

Эталоном красоты в Поднебесной XXI в. являются белая кожа, большие глаза, окрашенные волосы. Для русской женщины идеалом современной красоты становятся длинные, пышные ресницы, широкие скулы и пухлые губы.

Все перечисленные тенденции обуславливают навязывание обществу эталонного внешнего вида данного периода, который, в свою

очередь, исходит от современной медиаиндустрии, где медиареклама целенаправленно управляет человеческим сознанием, побуждая к приобретению конкретной рекламируемой продукции. Вслед за развитием медицинской и косметической промышленности ценностная составляющая данного рода медиарекламы становится доминирующей в концептах «красота» и «здоровье» в китайской и русской лингвокультурах. Под медицинской и косметической медиарекламой мы понимаем рекламу в массмедиа, которая направлена на распространение и внедрение медицинских и косметических товаров и услуг, напрямую связанных со здоровьем и красотой современного человека через различные каналы связи: печать, радио, телевидение и Интернет [5].

Рекламируемые объекты в медицинских и косметических рекламных медиасюжетах часто демонстрируются известными личностями (певцами, спортсменами, актерами, топ-моделями и др.). Данный факт дополняет медиасообщение суггестивностью и когнитивной направленностью, вызывая у адресата благоприятные реакции на знакомого и нередко любимого героя.

Одной из особенностей современного рынка является доступность косметических и медицинских товаров и услуг, способствующая популяризации эталонного внешнего вида по заданному времени образцу. Так, в рекламном сюжете посылаемая адресантом информация интерпретируется адресатом как возможность достичь желаемого эффекта, не прибегая к использованию дорогостоящих средств и пластической хирургии. В Китае в качестве таких средств выступают 隐形眼镜 (yǐnxíng yǎnjìng – контактные линзы), 双眼皮贴 (shuāng yǎnpí tiē – наклейки для век), 美白霜 (měibái shuāng – отбеливающий крем), а в России – увеличение губ и скул гиалуроновой кислотой.

В современной медицинской и косметической медиарекламе в китайской и русской рекламной медиаиндустрии присутствует множество компонентов лингвосемиотической системы знаков (вербальные, невербальные, смешанные). В то же время континуальное увеличение роли смартфона в жизни общества заставляет рекламодателей дополнять традиционные лингвосемиотические знаки различными новшествами в виде разработки мобильных сайтов и интернет-приложений, ссылающихся на рекламируемый бренд и более подробно демонстрирующих товар.

Эффективность и частотность использования адресатом интернет-ссылок и мобильных приложений напрямую зависит от вида их реализации разработчиками. Так, дальнейшие отношения между адресантом и адресатом определяются выбором реципиента в пользу того или иного вида электронной связи, которая выражена интернет-ссылками, номером телефона / горячей линии и QR-кодом как средствами информирования потенциального покупателя. Перечисленные виды связи с адресатом объединяются в отдельную категорию семиотических знаков медиарекламы – конверсивные знаки. Конверсивными знаками (от лат. conversion – «оборот, переворот» [4]) называются знаки, которые ссылаются на официальный сайт продукта в сети Интернет, направляют потребителя в службу поддержки с помощью телефонного номера или сканируются при помощи мобильного устройства, отсылая реципиента к официальным источникам в социальных сетях с более подробным содержанием о продукте, новинках, акциях и т. д. [1]. Данное определение позволяет классифицировать конверсивные знаки по следующей трихотомической модели.

1. *Ссылочные знаки* – символы, построенные по шаблонной буквенной модели «www.наименование_сайта.com/net/org.ru/cn» и отражающие интернет-ссылку на официальный сайт продукции в сети Интернет [Там же]. Так, в китайской косметической печатной медиарекламе изображен флакон с омолаживающей сывороткой для лица марки BORGHESE, где представлен ссылочный знак www.borghese.com.hk, находящийся в правом верхнем углу и отсылающий адресата на официальный сайт косметической продукции. При этом расположение букв в данном ссылочном знаке имеет вертикальное направление вдоль края страницы медиарекламы продукта [9].

Ссылочный знак в русской косметической медиарекламе продемонстрирован в виде горизонтально направленной ссылки www.charmira.ru, находящейся в правом нижнем углу печатной рекламы пептидной эмульсии марки Skindom [6].

2. *Цифровые знаки* – знаки, состоящие из определенной последовательности цифр, индивидуально присущих компании, и служащие для телефонной связи адресата и адресанта. Цифровой знак представлен в виде номера главного офиса компании или номера горячей линии, осуществляющей службу поддержки клиентов [1]. Данный тип знака представ-

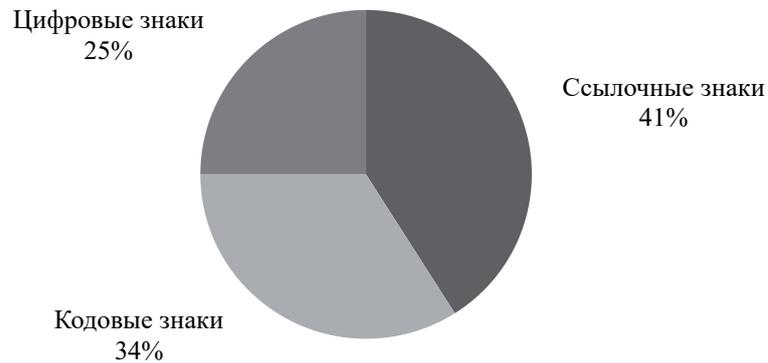


Рис. 1. Китайская косметическая и медицинская медиареклама

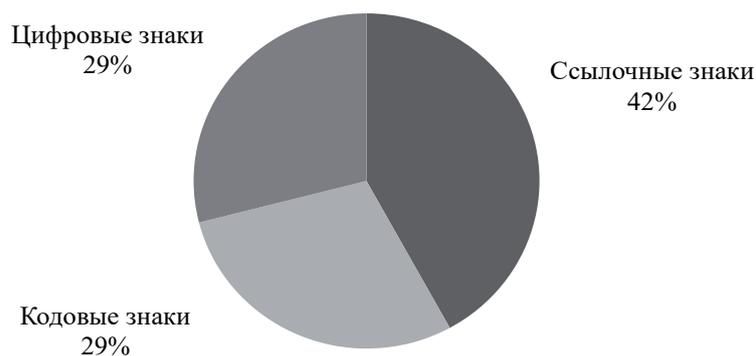


Рис. 2. Русская косметическая и медицинская медиареклама

лен в китайской косметической печатной медиарекламе дневного крема для лица марки 大宝 (dàbǎo) телефонным номером горячей линии 400-818-8778 [9] и в русской рекламе шампуня для волос марки «Чистая линия» – номером 88002001200 [6].

3. *Кодовые знаки* – коды, представленные QR-кодом (с английского Quick Response Code – код быстрого реагирования) или так называемой товарной меткой для штриховых кодов, содержащей в себе информацию об объекте, к которому она привязана [7]. Использо-

вание кодового знака в китайском и русском медицинском и косметическом рекламном медиасообщении обуславливается немаловажным фактором – код быстрого реагирования захватывает внимание, порождая так называемый индекс любопытности, предоставляет подробную информацию о товаре, услугах, акциях, а также имеет важнейшую для производителя рекламируемого товара возможность – обратную связь и скрытый контроль эффективности и актуальности рекламного контента [8].

Так, в китайской печатной рекламе марки косметической продукции YOKA 化妆品 QR-код квадратной формы расположен в центральной части рекламного сообщения. Содержание рекламы не транслирует определенный продукт марки, а посредством кодового знака предоставляет возможность адресату получить необходимую информацию о товаре [9].

В русской печатной рекламе лекарственного средства «Цетиризин» вербальные знаки медиасообщения напрямую не информируют адресата о фармакологических свойствах и показаниях к применению, а сообщают торговое название и лекарственную форму препарата. Рекламодатель изображает QR-код слева на печатном рекламном сообщении и дублирует его на упаковке препарата справа [3].

Исследование 30 единиц китайской и русской печатной косметической и медицинской медиарекламы в изданиях глянцевого журнала и на рекламных баннерах отразило следующие результаты в виде частотности употребления конверсивных знаков (ссылочных, цифровых, кодовых) в рекламных медиасообщениях (см. рис. 1, 2).

Анализ китайской и русской медицинской и косметической печатной медиарекламы показал частотность употребления заданных типов конверсивных знаков в рамках исследуемого количества рекламных медиасообщений. Так, в китайской косметической и медицинской медиарекламе доминирующим знаком являются ссылочные знаки (41%), вторым по частотности употребления – кодовые (34%), третьим – цифровые (25%). В русской медицинской и косметической медиарекламе лидирующим по частотности использования в рекламных медиатекстах также является ссылочный знак (42%), затем следуют цифровые и кодовые (по 29%).

Данные цифровые показатели отражают порядок приоритетности рекламодателя в выборе наиболее эффективной модели построения рекламного медиасообщения. Исследование показало, что с точки зрения воздействующего потенциала ссылочный тип знаков является наиболее продуктивным видом взаимодействия адресанта и адресата.

Высокий процент применения кодовых знаков в рассматриваемых медиарекламах позволяет нам утверждать, что количество обращений адресата к интересующему его бренду посредством мобильных приложений также является достаточно частотным. Цифровые знаки, оставаясь на протяжении длитель-

ного времени наиболее продуктивным видом связи адресата и адресанта, в современной китайской и русской медицинской и косметической медиарекламе встречаются реже.

В ходе исследования русской косметической медиарекламы была обнаружена следующая особенность ссылочных знаков в рекламных медиатекстах: рекламодателем дается пошаговая инструкция по получению скидки на товар или подарка от торговой марки при условии прохождения по ссылке на сайт фирмы и регистрации своей учетной записи в Сети. Данный способ привлекает внимание адресата, побуждая его воспользоваться предложенной интернет-ссылкой и получить бонусное предложение.

Особенностью китайской современной медиарекламы является применение нового типа конверсивного знака, отличного от рассматриваемых в данной статье, который выражен специальным знаком, принадлежащим китайскому сервису микроблогов Sina Weibo и представлен буквенно-иероглифическим составом. Функционирование данного типа знака представляет интерес для дальнейшего исследования особенностей воздействия конверсивных знаков на медиаадресата в современной китайской медиарекламе.

Список литературы

1. Кравцова А.В. Лингвосомиотические характеристики китайской спортивной моды в современном медиадискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2018.
2. Реклама косметической марки «Чистая линия» [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/images/touch/search?text=реклама%20чистая%20линия&redircnt=1599039072.1> (дата обращения: 19.01.2020).
3. Реклама медицинских препаратов. [Электронный ресурс] URL: [https://yandex.ru/images/touch/search?text=реклама медицинских препаратов&redircnt=1599039365.1](https://yandex.ru/images/touch/search?text=реклама%20медицинских%20препаратов&redircnt=1599039365.1) (дата обращения: 19.01.2020).
4. Русско-латинский словарь [Электронный ресурс] URL: <http://www.ruslat.info/display.php?word=conversio&type=full&action=search> (дата обращения: 20.06.2018).
5. Шмелева О.Д. Специфика воздействия медицинской и косметической медиарекламы в современном китайском и русском медиадискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2017.
6. Cosmopolitan Shopping. 2019. № 1.
7. QR Code [Electronic resource] URL: <http://www.qrcode.com/en/> (дата обращения: 08.07.2018).
8. QR-код в рекламе – оптимальные носители и ограничения в использовании [Электронный ресурс]. URL: <http://brandenso.com/qr-code-in->

adv-best-media-restrictions-on-use (дата обращения: 10.07.2018).

9. 化妆品广告 [Electronic resource]. URL: <http://image.baidu.com/search/index?tn=baiduimage&ct=201326592&lm=-1&cl=2&nc=1&ie=utf-8&word=%E5%8C%96%E5%A6%86%E5%93%81%E5%B9%BF%E5%91%8A> (дата обращения: 12.09.2019).

* * *

1. Kravcova A.V. Lingvosemioticheskie karakteristiki kitajskoj sportivnoj mody v sovremennom mediadiskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2018.

2. Reklama kosmeticheskoj marki «Chistaya liniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://yandex.ru/images/touch/search?text=reklama%20chistayaliniya&redircnt=1599039072.1> (data obrashcheniya: 19.01.2020).

3. Reklama medicinskih preparatov. [Elektronnyj resurs] URL: [https://yandex.ru/images/touch/search?text=reklama medicinskih preparatov&redircnt=1599039365.1](https://yandex.ru/images/touch/search?text=reklama%20medicinskih%20preparatov&redircnt=1599039365.1) (data obrashcheniya: 19.01.2020).

4. Russko-latinskij slovar' [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.ruslat.info/display.php?word=conversion&type=full&action=search> (data obrashcheniya: 20.06.2018).

5. Shmeleva O.D. Specifika vozdejstviya medicinskoj i kosmeticheskoj mediareklamy v sovremennom kitajskom i ruskom mediadiskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2017.

Specific features of the functioning of the conversion signs in the Chinese and Russian cosmetic and medical media advertisement

The article deals with the definition of the conversion sign that is considered as one of the semiotic components revealing by the trichotomic model of signs (code, digital, reference) in the Chinese and Russian cosmetic and medical media advertisement. There is used the technique of the quantitative estimation that illustrates according to this model the frequency of the demonstration of the signs in the Chinese and Russian printed media advertisement of the cosmetic and medical goods and services.

Key words: *cosmetic media advertisement, medical media advertisement, semiotic components, conversion types of signs, code signs, digital signs, reference signs.*

(Статья поступила в редакцию 23.07.2020)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

А.А. АЛЕЩЕНКО, А.Х. ГОЛЬДЕНБЕРГ
(Волгоград)

ПОЭТИКА СТРАШНОГО КАК ЯЗЫК КОММУНИКАЦИИ В СЕТЕВОЙ СЛОВЕСНОСТИ

Анализируется поэтика «страшных историй» сетевой словесности, входящих в жанровую парадигму крипи. Рассматриваются основные сюжетные ситуации, система пространственных образов, повествовательные приемы, типология персонажей, соотношения фольклорных и литературных традиций. Выявляются особенности коммуникации авторов и реципиентов текстов крипи.

Ключевые слова: *сетевая словесность, интернет-фольклор, сетература, поэтика, страшное, крипи, коммуникация.*

Сетевая словесность стала не только заметным культурным феноменом XXI в., но и предметом научного исследования литературоведов и фольклористов. Сетевой литературе и интернет-фольклору посвящены главы и разделы в учебниках и учебных пособиях по современной русской литературе и постфольклору, статьи и диссертации. Они, однако, не исчерпывают всего многообразия их видов и жанров.

В основе сетевой словесности лежит принцип гипертекста, который «представляет собой совокупность электронных текстов, объединенных посредством гиперссылок (линков). Каждая гиперссылка приводит к углублению, расширению предыдущего текста, а один и тот же его фрагмент может иметь несколько гиперссылок, что приводит к разнообразным формам нелинейной организации текста. Кроме того, при создании гипертекста могут использоваться звуковые и графические файлы» [5, с. 9–10]. Исследователи уже обратили внимание, что культура эпохи постмодерна обладает повышенной степенью фольклоризации. Сетературе оказались присущи такие конституирующие признаки фольклора, как коллективность творчества, анонимность (точнее, замена реального автора виртуальным, имени – условным псевдонимом – *ником*), вари-

тивность текста, его воспроизведение в измененных копиях, использование определенного набора клише.

Традиционный фольклор отличался в первую очередь своим устным характером. В сетевом фольклоре доминируют письменные тексты на электронном носителе. В устной форме их невозможно передать без смысловых потерь. Например, визуальный сетевой анекдот отличается от традиционного тем, что его сложно пересказать, т. к. текст в письменном виде изобилует знаками невербальной коммуникации. Таким образом, при его устном исполнении утрачивается комический эффект. Зачастую фабулу анекдота замещает изображение, а подпись к нему является пуантом, вызывающим смеховую реакцию. Такой анекдот «рассчитан не на аудиальное, а на визуальное восприятие, т. е. он должен быть не рассказан и услышан, а написан и прочитан» [17, с. 31] (ср.: [1]). Визуальный эффект во многом определяет структуру текста таких жанровых моделей иронической сетевой поэзии, как *пирожки* и *порошки* (см. подробнее: [12]).

На другом полюсе жанровой метасистемы сетевого словесного творчества находятся «страшные истории», призванные не рассмешить, а напугать своих реципиентов. Страх с древнейших времен является одним из важнейших психологических механизмов культуры [9]. Замечено, что в культуре нашего времени «прослеживается явная тенденция освобождения от страха», которая, по мнению современного исследователя, «грозит человечеству распадом и гибелью; нужно не избавляться от страха, а учиться ему» [7, с. 36, 42]. Эти «уроки страха» нашли своеобразное преломление в поэтике «страшных историй» – заметного явления современной сетевой словесности.

В Сети существуют различные тематические сайты, на которых публикуются разнообразные страшные тексты – от современных быличек и легенд до отечественных и зарубежных литературных текстов. На их основе сформировалось целое течение поклонников страшного и ужасного, называемое «крипи». Основу контента его сайтов составляют ужащающие видео и словесные тексты различного характера – от анонимных историй до авторских рассказов, наделенных общими признаками сетевой литературы ужаса. С некоторой долей условности будем рассматривать эти повествовательные тексты в общей жанровой парадигме крипи-историй. Сообщество участников и поклонников крипи в Интерне-

те зародилось в 2006 г. на зарубежных сайтах, которые были предназначены для анонимного общения (так называемых имиджбордах). Позже оно обрело популярность и на российских ресурсах, отделившись от фольклорной традиции, в которой «страшные» истории бытовали в сказочной прозе и школьном фольклоре.

Необходимо, на наш взгляд, отметить несколько ключевых особенностей имиджбордов. Взаимодействие пользователей происходит там в анонимном формате (что придает сходство с фольклором), регистрация не требуется. Помимо этого к публикуемым сообщениям можно добавлять графические и иные файлы, содержимое ресурса не архивируется и постоянно обновляется. Именно имиджборды дали нынешнее название особому жанру сетевой словесности – *крипи*, *крипи-стори*, *крипи-паста* (происходит от англ. *сгееру* – «вызывающий дрожь, страшный»). Нередко соответствующим термином (*крипи*) обозначают и иной контент, который можно назвать жутким – игры, видеоролики, изображения.

На имиджбордах пользователи создавали так называемые крипи-треды, чтобы делиться разнообразными жуткими историями, которые якобы произошли с ними в жизни. С годами сформировалась база прецедентных текстов, относящихся к жанру, и те, что выдержали проверку временем, стали своего рода классикой крипи. Об актуальности и востребованности этого жанра сетевой словесности свидетельствует регулярное появление все новых и новых текстов на соответствующих тематических ресурсах.

Крипи, как уже указывалось, близки целому ряду жанров традиционного фольклора – быличкам, бивальщинам, легендам. Однако, в отличие от вариативности устных нарративов «страшного» фольклора, крипи-тексты после публикации в Сети обладают устойчивостью и практически не изменяются.

Если в процессе бытования сетевого фольклора зрительная составляющая направлена на восприятие текста / произведения, то в живом устном исполнении слушатель зрительно воспринимает действия автора / исполнителя [13, с. 263]. Так, приемы и способы напугать читателя в сетевых страшных текстах отличны от тех, что применяются в устной фольклорной форме.

Важно отметить урбанизированный характер пространства крипи-историй. Традиционные страшные байки рассказывались обычно в темноте, нередко у костра, их действие чаще всего локализовано в глухих природных ме-

стах (лесные чащи, болота, овраги и т. п.). Читатель крипи знакомится с жутким контентом дома, в городской квартире, с экрана компьютера или смартфона. Идеальной обстановкой для чтения считается ночное время, когда реципиент находится дома один с отключенным светом – таким читателям адресован тип историй, который обобщенно называется «Не оборачивайся!». Их действие происходит в знакомых читателю реальных городских местах, где зло и страх материализуются.

Крипи из-за масштабности самого понятия объединяет в себе широкий спектр страшных историй. Мы рассматриваем данный жанр с учетом двух точек зрения на природу сетевой словесности. Связано это с тем, что многим текстам крипи присущи ее основные специфические признаки. Крипи-истории *гипертекстуальны*: примером могут служить страницы на сайте «Мракопедия – энциклопедия ужасов», где под текстом той или иной истории помещаются ссылки на похожие произведения, а в сам текст внедрены гиперссылки, ведущие на страницы других историй по ключевым словам. Помимо этого на сайтах с крипи есть возможность комментирования, что позволяет читателям высказывать свое мнение о публикациях. Целый ряд текстов жанра крипи приобретает черты устного повествования, связанные с ориентацией на «страшные» жанры традиционного фольклора, что свидетельствует об их *неконвенциональности*. Созданием текстов, попадающих под определение крипи, занимается множество пользователей сети Интернет, в том числе и авторы, профессионально никак не связанные с литературным творчеством.

Некоторые «страшные истории», размещаемые на крипи-сайтах, являются классическими литературными произведениями, принадлежащими всемирно известным писателям. Они, по нашим наблюдениям, чаще всего выступают как прецедентные тексты для массового творчества. Сам факт их размещения в Сети не является достаточным основанием для однозначного отнесения к сетературе как явлению – это «обычная» литература на новом носителе. Однако создатели крипи-историй активно используют художественный опыт творцов мирового литературного хоррора – готических романов А. Радклиф и Г. Уолпола, повестей и рассказов Н. Гоголя и Э. По, Г. Лавкрафта и С. Кинга.

Поэтика страшного репрезентируется на разных уровнях структуры крипи-историй. И

прежде всего на уровне сюжетных ситуаций. Выделим наиболее типичные.

1. Герой (рассказчик) встречает сверхъестественное существо нематериального, бесплотного характера, например духа или привидение.

А. Существо только пугает героя и не наносит ему серьезного вреда. Нередко такие истории позиционируются как странный до жути случай из реальной жизни: *В первую же ночь я испытала шок. Только стала засыпать, слышу – кто-то громко скребется в дверь. Затем она распахнулась, и в комнату ввалилась свора собак – разъяренные дворняги разной масти. <...> Ситуация настолько реальная – луна в окне, мрак в углах, запах псины, – что я сразу поняла – это не сон. Это... привидения...* (Анонимный автор. Собаки-призраки не апельсинового окраса) [16].

Б. Существо оказывается опасным, вредит герою или даже убивает его, несмотря на собственную нематериальность.

2. Встреча героя или рассказчика со сверхъестественным, но материальным существом – вампиром, мутантом, живым мертвецом и др. Как и в первой ситуации, существо может оказаться безвредным и просто напугать рассказчика, а может навредить или убить самого рассказчика или кого-нибудь из его друзей и близких.

3. Истории, условно называемые «Что это было?». С героем происходит что-то непонятное, неестественное, настоящее сюрреалистическое, что это событие невозможно отнести к какой-либо из конкретных категорий: *Я думала, что поняла, что такое страх, когда увидела Риту, лежащую на полу. Оказалось, нет. Я стояла перед этим шкафом с телефоном, прижатым к уху, слушала звучащий откуда-то из Нарнии припев и не могла шевельнуться. Не могла вдохнуть. Пока я не открою дверь, есть шанс, что за ней только телефон, который Саня забыл. Ведь так? Что за чушь. Не шанс, а факт. Так и есть. Единственное объяснение, которое может здесь быть. Я-то не больная. Я судорожно вдохнула, схватилась за ручку и дернула. Саня не забыл свой телефон. Он лежал у него в кармане – вон, я ясно видела сквозь ткань светящийся экран. <...> Он стоял на подгибающихся ногах, втиснутый между вешалок, с вяло упавшей на плечо головой, и смотрел сквозь меня глазами, похожими на мутные стеклянные пуговицы. Я выронила телефон и не услышала, как тот упал на мягкий ковер. Он был там* (Натанаризль Лиат. Кошка Шредингера) [16]. В этой истории есть отсыл-

ка на вдохновивший ее автора литературный источник – «Хроники Нарнии» К. Льюиса.

4. Герой странным образом попадает в другой мир – в прошлое, будущее, параллельную реальность или нечто иное:

Честно говоря, я не знаю, что случилось. Это все очень странно. Все работает – есть вода, электричество, интернет. Но людей нет. В подъезде лежит божж – но это только манекен в тряпье. За окном слой снега в два человеческих роста. И этот снег никогда не растает. Он из пластмассы.

<...> Взломал пару дверей. Сразу за дверями – кирпичная стена. Ее так просто не пробить (Cthulhu_55. Дневник затворника) [16].

5. «Реальные» истории о событиях, в которых не замешаны сверхъестественные силы. Обычно речь идет об убийцах, маньяках, неизвестных болезнях, странных экспериментах и т. д. Часто такие истории перекликаются с городскими легендами и так называемыми bogus warnings, или письмами несчастья. Под bogus warning обычно понимают анонимные сообщения, в которых содержится предупреждение о якобы существующей опасности [8, с. 158].

6. К отдельной категории можно отнести истории о так называемых смертельных файлах – электронных документах, способных нанести человеку физический вред. Таковыми могут быть видео, влияющие на человеческую психику и заставляющие совершать какие-либо безумные действия, или, например, файлы, запуск которых может призвать сверхъестественные силы, наносящие запустившему файл человеку вред или даже убивающие его.

7. Истории об опасных предметах, способных нанести человеку вред или убить его (перекликаются с детскими «страшилками») – статуэтки, зеркала и др.

8. Истории-проклятия, будто бы навлекающие опасность на прочитавших, избавляя от нее автора истории. Часто такие истории сопровождаются каким-либо файлом (например, фотографией), несущим проклятие.

9. Тип историй «обернись» – урбанистические страшилки для читающих за компьютером. Призваны напугать читателя, заставить его увидеть в обычной домашней обстановке пугающее: *Ни в коем случае не пытайтесь скрыться от них в отелях, мотелях. В крайнем случае съемные квартиры, важно, чтобы вы были хозяином помещения. В ванной небезопасно. Если вы прочитали это – у вас огромное преимущество, вы уже не добыча. Жаль,*

не знал этого раньше (Анонимный автор. Каждого из нас ищут) [16].

10. Истории о странных людях – сумасшедших, медиумах или тех, кто, возможно, и не является человеком, а просто выглядит таковым.

11. Истории футуристичные – о жутких технологиях будущего, инопланетных вторжениях, загадочных концах света и т. д.

12. Истории-предсказания, в которых рассказчик сталкивается с каким-либо предупреждением о будущих событиях своей жизни, чьей-то смерти (например, «Тот, кто снится» анонимного автора).

13. Мало распространенный тип – истории-переписки, выдержки из переписок по электронной почте, в соцсетях, повествующие о страшных событиях.

14. Страшилки с неожиданной концовкой.

А. В конце происходит что-то неожиданное и страшное.

Б. В конце выясняется, что все жуткое в истории было «ложной тревогой». Встречается не так часто, скорее, в порядке исключения: *Сама история произошла на прошлой неделе. Вечером, когда смеркалось, меня привлек очень интенсивный стук в окно одной из комнат первого этажа. Спустился посмотреть. А из-за окна на меня смотрит лысое создание – маленькая голова, большие миндалевидные глаза... <...> И потом появляется она. Бабка с криком: «А ну пошел отсюда, окайный!» – прогоняет от моего окна... страуса! <...> Оказывается, мясо у них диетическое и теперь многие их выращивают* (Анонимный автор. Лысая голова) [Там же].

15. Страшилки-пародии, своего рода «анекдоты», осмеивающие самые популярные сюжеты крими [10].

Одним из самых эффективных способов испугать читателя является выбор места, в котором развиваются события крими-истории. При всем обилии вариаций можно выделить некоторые закономерности.

Если мы обратимся к поэтике классической литературы хоррора, то обнаружим, что выбор писателем места действия чаще всего обусловлен стремлением поместить и без того напуганного человека в небольшое пространство [6, с. 58]. Это справедливо и для подавляющего большинства текстов крими.

Их действие обычно происходит в замкнутом пространстве – квартире, подвале, в иных замкнутых помещениях. Часто именно ограниченное пространство становится основным фактором, вызывающим страх у читателя: *Ген-*

ка оглушительно захохотал, затопал ногами и начал колотиться в стенку ванны с той стороны, где не было кафельной стены. Стенка завибрировала от пола до потолка, ванна наполнилась эхом его бешеного смеха. Стенка ванны не была миражом или галлюцинацией. Просто совершенно обычная стенка необычной высоты. Снаружи раздался крик. Генка отшатнулся к противоположной стенке и прислонился к ней спиной, не обращая внимания на холодный металл. Крик был вроде бы даже человеческим, не мужской и не женский, заунывный и протяжный. Генка запоздало понял: он вообще зря предполагает, что обстановка за краем ванны так же похожа на его квартиру, как лампочка на потолке. Нет никаких гарантий, что там есть коридор. Или люди. Или вообще что-то похожее на привычный ему мир. Шуметь расхотелось. Генка опустил на влажное дно ванны. Все еще тайне надеясь, что вот-вот проснется, начал негромко читать вслух молитву, на всякий случай еще раз закрыв глаза (Ниуоко. Высокая ванна) [11].

Малое замкнутое пространство воспринимается человеком как опасное, невозможность выхода из него вызывает чувства страха и обреченности. При этом действие большинства текстов крипи происходит в знакомой и привычной читателю обстановке, однако в ней или с ней могут происходить самые разнообразные жуткие необъяснимые метаморфозы. Так, в процитированном выше тексте герой не попадает в изначально враждебное пространство – его квартиру делает таковым некое предавшееся ему проклятие.

Коммуникативная роль пространства крипи заключается в стремлении погрузить читателя в ситуацию *саспенса* – «особого психологического состояния, связанного с неотвратимой, но при этом неопределенной угрозой, мучительной неизвестностью относительно сущности, размера и формы нависшей над человеком опасности. <...> Наглядное, неотвратимое, буквальное изображение ужасного никогда не сравнится по своему воздействию с ужасами воображаемыми или подразумеваемыми» [14, с. 44–45] (ср.: [2]).

Отметим, что размеры пространств, в которых развивается действие, могут варьироваться от крохотной комнаты в подвале до целого зловещего города. Однако важно ощущение замкнутости и ограниченности – даже если герой может перемещаться, нечто пугающее продолжает его преследовать. В подобных текстах само окружающее пространство

таит в себе опасность, герой не может убежать или спрятаться:

Второй этаж! Двустворчатая дверь заперта изнутри. Вот заразы! Третий – на лестницах никого. Ручки массивных створок перетянуты цепью с сарайным замком. Мало беспокоясь о последствиях прыжка с четвертого этажа, пусть и в кусты, Паша влетел туда, чуть не расколос лоб о косяк низкого проема – открыто! – и, дико и коротко возликовав, в злом недоумении сгорбился. Прислушался – обычный ребячий гомон. Мелкота. Как и сам коридор, стены которого едва поднимались выше полутора метров. Желтенькие, картинки на них. Неважно, завалиться в первый попавшийся класс, а там... За углом открылся обычный, не считая давящего в плечи потолка, зал с десятком дверей. Пол покрывали расчерченные цветными красками дорожки со сплошными и пунктирными полосами, «кармашиками» и «зебрами». <...> Помещение кишело детьми начальной школы – шумными, мелкими, частью в знакомом синем, частью просто в виде «белый верх, темный низ». <...> Одна вереница энергично пела:

– Будем шагом мы ходить! Кто не хочет – тех убить! (Novomestskii. Гимназия) [11].

В крипи, в отличие от традиционных страшных нарративов, нет четко выраженной оппозиции между «своим» и «чужим» пространством – зло может таиться в привычной обстановке, нередко его навлекают на себя сами герои. Характерные для классической литературы хоррора пространства «страшного», например темные подземелья, нередко становятся тоннелями метро или подвалами зданий, а руины замков – заброшенными строениями. Авторы выбирают место действия, которое современный читатель хорошо себе представляет, и наделяют его качествами «чужого» опасного пространства. Ему может быть придан и «нестественный» характер:

А потом земля вдруг выскользнула из-под ног, и Тая во весь рост растянулась на гладком белом полу. Она заморгала, как будто просыпаясь, и поняла, что вокруг светло.

Она оказалась в тоннеле, но уже в другом. Этот был низким – она могла бы достать руками до потолка, – белым и ослепительно чистым, словно в больнице. Сидя на пятках, Тая оглянулась: по безупречному полу неряшливой цепочкой тянулись за угол ее собственные следы. Она поскользнулась на луже воды, которая натекла с ее юбки.

Тая встала, морщась от боли в разбитой коленке (Натанаризель Лиат. Быть гладу и мору) [11].

«Чужое» в буквальном смысле пространство крипи-историй выделяется в отдельную «туристическую» категорию. Жуткие события происходят с героями, уехавшими в незнакомую им местность (например, другую страну), где они по незнанию сталкиваются с чем-то страшным:

Искать что-нибудь еще у нее не было ни сил, ни желания. В ответ на ее предложение Леша лишь кивнул. Прежде чем выдвинуться, Аня вскинула голову и посмотрела на Черную башню. На миг строение показалось ей действительно черным – обугленным; на расположенных у самого верха часах почему-то не было стрелок.

Не стоило сюда ехать. Слишком много неудач за такой короткий промежуток времени... Дома вдоль улицы больше не казались фигурками с торта – они теснились, словно сдавливали мостовую. Аня заметила, что на фасадах большинства из них есть рамки замысловатой формы – и в основном они заполнены странными символами (Louisian. Блудный камень) [Там же].

Однако не теряют актуальности для авторов крипи-текстов и традиционно враждебные для человека пространства – так, на «Мракопедии» существует отдельная категория историй, действие которых происходит в лесу, и к ней относится 509 историй.

Совершенно новой пространственной моделью «страшного» становится в поэтике сетевой словесности Интернет. Именно там обитает некое сверхъестественное зло, которое связывается с героем и проникает в реальный мир, каким-либо образом вредя человеку:

Однажды мне было скучно, и я решил поискать свое имя в Google. У меня довольно редкое имя, так что я не ожидал найти много результатов. Представьте, как я был удивлен, когда наткнулся на сайт, который полностью повторял мое имя в домене.

WWW.(мое имя).COM

Когда я нажал на ссылку, она привела меня на гостевую страницу. Я посмотрел на профиль владельца сайта и выяснил, что этому человеку столько же лет, сколько и мне, и него те же увлечения, что и у меня. Никаких постов на главной странице не было, но я был заинтригован и сохранил сайт в избранном.

Я снова зашел на этот сайт примерно через месяц. На этот раз контента в нем прибавилось. Это были дневниковые записи, в основ-

ном описание, что происходило днем, например: «сегодня была хорошая погода», или «Я уже скучаю по работе». И тому подобное.

Тем не менее, по прошествии времени, я стал замечать все больше и больше совпадений. Человек жил в том же городе, что и я. Мне показалось довольно странным, что два человека, у которых такое редкое имя, могут жить в одном городе в одно и то же время (Анонимный автор. Не гуглите себя) [11].

Так, Сеть приобретает свойства «чужого», враждебного пространства, становится неконтролируемым источником зла.

Пространственная организация текста крипи – не единственный способ испугать читателя. Не менее важен выбор главного действующего лица истории. Герои крипи-текстов имеют свои неповторимые особенности. На наш взгляд, между характерами персонажей и обстоятельствами, в которые они попадают, существует определенная связь.

Чаще всего основное действующее лицо – жертва пугающих обстоятельств, зачастую мистического толка. Объясняется это основной целью крипи – напугать читателя, вызвать у него психологический дискомфорт и страх. Ведь читатель с наибольшей вероятностью будет отождествлять себя с главным героем, благодаря чему усилится пугающий эффект текста. Впрочем, не всегда персонажи крипи – хорошие люди, которым хочется сопереживать: главным героем вполне может стать негодяй (в таком случае в истории ведущим часто становится мотив отмщения) или просто неприятный человек. В таких случаях пугающего эффекта автор будет добиваться иными средствами. Что касается новаций в изображении героев, следует отметить, на наш взгляд, несколько нарративных приемов, связанных с образом рассказчика. Один из них – перераспределение ролей между жертвой и мистическим существом, которое считает опасным монстром девочку, живущую в комнате за дверью. Повествование ведется от лица этого иномирного существа: *Больше нет сил ждать, монстр лег спать, а я чутко слежу за ним через щель под дверью. Я уже давно не открывал ее, не знаю, что за ней происходит, но в комнате тихо, надеюсь, стражник заснул. Прощай, моя тюрьма, сумрак темницы, тюремщики и скудная пища, я не вернусь, пусть меня лучше убьют, а еще лучше я сам попытаюсь прикончить монстра, столько лет стерегущего меня за дверью, моя раненая душа требует отмщения!* (Pirania_kate. Я тебя вижу) [16]. По ходу повествования страх нарастает, и лишь в финале

раскрывается истинное положение вещей. Это придает крипи-истории полуанекдотический характер, напоминающий комические развязки антистрашилок школьного фольклора.

Еще один тип повествования – истории, написанные от лица второстепенных персонажей (например, опасающихся жуткого существа и потому отказывающихся помочь его жертвам):

– Приезжим здесь не место, – грубо бросаю я, демонстративно опустив задвижку.

– Нам нужна помощь! Вы разве не понимаете?! – снова колют в стекло. Того и гляди, треснет. – Пожалуйста!

– Собаку спущу, – предупреждаю я. Вот уж глупости – Германа я туда ни за что не выпущу.

<...> Девчонка уже просто рыдает, размазывает остатки косметики по серому личику. Бесцветному – через недельку такие же бесцветные плакаты с бессменным «Пропала» и неуместной улыбкой на фотографии будут украшать автобусную станцию.

Помочь им нельзя. Даже думать о том, чтобы кому-то из них помогать, – мысль опасная. <...> Здесь то же самое – только сделаешь себе больно своей беспомощностью. Или даже «заразишься» – говорят, бывали случаи, когда Он убивал местных (Черный Дракон. Кошатница) [16].

Одним из популярных сюжетных мотивов крипи является метаморфоза главного героя, становящегося опасным чудовищем. Этот мотив восходит к богатой фольклорной и литературной традиции (ср. превращения нечистой силы в фольклоре, героев М. Шелли, Н. Гоголя, Ф. Кафки и др.): *До утра Марина ползала по стенам. Утренний солнечный свет зудел на коже, она спаслась от него в углу спальни между двумя стенами и потолком, занавесившись волосами. К полудню солнце добралось и туда. Через стену от Марины был ее чулан. За другой стеной – соседняя квартира. Дверка приоткрылась, и белесая рука снова потянулась наружу. <...> Внутри стена была пористой, губчатой и смутно пахла мышами. Пятно все же оказалось мало, и тазовые кости хрустнули, выворачивая правую ногу коленом назад. Впрочем, отталкиваться ей стало удобнее (Анонимный автор. Щепка) [Там же].*

Возвращаясь к типологии героев крипи, следует обратить внимание на их возрастные характеристики. Наиболее распространен следующий тип героя крипиаст: молодой горожанин, зачастую небогатый и одинокий – у него мало или вовсе нет друзей, пары, семья

осталась далеко. Он обычно живет на съемной квартире, довольно замкнут.

Вероятно, подобный образ персонажа связан с типичным представлением о посетителе имиджборда – сайта, где, как упоминалось ранее, зародились крипи. Такого рода герой предрасположен к контактам с паранормальным. Поскольку он одинок, ему легче заметить какие-либо странности в жилище или другом месте, где он оказывается.

Некоторые герои даже сами ищут встречи со сверхъестественным. Столкнувшись с чем-то странным, такие персонажи начинают исследовать это явление, стремятся войти с ним в контакт, а не сбежать. Иногда им могут помогать друзья. Нередко они попросту не осознают всей опасности, с которой им предстоит столкнуться из-за своего любопытства:

Раздевшись и приняв горячий душ, я уселся за книгу. <...> Когда до меня дошло, что в том окне солнце, не знаю. Полчаса? Час? Я вскочил, будто ужасенный, и тупо уставился на залитый солнечным светом дворик снаружи. Неужели дождь так быстро кончился? Несколько обескураженный, я подошел к остальным окнам. Дождь и тучи. <...> Я судорожно обдумывал действия. Поделиться находкой? Но с кем? <...> Расхаживая по квартире, я взвешивал все за и против варианта рассказать знакомым. В конце концов, я решил, что лучше провести разведку самому, а потом уже решать, что делать дальше.

Следующая неделя ушла на подготовку. <...> Исследование я решил начать с самого простого – спуска. <...> Стол я отодвинул в сторону, тросы закрепил в нескольких местах, на случай, если хоть один узел не выдержит – остальные подстрахуют (Vivisector. Окно наружу) [11].

Среди героев крипи весьма широко представлена такая возрастная категория, как дети. Чаще всего это образ маленькой девочки, входящий к поэтике постфольклорного жанра детских страшилок:

Она вскочила с кровати, надела тапочки и в одной ночной рубашке подбежала к двери. Посмотрев в глазок, она увидела лицо своего отца.

– Подожди, сейчас открою, – сказала она, откинула засов и уже собиралась открыть дверь, но в последний момент остановилась и снова посмотрела в глазок. Что-то в выражении лица ее отца было не так. <...>

Она вернула засов на место. Звонок продолжал издавать трель. <...>

Девочка осторожно открыла дверь и закричала. Отрубленная голова ее отца была прибита к двери гвоздем на уровне глазка.

На дверной звонок была прикреплена записка, в которой было всего два слова: «Умная девочка» (Анонимный автор. Умная девочка) [16].

Для таких рассказов характерна сюжетно-композиционная схема, присущая фольклорным и литературным детским страшилкам [3]. Подобные тексты считаются классикой крипи, хотя уже не пугают по-настоящему повзрослевших читателей современных крипи-историй, жаждущих новых, более «острых» приемов и форм воздействия страшного.

Часто крипиасты, в которых действующим лицом выступает ребенок, подаются как детские воспоминания. Однако рассказчик не вполне уверен, что точно помнит события многолетней давности, в его повествовании грань между реальностью и сном может быть размыта.

Если персонаж-взрослый в определенных текстах может противостоять злой силе (хотя так происходит и не всегда), то герой-ребенок беспомощен в значительном количестве сюжетов. Так, дети не могут сопротивляться реальным опасностям и часто остаются со сверхъестественным явлением один на один. Они не пытаются рассказать о происходящем взрослым, ибо те им заведомо не поверят. Благодаря этому повествование приобретает особую тревожность, обозначенную нами как «аспенс». Читателям, вероятно, легче ассоциировать себя со взрослым героем, но при этом герой-ребенок кажется им более уязвимым, из-за чего увеличивается напряжение: персонаж не может сражаться с опасностью в полную силу.

Сверхъестественная опасность может постигнуть любого персонажа – и искателя острых ощущений, и рядового обывателя. Некоторые тексты «записываются с чужих слов» со ссылкой на свидетеля: в таких случаях рассказчик представлен опосредованно. Подобные истории повествуют о событиях прошлого, случившихся с родственниками и знакомыми повествователя, живущими в деревнях, небольших провинциальных городках, других отдаленных местах. Этим они напоминают былички и бывальщины.

Однако крипи как жанр сетевой словесности принципиально отличаются от них способом коммуникации между рассказчиком и его читательской аудиторией. Желая повысить рейтинг своих историй на сайте, который

определяется количеством обращений читателей к определенному тексту, их комментариев и рецензий, автор «волей-неволей включается в активный процесс литературного общения, взаимного чтения, взаимного рецензирования и так далее, и так далее» [15]. Диалогический характер отношений между автором и читателем в Сети типологически родственен процессу текстопорождения в фольклоре.

Стоит отметить, что на популярность тех или иных историй определенным образом влияет участие автора в активности сообщества (так происходит на портале «Мракопедия – энциклопедия ужасов»). На сайте проходят литературные турниры, призванные пополнить его архив новыми «страшными» историями и стимулировать активность читателей и комментаторов. Благодаря участию в конкурсах авторы могут обратить на себя внимание дополнительной аудитории и в случае победы приобрести известность и популярность.

Специфика «фольклорности» сетевых произведений резюмируется в научной литературе следующим образом: «Изначально создателем текста в Сети может быть один человек или группа людей, но оседает и развивается в сетевой культуре то, что важно для всего сообщества или то, что имеет “понятную основу”, каковой являются традиционные жанры (пословица, поговорка, частушка, анекдот и т. д.). “Фольклорным” в Интернете становится то, что выражает общие интересы сообщества. Авторское произведение, пропущенное через коллективное сознание... начинает жить и развиваться в обществе по законам фольклорных жанров» [4, с. 300].

По формам текстопорождения, жанровому генезису и способам коммуникации авторов и реципиентов «страшных историй» крипи можно рассматривать как явление, пограничное между фольклором и литературой.

Таким образом, специфический набор сюжетных ситуаций, пространственных образов, типология персонажей определяют поэтику страшного в крипи-текстах. Она, в свою очередь, обуславливает специфику коммуникации авторов крипи с читателем. Последний может не только испугаться, но и оставить свой комментарий к тексту или рассказать свою крипи-историю на сходный сюжет. Авторы и читатели словно пытаются превзойти друг друга в степени «страшности» своих историй. Этот своеобразный батл и определяет, по нашему мнению, коммуникативный дискурс жанра.

Список литературы

1. Алексеевский М.Д. Интернет в фольклоре или фольклор в Интернете? (Современная фольклористика и виртуальная реальность) // От конгресса к конгрессу. Навстречу Второму Всероссийскому конгрессу фольклористов: сб. материалов. М.: ГРЦРФ, 2010. С. 151–166.
2. Алещенко А.А. Рациональный и эмоциональный аспекты «страшных историй» сетевой словесности // Рациональное и иррациональное в литературе и фольклоре: сб. науч. ст. по итогам X Международной научной конференции «Рациональное и иррациональное в литературе и фольклоре» (Волгоград, 30–31 окт. 2019 г.). Волгоград: Фортесс, 2019. С. 385–393.
3. Гольденберг А.Х., Петренко С.Н. Поэтика страшного в детском фольклоре и современной литературе // III Всероссийский конгресс фольклористов (Москва, 3–7 февраля 2014 г.): сб. науч. ст.: в 5 т. Т. 4: Российская фольклористика в XXI веке. Перспективы развития / сост. В.Е. Добровольская, А.Б. Ипполитова; ред. А.В. Лобанова. М., 2019. С. 369–376.
4. Джалилова Н.А. Виртуально-фольклорные формы презентации идентичности в Интернете // Интернет и фольклор: сб. ст. М.: ГРЦРФ, 2009. С. 294–301.
5. Зубченко Ирина. Литература и сетература в Рулинете [Электронный ресурс] // Полярный Вестник. 2007. № 10. URL: <https://docplayer.ru/34024140-Literatura-i-seteratura-v-rulinete.html> (дата обращения: 20.06.2020).
6. Колесниченко К.А. Особенности пространственной организации в текстах дискурса страха (на примере рассказов Э. По) [Электронный ресурс] // СтРИЖ. 2018. № 1(18). URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1518452847.pdf> (дата обращения: 20.06.2020).
7. Курганов Е. О необходимости страха // Семиотика страха / сост. Н. Букс, Ф. Конт. М.: Рус. ин-т; Париж: Европа, 2005. С. 36–43.
8. Ланская Ю.С. Американские «Bogus Warnings» («ложные предупреждения об опасности») и российские «письма несчастья» // Интернет и фольклор: сб. ст. М.: ГРЦРФ, 2009. С. 158–169.
9. Лотман Ю.М. О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры // Его же. Семиофера. СПб.: Искусство-СПБ, 2004. С. 664–666.
10. Мирвода Т.А. Пародии на крипипасту как составляющая страшного сетевого фольклора // Вестн. Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. 2018. Т. 10. Вып. 3. С. 138–148.
11. Мракопедия – энциклопедия ужасов [Электронный ресурс]. URL: <https://mrakopedia.net> (дата обращения: 20.06.2020).
12. Петренко С.Н. Пирожки и порошки: сетевая поэзия между фольклором и литературой // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2014. № 7(92). С. 129–135.
13. Поздеев В.А., Козлов Е.В. Психологическая идентификация автора / исполнителя в фольклорном творчестве: от архаики до фольклета // Интернет и фольклор: сб. ст. М.: ГРЦРФ, 2009. С. 260–269.
14. Разумовская О. По. Лавкрафт. Кинг: Четыре лекции по литературе ужасов. М.: Группа компаний «РИПОЛ классик» / «Панглосс», 2019.
15. Ракита Ю. «Кремниевый век» сетевой поэзии [Электронный ресурс] // Октябрь, 2003. № 4. URL: <https://magazines.gorky.media/october/2003/4/kremnievyy-vek-setevoj-poezii.html> (дата обращения: 20.06.2020).
16. Страшные истории [Электронный ресурс]. URL: <http://kriper.net> (дата обращения: 20.06.2020).
17. Фролова О.В. Визуальная специфика сетевого анекдота // Традиционная культура. 2007. № 3. С. 30–36.

* * *

1. Alekseevskij M.D. Internet v fol'klоре ili fol'klor v Internetе? (Sovremennaya fol'kloristika i virtual'naya real'nost') // Ot kongressa k kongressu. Navstretchu Vtoromu Vserossijskomu kongressu fol'kloristov: sb. materialov. M.: GRCRF, 2010. S. 151–166.

2. Aleshchenko A.A. Racional'nyj i emocional'nyj aspekty «strashnyh istorij» setevoj slovesnosti // Racional'noe i irracional'noe v literature i fol'klоре: sb. nauch. st. po itogam X Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Racional'noe i irracional'noe v literature i fol'klоре» (Volgograd, 30–31 okt. 2019 g.). Volgograd: Fortess, 2019. S. 385–393.

3. Gol'denberg A.H., Petrenko S.N. Poetika strashnogo v detskom fol'klоре i sovremennoj literature // III Vserossijskij kongress fol'kloristov (Moskva, 3–7 fevralya 2014 g.): sb. nauch. st.: v 5 t. T. 4: Rossijskaya fol'kloristika v XXI veke. Perspektivy razvitiya / sost. V.E. Dobrovol'skaya, A.B. Ippolitova; red. A.V. Lobanova. M., 2019. S. 369–376.

4. Dzhaliilova N.A. Virtual'no-fol'klornye formy prezentacii identichnosti v Internetе // Internet i fol'klor: sb. st. M.: GRCRF, 2009. S. 294–301.

5. Zubchenko Irina. Literatura i seteratura v Rulinete [Elektronnyj resurs] // Polyarnyj Vestnik. 2007. № 10. URL: <https://docplayer.ru/34024140-Literatura-i-seteratura-v-rulinete.html> (data obrashcheniya: 20.06.2020).

6. Kolesnichenko K.A. Osobennosti prostranstvennoj organizacii v tekstah diskursa straha (na primere rasskazov E. Po) [Elektronnyj resurs] // StRIZH. 2018. № 1(18). URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1518452847.pdf> (data obrashcheniya: 20.06.2020).

7. Kurganov E. O neobhodimosti straha // Semiotika straha / sost. N. Buks, F. Kont. M.: Rus. in-t; Parizh: Evropa, 2005. S. 36–43.

8. Lanskaya Yu.S. Amerikanskije «Bogus Warnings» («lozhnye preduprezhdeniya ob opasnosti») i rossijskie «pis'ma neschast'ya» // Internet i fol'klor: sb. st. M.: GRCRF, 2009. S. 158–169.

9. Lotman Yu.M. O semiotike ponyatij «styd» i «strah» v mekhanizme kul'tury // Ego zhe. Semiosfera. SPb.: Iskusstvo-SPB, 2004. S. 664–666.

10. Mirvoda T.A. Parodii na kripipastu kak sostavlyayushchaya strashnogo setevogo fol'klora // Vestn. Perm. un-ta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. 2018. T. 10. Vyp. 3. S. 138–148.

11. Mrakopediya – enciklopediya uzhasov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mrakopedia.net> (data obrashcheniya: 20.06.2020).

12. Petrenko S.N. Pirozhki i poroshki: setevaya poeziya mezhdru fol'klorom i literaturoj // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki. 2014. № 7(92). S. 129–135.

13. Pozdeev V.A., Kozlov E.V. Psihologicheskaya identifikaciya avtora / ispolnitelya v fol'klornom tvorchestve: ot arhaiki do fol'kneta // Internet i fol'klor: sb. st. M.: GRCRF, 2009. S. 260–269.

14. Razumovskaya O. Po. Lavkraft. King: Chetyre lekcii po literature uzhasov. M.: Gruppy kompanij «RIPOL klassik» / «Pangloss», 2019.

15. Rakita Yu. «Kremnievyj vek» setevoj poezii [Elektronnyj resurs] // Oktyabr', 2003. № 4. URL: <https://magazines.gorky.media/october/2003/4/kremnievyj-vek-setevoj-poezii.html> (data obrashcheniya: 20.06.2020).

16. Strashnye istorii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kriper.net> (data obrashcheniya: 20.06.2020).

17. Frolova O.V. Vizual'naya specifiika setevogo anekdoty // Tradicionnaya kul'tura. 2007. № 3. S. 30–36.



Poetics of fearful as the language of communication in network literature

The article deals with the analysis of the poetics of “fearful stories” of the network literature including in the genre paradigm “creepy”. There are considered the basic plot situations, the system of spatial images, the narrative techniques, the typology of characters and the correlation of the folklore and literature traditions. There are revealed the specific features of the authors’ communication and the recipients of the texts “creepy”.

Key words: *network literature, Internet folklore, neterature, poetics, fearful, creepy, communication.*

(Статья поступила в редакцию 23.07.2020)

А.С. СМЕРНОВА
(Москва)

М.А. КУЗМИН И ЕГО ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА ПОЭМЫ ДЖ.Г. БАЙРОНА «ДОН ЖУАН»

Рассматриваются особенности переводческого метода М.А. Кузмина на примере поэмы Дж.Г. Байрона «Дон Жуан». Специалистам и квалифицированным читателям предлагается неизвестный перевод поэмы, который на сегодняшний день находится лишь в Российском государственном архиве литературы и искусства. Ставится задача выявить причину, по которой работа М.А. Кузмина не была оценена критиками и осталась неопубликованной.



Ключевые слова: *М.А. Кузмин, «Дон Жуан», Дж.Г. Байрон, художественный перевод.*

Поэму Дж.Г. Байрона «Дон Жуан» начали переводить с первых публикаций. Наиболее точных и полных поэтических переводов, которые подарил нам XIX в., два – Д.Д. Минаева и П.А. Козлова. Как правило, русский читатель той эпохи знаком с поэмой по переводу П.А. Козлова, имеющему ряд существенных недостатков. Как отметил Д.П. Мирский в рецензии за 15 сентября 1937 г., «перевод Козлова написан хорошими (для своего века) русскими стихами и совершенно понятен, но чудовищно не точен». По мнению Мирского, единственное, что осталось от оригинала, – естественность. Козлов «ослабил сатиру и оскотил политическую страсть», а также не передал ни диапазона стиля, ни его формальных особенностей, в том числе рифм [5].

В 1930 г. издательство Academia поручило перевод выдающемуся поэту, прозаику, критику, драматургу, переводчику и композитору. Таким разносторонним человеком был Михаил Алексеевич Кузмин (1872–1936), первый в России мастер свободного стиха. Его заслуги как литератора и влияние на молодых акмеистов неоспоримы, тогда как принципы перевода всегда вызывали противоречивые отзывы. Так, 12 августа 1934 г. в газете «Правда» появилась статья К.И. Чуковского «Искаженный Шекспир», где перевод «Короля Лира» подвергся резкой критике. По мнению Чуковского, «новый перевод замечателен тем, что в нем

искажение текста производится одиннадцатью различными способами», самый употребительный из которых «заключается в том, чтобы превращать его стих в некое подобие собачьего лая».

Шекспир был давним увлечением Кузмина: «Зачитывался я Шекспиром, “Дон Кихотом” и В. Скоттом, но не путешествиями» [2, с. 148]. Но в тяжелый послевоенный период приходилось переводить не только любимых авторов. Перечисляя свои симпатии и антипатии в мире литературы, в число последних Кузмин включил и автора «Дон Жуана»: «Я не люблю Байрона» [Там же, с. 134]. Однако издательство Academia в первом договоре от 1930 г. предложило Кузмину 25 копеек за переведенную строку «Дон-Жуана», в дополнительном соглашении – 1,50 [5], и Кузмин взялся за работу, которая продолжалась пять лет.

Работая над поэмой Байрона, М.А. Кузмин параллельно переводил (в некоторых случаях в соавторстве) либретто опер: Бетховена, Бизе, Верди, Керубини, Мейербера, Моцарта, Россини [3, с. 189]. В это же время он продолжал интенсивно заниматься и переводами художественной литературы, но даже за уже напечатанные переводы деньги из издательств часто поступали с большим опозданием, а суммы были незначительны.

Так, за постановку 24 марта 1926 г. «Двенадцатой ночи» Шекспира с его музыкой на сцене БДТ МОДПиК перечислило ему 10 руб. 85 коп., а за постановку «Голубой мазурки» Ф. Легара в его переводе, показанной в Батуме 23 мая того же года, всего 1 руб. 62 коп. Для сравнения: только ежемесячная квартплата составляла 15 руб. 50 коп. Не из любви к искусству, а просто чтобы физически выжить, М.А. Кузмин, творческий человек с ярко выраженным собственным стилем, вынужден был переводить произведение автора, не близкого ему по духу.

Состояние здоровья Кузмина в этот период – очень тяжелое. В дневниковой записи за 12 июля 1934 г. Кузмин пишет о том, что за последнее время (со второй половины 1933 г.) был в больнице шесть раз, причем три раза – весной 1934 г. [Там же, с. 62].

В 1934 г. несколькими специалистами ему был поставлен диагноз *angina pectoris* (грудная жаба). Кузмину было сообщено, что состояние его здоровья не позволяет прибегнуть к операции и что жить ему осталось не более двух лет. «Судьба мне громко произнесла “смерть” и понятие это из почти несуществующего да-

лека поставила нос к носу», – так начинается его дневник за 1934 г.

Тем не менее, невзирая на болезнь, с весны по осень 1934 г., с недолгим перерывом на пребывание в больнице в июне, Кузмин активно работает. Перевод поэмы «Дон Жуан» был завершен и сдан 16 марта 1935 г., однако не удовлетворил издательство и был возвращен для доработки.

«Перевод М. Кузмина, – пишет в рецензии Д.П. Мирский, – яркая иллюстрация того, как господствующие у нас ложные и вредные взгляды на искусство стихотворного перевода могут даже такого крупнейшего мастера стиха сделать совершенно неудобочитаемым». Мирский обвиняет Кузмина, что тот «переводит стих в стих», стремясь каждое суждение подлинника показать в переводе. При этом рецензент нисколько не умаляет талант Кузмина и обвиняет в недостатках перевода не его самого, а сложившуюся традицию: «Некто очень строго внушил М. Кузмину, что перевод должен быть строго построчный, стих в стих. Кузмин назло показал, что из этого неминуемо выходит. Принципы этого перевода в корне противоречат художественным убеждениям Кузмина. Столь неудачный перевод должен быть учтен как грозная сигнализация о коренной порочности переводческих принципов, принятых целой школой редакторов и переводчиков, до недавнего имевшей решающее значение в издательстве». Рассмотрим перевод подробнее, чтобы попытаться понять, какие эстетические задачи ставил перед собой Кузмин и почему принципы перевода, которым он следовал, привели к неудачному, по мнению современников, результату.

Одна из главных трудностей при переводе поэзии с английского на русский заключается в том, что синтаксис этих двух языков существенно различается. Русские слова гораздо длиннее английских, и трудно уместить их в размер оригинала, сохранив при этом точный смысл. Одно из решений Кузмина – избавиться от слов, без которых, по его мнению, можно обойтись, в первую очередь предлогов и местоимений. В результате нарушилась связность текста, он потерял гладкость, а зачастую и ясность, ради которой переводчик решился применить этот прием:

Преступен лунный демон, и все те,
Кто чистою зовет, тем врождена
Способность путать. В самом длинном дне,
Будь июня двадцать первого длина,
Не можем злу предаться так вполне,

Как лунною порой часочка в три.
А с виду как скромна она, смотри!

(1, СХІІІ)*

В оригинале смысл отрывка ясен:

The Sun set, and up rose the yellow Moon:
The Devil's in the Moon for mischief; they
Who called her CHASTE, methinks,
began too soon

Their Nomenclature; there is not a day,
The longest, not the twenty-first of June,
Sees half the business in a wicked way
On which three single hours of Moonshine smile –
And then She looks so modest all the while.

(«Солнце село, и взошла желтая луна:
на луне сидит дьявол, чтобы творить
непотребства, и те,
кто назвал ее чистой, на мой взгляд, слишком
поторопились
с терминологией; ни за один день,
даже самый длинный, двадцать первого июня,
не произойдет столько нехороших дел,
сколько всего за три часа при свете луны –
а вид у нее при этом все равно
целомудренный!»).

Поскольку прилагательному *чистою* не предшествует ни одно существительное женского рода, неясно, кого «чистою зовут» – синтаксис не успевает за мыслью. Более того, и в последних строчках Кузмин не употребляет слова *луна*, следовательно, скромной с виду признается лунная пора. На этом же небольшом примере видно, что Кузмин, преследуя свою цель, не только выбрасывает «лишние» слова и выражения, но и заменяет неудобные на те, что, по его мнению, близки им по смыслу. Вместо слов о том, что люди поторопились с определением, Кузмин заявляет, что *тем врождена способность путать*, хотя нельзя назвать эти формулировки тождественными. Трудно с первой попытки определить, к чему относится местоимение *тем*, дательный ли это падеж от *те*, как задумал автор, или же творительный от *то*. Четвертая строчка не укладывается в размер.

Кузмин избавляется не только от местоимений. Он сокращает наречия, может заменить глагол звукоподражанием или действительно существующее слово – авторским неологизмом. Фраза *судья ударом хлоп апоплектичным* (3, LXVI) может служить примером обоих подходов.

* В круглых скобках здесь и далее арабскими цифрами указаны песни, римскими – строфы поэмы Дж.Г. Байрона «Дон Жуан».

С каждым неуместным добавлением или упущением смысл текста все более затуманивается. Появляются загадочные *энциклопедии для мяс и рыб* (15, LXVIII), под которыми подразумеваются кулинарные книги. Зелья, изготавливаемые ведьмами, гулящими женщинами или врачами (*witches, b-tches, or physicians brew*) превращаются в *смесь колдуний, девок и врачей* (15, LXII).

Кроме упущений и добавлений, Кузмин допускает нарушение синтаксиса: *дитя, как и они, была бледна* (8, XCV), *им* (лейтенантом), *как и депешей, веселилась* (9, LXI).

В случае, если нужно не уместить слова в строчку, а, напротив, заполнить пустоту, появляются слова, не несущие смысловой нагрузки (*и вышел вроде турка для начала* (2, CLX), *и всю надежду опустили вниз* (15, XXXII)), порой портящие текст (*ребенок очень мил, совсем хорош* (8, CI)). Короткое изречение Суворова «Слава Богу, слава вам, Туртукай взят, и я там», в оригинале транслитерированное русскими буквами, Кузмин переводит следующим образом:

Хвала Творцу, хвала императрице,
Наш Измаил, где бог не пригодится.
(8, СХХХІІІ)

Лаконичный Суворов вряд ли стал бы употреблять такую пространную фразу, из которой к тому же непонятно, о каком боге речь, христианском или мусульманском, и кому он должен был пригодиться.

Порой сравнения заменяются метафорами по той же простой причине: так занимается меньше места. К сожалению, это не всегда уместно. Например, о султанше сказано: *царицею берет она Жуана / за руку* (5, СХХV), и далеко не сразу ясно, что здесь метафора, а не предмет действия. Логика сравнений зачастую нарушена: *семья жила без гнева / Мирнее, чем любая королева* (5, СХІVІІІ).

Существенный недостаток, о котором не упоминает Мирский, – неуместная русификация. Трижды не к месту встречается слово *цветик* (2, LXX; 6, XV; 13, СХІ), а также *сударыни* (5, LXXXVІІІ), *барыни* (14, XIX), *дворянчики* (14, LV), *баре* и *лакеи* (16, XXVІІІ). Кое-кто из них *страдает животиком* (15, LXIV). Нередки просторечные окончания слов (*растоплялся* (10, XXXIII), *боялся* (14, LXII), *считалась* (14, LXIII), *появились* (16, XXXIV) и т. д.), а также неполногласие (*златые* (12, VIII), *младые, полупрофессионалов* (16, XLIV)). В песне 10 неоднократно встречается слово *таровато* (XLI и XLII), а также *тать* (XXXVІІІ).

Нужно отметить, что Кузмин старается воспроизвести многообразие обширного словаря Байрона, чего практически не пытается сделать никто из его предшественников, удовлетворяясь лишь передачей общего смысла. Но, желая разнообразить лексику текста, Кузмин не всегда заботится о стиливом и смысловом ее сочетании. Рука Юлии *благородно ответствует* на пожатие Жуана, и Кузмин характеризует это как *нежные потуги* (1, СХI). Сладкий, как амброзия, грех (*Ambrosial Sin*) он переводит как *первого греха святую пролежь* (1, СХХVII). Вместо того чтобы сказать, что отца Гайде по-прежнему кормило море, хотя он был теперь не моряком, а пиратом, Кузмин заявляет, что *старик и теперь имел рыбачьи снасти, соединив с другим их ремеслом* (2, СХХV). Об умирающем мальчике, ненадолго пришедшем в себя, Кузмин пишет: *взор <...> вдруг оживился, стал не так уж туп* (2, СХХIX).

Вазу переводчик называет *хрустальной баклагой* (3, LXIII), встречаются также сочетания наподобие *взгляд, украденный слезка* (1, LXXIV) или *крейсировать на женском океане* (13, LX). Черноволосая обитательница гарема *венчана короной вороньей* (5, XVI), хотя этот эпитет применим только к лошадям. Двадцатилетнего лейтенанта Жуана, прошедшего войну и уже пережившего несколько романов, Кузмин внезапно называет *ребенком* (9, XLIV). О Салли, подружке лихого вора Тома, переводчик отзывается как о *черноглазой шкуре* (11, XIX).

О леди Аделине сказано, что она *вежлива без пересола* (13, XXXII), *всем клала свой колорит* (15, XVII) и *отвечала / с поджатым видом, как тот вид зовут* (15, XLIX). Супруг Аделины, лорд Генри – *образцовый муж, и не могла житейская волна / его плеснуть до консисторских луж* (14, LXII) и *соблюдал свой перпендикуляр* (14, LXXI). Лабиринт страстей превращается в *страстной* (XXVIII), хотя последнее слово применимо лишь в религиозном контексте и не может быть синонимом к слову *страстный*. Золотые чертоги становятся чертогами *из позолот* (11, LXVII).

Чтобы уместить слова в строку, Кузмин готов неправильно ставить ударения: *мédведи* (8, XCII), *синiх чулок* (11, XL), *среднiх веков* (12, I), *словнó Венера* (14, LV), *руковóдит* (16, LXXXV), даже *Нiнон де Ланкло* (6, XCVIII). В строфе СL песни I ради рифмы с *наконец* появляется *дон Фернán Нунéц* (в оригинале *дон Фернánдо Нуньос*).

Рифмы в переводе Кузмина разнообразны, в отличие от версии Козлова. Представлены даже составные, например: *помогла так – аристократок* (11, LIII). Однако порой встречаются неточные: так, *низка* рифмуется с *плодá* (13, XCV), *почему с посту* и *лбу* (9, LXXXIII).

Фамилии англичан Кузмин не склоняет ни по правилам русского, ни по правилам английского языка, отчего возникает предположение, что речь идет об их порядковом номере или возрасте, а не о количестве:

И англичан немало там стоит –
Шестнадцать Джонсон, девятнадцать Смит.
(7, XVIII)

Назвать перевод Кузмина откровенно неудачным нельзя. Там, где смысл текста не замутнен, прекрасно передана ирония, сохранена игра слов. Например, *Fine Arts, or finer Stays* (12, LIII) Кузмин переводит как *в искусстве тонкость, тонкий ли корсет*. Следующие строчки:

Whose hearts were set
Less on a Convent than a Coronet –

переведены им точно, лаконично и остроумно:

Целью для сердец
Был не святой, но свадебный венец.
(13, LXXXV)

Передана не только ирония, но и аллитерация. Кузмин по возможности старается сохранить звукопись: *чуть преступил, готово преступленье* (1, LXXX), *лишь любопытство, не любодейянье* (12, LXIII), *волны волненье* (16, IX). Он вышел из положения даже с непереваемой игрой слов (11, XII). Байрон заявляет, что имя Божье в Англии упоминается редко и чаще всего в богохульном проклятии *God-damn*:

Never can I say
I heard them wish “God with you” save that way.
(Не могу сказать,
чтобы они столь же часто говорили
«Господи, спаси нас»).

В русском языке точных аналогов выражению *Goddamn* не существует, чаще всего оно переводится как *черт побери*, но в таком случае уже не связано с Богом. Кузмин заменяет его именно тем выражением, которое желал бы чаще слышать лирический герой Байрона: «Господи, спаси нас». Это не лишено логики – теперь он сетует, что Бога призывают только в трудную минуту:

Я не встречал удачи,
Чтоб имя Божье призывалось иначе.

Некоторые отрывки переведены блестяще, но одно неуместное слово портит весь текст, как, например, последнее слово следующей строфы:

Взглянул на труп, и головокруженье
Им овладело, будто сам песок
Под ним кружился, и соображенье
Теряет он, и валится; не смог
Держать весла уж от изнеможенья,
Лежит, как смятой лилии цветок,
И с томной бледностью во всех чертах
Прекрасен был Жуана бедный прах.

(2, СХ)

И в целом перевод трудно назвать достойным, хотя большой талант переводчика очевиден, как и его усилия.

Примечательно отношение самого Кузмина к конструктивной критике со стороны Мирского, которая его сильно удивила и даже обидела. В письме В.М. Жирмунскому он выражает свое возмущение: «В оригинальных своих стихах я свободнее и смелее, потому что там я не связан данным материалом; с материалом Байрона я не могу обращаться как попало, этого не позволяет мне моя поэтическая совесть». В самом деле, обвинить Кузмина в небрежном отношении к работе нельзя хотя бы в силу исправлений, из которых видно, что он был заинтересован в качестве перевода и внимательно его пересматривал.

Редактор перевода В.М. Жирмунский в рецензии от 21 сентября 1935 г. отмечает, что «Кузмин добросовестно и усердно переводил поэму, а впоследствии производил исправления». Но ошибка издательства заключалась в непонимании несоответствия между стилем и мировоззрением Байрона и Кузмина: «Заказывая перевод большому поэту, издательство недостаточно посчиталось с его художественной индивидуальностью и в этом смысле с самого начала допустило ошибку. Дело идет не о частностях, а об общем несоответствии художественных методов обоих поэтов». Жирмунский признает также, что в смысле понимания текста Кузмин оказался на высоте.

Кузмин рассержен тем, что ни Жирмунский, ни научный руководитель раздела редакции издательства Academia М.Н. Розанов в процессе работы не говорили ему о непригодности перевода, и поэтому он не рассчитывал менять метод: «Я пять лет потратил на эту труднейшую работу и довел ее, несмотря

на тяжелую мою болезнь, до конца – и вот теперь оказывается, что я делал совсем не то, что нужно». Он заявляет, что Мирский преувеличивает общедоступность «Дон Жуана» и недоступность его перевода и что сам он пересматривать свой перевод с новой точки зрения решительно отказывается: «возиться с тем же 16тысячным Дон-Жуаном мне не под силу <...> я бы принял за эту работу с глубоким унынием и отвращением».

Результатом многолетней работы стал неопубликованный, сохранившийся только в архиве РГАЛИ полный перевод поэмы, не лишенный достоинств. Однако он стал лишь отрицательным примером, доказывающим опасность буквализма при переводе.

Список литературы

1. Гаспаров М.Л. Неизвестные русские переводы байроновского «Дон Жуана» // Великий романтик Байрон и мировая литература. М.: Наука, 1991. С. 211–221.
2. Кузмин М.А. Histoire édifiante de mes commencements // Михаил Кузмин и русская культура XX века / под ред. Г.А. Морева. Л., 1990.
3. Кузмин М.А. Дневник 1934 года / под ред. Г.А. Морева. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011.
4. Кузмин М.А. Дневник 1931 года / вступ. ст., публ. и примеч. С.В. Шумихина // Нов. лит. обозрение. 1994. №7. С. 163–204.
5. Российский государственный архив литературы и искусства. Ф. 629. Оп. 1. Ед. хр. 16.
6. Чуковский К. И. Искаженный Шекспир // Правда. 1934. 12 авг.
7. Щедрина Т.Г. Густав Шпет и шекспировский круг. Письма, документы, переводы. М.; СПб.: Петроглиф, 2013.

* * *

1. Gasparov M.L. Neizvestnye russkie perevody bajronovskogo «Don Zhuana» // Velikij romantik Bajron i mirovaya literatura. M.: Nauka, 1991. S. 211–221.
2. Kuzmin M.A. Histoire édifiante de mes commencements // Mihail Kuzmin i russkaya kul'tura XX veka / pod red. G.A. Moreva. L., 1990.
3. Kuzmin M.A. Dnevnik 1934 goda / pod red. G.A. Moreva. SPb.: Izd-vo Ivana Limbaha, 2011.
4. Kuzmin M.A. Dnevnik 1931 goda / vstup. st., publ. i primech. S.V. Shumihina // Nov. lit. obozrenie. 1994. №7. S. 163–204.
5. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury i iskusstva. F. 629. Op. 1. Ed. hr. 16.
6. Chukovskij K. I. Iskazhennyj Shekspir // Pravda. 1934. 12 avg.
7. Shchedrina T.G. Gustav Shpet i shekspirovskij krug. Pis'ma, dokumenty, perevody. M.; SPb.: Petroglif, 2013.

*M.A. Kuzmin and his creative method
by the example of the translation
of the poem "Don Juan"
by G.G. Byron*

The article deals with the specific features of the translation method of M.A. Kuzmin by the example of the poem "Don Juan" by G.G. Byron. There is suggested the unknown translation of the poem that is kept today in the Russian State Archive of Literature and Art to the specialists and the qualified readers. The author aims to reveal the reason why the work of M.A. Kuzmin wasn't appreciated by the critics and remained unpublished.

Key words: *M.A. Kuzmin, "Don Juan", G.G. Byron, artistic translation.*

(Статья поступила в редакцию 26.06.2020)

О.С. ГОРЕЛОВ
(Иваново)

**ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ ФОРМА
НЕ-ЖАНРА И ДВОЙНОЕ ЖАНРОВОЕ
ОПРЕДЕЛЕНИЕ («Надя» А. Бретона
и «Турдейская Манон Леско»
Вс. Петрова)**

Рассматриваются жанровые реализации сюрреалистического кода в литературе. Через сопоставительный анализ текстов «Надя» А. Бретона и «Турдейская Манон Леско» Вс. Петрова характеризуется использование диалектической формы не-жанра, а также двойное, парадоксальное жанровое определение, вводящее принципиальное для сюрреализма противоречие.

Ключевые слова: *сюрреалистический код, роман, военная повесть, рассказчик, стиль.*

Жанрологические проблемы не индивидуального творчества, а целого направления или стиля корректнее формулировать и решать через специальные стилевые коды – абстрактные надтекстовые структуры, регулирующие и программирующие художественные реали-

зации в том или ином стиле. Среди прочих выделяется сюрреалистический код литературы. Изначально формируясь в качестве общей базы сюрреалистических концептов и практик, сюрреалистический код в дальнейшем претерпевает собственную эволюцию, что обеспечивает многообразие воплощений сюрреалистического как такового в литературе уже второй половины XX и начала XXI в., в том числе в литературе, не всегда напрямую ассоциирующейся с сюрреализмом как литературным движением.

Наряду с определением минимальных нарративных жестов, интонаций и сюжетных схем, при которых создаются благоприятные условия для сюрреалистического кода, необходимо уточнение и жанровых условий: в каких жанрах, жанровых формах и нарративных формулах этот код имеет больше шансов актуализироваться. Сам стилевой код, хотя и становится, подобно жанру, общей рамкой для реализации текстов, является более высоким уровнем по отношению к жанру. При этом если перед сюрреализмом как эстетической и художественной системой стояла задача преодоления жанровых границ, разрушения некоторых традиционных жанров, то код, наоборот, исходит из вариативности жанровой системы, позволяя в новейшее время осуществлять сюрреалистическое через расширенный круг форматов.

Жанрологические вопросы, относящиеся к сюрреалистическому искусству, ставятся в исследованиях в основном казуально. Такие решения ad hoc могут прояснять, например, предпочтения сюрреалистов в драматургических формах [3] или характер внутрижанровых трансформаций [7]. Обобщающие работы как отечественных, так и зарубежных ученых посвящены все же тем жанрам, о которых высказывались определенным образом сами сюрреалисты (роман, детектив, мелодрама и т. д.) или которые устойчиво ассоциируются с практиками сюрреалистических игр и автоматического письма (записи сновидений, коллаж и др.).

Пожалуй, единственное исключение – это работа В.И. Пинковского [5], в которой он критически анализирует архитектурные тенденции сюрреалистической поэзии и на их основе создает жанровые модели, не столько описывающие, сколько объясняющие жанровое творчество сюрреалистов. Именно такой

подход может действительно помочь при разговоре о стиле, построенном на противоречивом жесте отказа (в данном случае от жанровых форм и систем), требующем вдумчивой деконструкции и последующего исследовательского моделирования в рамках сильной научной программы. В сущности, подобной проективной моделью, которая нацелена, правда, на обнаружение не только жанровых предустановок, можно считать и сюрреалистический код.

Можно выделить несколько коррелирующих друг с другом общих тенденций такой реализации:

- предпочтительное использование не полемической формы антижанра, а диалектической формы *не-жанра* (это наиболее близкий к сюрреализму вариант, когда отрицание не снимает саму жанровую рамку, что и вводит внутреннее противоречие вместо радикального авангардистского разрушения или, наоборот, инновации; антижанры пытаются преодолеть и снять противоречия критикуемого жанра, не-жанры эти противоречия сохраняют);

- двойное, парадоксальное жанровое определение, также вводящее принципиальное противоречие (например, метафизический водевиль);

- объединение в одном тексте жанровых структур массового и маргинального искусства;

- перформативное перенацеливание, драматизация недраматургических жанров, а также ослабление сценочентричности драматургических;

- обращение к формам перформативной поэзии;

- развитие жанровых форм, выделившихся из концептов и литературных мотивов (например, сон, сумерки).

В рамках этой статьи мы сконцентрируемся на первых двух тенденциях и проведем сопоставительный анализ текстов «Надя» (1928) Андре Бретона и «Турдейская Манон Леско» (ок. 1946) Всеволода Петрова.

Критика того или иного жанра не всегда приводила к отказу от него и в текстах сюрреалистов, и в текстах, актуализирующих сюрреалистический код. Гораздо чаще происходит внесение противоречия.

Так, жестко критикуемый жанр романа мог превращаться в антироман в досюрреалистской или послесюрреалистской литературе, но собственно сюрреалистические тексты такого рода точнее было бы определять как

не-романы*. Другой жанр, детектив, который А. Бретон во втором манифесте не принимает за его служение полицейскому методу, благополучно трансформируется в не-детектив, которых достаточно много в постсюрреалистическом кино (вплоть до последних десятилетий), но можно найти примеры и в послевоенной литературе, например, тексты французского писателя Л. Мале, сочетающего детективное начало с сюрреалистическим. Именно в наиболее устойчивых жанрах, зависимых от логических закономерностей и линейных последовательностей, легко осуществляются минимальные сдвиги, создающие сюрреалистический эффект, не разрушающий жанровую структуру в целом (и наоборот, как писали сюрреалисты, записи бессвязных видений должны вестись протокольно, строго научным способом). Результат действия этого механизма особенно заметен в малых строгих формах, в частности в сонетах или хайку (например, в поэзии Р. Шара).

В 1940-е гг. сюжет «Нади» А. Бретона о случайной встрече рассказчика с сюрреалистической девушкой повторяется в не-повести (точнее не-военной повести) «Турдейская Манон Леско» Вс. Петрова, посвященной памяти М. Кузмина. Эти тексты объединяет тип героя-рассказчика – биографически максимально приближенный к реальному автору, узнаваемый сюрреалистический тип «влюбленного в любовь». Несмотря на то, что в одном случае это авангардистски настроенный горожанин-поэт, а с другой – офицер-книголюб, любящий культуру XVIII в., оба довольно рационально и скрупулезно записывают-рассказывают свою историю встреч, в ходе которых один постигает законы сюрреальности, а другой, по крайней мере на уровне слов, – романтического мировосприятия. Впрочем, в этом романтизме заметен призрак сюрреалистического ревизионизма: «Может быть, весь романтизм и заключается в том, чтобы не бояться пошлости и дурного вкуса, даже не знать, что они существуют» [4, с. 52]. Любовь заставляет его забыть себя и приглядеться к сюрреальному, нечеткому: «Я вспомнил свои прежние мысли о счастье: раньше оно представлялось мне каким-то гётевским, ровным и бесконечным, каким-то итогом знания, творчества и свободы. Все это исчезало рядом с Верой. “В ро-

* Впрочем, известны случаи обозначения и с приставкой *анти-*. Например, авторское определение *антишопэма*, которое дано Р. Десносом пьесе «Площадь Звезды».

мантизме другое счастье, – подумал я. – Романтизм разрывает форму, и с него начинается распад стиля. Тут юность и бунтарство. <...> В романтизме нет тоски, потому что он *не обращается к прошлому*; у него и нет прошлого. Вместо тоски в нем томление: *предчувствие или ожидание того, что будет*» [4, с. 69–70]. Советский дискурс предлагает термин *романтизм*, но приведенные характеристики относятся, конечно, не к романтизму, которому был присущ культ прошлого, а скорее к модернистскому стилю.

Удивляющая рассказчика апология плохого вкуса продолжается реабилитацией всего странного и случайного: «Девический романтизм Веры, *пристрастие к неожиданному и странному*, к большим темам – не меньше любви и смерти, – о которых она, по счастью, ничего не умела сказать, – все это находило выход в особенной какой-то привязанности к плохому искусству, в котором она, может быть, умела различать и подлинность, и большие чувства» [Там же, с. 52]. Формально выдерживается даже идея коллекционирования вещей, ведущих к переживанию чудесного: «В ее сундучке, среди вороха набросанных платяев и юбок, было множество сувениров, мелких ненужных вещиц, очевидно связанных с ее жизнью, с ее романами – не такими, каковы они были в действительности, а расцветенными памятью и желанием применить к себе прочитанные, слышанные, с другими случившиеся – красивые, как она думала, – переживания» [Там же, с. 52–53].

Однако стоит отметить существенное отличие в выстраивании перспективы двух текстов: Надя у Бретона – уже идеал сюрреального, хотя само сюрреальное может выбрать и другого субъекта, чтобы транслироваться через него, как это и происходит в финальной части бретоновского текста (она обращена к другой женщине, к С. Мюзар). Веру герою Петрова сам пытается, как Пигмалион, сделать выразительницей идеала.

Идеал этот у Петрова литературен по происхождению: «Вы придумали Верину жизнь и заставили ее пережить эту жизнь, из простой девочки сделали героиню», – говорит герою-рассказчику докторша военно-санитарного поезда Нина Алексеевна, добавляя, что теперь у Веры есть судьба. Номинализм русской литературы наслаивается и превосходит номинализм сюрреалистический. Бретоном литература критикуется как сознательная, рациональная, не-жизненная деятельность («раз ты

существуешь, как только ты одна умеешь существовать, может быть, совсем не обязательно, чтобы существовала эта книга» [2, с. 244]), впрочем, подзаголовок «Нади» противоречиво говорит о другом: «Женщина, преобразовавшаяся в книгу».

Жизнь осмысливается в терминах литературы, обнажая собственные жанровые, архитектурно-структурные, а литература через героев-рассказчиков пытается реализоваться жизненной практикой, но в целом эти процессы указывают на особую драматургию власти. Формально герои ставятся выше героинь, однако именно героини определяют уже своей властью саму субъектность героев, реляционизируя ее*. Сюрреалистическое воплощение в письме, однако, будет означать новый цикл субъектно-объектных трансформаций. Поэтому Надя сама говорит об этом: «Ты напишешь роман обо мне. Я уверена. Не говори “нет”. Берегись: все слабеет, все исчезает. Нужно, чтобы от нас осталось нечто... Но это ничего не значит: ты возьмешь другое имя; сказать тебе какое, это очень важно. Оно должно быть хотя бы отчасти именем огня, ибо, как только речь заходит о тебе, всегда возвращается огонь и рука, но рука – это не так существенно, как огонь» [Там же, с. 225]. Именно при свете огня, освещающего вагон-теплушку, рассказчик у Петрова впервые рассматривает Веру и отмечает «непонятное сходство с Марией-Антуанеттой»: «У меня был издавна какой-то смутный образ Марии-Антуанетты, не то придуманный, не то прочитанный или где-то увиденный: Мария-Антуанетта стоит у окна, спиной к залу, и с безмерным напряжением смотрит, как бесится народ перед дворцом. Потом она резко поворачивается – ее лицо все мокро от пота. *Существо от пламени, вне формы*, все страсти с ясностью отпечатываются на изменчивом, подвижном лице» [4, с. 64]. Герои «Нади» во время очередного свидания блуждают по замку Консьержери, где перед казнью держали Марию-Антуанетту. Надя представляет сцены времен французской революции, она стихийно меняет направления, ее тянет к местам заключения королевы: «Она еще не оставила мысли о подземелье и, дума-

* Первые фразы бретоновского текста: «Кто я емь? Может быть, в виде исключения, отдаться на милость известному речению “с кем поведешься...”»; действительно, не свести ли всю проблему к вопросу: “С кем я?”» [2, с. 190]. Ср. с лейтмотивной темой потери себя и субъективации через связь с другим у Петрова: «все забыл и потерял себя и живу только тем, что люблю Веру» [4, с. 25].

ет, что вероятно находится около одного из его выходов. Она спрашивает себя, кем могла бы быть при дворе Марии-Антуанетты. Шаги гуляющих вызывают у нее непрекращающуюся дрожь. Я начинаю нервничать и, отцепив одну за другой ее руки, наконец-то принуждаю ее следовать за мной» [2, с. 219]. Рассказчики четко фиксируют это топологическое возникновение образов героинь при посредничестве трансформирующей материи огня и слова.

Тем заметнее стремление уйти от литературности, фикциональности происходящего в обоих текстах. Бретон выступает против использования прототипов, называя имена реальных людей, занимая пространство романа под манифестационные заявления, чем, в частности, и создает не-роман: «Я требую называть имена, меня интересуют только книги, открытые настежь, как двери, к которым не надо подыскивать ключей» [Там же, с. 193]. Вообще этот текст является скорее демонстрацией идей сюрреализма, но не сюрреалистическим текстом по эстетике и методам. Бретон называет «ребячеством» и «скандалом» старую манеру повествовательного романа и осуждает самих «эмпириков романа», которые «выводят на сцену персонажей, отличных от автора, и расставляют их на свой лад и физически и морально <...> Из одного реального персонажа, о котором они претендуют иметь некое представление, они делают двух для своей истории; из двух реальных они без всякого стеснения лепят одного. А мы еще берем на себя труд это обсуждать!» [Там же]. Противостоять этому сюрреализму намеревается субверсивно, и о такой работе пишет Л. Арагон: «Складывать все в истории – буржуазная мания. Я делаю вид, что следую тем же правилам – из меня воспитали прекрасного солдата. Однако тот, кто имеет обо мне хотя бы общее представление, просто расхохочется» [1, с. 288].

Русская модернистская литература особенно в альтернативных линиях, например, в той же кузминской линии, к которой принадлежит и сам Петров, видит эту проблему одной из центральных. В «Турдейской Манон Леско» автором предлагается рекурсивная конструкция: книжные образы мировой литературы проецируются на образы не-повести, а те в диегетическом пространстве сводятся к реальным.

Имена, которыми пользуются как не-псевдонимами – *Надежда* и *Вера*, – дополнительно указывают на топологически пластичный образ идеала, который в каждую минуту может

преобразиться, стереться, измениться. Слова, сказанные про Надю («свободна от всех земных связей, столь мало, но чудесно держится она за жизнь» [2, с. 220]), можно отнести и к Вере. Нечто подобное о ней говорится и в самом тексте: «Вера вне формы. Она похожа на пламя от свечки: мечется во все стороны, и, наверное, достаточно простого дыхания, чтобы ее погасить» [4, с. 29].

Помимо огня как агента топологических непрерывных изменений идентичности (важный аспект сюрреалистического кода в целом) стоит назвать еще мотив ветра. Он преобразуется с помощью метонимического композита: синий (от окружающей синевы) ветер у Бретона («Синева и ветер, синий ветер. Я раньше один только раз видела, как пронесется по этим же деревьям синий ветер» [2, с. 218]) и теплый, тоже синеватый (от окружающего дыма папиросы) ветер у Петрова («Я сел к огню и тихонько сидел, без мыслей, чувствуя, как *остановилось время*, – ничто не двигалось, не менялось, и все полно было только собой, как в живописи: там тоже видишь неподвижную полноту бытия всякой вещи, свободной от времени и от изменений. Только дым от моей папиросы чуть-чуть кружился, как будто дул откуда-то теплый ветерок» [4, с. 12]). Для Веры этот образ становится средством достижения свободы внутри несвободы, любви внутри не-любви. Она спрашивает рассказчика, как по-французски будет «теплый ветер», и говорит: «Когда мне захочется сказать вам “мой милый”, я при всех, на весь вагон буду говорить вам “vent chaud”» [Там же, с. 48].

После этой сцены следует остановка в Турдее, раскрывается магически, языково преобразенная действительность: «У разезда было французское, какое-то бретонское название: Турдей, а на соседнем холме стояла разоренная вражеским нашествием русская деревня Каменка. <...> Солнце стало светить каждый день, как будто уже начиналась весна; снег на полях оседал. Из-под снега торчали сухие травинки, цветочки, какие-то веточки. Вера их собирала. С этими букетами мы возвращались с наших прогулок» [Там же, с. 48–49]. Французские слова кодируют Любовь в повествовании Петрова точно так же, как и русское имя Надя, программирует новую эстетику у Бретона.

В конце, после гибели Веры от бомбежки, дует уже «ужасный, безостановочный степной ветер». Вновь подчеркивается ощущение остановленного времени, приводящего в движение топологические метаморфозы неуловимой

субъектности: «Вокруг была жизнь – особенная, ставшая в стороне от всяких определений. Мы с Верой входили в нее *без имени*. Так я снова мог чувствовать Веру живой. Ночь была не темная и не светлая – скорее всего, какие-то *довременные сумерки*, в которых, пожалуй, было и видно, только все расплывалось; предметы становились *бесформенными напоминаниями*. Я шел вперед, не чувствуя движения: *та же* степь оставалась под ногами, *та же* дождь и облака вокруг. Так, может быть, идет душа после смерти. Вера была со мной» [4, с. 98]. О том же говорит герой Бретона: «И пусть принесенное, а может быть, уже взятое обратно Чудом, – Чудом, в которое с первой до последней страницы этой книги моя вера ни единой долей не изменится, Чудо звенит в моих ушах *ее именем, более ей не принадлежащим*» [2, с. 241].

Чтобы сохранить эту сюрреалистическую текучесть идентичностей, в обоих текстах используется поэтика настоящего нарративного времени, стенограмма любовных встреч фиксирует подробности, которые, кажется, никак возбужденным нарратором не отсеиваются, не остаются важных и неважных деталей, значительных и незначительных микрочувственных перипетий. Стилистическая разница при этом, напротив, существенна: телеграфный, минималистичный подход и короткие, сверхкороткие абзацы у Петрова; поток фраз, тянущийся сквозь длинные абзацы и полная мощь французской риторичности у Бретона. Случайности встреч-свиданий в «Наде» противопоставит захваченность обстоятельствами в замкнутом пространстве у Петрова. Эта стесненность пространства (теплушка и скамейка в ней, изба и ее тесные углы), провоцирующая на рассказывание своей истории, является одним из условий сказа.

Сказовая ситуация как раз и распространяется на все повествование и одновременно превращает жизнь уже не в книгу, но в рассказ*: «Лежа на нарах, надумал себе любовь к этой советской Манон Леско. Мне страшно

* Ассоциации с жанром сказа, а также идея репрезентации идеала могут отсылать к фигуре Н.С. Лескова. Словесная игра в духе сюрреалистических игр сближает и саму Манон Леско с Лесковым, и собственно литературогенный тип образования героини: «Турдейская Манон Леско» и «Леди Макбет Мценского уезда». Связующим звеном образовавшейся сети «рас(сказ)чик – Лесков – (не)роман – сюрреализм» выступает статья В. Беньямина «Рассказчик. Размышления о творчестве Николая Лескова», в которой описано противостояние рассказа литературным, печатным формам и в первую очередь роману.

было сказать себе, что это не так, что я ничего не надумал, а в самом деле все забыл и потерял себя и живу только тем, что люблю Веру» [4, с. 25].

Можно отметить и другие инверсивные параллели: для свидания героям Петрова приходится тайно уходить из теплушки, избегать людей, в «Наде» они фланируют по Парижу, сливаются с людьми, Надя любит рассматривать их лица в метро. У Бретона сумасшествие героини (субъективное и двусмысленное) накладывается на реальность, у Петрова объективизированные и недвусмысленные нормы и распорядки войны накладываются на сумасшествие самой любви: слова здесь занимают любовью, а не войной (не-военная повесть). Интересно, что Петров, еще будучи на фронте, читал антологию Б. Лифшица «От романтиков до сюрреалистов»**.

Оба рассказчика учатся «протискиваться головой, затем руками через решетку логики, раздвигать прутья этой презреннойшей из всех тюрем» [2, с. 238], только для бретоновского героя это желание естественно, для героя Петрова это не так, он не воспринимал изначально логику и форму как тюрьму. Хотя, повторимся, и тот и другой чрезвычайно рассудительны в действиях и словах (особенно после переработки повести Бретоном в 1962 г., в результате которой герой оказывается еще более сознательным и отстраненным от своего чувства). В повествовательной ткани петровского текста все же сохраняются элементы сентиментальности, но это скорее сентиментализм как интонация, как прием.

В «Турдейской Манон Леско», помимо создания не-жанра, заложен и другой вариант реализации сюрреалистического – парадоксальное жанровое определение авторской формы: в авторской рукописи Петрова есть жанровый подзаголовок «трагическая пастораль» [6, с. 750]***. Возможно, и снятый при публикации (но уже самим автором, Бретоном) подзаголовок «Женщина, преобразившаяся в книгу» можно рассматривать как жанровое определение «Нади».

В таком обозначении жанра у Петрова соединяются серьезное и несерьезное, динами-

** «...находясь в ожидании приказа в глухой деревне под Брянском, <...> имел возможность читать книги из сельской библиотеки (обнаружил там антологию переводов Б. Лившица из французской поэзии...)» [6, с. 756].

*** Еще один автор кузминской линии А. Николев дает жанровый подзаголовок своему тексту «По ту сторону Тулы» (1931) – *советская пастораль*.

ческое и статичное, смертельное и эротическое. Р. Витрак сходным образом определял свою знаменитую сюрреалистическую пьесу «Тайны любви» метафизическим водевилем. Сходное в различном заключается здесь и в драматургичности, которая стоит и за определением «трагическая», и за названием «пастораль».

Кроссмедиальное обозначение пасторали вводит живописный, визуальный сюжет. Рассказчик у Петрова вспоминает о живописце А. Ватто, когда впервые видит Веру: «У нее было смугловатое лицо, небольшие темные глаза, временами зеленые, непонятное сходство с Марией-Антуанеттой, извилистые губы; прелестный овал, очерченный какой-то чистой и почти отвлеченной линией. Во взгляде были стремительность и лукавство: лицо из картины Ватто» [4, с. 15]. О пасторальном у Ватто и об одной из его картин, которую очень любил Бретон, рассуждает и рассказчик в «Наде», причем это одно из удивительных проявлений топологического принципа: «сверхпритягательность, которую излучает “Высадка на Киферу”, когда начинаешь видеть, что *под различными обликами на картине показана одна-единственная пара*» [2, с. 228].

Таким образом, «Турдейская Манон Леско» демонстрирует возможности не-жанра и амбивалентного жанра одновременно. Вероятно, можно назвать этот текст «Надей» сюрреалистического кода в русской литературе.

Список литературы

1. Арагон Л. Защита бесконечности // Антология французского сюрреализма. 20-е годы / сост., пер. с франц., коммент. С.А. Исаева, Е.Д. Гальцовой. М.: ГИТИС, 1994. С. 247–289.
2. Бретон А. Надя // Антология французского сюрреализма. 20-е годы / сост., пер. с франц., коммент. С.А. Исаева, Е.Д. Гальцовой. М.: ГИТИС, 1994. С. 190–246.
3. Гальцова Е.Д. Сюрреализм и театр: к вопросу о театральной эстетике французского сюрреализма. М.: РГГУ, 2012.
4. Петров В.Н. Турдейская Манон Леско. История одной любви. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2016.
5. Пинковский В.И. Поэзия французского сюрреализма: проблема жанра. Магадан: Кордис, 2007.
6. «Философские рассказы» (1939–1946) Всеволода Петрова [публикация М.Э. Маликовой] // Ежегодник Рукописного отдела Пушкинского Дома на 2015 год. СПб.: Дмитрий Буланин, 2016. С. 749–806.

7. Швейбельман Н.Ф. В поисках нового поэтического языка: проза французских поэтов середины XIX – начала XX века. Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 2002.

* * *

1. Aragon L. Zashchita beskonechnosti // Antologiya francuzskogo syurrealizma. 20-e gody / sost., per. s franc., komment. S.A. Isaeva, E.D. Gal'covej. M.: GITIS, 1994. S. 247–289.

2. Breton A. Nadya // Antologiya francuzskogo syurrealizma. 20-e gody / sost., per. s franc., komment. S.A. Isaeva, E.D. Gal'covej. M.: GITIS, 1994. S. 190–246.

3. Gal'cova E.D. Syurrealizm i teatr: K voprosu o teatral'noj estetike francuzskogo syurrealizma. M.: RGGU, 2012.

4. Petrov V.N. Turdejskaya Manon Lesko. Istoriya odnoj lyubvi. SPb.: Izd-vo Ivana Limbaha, 2016.

5. Pinkovskij V.I. Poeziya francuzskogo syurrealizma: problema zhanra. Magadan: Kordis, 2007.

6. «Filosofskie rasskazy» (1939–1946) Vsevoloda Petrova [publikaciya M.E. Malikovej] // Ezhegodnik Rukopisnogo otdela Pushkinskogo Doma na 2015 god. SPb.: Dmitriy Bulanin, 2016. S. 749–806.

7. Shvejbel'man N.F. V poiskah novogo poeticheskogo yazyka: proza francuzskih poetov serediny XIX – nachala XX veka. Tyumen': Tyum. gos. un-t, 2002.

Dialectic form of non-genre and double genre definition (“Nadya” by A. Breton and “Turdeyskaya Manon Lesko” by V. Petrov)

The article deals with the genre realization of the surrealist code in literature. There is characterized the use of the dialectic form of non-genre and the double paradoxical genre definition introducing the contradiction essential for surrealism by means of the comparative analysis of the texts “Nadya” by A. Breton and “Turdeyskaya Manon Lesko” by V. Petrov.

Key words: *surrealistic code, novel, military story, narrator, style.*

(Статья поступила в редакцию 14.07.2020)

К.И. БАЙМУХАМЕТОВА, И.А. КИРЕЕВА
(Москва)

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРОДНОЙ НЕМЕЦКОЙ ЗАГАДКИ

Представлены анализ содержания народных немецких загадок и тенденции развития их жанрово-стилистических особенностей. Обобщаются стилистические средства и приемы, которые отражают картину преобразования загадки в народном фольклоре. Сделан вывод о том, что основой текста любой народной немецкой загадки является развернутая метафора, которой подчинены все грамматические, синтаксические и даже фонетические аспекты.



Ключевые слова: *жанрово-стилистические особенности, народные немецкие загадки, метафора, стилистические средства и приемы, кодификация предмета, кодификация явления.*

Проблемой базового характера является попытка выделить жанрово-стилистические особенности народной немецкой загадки и обозначить тенденции их развития, а также примеры преобразования загадки в современный литературный жанр, что обуславливает актуальность темы статьи. В качестве объекта исследования выступают народные загадки, объединенные в сборники известными немецкими учеными, на основе обобщения творчества неизвестных народных авторов [9; 10].

Цель исследования заключается в анализе развития жанрово-стилистических особенностей народных немецких загадок, системном обобщении стилистических средств и приемов, применяемых в народной немецкой загадке, которые отражают картину развития жанра загадки в народном фольклоре. Теоретической базой исследования служат положения по теории текста (В.Г. Адмони, И.Р. Гальперин, Л.А. Ноздрина, К.А. Филиппов и др.). Так, В.Г. Адмони в своей работе последовательно рассматривает вопросы морфологического и синтаксического строя немецкого языка, дает детальную характеристику языкового материала и делает на его основе широкие теоретические обобщения [1]. И.Р. Гальперин выявлены наиболее характерные особенности структуры текста, его грамматические

категории и их взаимодействие. Дана классификация различных видов текстовой информации. [5]. Л.А. Ноздрина описывает взаимодействие грамматических категорий в художественном тексте на материале немецкого языка [6]. В книге К.А. Филиппова прослеживается история научного подхода к описанию текста, начиная с античной риторики и кончая новейшими концепциями. Для объяснения истоков того или иного текстового явления в необходимых случаях производится сопоставление экспериментальных данных с классическими лингвистическими концепциями. Авторские наблюдения основываются на анализе немецких и русских текстов [8].

Исследованию теории метафоры, структуры и содержания загадки как жанра посвящено немало работ отечественных ученых (Н.А. Антропова, М.В. Волкова, В.Г. Гак, Г.Н. Складаревская и др.). В своей совокупности работы данных исследователей дают описание художественных и фольклорных текстов с точки зрения их семантических, структурных, тематических и функциональных особенностей. Например, Н.А. Антропова в своей работе представила анализ, классификацию и описание разговорных существительных по способам словообразования [2]. М.В. Волковой исследованы семантический и прагматический аспекты загадки и кроссворда как типов текста на материале немецкого языка [3]. В.Г. Гак рассматривает метафору как «модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочную функцию» [4, с. 3]. Г.Н. Складаревская акцентирует наше внимание на риторической метафоре и отмечает, что «риторическими названы метафоры, не обладающие индивидуальностью, употребляемые многими авторами, это своего рода “художественные штампы”, клише, с ослабленным или вовсе утраченным образным элементом и эстетическим потенциалом. К риторической метафоре, по нашему мнению, относятся все случаи олицетворения» [7, с. 4].

Если исходить из анализа работ отечественных ученых, в германистике, с нашей точки зрения, недостаточно исследованы тенденции развития жанрово-стилистических особенностей народной немецкой загадки и примеры преобразования загадки в современный литературный жанр.

Практическая значимость нашей работы обусловлена малым количеством трудов в отечественной лингвистической науке, которые были бы посвящены комплексному изу-

чению тенденций преобразования загадки как современного литературного жанра. Обоснованность выводов исследования обеспечена использованием научных методов исследования: сравнительного и логического анализа, а также систематизации данных о жанрово-стилистических признаках народной немецкой загадки. С их помощью ставится задача провести объективный и комплексный анализ имеющихся в распоряжении авторов материалов, а это более 80 текстов народных немецких загадок в сборниках, обобщающих загадки неизвестных народных авторов [9; 10].

Народные загадки как фольклорный жанр в немецкоязычной культуре с самых ранних этапов исследований подразделялись на две группы:

- рифмованные загадки;
- короткие прозаические загадки-вопросы.

Различия между этими группами имели прежде всего содержательный характер.

Современная загадка по своей структуре представляет собой побуждающее к раздумью запутанное описание предмета. Данное описание может касаться происхождения предмета, его внешнего вида и т. д. В то же время лицо, задающее вопрос, имеет намерение самостоятельно назвать решение.

Формы народных немецких загадок очень разнообразны. Можно даже сказать, что не существует двух одинаковых по структуре загадок. В зависимости от загадки меняются ее внешняя и внутренняя форма, стиль.

Народная загадка принадлежит к одному из старейших жанров в немецкоязычной культуре. Язык загадки отражает устную речь простого народа, что позволяет делать вывод об уровне его культурного и языкового развития, особенностях его становления. Характерно, что народная загадка является ценным источником, позволяющим изучать не только немецкий фольклор, но и немецкий разговорный язык.

Жанр загадки в немецкоязычной культуре с древнейших времен включал в себя различные методы и способы «загадывания». Кроме того, различались и типы загадок: описание предмета или явления, метафоры, противоречивые и неоднозначные высказывания и т. д. Практически полное отсутствие простых предложений отражает поэтическую сторону развития жанра.

Загадка представляет собой вербальный акт, в котором один участник предлагает зашифрованное высказывание о каком-либо предмете или явлении, а другой должен на-

звать денотат. Двухчастность текста загадки включает в себя иносказание и его расшифровку, а также ответ, что соответствует диалогичности речевого акта загадывания.

Основу текста загадки составляют повествовательные предложения, содержащие описание объекта загадывания. Вопросительные предложения находятся на втором месте, а побудительные предложения встречаются достаточно редко.

Синтаксическая структура загадки нередко включает в себя вставные конструкции разговорной речи. Включение их в текст загадки свидетельствует о скрещивании фольклорного и эпического жанров. Различные формы сказуемого в загадке прослеживаются в диахронии и отражают развитие синтаксиса немецкого языка.

Главными характерными чертами народной загадки как жанра являются ее краткость и лаконичность. По этой причине в текстах народных загадок часто встречаются неполные предложения и многочисленные усеченные гласные. Часто подобные приемы используются для достижения большей ритмичности текста. Грамматика текстов загадки представляет собой некий набор форм, чередующихся с небольшой вариативностью. Категория лица имеет функции разделения ролей по трем группам: рассказчик, адресат, объект. Категория времени в загадке разнообразна: указание на время может иметь как конкретное, так и абстрактное значение. Наконец, категория модальности служит эмоциональному оформлению текста и приближает загадку к разговорной речи.

Основой текста любой народной загадки является метафора. Гораздо реже используются другие приемы, например прием синекдохи (название части вместо целого или наоборот).

Стилистические приемы загадки разнообразны, а перечень их функций весьма обширен. В частности, стилистические приемы направлены на выполнение основной задачи рассматриваемого жанра, а именно кодификацию предмета или явления. Чаще всего в народных загадках используются метафора (*grün wie Klee – зеленый как клевер*) или метонимия (*ein graues Pferd Wind – серая лошадь Ветер*) [9, с. 65].

Народные немецкие загадки обычно остаются в рамках, заданных этими двумя приемами. В то же время авторские загадки отличаются разнообразной палитрой используемых стилистических приемов.

Например, в художественном тексте мы можем наблюдать рифму, которая сама по себе является индикатором высокого уровня развития поэтического искусства. Метафора как стилистический инструмент направлена на отражение поэтической стороны действительности, а также на раскрытие сущности окружающего мира.

Авторы загадок прибегают к самым разнообразным видам тропов и приемам иносказательной образности. Что касается метафоры, то она в лингвистической науке традиционно рассматривалась как художественный прием, а не в качестве средства номинации или способа создания языковой карты мира, возникшей в результате когнитивного манипулирования уже имеющимися в языке значениями. Менее распространенным приемом является синекдоха.

Приведем практические примеры жанрово-стилистических особенностей народной немецкой загадки. Наиболее яркими представляются следующие примеры.

- Применение в немецких загадках обстоятельственного оборота, выполняющего функцию образа действия и при переводе на русский язык выраженного деепричастным оборотом. Вводится он, как правило, посредством Partizip I или Partizip II. Например, в загадке про день и ночь: *Sie wandern rastlos hin und her; Abwechsel und voll und wieder leer* [9, S. 78].

- Прямая речь является вставным элементом в повествовании текста загадки. Показательным примером в данном случае будет являться загадка о солнце, луне и ветре, где все действующие лица не только одушевлены, но также наделены даром речи:

Drei Starke sah ich, rat mir das, schaffen ohne Unterlaßeine sprach:

«O wär es Nacht!»

Der andere: «Wär der Tag erwacht!»

Der dritte sprach: «Nacht oder Tag, Ruh ich jemals haben mag» [Ibid., S. 83].

- Прямая речь в загадке организуется в диалог. В частности, на основе внутренних диалогов может выстраиваться читательская реакция или ответ. Например, мини-диалог имеет место в загадке о бабочке, которая, помимо прочего, содержит целый рассказ с весьма многообразной структурой:

Was ist das? An Farben reich.

Ist es einer Blume gleich, Blume voller Duft, sich wiegt in freier Luft;

Hinter ihr der Knabe her.

Mit dem Netze, mit der Scher' –

Schon gefangen, meint ihr? – Husch! Die Blume übern Busch [Ibid., S. 87].

- Косвенная речь в народных загадках отражает личное мнение рассказчика. Осново-полагающим же элементом загадки является сравнение, которое увязывает синтаксическую сторону и семантику. При этом союз *als* часто оказывается тождественен союзу *wie*. Например, в загадке о колесах телеги мы читаем: *Es springen vier Brüder hinter einander, einer springt so schnell als der ander', doch fängt keiner den andern* [9, S. 88].

- В корневых элементах может присутствовать сказуемое, чаще всего в описательном элементе. Сказуемое может находиться и внутри прямой речи: например, в загадке о дождевом черве: *Und ruft: «Wer mir die Hahnen? Die Hunde tun mir nichts!»* [Ibid., S. 91].

Далее нами выявлены и установлены примеры преобразования народной немецкой загадки в современный вид литературного жанра, отмечены ключевые виды загадок, которые используются чаще всего:

Rätsel – Gedicht (загадки-стихотворения)

Wenn es regnet, ist es nass.
Wenn es schneit, ist es weiß.
Wenn es friert, ist es Eis.
Was ist das?
(das Wasser) [10, S. 51].

Draußen steht ein weißer Mann,
der sich niemals wärmen kann.
Wenn die Frühlingssonne scheint,
schwitzt der weiße Mann und weint.
Er wird klein und immer kleiner.
Sag, was ist das wohl für einer.
(der Schneemann) [Ibid., S. 58].

Rätsel – Fragen (загадки-вопросы)

Wer hat vier Beine
und kann doch nicht laufen?
(der Tisch) [Ibid., S. 59].

Wer hat Füße und keinen Kopf?
(der Stuhl) [Ibid., S. 63].

Welcher Vogel ruft seinen Namen?
(der Kuckuck) [Ibid., S. 65].

Wer trägt sein Häuschen auf dem Rücken?
(die Schnecke) [Ibid., S. 68].

Rätsel mit Fallen (загадки-ловушки)

Fließt die Elbe in die Ostsee oder in der Ostsee?
Antwort: Die Elbe fließt in die Nordsee
[Ibid., S. 82].

Wie muss man richtig sagen:
7 mal 18 ist 136 oder sind 136? [10, S. 84].

Заметим, что в процессе развития народной немецкой загадки как жанра создание авторского текста загадки происходило прежде всего по аналогии, с применением различных видов тропов (метафора, метонимия, перифраза, сравнение и т. п.), а также явлений синонимии и полисемии.

В результате проведенного исследования получены следующие выводы касательно развития жанрово-стилистических особенностей народной немецкой загадки и итогов преобразования народной немецкой загадки в современный вид литературного жанра.

1. Народная загадка представляет собой один из старейших фольклорных жанров в немецкоязычной культуре. Жанр загадки в немецкоязычной культуре всегда включал в себя различные способы «загадывания». Кроме того, различались и типы загадок: описание предмета или явления, метафоры, противоречивые и неоднозначные высказывания и т. д. Анализ текстов загадок позволяет оценить изменения в мировоззрении простого народа в его культурном и языковом развитии и становлении, поскольку язык загадки максимально приближен именно к устной народной речи. Необходимо подчеркнуть, что народная загадка является источником языкового материала для исследований не только в области фольклора, но и в области немецкого разговорного языка.

2. В загадке предметы часто изображаются посредством других предметов, имеющих отдаленное сходство с теми, о которых умалчивается. Зачастую загадки представляют собой метафору (олицетворяющую, о веществе, отвлеченную), которая является основой текста большинства загадок. В то же время некоторые загадки и вовсе не содержат метафор.

3. Все тексты загадок можно подразделить на монотемпоральные и политемпоральные. В монотемпоральных текстах используется одна временная форма, в политемпоральных – две и более, в зависимости от типа текста. Народная загадка, как правило, монотемпоральна, однако встречаются и исключения.

4. В загадках часто встречаются обстоятельственные обороты (на русский язык переводимые деепричастными), которые служат обстоятельством образа действия. Вводятся они, как правило, Partizip I или Partizip II. В загадке также распространен прием вводных

предложений, посредством которых отражается живая разговорная речь. Вводное предложение может способствовать усилению позиций автора. Особенно это заметно в загадках, где кодировка строится на основе полисемии.

5. В результате преобразования народной немецкой загадки в современный вид литературного жанра преимущественно используются загадки-стихотворения, загадки-вопросы, загадки-ловушки. Авторская загадка реже прибегает к «разговорным» приемам, имея на вооружении гораздо больший арсенал стилистических и лексических средств.

Список литературы

1. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. Система отношений и система построения / АН СССР. Ин-т языкознания. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1973.
2. Антропова Н.А. Словообразование немецкой разговорной лексики: на материале имени существительного: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006.
3. Волкова М.В. Загадка и кроссворд как типы текста: семантический и прагматический аспекты: на материале немецкого языка: дис. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2011.
4. Гак В.Г., Телия В.Н., Вольф Е.М. [и др.]. Метафора в языке и тексте / отв. ред. В.Н. Телия; АН СССР, Ин-т языкознания. М.: Наука, 1988.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд., стереотип. М.: КомКнига, 2006.
6. Ноздрин Л.А. Взаимодействие грамматических категорий в художественном тексте: на материале немецкого языка: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1997.
7. Склиаревская Г.Н. Метафора в системе языка / отв. ред. Д.Н. Шмелев; Рос. академия наук, Ин-т лингвистических исследований. СПб.: Наука, 1993.
8. Филиппов К.А. Лингвистика текста: курс лекций / С.-Петерб. гос. ун-т. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007.
9. Das große Rätselbuch. Köln: Naumann&Göbel, 2010.
10. Das megagroße Rätselbuch. Köln: Naumann&Göbel, 2010.

* * *

1. Admoni V.G. Sintaksis sovremennogo nemetskogo yazyka. Sistema otnoshenij i sistema postroeniya / AN SSSR. In-t yazykoznanija. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1973.

2. Antropova H.A. Slovoobrazovanie nemeckoj razgovornoj leksiki: na materiale imeni sushchestvitel'nogo: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2006.

3. Volkova M.V. Zagadka i krossvord kak tipy teksta: semanticheskij i pragmaticheskij aspekty: na materiale nemeckogo yazyka: dis. ... kand. filol. nauk. Smolensk, 2011.

4. Gak V.G., Teliya V.N., Vol'f E.M. [i dr.]. Metafora v yazyke i tekste / otv. red. V.N. Teliya; AN SSSR, In-t yazykoznaniya. M.: Nauka, 1988.

5. Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniya. 4-e izd., stereotip. M.: Kom-Kniga, 2006.

6. Nozdrina L.A. Vzaimodejstvie grammaticheskikh kategorij v hudozhestvennom tekste: na materiale nemeckogo yazyka: dis ... d-ra filol. nauk. M., 1997.

7. Sklyarevskaya G.N. Metafora v sisteme yazyka / otv. red. D.N. Shmelev; Ros. akademiya nauk, In-t lingvisticheskikh issledovaniy. SPb.: Nauka, 1993.

8. Filippov K.A. Lingvistika teksta: kurs lekcij / S.-Peterb. gos. un-t. 2-e izd., ispr. i dop. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2007.



***Analysis of the development
of the genre and stylistic peculiarities
of the folk German riddles***

The article deals with the analysis of the content of the folk German riddles and the tendencies of the development of their genre and stylistic peculiarities. There are generalized the stylistic means and devices reflecting the picture of the transformation of riddles in folklore. There is concluded that the basis of a folk German riddle is an enlarged metaphor that all the grammatical, syntactical and phonetic aspects are subordinated to.

Key words: *genre and stylistic peculiarities, folk German riddles, metaphor, stylistic means and devices, subject's codification, phenomenon's codification.*

(Статья поступила в редакцию 26.06.2020)



С.А. ШУЛЬЦ
(Ростов-на-Дону)

НОВАЯ КНИГА О ГОГОЛЕ
(рецензия на книгу:
Гольденберг А.Х. Творчество
Гоголя в мифологическом
и литературном контексте: учеб.
пособие. Волгоград: Науч. изд-во
ВГСПУ «Перемена», 2019. 108 с.)

Новый гоголеведческий труд А.Х. Гольденберга затрагивает, наряду с общими вопросами изучения наследия классика, вопросы более частные, связанные преимущественно с микропоэтикой, микроанализом текста. Книга содержит также списки учебных вопросов и заданий для студентов, но, безусловно, целиком перешагивает рамки пособия.

Работа состоит из трех глав: «Пространство и время в мифопоэтике Гоголя», «Поэтика Гоголя в контексте традиций духовной литературы», «Творчество Гоголя в контексте европейской литературы и культуры». В первой главе затрагиваются темы (отраженные в заглавиях разделов) «Мир живых и мир мертвых в художественном пространстве Гоголя», «Народный и церковный календарь в метасюжете Гоголя», «Мифологическая семантика образов пространства и времени (Часы в доме Коробочки)»; во второй главе – «Смех как поучение в поэтике Гоголя», «Традиции русской гомилетики в творчестве Гоголя 1840–1850-х годов; в третьей главе – «Синтез европейских и славянских культурных традиций в поэтике Гоголя», «Итальянский контекст у Гоголя и традиция европейского разбойничьего романа (Гоголь и Вульпиус)».

Сквозной темой монографии выступает преломление в гоголевском мире мифологической, религиозно-церковной и литературной традиций. Если впервые опубликованная в 2007 г. (и затем многократно переиздававшаяся) книга А.Х. Гольденберга «Архетипы в поэтике Гоголя» обращалась к ряду фольклорному и собственно литературному, то теперь исследователь сосредоточил внимание также на более архаических истоках творчества Гоголя, относимых к сфере классических форм

мифа и ритуала. Помимо мифопоэтики и фольклористики в новой монографии А.Х. Гольденберг привлекает также принципы и методы этнографии, культурной антропологии, культурологии и др.

Очень продуктивно применение А.Х. Гольденбергом принципов микроистории. В частности, «часы в доме Коробочки» и «шарманка Ноздрева» выступают для автора символами-детальными, аккумулирующими генерирование сложных культурно-исторических смыслов в тексте «Мертвых душ». Через указанные символы-детали (в монографии им посвящены отдельные глубокие разделы) в гоголевском мире манифестированы смены различных эпох в их индивидуальности (уникальности) и развитии. Исследователь эксплицирует в данных деталях существенный «след» категорий времени и пространства в их самых различных проявлениях.

Отчасти полемизируя с карнавальной теорией Бахтина, А.Х. Гольденберг замечает, что «за смехом “Вечеров” <...> скрывался неподдельный страх перед темным миром потустороннего, откуда являются у Гоголя его демонические персонажи. И это отнюдь не “веселая чертовщина”, как полагал Бахтин, а поистине ужас... который испытывают живые гоголевские персонажи перед “выходцами с того света”» (с. 7). Тут нельзя не возразить, что «ужас» нейтрализуется в гоголевском мире комической и карнавальной струей, хотя романтически окрашенной, т. е. струей несколько модифицированной, редуцированной. Вместе с тем постановка вопроса о соотношении в мире Гоголя смеха и страха, разумеется, необходима, обсуждение этого никогда не будет (и не может) считаться законченным.

Эксплицируя культурфилософскую основу обрядовых хронимов народного христианского календаря, исследователь видит значение их эволюции в метасюжете Гоголя как «переход от Святки / Рождества к Радунице / Пасхе» (с. 30).

Анализируя природу и специфику гоголевского смеха, А.Х. Гольденберг находит соответствие ему в святоотеческих концептах-явлениях «смех души», «душевный смех», «радость и веселие» (с. 45–46). Поэтому целью го-

голевского смеха «было духовное обновление человека» (с. 49). Противоположностью указанным концептам-явлениям выступает, по наблюдению исследователя, другая святоотеческая категория, а именно «смехотворство» (пустой, ложный смех) (с. 46). Вместе с тем в главе о смехе исследователь иногда некритически (с долей одобрения) приводит суждения тех критиков, которые расценивали комизм Гоголя негативно, т. е. в категориях «смехотворства» (В.В. Розанова, Г.А. Мейера и др.). По-видимому, здесь сыграло роль изначальное отталкивание А.Х. Гольденберга от бахтинской философии смеха. Мы имеем в виду в целом общую культурфилософскую линию реабилитации комического (представителем данной линии и был Бахтин). Возможно, однако, что в данном случае имеет место скорее недомолвка А.Х. Гольденберга, чье владение стилем обычно безупречно.

К культурно-исторической рефлексии исследователя над образом шарманки Ноздрева можно добавить, что песня о Мальбруке упоминается также У. Теккереем в его историческом романе «Виргинцы», что свидетельствует о длительном интересе к ней в Европе в целом – вплоть до середины XIX в.

Большой интерес представляет также заключительный раздел, посвященный рецепции Гоголем жанровой традиции разбойничьего романа. А.Х. Гольденберг замечает, что многим исследователям остается неясной причина того факта, что героями разбойничьей темы в литературе XVIII–XIX вв. чаще всего выступали итальянцы. Возможно, ответ на этот вопрос был дан В. Дильтеем: уже в эпоху Макиавелли Папскую область заполонили разбойники, т. к. «за определенную плату можно было получить прощение (церковное. – С.Ш.)

за грабеж и убийство» [1, с. 27]. А. Я. Потоцкий, в романе которого «Рукопись, найденная в Сарагосе» (1804) действие происходит в разных странах Западной Европы, свидетельствует, что в Италии разбойники почитаются за «народных героев» [2, с. 96, 111] (это также объясняет локацию «рыцарей большой дороги»). Роль этого романа для Пушкина уже осмыслена в литературоведении. Осознание же его роли для Гоголя еще впереди.

В заключение можно, по-видимому, предположить дальнейшую реализацию А.Х. Гольденбергом привилегии автора: объединить рецензируемую книгу под одной обложкой с его монографией «Архетипы в поэтике Гоголя». Накопленные известным исследователем ценные наблюдения, собранные воедино, только увеличили бы свое значение, представив вместе еще более объемную и целостную панораму. Название, обновленная разбивка глав / разделов (как и сам факт возможного будущего издания), безусловно, в рамках привилегии автора.

Список литературы

1. Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации. 2-е изд. / пер. с нем. М.И. Левина. СПб.: Центр гуманитарных инициатив. М.: Петроглиф, 2013.
2. Потоцкий Я. Рукопись, найденная в Сарагосе / пер. с польск. М.: Худож. лит., 1989.

* * *

1. Dil'tej V. Vozzrenie na mir i issledovanie cheloveka so vremen Vozrozhdeniya i Reformacii. 2-e izd. / per. s nem. M.I. Levina. SPb.: Centr gumanitarnyh iniciativ. M.: Petroglif, 2013.
2. Potockij Ya. Rukopis', najdennaya v Saragose / per. s pol'sk. M.: Hudozh. lit., 1989.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Алдакимова
Ольга Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: aldakimova.olga@mail.ru
- Алещенко
Алина Андреевна* – веб-корреспондент ИД «Волгоградская правда». E-mail: lightlally@gmail.com
- Алтухова
Ольга Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: geeterra@mail.ru
- Андрееенко
Татьяна Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tan4ik-82@mail.ru
- Аранова
Светлана Владимировна* – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник НИИ педагогических проблем образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: svet-aranova@yandex.ru
- Баймухаметова
Клара Ишмуратовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета. E-mail: klara0109@yandex.ru
- Бегидов
Вячеслав Сафарбиевич* – кандидат педагогических наук, тренер-преподаватель спортивного отдела Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. E-mail: vbegidov@mail.ru
- Бегидова
Светлана Николаевна* – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой социальной работы и туризма Адыгейского государственного университета. E-mail: begidovasn@mail.ru
- Белова
Екатерина Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: melissan@yandex.ru
- Беспалова
Светлана Васильевна* – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: bespalovasv@yahoo.de
- Богославцева
Маргарита Сергеевна* – старший преподаватель кафедры профессионально-ориентированного английского языка Высшей школы управления Пятигорского государственного университета. E-mail: m.bogoslavtseva@gmail.com
- Болдырева
Анна Алексеевна* – учитель МБОУ «Алексеевская средняя общеобразовательная школа» с. Алексеевка Рязанской области. E-mail: anna.lezhdey.96@mail.ru

- Веретельникова
Юлия Яковлевна* – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского Министерства здравоохранения РФ. E-mail: julia_ver@inbox.ru
- Власова
Екатерина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России. E-mail: vlaska@bk.ru
- Володина
Ольга Васильевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета. E-mail: volodina@petsu.ru
- Гольденберг
Аркадий Хаимович* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: goldenberg48@mail.ru
- Гордеева
Наталья Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. E-mail: starostina@bk.ru
- Горелов
Олег Сергеевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, истории литературы и культурологии Ивановского государственного университета. E-mail: og-rus@inbox.ru
- Гостева
Жанна Евгеньевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: ellison.zhanna@mail.ru
- Джабатырова
Бэлла Казбековна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и туризма Адыгейского государственного университета. E-mail: belladza@mail.ru
- Ефремова
Марина Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: maefr@mail.ru
- Жигалова
Евгения Александровна* – научный сотрудник научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела Восточно-Сибирского института МВД России. E-mail: esiirk-niirio@mvd.ru
- Илакавичус
Марина Римантасовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-педагогического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. E-mail: rim_9921@rambler.ru
- Исмагилова
Алия Ринатовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур Института международных отношений Казанского федерального университета. E-mail: ismalisha@mail.ru
- Катермина
Вероника Викторовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: veronika.katermina@yandex.ru

- Киреева
Ирина Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации Московского международного университета. E-mail: arina_68@bk.ru
- Кириллова
Ольга Сергеевна* – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: timoiidk@vspu.ru
- Коренецкая
Ирина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент, исполняющая обязанности заведующего кафедрой иностранных языков для нелингвистических направлений Псковского государственного университета. E-mail: irinallo@mail.ru
- Корнаухова
Татьяна Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. E-mail: tvkorn92@gmail.com
- Королева
Илона Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: yakorol@mail.ru
- Кравцова
Анна Владимировна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры межкультурной коммуникации и перевода Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kraft-anna@yandex.ru
- Кузнецова
Людмила Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: lnkusnetsova@mail.ru
- Кузнецова
Светлана Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. E-mail: kuznetsovasv@inbox.ru
- Кузьмина
Ирина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: irakuzmina2014@mail.ru
- Мальшева
Елена Юрьевна* – старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: el.malischewa2014@yandex.ru
- Миляева
Людмила Ивановна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой профессионально-ориентированного английского языка Высшей школы управления Пятигорского государственного университета. E-mail: milyaeva@pgu.ru
- Мухина
Марина Юрьевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского Министерства здравоохранения РФ. E-mail: marina_muhina@mail.ru

- Николаева
Марина Владимировна* – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Павленко
Елена Павловна* – ассистент кафедры физической культуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: pavl-75@yandex.ru
- Палутина
Ольга Геннадьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур Института международных отношений Казанского федерального университета. E-mail: opalutina@mail.ru
- Полякова
Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). E-mail: ruter_olga@mail.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
- Сергеева
Елена Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: helse@yandex.ru
- Сибгатуллина
Рания Назимовна* – экономист-переводчик АО «НэфисКосметикс». E-mail: raniya.kzn@mail.ru
- Смирнова
Александра Сергеевна* – преподаватель-исследователь Литературного института им. А.М. Горького. E-mail: alexandra3007lm@gmail.com
- Соловьёва
Татьяна Олеговна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: soloveva.omsk@yandex.ru
- Тисленкова
Ирина Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета. E-mail: tisenkova@bk.ru
- Федорович
Екатерина Валерьевна* – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Ростовского юридического института МВД России. E-mail: evfedorovich@rambler.ru
- Цветкова
Светлана Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Чандра
Маргарита Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Черезова
Мария Александровна* – кандидат филологических наук, заместитель начальника кафедры Самарского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний. E-mail: kuprijanova07@mail.ru

- Чуфарова
Любовь Ивановна* – старший преподаватель кафедры физической культуры
Волгоградского государственного социально-педагогиче-
ского университета. E-mail: lich170757@gmail.com
- Шаруева
Екатерина Викторовна* – учитель ГБОУ СОШ с. Красный Яр Самарской области.
E-mail: eb3011@mail.ru
- Шершневa
Наталья Борисовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры англий-
ской филологии Кубанского государственного универси-
тета. E-mail: nataliashershneva@rambler.ru
- Шмелева
Ольга Дмитриевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкуль-
турной коммуникации и перевода Волгоградского госу-
дарственного социально-педагогического университета.
E-mail: Super-vashka@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandra Smirnova* – Research Teacher, Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing. E-mail: alexandra3007lm@gmail.com
- Alina Aleshchenko* – Web-correspondent, Publishing House “Volgogradskaya Pravda”. E-mail: lightly@gmail.com
- Aliya Ismagilova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Institute of International Affairs, Kazan Federal University. E-mail: ismalisha@mail.ru
- Anna Boldyreva* – Teacher, Municipal Budgetary Educational Institution “Aleksievskaya General Secondary School” Alekseevka, the Ryazan region. E-mail: anna.lezhdey.96@mail.ru
- Anna Kravtsova* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kraft-anna@yandex.ru
- Arkadiy Goldenberg* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: goldenberg48@mail.ru
- Bella Dzhabytyrova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Work and Tourism, Adyghe State University. E-mail: belladza@mail.ru
- Ekaterina Belova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Social and Cultural Adaptation, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: melissan@yandex.ru
- Ekaterina Fedorovich* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. E-mail: evfedorovich@rambler.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
- Ekaterina Sharueva* – Teacher, State Budget Educational Institution “General Secondary School” Krasnyy Yar, the Samara region. E-mail: eb3011@mail.ru
- Ekaterina Vlasova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, the Odintsovo branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: vlaska@bk.ru
- Elena Malysheva* – Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: el.malischewa2014@yandex.ru

- Elena Pavlenko* – Assistant, Department of Physical Culture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: pavl-75@yandex.ru
- Elena Sergeeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: helse@yandex.ru
- Evgeniya Zhigalova* – Research Scientist, Scientific Research Department and Editorial and Publishing Department, East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. E-mail: esirk-niirio@mvd.ru
- Ilona Koroleva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: yakorol@mail.ru
- Irina Kireeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Speech Communication, International University in Moscow. E-mail: arina_68@bk.ru
- Irina Korenetskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Acting Head of the Department of Foreign Languages for Nonlinguistic Specialties, Pskov State University. E-mail: irinallo@mail.ru
- Irina Kuzmina* – PhD (Philology), Associate Professor, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: irakuzmina2014@mail.ru
- Irina Tislenkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University. E-mail: tislenkova@bk.ru
- Klara Baymuhametova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in the Humanities and Applied Sciences, Institute of the Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University. E-mail: klara0109@yandex.ru
- Lyubov Chufarova* – Senior Lecturer, Department of Physical Culture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lich170757@gmail.com
- Lyudmila Kuznetsova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: lnkusnetsova@mail.ru
- Lyudmila Milyaeva* – PhD (Philology), Head of the Department of Professionally Oriented English Language, Higher School of Management, Pyatigorsk State University. E-mail: milyaeva@pgu.ru
- Margarita Bogoslavtseva* – Senior Lecturer, Department of Professionally Oriented English Language, Higher School of Management, Pyatigorsk State University. E-mail: m.bogoslavtseva@gmail.com
- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Marina Efremova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: maefr@mail.ru

- Marina Ilakavichus* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Social and Pedagogical Education, Saint-Petersburg Academy of Sciences Postgraduate Pedagogical Education. E-mail: rim_9921@rambler.ru
- Marina Muhina* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, V.I. Razumovsky Saratov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: marina_muhina@mail.ru
- Marina Nikolaeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Mariya Cherezova* – PhD (Philology), Deputy Head of the Department, Department of Philosophy and all Humanities Studies, Samara Law Office Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. E-mail: kuprijanova07@mail.ru
- Natalia Gordeeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, V.G. Belinsky Pedagogical Institute of Penza State University. E-mail: ctaroctina@bk.ru
- Natalia Shershneva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: nataliashershneva@rambler.ru
- Oleg Gorelov* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory, History of Literature and Culture Studies, Ivanovo State University. E-mail: og-rus@inbox.ru
- Olga Aldakimova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University. E-mail: aldakimova.olga@mail.ru
- Olga Altuhova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Social and Cultural Adaptation, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: geeterra@mail.ru
- Olga Kirillova* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Fine Arts and Costume Design, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: timoiidk@vspsu.ru
- Olga Palutina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Institute of International Affairs, Kazan Federal University. E-mail: opalutina@mail.ru
- Olga Polyakova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Speech Culture, Rostov State University of Economics. E-mail: ruter_olga@mail.ru
- Olga Shmeleva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: Super-vashka@mail.ru
- Olga Volodina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language, Institute of Foreign Languages, Petrozavodsk State University. E-mail: volodina@petsu.ru

- Raniya Sibgatullina* – economist-interpreter, Nefiskosmetiks JSC. E-mail: raniya.kzn@mail.ru
- Svetlana Begidova* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of the Department of Social Work and Tourism, Adyghe State University. E-mail: begidovasn@mail.ru
- Svetlana Aranova* – PhD (Pedagogy), Leading Research Scientist, Scientific-Research Institute of Pedagogical Problems of Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: svetaranova@yandex.ru
- Svetlana Bespalova* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: bespalovasv@yahoo.de
- Svetlana Kuznetsova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, V.G. Belinsky Pedagogical Institute of Penza State University. E-mail: kuznetsovasv@inbox.ru
- Svetlana Tsvetkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Tatyana Kornauhova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, V.G. Belinsky Pedagogical Institute of Penza State University. E-mail: tvkorn92@gmail.com
- Tatyana Andreenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Physical Culture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tan4ik-82@mail.ru
- Tatyana Solovyeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University. E-mail: soloveva.omsk@yandex.ru
- Veronika Katermina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: veronika.katermina@yandex.ru
- Vyacheslav Begidov* – PhD (Pedagogy), Coach-Teacher of Sports Department, Kuban State University of Education, Sport and Tourism. E-mail: vbegidov@mail.ru
- Yuliya Veretelnikova* – PhD (Psychology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, V.I. Razumovsky Saratov State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: julia_ver@inbox.ru
- Zhanna Gosteva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation and Applied Linguistics, Higher School of Humanities and Social Studies and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov. E-mail: ellison.zhanna@mail.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)