



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№9 (152)
2020**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№9(152)

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.

- ЯКУШКИНА М.С. Модели сетевого событийного взаимодействия как отражение современной образовательной реальности..... 4
- ЕМЕЛЬЯНОВА И.Н., ЗЮБАНОВА Е.М. Интеллектуально-творческий тип связи студентов со средой: особенности педагогического сопровождения..... 17
- ВЕТРОВ Ю.П., ПРОКАЗИН Е.С. Развитие рефлексивного компонента профессиональных компетенций как условие формирования профессионального самосознания курсантов военных вузов..... 22
- ПУТИЛО О.О., САВИНА Л.Н. Использование технологий дополненной и виртуальной реальности в процессе литературного образования..... 27
- АБРАМОВА Н.Н. Формирование профессиональной направленности студентов педагогического вуза при изучении курса педагогики..... 35
- АМЕТ-УСТА З.Р. Исследование уровней развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе детского экспериментирования..... 41
- ГРИШАЕВА Л.В., КРИУЛИНА П.А., МАКАРОВА И.А. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с отставанием или риском отставания в развитии (на примере проектирования индивидуальных образовательных маршрутов)..... 47
- КАСКОВА М.Е., УСТИНОВА О.В., ГОРЕЗИ Э. Создание языковой образовательной среды в лингвистическом вузе (на примере обучения итальянскому языку)..... 53
- ЦЗЮЙ ХАЙНА, ЧЖАН ЖУЙ. Исследование модели обучения переводу по специальности «Русский язык» и анализ стратегий подготовки кадров по ней..... 58
- АМИРХАНОВА К.М., ЗОРИНА А.В. Техника применения рефлексивного журнала в обучении иностранному языку в вузе..... 61
- ПОЛОВИНКИНА А.Ю., ОВЧИННИКОВА Л.П., МИХЕЛЬКЕВИЧ В.Н. Теоретическая модель формирования личностно ориентированных компетенций по видам инженерной деятельности у студентов транспортного вуза..... 67

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редакционная коллегия

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

Научно-редакционный совет

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

МИГРАНОВА Л.Ш., ХАСАНОВА О.О. Исторический комментарий на уроках родного русского языка в поликультурной школе.....	71
КАЛАЧЕВ А.В. Опыт преподавания практикума по киноискусству будущим социальным работникам.....	75



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

МИТРОНОВ И.А. Клятва как культурный концепт: дефиниционный анализ номинантов.....	80
МУХИНА Е.А. Деепричастные формы в басенном творчестве И.А. Крылова.....	83
ПАСЕЧНАЯ Л.А., ЩЕРБИНА В.Е. Способы выражения оценки в интернет-комментариях.....	87
РОЖКОВА А.В. Значения дательного падежа в ранней древнерусской гимнографии.....	92
АРСКИЙ А.А. Выявление региональных особенностей современного русского жестового языка в рамках создания его общепринятой нормы.....	97
ЕГОРОВА А.А. Анализ восприятия фоносемантики детского поэтического текста: экспериментальное исследование.....	104
ЧЕНЬ ШАОСЮН. Неологизмы русского языка на основе англоязычных заимствований.....	108
БОБЫРЕВА Е.В. Сравнительные характеристики концепта «чудо» в религиозном дискурсе в русском и английском языках.....	113
КРУТЫХ Н.Г., МУРТАЗИНА Е.О., НАГУМАНОВА Р.В. Терминологические новации английского языка в российской экономической лингвокультуре.....	118
ПАНЧЕНКО Н.Н. Коммуникативная личность «болтун»: лексикографическая интерпретация и реальная коммуникация.....	121
АРБУЗОВА Н.А. Языковая категоризация ландшафтных объектов в английском языке (на примере концепта ЛЕС).....	126
ДРОНОВА И.А., ОВЧИННИКОВА М.Ф., ЯНЬКОВА Н.А. Категория УБЕЖДЕНИЕ (<i>Assumption</i>) в английском языке: функционально-семантический аспект.....	132
КРОПАЧЕВА К.И. Лингвосемиотическое моделирование ценностей с помощью антропонимов в англоязычном художественном дискурсе.....	137
СТЕПАНОВА В.А. Зооморфизмы как элемент лексико-семантической системы афроамериканского варианта английского языка (на материале романа Колсона Уайтхеда «Интуитивист»).....	142
ВАН ЦУЙ. Сопоставление диминутивов в русском и китайском языках на фоне лингвистической типологии.....	147

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

Подписано в печать
22.10.2020.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 22,1
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 № 109

Выход в свет
16.11.2020.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2020

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

КЛЕЦКАЯ С.И. Авто- и метакомментарии А. Крученых к стихотворению «Дыр бул щыл...»	151
БАСАНГОВА Т.Г. Собака как культурный герой в калмыцком фольклоре	157
Сведения об авторах	162
Information about authors	166
Состав редакционной коллегии	170
Состав научно-редакционного совета	170
Editorial Staff	171

М.С. ЯКУШКИНА
(Санкт-Петербург)

**МОДЕЛИ СЕТЕВОГО
СОБЫТИЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ***

Анализируется событийность образовательных мероприятий, встреч, которая способствует результативности образовательной деятельности. Рассматриваются модели сетевого событийного взаимодействия, которые могут быть использованы при создании событийных сетей как основы образовательного пространства. Описаны характерные различия известных сетей по методологическим подходам к их построению.

Ключевые слова: *взаимодействие, событие, событийная сеть, модель, моделирование, неформальное образование.*

Слово *event* многозначно [2; 14]. В переводе на русский язык его рассматривают в рамках социально-культурной, технической, философской терминологии. На практике используют аналогичный перевод – «событие, мероприятие». В педагогике *event* – это встреча (часто специально организованная) с кем-то или с чем-то, которая происходит в определенное время, организуется с определенной целевой ориентацией, имеет определенный отклик в обществе, значимость для какой-либо организации или человека. Современные исследователи рассматривают событийную коммуникацию, встречу, мероприятие в широком смысле слова, понимая под формами этих явлений события разных понятийных полей – естественно происходящие в обществе, организации, в общности (так называемые подлинные события) и/или созданные искусственно («специальные» ивенты).

В России к наиболее популярным и востребованным ивентам стали относить различного рода акции, развлекательные встре-

чи, спортивно-развлекательные мероприятия. В целом по цели проведения события-мероприятия можно разделить на спортивные события – олимпиады, универсиады, чемпионаты (по футболу, теннису и т. п.); бизнес-мероприятия, научные конференции, конгрессы; культурные мероприятия (фестивали, концерты, выставки); городские просветительские события. Существует множество представленных в литературе описаний принципов классификации выставок по разным основаниям – по тематике, территориальной принадлежности участников, по периоду проведения, периодичности и т. д. По значимости и уровню территориального распространения событийное просветительство и образование можно классифицировать на международное, национальное, региональное, локальное. В качестве примеров принятых обществом событийных PR-акций можно отметить разнообразные пресс-конференции, конференции, дни открытых дверей, презентационные мероприятия, фестивали, конкурсы (спортивные, досуговые, профессионального мастерства и т. д.), выставки. Такие универсальные специальные мероприятия [12] могут быть использованы любыми по направленности PR-организациями как инструментарий.

Событийный PR рассматривается как организационный комплекс мероприятий, направленных на создание в обществе позитивного отношения к чему-либо (программе, проекту, акции, проч.) и установление долгосрочных отношений с целевыми аудиториями и представителями СМИ при помощи запоминающихся участникам событий-мероприятий [17]. Разработан алгоритм организации таких событийных PR-мероприятий, который заключается в последовательности действий по определению цели, выбору целевых аудиторий, определению ключевых сообщений участникам, разработке креативной идеи, выбору форм и способов взаимодействия с потенциальными участниками мероприятия, информационной поддержке, формулировке предполагаемых результатов [24].

Среди прочих исследователи выделяют событийно-творческие мероприятия, которые по-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00012.

священы какому-либо исторически традиционному или вновь отмеченному событию [11]. В этом случае цель мероприятия – сформировать культурно-образовательную традицию. Отличительная черта такого мероприятия – создание условий для появления у участников эффекта причастности к мероприятию, встрече. Событийно-творческое мероприятие имеет трехэтапную структуру.

Первый этап – подготовительный, или дособытийный, – нацелен на подготовку к реализации мероприятия, приглашению к участию в нем максимального количества заинтересованных лиц, создание раскрывающих идею проекта концепции, сценария мероприятия. Концепция и сценарий отражают не только месседж проекта, конкретную информацию для целевой аудитории, но и выбор места определения целевой аудитории, для которой событие может быть актуальным; представленность СМИ, мнение которых значимо для целевой аудитории, не вовлеченной в событие. Отметим: чтобы не снизить положительного эффекта событийно-творческого мероприятия, нельзя навязывать аудитории какую-либо рекламу (возможны промоакции).

Второй этап – событийный – связан с проведением события, активизацией участников, информационным обеспечением хода мероприятия, созданием событийных микроситуаций.

Третий этап – послесобытийный – связан с оценкой работы организаторов, анализом ошибок. Результат успешного мероприятия – формирование образовательных традиций. Во время проведения событийно-творческого мероприятия для оценки его результативности (эффективности – в виде дополнительных эффектов) необходимо фиксировать присутствие СМИ на событии-мероприятии; газет, телеканалов, журналов, фотографов, блогеров, известных персон; позитивные отзывы присутствующих на мероприятии, участвующих в интервьюировании участников; примерное количество участников события.

Чтобы для участников мероприятия оно стало событийным, необходима не столько содержательная информация, сколько эмоционально сильное впечатление от участия в нем, запоминающееся и четко ассоциирующееся с предлагаемой информацией на сознательном и подсознательном уровнях. Подчеркнем, что общение обучающегося с педагогом, работодателем, значимым взрослым во время события, со-действия, со-трудничества более эф-

фективно, чем простое информирование о чем-то. Дискуссионным остается следующий момент: должно ли событие быть хорошо организованным.

В литературе отмечены специальные образовательные коммуникативные события-ивенты [28] на основе заранее оговоренных определенных правил. Результат такого события – создание благоприятных условий для общения, образовательного взаимодействия и мотивации человека к продолжению образования (к непрерывному образованию). Описаны следующие преимущества и проблемы образовательного коммуникативного события-ивента.

Преимущества:

- событие позволяет установить контакт с аудиторией;
- закрепляется принцип добровольности участия в программе, проекте, мероприятии (благодаря интересу и личной значимости);
- позитивное отношение к мероприятиям участники переносят на реализуемый проект или программу (при этом аудитория, непосредственно участвующая в программе, проекте, может рассматриваться как расширенная фокус-группа).

Проблемы:

- материальные расходы, психофизиологические, организационно-технические, творческие и проч. проблемы могут привести к потере интереса участников к программе, проекту, мероприятию;
- этим же определяется нерегулярность проведения мероприятий, встреч, способных стать событием.

Возможности образовательного события состоят прежде всего в том, что эмоционально воздействующее на участников событие способствует высокому уровню его привлекательности для участников, созданию взаимосвязи, новых взаимоотношений участников и организаторов, обеспечению положительной мотивации аудитории к участию в программе, проекте, мероприятию, акции, проч. Риски связаны с несоответствием сути мероприятия интересам и мотивам участников, их ценностным ориентациям; заинтересованностью в проведении мероприятия нецелевых участников из-за отсутствия у его организаторов четкого понимания цели и задач привлекаемых участников.

В целом организация событий-ивентов – это искусство со своими особенностями. В литературе [16] описан феномен событийного маркетинга, рассматриваемый как комплекс запоминающихся участникам мероприятий,

Таблица 1

Специфика организации событийного образования на отдельных ступенях образования

Возрастная категория учащихся	Что запоминается в событии	Возможные формы события
Школьники начальных классов	Сюжетные ситуации, игры, познавательная деятельность	Праздник, конкурс
Подростки-тинейджеры	Коммуникация, состязание, ближайшая перспектива	Состязание, инициатива, «защита»
Юношество	Наличие персонифицированных идеалов, социально ориентированных смыслов события, далекой перспективы	События научного, городского и других сообществ

Таблица 2

Классификация событий (мероприятий, встреч, проч.) по структурам (организациям), которые являются инициаторами их проведения

События	Общественные организации	Учреждения дополнительного образования школьников	Учреждения дополнительного образования педагогов	Учреждения культуры
Образовательные	Клубная деятельность	Знакомство с профессиями	Ярмарки-конкурсы педагогического мастерства	Образовательные проекты-выставки
Культурные	Разработка программы деятельности городского «культурного квартала»	Разработка и реализация экскурсионных маршрутов в микрорайоне, деятельность школьного театра	Создание ведомственного музея (образовательного, связанного с одним предметом, дисциплиной)	Разработка и реализация совместно с музеем практико-ориентированной образовательной программы
Социальные	Волонтерские практики	Социально значимые практики (уборка территории парка)	Встречи – круглые столы с педагогами-профессионалами, получение гранта, проч.	Благотворительный вечер для ветеранов труда, массовый праздник
Персонифицированные (с разными эффектами для участников)	Трансляция опыта педагогов (клуб лидеров образования)	Участие в олимпиадах, конференциях (педагог – ученик)	Проектирование персонифицированной программы с помощью куратора	Создание авторской музейно-педагогической программы, урока, проч.

являющихся средствами продвижения определенной программы, проекта: презентации, roadshows, корпоративные культурные или просветительские встречи, семинары и т. д. Пользуются спросом современные воркшопы – профессиональные встречи, малочисленные по количеству участников семинары для специалистов, заинтересованных в продуктивном обсуждении той или иной проблемы.

Сегодня событийное образование – в определенной степени альтернативный способ образования, отличающийся от традиционного (табл. 1). Его можно отнести к неформальному.

Образовательное событие можно рассматривать как ситуацию, которая понимается человеком как значимая для успешности его собственного непрерывного образовательного пути. Обучающийся – активный участник,

субъект происходящего события. Событийность становится характеристикой образовательной деятельности, в которой обыденность и повседневность амбивалентны событийности. Событийность образовательных мероприятий, встреч способствует формированию у обучающихся стремления к личностному развитию, выбору образовательного пути в рамках непрерывного образования.

Характеристики образовательного события: культуросообразность, полидеятельная структура, полисубъектный диалог (полилог), возможность импровизации посредством изменений в играх, диалогах, экспертизе, групповой работе; использование методов проектирования, погружения в ситуацию, путешествия, арт-технологий и т. д. Типы образовательных событий – проектирование, обучение, тренинг, игра, образовательное событие – становятся доступной и привлекательной перспективой (табл. 2).

Неисчерпаемы по содержанию в образовании событийные образовательные (воспитательные) сети [13]. Ряд исследователей полагает, что в недалеком будущем каждый участник традиционной системы образования будет участвовать в одной из событийных образовательных сетей [9].

Теоретико-методологические основания моделирования событийных сетей. Модель – это условный, упрощенный образ реально существующего объекта (процесса), который создается для изучения действительности. Важнейшая особенность модели – возможность неограниченного накопления информации об объекте исследования без потери целостности представления о нем. Смысл такого упрощения – в отвлечении от некоторых несущественных в данном контексте (в рамках определенной цели моделирования) свойств предмета и одновременном выделении существенных свойств.

Тип представленных ниже моделей – сетевой. Сетевые модели отражают перечень этапов деятельности или событий и их взаимосвязь во времени. Как правило, они нацелены на поиск оптимального пути достижения определенного результата – в данном случае создания событийной сети. Однако сложные модели событийных сетей, учитывающие большое количество факторов и связей, требуют особых подходов в изучении. По виду эти модели являются эвристическими. Это можно объяснить тем, что они представляют собой виртуальные образы, создаваемые воображением человека.

Их описание ведется словами, воспринимается неоднозначно и субъективно. В связи с этим данные модели можно считать и монографическими (процесс описан словесно). Они выражаются в виде совокупности определений, правил, закономерностей. Практически все модели не формализуемы, не описываются с точки зрения формализованной логики и с помощью математических выражений, хотя создаются на основе представления о реальных процессах и явлениях. Все рассматриваемые модели относятся к открытым. Они предполагают взаимодействие, взаимовлияние внешней среды, с которой обмениваются сигналами, энергией, ресурсами. С учетом фактора неопределенности модели являются вероятностными (стохастическими – с различными вероятностными результатами, характеристиками процессов, случайным образом распределяющимися в пространстве или меняющимися во времени).

Отметим, что в отличие от данных моделей характеристики детерминированных моделей известны, а результаты предсказуемы. В моделях заложена деятельность специалистов-экспертов для мониторинга и оценки событийности в сети (для ее субъектов). По цели создания и применения модели формирования сетей событийного взаимодействия или событийных сетей можно отнести к балансовым моделям, поскольку они соответствуют требованию наличия ресурсов и соответствующего их использования.

При моделировании используется структурное и динамическое сходство между оригинальным объектом и моделью. При изучении одних сторон моделируемого объекта необходим отказ от отражения иных сторон, поэтому любая модель отражает оригинал в строго очерченном, ограниченном смысле. Из этого следует, что для одного процесса возможно существование нескольких «специальных» моделей, способных сосредоточить внимание на определенных свойствах исследуемого объекта (с разных методологических оснований) или же характеризующих его с разной степенью детализации. На основе анализа результатов исследований, представленных в научно-педагогической литературе, выявлено, что к основным подходам, используемым при изучении сетевых структур, относят системный подход, социально-экономический, социально-педагогический, бихевиористический (поведенческий), событийный и ряд других.

Системный подход базируется на принципах множественности, целостности, иерархичности, структуризации. Отметим при этом, что иерархичность выражается во взаимной подчиненности одних элементов сети другим, структуризация – в объединении отдельных компонентов (например, ресурсов, субъектов, проч.) в группы, между которыми устанавливаются связи (Л. фон Бергаланфи, А.А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер, А. Чандлер). В этом выбор системного подхода обоснован тем, что относительно самостоятельные компоненты сети рассматриваются не изолированно друг от друга, а во взаимодействии, взаимосвязи, развитии, движении. Системность образовательных процессов обоснована гибкостью, динамичностью, вариативностью, адаптивностью, прогностичностью, преемственностью, целостностью сети. Система образования по сути своей является самоорганизующейся (синергетической) системой, способной к динамичному преобразованию, поэтому должна опираться на методологический принцип системности. Он способствует адекватной оценке потенциальных возможностей и реально существующих ресурсов территории и ее образовательных организаций в создании образовательных сетей.

До окончания 1990-х гг. одним из самых распространенных был социально-экономический подход [5; 6]. В его основе лежит социально-экономическая модель поведения человека, согласно которой проявление его активности определяется его интересами и предпочтениями, особенно социально-экономическими. В соответствии с этой моделью можно разделить участников образовательных процессов на социальные группы. Цель применения данного подхода – изучение поведения человека и возможности им управлять.

Бихевиористический подход связан с понятием о поведении человека как наблюдаемой в действительности системе реакций организма человека на внешние и внутренние факторы (стимулы) [21].

Социально-педагогический подход отражает сущность взаимодействия субъектов образовательной деятельности, ориентированных на потенциал или возможности социума при обучении и воспитании [18]. В этом случае существенную роль могут играть изменения окружающей социокультурной ситуации и деятельности образовательных учреждений. Социально-педагогический подход позволяет обосновать выбор условий для станов-

ления субъектной позиции создателей сети с учетом социокультурной ситуации в окружающей среде посредством самоопределения школьников в сети, социализации школьников, освоения ценностных ориентаций, установок, норм, моделей поведения. Каждый вид самоопределения субъекта сети соответствует определенной сфере жизни человека (социальной, жизненной, нравственной, семейной, профессиональной) на пути взросления (С.Н. Чистякова, Т.А. Антопольская, Д.В. Беспалов).

Событийный подход представляет событие как характеристику диалогового взаимодействия социальных партнеров в сети (взрослого, школьника), способствующего развитию субъектности школьника в процессе возникновения, трансформации, смены событий на все более сложные, отражающиеся в мыслях и чувствах человека, действиях и поступках (М.М. Бахтин, Н.Б. Крылова, Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова). Он позволяет обосновать изменение ориентира деятельности педагога с воздействия на личность школьника на событийное изменение сферы между взрослым и школьником [7].

С помощью комплексного анализа исследований проблем создания образовательного пространства, динамики образовательных процессов в школах обосновано, что методологическим основанием при построении образовательных сетей может быть культурологический подход. Данный подход позволяет представить проблему в общекультурном контексте как взаимовлияние личности и общей культуры, единство прошлого, настоящего, будущего.

Изучение распределенного образования, созданного северной (Арктической), южной (Кавказской), иной цивилизацией, позволяет рассматривать создание событийной сети с позиций цивилизационного подхода. Это требует учета особенностей, условий, динамики национального и государственного развития, а также позитивных изменений международных регионов.

В ходе исследования выполнен анализ научно-исследовательской литературы, методических разработок и педагогических практик организации образовательных событий и формирования событийных сетей, на основании которого выявлен ряд сетей разной структуры, созданных на разных методологических основаниях, которые можно отнести к разным типам событийных сетей. Рассмотрим харак-

терные отличия сетей, различных по методологическим подходам к их построению и модельной структуре.

Под моделью подразумевается созданный в виде схемы образец процесса и результата реализации воспитательного, образовательного, просветительского потенциала субъектов событийных сетей посредством их взаимодействия друг с другом и с партнерами, который подобен исследуемому процессу и результату, отображает и воспроизводит в обобщенном виде свойства, взаимосвязи, отношения сторон взаимодействия.

1. Структурно-типологическая модель построения сети. Для разработки модели сети с позиций, обоснованных системным подходом прежде всего необходимо строго определить оптимальную структуру сети, которая должна обеспечить надежность сети, достоверность результатов, управляемость сетью.

Описан процесс моделирования сети в рамках системного подхода в зависимости от имеющейся исходной информации и ресурсов в три этапа: концептуальное моделирование, логическая модель, структурная модель. На первом этапе представляются характеристики модели и ее компонентов. При этом выявляются характеристики, отличающие модель от известных (представленных в информационных источниках): цель создания сети, требования к модели и ее компонентам, ограничения и критерии оценки эффективности, преимущества и недостатки. Следующий этап – формализованное описание, что позволяет уточнить структуру сети и описать более простые функциональные компоненты, модули, процессы, блоки, проч. В результате имеется ряд более простых моделей, к некоторым из них можно применить графическое или математическое описание. Структура сети – основа организации сети (элементы сети и их взаимосвязи, взаимозависимости). Структура сети может рассматриваться в зависимости от степени детализации необходимых данных и целевой направленности. Есть сети, которые строятся как самоорганизующиеся и самообновляющиеся. Успешность управления зависит и от заданных требований. Все сети предполагают участие субъектов управления (куратор, волонтер, координатор, проч.). Системное управление сетью может быть разделено на *управление деятельностью субъектов сети, управление структурой сети (отношениями), управление ресурсами*.

2. Социально-экономическая модель. Последние десятилетия отмечены такими трен-

дами, как рост значимости городских территорий в социальном и экономическом развитии мирового пространства и расширение применения в городских образовательных системах культурно-образовательных событий [1]. При этом городские сообщества соперничают друг с другом как за потенциальных инвесторов, способных и готовых вкладываться в развитие городской территории, стремясь создать конкурентные преимущества; так и за выгодно отличающих город культурно-образовательных, географических территорий, имеющих определенные границы, которые могут привлекать и удовлетворять потребности широких групп населения. Эта ситуация делает актуальным вопрос развития программ городского культурно-образовательного просветительства, его сущности и форм как с точки зрения постановки задач развития городского пространства, так и с опорой на необходимость вовлечения и распределения требуемых ресурсов для создания обновленной городской инфраструктуры [22].

Специфика городского событийного просветительства заключается в том, что оно включает несколько направлений, пересекающихся, дополняющих друг друга и влияющих друг на друга: познавательное (посещение музеев, историко-культурных объектов); бизнес-образование; «выходные» (досуг) на городской территории; события культуры, спорта; участие в религиозных программах, посещение религиозных школ, праздников. В городах может быть представлено одно или несколько направлений [10]. Приоритетность выбора направления зависит от целей, поставленных перед собой руководством городской территорией и от возможностей – множества факторов, вовлекающих жителей в программы.

В литературе описаны мероприятия, которые можно отнести к событийному образованию и просветительству, представленному в городском пространстве. Прежде всего это спортивные события-мероприятия. Чаще всего представлены олимпиады, универсиады, чемпионаты. Значимы городские фестивали и карнавалы. Востребована организация бизнес- и научных форумов и конгрессов. Особое место в событийном просвещении и образовании занимают выставки. Выставки как события-мероприятия способствуют привлечению инвесторов в город, включенности их в экономику, благоприятствуют созданию рабочих мест, строительству современных выставочных комплексов, развитию инфраструкту-

ры, предложениям по дополнительному образованию, социальному и экономическому развитию территорий. Выставки отличаются тем, что на одной территории в короткое время могут быть представлены сразу несколько мероприятий, которые выстраиваются в определенную, последовательно представленную образовательную или просветительскую программу. Это дает синергетический эффект. Выставки относят к событийному просветительству и образованию, привлекающему внимание и заинтересованных специалистов, и обычных граждан. Выставочные события-мероприятия проводятся с разными целями (например, националистическое просветительство), финансируются из разных источников (частных и государственных), ориентируются на разные целевые группы, проводятся регулярно или одноразово. Всегда они характеризуются массовостью, зрелищностью, участием граждан разного возраста.

Следует отметить, что событийное просветительство и образование – уникальные виды

образования, т. к. они неисчерпаемы по содержанию. Практически любая территория в просветительстве может использовать творческий потенциал ее жителей.

Субъектами событийного просветительства и образования могут быть представители власти, бизнеса, стейкхолдеры городских сообществ (группы или отдельные лица, заинтересованные в реализации или, напротив, в закрытии какого-либо проекта или программы, способные на него влиять посредством своих возможностей) – они могут организовать мероприятия-события того или иного уровня, сделать это событие стартовым моментом в развитии некой культурно-образовательной программы, проекта. Первую группу стейкхолдеров составляют активные участники проекта (группа, команда, спонсор, подрядчик, менеджер, которые выделяют свои ресурсы для работы на проекте, и проч.) и потребители, т. е. пассивные участники (заказчики, сотрудники, на которых отражается изменение рабочих процессов, проч.). Вторую – те, кого про-

Формирование социального заказа на создание событийной сети		
БЛОК ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ Цель: моделирование событийной сети		
Выбор территории для формирования сети	Определение групп участников (потенциальных субъектов) сети	Выбор партнеров сети
ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК		
Поиск ресурсов развития сети (учреждений-партнеров)	Выбор принципов и механизмов взаимодействия участников сети	Поиск механизмов управления, кураторства
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК		
Определение функций партнеров сети и их интересов в ее развитии	Разработка программ деятельности участников сетей	Определение функций управленческого аппарата, перечня программ, проектов, курируемых управлениями сети
ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК		
Оценочные критерии событий в сети мероприятий: удовлетворенность участием в мероприятиях, выбор новых видов деятельности участниками проекта, изменение их ценностных ориентаций, сформированность субъектной позиции	Масштаб событийной сети (мероприятий сети): мега-сеть (с участием представителей разных стран), сеть регионального масштаба, локальная сеть (муниципальная, сеть по инициативе одного учреждения, проч.)	Диагностический инструментарий
РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК		
Результативность определяется формированием субъектной позиции участников мероприятий по отношению к тематике мероприятий в сети, желанием дальнейшего участия в деятельности сети, созданием новых событий		

Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования событийных сетей

ект напрямую не касается, но они могут на него ощутимо повлиять.

3. Структурно-функциональная модель формирования событийных сетей. Событийное моделирование рассматривается как один из методов создания структурно-функциональных моделей сетей (рис. 1).

Под событийным моделированием здесь понимается построение поведенческих моделей. Здесь событийное моделирование сопровождается применением алгебраических сетей, которые позволяют выявлять ситуации распространения в сетях негативных событий (возмущений) и позитивных событий (улучшающих качество процессов и свойств объектов). Результаты – основа создания инструментария исследований: разработки методов и методик, алгоритмов и инструментальных средств для событийного моделирования, их интеграции с уже существующим исследовательским инструментарием. Теория алгебраических сетей отражена в работах С.К. Клини, К.А. Петри, А.И. Мальцева и др. Аспекты событийного моделирования на основе алгебраических Joinet-сетей изучены Л.Н. Столяровым. В.Л. Аршинским описан следующий методический алгоритм событийного моделирования [4]:

а) подготовка событийных карт (характеристика используемых при разработке модели понятий и графическое представление событийной модели в соответствии с указанными понятиями, ориентированное на оценку модели экспертом);

б) создание алгоритма преобразования событийных карт и предъявление формализованной событийной модели на основе Joinet-сетей;

в) разработка методики реализации событийной модели, основанной на применении аппарата Joinet-сетей.

Сущность событийного моделирования сводится к отслеживанию реально происходящей последовательности событий. Таким образом, событийная модель сети представляет собой набор связанных между собой причинно-следственными связями событий, реализация которых отражает динамику поведения некой системы в ответ на появление инициирующего события. Задаваемые моделью последовательности реализации событий – цепочки событий – описывают сценарии реакции сети на появление инициирующего события, стоящего в самом начале событийной цепочки. Цель событийного моделирования – получение мно-

жества сценариев развития событий, отражающих варианты поведения объекта. Событийное моделирование позволяет также накапливать информацию о взаимосвязях явлений и процессов, происходящих с объектом.

Актуальны для исследователей «рассуждающие сети Ван-Хао» [3]. Их актуальность вызвана возможностью выявлять и соотносить друг с другом события, которые увеличивают или уменьшают значения тех или характеристик объекта. Сети Ван-Хао используются в «разговорном анализе» (talk-analysis) текстов газетных и журнальных статей, телевизионных аналитических передач. С «разговорным анализом» с помощью сетей Ван-Хао знакомят в ведущих западных бизнес-школах: London Business School, Wharton School, INSEAD; в Московской школе управления «Сколково» (РФ).

4. Каскадная событийная модель. Каскадную модель рассмотрим на примере международных событийных выставок-мероприятий, образовательная и просветительская тематика которых выстроена по каскадному принципу [22]. Сегодня сформировалась отдельная сфера коммерческой деятельности по организации, сопровождению, проведению различного рода выставок, конгрессов, поощрительных туров – МИСЕ (MICE). Учитывая растущие тенденции глобализации, усложнения международных контактов, разработка культурно-образовательных программ для выставок становится необходимостью, а посещение выставок рассматривается как особые, каскадно развивающиеся события [15; 30].

Стремясь преуспеть в конкуренции по организации международных выставок, территориальное руководство способствует формированию реальных отличительных признаков конкретной образовательной среды, включающей открытые пространства – улицы, парки; архитектурный стиль; театры и концертные площадки, культурно-историческое наследие – музеи, памятники, галереи искусств, памятные места, связанные с учеными, литераторами, художниками, политиками, внесшими вклад в развитие данной территории. Уникальные черты города позволяют привлечь жителей для участия в выставках и сопутствующих выставке тематически выстроенных каскадах мероприятий.

Современные международные выставки способствуют событийному просветительству, актуальным тенденциям в различных сферах бизнеса, знакомству участников выставки

1-й этап – диагностический				
Изучение возможностей и профессиональных предпочтений педагогов УДО	Выявление социальных запросов жителей территории, родителей	Анализ типа личности учащихся и их профессиональных предпочтений	Анализ профориентационной деятельности в общеобразовательных организациях (школах)	Анализ запросов работодателей данной территории
2-й этап – проектировочный				
Расширение социального партнерства УДО, поиск способных к проведению событийных встреч, мероприятий для старшеклассников		Расширение перечня мероприятий: допрофессиональная подготовка учащихся по выбранному профилю; разработка индивидуального образовательного пути учащихся и его реализация; специальные тренинги и т. д.		
3-й этап – определение цели, создание событийной сети социальных партнеров, отличающейся сохранением динамики количества субъектов и событийности мероприятий, разработка пакета нормативно-правовых документов, обеспечивающих деятельность сети [19]				
4-й этап – формирование матричной структуры управления сетевой организацией образовательной системы дополнительного образования (использование частичного лидерства, аутсорсинга – внешних ресурсов)				
5-й этап – формирование индивидуальных пространств саморазвития старшеклассников в условиях развития воспитательного пространства территории				
6-й этап – создание сферы педагогического сопровождения самоопределения старшеклассников в событийной сети дополнительного образования				
7-й этап – анализ результатов и эффектов предыдущих этапов деятельности сообщества				

Рис. 2. Модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников

с городом, тем самым поднимают территорию города на качественно новый уровень развития, продвигают бренд города как просветительскую дестинацию и центр, привлекательный для инвестиций [20; 25]. Организация выставочных мероприятий оказывает влияние на состав участников просветительских (туристических) программ, имеет долгосрочные последствия [26]. Современные города, руководство которых стремится развивать образовательную сферу, соблюдая каскадный принцип, могут концентрироваться на том виде городского просветительства и образования, для развития которого в городе имеются конкурентные преимущества и ресурсы [27; 29].

5. Событийная сеть – паутина. На рис. 2 представлена описанная в литературе модель событийной сети, выполняющая функцию педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в учреждении дополнительного образования [13].

6. Этнокультурная событийная модель может быть рассмотрена как основа создания

специфического регионального образовательного пространства (например, циркумполярного), которое представляет собой отображение педагогической реальности конструирования совокупности взаимосвязанных пространств: регионального пространства, пространства образовательной организации, семьи и рода, пространства растущего человека как формы существования, функционирования и (само)организации субъектов, способных создавать сложную сеть взаимоотношений, событийных практик в сфере образования, воспитания, социализации Арктического региона [8]. Региональное циркумполярное образовательное пространство (пространство Арктического региона) – саморазвивающаяся система, выстраиваемая по принципам событийной сетевой организации и вариативности реализации модели на разных уровнях: в образовательном процессе (в программах и курсах, учебно-методических комплектах, средствах и методах воспитания школьников, образцах этнохудожественной деятельности); в образовательной организации (в разных видах

и типах сельских школ, формах организации их работы, специфике профессиональной деятельности учителей); в организации деятельности территориальной (региональной) системы образования (в вариативности программ в управлении образовательными организациями, их связями и со-организацией деятельности, образовательными системами города и села); в регионализации образования (в разработке механизмов развития жизнеустройства всего сельского социума).

Процесс воспитания на основе освоения народных традиций в событийной сети представлен как три взаимосвязанных этапа: формирование у обучающегося положительного эмоционального отношения к предмету интереса, к носителям традиций; организация деятельности по их изучению и использованию; создание условий для творческого роста и формирования активности, самостоятельности, субъектной позиции в сохранении этнокультурных традиций. Такая событийная сеть способствует включению народных традиций и ценностей в процесс воспитания учащегося: традиционно усвоение культуры родного народа, система закаливания холодом, нормы северной морали, практические уроки истории этноса. Среди ценностей народов Севера признано прежде всего умение личным трудом обеспечивать себя и свою семью, оказать помощь сородичам по праву наиболее сильного и ловкого, не только взрослому, но и умеющего брать на себя ответственность за судьбу других.

Педагогический потенциал этнокультурных традиций кочевых народов Севера, т. е. возможности отдельного человека или сообщества, может быть преобразован в ресурсы развития событийной сети, в которой и происходят далее воспитание, социализация личности посредством арктической культуры кочевых народов Севера. Например, жизнедеятельность родовой семьи, общины способствует развитию сети через мероприятия по подготовке ребенка-дошкольника к роли отца или матери семейства, ответственного главы рода. Событийная сеть насыщается мероприятиями в рамках «первичной профессиональной подготовки» (хозяйствование, промысел) школьника-северянина.

7. Зонтичная модель. Данная модель сформировалась в системе образования взрослых Кыргызстана. Она нацелена на развитие занятости населения в период социокультурной трансформации общества. Модель преду-

сматривает внешнее «зонтичное» управление созданием событийной сети. Для этого есть координационный совет, формирующий динамически меняющуюся – в соответствии с запросом населения – сеть партнеров по подготовке и переподготовке к профессиональной деятельности неработающего населения.

8. Модель сети международного взаимодействия общественного музея с образовательными организациями стран Евразии. При анализе сущности модели необходимо учитывать положения теории воспитательного (образовательного) пространства, согласно которой пространство неотделимо от субъекта. Взаимодействуя друг с другом, формируя связи и взаимоотношения, субъекты создают образовательное пространство, насыщая его разнообразными воспитательными, культурно-образовательными событиями.

В качестве цели взаимодействия общественного музея с образовательными организациями стран Евразии использована следующая практико-ориентированная идея: актуализация воспитательного потенциала общественного музея для создания условий развития субъектной позиции обучающихся разных возрастных категорий путем превращения потенциала в ресурс посредством реализации культурно-образовательных программ, проектов в рамках выставочной, творческой деятельности общественного музея.

Этапы трансформации воспитательного потенциала организаций в ресурс развития образовательного пространства: выявление возможностей преобразования потенциала музея в ресурс, условий развития пространства, согласование ценностных полей участников музейных мероприятий, актуализация ресурсов и превращение их в реальные средства развития пространства.

Рассмотрим критерии и показатели трансформации воспитательного потенциала общественных музеев в ресурс развития Евразийского образовательного пространства.

Критерий 1 – изменение направлений и форм культурно-образовательной деятельности музея с посетителями. Показатель – появление новых направлений развития евразийского пространства и форм культурно-образовательной деятельности музея с посетителями в сравнении с традиционной деятельностью общественного музея.

Критерий 2 – число партнеров сетевого взаимодействия музея. Показатель – расширение сети партнеров общественного музея.

Основные и вариативные компоненты моделей событийных сетей для разновозрастных сообществ, способных стать основой образовательного пространства

	Инвариант модели	Вариативная часть модели
Понятийный аппарат	Определение основных терминов, используемых при описании моделей	Расширенный словарь терминов, определяемых методологией моделирования
Организационно-технологический компонент	Наличие персонифицированного компонента (мероприятия, встречи, проч.)	Методологические подходы, принципы сборки в модель (непрерывность, сетевость, неформальность, разновозрастность, событийность, самоорганизация)
	Сочетание формального, неформального и информального видов образования	Наставничество (кураторство, тьюторство, менторство), способы формирования отношений
	Поиск и создание источников информального образования в Рунете, источников самообразования	Анализ, выявление и разграничение просветительской и образовательной деятельности и деятельности, имеющей деструктивные установки
Содержательный контент	Ориентация на дефицит знаний, компетенций, проч.	Ориентация на опережающие знания, компетенции
Управленческая подсистема	Сетевые ресурсы	Вид ресурса, способ превращение потенциала в ресурс, способ реализации ресурса (например, консалтинг образовательных модулей)
	Сочетание формального, неформального и информального видов образования	Менторинг

Критерий 3 – появление новых субъектов в музейном пространстве. Показатель – проявление представителями общественных форм культуры субъектной позиции во взаимодействии с образовательными организациями в условиях организации выставочных проектов, научных конференций, общественных форумов, конкурсов, культурно-образовательных и культурно-просветительских программ и т. д.

Критерий 4 – усложнение взаимосвязей в партнерской сети музея. Показатель – усложнение сетевого взаимодействия традиционно образовательных организаций (школ, колледжей, УДО, вузов), учреждений культуры (музеев, библиотек, театров), общественных организаций, объединений (культурно-образовательных центров, фондов, ассоциаций), сообществ, иных групповых субъектов с воспитательным потенциалом.

Анализируя представленные выше типы моделей, мы выделили структурные компоненты, которые позволяют моделировать и изменять в зависимости от образовательной ситуации (и других факторов) разные типы событийных сетей (табл. 3). Проведенный анализ научно-исследовательской литературы,

методических разработок и педагогических практик организации образовательных событий и формирования событийных сетей позволил выявить типы событийных сетей разной структуры, созданных на основе различных методологических подходов.

Рассмотрены характерные отличия сетей, различных по методологическим подходам к их построению. Полученные результаты могут быть рекомендованы всем субъектам разновозрастных систем образования.

Список литературы

1. Алексеева О.В. Подход к оценке влияния событийных мероприятий на экономику региона [Электронный ресурс] // Управление экономическими системами. 2011. № 9. URL: <http://uecs.ru/uecs-33-332011/item/610-2011-09-14-06-> (дата обращения: 15.03.2020).
2. Англо-русско-английский словарь общей лексики, сборник из лучших словарей. English-Russian-English dictionary of general lexis, the collection of the best dictionaries, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar-vocab.com/english-russian-english/best-collection-vocab/event-4851245.html> (дата обращения: 15.03.2020).

3. Анисимов М.М. Рассуждающие сети Ван-Хао. Анализ и практическое применение // Вестн. компьютерных и информационных технологий. 2009. № 7. С. 33–38.
4. Аршинский В.Л. Использование когнитивных карт для построения Joiner-net моделей взаимодействия сложных процессов // Информационные и математические технологии в науке и управлении: тр. XIII Байкал. Всерос. конф. Иркутск: ИСЭМ СО РАН, 2008. Ч. 2. С. 241–247.
5. Бажуткин Д.Г. Формирование и развитие рынка образовательных услуг высших учебных заведений: теория и методология: автореф. дис. ... д-ра экон. наук. Самара: СГЭУ, 2010.
6. Гречко М.В., Корчинский А.А. Социально-экономический подход к изучению феноменов «образование» и «рынок образовательных услуг» [Электронный ресурс]. URL: www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/4_94009.doc.htm (дата обращения: 13.05.2020).
7. Григорьев Д.В. Воспитание в сети событий // Воспит. работа в школе. 2006. № 6. С. 49–58.
8. Жиркова З.С. Реализация педагогического потенциала этнокультурных традиций кочевых народов Севера в региональном образовательном пространстве: дис. ... д-ра пед. наук. СПб.; М., 2019.
9. Киселева А.А. Непрерывное повышение квалификации педагога в персональной образовательной сфере: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк: КузГПА, 2012.
10. Линар Якупов ищет на «умный город» миллиард долларов [Электронный ресурс] // Бизнес Online. URL: <http://www.business-gazeta.ru/article/55210/> (дата обращения: 15.03.2020).
11. Мероприятия событийного характера [Электронный ресурс]. URL: <https://kiddyclub.ru/struktura-processa-kommunikacii-tehnologiya-organizacii-sobytiinogo/> (дата обращения: 12.05.2020).
12. Нестеров А.К. Специальные мероприятия и события // Энциклопедия Нестеровых [Электронный ресурс]. URL: <http://odiplom.ru/lab/specialnyemeropriyatiya-i-sobytiya.html> (дата обращения: 13.05.2020).
13. Педан В.А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников на основе событийных сетей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017.
14. Перевод слова event [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.your-english.ru/word/event> (дата обращения: 15.03.2020).
15. Проект «В гости к Деду Морозу» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dedmorozz.ru/?m=3&n=544> (дата обращения: 25.03.2020).
16. Событийный, или event-маркетинг. URL: <http://postium.ru/sobytijnyj-event-marketing/> (дата обращения: 12.05.2020).
17. Сондер М. Ивент-менеджмент: организация развлекательных мероприятий. Техники, идеи, стратегии, методы. М.: Эксмо, 2010.
18. Сущность и содержание социально-педагогического подхода [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.net/5_69975_sushchnost-i-soderzhanie-sotsialno-pedagogicheskogo-podhoda.html (дата обращения: 13.05.2020).
19. Факторович А.Л. Правовой статус СМК и правовое обеспечение связей с общественностью. Краснодар: АДАС, 2006.
20. Факты и цифры // Официальный сайт Всемирной туристской организации UNWTO [Электронный ресурс]. URL: <http://unwto.org> (дата обращения: 24.03.2019).
21. Хон Р.А. Педагогическая психология: Принципы обучения: учеб. пособие для высш. шк. 2-е изд. М: Академ. Проект: Культура, 2005. С. 258–260.
22. Хуснутдинова С.Р. Важнейшие факторы развития городского туризма // Экономический вестник Республики Татарстан. 2011. № 3. С. 23–30.
23. Хуснутдинова С.Р. Выставки как мероприятия событийного туризма и их роль в социально-экономическом развитии города [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6214> (дата обращения: 25.07.2019).
24. Шумович А.М., Берлов А.С. Рецепты организации мероприятий. М.: Альпина Паблишер, 2013.
25. BIT (Borsa internazionale del turismo) [Electronic resource]. URL: <http://www.bit.fieramilano.it/en/content/facts-and-figures> (дата обращения 18.04.2020).
26. FITUR (Feria Internacional de Turismo) [Electronic resource]. URL: http://www.ifema.es/web/ferias/fitur/default_i.html (дата обращения: 18.04.2020).
27. Global Exhibition Industry Statistics 2011 [Electronic resource] // Официальный сайт Всемирной ассоциации выставочной индустрии. URL: http://www.ufi.org/Medias/pdf/thetradefairsector/2011_exhibiton_industry_statistics.pdf (дата обращения: 20.04.2020).
28. Goldblatt J.J. Special events: event leadership for a new world. 4th ed. Hoboken, N. J.: Wiley, 2005.
29. ITB (Internationale Tourismus-Börse Berlin) [Electronic resource]. URL: <http://www.itb-berlin.de/en/MediaCentre/PressReleasesAndNews/index.jsp?lang=en&id=191552> (дата обращения: 18.04.2020).
30. What will you achieve at EIBTM? Официальный сайт выставки EIBTM [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eibtm.com/page.cfm/Link=14/t=m/goSection=3> (дата обращения: 15.04.2020).

* * *

- sistemami. 2011. № 9. URL: <http://uecs.ru/uecs-33-332011/item/610-2011-09-14-06-> (data obrashcheniya: 15.03.2020).
2. Anglo-russko-anglijskij slovar' obshchej leksiki, sbornik iz luchshih slovarej. English-Russian-English dictionary of general lexis, the collection of the best dictionaries, 2012 [Elektronnyj re-surs]. URL: <https://slovar-vocab.com/english-russian-english/best-collection-vocab/event-4851245.html> (data obrashcheniya: 15.03.2020).
3. Anisimov M.M. Rassuzhdayushchie seti Van-Hao. Analiz i prakti-cheskoe primenenie // Vestn. komp'yuternyh i informacionnyh tekhnologij. 2009. № 7. S. 33–38.
4. Arshinskij V.L. Ispol'zovanie kognitivnyh kart dlya postroe-niya Joiner-net modelej vzaimodejstviya slozhnyh processov // Informacionnye i matematicheskie tekhnologii v nauke i upravle-nii: tr. XIII Bajkal. Vseros. konf. Irkutsk: ISEM SO RAN, 2008. Ch. 2. S. 241–247.
5. Bazhutkin D.G. Formirovanie i razvitie rynka obrazovatel'nyh uslug vysshih uchebnyh zavedenij: teoriya i metodologiya: avto-ref. dis. ... d-ra ekon. nauk. Samara: SGEU, 2010.
6. Grechko M.V., Korchinskij A.A. Social'no-ekonomicheskij podhod k izucheniyu fenomenov «obrazovanie» i «rynok obrazovatel'nyh uslug» [Elektronnyj resurs]. URL: www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/4_94009.doc.htm (data obrashcheniya: 13.05.2020).
7. Grigor'ev D.V. Vospitanie v seti sobytij // Vospit. rabota v shkole. 2006. № 6. S. 49–58.
8. Zhirkova Z.S. Realizaciya pedagogicheskogo potenciala etnokul'turnyh tradicij kochevyh narodov Severa v regional'nom obrazovatel'nom prostranstve: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb.; M., 2019.
9. Kiseleva A.A. Nepreryvnoe povyshenie kvalifikacii pedagoga v personal'noj obrazovatel'noj sfere: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Novokuzneck, 2012.
10. Linar Yakupov ishchet na «umnyj gorod» milliard dollarov [Elektronnyj resurs] // Biznes Online. URL: <http://www.business-gazeta.ru/article/55210/> (data obrashcheniya: 15.03.2020).
11. Meropriyatiya sobyitjnogo haraktera [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kiddyclub.ru/struktura-processa-kommunikacii-tehnologiya-organizacii-sobyitjnogo/> (data obrashcheniya: 12.05.2020).
12. Nesterov A.K. Special'nye meropriyatiya i sobytiya // Enciklopediya Nesterovyh [Elektronnyj resurs]. URL: <http://odiplom.ru/lab/specialnye-meropriyatiya-i-sobyitiya.html> (data obrashcheniya: 13.05.2020).
13. Pedan V.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov na osnove sobyitjnyh setej: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2017.
14. Perevod slova event [Elektronnyj resurs]. URL: <http://dic.your-english.ru/word/event> (data obrashcheniya: 15.03.2020).
15. Proekt «V gosti k Dedu Morozu» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.dedmoroz.ru/?m=3&n=544> (data obrashcheniya: 25.03.2020).
16. Sobyitjnyj, ili event-marketing. URL: <http://postium.ru/sobyitjnyj-event-marketing/> (data obrashcheniya: 12.05.2020).
17. Sonder M. Ivent-menedzhment: organizaciya razvlekatel'nyh meropriyatij. Tekhniki, idei, strategii, metody. M.: Eksmo, 2010.
18. Sushchnost' i sodержanie social'no-pedagogicheskogo podhoda [Elektronnyj resurs]. URL: https://studopedia.net/5_69975_sushchnost-i-soderzhanie-sotsialno-pedagogicheskogo-podhoda.html (data obrashcheniya: 13.05.2020).
19. Faktorovich A.L. Pravovoj status SMK i pravovoe obespechenie svyazej s obshchestvennost'yu. Krasnodar: ADAS, 2006.
20. Fakty i cifry // Oficial'nyj sajt Vsemirnoj turistskoj organizacii UNWTO [Elektronnyj resurs]. URL: <http://unwto.org> (data obrashcheniya: 24.03.2019).
21. Hon P.A. Pedagogicheskaya psihologiya: Principy obucheniya: ucheb. posobie dlya vyssh. shk. 2-e izd. M: Akadem. Proekt: Kul'-tura, 2005. S. 258–260.
22. Husnutdinova S.R. Vazhnejshie faktory razvitiya gorodskogo turizma // Ekonomicheskij vestnik Respubliki Tatarstan. 2011. № 3. S. 23–30.
23. Husnutdinova S.R. Vystavki kak meropriyatiya sobyitjnogo turizma i ih rol' v social'no-ekonomicheskom razvitii goroda [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6214> (data obrashcheniya: 25.07.2019).
24. Shumovich A.M., Berlov A.S. Recepty organizacii meropriyatij. M.: Al'pina Pablisher, 2013.



**Models of network event interaction
as a reflection of modern
educational reality**

The article deals with the analysis of the eventivity of educational activities and meetings that supports the results of the educational work. There are considered the models of the network event interaction that can be used in the process of the creation of the event networks as the basis of the educational environment. There are described the specific differences of the known networks devoted to the methodological approaches to their formation.

Key words: *interaction, event, event model, model, modeling, non-formal education.*

(Статья поступила в редакцию 17.08.2020)

И.Н. ЕМЕЛЬЯНОВА, Е.М. ЗЮБАНОВА
(Тюмень)

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЙ
ТИП СВЯЗИ СТУДЕНТОВ
СО СРЕДОЙ: ОСОБЕННОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ***

Раскрываются особенности педагогического сопровождения студентов, имеющих интеллектуально-творческий тип связи со средой. Модель педагогического сопровождения в образовательной среде вуза представлена в совокупности ряда шагов (анализ ресурсов среды, разработка стимулов, помощь в подготовке интеллектуального продукта, обогащающая практика, рефлексия достижений).



Ключевые слова: *интеллектуально-творческий тип связи, прагматический тип связи, созерцательный тип связи, имитационный тип связи, события, среда, педагогическое сопровождение.*

Обучение в вузе всегда было и остается интеллектуальным взаимодействием педагога и студента, которое может быть формализованным, а может стать интеллектуально обогащенным. Качество интеллектуально-творческого взаимодействия субъектов образовательного процесса зависит и от возможностей образовательной среды, и от интеллектуального потенциала педагога и обучающегося, и от тех субъектных связей, которые студенты выстраивают в образовательной среде вуза.

Задача статьи – раскрыть особенности педагогического сопровождения обучающихся, имеющих интеллектуально-творческий тип связи со средой, в контексте развивающих возможностей образовательной среды. Эффективным инструментом такого сопровождения является моделирование студентов с образовательной средой вуза. Исходными при этом выступают идеи формирования студента как субъекта образовательной деятельности. Субъект имманентно активен. «Активность личности – это ее функционально-дина-

мическое качество, которое интегрирует всю ее психологическую структуру» [1, с. 14]. Сферой проявления активности студента является образовательная среда. Субъект и среда находятся в тесной взаимосвязи и взаимобусловленности, они являются «взаимно опосредованными категориями» [Там же, с. 44].

Активность студента зависит от возможностей, которые создает среда для удовлетворения потребностей субъектов: «Представление образовательной средой той или иной возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, “провоцирует” субъекта проявлять активность» [4, с. 42]. Среда побуждает субъекта проявлять определенную форму активности. «Та или иная образовательная среда с помощью системы закодированных в ней символов транслирует человеку соответствующие указания к определенному способу поведения» [8, с. 198].

Активность субъекта в образовательной среде зависит не только от среды, ее требований или возможностей, но и от его собственной позиции. Субъектная позиция – это «сложная интегративная характеристика личности, отражающая его отношение к самому себе, к деятельности человека к миру и жизни в целом» [6, с. 54].

Сформировавшаяся позиция определяет характер связей, которые личность формирует в среде. Сформированные субъектные связи определяют способы существования студента в образовательной среде вуза. Нами выявлены четыре типа субъектных связей, которые студенты устанавливают в образовательной среде вуза: интеллектуально-творческий, прагматический, созерцательный, имитационный [3]. Эти субъектные связи определяются готовностью личности к мыслительной активности, различным формам ее проявления.

Для личности, имеющей интеллектуально-творческий тип связи, характерна мыслительная активность, направленная на процесс познания, выявление сущности изучаемых процессов и явлений. У личности с прагматическим типом связи приоритетом является результат мыслительной деятельности, который может принести определенную пользу. Субъекты, у которых созерцательный тип связи, характеризуются особым интересом к своему внутреннему миру. Мыслительный процесс «созерцателя» во многом ограничен самопознанием, самосозерцанием. Обучающиеся, ориентированные на имитационный тип

* Исследование выполнено при поддержке гранта 18-013-00268 А «Формирование исследовательских компетенций обучающихся в системе многоуровневого университетского психолого-педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров».

связи, характеризуются низкой познавательной активностью, мыслительный процесс их направлен главным образом на имитацию деятельности, а не на создание интеллектуального продукта.

Исследование, выполненное под нашим руководством в рамках магистерской программы Тюменского государственного университета (ТюмГУ) на материале Тюменского государственного института культуры, установило: в образовательной среде вуза представлены различные типы связей (согласно магистерской диссертации Е.М. Зюбановой «Влияние типа субъектной связи студента со средой вуза на достижение образовательного результата», которая была защищена на кафедре общей и социальной педагогики ТюмГУ в 2020 г.). У студентов магистратуры преобладает интеллектуально-творческий тип связи со средой. На втором месте в ранжированном ряду находятся прагматики, на третьем – созерцатели. Последнее место занимают студенты, которые демонстрируют имитационный тип связи: процент имитаторов колеблется от 2 до 10%. Каждая группа требует особого сопровождения.

Установлена зависимость результатов учебной деятельности от субъектной позиции студентов. Отличников больше всего среди студентов интеллектуально-творческого типа связи (64%). Среди прагматиков учатся на отлично 38%. Среди созерцателей и имитато-

ров отличники отсутствуют. На «хорошо» обучается четверть студентов-интеллектуалов и прагматиков, половина созерцателей. «Хорошистов» среди имитаторов нет. Удовлетворительные оценки отсутствуют у интеллектуалов, но имеются у 25% прагматиков и созерцателей и 33% имитаторов. «Чемпионами» по неудовлетворительным оценкам и задолженностям являются имитаторы. Среди них 67% не справляются с зачетами и экзаменами, в то время как у интеллектуалов только 9% допускают неудовлетворительные оценки, у прагматиков таких 12%, у созерцателей – 25%.

Итак, исследование показало, что оптимальной для учебной успешности группой является та, которая устанавливает интеллектуально-творческий тип связи со средой. Наиболее проблемную группу составили студенты, которые имеют имитационный тип связи со средой.

Управление процессом формирования интеллектуально-творческих связей личности в образовательной среде осуществляется через организацию событий. Образовательное событие – «способ инициирования активности учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации» [5, с. 102]. Включаясь в значимое событие, личность «получает импульс саморазвития, выявляет свои новые возможности, проводит ревизию своих ценностей и образа жизни» [7, с. 33]. Схематично механизм взаимодействия



Рис. 1. Механизм взаимодействия личности с образовательной средой

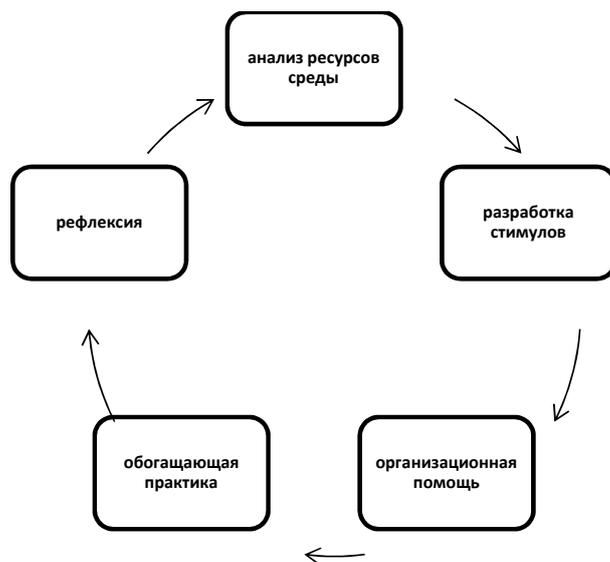


Рис. 2. Модель педагогического сопровождения по формированию интеллектуально-творческих связей личности с образовательной средой

личности со средой через включение в событие представлен на рис. 1.

Механизм взаимодействия личности с образовательной средой, как правило, следующий: исходя из образовательных задач и возможностей среды формируются события; находят стимулы для включения личности в события; личность, погружаясь в события, получает новый опыт, который формирует новые потребности, обогащая личность и среду.

Приведем пример. На базе института проводится Всероссийская олимпиада по педагогике для студентов магистратуры. Безусловно, такие события обогащают образовательную среду. Инициировать, организовать, интеллектуально сопроводить такое событие – это задача педагогов. От студентов-участников олимпиада требует серьезного интеллектуального напряжения, большой затраты времени (необходимо снять ролик, подготовить урок, повторить теоретический материал для участия в тесте). Кроме того, на участников возлагается ответственность за результат: вузу нужна победа.

Уже на этапе включения или отказа от участия проявляется субъектная позиция студента. Участие имитаторов не рассматривается в принципе. Созерцатель скорее откажется, поскольку бремя ответственности и эмоционального напряжения для него слишком высокие.

Прагматик вполне может принять вызов: все зависит от стимулов. Для него готовность потратить силы и времени будет определяться «дивидендами», которые он получит. Олимпиада – это событие в первую очередь для интеллектуалов: им интересен интеллектуальный процесс, возможность попробовать свои силы, проверить себя.

Созерцатель в общем веере интеллектуально-творческих событий скорее выберет участие в конференции, встрече, экскурсии. Событие, которое вызовет безусловный интерес прагматика, – это, например, предпринимательская практика в престижной компании, в результате которой он получит перспективные контакты, возможность запуска собственного стартапа. Любое из названных событий интеллектуально обогащает студента, но выбор события остается за личностью, и определяется он, как правило, субъектной позицией. Именно поэтому в среде должны быть различные события, которые соответствуют любому типу связи.

Как показало исследование, через организацию событий можно корректировать позицию студентов. В процессе включения в интеллектуально-творческие события часть студентов, имеющих изначально прагматическую позицию, поменяли ее на интеллектуально-творческую.

Очевидно, что для формирования интеллектуально-творческих связей студентов со средой требуется педагогическое сопровождение процесса взаимодействия студентов. Теоретическая модель сопровождения представлена на рис. 2.

Рассмотрим данную модель в контексте формирования интеллектуально-творческого типа связи со средой через последовательную реализацию пяти шагов.

Шаг первый. Анализ ресурсов среды: факультета, вуза, города, региона, страны. Выявление интеллектуально-творческих событий, в которые следует включать студентов. Событийное поле в современной образовательной среде достаточно широкое: конкурсы, олимпиады, гранты, квесты, стратегические сессии, дополнительные образовательные программы и т. д. На данном этапе отбираются события, в которые необходимо включать студентов.

В качестве примера приведем события, в которых получили возможность участвовать студенты магистратуры, поступившие обучаться в 2019 г.:

- IX Всероссийский молодежный театральный фестиваль «Живые лица»;
- VIII международный конкурс солистов и ансамблей народной культуры «Сибирские родники»;
- V Международный конкурс учебно-методических работ по народной культуре и сценариев народных праздников «Сибирские истоки»;
- образовательный проект «Чайковский. Детский альбом»;
- экскурсионно-туристический проект «Лучший город земли. Потомки»;
- цикл лекций-концертов «В дуэте с кино»;
- музыкально-познавательная программа «ArtVizit: нескучные встречи с классической музыкой»;
- цикл лекций по истории дизайна, истории архитектуры и градостроительству в музейном комплексе им. И.Я. Словоцова;
- марафон национальных культур для учащихся общеобразовательных школ города «Вместе мы – Россия»;
- волонтерская деятельность в подготовке и проведении всероссийских, областных и городских мероприятий: День народного единства, городской фестиваль «Тюменская осень», областные мероприятия, посвященные празднованию Дня Победы, Всероссийская акция «Библионочь», Всероссийская акция

«Ночь искусств», Акция «Ночь музеев» в Тюмени, Дни славянской письменности и культуры, Торжественное открытие года театра в Тюменской области и др.;

– студенческая студия интеллектуального многоборья.

Любое из обозначенных событий содержит развивающий интеллектуально-творческий потенциал.

Шаг второй. Разработка стимулов. Включенность в любое событие, требующее интеллектуального напряжения, как правило, происходит через преодоление инертности. Стимулы задают определенный импульс для пробуждения активности личности.

Примеры стимулов:

- награждение грамотами и подарками отличившихся в учебе, спорте, творческой и научной деятельности;
- получение билетов на концерты, спектакли, фестивали;
- выезды студенческих творческих коллективов на конкурсы и фестивали г. Тюмени и Тюменской области в другие регионы России;
- сдача учебной дисциплины или практики в рамках проведения мероприятий (фестиваль, конкурс, проект);
- выплата базовых, социальных, повышенных стипендий;
- единоразовые выплаты победителям конкурсов и фестивалей;
- представление на получение именных стипендий;
- перевод обучающихся на платной основе на места, финансируемые из федерального и областного бюджетов;
- возможность образовательной стажировки за рубежом в рамках соглашения о сотрудничестве в целях реализации совместных научных, культурно-образовательных проектов между Фондом реставрации Античных Стабий (RAS) – Везувианским международным институтом археологических и гуманитарных исследований.

Безусловно, стимулы для каждой группы (интеллектуалов, прагматиков, созерцателей, имитаторов) свои. Сдача учебной дисциплины в рамках того или иного мероприятия скорее заинтересует имитатора, чем интеллектуала.

Шаг третий. Методическая и организационная помощь в подготовке интеллектуально-творческого продукта. Большею частью у студентов нет достаточных умений для

самостоятельной качественной подготовки к серьезному интеллектуально-творческому событию. Речь идет не о потенциале, интеллектуальный потенциал студента может быть высоким. Но продукт, с которым он выходит на конкурс, дебаты, публичную презентацию, должен соответствовать определенным стандартам. Доведение интеллектуального продукта до требуемого стандарта нуждается в профессиональной помощи педагогов.

В вузе организовано наставничество. Разработаны и утверждены основные нормативные документы, регламентирующие деятельность наставников. Наставники оказывают помощь в организации участия студентов в мероприятиях, содействуют привлечению студентов к научно-исследовательской работе, художественно-творческой, интеллектуальной и развитию различных форм студенческого самоуправления и досуга.

Практикуются совместные проекты студентов и преподавателей. Среди них:

– проведение акции «ЭКОигротека»: о защите природы, о Красной книге, о правилах поведения в лесу в ДОУ Детский сад № 127 г. Тюмени;

– постановка инклюзивного спектакля для слепых «Азбука русской жизни» и семейной сурдосказки «Конек-горбунок»;

– адаптивный спектакль по мотивам сказок К.И. Чуковского (на площадке Концертного зала Областного центра дополнительного образования детей и молодежи в Тюмени);

– режиссерская лаборатория «Театр в городе. Город в театре» совместно с Театральной мастерской «Будильник»;

– подготовка и проведение просветительских концертно-познавательных программ для школьников в рамках проекта «Культурная инициатива»;

– культурно-образовательный и культуротворческий проект «Читающий город».

Студенты старших курсов, зарекомендовавшие себя в интеллектуально-творческой деятельности и в разработке и проведению социально-культурных проектов, становятся помощниками наставников в концертно-творческой деятельности младших курсов.

Шаг четвертый. Обогащающая практика на этапе погружения в событие. Студент, включаясь в событие, обогащается сам: получает новый опыт, преодолевает сложности личностного плана, получает дополнительные контакты. При этом участник события может сам обогатить событие: предложить оригинальный проект, создать уникальный продукт, инициировать новые события.

Шаг пятый. Рефлексия – это необходимый шаг, который позволяет не только увидеть сильные и слабые стороны, но и простроить новую перспективу. Рефлексия достижений – важный этап, который должен заканчиваться планированием новых достижений.

Опыт проведенной работы позволил выработать общие рекомендации по формированию интеллектуально-творческих связей личности со средой.

1. Образовательная среда вуза должна предполагать постоянное усложнение познавательных задач: студентов следует держать в ситуации интеллектуального напряжения.

2. Студентам нужно создавать поле для интеллектуальных достижений: реальные победы – это социальный лифт, который открывает новые ресурсы.

3. Необходимо стимулировать готовность включаться в интеллектуально-творческие события, оказывая квалифицированную помощь в подготовке интеллектуального продукта.

4. Должна быть обеспечена качественная коммуникация на основе обмена интеллектуальными идеями между студентами и преподавателями; студент и преподаватель должны находиться в позиции открытого научного сотрудничества.

5. Студентов нужно учить работать в команде, делиться идеями, подхватывать, улучшать идеи других. Командная работа в сотрудничестве, сотворчестве – хорошая сфера развития интеллектуальных способностей.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Психология сознания и личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1999.

2. Воробьева И.В., Кружкова О.В. Модель оптимизации субъектов образовательной среды // Образование и наука. 2012. № 3 (92) С. 35–45.

3. Емельянова И.Н. Студент как субъект воспитательно-развивающей среды университета [Элек-

тронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2009. Т. 1. № 4. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2009_4_1428.pdf (дата обращения: 14.07.2020).

4. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности ее субъектов // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 40–54.

5. Миркес М.М., Муха Н.В. Образовательное событие как тьюторская практика // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. 2010. № 1(43). С. 101–109.

6. Петьков В.А. Становление субъектной позиции старшеклассника в профессиональном самоопределении // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011. № 4. С. 53–58.

7. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2016. № 2(106). С. 30–35.

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

* * *

1. Abul'hanova K.A. Psihologiya soznaniya i lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noj lichnosti): izbrannye psihologicheskie trudy. M.; Voronezh, 1999.

2. Vorob'eva I.V., Kruzhkova O.V. Model' optimizatsii sub#ektov obrazovatel'noj sredy // Obrazovanie i nauka. 2012. № 3 (92) S. 35–45.

3. Emel'yanova I.N. Student kak sub#ekt vospitatel'no-razvivayushchej sredy universiteta [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. Т. 1. № 4. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2009_4_1428.pdf (data obrashcheniya: 14.07.2020).

4. Laktionova E.B. Obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya lichnosti ee sub#ektov // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im A.I. Gercena. 2010. № 128. С. 40–54.

5. Mirkes M.M., Muha N.V. Obrazovatel'noe sobytie kak t'yutorskaya praktika // Sobytijnost' v obrazovatel'noj i pedagogicheskoy deyatel'nosti. 2010. № 1(43). С. 101–109.

6. Pet'kov V.A. Stanovlenie sub#ektnoj pozitsii starsheklassnika v professional'nom samoopredele-nii // Vestn. Aдыг. gos. un--ta. Ser. 3: Pedagogika i psihologiya. 2011. № 4. С. 53–58.

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

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

Intellectual and creative type of connection of students with environment: peculiarities of pedagogic support

The article deals with the specific features of the pedagogic support of students with the intellectual and creative type of connection with the environment. The model of the pedagogic support in the educational environment of university is presented in the complex of the series of steps (the analysis of the environment resources, the development of stimulus, the help in the process of training of the intellectual product, the enriching practice, the reflection of achievements).

Key words: *intellectual and creative type of connection, pragmatic type of connection, contemplative type of connection, imitation type of connection, events, environment, pedagogic support.*

(Статья поступила в редакцию 28.08.2020)

Ю.П. ВЕТРОВ, Е.С. ПРОКАЗИН
(Армавир)

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Рассматривается проблема создания рефлексивной образовательной среды для развития профессиональных компетенций курсантов военных вузов. Проводится анализ работ, имеющихся в данной области, выделяются основные условия, способствующие развитию рефлексивного компонента профессиональных компетенций, раскрываются особенности понимания рефлексии и ее роли в создании учебного процесса и развитии профессиональной компетентности курсантов.

Ключевые слова: *профессиональные компетенции, военное образование, рефлексивный компонент профессиональных компетенций, рефлексивная образовательная среда.*

Современные требования к подготовке курсантов военных вузов, обозначенные в Стратегическом плане совершенствования профессионального образования и подготовки

военнослужащих и государственных гражданских служащих Министерства обороны Российской Федерации на период до 2020 г., а также ФГОС ВО для системы военного образования направлены на усовершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров, модернизацию образовательного и воспитательного процессов, связанных с разработкой инновационных подходов к обучению, построенному на принципиально иных началах. Это обусловлено тем, что процессы гуманизации и демократизации общества, происходящие в стране, предъявляют повышенные требования к личности и деятельности курсанта, основанные не только на получении им знаний, умений и навыков, но и на формировании профессиональных компетенций и профессиональной компетентности, дающих возможность эффективного решения профессиональных задач в нестандартных ситуациях. В новых условиях требуются курсанты, обладающие гуманитарной культурой, лидерскими качествами, способностью самостоятельно решать учебно-боевые задачи [14], проявляющие активную жизненную позицию.

Таким образом, сегодня мы говорим о компетентностном подходе в военном образовании, который, с точки зрения Е.В. Богомоловой, делает акцент не на процессе, а на результате обучения, проявляющийся, по мнению исследовательницы, в «способности человека действовать профессионально в различных проблемных ситуациях» [4, с. 138].

В.-Д. Веблер и М.М. Кашапов также обращают внимание на необходимость развития у обучающихся профессиональных компетенций и, соответственно, профессиональной компетентности, проявляющихся в умении применять полученные в ходе обучения знания и сформированные умения на практике, решая поставленные перед ними профессиональные задачи [5]. Многие исследователи считают, что именно компетентность позволяет получать стабильно высокие результаты деятельности и достигать поставленных целей в конкретной ситуации [Там же, с. 13], а также «успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [19, с. 18].

В свою очередь, Е.В. Богомолова указывает на то, что «компетентность представляется как комплексная личностная характеристика, основу которой составляют компетенции» [3, с. 85] – общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-

специализированные, выделенные и описанные в ФГОС ВО для военных вузов, – и которая «выражается в наличии определенных интеллектуальных способностей, ценностных ориентаций, личного опыта в профессиональной и коммуникативной деятельности» [4, с. 137].

Рассматривая структуру профессиональных компетенций педагогов, В.Д. Шадриков [18] выделяет такие компоненты, как мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный, указывая на тот факт, что становление и развитие профессиональной компетентности обучающихся неразрывно связано с феноменом рефлексии, который В.А. Метаева, А.И. Троянская предлагают рассматривать, во-первых, как одну из составляющих компетентности, во-вторых, как ее системообразующий элемент, и в-третьих – как условие ее развития [9; 16].

На значимость рефлексии в профессиональной деятельности и влияния уровня ее развития на результаты профессионального обучения и становления личности обучающихся, в том числе курсантов военных вузов, обращают внимание М.В. Аниканов, А.С. Шаров, В.А. Метаева, Н.В. Кузьмина, Ю.П. Поваренков, Н.А. Цветкова, М.В. Цыгулева, Е.В. Пискунова, Д. Шон, Х. Прэсей и др. Исследователи говорят о том, что рефлексия не только определяет «ценности, критерии развития человека как целостной, открытой, саморазвивающейся системы» [8, с. 4], но и является одним из важных условий создания инновационной среды, дающей возможность творческого роста и развития и позволяющей обучающимся самостоятельно организовывать и регулировать учебную деятельность, «определяя границы своего знания и преодолевая ограничения» [11, с. 63].

Н.А. Деева также указывает на рефлексивную природу компетенций, что позволяет обучающимся, по мнению автора, анализировать профессиональные компетенции и понимать их содержательные характеристики [6]. Е.В. Анфалов, рассматривая рефлексивную компетентность курсантов военного вуза, считает ее одной из важнейших характеристик профессиональных и личностных качеств будущих офицеров. Исследователь считает, что рефлексивная компетентность курсантов проявляется в умении критически анализировать и оценивать свою учебную и будущую профессиональную деятельность, что позволит повысить ее эффективность и результативность [1, с. 11].

На значимость рефлексии в профессиональном развитии личности, необходимость развития у обучающихся рефлексивных способностей и рефлексивной культуры указывают в своих работах и другие авторы (Б.З. Вульф, А.А. Деркач, В.В. Краевский, В.А. Метаева, О.А. Полищук, И.Н. Семенов и др.). Так, В.А. Метаева пишет, что наличие профессиональной рефлексии дает возможность [9]:

- 1) повышать предметную профессиональную компетентность;
- 2) расширять профессиональные знания, умения и навыки;
- 3) самостоятельно ставить и решать проблемы разного уровня сложности;
- 4) развивать навыки коллективного взаимодействия;
- 5) учить эффективно разрешать конфликтные ситуации;
- 6) расширять профессиональный и личностный опыт.

А.И. Троянская, опираясь на классификацию А.В. Карпова [7], выделяет три вида профессиональной рефлексии [16, с. 57–58]:

- ситуативный, основными функциями которого являются контроль своего поведения, анализ ситуации, коррекция действий в соответствии с конкретными условиями профессиональной деятельности и психофизиологическими особенностями человека;
- ретроспективный – анализ результатов деятельности и поведения;
- перспективный, направленный на проектирование, планирование, прогнозирование человеком своей деятельности.

Для развития рефлексивной компетенции, а также рефлексивного компонента профессиональных компетенций у курсантов необходимо прежде всего организовать так называемую рефлексивную образовательную среду, которая позволит создать необходимые условия для саморазвития, формирования профессиональной компетентности и в целом становления личности будущего офицера. В этом плане нам близок подход И.Н. Семенова, предложившего рассматривать образовательную среду как двухкомпонентную структуру, включающую следующие компоненты [13]:

- информационно-дидактический (отвечает за формирование профессиональных компетенций);
- рефлексивно-психологический (обеспечивает развитие личности).

П.Н. Осипов и Т.Е. Седанкина выделяют в своем исследовании условия, которые способ-

ствуют созданию рефлексивной образовательной среды [10, с. 158–159]:

- а) гуманитаризация и гуманизация военно-профессионального образования и воспитания (сегодня об этом говорят многие ученые и педагоги);
- б) диалогические отношения между субъектами рефлексивной деятельности;
- в) развитие у курсантов профессиональной рефлексии и т. д.

С точки зрения Е.С. Афанасьевой, акцент на гуманитаризации современного военного образования и гуманизации процесса обучения обусловлен тем, что изучение гуманитарных дисциплин позволяет курсантам научиться «строить сложные умозаключения, принимать решения, рефлексировать» [2, с. 16], что, в свою очередь, является «не только основой для приобретения знаний, умений и навыков при изучении всех остальных дисциплин в период обучения в военном вузе, но и... средством повышения компетентности в ходе всей последующей профессиональной деятельности» [Там же].

И.А. Шумакова, характеризуя рефлексивную образовательную среду, называет ее важным показателем гуманистического образования, позволяющим создать условия для исследовательской деятельности обучающихся [22]. На связь между профессиональной компетентностью и рефлексивной средой указывают в своих работах А.А. Бизяева, В.Г. Молько, М.В. Золотова, Т.В. Пушкарева, М.В. Цыгулева и др. При этом М.В. Цыгулева обращает внимание на то, что именно от качества рефлексивной образовательной среды зависит успешность развития рефлексивного компонента профессиональной компетентности [17].

Опираясь на имеющиеся в изучаемой области работы, мы можем определить рефлексивный компонент профессиональных компетенций, формируемых в процессе военного образования, как «рефлексивный механизм, отвечающий за саморегуляцию и самоорганизацию курсанта военного вуза по освоению им ценностно-смыслового содержания будущей военно-профессиональной деятельности» [12, с. 105]. Суть данного рефлексивного механизма заключается, во-первых, в организации опыта обучающихся, а во-вторых, в проектировании этапов учебного процесса, выборе форм, методов и технологий учебной деятельности, необходимых для успешного овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками [21]. Кроме того, развитие у

курсантов рефлексивного компонента профессиональных компетенций позволяет:

1) научиться контролировать результаты учебной и (в последующем) профессиональной деятельности;

2) определять уровень своего профессионального развития и личностных достижений;

3) развивать такие личностные качества, как самостоятельность, инициативность, целеустремленность, креативность в решении стоящих перед личностью задач и т. п. [18, с. 49].

Таким образом, мы можем утверждать, что именно развитие рефлексивного компонента профессиональных компетенций может стать основой профессионального становления будущих офицеров.

Соответственно, перед педагогическим коллективом военного вуза возникает задача определения педагогических условий, необходимых для развития рефлексивного компонента профессиональных компетенций курсантов в образовательном процессе. Анализ работ ряда исследователей (А.С. Шаров, Д.А. Шаров, Н.А. Тарасюк, Ю.И. Семенова, В.С. Семенов, М.В. Цыгулева и др.) позволил нам выделить следующие условия:

1) построение учебного процесса на основе сочетания моделирующей, проективной и знаковой форм деятельности, что позволяет курсантам перейти от знаниевого уровня к практическому [20];

2) создание учебных ситуаций, направленных на развитие у курсантов саморефлексии, оценки своих сформированных рефлексивных умений;

3) разработка учебных заданий, имеющих рефлексивную направленность;

4) создание условий для диалогического взаимодействия в учебном процессе;

5) создание условий для проявления аффективного и когнитивного уровней рефлексии на учебных занятиях;

6) активизация самостоятельной работы курсантов, носящей исследовательский, творческий характер [15].

В результате создания рефлексивной образовательной среды, в которой используются практико-ориентированные педагогические технологии, у обучающихся должны сформироваться следующие уровни рефлексии:

- нарративный;
- диалогический;
- когнитивный;
- аффективный;
- аксиологический.

Это является важным условием развития рефлексивного компонента профессиональных компетенций и формирования на данной основе профессионально важных качеств личности будущего офицера, его профессионального самосознания.

Список литературы

1. Анфалов Е.В. Теоретические аспекты проблемы формирования рефлексивно-прогностической компетенции у курсантов военных вузов // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. 2016. № 3. С. 9–15.

2. Афанасьева Е.С. Педагогические пути повышения эффективности познавательной деятельности курсантов военных вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.

3. Богомолова Е.В. Компетентностный подход в обеспечении качества подготовки выпускников вуза в области информатики // Человеческий капитал. 2016. № 3(87). С. 84–86.

4. Богомолова Е.В. Методика реализации компетентностного подхода в учебном процессе военного вуза // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2017. № 1(63). С. 136–141.

5. Веблер В.-Д., Кашапов М.М. Педагогическое мышление как ключевая компетентность преподавателя высшей школы // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения. М.; Ярославль: Рос. психол. о-во, 2005. Т. 1. С. 12–18.

6. Деева Н.А. Роль рефлексивных механизмов переживания личности в формировании профессиональных компетенций [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. № 6. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14155.htm> (дата обращения: 26.06.2020).

7. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–56.

8. Метаева В.А. Профессиональная рефлексия в последипломном образовании: учеб. пособие / науч. ред. Г.М. Романцев. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005.

9. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика. М.: Наука, 2006.

10. Осипов П.Н., Седанкина Т.Е. Развитие способности будущих офицеров к рефлексии в учебно-воспитательном процессе военного вуза // Вестн. Казан. технол. ун-та. 2009. № 2. С. 156–160.

11. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2005. Сер.: Психология. Вып. 1(45). С. 62–66.

12. Проказин Е.С. Педагогический потенциал социально-гуманитарных дисциплин в разви-

- тии рефлексивного компонента профессиональных компетенций курсантов военного вуза // Глобальный научный потенциал. Тамбов: Фонд развития науки и культуры. 2020. № 5(110). С. 104–106.
13. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопр. психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
14. Стратегический план совершенствования профессионального образования и подготовки военнослужащих и государственных гражданских служащих МО РФ на период до 2020 года. М., 2008.
15. Тарасюк Н.А., Семенова Ю.И. Развитие рефлексивных умений как основа профессиональной подготовки // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 159–162.
16. Троянская А.И. Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры: моногр. Ижевск: УдГУ, 2011.
17. Цыгулева М.В. Развитие рефлексивного компонента профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2017.
18. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие для вузов. М.: Логос, 2008.
19. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестн. Яросл. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Сер.: Психология. 2006. № 1. С. 15–21.
20. Шаров А.С. Основы теории учения студентов в высшей школе // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения: междунар. сб. ст. / под ред. проф. М.М. Кашапова. М.; Ярославль, 2005. Т. 2. С. 59–60.
21. Шаров А.С., Шаров Д.А. Рефлексивный подход в обучении информатике: моногр. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007.
22. Шумакова И.А. Понятие «рефлексивная образовательная среда» в философии образования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: Философия. Социология. Право. 2008. № 4(44). С. 64–74.
- * * *
1. Anfalov E.V. Teoreticheskie aspekty problemy formirovaniya refleksivno-prognosticheskoy kompetencii u kursantov voennykh vuzov // Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta. 2016. № 3. С. 9–15.
2. Afanas'eva E.S. Pedagogicheskie puti povysheniya effektivnosti poznavatel'noj deyatel'nosti kursantov voennykh vuzov v hode izucheniya gumanitarnykh disciplin: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. М., 2011.
3. Bogomolova E.V. Kompetentnostnyj podhod v obespechenii kachestva podgotovki vypusknikov vuzov v oblasti informatiki // Chelovecheskij kapital. 2016. № 3(87). С. 84–86.
4. Bogomolova E.V. Metodika realizacii kompetentnostnogo podhoda v uchebnom processe voennogo vuzav // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. Universitet im. V.I. Vernadskogo. 2017. № 1(63). С. 136–141.
5. Vebler V.-D., Kashapov M.M. Pedagogicheskoe myshlenie kak klyuchevaya kompetentnost' prepodavatelya vysshej shkoly // Vysshaya shkola na sovremennom etape: psihologiya prepodavaniya i obucheniya. М.; Yaroslavl': Ros. psihol. o-vo, 2005. Т. 1. С. 12–18.
6. Deeva N.A. Rol' refleksivnykh mekhanizmov perezhivaniya lichnosti v formirovanii professional'nykh kompetencij [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2014. № 6. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14155.htm> (data obrashcheniya: 26.06.2020).
7. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki // Psihol. zhurn. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–56.
8. Metaeva V.A. Professional'naya refleksiya v poslediplomnom obrazovanii: ucheb. posobie / nauch. red. G.M. Romancev. Ekaterinburg: Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2005.
9. Metaeva V.A. Razvitie professional'noj refleksii v poslediplomnom obrazovanii: metodologiya, teoriya, praktika. М.: Nauka, 2006.
10. Osipov P.N., Sedankina T.E. Razvitie sposobnosti budushchih oficerov k refleksii v uchebno-vospitatel'nom processe voennogo vuzav // Vestn. Kazan. tekhnol. un-ta. 2009. № 2. С. 156–160.
11. Piskunova E.V. Professional'naya pedagogicheskaya refleksiya v deyatel'nosti i podgotovke pedagoga // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2005. Ser.: Psihologiya. Vyp. 1(45). С. 62–66.
12. Prokazin E.S. Pedagogicheskij potencial social'no-gumanitarnykh disciplin v razvitii refleksivnogo komponenta professional'nykh kompetencij kursantov voennogo vuzav // Global'nyj nauchnyj potencial. Тамбов: Fond razvitiya nauki i kul'tury. 2020. № 5(110). С. 104–106.
13. Semenov I.N., Stepanov S.Yu. Refleksiya v organizacii tvorcheskogo myshleniya i samorazvitiya lichnosti // Voprosy psihologii. 1983. № 2. С. 35–42.
14. Strategicheskij plan sovershenstvovaniya professional'nogo obrazovaniya i podgotovki voennosluzhashchih i gosudarstvennykh grazhdanskih sluzhashchih MO RF na period do 2020 goda. М., 2008.
15. Tarasyuk N.A., Semenova Yu.I. Razvitie refleksivnykh umenij kak osnova professional'noj podgotovki // Vysshее obrazovanie v Rossii. 2010. № 12. С. 159–162.
16. Troyanskaya A.I. Professional'naya refleksiya lichnosti v mire etnicheskoy kul'tury: monogr. Izhensk: UdGU, 2011.

17. Cyguleva M.V. Razvitie reflektivnogo komponenta professional'noj kompetentnosti budushchih inzhenerov v processe izucheniya gumanitarnykh disciplin: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2017.

18. Shadrikov V.D. Psihologiya deyatelnosti i sposobnosti cheloveka: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Logos, 2008.

19. Shadrikov V.D. Lichnostnye kachestva pedagoga kak sostavlyayushchie professional'noj kompetentnosti // Vestn. Yarosl. gos. un-ta im. P.G. Demidova. Ser.: Psihologiya. 2006. № 1. S. 15–21.

20. Sharov A.S. Osnovy teorii ucheniya studentov v vysshej shkole // Vysshaya shkola na sovremennom etape: psihologiya prepodavaniya i obucheniya: mezhdunar. sb. st. / pod red. prof. M.M. Kashapova. M.; Yaroslavl', 2005. T. 2. S. 59–60.

21. Sharov A.S., Sharov D.A. Refleksivnyj podhod v obuchenii informatike: monogr. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2007.

22. Shumakova I.A. Ponyatie «refleksivnaya obrazovatel'naya sreda» v filosofii obrazovaniya // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Filosofiya. Sociologiya. Pravo. 2008. № 4(44). S. 64–74.

Development of the reflexive component of professional competencies as a condition of the formation of the professional selfconsciousness of the students in military universities

The article deals with the issue of the creation of the reflexive educational environment for the development of the professional competencies of the students in military universities. There is conducted the analysis of the works of this sphere. There are revealed the basic conditions supporting the development of the reflexive component of the professional competencies. The authors describe the specific features of the comprehension of reflection and its role in the creation of the educational process and the development of the professional competence of military students.

Key words: *professional competencies, military education, reflexive component of professional competencies, reflexive educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 17.08.2020)

О.О. ПУТИЛО, Л.Н. САВИНА
(Волгоград)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДОПОЛНЕННОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается вопрос об использовании в процессе литературного образования технологий дополненной и виртуальной реальности, предлагаются варианты применения данных технологий при создании учебных пособий в виде augmented reality book, при проведении образовательных квестов и реализации кейс-технологии, а также в ходе создания проекций виртуального воплощения авторского мира.

Ключевые слова: *дополненная реальность, виртуальная реальность, технология, литературное образование, QR-код.*

Современная школа немыслима без активного использования в учебном процессе такой перспективной разработки современной ИТ-индустрии, как технологии дополненной и виртуальной реальности. Как правило, данные технологии успешно реализуются при изучении иностранных языков [2; 5; 8; 20] и предметов физико-математического и естественнонаучного циклов [1; 3; 9; 10; 14; 19; 24; 28], однако вопрос об их применении в области школьного литературного образования изучен явно недостаточно.

Обобщая педагогический опыт в сфере AR- и VR-технологий, отметим, что большинство учащихся и педагогов отождествляют дополненную и виртуальную реальности, не разделяя или путая эти понятия. Тем не менее существует несколько видов «реальностей» [27] (см. рис. 1):

- полная реальность;
- виртуальная реальность (Virtual reality – VR);
- дополненная реальность (Augmented reality – AR);
- смешанная реальность (Mixed reality – MR).

Различия между виртуальной и дополненной реальностью основываются на ряде признаков, среди них важнейшими являются:

- реальность виртуальных объектов, отображаемых для пользователя;



Рис. 1. Виды реальностей

- глубина погружения пользователя в виртуальное пространство;
- метод взаимодействия пользователя и технологии.

Дополненная реальность (AR) (от англ. augmented reality – «расширенная реальность») – это «новая технология наложения виртуальной (цифровой) информации на видимый объект. В качестве основы (маркера) может выступать изображение, фотография, схема или другой видимый объект. С помощью специальных программ на основу добавляются виртуальные объекты: ссылки на веб-страницы, видео, текст, графика и 3D-объекты» [24]. Считать дополненную реальность с маркера помогают цифровые устройства: смартфоны, планшеты, специальные очки или шлем. Проявляющуюся при этом дополнительную информацию называют аурой. В дополненной реальности сам принцип видения пользователем окружающего мира, его восприятие с помощью зрения остаются неизменными: картины реального мира дополняются искусственными элементами и данными, отображаемыми в режиме реального времени по принципу «здесь и сейчас».

Виртуальная реальность (VR) обеспечивает «полное погружение» пользователя в виртуальный мир, ограничивая получение информации из мира реального. Она «конструирует полностью цифровой мир... ограничивая доступ пользователя к реальному миру, а дополненная реальность лишь добавляет элементы цифрового мира в реальный, видоизменяя пространство вокруг пользователя» [11, с. 89].

Для использования этой технологии необходимы специальные шлем или очки. В результате погружения можно получить эффект, похожий на тот, который испытывает человек при просмотре кинофильма в 3D-формате или в компьютерной игре, поддерживающей данную технологию. Пользователь при этом будет переживать те же ощущения, что и в реальном мире.

При применении технологии смешанной реальности (MR) в окружающий пользователя реальный мир добавляются виртуальные объекты, напоминающие настоящие и взаимодействующие с ними.

Основная трудность использования технологий AR и VR заключается в том, что их реализация предполагает создание высокотехнологичных условий. Так, для обращения к дополненной реальности как минимум необходимо оборудование в виде смартфона или планшета с установленной на нем программой. Существует и более продвинутая, а значит, и более дорогостоящая техника: видеопроекторы, создающие голограммы, очки дополненной реальности, например Google Glass, и т. п. Для работы требуется и наличие разнообразных приложений, устанавливающих связь между специальным маркером-меткой или геопозиционными данными и созданным объектом виртуальной реальности, дополняющим реальный мир (Vuforia, ARToolkit, Wikitude, KudanAR, ARToolKit, LayAR, Augment, Chromville, Quiver и т. д.).

Еще больше сложностей представляет использование VR с такими программными средами, как Unreal Engine 4, Unity, Vizor, WebVR и т. д., в рамках реализации которых нельзя обойтись простым смартфоном: требуются шлемы виртуальной реальности (Oculus Rift, HTC Vive, PSVR и т. д.), системы отслеживания глаз и движений тела, контроллеры – все это недоступно рядовому пользователю. Тем не менее в данном направлении ведутся разработки, среди которых следует отметить создание отечественной образовательной платформы vAcademia [4].

Однако в настоящее время их внедрению в процесс школьного преподавания препятствуют высокая стоимость средств, необходимых для реализации данных технологий, а также низкий уровень ИКТ-компетентности преподавательского состава. Окончательно также не решен вопрос и о том, нужно ли учителю-словеснику владеть основами программирова-

ния, уметь работать в 3D-редакторах для создания необходимого контента.

Тем не менее и зарубежные, и отечественные исследователи делают ставку на использование AR-технологий, учитывая их возможности одновременно отображать виртуальную и реальную информацию. Например, в рамках литературного образования можно эффективно применять технологии дополненной реальности при создании учебных пособий (ARB – augmented reality book).

Используя электронную копию учебника, разработчик может сделать из портрета или иллюстрации маркер и программно «привязать» к нему текст, видео, аудио или 3D-объект, который будет появляться на смартфоне или планшете ученика. Таким образом, данное пособие, созданное с применением технологий AR, выполнит одну из актуальнейших, на наш взгляд, задач, которые возникают в современном образовании, – актуализирует интерес обучающегося к исследованию определенной предметной сферы.

Гораздо чаще в образовательном процессе обращаются к технологии QR-кодов [15; 17; 26], своеобразных двухмерных штрих-кодов (бар-кодов), предоставляющих информацию для быстрого ее распознавания с помощью камеры на мобильном телефоне. При помощи специальных средств (например, на сайте qrcode.ru [6]) создается QR-код, своеобразная картинка, распознав которую с помощью другой программы, ученик получает доступ к информации: странице в Интернете, аудио- или видеофайлу, фото, текстовому документу и т. д.

Данная технология активно используется в музейном деле [18], а также в туристическом бизнесе, когда рядом с достопримечательностями размещаются QR-коды, содержащие указания на различную информацию о них. Даже в обычных учебниках ссылки на дополнительные материалы начинают появляться в виде QR-кодов, более удобных, чем обычная гиперссылка.

Более того, использование QR-кодов поможет обучающимся оперативно находить и рассматривать иллюстрации на своем мобильном устройстве, не затрачивая учебное время на самостоятельный их поиск в Интернете, а в дальнейшем не исключена возможность появления интерактивного учебника, «позволяющего работать с информацией дисциплины в разном объеме и детализации, не нарушая логики построения информационных бло-

ков <...> Изменять содержание учебника можно, всего лишь заменив устаревшие QR-коды новыми – распечатанными на самоклеющейся бумаге, а также редактируя информацию, размещенную на сайтах, к которым отсылают QR-коды» [16, с. 384–385]. На уроке литературы QR-коды можно использовать для создания комментариев к художественному тексту, в этом случае они помещаются на полях книги или распечатки небольшого по объему произведения. Это задание может быть выполнено учениками самостоятельно.

Использование данной технологии возможно и при организации литературных квестов [7], цель которых заключается в получении «ключей» для выполнения финального задания. «Перемещение учащихся по этапам-станциям может сопровождаться обращением к QR-кодам» [22, с. 82], распечатанным на бумаге или представленным на экране в виде карты или игрового поля. Учитель изначально готовит специальные метки-маркеры для каждого этапа квеста, которые ученики расшифровывают с помощью установленного на смартфоне приложения, обнаружив задание или подсказки. Для этого необходимо, чтобы в каждой команде имелось хотя бы одно устройство с программой для чтения QR-кодов. Та-



Рис 2. Карточка этапа квеста с QR-кодом

ким же образом можно зашифровать не только вопросы, но и дополнительные материалы, которые могут понадобиться при прохождении квеста.

Эта технология была апробирована нами в процессе проведения квеста по мотивам творчества Дж.Р.Р. Толкиена. Всего было разработано шестнадцать этапов, двенадцать из которых были оформлены с помощью QR-кодов (см. рис. 2). На этих этапах команды, сопровождаемые ведущими, должны были считать код и получить ссылку на заранее подготовленный электронный ресурс, содержащий вопрос и (в случае необходимости) дополнительные материалы.

При отсутствии у игроков программы для считывания QR-кода на карточке этапа была размещена короткая ссылка на соответствующий электронный ресурс. Несомненно, использование QR-кодов позволяет получить информацию быстрее, чем ручной набор ссылки, а при наличии высокоскоростного доступа в Интернет ученикам могут быть предложены задания с видео- и аудиофрагментами. Отметим, что характерная для квестов система ролевого отыгрыша, сопровождаемая бонусами (в виде победных очков и артефактов) и штрафами (в виде потери хит-пойнтов) хорошо взаимодействует с другими формами образовательной геймификации, например системой Classcraft.

QR-код может найти применение и в процессе реализации кейс-технологии [23], позволив включить в раздаточный материал печатные формы (отрывки из художественных произведений, критических статей, биографий авторов, фотографии, портреты и иллюстрации), а также аудио- и видеофайлы. В этом случае документы с указанием названия и библиографического описания должны размещаться в Интернете на отдельных страницах. Специальный QR-код может содержать гиперссылку на электронную форму для ответа на проблемный вопрос кейса.

Данная технология была апробирована нами на материале кейса, посвященного анализу жанровых особенностей народных сказок (<https://sites.google.com/view/case-tale>), а также в процессе работы с кейсом «Пьеса А.П. Чехова “Вишневый сад” – комедия или трагедия». В данном случае QR-код вел на страничку со ссылками на цитаты Чехова, отзывы режиссеров и критиков и т. д.

QR-коды оптимальны при проведении электронного тестирования или веб-

квестов, их можно использовать и для просмотра видеофильмов, и для демонстрации выразительного чтения мастеров художественного слова. Общий или индивидуальный QR-код предоставит ученикам доступ к заранее подготовленным электронным тестам, веб-квесту, аудио- или видеофайлам. При этом старшеклассники могут одновременно, не мешая друг другу, индивидуально или в малых группах работать с разным аудиовизуальным и текстовым материалом.

Аналогичным образом может быть построена работа при организации школьного музея, подготовке комментария к художественному тексту, при проведении викторины или киноурока. В последнем случае учитель может создать «интерактивный» фильм-квест, в ходе просмотра которого в определенный момент на экране возникает QR-код или маркер. Отсканировав его, ученики получают доступ к зашифрованной в нем информации. Существует также ряд сервисов (например, <http://www.classtools.net/>), облегчающих и систематизирующих эту работу.

В рамках виртуальной реальности (VR) оптимальным станет создание виртуального воплощения авторского мира в редакторе уровней компьютерной игры или в приложении VRchat – многопользовательской виртуальной вселенной, где игроки могут не только общаться, но и, реализуя свой творческий потенциал, самостоятельно создавать новые миры и аватары. Такая работа организуется учителем или самими учащимися как разновидность проектной деятельности по предмету.

Можно разыграть любую сцену из произведения в виртуальном воплощении, создав аватары персонажей, участвующих в данном эпизоде, или же разработав полностью автономный мир, населенный NPC. Выбор игрового редактора (The Elder Scrolls Construction Set, Valve Hammer Editor UnrealEd, Sandbox и т. п.) обусловлен тематической близостью или совпадением содержания и специфики игры и изучаемого художественного произведения. Кроме того, существует ряд игр, где конструирование дома или поселения является неотъемлемой частью игрового процесса (SimCity, Minecraft, Fallout 4 и т. п.).

Технология виртуальной реальности может быть использована и при проведении заочной экскурсии. Разумеется, аналогичный проект могут разработать и сотрудники

музеев или усадебных комплексов, отсняв необходимые детали интерьера. Примером реализации данной технологии могут послужить напоминающие путешествие по картам Google Street View экскурсии:

- в музей-усадьбу Л.Н. Толстого «Ясная Поляна» (<http://yar.vml.culture.ru/main/>);
- музей-заповедник А.С. Пушкина «Михайловское» (<http://vml.culture.ru/vtour/tours/mikhaylovskoye/pano.php>);
- Лермонтовский музей-заповедник «Тарханы» (https://www.culture.ru/vtour/tarhany/tarhany_museum.html);
- музей-заповедник И.С. Тургенева «Спаское-Лутовиново» (http://vml.culture.ru/vtour/tours/spasskoye_lutovinovo/pano.php);
- музей-заповедник М.А. Шолохова (http://vml.culture.ru/vtour/tours/muzej_zapovednik_sholokhova/pano.php);
- дом-музей А.П. Чехова в Ялте (<http://yalta-museum.ru/ru/virtualnyj-tur-po-zapovedniku.html>).

Похожий эффект, но худшего качества (псевдо-3D), может быть достигнут и средствами мультимедийной презентации PowerPoint, когда с помощью гиперссылок создается навигация по объектам заочной экскурсии. Например, можно сделать четыре фотографии одного и того же предмета с разных ракурсов, затем, привязав гиперссылки к навигационным элементам-стрелкам, настроить циклический переход между ними (см. рис. 3). По такой же схеме осуществляется передвижение между комнатами и по территории музея.

Отметим, что AR- и VR-технологии не вносят существенных изменений в процесс преподавания предмета, однако они хорошо визуализируют изучаемый материал и повышают мотивацию обучающихся за счет WOW-

эффекта. Самостоятельная работа школьников в рамках реализации этих технологий способствует формированию у них ИКТ-компетенции в области создания и редактирования графики, фото, видео, музыкальных и звуковых файлов [21, с. 212], построения с помощью компьютерных инструментов разнообразных информационных структур для описания объектов, моделирования с использованием виртуальных конструкторов, проектирования виртуальных и реальных объектов и процессов и т. п. [Там же, с. 216–217].

К несомненным достоинствам AR- и VR-технологий в системе школьного литературного образования можно отнести новый уровень наглядности, позволяющей рассматривать объекты детально и в 3D-формате, а также полное погружение в атмосферу художественного произведения, активизирующее его восприятие. Существенным прорывом и в способе подачи образовательного материала, и в усвоении новой информации являются виртуальные образы, которые можно увидеть в зале лектория. Они «делают учебный материал более наглядным, ярким и запоминающимся» [12]. Неслучайно данные тестов и экспериментов подтверждают эффективность использования этих технологий.

Когда одной группе детей во время уроков демонстрировали наглядный материал с помощью AR, а второй предъявляли обычные плакаты и схемы, выяснилось, что при использовании дополненной реальности «процент усвоения информации детьми приблизился к 90%, возрос уровень дисциплины, удавалось удержать внимание порядка 95% аудитории, тогда как в группе с двумерными пособиями все показатели были вдвое и втрое меньше» [Там же]. «Одной из причин такого

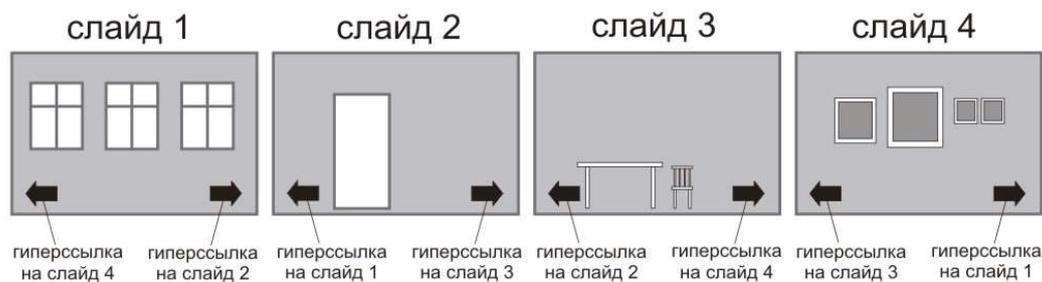


Рис. 3. Структура организации заочной экскурсии в формате псевдо-3D-средствами PowerPoint

влияния является то, что AR создает эффект присутствия... отображает связь между реальным и виртуальным миром, что психологически привлекает человека и активизирует его внимание и восприимчивость к информационной составляющей» [12].

Однако нельзя умолчать и о трудностях, обусловленных относительно малым опытом применения данных технологий, а также сложностью их технической реализации, требующей дорогостоящего оборудования и специфических знаний и от педагога, и от учащихся, хотя «эффективное использование информационно-образовательной среды предполагает компетентность сотрудников организации, осуществляющей образовательную деятельность в решении профессиональных задач с применением ИКТ, а также наличие служб поддержки применения ИКТ» [25, с. 40].

На наш взгляд, в школьном литературном образовании весьма высок потенциал только технологии дополненной реальности: уже сегодня она успешно применяется на нестандартных уроках литературы и во внеурочной деятельности по предмету. Технологии виртуальной реальности на их текущем уровне развития в литературном образовании имеют крайне ограниченную сферу употребления, их использование по сравнению с уже вошедшими в практику приемами менее обосновано с учетом затрат временных и материальных. Тем не менее технологии AR и VR необходимо внедрять в преподавание всех учебных дисциплин, поскольку школа должна адаптироваться к изменяющемуся миру и готовить учеников к жизни в информационном пространстве.

Список литературы

1. Андреева Е.А. Особенности применения технологии дополненной реальности в образовательном пространстве [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования: сб. ст. по материалам XLIV Междунар. студ. науч.-практ. конф. 2018. № 9 (44). URL: <https://sibac.info/studconf/science/xliv/106420> (дата обращения: 16.05.2020).
2. Антонова Н.С., Яковлев Р.Б. Применение когнитивных практик конструирования дополненной реальности в методиках обучения иностранному языку в старших классах школы // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации: науч. исследования студ. фак. иностр. языков и лингводидактики СГУ им. Н.Г. Чернышевского / под ред Р.З. Назаровой, Т.А. Спиридоновой. Саратов, 2017. С. 9–13.
3. Артюшкина Т.А., Андреев Р.А. Использование технологии дополненной реальности в образовании // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: сб. науч. ст. по материалам IX Междунар. научно-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов г. Новосибирск, 23 марта 2018 г. Новосибирск, 2018. С. 162–166.
4. Бахарева В.А., Захарова У.С., Сербин В.А., Фещенко А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательной среде вуза // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 4 (60). С. 12–20.
5. Борщева В.В. Виртуальная реальность в языковом образовании: потенциал технологии // Педагогика и психология образования. 2018. № 1. С. 64–70.
6. Генератор QR-кодов [Электронный ресурс]. URL: <http://qrcoder.ru/> (дата обращения: 13.08.2020).
7. Глизбург В.И., Самойлова Е.С. Образовательный квест как средство формирования информационной культуры // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2016. № 3. С. 85–91.
8. Доброва В.В., Лабзина П.Г. Виртуальная реальность в преподавании иностранных языков // Вестн. Самар. гос. техн. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2016. № 4(32). С. 13–20.
9. Зильберман М.А. Использование дополненной реальности в образовании: из опыта работы // Рождественские чтения: материалы XVIII регион. науч.-метод. конф. по вопросам применения ИКТ в образовании г. Пермь, 16 января 2015 г. Пермь, 2015. С. 22–25.
10. Иванашкин Д.А. Роль технологии виртуальной реальности в современном образовании // Личность в информационно-образовательном пространстве: ответы на вызовы времени: сб. докл. Всерос. науч.-практ. конф., г. Елец, 22 нояб. 2018 г. М.: Рос. нов. ун-т, 2018. С. 222–228.
11. Иванова А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения // Стратегические решения и риск-менеджмент. 2018. № 3(108). С. 88–107.
12. Иванько А.Ф., Иванько М.А., Бурцева М.Б. Дополненная и виртуальная реальность в образовании [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2018. № 37. URL: <https://moluch.ru/archive/223/52655/> (дата обращения: 07.08.2020).
13. Казначеева Н.Н. Виртуальная реальность и воспитание на уроках литературы // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. 2017. № 13. С. 37–41.
14. Князева Г.В. Виртуальная реальность и профессиональные технологии визуализации // Вестн. Волж. ун-та им. В.Н. Татищева. 2010. № 15. С. 68–76.

15. Литус К.Д., Напалков С.В. QR-коды в образовании школьников // *Междунар. студ. науч. вестн.* 2015. № 5-4. С. 562–563.
16. Микова Т.Е. Возможности QR-кода в современной образовательной среде // *Акмеология профессионального образования: материалы 14-й Междунар. науч.-практ. конф., г. Екатеринбург, 14–15 марта 2018 г. Екатеринбург: РГППУ, 2018. С. 382–386.*
17. Михайлова П.С. Применение QR-кодов в образовании // *Новые информационные технологии в образовании: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., г. Екатеринбург, 10–13 марта 2015 г. Екатеринбург: РГППУ, 2015. С. 269–275.*
18. Панченко А.С. Художественный музей и виртуальная художественная реальность // *Мол. ученый.* 2012. № 3. С. 462–466.
19. Поляков Н.А. Использование виртуальной реальности в целях обучения // *Лингвистика, методика преподавания, переводоведение: актуальные проблемы теории и практики: сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф., г. Нижний Новгород, 25 декабря 2016 г. Н. Новгород, 2016. С. 45–52.*
20. Попова О.П. Использование технологий виртуальной реальности в процессе обучения иностранному языку // *Гуманитарное образование: история, традиции, перспективы: сб. науч. тр. Елец, 2018. С. 85–88.*
21. Примерная основная образовательная программа основного общего образования от 08 апр. 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/03/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 17.08.2020).
22. Путило О.О., Савина Л.Н. Использование электронных ресурсов в процессе реализации квест-технологии на уроках литературы и во внеурочной деятельности // *Филологическое образование в условиях электронно-цифровой среды: сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф., г. Москва, 30 мая 2018 г. СПб.: ЛЕМА, 2018. URL: <http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2018/08/2sbornik-statej-2018-poslednjaja-redakcija.pdf>* (дата обращения: 14.08.2020).
23. Путило О.О., Савина Л.Н. Труды Д.Н. Медриша в школьном изучении фольклорных произведений с помощью кейс-метода // *Восток – Запад: пространство русской литературы и фольклора: сб. ст. по итогам Седьмой Междунар. науч. конф. (заочной), посвящ. 90-летию со дня рождения Д.Н. Медриша, г. Волгоград, 15 декабря 2016 г. Волгоград, 2017. С. 306–312.*
24. Самарина А.Е. Мобильные приложения дополненной реальности и возможности их использования в образовательном процессе [Электронный ресурс] // *Современная педагогика.* 2016. № 1. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/01/5303> (дата обращения: 14.08.2020).
25. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 классы) [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (дата обращения: 14.08.2020).
26. Чапурных А.А. Использование QR кодов в образовании для развития творческих способностей учащихся // *Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. победителей VII Междунар. науч.-практ. конф. г. Пенза, 25 апреля 2017 г. Пенза: Наука и просвещение, 2017. С. 163–167.*
27. Milgram P., Kishino F. A taxonomy of mixed reality visual displays // *IEICE Transactions on Information and Systems.* 1994. Vol. E77-D. №. 12. P. 1321–1329.
28. Mobile App Daily. Augmented Reality in Education: A Way To Future [Electronic resource]. URL: <https://www.mobileappdaily.com/2018/08/1/augmented-reality-in-education> (дата обращения: 14.08.2020).

* * *

1. Andreeva E.A. Osobnosti primeneniya tekhnologii dopolnennoj real'nosti v obrazovatel'nom prostranstve [Elektronnyj resurs] // *Nauchnoe soobshchestvo studentov. Mezhdisciplinarnye issledovaniya: sb. st. po materialam XLIV Mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. 2018. № 9 (44).* URL: <https://sibac.info/studconf/science/xliv/106420> (дата обращения: 16.05.2020).
2. Antonova N.S., Yakovlev R.B. Primenenie kognitivnyh praktik konstruirovaniya dopolnennoj real'nosti v metodikah obucheniya inostrannomu yazyku v starshih klassah shkoly // *Inostrannye yazyki: problemy prepodavaniya i riski kommunikacii: nauch. issledovaniya stud. fak. inostr. yazykov i lingvodaktiki SGU im. N.G. Chernyshevskogo / pod red. R.Z. Nazarovoj, T.A. Spiridonovoj. Saratov, 2017. S. 9–13.*
3. Artyushkina T.A., Andreev R.A. Ispol'zovanie tekhnologii dopolnennoj real'nosti v obrazovanii // *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika: sb. nauch. st. po materialam IX Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. prepodavatelej, aspirantov, magistrantov i studentov g. Novosibirsk, 23 marta 2018 g. Novosibirsk, 2018. S. 162–166.*
4. Bahareva V.A., Zaharova U.C., Serbin V.A., Feshchenko A.V. Tekhnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovatel'noj srede vuza // *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie.* 2015. № 4(60). S. 12–20.
5. Borshcheva V.V. Virtual'naya real'nost' v yazykovom obrazovanii: potencial tekhnologii // *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2018. № 1. S. 64–70.

6. Generator QR-kodov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://qrcoder.ru/> (data obrashcheniya: 13.08.2020).
7. Glizburg V.I., Samojlova E.S. Obrazovatel'nyj kvest kak sredstvo formirovaniya informacionnoj kul'tury // Vestn. Ros. un-ta družby narodov. Ser.: Informatizaciya obrazovaniya. 2016. № 3. S. 85–91.
8. Dobrova V.V., Labzina P.G. Virtual'naya real'nost' v prepodavanii inostrannyh yazykov // Vestn. Samar. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2016. № 4(32). S. 13–20.
9. Zil'berman M.A. Ispol'zovanie dopolnennoj real'nosti v obrazovanii: iz opyta raboty // Rozhdestvenskie chteniya: materialy XVIII region. nauch.-metod. konf. po voprosam primeneniya IKT v obrazovanii, g. Perm', 16 yanvarya 2015 g. Perm', 2015. S. 22–25.
10. Ivanashkin D.A. Rol' tekhnologii virtual'noj real'nosti v sovremennom obrazovanii // Lichnost' v informacionno-obrazovatel'nom prostranstve: otvety na vyzovy vremeni: sb. dokl. Vseros. nauch.-prakt. konf. «Lichnost' v informacionno-obrazovatel'nom prostranstve: otvety na vyzovy vremeni», g. Elec, 22 noyabrya 2018 g. M.: Ros. nov. un-t, 2018. S. 222–228.
11. Ivanova A.V. Tekhnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti: vozmozhnosti i prep'yatstviya primeneniya // Strategicheskie resheniya i risk-menedzhment. 2018. № 3(108). S. 88–107.
12. Ivan'ko A.F., Ivan'ko M.A., Burceva M.B. Dopolnennaya i virtual'naya real'nost' v obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Mol. uchenyj. 2018. № 37. URL: <https://moluch.ru/archive/223/52655/> (data obrashcheniya: 07.08.2020).
13. Kaznacheeva N.N. Virtual'naya real'nost' i vospitanie na urokah literatury // Social'no-psihologicheskie problemy mental'nosti / mentaliteta. 2017. № 13. S. 37–41.
14. Knyazeva G.V. Virtual'naya real'nost' i professional'nye tekhnologii vizualizacii // Vestn. Volzh. un-ta im. V.N. Tatishcheva. 2010. № 15. S. 68–76.
15. Litus K.D., Napalkov S.V. QR-kody v obrazovanii shkol'nikov // Mezhdunar. stud. nauch. vestn. 2015. № 5-4. S. 562–563.
16. Mikova T.E. Vozmozhnosti QR-koda v sovremennoj obrazovatel'noj srede // Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya: materialy 14-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya», g. Ekaterinburg, 14–15 marta 2018 g. Ekaterinburg: RGPPU, 2018. S. 382–386.
17. Mihajlova P.S. Primenenie QR-kodov v obrazovanii // Novye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. Ekaterinburg, 10–13 marta 2015 g. Ekaterinburg: RGPPU, 2015. S. 269–275.
18. Panchenko A.S. Hudozhestvennyj muzej i virtual'naya hudozhestvennaya real'nost' // Mol. uchenyj. 2012. № 3. S. 462–466.
19. Polyakov N.A. Ispol'zovanie virtual'noj real'nosti v celyah obucheniya // Lingvistika, metodika prepodavaniya, perevodovedenie: aktual'nye problemy teorii i praktiki: sb. nauch. trudov po mat. I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Lingvistika, metodika prepodavaniya, perevodovedenie: aktual'nye problemy teorii i praktiki» g. Nizhnij Novgorod, 25 dek. 2016 g. N. Novgorod, 2016. S. 45–52.
20. Popova O.P. Ispol'zovanie tekhnologij virtual'noj real'nosti v processe obucheniya inostrannomu yazyku // Gumanitarnoe obrazovanie: istoriya, tradicii, perspektivy: sb. nauch. tr. Elec, 2018. S. 85–88.
21. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya ot 8 apr. 2015 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/03/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf> (data obrashcheniya: 17.08.2020).
22. Putilo O.O., Savina L.N. Ispol'zovanie elektronnyh resursov v processe realizacii kvest-tekhnologii na urokah literatury i vo vneurochnoj deyatel'nosti // Filologicheskoe obrazovanie v usloviyah elektronno-cifrovoj sredy: sb. nauch. st. po itogam Vseros. nauch.-prakt. konf. «Filologicheskoe obrazovanie v usloviyah elektronno-cifrovoj sredy» g. Moskva, 30 maya 2018 g. SPb.: LEMA, 2018. URL: <http://rusacademe.ru/wp-content/uploads/2018/08/2sbornik-statej-2018-poslednjaja-redakcija.pdf> (data obrashcheniya: 14.08.2020).
23. Putilo O.O., Savina L.N. Trudy D.N. Medrisha v shkol'nom izuchenii fol'klornyh proizvedenij s pomoshch'yu kejs-metoda // Vostok – Zapad: Prostranstvo russkoj literatury i fol'klora: sb. st. po itogam sed'moj Mezhdunar. nauch. konf. (zaочноj) «Vostok – Zapad: Prostranstvo russkoj literatury i fol'klora», posvyashch. 90-letiyu so dnya rozhdeniya D.N. Medrisha, g. Volgograd, 15 dek. 2016 g. Volgograd, 2017. C. 306–312.
24. Samarina A.E. Mobil'nye prilozheniya dopolnennoj real'nosti i vozmozhnosti ih ispol'zovaniya v obrazovatel'nom processe [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya pedagogika. 2016. № 1. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/01/5303> (data obrashcheniya: 14.08.2020).
25. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (5–9 klassy) [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (data obrashcheniya: 14.08.2020).
26. Chapurnyh A.A. Ispol'zovanie QR kodov v obrazovanii dlya razvitiya tvorcheskih sposobnostej uchashchihsya // Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii: sb. st. pobeditelej VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. g. Penza, 25 apr. 2017 g. Penza: Nauka i prosveshchenie, 2017. S. 163–167.

Use of the technologies of augmented and virtual realities in the process of literary education

The article deals with the issue of the use of the technologies of augmented and virtual realities in the process of literary education. There are suggested the variants of the use of these technologies in the process of the creation of the teaching guide in the form of augmented reality book during the conduction of the educational quests, the implementation of the case technologies and the creation of the projections of the virtual personification of the author's world.

Key words: *augmented reality, virtual reality, technology, literary education, QR code.*

(Статья поступила в редакцию 27.08.2020)

Н.Н. АБРАМОВА
(Ульяновск)

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА
ПЕДАГОГИКИ**

Анализируется проблема формирования направленности личности. Рассматриваются методические аспекты данной проблемы, обоснована ее актуальность (в большинстве случаев выпускники школ поступают в педагогический вуз не потому, что им нравится профессия учителя, а по другим причинам). Описана работа по формированию профессиональной направленности у студентов педагогического вуза на основе методики коллективной организации деятельности, эффективность которой показала контрольная диагностика.

Ключевые слова: *направленность личности, профессиональная направленность, методика коллективного творческого воспитания, коллективная организация деятельности.*

Цель статьи – рассмотреть некоторые теоретические аспекты проблемы формирования профессиональной направленности студентов педагогического вуза в процессе из-

учения курса педагогики и раскрыть технологическую сторону данного процесса. В предыдущих статьях [1; 2] мы рассматривали профессиональную направленность как составляющую компетентности студентов педагогического вуза и ее формирование на основе комплексного подхода. В данной статье основное внимание уделено формированию профессионально-педагогической направленности студентов на основе методики коллективной организации деятельности.

Проблема формирования профессиональной направленности у студентов педагогических вузов актуальна и в России нового времени. Ее актуальность усилилась с начала 2000-х гг., о чем говорят результаты опросов, которые мы проводили более двадцати лет. Эти опросы показали, что высшее образование по-прежнему престижно, хотя средства массовой информации пытаются убедить нас в обратном. В анкете «Почему Вы поступили именно в педагогический вуз?» в 1997 г. мотив «нужен диплом» выбрали 36% (из 238 студентов), а в 2019 г. – 71% (из 262 студентов). Значительно увеличилось число студентов, которые поступили в педагогический университет потому, что в нем не надо платить за обучение. До 1998 г. причина «бесплатное обучение» вообще не появлялась в ответах студентов. В 1998 г. это были 1–2 ответа в каждой группе, в 2014 г. – 29,3% и в 2019 г. – 57%. В то же время процент выбора мотивировки «нравится профессия учителя» почти не изменился: в 1998 г. – 37,4%, в 2019 – 33,27%, т. е. только треть учащихся поступает в педагогический университет потому, что их привлекает профессия учителя [3, с. 137]. Им нужны диплом о высшем образовании и возможность получить этот диплом бесплатно. Отсюда важность систематической работы в педагогическом вузе по формированию профессиональной направленности у студентов.

Проблему формирования направленности личности, профессиональной направленности личности разрабатывали многие ученые-психологи и педагоги: Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, З.И. Васильева, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др. Они рассматривают различные стороны данной проблемы. Сама проблема направленности личности была сформулирована С.Л. Рубинштейном. К.К. Платонов рассматривает содержание направленности. Он считает, что понятие «направленность» тесно

связано с категорией «личность», в которую он включает четыре подструктуры: биопсихическую (физические особенности, тип темперамента, половые признаки), психическую (мышление, память, внимание, обучаемость и др.), опыт (знания, умения, навыки, привычки) и направленность. Направленность К.К. Платонов считает вершиной личности и включает в нее влечения, интересы, стремления, идеалы, мировоззрение, убеждения [9, с. 126–127].

Обучение в специальных средних и высших учебных заведениях предполагает формирование у студентов профессиональной направленности. В каждом типе учебного заведения она имеет свои особенности. С точки зрения Ю.А. Левады, «...сложность организации подготовки будущих учителей состоит в том, что здесь выпускник включается в систему “человек – человек”. Если для моделей процесса подготовки будущих строителей много диктуют системы и механизмы, до этого созданные самими людьми, то здесь мы вступаем в область сложнейшую, поскольку сложность и многообразие личности ведут “к максимуму изменчивости, максимуму подвижности в этой системе”» [6, с. 5].

В.А. Сластенин, который считает, что в личности учителя ведущее место занимает его направленность, обращает внимание на виды направленности. Он выделяет в личности педагога «три взаимосвязанных вида направленности: социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную.

1) социально-нравственная направленность личности педагога включает в себя социальные потребности, моральные и ценностные ориентации, чувство общественного долга и гражданской ответственности, идейную убежденность, профессиональную позицию, социальную активность;

2) профессионально-педагогическая направленность личности учителя включает интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности, педагогический долг и ответственность, педагогическую справедливость, стремление к самосовершенствованию;

3) основу познавательной направленности личности составляют духовные потребности и интересы, потребность в знаниях, любовь к преподаваемому предмету, увлеченность процессом познания, непрерывность педагогического самообразования, культура научно-педагогического мышления» [8, с. 35–38].

Н.В. Кузьмина исследует профессиональные свойства личности и тоже в качестве ведущего рассматривает направленность: «...нам

важно выделить ведущие свойства личности. В качестве одного из таких центральных свойств мы выделили направленность. Понятие “направленность”, связанное с отношениями, установками, аттитюдами, в том числе профессиональная направленность, в литературе по психологии профессий является наиболее употребимым. Обычно под профессиональной направленностью имеют в виду интерес к профессии и склонность заниматься ею. Понятие “направленность” включает в себя представление о цели, мотивы, побуждающие к деятельности, и эмоциональное к ней отношение (любовь, удовлетворенность, потребность)» [5, с. 36–37].

Н.В. Кузьмина обращает внимание и на компоненты направленности. Она считает, что профессионально-педагогическая направленность личности включает в себя пять основных компонентов:

1) интерес и любовь к детям, к профессии и к творчеству, связанному с воспитанием в них человеческих качеств;

2) осознание трудностей и проблем в учительской работе;

3) потребность в педагогической деятельности;

4) осознание собственных возможностей и способностей как соответствующих требованиям выбранной профессии;

5) потребность в постоянном самосовершенствовании и стремление овладеть основами педагогического мастерства уже в вузе [Там же, с. 37].

Проблема направленности личности исследуется также в русле гуманистической психологии и педагогики. К. Роджерс считает, что конструирующим образованием личности являются ценности, которые гуманистичны по своей природе и способствуют ее совершенствованию. По мнению К. Роджерса, учитель не может задать, а может лишь создать условия для реализации ценностей. Эти условия формируются в отношениях, в которых один из участников имеет в виду, что скоро у одного и обоих членов отношений должна появиться более высокая оценка своих данных, умение выразить и использовать все потенциальные внутренние возможности индивида [12].

А. Маслоу, исследовавший проблему самоактуализации, близок к позиции К. Роджерса о значимости ценностей в деятельности человека. Ученый считал, что самоактуализированный человек «не только: а) психически здоров, б) удовлетворил свои базовые потребности и в) позитивно использует свои возможности, но и – г) устремлен к неким “высшим ценно-

стям», взыскует их и преклоняется перед ними» [7, с. 315].

Педагог с гуманистической направленностью понимает свое предназначение в формировании у ребенка общечеловеческих нравственных ценностей. Он старается развить в нем навыки самопознания, самопонимания, самоактуализации, самоопределения, оказывает ему помощь в развитии положительных задатков и способностей, создает условия для самореализации, т. е. он его «вочеловечивает» [Там же, с. 189], приобщает к общечеловеческим ценностям.

«В процессе обучения в педагогическом университете будущие учителя усваивают систему знаний по педагогике и психологии, общественным наукам, спецдисциплинам, что может способствовать формированию гуманистической направленности (при личностно ориентированной организации учебного процесса)» [2]. Идеям гуманистической психологии близка диалогово-деятельностная концепция воспитания, предложенная С.Д. Поляковым [10; 11]. В нашей стране она также связана с такими теоретиками и практиками воспитания, как В.П. Бедерханова, О.С. Газман, М.А. Щетинин, С.М. Юсфин.

С точки зрения диалогового воспитания, по мнению С.Д. Полякова, первое, что строит педагог, – это ситуация безопасного (!) диалога, в которой воспитанники и воспитатели могут предъявить друг другу свои цели, интересы, ценности. Затем по определенным правилам они *договариваются* о совместных действиях или правилах общения, в которых бы отразились на равных интересы обеих сторон. И, наконец, начинают совместно действовать.

С.Д. Поляков считает, что в этой воспитательной концепции можно найти отголоски многих психологических идей и направлений: и деятельностного подхода, и гештальтпсихологии, и гуманистической. Но ближе всего к воспитанию-диалогу психологическая позиция Карла Роджерса. По К. Роджерсу, каждый человек не ниже и не выше другого человека. Воспитатель своим доверительным общением может только помочь воспитаннику осознать свои интересы, проблемы и пути изменения, но не брать за него ответственность за «перевоспитание».

Данные идеи К. Роджерса не полностью отражают концепцию диалогового воспитания. В них нет оснований для перехода от диалога к практике дальнейшего общения и совместной деятельности. Здесь, по-видимому, промежуточная зона между гуманистической

психологией по К. Роджерсу и деятельностным подходом [10, с. 97].

Процессуальная сторона этой концепции реализуется в методике коллективного творческого воспитания, основателем и разработчиком которой был ленинградский педагог И.П. Иванов. Значение его разработок раскрывает в своей книге «Коллективное творческое воспитание: перезагрузка» С.Д. Поляков. Он говорит о том, что теоретическая значимость деятельности И.П. Иванова долгое время вызвала у него сомнения. Но в 2000 г. он детально проанализировал работы И.П. Иванова и пришел к выводу, что в них заключена стройная, глубокая, неидеологизированная, настоящая педагогическая теория, в которой присутствуют и философский, и психологический, и педагогический аспекты. С философской точки зрения это положение о деятельностной сущности человека как преобразовании себя через преобразование мира и о социальной сущности человека как системе отношений. С психологической стороны для И.П. Иванова человек – это прежде всего личность, а ядро, основа личности – система отношений человека к миру, людям, к себе. Глубинное основание этих отношений – отношение с людьми. С педагогической точки зрения создание отношений заботы воспитателей и воспитанников друг о друге возможно в совместной творческой деятельности. «Общая забота как совместная деятельность триедина. Она ориентирована на преобразование мира (жизненно-практическую заботу), на развитие участников совместной деятельности (воспитательную заботу) и на создание условий для деятельности (организационную заботу)» [11, с. 34–35].

Методику И.П. Иванова называют по-разному: методикой коллективного творческого воспитания, орлятской, коммунарской, методикой коллективной творческой деятельности. При организации деятельности по формированию профессионально-педагогической направленности студентов педагогического вуза [3] мы придерживались понятия, которое дает И.П. Иванов («методика коллективной организаторской деятельности» [4, с. 54]), поскольку оно дает возможность применять методику педагога не только в воспитательной работе, но и в учебной деятельности, в том числе и в вузе. При организации данной работы мы опирались на личностный подход, который предполагает видение в каждом обучающемся не объекта, а субъекта учебно-воспитательного процесса, требует выявления и развития его потенциальных возможностей, который направлен на сотрудничество препода-

давателей и студентов в совместной творческой деятельности.

Работа проводилась со студентами физико-математического факультета Ульяновского государственного педагогического университета (126 студентов). Мы опирались на логическую цепочку понятий «самопознание – самопонимание – самоопределение», что способствует формированию направленности студентов, а также на требование постоянного усложнения деятельности. Самопознание во многом обеспечивала диагностика, которая проводилась в начале работы: были изучены мотивы студентов, интересы, реальные психофизиологические возможности, уровень направленности и профессионально-педагогической подготовки [2]. Для развития самопонимания студенты участвовали в аналитических беседах по произведениям известных педагогов и педагогов-новаторов. Работу начинали с художественно-популярных произведений с переходом на книги методико-теоретического плана (А.С. Макаренко «Педагогическая поэма», В.А. Сухомлинский «Сердце отдаю детям», Ш.А. Амонашвили «Здравствуйте, дети», Е.Ю. Сазонов «Город мастеров», В.Ф. Шаталов «Куда и как исчезли тройки» и др.). В завершение студенты писали эссе о своей школе и анализировали особенности своей личности с позиций «я идеальное», «я реальное», «я зеркальное».

Работа по развитию самопознания и самопонимания в единстве с самоопределением и, соответственно, с формированием профессиональной направленности продолжалась при организации реальной педагогической деятельности. Ее содержание и методика также усложнялись от семестра к семестру: в начале это организация игры с группой, затем проведение диспута в форме «Аквариум» с элементами методики коллективных творческих дел, подготовка и проведение этических бесед также с элементами коллективных творческих дел и как завершение работы по разделам «Теории и методики воспитания» – выбор коллективного творческого дела, его самостоятельная подготовка, проведение и последующий анализ [1; 2]. Под влиянием данной совместной творческой деятельности, «той поистине волшебной силы воздействия», по словам И.П. Иванова [4, с. 54], каждый студент раскрывался как неповторимая творческая личность, улучшался психологический климат в группе.

В пятом семестре, завершающем курс педагогики, в котором студенты изучали раздел «Дидактика», также было организовано усложнение работы. Более сложным было само содержание учебного материала, которое

предполагало изучение большого объема теоретических знаний: методологических основ дидактики, классических и современных теорий обучения, психологических теорий, на которые опирается дидактика. С практической стороны также произошло усложнение: студенты должны были готовить и самостоятельно проводить семинарские занятия по педагогике. На предыдущих курсах студенты участвовали в подготовке и проведении воспитательных дел – с такой деятельностью они были знакомы со школы, а уроки в школе проводили очень немногие, в основном в так называемые дни самоуправления.

Поскольку количество часов на изучение курса ограничено, каждый студент в отдельности не мог проводить занятие. Студенты были разделены на подгруппы по 3–4 человека, работа проводилась по методике коллективной организации деятельности. Перед началом работы студентов настроили, мотивировали на предстоящую совместную творческую деятельность, объяснили ее важность, особенности проведения. Студенты вместе с преподавателем готовили конспект семинара, формулировали цели и задачи занятия, обсуждали его содержание, структуру и методику проведения. Особенность занятия была в том, что оно состояло из двух частей: репродуктивной и творческой. В репродуктивную часть вошли действия студентов по проведению организационного момента, микроконтрольной работы, фронтального и индивидуального опросов. Преподаватель объяснял студентам необходимость формирования данных навыков пока на первичном, репродуктивном уровне и обращал внимание на особенности проведения каждой из этих частей, подводные камни, которые при этом могут возникнуть. Организационный момент – это мотивация, настрой на следующее занятие, четкий инструктаж по его подготовке. Микроконтрольная работа – умение продиктовать термины, которые нужно раскрыть в определенном ритме, а затем умение проверить письменную работу, не пропустить ошибки. Эта часть занятия оказалась необходимой, т. к. многие студенты, узнав, что занятия будут проводить их товарищи по группе, расслаблялись и переставали готовиться или готовились хуже, чем обычно. При фронтальном опросе с места обращалось внимание на то, что при таком опросе у студентов поначалу проявляется секторное видение класса, группы – студенты спрашивают одних и тех же, остальные как бы выпадают из поля их зрения. При индивидуальном опросе

акцент делали на то, какие ошибки могут возникнуть у отвечающего при зарисовке на доске и объяснении схем ответа.

Вторая часть каждого занятия носила творческий характер и проводилась в форме коллективных творческих дел по классификации С.Д. Полякова (бои, защиты, путешествия, лотереи, ролевые игры, коллективные творческие дела общения). Все занятия объединяла общая идея: на первом занятии ведущий объявлял группе, что на телевидении начинает работать студия TVD (Телевизионное вещание «Дидактика») и в ее работе будут принимать участие студенты педагогических вузов. Каждая передача (т. е. каждое занятие) – это новая тема по дидактике и новая игровая ситуация. В теме «Процесс обучения» – это ролевая игра ток-шоу, в которой студенты выступали в роли функций обучения – познавательной, воспитывающей и развивающей. По теме «Современные теории обучения» проводилась защита теорий на заседании Российской академии образования. Группу делили на четыре подгруппы. Для защиты студенты должны были придумать ассоциативное название выбранной теории, девиз и оформить ассоциативный рисунок выбранной теории: ассоциативная теория «Цветик-семицветик» (*Чем ярче – тем лучше*); условно-рефлекторная теория «Рефлекс» (*Повторяй – запоминай*); теория знаковых систем «Бесконечные знаки» (*Мы без знаков никуда, ты запомни навсегда, Пробел везде, пробел всегда – задача новая видна*); теория поэтапного усвоения знаний «К вершинам знаний» (*Раз ступенька, два ступенька – будут знания, Шаг за шагом с веселым смехом, вместе с нами иди к успеху*). В теме «Методы обучения» это путешествие во времени по местам возникновения классификаций методов обучения и их презентация (Ленинград, Москва, Казань, Ростов-на-Дону и др.). По теме «Педагогика сотрудничества» студенты создавали опорные конспекты по теме в целом и по отдельным положениям педагогики сотрудничества. Наибольшее впечатление на студентов произвело последнее занятие по теме «Проблемное обучение» – квест по острову Проблем. Занятие было полностью игровое, с яркой наглядностью, реквизитом, с костюмами у «аборигенов» острова. О сильном впечатлении от этого занятия говорит тот факт, что многие студенты использовали потом эту форму и в летней педагогической практике, и в учебных практиках.

Перед проведением занятий студенты волновались. Вот одно из высказываний. Студент Саша Д.: «При общении со своими однокурс-

никами по теме обнаружил, что есть какая-то скованность, может быть, даже боязнь: получится или нет, правильно ли это сделаю или нет. Думаю, что если бы такие уроки были бы чаще, все было бы гораздо лучше, потому что у меня с детьми было то же самое: помню первый день работы. Еду на автобусе и думаю: “Как встать перед ними? Что сначала сказать?”. Звонок на урок, я вхожу в класс. Полная гробовая тишина. Все внимание только на меня. Естественно, я потерял дар речи. Потом я подумал: “Я же свое имя знаю. Надо представиться”. С этого и началось наше общение». Этот студент начал работать в школе учителем математики уже со второго курса, успевал работать и отлично учиться. После окончания вуза несколько лет работает в школе (сейчас уже в качестве директора лицея).

После проведения каждого занятия мы с ведущими обсуждали его: выделяли положительные стороны в работе ведущих и сложности, с которыми они столкнулись; решали, сколько баллов поставим отвечающим (у нас в вузе 12-балльная система оценивания). Первые впечатления носили чаще эмоциональный характер, поэтому полный анализ всех проведенных занятий по выбранной методике со студентами проводился в конце семестра. Приведем два примера. Тася Т.: «Мне понравилось руководить учебным процессом, делая его интереснее и уникальнее. То, что у нас изначально была заготовка, не помешало нам частично перестроить ее под себя. Наиболее приятное впечатление я получила от того, что “ученикам” урок понравился не меньше, чем “учителям”. А значит, он прошел не зря. Индейская тематика помогла заинтересовать всех в материале в форме ролевой игры-квеста. Но у меня остается вопрос. Я могу понять, как сделать интересным урок истории, литературы, обществознания и подобных гуманитарных предметов. Там есть где разгуляться и с чем связать тему. Но как поступать с техническими предметами? Математика и информатика – моя специальность. Тяжело оборачивать занятие в красивую обертку, когда за ней стоят только цифры и вычисления. Есть ли какой-то метод для таких наук, как для гуманитарных? Пожелание: научить прививать любовь даже к самому мерзкому (математика) предмету». После такого высказывания студентки возникла необходимость показать ей игровые возможности уроков математики, поэтому на следующем занятии на тему «Формы организации обучения» студенты-ведущие показали фрагменты нестандартных уроков математики в игровой форме: «Незнайка на планете Мате-

матика», «Вертикаль и Горизонталь в гостях у Цифиркина», урок-детектив «Следствие ведут Колобки» (вместе с профессором математики Смекалкиным), «Математическое семиборье», «Математический квиз» и др.

У старосты группы Маши С. анализ лаконичный и суховатый, близкий ее характеру: «Плюсы проведенных занятий: работа в микрогруппах; случайность распределения и необходимость умения работать не только с друзьями; необходимость индивидуального вклада; творческое оформление, творческие задания; сюжетная структурированность; включение элементов театра; юмористические формы. Пожелание: внести творчество и в репродуктивную часть занятия». Наша задача на будущее: попытаться внести элементы творчества в репродуктивную часть семинаров.

По окончании занятий по педагогике студенты находились на определенном уровне формирования умений и навыков педагогической деятельности. Мы согласны с Н.В. Кузьминой, которая считает возможным выделить следующие «пять уровней педагогической деятельности: 1) репродуктивный (педагог умеет пересказать другим то, что знает сам и так, как знает сам); 2) адаптивный (педагог умеет не только передать информацию, но и трансформировать ее применительно к особенностям объекта, с которым имеет дело); 3) локально моделирующий (педагог умеет не только передавать и трансформировать информацию, но и моделировать систему знаний по отдельным вопросам); 4) системно моделирующий знания (педагог умеет моделировать систему деятельности, формирующей систему знаний по своему предмету); 5) системно моделирующий поведение (педагог умеет моделировать систему деятельности, формирующей у учащихся черты общечеловеческой нравственности) [5, с. 34–35]. На наш взгляд, после изучения теоретических основ курса педагогики студенты освоили репродуктивный и частично адаптивный уровни деятельности. Выход на последующие уровни возможен только в самостоятельной педагогической деятельности, т. е. для студентов это педагогические практики: летняя, в детских оздоровительных лагерях; учебные в средних классах (четвертый курс) и старших классах (пятый курс).

В конце пятого курса была проведена повторная диагностика по определению профессиональной направленности студентов. Она показала наличие основных компонентов направленности: интерес студентов к своей личности (самопознание – самопонимание – самоопределение), интерес к личности учащихся

и стремление к их разностороннему развитию; интерес к методической стороне учебного процесса и стремление к овладению как традиционными, так и инновационными методиками. На первом курсе в 2015 г. 36,2% студентов выбрали в качестве мотива поступления в педагогический университет «нравится профессия учителя». Весной 2020 г. при выборе места работы 76,8% выпускников выбрали работу в органах народного образования: школах, детских садах, детских домах, центрах детского творчества и т. д. Эти данные говорят об успешной работе по формированию профессиональной направленности студентов на основе методики коллективной организации деятельности, отношения к студенту как к личности, субъекту учебно-воспитательного процесса. Дальнейшая работа в этом направлении предполагает изучение адаптации выпускников с демократической направленностью, с навыками организации педагогической деятельности по методике коллективных творческих дел к жизни и деятельности в реальной, обычной, возможно, трудной школе.

Список литературы

1. Абрамова Н.Н. Компетентность и профессионально-педагогическая направленность студентов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 7. С. 4–10.
2. Абрамова Н.Н. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов на основе комплексного подхода [Электронный ресурс] // Мир науки. 2019. Т. 7. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/79PDMN219.html> (дата обращения: 23.06.2020).
3. Абрамова Н.Н. Формирование профессиональной направленности студентов педагогического вуза: моногр. Ульяновск: Изд-во УлГПУ, 2014.
4. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. М.: Педагогика, 1982.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970.
6. Левада Ю.А. Лекции по социологии. М., 1969.
7. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. СПб.: Евразия, 1997.
8. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин [и др.]. М.: Школа-Пресс, 1997.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986.
10. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. М.: Нов. шк., 1966.
11. Поляков С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. М.: Сентябрь, 2015.

12. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М., 1994.

* * *

1. Abramova N.N. Kompetentnost' i professional'no-pedagogicheskaya napravlennost' studentov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 7. S. 4–10.

2. Abramova N.N. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy napravlennosti studentov na osnove kompleksnogo podhoda [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. 2019. T. 7. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/79PDMN219.html> (data obrashcheniya: 23.06.2020).

3. Abramova N.N. Formirovanie professional'noj napravlennosti studentov pedagogicheskogo vuza: monogr. Ul'yanovsk: Izd-vo UIGPU, 2014.

4. Ivanov I.P. Vospityvat' kollektivistov. M.: Pedagogika, 1982.

5. Kuz'mina N.V. Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti. L.: Izd-vo LGU, 1970.

6. Levada Yu.A. Lekcii po sociologii. M., 1969.

7. Maslou A.G. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki / per. s angl. SPb.: Evraziya, 1997.

8. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij / V.A. Slastenin [i dr.]. M.: Shkola-Press, 1997.

9. Platonov K.K. Struktura i razvitie lichnosti. M.: Nauka, 1986.

10. Polyakov S.D. Psihopedagogika vospitaniya. Opyt populyarnoj monografii s elementami uchebnogo posobiya i nauchnoj fantastiki. M.: Nov. shk., 1966.

11. Polyakov S.D. Kollektivnoe tvorcheskoe vospitanie: perezagruzka. M.: Sentyabr', 2015.

12. Rodzhers K.R. Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka / per. s angl. M., 1994.

З.Р. АМЕТ-УСТА

(Симферополь)

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Освещаются результаты исследования проблемы развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе детского экспериментирования. Определены сущность понятия, критерии и показатели познавательного интереса. Представлены диагностический инструментарий для проведения диагностики детей старшего дошкольного возраста, полученные с его помощью результаты исследования, а также педагогические условия, способствующие повышению эффективности работы воспитателя в данном направлении.

Ключевые слова: познавательный интерес, познавательное развитие, экспериментальная деятельность, дети старшего дошкольного возраста.

Познавательное развитие детей дошкольного возраста, призванное помочь ребенку понять связи, существующие между явлениями окружающей действительности, – одно из приоритетных направлений педагогической теории и практики, которому в последнее время уделяется особенное внимание. Важнейшей областью познавательного развития детей дошкольного возраста является развитие познавательного интереса – интегрального образования личности, обладающего мотивационными и регулятивными возможностями и побуждающего к становлению ребенка как субъекта познавательной деятельности.

Вопросам развития познавательного интереса посвящены исследования многих ученых (Л.Н. Божович, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, А.Г. Запорожца, Е.Э. Кригер, И.Э. Куликовской, Н.Н. Подьякова, Н.В. Поповой, Н.Н. Совгир, Г.И. Шукиной, Д.Б. Эльконина и др.). Ученые единогласны в том, что познавательный интерес – это тот инструмент, с помощью которого ребенок может извлечь полезные знания из всего, что его окружает: предметов, явлений, жизненных событий и т. д. Владея в совершенстве данным инструментом, ре-

Formation of students' professional orientation in pedagogic universities in the process of studying the course of Pedagogy

The article deals with the analysis of the issue of the formation of personality orientation. There are considered the methodological aspects of the issue. There is substantiated its urgency (in general the school leavers enter the pedagogic universities not just because they like the profession of teacher but for different reasons). The author describes the work aimed at the formation of the professional orientation of students in pedagogic universities based on the methodology of the collective organization of the activities, its efficiency was demonstrated by the control diagnostics.

Key words: *personality orientation, professional orientation, methodology of collective creative education, collective organization of activities.*

(Статья поступила в редакцию 10.08.2020)

бенок будет проявлять способность учиться всю жизнь, что и является одной из главных задач познавательного развития в дошкольном возрасте.

В современной научной литературе рассматриваются разные аспекты исследуемой проблемы: развитие познавательной активности в процессе общения со взрослыми (Д.Б. Годовикова); развитие познавательных способностей дошкольников (Е.Е. Крашениников); особенности мотивационных предпочтений различных форм познавательной деятельности у дошкольников (Н.В. Мудрик); педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста (Е.Э. Кригер); диагностика познавательного интереса у дошкольников (Э.А. Баранова) и др.

Анализ изучения феномена познавательного интереса, проводимый разными исследователями [1; 3; 4; 13; 21], позволяет утверждать, что для развития ребенка дошкольного возраста решающее значение имеет не объем знаний, а способ их усвоения, определяемый тем видом деятельности, в котором они приобретались. В связи с этим наиболее благоприятные условия для развития познавательного интереса создает экспериментальная деятельность, в результате которой у детей формируются элементарные навыки поисковой работы, умения формулировать выводы и аргументировать свои суждения, активизируется самостоятельная мыслительная деятельность и многое другое.

Проблема детского экспериментирования получила отражение в работах О.В. Дыбиной, И.Э. Куликовской, Л.Н. Меньшиковой, Н.Н. Поддьякова, Л.Н. Прохоровой, Н.П. Рахановой, Н.Н. Совгир, В.В. Щетининой и др. По мнению ученых, в процессе экспериментирования дети учатся видеть не только очевидные связи и отношения, существующие между явлениями окружающей действительности, но и скрытые от непосредственного восприятия. Это, в свою очередь, играет важную роль при формировании достоверных представлений о явлениях окружающего мира и принципах их протекания.

В процессе экспериментирования ребенок старшего дошкольного возраста получает возможность удовлетворить характерную для его возраста любознательность, которая при определенных условиях перерастет в подлинно познавательный интерес, а также пережить эмоции первооткрывателя – удивление, восторг и радость познания [12, с. 34].

Однако, как показывает анализ практики работы в современных дошкольных образовательных учреждениях, несмотря на педагогические возможности экспериментальной деятельности как средства развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста, данный вид деятельности используется педагогами фрагментарно и носит чаще ситуативный, формальный характер. Это объясняется недостаточной оснащенностью развивающей предметно-пространственной среды возрастных групп необходимым для экспериментирования инвентарем; затруднениями в организации данного вида деятельности у воспитателей из-за недостаточного опыта и несовершенного владения методикой, а также непониманием многими педагогами важности и значения развития познавательного интереса у детей в дошкольном возрасте.

Изучение состояния проблемы развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе детского экспериментирования в педагогической теории [6; 8; 19; 28] и практике позволило нам сформулировать содержание данного понятия. Определяем его как стремление ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, и желание вникнуть в их сущность, а также найти между ними связи и отношения.

Анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы позволил установить, что познавательный интерес проходит в своем развитии несколько стадий: любопытство, любознательность и подлинно познавательный интерес [4, с. 62]. Последняя стадия, представляя собой избирательную направленность личности на познание окружающей действительности, характеризуется непрерывным поступательным движением, содействующим переходу ребенка от незнания к знанию, от менее полного и глубокого к более полному и глубокому проникновению в сущность явлений. Для познавательного интереса характерны напряжение мысли, усиление воли, проявление чувств, ведущие к преодолению трудностей в решении задач, к активным поискам ответа на проблемные вопросы [21].

Анализ практического опыта по проблеме исследования показал, что воспитатели зачастую удовлетворены наличием у детей любознательности и не ставят перед собой задач по развитию у них познавательного интереса. Однако именно он характеризуется волевыми усилиями в достижении цели и преодоле-

нии трудностей, а также является мотивом умственной деятельности и основой формирования пытливого ума ребенка.

Критериями развития познавательного интереса в процессе экспериментальной деятельности у детей старшего дошкольного возраста мы определили:

1) когнитивный (наличие вопросов и реплик относительно выполнения заданий; знание правил безопасного проведения экспериментов; высказывание предположений, выдвижение гипотез);

2) эмоциональный (экспрессивно-мимические проявления интереса; эмоционально-положительный фон деятельности; эмоциональные «всплески»);

3) деятельностный (следование правилам безопасности при проведении экспериментов, умение выделять существенные признаки и стороны объекта; умение аргументировать и доказывать выдвинутые гипотезы; способность устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, зарисовывать результат эксперимента).

С целью определения уровней развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста к каждому критерию были подобраны диагностические методики: методика Н.Б. Шумаковой «Вопрошайка», методика Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда «Цветовая диагностика эмоциональных состояний», методика Н.И. Гуткиной «Столкновение интересов» [1].

По результатам обследования детей старшего дошкольного возраста были определены уровни развития познавательного интереса по каждому критерию: достаточный, средний и низкий. Рассмотрим результаты более детально.

Исследование когнитивного критерия показало, что достаточный уровень выявлен у 23,0% детей старшего дошкольного возраста, средний – у 38,0% и низкий уровень – у 39,0% обследуемых. Дети, которые продемонстрировали достаточный уровень, знают правила безопасного поведения при проведении экспериментов, в частности, что необходимо избегать попадания сыпучих веществ в глаза, рот, нос, осторожно действовать с инвентарем и объектами для экспериментов, после проведения опытов надо вымыть руки с мылом и др. Дети проявляли вопросительно-познавательную активность, проявляющуюся в большом количестве вопросов, направленных на установление причинно-следственных свя-

зей, и реплик познавательного характера. Они активно рассуждали, высказывали свои предположения и выдвигали гипотезы, широко пользуясь аргументацией и доказательствами. В диалоге с воспитателем поясняли ход деятельности.

Приведем несколько примеров. Так, во время опыта с тканью и бумагой ребенок предположил, что ткань, в отличие от бумаги, не распадется после намокания, ее невозможно будет смять в комок, и если она синтетическая, то от огня она будет плавиться, а не гореть. Во время опыта с магнитом ребенок предположил, что достать скрепку из емкости с водой поможет магнит – предмет, который умеет притягивать железо. А в опыте с различными ароматическими материалами (матерчатые мешочки с мылом, апельсиновой цедрой, ароматическая свеча, флакон духов и др.), ребенок сделал предположение, что для определения запаха необходимо сделать вдох. Выдвинутые предположения дети проверяли в ходе экспериментальной деятельности и аргументированно доказали их.

У детей со средним уровнем прослеживалось частичное знание правил безопасного проведения экспериментов, чаще всего они действовали неуверенно. Для них была характерна эпизодическая вопросительно-познавательная активность. Вопросы, направленные на установление непосредственно воспринимаемых связей («Где?», «Куда?», «Зачем?», «Когда?» и т. п.) преобладали над вопросами причинно-следственного характера. Дети также нуждались в поддержке воспитателя при формулировании предположений и гипотез.

У детей с низким уровнем когнитивного критерия отмечалось отсутствие ориентировки в правилах безопасного поведения во время экспериментирования, для них была характерна вопросительно-познавательная пассивность, проявляющаяся в недостаточном количестве задаваемых вопросов, которые преимущественно носили характер вопросов-уточнений. Кроме того, отсутствовала самостоятельность при их разрешении, а также предположения и гипотезы. Дети нуждались в поэтапном объяснении условий выполнения задания, показе способа их выполнения. Так, ребенок не мог предположить, что произойдет, если один конец полоски материи опустить в стакан с водой, который установить на более высокое основание, а ее второй конец – в пустой стакан, размещенный ниже. Дети сопровождали свою деятельность преимущественно

но вопросами-уточнениями типа «Этот стакан мы оставим стоять выше?», «А этот стакан останется пустым?», «А вода сможет перебраться из стакана в стакан?» и др.

По эмоциональному критерию достаточный уровень развития познавательного интереса выявлен у 27,0% детей старшего дошкольного возраста, средний – у 35,0% и низкий уровень – у 38,0% обследуемых. Дети, которые продемонстрировали достаточный уровень, проявляли сильную эмоциональную вовлеченность в экспериментальную деятельность, о чем свидетельствовали экспрессивно-мимические проявления интереса, эмоционально-положительный фон деятельности, а также такие эмоциональные «всплески», как радость, восторг, удивление. Дети проявляли интерес к познанию свойств исследуемых объектов, чувство удовольствия от процесса познания и узнавания нового. В случае затруднений дети не отвлекались, проявляли упорство и настойчивость в достижении результата, которое приносило им удовлетворение, радость и гордость.

Дети со средним уровнем проявляли эмоциональную вовлеченность в экспериментальную деятельность ситуативно, они с интересом включались в выполнение исследовательских заданий, проявляли чувство удивления, радовались новому. Следует отметить, что, испытывая трудности в решении исследовательских заданий, дети не утрачивали эмоционального отношения к ним. Они обращались за помощью к воспитателю, задавали вопросы для уточнения условий их выполнения и, получив подсказку, выполняли задание до конца, что свидетельствовало об интересе ребенка к данной деятельности и о желании искать способы решения задач, но совместно с взрослым.

Дети с низким уровнем эмоционального критерия не были эмоционально вовлечены в экспериментальную деятельность, часто отвлекались, проявляли пассивность и познавательную инертность. Они редко испытывали положительные эмоции от процесса познания и узнавания нового о свойствах исследуемых объектов. Детей привлекала только конкретная информация, достаточно поверхностная; стремление проникнуть в сущность явлений было выражено достаточно слабо. Они не проявляли инициативности и самостоятельности в процессе выполнения исследовательских заданий, утрачивали к ним интерес при затруднениях, а также проявляли такие отрицательные эмоции, как огорчение и раздражение.

Исследование деятельностного критерия показало, что 20,0% детей старшего дошкольного возраста продемонстрировали достаточный уровень, для которого было характерно следующее. Дети придерживались правил безопасного поведения во время экспериментирования (работали только на подносе; соблюдали порядок на рабочем месте; были осторожны с жидкостями, растворами, а также сыпучими веществами; после экспериментирования убирали на место оборудование – весы, увеличительные стекла, микроскоп, колбы, мерные ложки, отвертки, мерные стаканы и пр.). Они анализировали объекты, явления, выделяли существенные признаки и стороны объекта, сопоставляли факты, аргументировали и доказывали выдвинутые гипотезы, устанавливали разнообразные временные, последовательные причинные связи, делали выводы. Они также принимали цель деятельности, предвосхищали результат, отбирали материалы и оборудование для осуществления деятельности, соотносили полученный результат с поставленной целью. После завершения эксперимента зарисовывали его результаты.

Дети со средним уровнем (36,0%) в затруднительных ситуациях обращались за помощью к воспитателю, следовали правилам безопасного проведения экспериментов при его напоминании. Иногда забывали убирать свое рабочее место, однако после напоминания педагога успешно справлялись с этим. Неуверенно аргументировали и доказывали выдвинутые гипотезы, однако делали это правильно.

Дети с низким уровнем деятельностного критерия (44,0%) участвовали в экспериментальной деятельности, однако не стремились проникнуть в сущность явлений, а также у них отсутствовало желание раскрыть причинно-следственные связи. Дети выделяли не существенные, а второстепенные признаки и стороны объекта. Попытки самостоятельного экспериментирования наблюдались редко. Дети отказывались зарисовывать результаты, а на просьбу воспитателя рисовали на свободную тему.

Исследование деятельностного критерия также показало, что большинство детей (49,0%) предпочитали экспериментировать с природным материалом – камнями, глиной, песком, ракушками, птичьими перьями, шишками, листьями деревьев, мхом, семенами и т. д. 28,0% детей проявляли интерес к приборам-помощникам: пробиркам для проведения опытов, ложкам разного размера, лупе, микроскопу, пинцетам, стаканам, трубочкам и др. И

23,0% детей активно использовали технические материалы, утилизированный материал, разные виды бумаги и пр.

Обобщенные количественные данные развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста свидетельствуют о том, что на достаточном уровне находились 23,3% детей, на среднем – 36,3%, на низком – 40,4% детей. Это свидетельствует о том, что большинство детей не проявляют интерес к экспериментальной деятельности, отдавая предпочтение другим видам деятельности. У них отсутствует ряд умений и навыков, необходимых для экспериментирования (умения ставить цель, выбирать необходимый материал, планировать свои действия с материалом с направленностью на результат), что не может не отразиться на уровне развития у них познавательного интереса, одними из основных характеристик которого становятся неустойчивость, ситуативность, слабая выраженность.

Результаты целостного анализа уровней развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста указывают на необходимость проведения систематической и целенаправленной работы по его развитию и реализации педагогических условий для оптимизации деятельности в данном направлении.

Выявлены следующие педагогические условия, способствующие успешному развитию познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментальной деятельности:

– создание в группах уголков экспериментирования и исследовательской деятельности («Маленькие исследователи», «Почемучки», «В лаборатории ученого», «Фиксики» и др.);

– пополнение коллекции познавательных книг иллюстрированными энциклопедиями, атласами, альбомами, наглядными материалами (моделями, таблицами, макетами, схемами), демонстрирующими алгоритм проведения опытов;

– регулярное включение детей в выполнение заданий исследовательского характера как в процессе непосредственной образовательной деятельности, так и в рамках нерегламентированной деятельности;

– организация обучения воспитателей в форме тренингов с целью повышения их компетентности в данном направлении;

– разработка авторских методик развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментальной деятельности.

Важно отметить, что комплексная работа по развитию познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста будет способствовать формированию у них умения использовать свои знания в повседневной жизни, а также подходить к решению каких-либо ситуаций творчески и нестандартно.

Список литературы

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. М.: Речь, 2005.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
3. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1986.
4. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Познавательное развитие в дошкольном детстве. М.: Мозаика-Синтез, 2012.
5. Годовикова Д.Б. Форма общения со взрослыми как фактор развития познавательной активности ребенка-дошкольника. М.: Эксмо, 2009.
6. Давидчук А.Н. Познавательное развитие дошкольников в игре: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2013.
7. Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. Неизведанное рядом. Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2005.
8. Иванова А.И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду: пособие для работников дошкольных учреждений. М.: ТЦ Сфера, 2004.
9. Крашенинников Е.Е. Развитие познавательных способностей дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2012.
10. Кригер Е.Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2000.
11. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. М.: Пед. о-во России, 2003.
12. Меньшикова Л.Н. Экспериментальная деятельность детей 4–6 лет: из опыта работы. Волгоград: Учитель, 2009.
13. Микляева Н.В. Познавательное и речевое развитие дошкольников / под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2015.
14. Мудрик Н.В. Особенности мотивационных предпочтений различных форм познавательной деятельности у дошкольников. СПб.: Питер, 2013.
15. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу / под ред. Т.С. Комаровой, О.А. Соломенниковой. Ярославль: Академия развития, 2006.

16. Поддьяков Н.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Педагогика, 1999.

17. Попова Н.В. Педагогическая система стимулирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2002.

18. Прохорова Л.Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: метод. рекомендации. М.: АРКТИ, 2005.

19. Фролов А.А. Развитие познавательной активности у дошкольников. М.: Наука, 2011.

20. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979.

21. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Просвещение, 1971.

22. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. 5-е изд., стереотип. М.: Академия, 2008.

* * *

1. Baranova E.A Diagnostika poznatel'nogo interesa u mladshih shkol'nikov i doshkol'nikov. M.: Rech', 2005.

2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M.: Prosveshchenie, 1968.

3. Venger L.A. Razvitie poznatel'nyh sposobnostej v processe doshkol'nogo vozrasta. M.: Prosveshchenie, 1986.

4. Veraksa N.E., A.N. Veraksa. Poznavatel'noe razvitie v doshkol'nom detstve. M.: Mozaika-Sintez, 2012.

5. Godovikova D.B. Forma obshcheniya so vzroslymi kak faktor razvitiya poznatel'noj aktivnosti rebenka-doshkol'nika. M.: Eksmo, 2009.

6. Davidchuk A.N. Poznavatel'noe razvitie doshkol'nikov v igre: metod. posobie. M.: TC Sfera, 2013.

7. Dybina O.V., Rahmanova N.P., Shchetinina V.V. Neizvedannoe ryadom. Zanimatel'nye opyty i eksperimenty dlya doshkol'nikov. M.: TC Sfera, 2005.

8. Ivanova A.I. Metodika organizacii ekologicheskikh nablyudenij i eksperimentov v detskom sadu: posobie dlya rabotnikov doshkol'nyh uchrezhdenij. M.: TC Sfera, 2004.

9. Krashennikov E.E. Razvitie poznatel'nyh sposobnostej doshkol'nikov. M.: Mozaika-Sintez, 2012.

10. Kriger E.E. Pedagogicheskie usloviya razvitiya poznatel'noj aktivnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. ped. nauk. Barnaul, 2000.

11. Kulikovskaya I.E., Sovgir N.N. Detskoe eksperimentirovanie. Starshij doshkol'nyj vozrast. M.: Ped. o-vo Rossii, 2003.

12. Men'shikova L.N. Eksperimental'naya deyatelnost' detej 4-6 let: iz opyta raboty. Volgograd: Uchitel', 2009.

13. Miklyayeva N.V. Poznavatel'noe i rechevoe razvitie doshkol'nikov / pod red. N.V. Miklyaevoj. M.: TC Sfera, 2015.

14. Mudrik N.V. Osobennosti motivacionnyh predpochtenij razlichnyh form poznatel'noj deyatelnosti u doshkol'nikov. SPb.: Piter, 2013.

15. Pedagogicheskaya diagnostika razvitiya detej pered postupleniem v shkolu / pod red. T.S. Komarovoj, O.A. Solomennikovoj. Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 2006.

16. Pod'd'yakov N.N. Issledovatel'skoe povedenie: strategii poznaniya, pomoshch', protivodejstvie, konflikt. M.: Pedagogika, 1999.

17. Popova N.V. Pedagogicheskaya sistema stimulirovaniya poznatel'noj aktivnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Barnaul, 2002.

18. Prohorova L.N. Organizaciya eksperimental'noj deyatelnosti doshkol'nikov: metod. rekomendacii. M.: ARKTI, 2005.

19. Frolov A.A. Razvitie poznatel'noj aktivnosti u doshkol'nikov. M.: Nauka, 2011.

20. Shchukina G.I. Aktivizaciya poznatel'noj deyatelnosti v uchebnom processe. M.: Prosveshchenie, 1979.

21. Shchukina G.I. Problema poznatel'nogo interesa v pedagogike. M.: Prosveshchenie, 1971.

22. El'konin D.B. Detskaya psihologiya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij, obuchayushchihsya po napravleniyu i special'nostyam psihologii / red.-sost. B.D. El'konin. 5-e izd., stereotip. M.: Akademiya, 2008.

Research of the development levels of cognitive interest of senior preschool aged children in the process of children's experimentation

The article deals with the results of researching the issue of the development of cognitive interest of senior preschool aged children in the process of children's experimentation. There are defined the essence of the concept, the criteria and the indicators of the cognitive interest. There are presented the diagnostic tools for the diagnostics of children of senior preschool age, the research results having obtained with its help and the pedagogic conditions supporting the improvement of the efficiency of the work of the educator in the direction.

Key words: cognitive interest, cognitive development, pilot activities, children of senior preschool age.

(Статья поступила в редакцию 21.08.2020)

**Л.В. ГРИШАЕВА, П.А. КРИУЛИНА,
И.А. МАКАРОВА**
(Волгоград)

**ОСОБЕННОСТИ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ
РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО
ВОЗРАСТА С ОТСТАВАНИЕМ
ИЛИ РИСКОМ ОТСТАВАНИЯ
В РАЗВИТИИ (на примере
проектирования индивидуальных
образовательных маршрутов)**

Представлены результаты работы региональной инновационной площадки на базе МДОУ «Детский сад № 19 Ворошиловского района Волгограда». Показаны результаты диагностики развития детей младенческого возраста с ОВЗ в контексте раннего стимулирующего развития. Приведен итог диагностики – пример индивидуального образовательного маршрута.



Ключевые слова: региональная инновационная площадка, младенческий возраст, дети с ОВЗ, диагностика развития детей, индивидуальный образовательный маршрут.

В настоящее время проблема ранней комплексной помощи детям раннего возраста с отставанием в развитии или риском отставания является чрезвычайно актуальной. В научной литературе отмечают негативные тенденции, проявляющиеся в отрицательной динамике распространения детской патологии. Так, исследования А.А. Баранова, О.И. Масловой и др. свидетельствуют о том, что у 74% новорожденных выявляют проблемы в состоянии здоровья, физиологической незрелости, у 86% – неврологическую патологию [2]. Работы О.Г. Приходько, О.В. Юговой указывают на эффективность ранней систематической помощи детям с отставанием в развитии [6].

Именно в раннем возрасте развиваются моторные функции и речь, и чем раньше ребенок получит целенаправленную педагогическую помощь, тем более результативными окажутся коррекция и компенсация дефекта. Пластичность мозга ребенка раннего возраста, сенситивные периоды формирования эмоций, интеллекта, речи и личности создают большие потенциальные возможности коррекционной помощи. Ранняя и правильно ор-

ганизованная помощь ребенку позволяет более эффективно компенсировать нарушения в его психофизическом развитии и тем самым смягчить, а иногда и предупредить вторичные отклонения.

Сказанное выше стало основанием для определения данного направления работы в качестве приоритетного для образовательных учреждений компенсирующего вида. Как следствие, в 2016 г. МДОУ «Детский сад № 19 Ворошиловского района Волгограда» стал региональной инновационной площадкой (РИП) по проблеме «Организационно-педагогические условия стимулирования развития детей раннего возраста».

Цель РИП – научное обоснование комплекса организационно-педагогических условий, способствующих эффективному взаимодействию всех участников образовательного процесса и коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста. Одним из путей достижения этой цели, по замыслу организаторов опытной работы, является проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для детей раннего возраста с отставанием или риском отставания в развитии.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется прежде всего целью и задачами коррекционного обучения ребенка. В нашем случае целью индивидуального образовательного маршрута было устранение речевых недостатков у детей с тяжелыми нарушениями речи для своевременного и полноценного личностного развития, обеспечение эмоционального благополучия детей путем взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Для этого необходимы поиск, обоснование и применение системы средств коррекционно-развивающей работы.

Учитывались выводы ученых для построения этой работы. Например, в исследовании Е.А. Стребелевой [8] и др. говорится, что организация именно в сенситивный период коррекционного воздействия является основным фактором, который способствует психоречевому развитию ребенка, его социальной реабилитации и адаптации. В работах Е.Ф. Архиповой, Т.В. Волосовец представлены разработки специальных логопедических приемов, которые применяются в работе с детьми раннего возраста с отставанием в развитии или риском отставания [1]. Исследуя речь маленьких детей, Л.Н. Павлова и др. рассматривают

отдельные составляющие речевой активности, например, как ребенок владеет отдельными звуками, слогами, фразой [5]. Мы рассматриваем речевую активность детей двух-трех лет как качество, которое помогает ребенку поддерживать активную, самостоятельную речевую деятельность и инициативное речевое поведение.

Организуя работу по раннему стимулирующему развитию речевой активности детей раннего возраста с отставанием в развитии, мы исходим из ее понимания как определенной системы, характеризующейся цепочкой «цель – задачи – содержание – методы – средства – формы – результат коррекционной работы – субъекты процесса (ребенок, педагоги, родители)». Основные усилия коррекционно-развивающей работы, организуемой с детьми в рамках их индивидуального образовательного маршрута, были направлены на следующее: развитие их артикуляционного аппарата, устранение дефектов звукопроизношения; развитие фонематического слуха, а также навыков звукового анализа; уточнение и обогащение лексического запаса детей. Важно было создать благоприятные условия для формирования у них грамматического строя речи, ее связности, логичности.

Индивидуальный образовательный маршрут предусматривал содержание работы каждого специалиста, участвующего в опытно-экспериментальной работе – воспитателя, учителя-дефектолога, педагога-психолога, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя [4]. Так, деятельность учителя-логопеда направлена на определение уровня речевого развития ребенка с отставанием в развитии, его коммуникации, а также на реализацию, коррекцию и контроль за выполнением индивидуальных программ реабилитации. Задача учителя-дефектолога – определение уровня когнитивного развития ребенка; оценка изменений в познавательном развитии. Проведение мероприятий по ЗОЖ с учетом психологических и физических особенностей детей, разработка программы работы с родителями, помощь в адаптации детей к условиям ДОУ – это направления деятельности воспитателя. Работа педагога-психолога заключается в анализе истории развития ребенка, выявлении позитивных и негативных средовых факторов, которые влияют на ребенка, в изучении системы отношений «ребенок – родитель», а также в оказании психологической помощи семьям.

Одним из важных этапов разработки индивидуального образовательного маршрута является комплексная психолого-педагогическая диагностика детей. В экспериментальной работе РИП в такой диагностике участвовало 6 детей в возрасте от двух до трех лет. Обязательным условием являлось присутствие на занятиях одного из родителей.

Занятия проводили шесть специалистов: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, инструктор ФК, музыкальный руководитель, воспитатель. Каждый специалист проводил по два занятия в месяц по 30 минут ($2 \times 30 \text{ мин.} \times 12 = 12 \text{ часов}$ в месяц). Диагностические мероприятия проводились с последующим обсуждением итогов диагностики на заседании психолого-педагогической комиссии (ППК РИП).

Для диагностики использовалась методика «Диагностика нервно-психического развития детей от 0–3 лет» (Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт), которая была адаптирована для детей, имеющих особенности развития. Данная диагностика предусматривала выявление уровня развития ребенка в следующих образовательных областях: художественно-эстетическое развитие (оценивался музыкальным руководителем и воспитателем); социально-коммуникативное развитие (оценивал педагог-психолог); познавательное развитие (делал заключение учитель-дефектолог); физическое развитие (определял инструктор по физической культуре); речевое развитие (делал заключение учитель-логопед). В ходе первых занятий педагог, используя метод наблюдения, фиксировал в бланке уровень развития ребенка по своему направлению. В конце первого месяца по итогам обсуждения на заседании ППК разрабатывался индивидуальный образовательный маршрут каждого ребенка, включающий в себя цель и задачи коррекционного обучения.

Анализируя итоги диагностики детского развития, можно сделать определенные выводы. Так, в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» дети не умеют создавать игровую обстановку, не используют для этого реальные предметы и их заместители. Речевые контакты недлительные и неактивные. В образовательной области «Познавательное развитие» дети не сотрудничают со взрослыми, недостаточно владеют основными для своего возраста способами познания. В образовательной области «Речевое развитие» дети откликаются на эмоции близ-

ких людей и друзей, используя в речи отдельные слова, междометия. Наблюдалось сопереживание героям сказок. Вместе с тем речь многих детей тихая, невнятная. В образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» выявлены затруднения в работе по заданному образцу. Детям необходимо было многократное повторение вопроса. В образовательной области «Физическое развитие» положение дел было значительно лучше, движения многих детей были вполне уверенными, разнообразными, дети стремились к самостоятельности в самообслуживании.

В соответствии с этими выводами были разработаны индивидуальные образовательные маршруты для каждого ребенка. Приведем пример.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ФИО ребенка: П.Д.

Год рождения: 2015 г.

Дата составления ИОМ: 2017 г.

Родители: П.Д. (отец, 30 лет), М.Д. (мать, 27 лет)

Краткая характеристика ребенка

Сложная адаптация при поступлении в детский сад, тяжелое расставание с родителями, плакал, проявлял нежелание идти на контакт с детьми и взрослыми.

Развитие мелкой и крупной моторики не соответствует возрастной норме. Нарушены координация, темп, ритм движения. Во время образовательной деятельности не проявляет интерес к происходящему (бегает, прыгает), ему сложно длительно на чем-то сосредоточиться, отвлекается; преобладает непроизвольное внимание.

Развитие речи не соответствует возрастной норме. Наблюдаются коммуникативные и речевые нарушения: не проявляет инициативы в общении со взрослыми/сверстниками; в речи не присутствует форма общения «вопрос – ответ»; снижена потребность в общении; недоразвитие игровой деятельности – не умеет поддерживать игру, предпочитает быть в одиночестве, не идет на контакт с детьми, не принимает правила игры.

Цель: формирование коммуникативных и речевых навыков через непрерывное сопровождение на всех этапах пребывания в детском саду.

Задачи:

1) совершенствовать коммуникативные навыки ребенка;

2) развивать и обогащать эмоциональный опыт ребенка;

3) развивать познавательные процессы, направленные на воспитание доброжелательного отношения к сверстникам и взрослым;

4) оказывать методическую помощь родителям в поддержке ребенка.

Предполагаемый результат:

– улучшение собственной речевой активности (общеупотребительные слова, простые фразы из 2–3 слов);

– повышение потребности в речевом общении со сверстниками и взрослыми;

– развитие эмоциональной отзывчивости.

Формы работы с родителями: консультации, индивидуальные беседы, обмен опытом взаимодействия с ребенком, родительские собрания (круглый стол).

Индивидуальный образовательный маршрут составлен на один год. Индивидуальная и групповая образовательная деятельность проходят в соответствии с расписанием и распределенной нагрузкой. Каждый специалист документирует свою работу. Педагогическая и психологическая диагностика проводится через наблюдение, игры, беседы, анализ результатов деятельности.

Таким образом, наш опыт свидетельствует о том, что положительные результаты в развитии ребенка раннего возраста с отставанием в развитии или риском отставания можно получить благодаря грамотно спроектированному индивидуальному образовательному маршруту, включающему в себя раннюю диагностику; комплексную коррекционно-развивающую работу всех специалистов, которые работают как с детьми, так и с родителями; доступность и поэтапность обучения; тщательно подобранные виды деятельности (учитывая диагноз, склонности и индивидуальные особенности детей).

Следует отметить, что эффективность проводимых мероприятий с детьми невозможна без целенаправленной и систематической работы с семьей воспитанника, что отражено в индивидуальном образовательном маршруте ребенка. Поэтому с целью построения ориентира психолого-педагогической работы с семьей использовалась методика рисуночной пробы «Педагог, я, мой ребенок».

Рисуночные тесты или пробы являются эффективным средством выявления психических особенностей диагностируемых, в нашем случае родителей, т. к. они несут важную информацию для исследователя; при повторении наблюдается динамика психического состояния испытуемого; испытуемый с помощью графического метода может проецировать и интерпретировать реальность по-своему, что отражает характеристику личности, ее настроение,

Диагностический этап

Аспект индивидуального учебного плана	Сильные стороны	Трудности
Коммуникация	Взаимодействует в общении со взрослым на индивидуальных занятиях	Навыки владения речевыми средствами коммуникации не соответствуют возрастной норме. Не пытается взаимодействовать с детьми в игре
Физическое развитие	Проявляет интерес к игровой деятельности	Не освоены навыки брать, держать, переносить, класть мяч
Социальные навыки	Проявляет интерес к детям	Не испытывает желания делиться игрушкой со сверстниками, проявляет бурную эмоциональную реакцию, стремится поломать то, что дети построили
Познавательное развитие	Различает цвета и формы. С помощью наглядного материала считает до трех	На занятиях не проявляет активность. Отвлекается при выполнении заданий, рассказывает взрослому одну и ту же информацию. Не развита мелкая моторика. Повторяет несложные рисунки
Художественно-эстетическое развитие	Ребенок с помощью взрослого может лепить из пластилина (лепешки, шарик)	Желание рисовать, лепить кратковременное, неустойчивое
Речевое развитие	Знает содержание двух сказок	Проявляет интерес на индивидуальных занятиях к играм по речевому развитию
Навыки, необходимые для жизни	Культурно-гигиенические навыки не сформированы	Не соблюдает последовательность при одевании одежды, ждет подсказки взрослого

Таблица 2

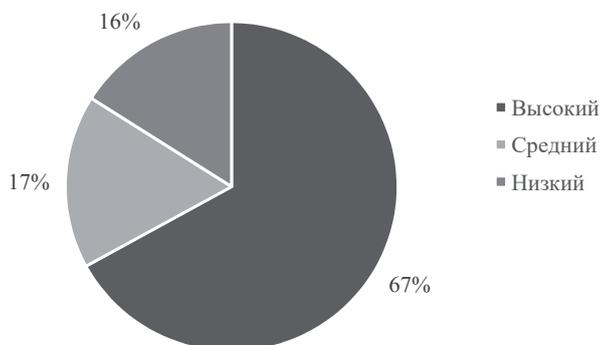
Индивидуальный маршрут психолого-педагогического сопровождения

Специалист	Задачи	Содержание деятельности
Учитель-логопед	Формировать навыки связной речи, навыки реагирования на обращенную речь	Игры «Кто позвал меня?», «Волшебный сундучок», «Четвертый лишний», «Назови ласково», «Запомни и повтори», «Кому что нужно?». Артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения. Игры: «Какой звук?», «Хлопни в ладоши, если услышишь заданный звук». Беседы по тематическим картинкам: «Фруктовый сад», «Осень», «Новогодняя елка»
Педагог-психолог, учитель-дефектолог	Развивать положительные отклики на социальные контакты. Формировать потребность в эмоциональных контактах с окружающими	Игры на развитие коммуникативных навыков «Подружились мы с тобой», «Рука твоя, рука моя»; игры на развитие контактности «Погладь кошку», «Поиграй с куклой». Упражнения «Говорим друг другу до свидания», «Вежливые слова»
Воспитатель	Создать благоприятные условия для формирования положительного отношения ребенка к самому себе, по отношению к другим, окружающему миру. Формировать представления о предметном мире. Развивать зрительное восприятие, мелкую моторику	Игры: «Покажи предмет, какой скажу», «Больше – меньше», «Чудесный мешочек», «Собери по схеме», «Дорисуй», «Раскрась по инструкции». Комплекс упражнений на развитие мелкой моторики. Вовлечение в театрализованные игры. Вовлечение в выполнение оздоровительной гимнастики. Создание схем-картинок с алгоритмом выполнения определенных действий (одевание, правила поведения, культурно-гигиенические навыки)
Музыкальный руководитель	Развивать фонематическое восприятие	Упражнения «Большие и маленькие ноги», «Ежик и барабан». Логопедические распевки «Воробышка», «Песня малышу», «Курочка». Динамические упражнения «Медвежата», «По грибы», «Зайка»
Инструктор по физическому воспитанию	Формировать двигательные навыки, способствующие улучшению координации движений	Игры «Догони», «Птички и кошка», «Воробушки», «Переправа». Различные виды ходьбы, прокатывание и ловля мяча

Взаимодействие с родителями

Консультации	«Что нужно знать родителям о ребенке с отставанием в развитии» «Возрастные особенности детей 2–3 лет» «Значение развития мелкой моторики рук для речи детей» «Использование считалок для развития речи» «Интересные игры для развития внимания»
Совместная деятельность	Участие в совместных проектах, подготовка к праздникам, развлечениям, выполнение рекомендаций специалистов

**Уровень тревожности родителей
по итогам проведения рисуночной пробы**



чувства, ощущения; рисунок позволяет облегчить получение информации по тем аспектам, где испытуемый не может выразить свое мнение, отношение словами.

Так, диагностическое исследование, проводимое на основе разработанных нами рисуночных проб, определяло уровень тревожности родителей (см. рис. выше). Рисунки родителей характеризовались сильным нажатием штриховки, крупным или, наоборот, чрезмерным мелким изображением, между педагогом, родителями и детьми, как правило, находился предмет (например, стол или крупная игрушка). На рисунках родители в основном держали детей на руках, а педагог был расположен на значительном удалении, фигура воспитателя превышала размер родите-

ля, сюжет рисунка изображал декламирующего педагога.

Как видно на диаграмме, родители воспитанников в большей степени показали высокий уровень тревожности в ситуации взаимодействия с детским садом.

В результате, основываясь на индивидуальных диагностических данных, педагоги ДОО осуществляли лично ориентированный подход в работе с родителями воспитанников. Полученные рисунки подвергались анализу педагога-психолога, после чего назначались индивидуальные консультации, предлагался цикл вебинаров «Мой ребенок ходит в детский сад», родители получали приглашения в клуб «Карпузик». Программа клуба предусматривала построение отношений

с родителями по принципу добровольности и личной заинтересованности. Тематика встреч определялась на основе запросов родителей и предусматривала гибкую коррекцию в случае необходимости. Целью работы клуба является оказание психолого-педагогической помощи семьям в период первого года пребывания детей в дошкольном учреждении.

Опыт показывает, что систематическая вовлеченность родителей в решение детско-родительских проблем помогает создавать благоприятную эмоциональную атмосферу, способствует формированию компетенций у родителей по взаимодействию с детьми с отставанием в развитии, а также содействует улучшению адаптационного периода ребенка в детском саду.

Дети раннего возраста с отставанием или риском отставания в развитии, приходя в детский сад, имеют на руках заключение городской психолого-медико-педагогической комиссии, а зачастую и индивидуальную программу развития. Казалось бы, зачем дополнительное обследование ребенка?

Исходя из представленного выше опыта МДОУ «Детский сад № 19 Ворошиловского района Волгограда», можно сделать вывод о сложности и необходимости ранней диагностики психических и речевых нарушений данной категории детей. Начиная осуществлять целенаправленную работу с ребенком на раннем этапе его развития, можно с большей уверенностью ожидать, что будет осуществляться более эффективная коррекция и компенсация дефекта, значительно возрастают возможности предупреждения вторичных нарушений развития.

Внутренние диагностические мероприятия решают ряд задач, в первую очередь координацию работы специалистов, и, что очень важно, диагностика помогает выстроить деловые отношения с родителями воспитанников, тем самым снизив психоэмоциональное напряжение последних.

Подводя итог, следует сказать, что педагогика раннего стимулирующего развития способствует:

- развитию положительного взаимодействия взрослого и ребенка;
- формированию у ребенка определенных социальных навыков, способствующих адекватному поведению в социуме;
- формированию у ребенка представления о себе, об окружающем предметном мире; развитию самостоятельности.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М.: АСТ, 2006.
2. Баранов А.А., Маслова О.И., Намазова-Баранова Л.С. Онтогенез нейрокогнитивного развития детей и подростков // Вестн. Рос. академии мед. наук. 2012. № 67(8). С. 26–33.
3. Волосовец Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России // Дефектология. 2003. № 4. С. 4–7.
4. Макарова И.А., Криулина П.А., Гришаева Л.В. Модель взаимодействия участников образовательного и коррекционно-развивающего процесса стимулирования детей раннего возраста // Вестн. Саратов. обл. ин-та развития образования. 2020. № 1(21). С. 48–53.
5. Павлова Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления: метод. пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2004.
6. Приходько О.Г., Югова О.В. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. М., 2015.
7. Раннее стимулирующее развитие детей. Комплексное сопровождение / авт.-сост. Л.Ю. Водолагина, И.А. Шевцова. Волгоград: Учитель, 2012.
8. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2009.

* * *

1. Arhipova E.F. Logopedicheskaya rabota s det'mi rannego vozrasta. M.: AST, 2006.
2. Baranov A.A., Maslova O.I., Namazova-Baranova L.S. Ontogenez nejrokognitivnogo razvitiya detej i podrostkov // Vestn. Ros. akademii med. nauk. 2012. № 67(8). S. 26–33.
3. Volosovec T.V. Sostoyanie i perspektivy razvitiya sistemy rannej pomoshchi detyam v Rossii // Defektologiya. 2003. № 4. S. 4–7.
4. Makarova I.A., Kriulina P.A., Grishaeva L.V. Model' vzaimodejstviya uchastnikov obrazovatel'nogo i korrekcionno-razvivayushchego processa stimulirovaniya detej rannego vozrasta // Vestn. Sarat. obl. in-ta razvitiya obrazovaniya. 2020. № 1(21). S. 48–53.
5. Pavlova L.N. Rannee detstvo: razvitie rechi i myshleniya: metod. posobie. M.: Mozaika-Sintez, 2004.
6. Prihod'ko O.G., Yugova O.V. Sistema rannej pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ih roditelyam. M., 2015.
7. Rannee stimuliruyushchee razvitie detej. Kompleksnoe soprovozhdenie / avt.-sost. L.Yu. Vodolagina, I.A. Shevcova. Volgograd: Uchitel', 2012.
8. Strebeleva E.A., Mishina G.A. Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya detej rannego i doshkol'nogo vozrasta. M.: Prosveshchenie, 2009.

Peculiarities of special education work with early aged children with underdevelopment or its risk (by the example of the design of individual educational routes)

The article deals with the results of the work of the regional innovative platform on the basis of Municipal Preschool Educational Institution "Kindegarden # 19 of the Voroshilovskiy district of Volgograd". There are presented the results of the diagnostics of the development of babyhood with special needs in the context of early motivating development. There is given the result of the diagnostics – the example of the individual educational route.

Key words: regional innovative platform, babyhood, children with special needs, diagnostics of children's development, individual educational route.

(Статья поступила в редакцию 12.05.2020)

М.Е. КАСКОВА, О.В. УСТИНОВА, Э. ГОРЕЗИ (Москва)

СОЗДАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ (на примере обучения итальянскому языку)

Исследуется вопрос создания особой образовательной и языковой среды с целью привлечения студентов к изучению итальянского языка, стимулирования их мотивации в процессе его изучения и развития данного направления в лингвистическом вузе. Рассматриваются трудности, возникающие в процессе обучения, предлагаются варианты их преодоления на материале российской и итальянской методических школ.

Ключевые слова: мотивация, языковая среда, включенное обучение, естественная речевая коммуникация, итальянский язык.

Решительные изменения в системе российской высшей школы были следствием знаменательного события – присоединения России к единому европейскому образовательно-

му пространству. С 2003 г., когда наша страна подписала Болонскую декларацию, российские методисты, педагоги, преподаватели проводят большую научную работу по созданию новых методических моделей, схем с целью соответствия программ обучения стандартам, разработанным Департаментом по языковой политике Совета Европы [7].

Следствием этого знаменательного события явилась интенсификация процесса сотрудничества между европейскими и российскими университетами. В ходе интеграции России в европейское образовательное пространство задействованы такие виды сотрудничества, как лингвистические стажировки и прохождение педагогической практики в вузах-партнерах, взаимообмен студентов и аспирантов, обучение в языковых школах. Появился термин *включенная* (или *встроенная*) *форма обучения*, который предполагает не только вышеупомянутые формы совместной работы вузов, но и создание особой образовательной и языковой среды с целью поддержки и стимулирования мотивации учащихся, преодоления психологической и культурологической разницы между родным языком студентов и иностранным языком (в дальнейшем ИЯ).

Работа в данном направлении будет способствовать продвижению итальянского языка среди предпочтений студентов, привлечет учащихся к его изучению, будет поддерживать их мотивацию на должном уровне в период обучения и, как следствие, будет стимулировать развитие итальянистики как лингвистического направления на отделении «Лингвистика» ИИЯ РУДН.

Цель – на основе анализа трудов специалистов в области преподавания итальянского языка L2/LS [8–12] и внедрения в учебный процесс наработок преподавателей-русистов [1; 2; 5] создать особую образовательную и языковую среду с целью привлечения учащихся к изучению итальянского языка и стимулирования их мотивации в процессе его изучения. Безусловно, работа исследователей будет способствовать развитию данного направления на отделении «Лингвистика» ИИЯ РУДН.

Одним из ведущих специалистов в области преподавания итальянского языка как L2/LS следует признать профессора П. Бальбони, одного из основателей кафедры методики преподавания итальянского языка Университета г. Сиены, директора Лингвистического центра Университета Ca'Foscari (Венеция, Италия). К

сожалению, констатируем, что основной труд П. Бальбони *Didattica dell'italiano a stranieri* не переведен на русский язык и пока недоступен для широкого круга специалистов [9].

В своем труде *Didattica dell'italiano a stranieri*, посвященном проблемам методики преподавания итальянского языка иностранным студентам, ученый рассматривает особенности данного процесса [8; 9]. Они заключаются в следующем:

- в преодолении так называемой иностранности, которая, по мнению этого исследователя, находит свое выражение в психологической и культурологической разнице между родным языком студентов и итальянским языком;

- в поддержке и стимулировании мотивации к изучению языка, т. к. итальянский язык не имеет большого прикладного значения в качестве международного средства общения;

- в применении в ходе обучения современных дидактических материалов (письменных, устных, мультимедийных) на уровне современных достижений с точки зрения лингвистической, культурологической, а также в использовании аутентичных текстов разных жанров и типов, содержащих значимую социокультурную информацию;

- в обучении преподавателей современным методам преподавания, которые соединили бы высокий уровень владения языком с высоким уровнем преподавания, ведь именно этим отличается говорящий на иностранном языке от преподавателя;

- в поиске точек соприкосновения между итальянским и другими иностранными языками, которые изучает учащийся.

Особо надо остановиться на способах преодоления психологического барьера при изучении иностранного языка, языка чуждого и чужого, далекого. Данному вопросу следует уделить повышенное внимание, т. к. неприятие особенностей иной страны, ее реалий и традиций ведет к отторжению, потере интереса, к отсутствию желания работать и преодолевать трудности на пути освоения ее языка и культуры.

Вопросу преодоления чуждости иностранного языка посвящены исследования многих ученых. В своем труде, затрагивающем данную проблему, П. Бальбони пишет: «Погружение личности обучающегося в процесс изучения иностранного языка до глубин своего “Я” и сокращение психологической дистанции между собственными языком, культурой и этими же понятиями иностранного язы-

ка требует от преподавателя конкретных постоянных действий по преодолению “чуждости”» (здесь и далее перевод наш. – М.К., О.У., Э.Г.) [9].

Переходу к ощущению себя «итальянцем» (термин *dépayement* (фр.) обозначает феномен, когда студент перестает ощущать себя русским, итальянцем и т. д.) могут ощутимо помочь следующие приемы:

- условия симуляции реального общения, когда студент вынужден преодолевать свою психологическую дистанцию в ситуации общения (речь идет об интенсификации программ обмена между РУДН и университетами Италии);

- присутствие и участие носителей изучаемого языка, т. е. итальянцев, в процессе обучения;

- помощь Итальянского института культуры, сотрудничество с Обществом Данте Алигьери и П.Р.И.Я. (Программа по распространению итальянского языка отдела образования Генерального консульства Италии в Москве);

- создание антуража «маленькой Венеции», «маленькой Тосканы» или, наконец, «маленькой Италии» в аудитории, где обычно проходят занятия (плакаты, карты, фотографии, коллажи как бы переносят студентов в иную страну, воспроизводя атмосферу достоверности, что, безусловно, способствует преодолению психологической чуждости).

Реализация вышеназванных приемов (регулярные лингвистические стажировки по программам обмена между РУДН и университетами Италии; присутствие и участие в процессе обучения студентов-стажеров носителей изучаемого языка; посещение образовательно-культурных мероприятий Итальянского института культуры; сотрудничество с Обществом Данте Алигьери; прохождение курсов повышения квалификации для преподавателей итальянского языка по программам ПЛИДА) создает особую образовательную и языковую среду, которая, в свою очередь, стимулирует мотивацию, способствующую успешному изучению итальянского языка.

Предметом особого внимания ученых, методистов и педагогов являются факторы, условия, приемы, которые оказывают определенное влияние на успешность изучения ИЯ, на формирование основных для данного процесса компетенций. Понятие «речевая среда» рассматривается В.А. Федосовым как соединение двух элементов – носителей иноязычной среды и собственно самой языковой системы. Естественно, что определяющим фактором яв-

ляется участие в образовательном процессе носителей изучаемого языка, в нашем случае речь идет об итальянцах. В подобной ситуации включенную форму обучения следует рассматривать и исследовать как разновидность речевых контактов «искусственных, специально организуемых и управляемых» [5].

Главным преимуществом данной формы обучения следует признать обучение в условиях естественной речевой коммуникации. Это условие реализуется в сочетании аудиторных занятий с внеаудиторными: участие в культурно-просветительских мероприятиях, посещение образовательных учреждений, организация различного рода экскурсий и т. д. Надо отметить, что все вышеназванные мероприятия предусматривают участие иностранных стажеров, организуются с помощью и привлечением Итальянского института культуры, Общества Данте Алигьери и ПЛИДА. Языковые контакты в данном случае носят организованный, целенаправленный характер [2; 3]. Они подчеркивают эффективность лингвистических стажировок в вузах-партнерах [1; 2; 4].

В последние десятилетия в России «включенное», или «встроенное», обучение получило обозначение «академическая мобильность» и стало частью образовательного процесса. Кроме того, содействие мобильности как студентов, так и преподавателей, исследователей вузов является одной из шести целей Болонского процесса. Уточним, что у включенного и встроенного обучения есть характерная общая черта – обучение за границей [5].

Однако осуществляются данные контакты в естественной среде, т. е. среди носителей изучаемого языка. Обучение происходит через восприятие форм функционирования языка, находящихся свое воплощение в конкретных, постоянно создаваемых письменных и устных текстах, в тесном взаимодействии и взаимовлиянии участников языковых контактов. При этом «погружение» в языковую среду является фактором, с одной стороны, активизирующим мотивацию, с другой – контролирующим процесс обучения иностранному языку. Отдельного упоминания заслуживает влияние языковой среды на развитие языковой догадки, на расширение и качественное изменение словарного запаса учащихся [2].

Владение ИЯ является необходимым навыком для современного молодого человека, наряду с компьютерной грамотностью и владением автомобилем. Об этом свидетельствуют и опубликованные материалы ЮНЕСКО. Однако мы вынуждены констатировать невы-

сокий уровень мотивации студентов при изучении ИЯ второй специальности. Результаты проверочных работ и рубежных аттестаций оставляют желать лучшего. Пропуски занятий по не уважительным причинам, невыполнение домашних заданий, низкая активность студентов на занятиях свидетельствуют о низкой мотивации в изучении ИЯ. Все вышеизложенные негативные факторы побудили нас к поиску решения означенной проблемы.

Цель нашей работы – создание особой образовательной и языковой среды, которая не только стимулирует учебную мотивацию, помогает успешному изучению итальянского языка, но и способствует развитию данного направления, привлекая студентов к его изучению. Для достижения поставленной цели на отделении «Лингвистика» ИИЯ РУДН было решено задействовать ресурсы по трем направлениям: аудиторная работа, внеаудиторная работа, включенное обучение.

Исследование проводилось в 2015/16, 2016/17 и 2017/18 уч. гг. среди студентов отделения «Лингвистика» ИИЯ РУДН, изучающих итальянский язык второй специальности по программе бакалавриата. В начале обучения было проведено анкетирование по определению причины выбора итальянского языка в качестве второго иностранного. В опросе приняли участие 26 человек, две языковые группы. Группа I состояла из девушек (8) и юношей (3), которые учились на «хорошо» и «отлично», в группу II вошли студентки (15), успеваемость которых не превышала оценок «удовлетворительно» и «хорошо».

Лидерами оказались следующие основания: «красота языка» (по мнению 9 опрошенных из I группы и 7 из II группы), «интерес к культуре страны изучаемого языка» (5 человек из I группы, 6 из II группы), «наличие преподавателя – носителя языка» (6 респондентов из I группы, 4 респондента из II группы). Ответы участников подтвердили стойкость интереса к итальянской культуре, а также понимание важности коммуникации с носителями изучаемого языка.

Присутствие в учебном процессе в рамках аудиторных часов студентов-стажеров было в определенной степени ответом на запросы учащихся. В первом семестре 2015/16 уч. г. в ИИЯ РУДН (отделение «Лингвистика») проходили практику 3 студента из Университета Палермо: 2 бакалавра четвертого курса и 1 магистр первого курса. Основными обязанностями практикантов было проведение тематиче-

ских уроков согласно учебному плану. Например, на втором курсе – «Итальянская кухня», «Итальянские праздники»; на третьем – «Фестиваль Сан Ремо», «Современное итальянское кино»; на четвертом – «Гении Возрождения», «Президент и парламент. Административное устройство Италии» и т. д.

Отдельного упоминания заслуживает совместная работа учащихся и студентов-стажеров на занятиях в рамках предмета «Лингвостилистический анализ текста» на 2ИЯ. Данный предмет является достаточно сложным для изучающих итальянский язык второй специальности. Сказываются небольшой лексический запас слов, короткий период изучения ИЯ, отсутствие социокультурных и страноведческих знаний у наших студентов о литературе, истории страны изучаемого языка. Параллельный сравнительный анализ оригинального текста на итальянском языке и его перевода на русский, выделение стилистических приемов и их соотношение в обоих отрывках оказал положительное влияние на восприятие особенностей исходного текста, на формирование когнитивно-дискурсивных умений, направленных не только на восприятие, но и на порождение связанных монологических и диалогических текстов в устной и письменной формах.

Успешным оказался опыт участия студентов-стажеров в занятиях по дисциплине «Практика перевода на 2ИЯ». Приведем примеры ролевых игр:

1. *Gioco di ruolo sul tema: "Il Tempo Libero"*

Persone: Micaele, Stefano, Maria, Helga, Marta (Studenti)

Ora: venerdì dopo la lezione

La situazione è: che hanno un appuntamento per il fine settimana. Non sanno dove andare? Che facciamo lì? Vai in una locanda stasera? Vai in campagna? Michael e Helga dicono: "passare la domenica al Lago con zanzara, e così via".

2. *Gioco di ruolo sul tema "Stili di vita sani"*

Persone: Dr. Sommer, due studenti, un lettore, due operai, ecc.

Tempo: un programma televisivo

Situazione: il dottor Sommer risponde alle domande dei partecipanti al programma televisivo. Hanno problemi di salute. Chiedono cibo giusto e sano, danni alle cattive abitudini di salute, eccetera.

3. *Gioco di ruolo su "L'Italia"*

Situazione: il suo conoscente desidera visitare L'Italia. Ti sta chiedendo cosa puoi dirgli. Gli Consigli di andare in un paese che le piace molto. Descrivete questo paese in base alla situazione, ai confini, alla superficie, alla popolazione, alla capitale, al clima, all'economia e alle attrazioni".

Помощь итальянских студентов в различных видах деловых и ролевых игр, имитирующих ситуации устного перевода при сопровождении туристической группы, обеспечении деловых переговоров и контактов, была неочевидна. Сами учащиеся отделения «Лингвистика» ИИЯ РУДН отметили свой прогресс в понимании и овладении способами достижения эквивалентности в переводе, в применении адекватных приемов перевода, в соблюдении норм лексической, грамматической и синтаксической эквивалентности, что, в свою очередь, сказалось и на результатах итоговой аттестации. Таким образом, следует признать эффективность погружения учащихся в условия «речевой среды» [5].

Внеаудиторная работа стала вторым по значимости направлением в процессе освоения иностранного языка. Целью данного вида работы было содействовать мотивации к обучению, способствовать формированию компетенций самостоятельной работы и развитию навыков самообразования, что отразилось на увеличении времени на изучение итальянского языка. Помимо общепринятых форм внеаудиторной работы, таких как создание стенгазет, просмотр фильмов на языке оригинала, проведение олимпиад, студенты-стажеры принимали активное участие в студенческом объединении молодых исследователей итальянского языка и культуры. Незабываемым был рассказ стажера-магистра первого курса Университета Палермо о Луиджи Пиранделло, сицилийском писателе, драматурге, нобелевском лауреате.

Не оставлен вниманием был и календарь международных событий. В 2016 г. отмечалось 155-летие создания итальянского государства, и учащиеся ИИЯ принимали активное участие в мероприятиях, организованных посольством Италии и Итальянским институтом культуры. На третьем направлении также произошли позитивные изменения: 2 студентки (группа I) отделения «Лингвистика» ИИЯ РУДН прошли стажировку в Istituto Italiano во Флоренции. Закономерным итогом активной деятельности преподавателей ИИЯ РУДН стала организация группы студентов, желающих продолжать изучение итальянского языка в магистратуре.

В 2016/17 и в 2017/18 уч. гг. работа по трем направлениям (аудиторная работа, внеаудиторная работа, включенное обучение) продолжилась, что сказалось не только на интенсивности программ сотрудничества между РУДН

и университетами Италии, но, что самое главное, на результатах учащихся.

Увеличение более чем в два раза количества студентов-стажеров из Италии позволило привлечь их к прохождению практики также в магистратуре отделения «Лингвистика» ИИЯ РУДН. Интенсификация программ обмена между РУДН и университетами Италии, установление контактов с лингвистическими школами, расширение возможности учебы в Италии заинтересовали обучающихся ИИЯ РУДН. За исследуемый период число студентов, прошедших обучение в итальянских образовательных учреждениях, увеличилось в четыре раза: 2015/16 уч. г. – 2; 2016/17 уч. г. – 4; 2017/18 уч. г. – 8.

Активизация международных контактов, участие в процессе обучения итальянских студентов-стажеров, включенное обучение, развитие программ обмена между Россией и Италией принесли свои плоды: увеличение более чем в два раза числа желающих изучать итальянский язык. Результат нашей работы представлен в таблице ниже.

Количество групп и учащихся отделения «Лингвистика» ИИЯ РУДН (бакалавриат, магистратура «Итальянский язык»)

Учебный год	Бакалавриат	Магистратура	Количество групп	Количество студентов
2015/16	3	0	3	32
2016/17	4	1	5	56
2017/18	5	2	7	74

Исследование, проведенное в 2015/16, 2016/17 и 2017/18 уч. гг. среди студентов отделения «Лингвистика» ИИЯ РУДН, и собственные наблюдения позволили нам сделать следующие выводы.

1. Образовательная языковая среда, атмосфера творчества и сотрудничества оказывают значительное положительное влияние на процесс преодоления чуждости и психологической дистанции во время изучения иностранного языка благодаря коммуникации с носителями ИЯ, неформальному общению за пределами учебной аудитории, регулярным лингвистическим стажировкам и т. д.

2. Преодоление психологического барьера, знакомство с богатым языковым и культур-

ным наследием страны изучаемого языка, взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса – преподавателями, стажерами, тьютерами – являются стимулами активизации и поддержки мотивации, а также факторами формирования стойкого интереса к изучению ИЯ.

3. Процесс коммуникации с носителями языка предполагает погружение в речевую среду, которая создает необходимое условие для формирования языковой компетенции, выступает как обучающий, стимулирующий и контролирующий фактор процесса обучения ИЯ. Ее влияние позитивно сказывается на расширении словарного запаса и быстром освоении новой лексики в результате реального речевого общения.

4. Программы обмена между РУДН и университетами Италии, сотрудничество с Обществом Данте Аллигьери, прохождение курсов повышения квалификации по программам ПЛИДА расширяют спектр возможностей и для преподавателей. Осмысление открывшихся перспектив освоения европейского образовательного пространства помогает обмену идеями и мнениями по актуальным вопросам методики преподавания ИЯ, обогащает опытом исследовательской работы, способствует внедрению новейших методических приемов и разработок, а также знакомит с результатами их применения на практике.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Инновационные подходы к преподаванию русского языка в условиях поликультурной среды // *European Social Science Journal*. 2014. № 5-2(44). С. 126–129.
2. Игнатова И.Б. Антропоцентрический подход как методологический принцип формирования «вторичной» звуковой личности иностранного студента-филолога в процессе включенного обучения русскому языку как иностранному // *Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2008. № 2. С. 5–11.
3. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Академия, 2010.
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преп. рус. яз. как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
5. Федосов В.А. Дихотомии народного языкознания [Электронный ресурс] // *Грани познания*. 2010. № 1(6). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/135_st.pdf (дата обращения: 25.09.2015).

6. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2008.

7. Меморандум непрерывного образования Европейского союза [Электронный ресурс]. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html#up> (дата обращения: 25.09.2018).

8. Balboni P.E. Le sfide di babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. UTET università, Torino, 2008.

9. Balboni P.E. Didattica dell'italiano a stranieri. 8 edizione, Roma, Bonacci Editore, 1994.

10. De Natale L., Monno S. Educare gli adulti. Nuove competenze operative per i docenti. Roma: Armando Editore, 2007.

11. Diadori P., Troncarelli D. Lo spazio-classe: interazione didattica in aula e in rete. Atti del convegno del Dipartimento di Scienze dei Linguaggi e delle Culture. Università per Stranieri, Siena, Perugia, 4–5 novembre 2008, Guerra, 2010.

12. Mariani L. Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare [Electronic resource]. URL: <http://www.libreriauniversitaria.it> (дата обращения: 13.09.2019).

* * *

1. Balyhina T.M. Innovacionnye podhody k prepodavaniju russkogo yazyka v usloviyah polikul'turnoj sredy // European Social Science Journal. 2014. № 5-2(44). S. 126–129.

2. Ignatova I.B. Antropocentricheskij podhod kak metodologicheskij princip formirovaniya «vto-ričnoj» zvukovoj lichnosti inostrannogo studenta-filologa v processe vklyuchennogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Vestn. Ros. un-ta družby narodov. Ser.: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2008. № 2. S. 5–11.

3. Koryakovceva N.F. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii: ucheb. posobie. M.: Akademiya, 2010.

4. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metod. posobie dlya prep. rus. yaz. kak inostrannogo. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2010.

5. Fedosov V.A. Dihotomii narodnogo yazykoznanija [Elektronnyj resurs] // Grani poznanija. 2010. № 1(6). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/135_st.pdf (дата обращения: 25.09.2015).

6. Shchukin A.N. Sovremennye intensivnye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam: ucheb. posobie. M.: Filomatis, 2008.

7. Memorandum nepreryvnogo obrazovaniya Evropejskogo soyuza [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html#up> (дата обращения: 25.09.2018).

Formation of language educational environment in linguistic university (by the example of the Italian language teaching)

The article deals with the study of the issue of the formation of the special educational and language environment aimed at the participation of students in studying the Italian language, the stimulation of their motivation in the process of its studying and the development of the direction in the linguistic university. There are considered the difficulties of the educational process, there are suggested the variants of their overcoming based on the material of the Russian and Italian methodology schools.

Key words: *motivation, language environment, inclusive education, natural verbal communication, Italian language.*

(Статья поступила в редакцию 14.06.2020)

ЦЗЮЙ ХАЙНА, ЧЖАН ЖУЙ
(Хэйхэ, КНР)

ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «РУССКИЙ ЯЗЫК» И АНАЛИЗ СТРАТЕГИЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПО НЕЙ*

Представлены теоретические основы по оптимизации и внедрению инноваций в ходе обучения переводу с целью подготовки в Китае большего числа переводчиков, способных адаптироваться к потребностям развития общества.

Ключевые слова: *специальность «Русский язык», обучение переводу, подготовка специалистов.*

1. Современное состояние модели подготовки специалистов в области перевода на русский язык. Нужно отметить такую особенность современного состояния модели об-

* Исследование выполнено в рамках реформы обучения высшего образования в 2019 г., проект № SJGY20190461 «Формирование тактики обучения “развитие компетенций” при обучении по направлению “перевод” в вузе».

учения, как недостаточное внедрение в образовательный процесс культурологической образовательной базы. Существуют большие различия в китайской и русской культурах, в то время как язык является важным инструментом культурного общения. Исходя из этого, обучение русскому языку можно назвать важным способом развития межкультурной коммуникации и сотрудничества Китая и России. В настоящее время модель преподавания перевода специалистам в университетах провинции Хэйлуцзян все еще несовершенна. Большинство преподавателей русского языка используют устаревшие методы преподавания. При обучении русскому языку они, как правило, обращают внимание только на теоретические знания, формированию практических навыков перевода уделяется недостаточно времени. В то же время мы замечаем, что университеты не могут оптимизировать свою концепцию обучения, предоставить лингвострановедческие знания, все это оказывает влияние на последующее развитие переводческой компетентности студентов. Следовательно, необходимо содействовать изменению методики преподавания, стараться использовать актуальные реалии и современную лексику, давать на занятиях культурологические знания. Все это нужно для того, чтобы учащиеся могли развиваться в рамках концепции получения знаний и навыков по переводу на русский язык.

2. Отсутствие платформы по развитию практических умений по переводу. Формирование навыков перевода требует теоретических знаний, но закрепление знаний происходит благодаря обучению на практике. В ходе обучения переводу на русский язык студенты изучают не только русский, но и английский язык, что предполагает большой объем практических занятий. Однако исследование показало, что большинство университетов в нашей стране еще не создали полноценную платформу для практики перевода, у студентов мало возможностей для практического обучения, существующего оборудования для практического обучения недостаточно, университетам не удается установить сотрудничество с предприятиями по вопросам практической подготовки. Из-за этого у студентов нет площадки для практики, что мешает им в дальнейшем совершенствовать свои навыки перевода.

3. Однообразность методов преподавания. Для удовлетворения потребностей развития общества многие университеты открывают специальности по подготовке переводчиков, но под влиянием традиционных обра-

зовательных идей в практическом обучении имеются случаи, когда преподавание ведется на основе устаревших методов, много времени посвящается теории, в результате практике уделяется гораздо меньше внимания. В ходе оптимизации преподавания преподаватели русского языка стараются найти более эффективные способы обучения, но с точки зрения качества обучения в целом можно констатировать тот факт, что методы обучения недостаточно разнообразны, некоторые преподаватели не придают достаточного значения личности студентов, студенты, в свою очередь, не очень мотивированы и увлечены учебной, это в значительной степени влияет на развитие навыков перевода и приводит к невозможности подготовить высококвалифицированных специалистов в этой области.

Стратегия обучения специалистов-переводчиков состоит в следующем.

- *Внедрение культурологического подхода в процесс обучения.* В процессе обучения русскому языку необходимо давать знания о культуре страны изучаемого языка, направлять учащихся к пониманию различий между китайской и русской культурами, воспитывать потребность и готовность к конструктивному взаимодействию с представителями русской культуры, т. е. толерантности. Общество быстро развивается, в нем происходят различные изменения. Китай усиливает свое влияние в мире. Степень интеграции китайской и русской культур продолжает расти. Язык, используемый в качестве способа передачи культуры, предстает в различных формах, например, таких, как лексика. Если изучать лексику русского языка только по учебнику, пренебрегая культурной составляющей, это не только делает обучение скучным, но и не будет стимулировать интерес к изучению чего-то нового, лишая студентов возможности запоминать новые слова, а также изолирует процесс преподавания от социальной составляющей самого языка. Введение культурологического компонента в преподавание перевода требует от студентов выявления и сбора информации о культурных различиях.

- *Метод подготовки – сосредоточенность на тренировке.* Необходимо использовать централизованное обучение как способ подготовки переводчиков, что подразумевает сосредоточение всех ресурсов на обучении, обеспечение высокого качества преподавания. Например, интенсивная подготовка команд для участия в конкурсах русского языка – это эффективный способ подготовки перевод-

чиков. Конкурс на знание русского языка – открытая площадка для всех университетов, в которых преподается русский язык, играющая важную роль в развитии преподавания русского языка. В вузах на специальностях, как связанных, так и не связанных с русским языком, есть студенты, которые очень увлечены им и имеют отличные результаты в учебе, а есть студенты, которые отстают по русскому языку, поэтому в ходе практического обучения студентов собирают для проведения централизованных тренингов, позволяющих участвовать в различных конкурсах по русскому языку. Конкурсы по дисциплинам, связанным с русским языком, позволят учащимся с разным уровнем владения русским языком соревноваться на одной площадке. Это может, с одной стороны, повысить мотивацию студентов к изучению русского языка, с другой – помочь выявить слабые стороны в знании русского языка и впоследствии поработать над исправлением недостатков.

- *Организация практики студентов.* Обучение разговорному русскому языку имеет важное значение как в России, так и в Китае. Независимо от специальности студентов, организация практики является важным аспектом. С одной стороны, это может расширить возможности трудоустройства студентов и повысить уровень занятости, с другой – позволит университетам готовить специалистов, которые соответствуют требованиям развития общества. Поэтому университеты должны создать платформу для прохождения практики студентов младших курсов. Во-первых, университеты должны усилить сотрудничество с предприятиями, чтобы предоставить студентам больше возможностей для прохождения практики по русскому языку. Например, в некоторых университетах для повышения практических навыков студентов, обучающихся на специальностях, связанных с русским языком, были созданы специальные аудитории и особое оборудование. В программе приняли участие студенты 3-го курса, которые сдали экзамен 4-го уровня владения русским языком. В соответствии с требованиями проекта студенты, участвующие в нем, должны посещать эти специальные аудитории ежедневно после занятий, используя интернет-платформу компании, осуществлять выборку данных на русском языке и перевод. Эта работа должна проводиться на четвертом курсе, но в университетах ее перенесли на третий курс, чтобы дать студентам достаточно времени для практического обучения. Учебный отдел университета

разрабатывает ряд мер при соглашении с компанией, в соответствии с чем компании необходимо предоставить университету определенную информацию, а также обучать студентов по их специальности в процессе практики.

С точки зрения преподавания русского языка с помощью подобных стажировок можно повысить уровень владения русским языком, развить навыки перевода, в то же время можно овладеть знаниями в сфере торговли и ведения бизнеса под руководством опытных менеджеров.

- *Инновационная модель обучения переводу по специальности «Русский язык».* Эта модель не может быть создана в одночасье. Необходимо оптимизировать и обновлять модель, созданную на основе традиционной модели обучения. Ключевыми моментами являются постоянное совершенствование и оптимизация методов обучения. Во-первых, преподаватели должны изменить традиционный подход к обучению. Обучение переводу на русский язык – это процесс, в котором участвуют и преподаватель, и студент, и этот процесс требует инноваций. Преподаватели должны в полной мере понимать, что лучше научить студентов «ловить рыбу», чем просто дать им ее, т. е. нужно направлять студентов к самостоятельному обучению, чтобы они могли найти более эффективные способы для овладения навыками перевода.

Необходимо применять инновации в учебном процессе, развивать у студентов креативное мышление, не ограничивать учащихся рамками учебной программы, развивать навыки перевода, используя различные методы, искать способы, чтобы студенты могли быстрее овладевать знаниями. Преподаватели должны стремиться к поиску более эффективных методов обучения, стараться делать образование более качественным. Содержание педагогических приемов должно базироваться на теории перевода и применяться на всех этапах учебной деятельности, необходимо использовать принцип индивидуального подхода, обязательно применяя все знания на практике. В преподавании перевода на специальностях, связанных с русским языком, роль базовых уроков русского языка выполняет предмет «Русский язык в высшей школе», в ходе которого развиваются навыки говорения, аудирования, чтения, письма и перевода. В то же время преподавателям надо постоянно варьировать формы обучения русскому языку, стимулируя у студентов интерес к чтению книг и

периодических изданий на русском языке, таким образом расширяя кругозор учащихся.

Заключение. В условиях зоны свободной торговли происходит взаимодействие Китая и России в различных сферах – политике, экономике и культуре. Это делает возможным развивать профессиональные качества студентов, обучающихся по специальности «Русский язык». Вузам, которые готовят переводчиков русского языка, необходимо следовать требованиям общества, всесторонне расширять и реформировать курсы и модель преподавания по специальности «Русский язык», чтобы подготовить для страны больше переводчиков с развитыми практическими навыками.

Список литературы

1. Chen Ying. Study on the Teaching Status of Undergraduate Translation Courses for English Majors in Colleges and Universities-Comment on “Research on Translation Teaching for Undergraduate English Majors in Chinese Universities” // Exploration of Higher Education. 2018. № 11. P. 137.
2. Mu Lei. Research on Chinese Translation Teaching. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1999.
3. Li Hongqing, Huang Zhonglian. Orientation of the translation course for foreign language majors // Foreign Languages and Foreign Language Teaching, 2004 (01).
4. Wang Shuhuai. Thoughts on undergraduate translation teaching // Chinese Translation, 2001 (05).
5. Zou Yuhan. Analysis of the Teaching Reform of Translation Courses for English Majors in Higher Vocational Colleges Based on the Analysis of Translation Practices-Taking Foreign Aid Translation Practice as an Example // Times of Think Tank. 2018. № 43. P. 248–251.

Research of the model of translation training by the profile of “Russian language” and the analysis of the strategies of specialists training

The article deals with the theoretical foundations of the optimization and introduction of the innovations during translation training in order to train more translators from the Russian language in China who are able to adapt to the needs of society.

Key words: *profile “Russian language”, translation training, specialists training.*

(Статья поступила в редакцию 29.06.2020)

К.М. АМИРХАНОВА, А.В. ЗОРИНА
(Казань)

ТЕХНИКА ПРИМЕНЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ЖУРНАЛА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Проведено сравнение основных подходов к роли рефлексии в образовании. Проанализированы особенности применения техники рефлексивного журнала на основе зарубежного и собственного многолетнего опыта. Представлены самые распространенные сложности и проблемы, возникающие в этом процессе. Разработаны и приведены рекомендации по предупреждению и решению этих проблем.

Ключевые слова: *рефлексия, обучение иностранным языкам, обучение в вузе, рефлексивный журнал, мотивация.*

К проблеме рефлексии обращаются такие науки, как философия, психология, педагогика. Термин *рефлексия*, произошедший от позднелатинского слова *reflixico*, которое переводится как «отражение», «обращение назад», где префикс *re-* отображает повторность действия, а основа *flixico* указывает на изменение или искривление предмета, применительно к конкретной деятельности отражает анализ мотивов и целей данной деятельности, процессов выполнения и результатов отдельных поэтапных действий, возможных сценариев этой деятельности, направленных на решение промежуточных задач, внешних и внутренних условий, необходимых для ее осуществления, и т. д.

По мнению А.В. Карпова, проблема рефлексии, обусловленная уникальностью самого свойства рефлексивности, отразилась на специфике ее развития и современного состояния. Ученый выделяет две черты проблемы рефлексии: ее многовековую историю и ее комплексный, многоаспектный характер, что проявляется в ее междисциплинарном статусе и общенаучном характере. Ученый перечисляет множество направлений разработки проблемы (деятельностное направление, личностное, педагогическое и др.) [2].

Аристотель, Р. Декарт, Д. Юм, Г. Лейбниц изучали рефлексиию как способность индивида сосредотачиваться на содержании своих мыслей; И. Кант рассматривал рефлексиию

как средство и форму познания; Г. Гегель, Дж. Локк и И.Г. Фихте упоминали направленность рефлексии на внутреннее действие сознания.

Труды американского ученого, педагога Дж. Дьюи, ставившего рефлексию в фокус своего внимания, стали объектом интереса ученых на рубеже XX–XXI вв. Дьюи указывал на тесную связь между рефлексией и мышлением, и именно он первым дал более точное определение рефлексии: она означает паузу в суждении на время дальнейшего исследования, чтобы подтвердить или опровергнуть первые пришедшие на ум мысли, поддержать состояние сомнения и вести систематическое исследование. Ученый указывал на обращение индивида к своему внутреннему миру, к своему опыту мышления, деятельности, переживаниям [1]. Американский ученый Дональд Шон в своих работах по изучению рефлексии разграничивает два вида рефлексии в поведении людей, – рефлексию-действие (reflection-in-action) и рефлексию-размышление (considered reflection) [13].

Свои труды исследованию проблемы рефлексии посвятили такие российские ученые, как Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, Н.Н. Вересов, Г.П. Щедровицкий, В.А. Сластенин, А.В. Карпов. В подходе А.В. Карпова рефлексивность выступает как метаспособность, входящая в когнитивную подструктуру психики, выполняющая регулятивную функцию для всей системы, а рефлексивные процессы – как процессы третьего порядка (считая процессами первого порядка когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные, а второго порядка – синтетические и регулятивные). А.В. Карпов является автором концепции, в которой рефлексия представляет собой наивысший по степени интегрированности процесс; она одновременно является способом и механизмом выхода системы психики за собственные пределы, что детерминирует пластичность и адаптивность личности [3].

В современном обучении особый акцент сделан на том, что образовательный процесс должен строиться не на механическом повторении и заучивании готовых данных, а на самостоятельном осмыслении учащимися предлагаемого материала. Активность самого субъекта влияет непосредственно на его личностное развитие, развитие его познавательных способностей, а также на сам результат обучения, что делает изучение основ применения рефлексивных техник и методик обучения

особенно актуальными для современной системы образования.

В последние десятилетия в западной педагогике и методике преподавания активно обсуждалось и изучалось содержание понятия «рефлексивное обучение» (reflective learning / teaching), в основу были положены концепция рефлексивной деятельности Шона и цикл Колба (модель обучения, основанная на поэтапном формировании умственных действий, где особое место занимает этап 2 – наблюдение и рефлексия). Сравнивая содержание этих понятий применительно к педагогике, некоторые считают, что в большинстве случаев они идентичны, что критическое мышление – это рационально обусловленный процесс рефлексивного мышления, который направлен на принятие решения, чему верить и что делать.

Наиболее распространенным считается мнение, что рефлексия представляет собой очень важную *стратегию* формирования критического мышления. Д. Дентон, Дж. Соммерс, М. Тарас, Б.Дж. Циммерман отмечают, что развитие критического мышления и рефлексия в контексте обучения должны рассматриваться как средства повышения результатов обучения [8; 14; 15; 16]. Различные аспекты применения рефлексивных заданий описаны Дж. Мун, которая показала, как влияют задания рефлексивного характера на способность учащихся находить аргументы, делать выводы, строить гипотезы [11].

В отечественной педагогике распространен рефлексивно-деятельностный подход, различные аспекты которого были разработаны Ю.Н. Кулюткиным, Г.С. Сухобской, Г.П. Щедровицким, С.Ю. Степановым, И.Н. Семеновым, С.В. Кудиновым и др. Данный подход подразумевает применение рефлексивного компонента с целью развития у субъекта знаний, умений и творческой деятельности. Рефлексию как познавательную активность, направленную на самого себя, имеющую две формы – личностную и деятельностьную, – рассматривают В.Д. Шадриков и М.Д. Кузнецова [5].

Ю.Н. Кулюткин в качестве приемов стадии рефлексии в контексте технологии развития критического мышления рассматривает синквейн, прием «общее – уникальное», перекрестную дискуссию и др. [4]. А.В. Карпов делает акцент на таких основных условиях применения методик формирования рефлексивной культуры учащихся, как отказ от ситуации «культы знаний» и внедрение идеоло-

гии «незнания», опору на сомнение и критику, что подразумевает всякое поощрение и стимулирование несогласия и независимой оценки происходящего или изучаемого со стороны обучающихся [3].

К рефлексивному типу относят разнообразные виды заданий и виды деятельности: написание рефлексивного журнала, самооценивание, взаимное оценивание, итоговый разбор, аннотация, составление плана личного развития, рефлексивные комментарии, совместный разбор и др. Одной из самой распространенной рефлексивных техник является техника написания рефлексивного дневника (РЖ).

Многочисленные исследования (Б. Бернхард, С. Слейд, Дж. Даймент и Т. О'Коннелл, А. О'Доннелл) доказали, что применение РЖ, как и других видов рефлексивного письма, обладает рядом преимуществ: улучшает результаты усвоения материала, обеспечивает студентам возможность установить связь между ранее полученными и получаемыми знаниями, развивает навыки анализа и самообучения, дает возможность учащимся осознать свой прогресс и свои неудачи, обобщать и систематизировать учебный материал, планировать собственную учебную деятельность, сужает разрыв между теорией и практикой, повышает мотивацию [7; 9; 12].

Несмотря на многочисленные преимущества, во время применения РЖ в процессе обучения иностранному языку в вузе существует ряд *проблем и сложностей*. Именно эти проблемы и стали объектом нашего изучения.

Возникающие сложности были изучены и описаны нами на основании опыта применения РЖ в процессе обучения иностранному (английскому) языку студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Лингвистика» Казанского федерального университета. Опыт применения РЖ с 2014 г. по настоящий момент позволил авторам выявить основные сложности, возникающие при применении РЖ в обучении английскому языку, а также сформулировать *рекомендации*, направленные на предотвращение возникновения этих проблем и их решение.

Низкий уровень мотивированности студентов – первая проблема, с которой придется столкнуться любому преподавателю в самом начале применения техники РЖ. При общей загруженности студентов представляется достаточно сложным обеспечить регулярное выполнение заданий по заполнению РЖ. Зачастую любое «дополнительное» задание, пред-

лагаемое студентам, особенно планируемое к выполнению на регулярной основе, вызывает негативное отношение, что пагубно скажется на ведении РЖ. Заполненный «из-под палки» РЖ не будет соответствовать главной своей цели – развивать рефлексивную культуру учащегося; помимо этого уровень рефлексии, очевидно, будет крайне низким, соответственно, применение данной техники не будет иметь никаких из вышеперечисленных преимуществ и окажется бесполезным.

Решение данной проблемы, как показывают в своем исследовании К.М. Амирханова, А.В. Агеева и Р.М. Фахретдинов, можно обеспечить подготовительным этапом, на котором студентам предоставляется (желательно – наглядно, в виде слайдов) информация по опыту применения техники РЖ на занятиях, в виде графиков могут быть представлены параметры улучшения усвоения материала, повышения мотивации [6]. Помимо этого в подготовительный этап необходимо включить четкое разъяснение целей применения РЖ (какие умения он разовьет у студентов, какие из них понадобятся для будущей профессиональной деятельности, при учебе в зарубежном вузе, где распространены подобные техники и др.), а также в рамках балльно-рейтинговой системы продемонстрировать систему баллов с указанием конкретной суммы баллов за качественное / некачественное выполнение заданий (например, от общего количества баллов за работу в семестре (50) ведение РЖ будет составлять максимум 15, за каждую запись в течение семестра при режиме сдачи на проверку каждую неделю выделяется 1 балл).

Контроль и консультирование со стороны преподавателя также представляют проблему не только в связи с загруженностью преподавателя и, возможно, отсутствием опыта проверки подобных заданий, но также в первую очередь со способами организации работы. Как считают исследователи проблемы, преподавателю в любом случае необходимо контролировать процесс ведения РЖ и управлять им, если он хочет получить конкретные результаты этой деятельности. Однако в случае слишком жесткого контроля и регламентирования может снижаться уровень рефлексивности записей. В этом случае мы рекомендуем преподавателю оценивать не результат, а процесс написания, не снижать балл за отсутствие четкой структуры, заголовков, орфографические ошибки. Рекомендуем также (особенно в первое время) использовать вопросы

открытого типа. Например, для РЖ по практическому курсу иностранного языка это могут быть следующие вопросы: *What I didn't understand about the topic...*; *I think I could do better if...*; *What I like most about the topic we are studying...* («То, что мне непонятно в этой теме – это...», «Я думаю, было бы гораздо лучше, если бы я...», «Что мне больше всего нравится в этой теме – это...») и др.

Проблема оценивания готового продукта, несмотря на то, что мы и упомянули то, что важно оценивать *процесс*, рано или поздно встанет перед преподавателем. В любом случае рефлексия требует оценивания, если мы говорим о формировании рефлексивной культуры у студентов. Записи в РЖ являются для преподавателя важным инструментом для планировании самого учебного процесса, позволяя составить четкую картину уровня усвоения материала и самых сложных моментов, к повторению которых, возможно, придется еще вернуться. Для решения этой проблемы мы рекомендуем разработать критерии оценивания записи в РЖ, которые должны быть четкими и понятными.

Предлагаем следующие критерии для оценивания записей студентов. Первый уровень записей – текст-описание, для него характерно простое описание событий, учебного материала, однако это описание оторвано от личного восприятия студента, рефлексии нет. Второй уровень – текст-описание с небольшими вкраплениями рефлексии, включающий в себя небольшие отрывки комментариев студента, анализ неглубокий. Текст третьего уровня – рефлексивный первый – содержит комментарии рефлексивного характера, однако анализ представляется не очень глубоким. То, к чему нужно стремиться в написании заданий РЖ, – это уровень рефлексивный второй, где, как отмечают Н. Хаттон и Д. Смит, студенты показывают высокий уровень сформированности своей рефлексивной культуры, критический анализ фактов и материала, рассматривают происходящее с разных точек зрения, предлагают альтернативные точки зрения [10].

Пример формулировки заключительного семестрового задания по дисциплине:

In this paper you are supposed to write about your personal work in the course, its results and your attitude towards it. This paper will bring you maximum 5 and minimum 1 scores. You are to cover the following topics: course contents, evaluation of gained knowledge and understanding your own level, own attitude and behavior. These are the questions to help you: Paragraph 1 (course contents): "What's my opinion on the contents

of the course?", "What have I learnt?", How did I learn it?", "Why learn it". The second paragraph is 'evaluation of gained knowledge and understanding your own level', containing the following questions: 'Do I understand what I have learnt?', 'What else do I need to learn?'. The third paragraph deals with the questions referring to 'own attitude and behavior' which can include such questions as: 'How can I make the strategy more effective?', 'What can I do to get a better understanding?', 'Is the way I do it the best way?'.

В этом задании вам предлагается написать мнение о вашей собственной работе по данному курсу, результатах работы и вашем прогрессе. За это задание Вы получите от 1 до 5 баллов. Вы должны прокомментировать содержание курса, оценку полученного знания, понимание того, какой у вас уровень усвоения материала, собственные достижения и стиль учебы. Вы можете опираться на следующие вопросы.

Первый абзац (содержание курса): «Каково мое мнение относительно содержания данного курса?», «Что нового я узнал(а)?», «Как я получил(а) эти знания?», «Зачем это вообще нужно изучать?».

Второй абзац – оценка полученных знаний и понимание собственного уровня – содержит ответы на следующие вопросы: «Хорошо ли я понимаю тот материал, который я усвоил(а)», «Что еще мне нужно усвоить?».

Третий абзац касается собственного прогресса и собственного стиля учебы и может содержать ответы на следующие вопросы: «Как я могу сделать мою стратегию учебы более эффективной?», «Что я могу сделать, чтобы лучше понять...?», «Занимаюсь ли я наиболее эффективным образом?».

Преподавателю нужно исключить чрезмерное исправление ошибок. В данном случае грамматические и пунктуационные ошибки, если, конечно, эти конкретные темы не являлись целью изучения на протяжении семестра, не имеют большого веса, важно оценить смысл и уровень рефлексивности записей в РЖ, а излишнее исправление будет для студентов лишним демотивирующим фактором; помимо всего прочего, уровень доверия к преподавателю будет заметно снижен.

Проблема продуктивной обратной связи является еще одной сложностью. Конструктивная обратная связь является обязательной составляющей процесса применения РЖ в обучении. Она позволяет самим учащимся больше узнать о самих себе, об уровне усвоения материала, недостатках и преимуществах тех способов учения, к которым они прибегают. Известно, что именно позитивный и конструктивный письменный ответ (отзыв) преподавателя в РЖ может мотивировать, стимулировать, подсказывать, направлять, поддер-

живать, вовлекать студентов в активную коммуникацию, снижаем уровень стресса и напряжения. Для обеспечения грамотной и эффективной обратной связи преподаватель должен помнить, что отзыв / ответ должен быть конструктивным, носить позитивный характер, написан в исключительно вежливом и мягком стиле. Структура отзыва предлагается следующая: позитивный комментарий; вежливый совет, полезный для выполнения следующего задания; личное мнение преподавателя относительно содержания. Предлагается избегать резких оценок. Примеры продуктивного отзыва преподавателя (для дисциплины «Практическая грамматика английского языка»):

Why was it difficult for you to... (use Gerund)? – Почему, как вы думаете, вы испытывали сложности в применении герундия?

What other types of tasks do you think you could do to remember this grammar rule? – Как Вы думаете, какие еще типы заданий можно было бы выполнить, чтобы запомнить это грамматическое правило?

I would be glad to see some examples that you made for... (Present Perfect) – Мне было бы приятно увидеть больше примеров на это правило.

I think it would be better to make more examples to remember the difference... – Думаю, что было бы хорошо написать больше примеров, чтобы лучше запомнить разницу между...

I believe you could use your own example in paragraph... – Полагаю, что во втором абзаце Вы могли бы использовать Ваши собственные примеры.

You will sound more convincing if you include... – Ваше мнение будет казаться более убедительным, если Вы включите сюда аргумент...

Помимо позитивных моментов, в отзыв можно включать и критические замечания, однако они должны быть сформулированы максимально корректно и предлагать конкретные способы улучшения работы студента.

Еще одной сложностью является *поверхностный уровень выполнения задания, низкий уровень рефлексивности*. С данной проблемой преподаватель обязательно сталкивается. Важно, что данный вид деятельности – написание РЖ – может считаться успешным лишь в том случае, если уровень рефлексии студентов не является поверхностным. Существуют различные подходы к определению уровней рефлексивности написанного, наиболее оптимальный, на наш взгляд, из них был представлен выше.

Известно, что, если уровень рефлексии в выполненном задании студента высокий, то студент в дальнейшем будет успешно приме-

нять навыки написания РЖ. Очевидно, что мотивировать студентов к написанию РЖ нелегко, поскольку здесь задействованы сразу два разных вида мотивации – мотивация писать и мотивация к рефлексии. Для того чтобы студенты проявляли высокий уровень рефлексии, в самом начале курса следует разъяснить им цели и преимущества ведения РЖ. Далее необходимо научить студентов различать тексты рефлексивного характера и тексты-описания. Предлагаем предоставить студентам в качестве примера различные тексты, чтобы они могли выделить в них отрывки с глубоким анализом ситуации, попросить их прокомментировать, ответить на вопрос о том, являются ли тексты рефлексивными или нет. Только после выполнения этого задания, когда становится ясным, что учащиеся поняли суть и цели ведения РЖ, им предлагается написать пробный РЖ, который можно прокомментировать и разобрать на занятии. Нужно понимать, что переход от написания простого текста описательного характера к написанию рефлексивных текстов занимает некоторое время. Следует также уточнить, что все многообразие сложностей, возникающих при применении техники написания РЖ, не сводится к нескольким проблемам, обозначенным нами.

В заключение можно сделать вывод о том, что техника применения РЖ в обучении иностранному языку студентов вуза является очень эффективной, она напрямую влияет на результаты освоения предмета и обладает множеством преимуществ, однако требует знания проблем и сложностей, возникающих при этом, и умения находить пути их решения. На основе изучения исследований по теме и собственного опыта применения РЖ нам удалось выделить и подробно описать самые распространенные сложности, наиболее часто возникающие в реалиях российского преподавания иностранного языка в вузе, в частности, низкий уровень мотивированности студентов, поверхностный уровень выполнения заданий студентами и связанный с ними низкий уровень рефлексивности; со стороны преподавателя – организацию грамотного контроля и консультирования, продуктивной обратной связи и оценивания готового продукта. Нами были сформулированы рекомендации для предотвращения возникновения этих проблем, а также намечены пути их решения, которые могли бы быть полезны для преподавателей вуза, впервые применяющих данную технику. Основные рекомендации, предлагаемые нами,

касаются непосредственной организации процесса применения РЖ в обучении и носят как более общий (наличие подготовительного этапа, написание пробного РЖ и его разбор, конструктивный характер обратной связи, исключение чрезмерного исправления ошибок), так и более конкретный (структура РЖ, фразы и модели для обратной связи, критерии для определения уровня рефлексии обучающегося, формулировки заданий) характер.

Список литературы

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / под ред. Н.Д. Виноградова; пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Ин-т психологии РАН, 2004.
4. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПб ГУПМ, 2003.
5. Шадриков В.Д., Кузнецова М.Д. Динамика связей показателей интеллекта и рефлексии в процессе обучения // Акмеология. 2013. № 1(45). С. 31–42.
6. Amirhanova Karina M., Ageeva Anastasia V., Fakhretdinov Rustam M. Enhancing Students' Learning Motivation through Reflective Journal Writing // IFTE 2016 – 2nd International Forum on Teacher Education. 2016. Vol. 12. P. 14–18.
7. Benard B., Slade S. Listening to students: Moving from resilience research to youth development practice and school connectedness // R. Gilman, E.S. Huebner M.J. Furlong (Eds.), Handbook of positive psychology in the schools. New York, Routledge, 2009. P. 353–370.
8. Denton D. Reflection and learning: Characteristics, obstacles, and implications [Electronic resource] // Educational Philosophy and Theory. 2011. 43(8). URL: <http://onlinelibrary.wiley.com.jproxy.lib.ecu.edu/doi/10.1111/j.1469-5812.2009.00600.x/pdf> (дата обращения: 06.07.2020).
9. Dymont J.E., O'Connell T. S. Journal Writing Is Something We Have to Learn on Our Own: The Results of a Focus Group Discussion with Recreation Students // Schole: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education. 2003. № 18(1). P. 23–28.
10. Hatton N., Smith D. Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation // Teaching and Teacher Education. 1995. № 11(1). P. 33–49.
11. Moon Jennifer. A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Routledge Falmer. London, 2004.
12. O'Donnell A., D'Amico M., Schmid R.F., Reeve J., Smith J. Engaging Students in Learning // C. Johnson & M. Gilligan (Eds.), Educational Psychology: Reflection for Action, Canadian Edition. New Jersey: John Wiley & Sons Inc. 2008. P. 260–293.
13. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. USA: Basic Books. 1983.
14. Sommers J. Self-Designed Points: Turning Responsibility for Learning over to Students // Teaching English in the Two-Year College. 2011. 38(4). P. 403–413.
15. Taras M. Student Self-assessment: processes and consequences // Teaching in HE. 2010. № 15(2). P. 199–213.
16. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory into Practice. 2002. № 41(2). P. 64–70.

* * *

1. D'yui Dzh. Psihologiya i pedagogika myshleniya / pod red. N.D. Vinogradova; per. s angl. N.M. Nikol'skoj. M.: Sovershenstvo, 1997.

2. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki // Psihol. zhurn. 2003. T. 24. № 5. S. 45–57.

3. Karpov A.V. Psihologiya refleksivnyh mekhanizmov deyatel'nosti. M.: In-t psihologii RAN, 2004.

4. Kulyutkin Yu.N., Mushtavinskaya I.V. Obrazovatel'nye tekhnologii i pedagogicheskaya refleksiya. SPb.: SPb GUPM, 2003.

5. Shadrikov V.D., Kuznecova M.D. Dinamika svyazej pokazatelej intellekta i refleksii v processe obucheniya // Akmeologiya. 2013. № 1(45). S. 31–42.

The technique of the use of the reflexive journal in teaching of foreign languages at a higher school

The article deals with the comparison of the basic approaches to the role of reflection in education. There are analyzed the peculiarities of the use of the technique of the reflexive journal based on the foreign and native many years of experience. The authors present the most widespread difficulties and issues in the process. There are developed and given the recommendations of the prevention and solution of these problems.

Key words: *reflection, teaching of foreign languages, teaching at a higher school, reflexive journal, motivation.*

(Статья поступила в редакцию 21.08.2020)

**А.Ю. ПОЛОВИНКИНА,
Л.П. ОВЧИННИКОВА,
В.Н. МИХЕЛЬКЕВИЧ**
(Самара)

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ВИДАМ
ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У СТУДЕНТОВ
ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА**

Представлены результаты научных исследований по разработке и практической реализации теоретической модели системы формирования у студентов транспортного вуза личностно ориентированных профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности. Теоретическая модель, представленная в виде рисунка, содержит десять взаимосвязанных функциональных элементов и используется в качестве системного навигатора разрабатываемой проблемы.



Ключевые слова: *теоретическая модель, студенты, транспортный вуз, личностно ориентированные профессиональные компетенции.*

В процессе конкурсного отбора при трудоустройстве выпускников транспортного вуза кадровые службы предприятий и учреждений железнодорожного транспорта предъявляют высокие требования к уровню сформированности у претендентов на трудоустройство профессиональных компетенций по специальности, личностным профессионально значимым качествам и готовности к выполнению конкретных видов инженерной деятельности (проектной, научно-исследовательской, эксплуатационно-технологической, организационно-управленческой) на предлагаемых инженерных должностях.

Правомерность и справедливость таких квалификационных требований объективно обусловлена существенной спецификой указанных выше видов инженерной деятельности специалистов в рамках одной и той же номенклатурной специальности (например, специальность «Подвижной состав железных дорог», специализация «Вагоны») [3]. При этом успешность и результативность предстоящей профессиональной деятельности молодого специалиста во многом будет зависеть как от уровня знаний и умений избранного специфического

вида инженерной деятельности, так и от соответствия личностных профессионально значимых качеств квалификационным требованиям отраслевого профессионального стандарта. Очевидно, что виды инженерной деятельности исторически появились в процессе развития научно-технического прогресса, в процессе разделения и специализации инженерного труда [5].

В работе С.Я. Галицкова и В.Н. Михелькевич [1] показано, что специалисты одной и той же номенклатурной специальности, выполняющие различные виды инженерной деятельности или, как еще их называют, инженерные функции, должны обладать более глубокими специфическими знаниями соответствующей сферы науки и техники. Такие специалисты должны обладать умениями выполнять инженерные функции, соответствующие их служебным должностям, а также умениями использовать специфические технические средства измерения, контроля и управления. Более того, успешность выполнения того или иного вида инженерной деятельности во многом определяется их личностными психофизиологическими качествами (коммуникативностью, стрессоустойчивостью, умением работать в команде, стилем мышления и т. д.).

Учитывая, что ни федеральные государственные образовательные стандарты подготовки студентов с высшим образованием, ни учебные планы вузов не предусматривают профессиональную подготовку по видам инженерной деятельности, у транспортных предприятий и учреждений возникает потребность в специалистах, подготовленных к различным видам инженерной деятельности. В Самарском государственном университете путей сообщения на примере подготовки специалистов по специальности «Подвижной состав железных дорог» специализации «Вагоны» была разработана и проходит апробацию личностно ориентированная технология формирования у студентов профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности [4].

Однако решение такой сложной и многоплановой проблемы, какой является разработка и практическая реализация личностно ориентированной технологии формирования у студентов транспортного вуза профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности, было бы весьма затруднительным без использования системного подхода к ее исследованию и практической апро-

бации. Одной из продуктивных и наглядных форм использования системного подхода к исследованию и практической реализации системы формирования у студентов транспортного вуза личностно ориентированных профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности является ее теоретическая модель. Описанию разрабатываемой теоретической модели посвящена данная статья.

Цель исследования – разработка теоретической модели системы формирования у студентов транспортного вуза личностно ориентированных профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности.

Материалы и методы исследования. В ходе проведения исследований были использованы базовые теоретико-методологические положения по моделированию образовательных систем и построению систем управления с отрицательными обратными связями по отклонению [2; 6]. С опорой на эту теоретико-методологическую базу была разработана теоретическая модель системы формирования у студентов транспортного вуза личностно ориентированных профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности, представленная на рис. на с. 69. Модель использовалась в качестве системного навигатора / алгоритма в последовательном и преемственном выполнении всех этапов аналитических и экспериментальных исследований по рассматриваемой проблеме.

Как видно из этого рисунка, модель содержит в своей структуре десять связанных между собой элементов. Важно отметить, что каждый из элементов модели имеет свое функциональное предназначение, свою внутреннюю содержательную структуру, свою теоретическую и практическую ценность.

Элемент 1 (целеполагание) определяет главную цель исследования – сформировать у студентов транспортного вуза личностно ориентированные профессиональные компетенции по видам инженерной деятельности.

Элемент 2 – это разработка и обоснование содержания и структуры совокупности профессиональных компетенций студентов транспортного вуза, обучающихся по специальности 23.05.03 «Подвижной состав железных дорог» специализации «Вагоны» и требований к уровням сформированности профессиональных и личностно ориентированных компетенций по видам инженерной деятельности (производственно-технологической, организационно-управленческой, проектной и научно-исследовательской).

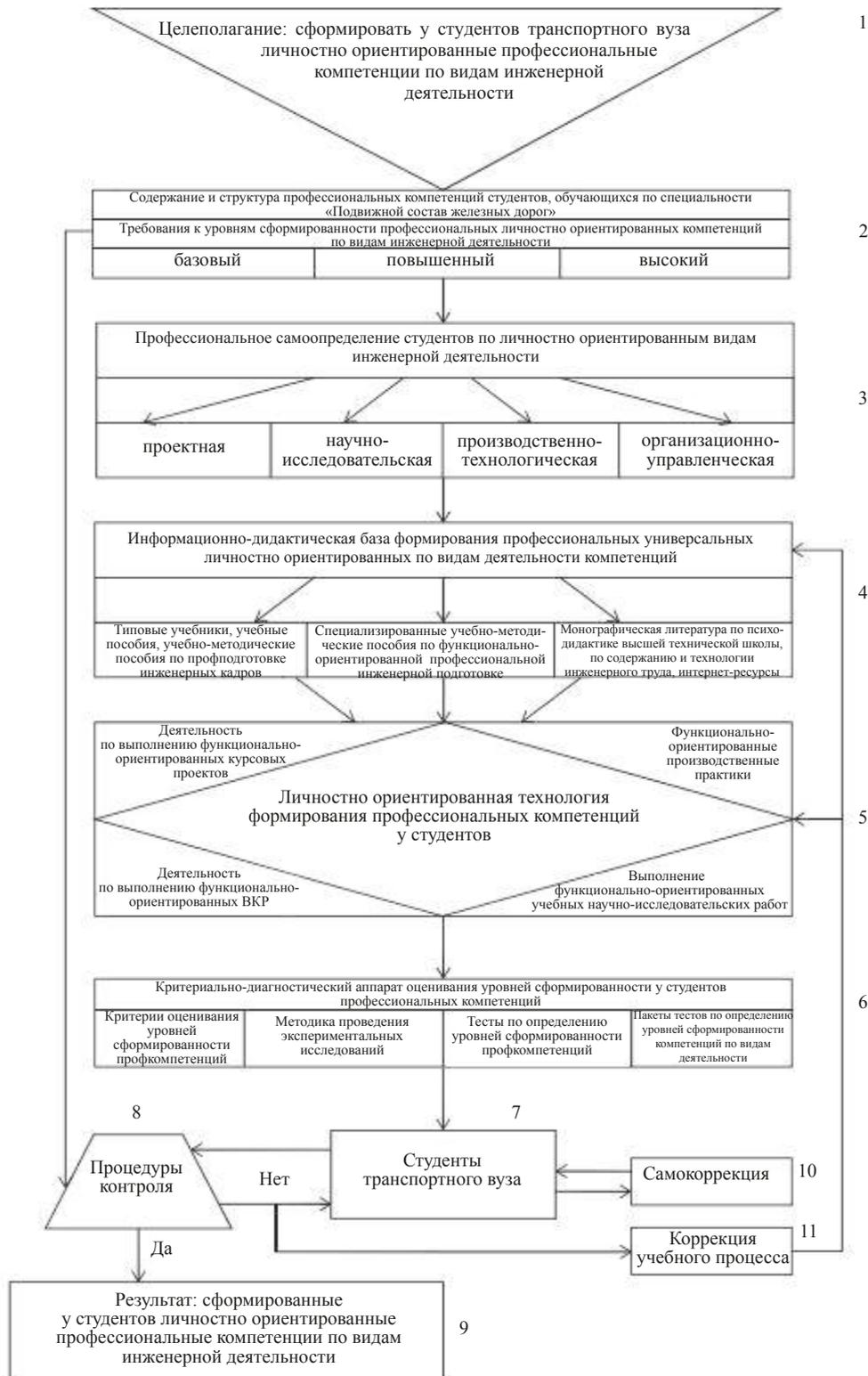
Кластер профессиональных компетенций содержит восемь компетенций: по две компетенции в каждой из подгрупп по видам деятельности. При этом под термином *личностно ориентированные профессиональные компетенции по видам деятельности* понимаются такие профессиональные компетенции, которые более всего соответствуют профессиональным наклонностям и интересам самого студента-индивидуума, потребностям его саморазвития, его психофизиологическим свойствам, возможностям и ограничениям, типологии его личностных качеств и информационного метаболизма, а также сделанному в процессе профессионального самоопределения личному выбору вида будущей / планируемой инженерной деятельности после завершения обучения в вузе.

Элемент 3 отражает процесс профессионального самоопределения студентов по личностно ориентированным видам инженерной деятельности и их разделение на четыре подгруппы инженерных специализаций, соответствующих проектной, научно-исследовательской, организационно-технологической и организационно-управленческой инженерной деятельности [5].

Элемент 4 представляет собой контент информационно-дидактической базы формирования профессиональных и личностно ориентированных по видам инженерной деятельности компетенций. Эта информационно-дидактическая база синтезируется за счет соответствующих формируемым компетенциям учебных материалов из типовых учебников, учебных пособий, учебно-методических пособий по профессиональной подготовке студентов специальности «Подвижной состав железных дорог» специализации «Вагоны», специализированных учебно-методических пособий по функционально-ориентированной инженерной подготовке и специализации инженерного труда по видам профессиональной деятельности; из монографической научной литературы по психодидактике высшей школы, по научной организации инженерного труда, а также из ресурсов Интернет.

Элемент 5 – методологическое ядро модели. Это личностно ориентированная технология формирования у студентов профессиональных компетенций. Здесь рассматриваются виды учебно-познавательной деятельности студентов, которые вносят наибольший вклад в формирование профессиональных универсальных и личностно ориентированных по видам инженерной деятельности

Модель формирования у студентов транспортного вуза лично ориентированных профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности



компетенций. К ним относятся деятельность по выполнению функционально-ориентированных курсовых проектов по дисциплинам профессионального цикла; деятельность по выполнению функционально-ориентированной выпускной квалификационной работы; деятельность по функционально-ориентированным программам производственных практик; деятельность по выполнению функционально-ориентированных учебных научно-исследовательских работ.

Критериально-диагностический аппарат оценивания уровней сформированности у студентов профессиональных универсальных и личностно ориентированных по видам инженерной деятельности компетенций представлен элементом 6. Этот элемент включает разработанные критерии оценивания уровней сформированности профессиональных универсальных и личностно ориентированных по видам инженерной деятельности компетенций. В их составе тесты по определению уровня сформированности универсальных профессиональных компетенций, пакет тестов по определению уровней сформированности личностно ориентированных профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности, методика проведения констатирующего и формирующего экспериментов по определению уровней сформированности у студентов профессиональных компетенций.

Освоив все предлагаемые технологии, студент (элемент 7) может перейти к процедуре контроля. Элемент 8 отражает процедуры контроля результатов учебно-познавательной деятельности студентов по овладению профессиональными компетенциями, проводимого в форме тестирования.

В том случае, когда предъявленный студентом уровень сформированности профессиональных компетенций окажется выше заранее установленного порога (символ *да* на узле контроля 8), тогда имеет место положительный результат (элемент 9), свидетельствующий о том, что студент обладает сформированными профессиональными компетенциями – как универсальными (не ниже базового уровня), так и личностно ориентированными по избранному им виду инженерной деятельности (либо на высоком, либо на повышенном уровне).

Если же в результате контроля / тестирования будет установлено, что фактический уровень овладения профессиональными компетенциями окажется ниже базового / порогового уровня (символ *нет* на узле контроля 8),

то студент (элемент 7) обязан произвести коррекцию своей учебно-познавательной деятельности (элемент 10). При этом студенту будет необходимо либо освоить дополнительно соответствующие знания, либо приобрести добавочные умения и навыки выполнения соответствующего вида инженерной деятельности. После самокоррекции возможен повторный контроль уровня овладения профессиональными компетенциями.

В ряде случаев появляется необходимость в корректировке учебного процесса (элемент 11) ведущими преподавателями с помощью пополнения или уточнения некоторых содержательных компонентов информационно-дидактической базы или усовершенствованием каких-то технологических операций.

Заключение. Практическая значимость и ценность разработанной теоретической модели формирования у студентов личностно ориентированных профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности состоит в том, что она используется в качестве алгоритма / системного навигатора в последовательном и преемственном выполнении исследований по рассматриваемой проблеме. Она позволяет выявить влияние каждого элемента на конечный результат формирования профессиональных компетенций, способствует восприятию процесса формирования профессиональных компетенций как целостной последовательной системы.

Список литературы

1. Галицков С.Я., Михелькевич В.Н. Функциональная специализация инженерного труда: моногр. Самара: СГАСУ, 2005.
2. Краевский В.В. Методология педагога: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2001.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 23.05.03 «Подвижной состав железных дорог»: приказ Минобрнауки России от 27 марта 2018 г. № 215 [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-27.03.2018-N-215/> (дата обращения: 25.06.2020).
4. Половинкина А.Ю., Овчинникова Л.П., Михелькевич В.Н. Обоснование личностно-ориентированного подхода при выборе студентами транспортного вуза вида будущей инженерной деятельности [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 7. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=38159> (дата обращения: 23.08.2020).
5. Таукач Г.Л. Теория инженерных специализаций: организационно-технологическое проекти-

рование инженерной деятельности и систем и подготовки и повышения квалификации инженеров-строителей. Киев: Вища школа, 1976.

6. Цветкова О.Л. Теория автоматического управления: учебник. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016.

* * *

1. Galickov S.Ya., Mihel'kevich V.N. Funkcional'naya specializaciya inzhenernogo truda: monogr. Samara: SGASU, 2005.

2. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagoga: teoriya i praktika. Volgograd: Peremena, 2001.

3. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 23.05.03 «Podvizhnoj sostav zheleznyh dorog»: prikaz Minobrnauki Rossii ot 27 marta 2018 g. № 215 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-27.03.2018-N-215/> (data obrashcheniya: 25.06.2020).

4. Polovinkina A.Yu., Ovchinnikova L.P., Mihel'kevich V.N. Obosnovanie lichnostno-orientirovannogo podhoda pri vybore studentami transportnogo vuza vida budushchej inzhenernoj deyatelnosti [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i ob-technologies.ru/ru/article/view?id=38159 (data obrashcheniya: 23.08.2020).

5. Taukach G.L. Teoriya inzhenernyh specializacij: organizacionno-tekhnologicheskoe proektirovanie inzhenernoj deyatelnosti i sistem i podgotovki i povysheniya kvalifikacii inzhenerov-stroitelej. Kiev: Vishcha shkola, 1976.

6. Cvetkova O.L. Teoriya avtomaticheskogo upravleniya: uchebnik. M.; Berlin: Direkt-Media, 2016.

Theoretical model of development of person-centered competencies of students in transport universities by the kinds of engineering activities

The article deals with the results of the scientific researches aimed at the development and the practical implementation of the theoretical model of the system of formation of person-centered professional competencies by the forms of the engineering activities of the students in transport universities. The theoretical model, presented as a drawing, includes ten interrelated functional elements and is used as a system navigator of the developed issue.

Key words: *theoretical model, students, transport university, person-centered professional competencies.*

(Статья поступила в редакцию 01.09.2020)

Л.Ш. МИГРАНОВА, О.О. ХАСАНОВА
(Стерлитамак)

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ НА УРОКАХ РОДНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ

Представлены основные принципы преподавания родного русского языка в поликультурной школе; обоснована необходимость исторического комментирования разноуровневых элементов языка с целью всестороннего понимания закономерностей его развития; обозначены проблемы, связанные с преподаванием данного предмета на современном этапе. Предлагается комплекс упражнений, направленный на освоение навыков исторического комментирования.

Ключевые слова: *родной русский язык, методики преподавания, исторический комментарий.*

Значение исторического комментария на уроках русского языка не вызывает сомнений: «Такие экскурсии и сравнения помогут школьникам сознательно усваивать учебный материал и покажут им, что современные нормы языка являются результатом длительного процесса его развития и совершенствования» [2, с. 4]; «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащегося» [1, с. 7]. Уже учеными-методистами XIX в. (Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов и др.) была осознана необходимость изучения исторических фактов о языке.

Современные исследователи обозначили возможности, которые дает историко-лингвистическое комментирование:

- «формирование у учащихся сознательного отношения к важнейшим особенностям грамматического строя родного языка как в его настоящем состоянии, так и в историческом развитии;
- расширение лингвистической компетенции учащихся;
- обогащение учащихся новым языковым материалом и развитие в них навыков свободной, правильной и красивой устной и письменной речи;
- формирование навыков грамотного письма;

- ознакомление с выразительными средствами языка, художественной образностью на примере лучших образцов отечественной литературы, воспитание в учащихся чувства изящного, любви к красоте художественной формы и содержания;

- ознакомление учащихся с элементарными приемами и общим характером научно-критического исследования» [3, с. 165].

Меняющиеся парадигмы современного научного знания не позволяют останавливаться на достигнутом. В обществе все больше говорят о национальном самосознании, приоритетах государства. Становление современной личности ребенка невозможно без изучения русского языка в его диахронии.

На основании этого приказами Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1576, 1577, 1578 были внесены изменения во ФГОС, в соответствии с которыми «Родной язык» был включен в обязательную (инвариантную) часть учебного плана. Появление в учебном плане предмета под названием «Родной русский язык» расширило горизонты изучения русского языка в школе.

Однако следует признать, что появившиеся учебники не в полной мере позволяют реализовать работу во всех направлениях, поскольку предлагаемая система упражнений позволяет проследить изменения в системе русского языка лишь на лексическом уровне. Тем не менее фонетические, морфемные, морфологические и синтаксические трансформации также важны в формировании русского языка, а значит, и для развития общества, его культуры.

Факты диахронического развития языка всегда с большим интересом воспринимаются учениками. Задача каждого учителя – овладение системой видов исторического комментирования и принципов их использования на занятиях по родному русскому языку.

Так, изучение фонетической системы древнерусского языка поможет ученикам разобраться с принципами чередования звуков в современном русском языке. Знание таких фонетических процессов, как исчезновение носовых, падение редуцированных, ряд палатализаций, развитие аканья, чередование полногласных и неполногласных сочетаний, позволят обучающимся освоить большой объем орфографических правил. При изучении темы «Правописание окончаний существительных, имен прилагательных» целесообразно обращаться к материалу о вариантных окончаниях

ях в устаревших падежных формах существительных и прилагательных.

В процессе изучения морфологии важно показать, что все грамматические категории современного русского языка являются результатом преобразований языка древнерусского. Аномальные случаи спряжения глаголов будут восприниматься на более высоком уровне в случае обращения к материалу о трансформации глагольной системы русского языка в прошлом. При изучении синтаксиса окажутся важными сведения о становлении синтаксической системы русского языка. Так, при изучении подлежащего следует заметить, что основные способы его выражения сложились еще в период древнерусского языка. Формирование сложных предложений также было процессом длительным, однако уже в древнейший период развития русского языка наметились признаки, которые привели к возникновению разных типов сложных предложений в современном русском языке. Все сведения подобного рода позволяют осознать системный характер русского языка, помогут глубже понять особенности и тенденции развития родного языка на современном этапе, а значит, учащиеся смогут овладеть всеми компетенциями, необходимыми для формирования всесторонне развитой личности.

Предмет «Родной русский язык» направлен не на отработку навыков, необходимых на выпускном тестировании, а на представление русского языка как живого организма, который развивается, меняется во времени. Исторический комментарий позволит учащимся познакомиться с теми возможностями и качествами русского языка, о которых они даже не предполагали. Более того, изучение процессов, происходящих в русском языке на всех этапах его развития, позволит сформировать орфографическую зоркость. Данный фактор является очень важным, т. к. практика показывает, что именно блок вопросов, связанных с орфографией, на ЕГЭ представляет для выпускников особую трудность.

Однако уже на первом этапе подготовки к занятию учитель сталкивается с отсутствием современных пособий по истории русского языка, рекомендованных для работы учителю и школьникам, адаптированных соответствующим образом и реализующих главные принципы преподавания предмета. В связи с этим нами был разработан комплекс заданий, способствующих формированию лингвистической компетенции учащихся на уроках родно-

го русского языка. Приведем в качестве примера некоторые из них.

Задание 1. Запишите фонетическую транскрипцию слов. Охарактеризуйте фонетические процессы, происходящие в словах: *сбыт, рыбка, шестьсот, мороз, бантик, сшил, молотья, зуб.*

Задание 2. Измените данные слова или образуйте от них новые так, чтобы в них можно было наблюдать фонетические процессы в области согласных: *береза, скоба, подвязать, просить, вырезать, рога, опоздать, собьют.*

Задание 3. Прочитайте вслух слова. Обратите внимание на произношение согласных в словах. Объясните причину расхождения между правописанием и произношением, опираясь на фонетические процессы современного русского языка. Назовите причину возникновения этих процессов: *гриб, праздник, дорожка, косьба, местный, обставить, возчик, сбруя, скучно, достаточно, ничто, конечно.*

Задание 4. Объясните, какую особенность произношения согласных использовал В.В. Маяковский, зарифмовав слова: *гладкий – пятки, брит – вид, борода – косоворотку, бедняк – благ, брак – враг, крут – пруд, лек – потолок, гупки – зарубки.*

Задание 5. Перепишите слова, вставляя буквы из скобок. Определите вид орфограммы. Назовите причину ее появления.

Моло(т,д)ьба, ду(б,п), ме(сн,стн)ый, о(т,д)ать, о(б,п)ставить, (с,з)ги(п,б), гра(д,т), у(зди,зи)ы, опа(сн,стн)ый, вла(стн,сн)ый, сторо(ж,ш).

Задание 6. Вы знаете о существовании в древнерусском языке звательной формы имен существительных, которая оформляла в тексте обращение: *Боже, царя храни* (В.А. Жуковский); *Чего тебе надобно, старче?* (А.С. Пушкин). Сегодня эти формы квалифицируются как архаические. Однако, как утверждают ученые, в современном русском языке появилась новая форма звательного падежа. Приведите примеры этой новой формы; укажите особенности в ее использовании; очертите круг существительных, способных ее образовывать, и укажите сферу ее употребления.

Задание 7. Среди ряда слов, данного ниже, найдите лексемы, в корне которых при их постановке в другие грамматические формы наблюдается такое явление, как беглые гласные. Подумайте, что повлияло на возникновение в этих словах такого явления. Попробуйте восстановить историческую форму словоформ с беглыми гласными в корне слова.

День, клен, висок, плен, лев, пень, клон, клык, посол, лоб, стул, дом, поселок, лен, пена, вена, орден, зной, лень, тюль, носок, клюв, цирк, бирка, клоп, клин, мрак, пост, мост, замок.

Задание 8. Замените данные словосочетания, подберите к ним слова с приставками на -з- и -с-. Объясните написание слов историей языка.

*Смелый человек –
Добродушный смех –
Вечная слава –
Жестокий человек –
Тихие шаги –
Тихая погода –
Непонятливый человек –
Огромное количество –*

Задание 9. Попробуйте объяснить чередования согласных на конце корня в следующих парах слов:

1) *рука – ручка, ухо – уши, око – очи, друг – друзья – дружба, лгать – ложь, лик – лицо, краткий – кратце, смех – смешной, печь – пекарь;*

2) *свеча – светить, одежда – одевать, воздь – ведет – вести, ноша – нести, люблю – любить, копть – коплю.*

Задание 10. Прочитайте слова. Обратите внимание на то, как при образовании форм и новых слов происходит замена одних звуков другими (чередование). Выпишите отдельно однокоренные слова с различным лексическим значением и разные формы одного и того же слова (видовую пару, личные формы глагола, степени сравнения прилагательных). Объясните чередования согласных в корне слов.

Воздух – воздушный, сказать – скажу, чертить – черчение, писать – пишу, обновить – обновлять, сухой – суше, светить – свеча, подруга – дружный – друзья, кормить – кормлю, проводить – провожать, дешевый – дешевле, употребить – употреблять, молодой – моложе, украсить – украшать.

Задание 11. Подберите видовую пару к каждому из данных ниже глаголов, если это возможно. Выделите особенность в значении каждого слова в паре. Подчеркните чередования гласных в корне слова. Объясните наличие чередований в этих парах, отталкиваясь от особенности значения слов. Что можете сказать о чередующихся гласных в корне слова? Попробуйте дать исторический комментарий.

Прилагать, одалживать, располагать, сложить, отложить, докладывать, предлагать, изложить, возложить.

Задание 12. Приведите примеры фразеологизмов, в которые входят названия букв кириллической азбуки, объясните их значение.

Задание 13. Прочтите фразеологизмы. Объясните их значение. Найдите среди них такие фразеологические единицы, которые содержат в себе слова, утратившие свои прежние значения. Дайте историческое и современное значения таких слов.

С красной строки, зарубить на носу, бить смертным боем, всю подноготную узнать, с крас-

ной строки, на лице написано, лезть на рожон, на вес золота, тарбарская грамота, гол как сокол, русским языком говорить, тихой сапой.

Задание 14. Перед вами перевод на современный язык фразеологизмов, в состав которых входили славянизмы: *Ртом ребенка говорит правда; Вставай пророк, смотри и слушай...; Счастлив человек, который не идет к людям, имеющим злые намерения; Глаз, который все видит; Как вор ночью; Пусть обойдет меня эта чашка; Битье детей; Басня в народе; Нимало не сомневаясь.*

Сделайте обратный перевод, т. е. восстановите фразеологизмы.

Задание 15. Составьте словосочетания с данными словами так, чтобы была понятна разница лексических значений. Объясните появление двойных согласных в русских словах.

*Подделка – поделка
Поддержать – подержать
Подданный – поданный
Поддать – подать
Оттаптывать – отатывать
Оттереть – отереть*

Задание 16. Прочитайте слова. Обратите внимание на то, как при образовании форм и новых слов происходит замена одних звуков другими (чередование). Выпишите отдельно однокоренные слова с различным лексическим значением и разные формы одного и того же слова (видовую пару, личные формы глагола, степени сравнения прилагательных). Объясните исторические чередования согласных в корне слов.

Воздух – воздушный, сказать – скажу, чертить – черчение, писать – пишу, обновить – обновлять, сухой – суше, светить – свеча, подруга – дружный – друзья, кормить – кормлю, проводить – провожать, дешевый – дешевле, употребить – употреблять, молодой – моложе, украсить – украшать.

Задание 17. Образуйте форму родительного падежа множественного числа. Объясните правописание.

Басня, ставня, читальня, дыня, таможня, харчевня, пашня, кухня, разиня, баня, черешня.

Задание 18. Вспомните правило на правописание корней с чередованием *-равн- / -ровн-*. Подумайте и попробуйте объяснить, почему слово *равнина* является исключением из этого правила и пишется через *А*?

Задание 19. Измените по падежам и числам существительные *дочь, пламя, поросенок*. Объясните особенности склонения этих существительных.

Задание 20. Прочитайте данные ниже пары слов. Подумайте, являются ли они однокоренными

и этимологически родственными. Ответ аргументируйте. В однокоренных и этимологически родственных словах выделите корни и обозначьте чередования согласных, если таковые имеются.

*Раствор – творить
Тысяча – тук – туша
Душа – душный – дыхание
Век – увечье – человек
Сутки – стык – ткнуть
Хлеб – хлебать – расхлебывать
Веко – вечер
Враг – врать – овраг*

Задание 21. Выделите в словах суффиксы, в первый столбик запишите те слова, которые имеют словообразующие суффиксы, во второй – формообразующие. Для чего служат формообразующие суффиксы? Объясните их наличие в системе русского языка.

Чудеса, древесный, небеса, отыменный, имена, матери, материнский, чудесный, дочерний, дочери, ягнята, временный, времена.

Задание 22. Образуйте от слов с неполногласием полногласные пары. Ко всем ли лексемам получилось подобрать пару? Если нет, объясните, почему.

<i>Хлад –</i>	<i>Сладость –</i>	<i>След –</i>
<i>Град –</i>	<i>Нрав –</i>	<i>Брада –</i>
<i>Врата –</i>	<i>Прах –</i>	<i>Плен –</i>
<i>Злато –</i>	<i>Бремя –</i>	<i>Клен –</i>

Задание 23. Выберите из данного вам перечня слов такие, которые имеют в своем составе полногласие. Объясните свой выбор. Подберите к ним неполногласную пару.

Воровка, корова, коробка, короткий, воробей, берег, борозда, борода, корона, оборона, хоромы, волокита, голос, молот, берет, обложка, полоса, олово, половой, сторона, здоровье, боров, перемена, пелена, перебежка, холодильник, порода.

Данная система упражнений с использованием исторического комментария знакомит школьников с историей языка и фактами его исторического развития, помогает им осознать и объяснить тенденции развития современного русского языка, выступает средством создания на уроках проблемной ситуации. Исторический комментарий на уроках родного русского языка способствует формированию у школьников таких навыков, как орфографическая зоркость и грамотность, а также воспитывает уважительное отношение к родному языку и культуре. Отметим, что отобранный нами материал отличается практической направленностью.

Таким образом, современный урок родного русского языка в поликультурной школе

должен проводиться с учетом реализации следующих принципов:

- 1) представление всех уровней языка в синхроническом и диахроническом аспектах;
- 2) изучение языка, культуры, литературы и истории народа в их связях и взаимодействии;
- 3) отражение в процессе обучения межкультурных и межъязыковых контактов.

Список литературы

1. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. М.: Просвещение, 1992.
2. Иванов В.В., Потиха З.А. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985.
3. Теория, практика и перспективы развития современной школы: кол. моногр. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, Зебра, 2017.

* * *

1. Buslaev F.I. O prepodavanii otechestvennogo yazyka. M.: Prosveshchenie, 1992.
2. Ivanov V.V., Potiha Z.A. Istoricheskij kommentarij k zanyatijam po russkomu yazyku v srednej shkole: posobie dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1985.
3. Teoriya, praktika i perspektivy razvitiya sovremennoj shkoly: kol. monogr. / отв. red. A.Yu. Nagornova. Ul'yanovsk, Zebra, 2017.

Historical commentary at the lessons of native Russian language at a multicultural school

The article deals with the basic principles of teaching of native Russian language at a multicultural school. There is substantiated the necessity of the historical commentary of the different level language elements with the aim of the full comprehension of the development's logic. The authors emphasize the issues related to the teaching of the subject at a modern stage. There is suggested the complex of exercises directed to the acquisition of the skills of the historical commentary.

Key words: *native Russian language, teaching methods, historical commentary.*

(Статья поступила в редакцию 18.08.2020)

А.В. КАЛАЧЕВ
(Волгоград)

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИКУМА ПО КИНОИСКУССТВУ БУДУЩИМ СОЦИАЛЬНЫМ РАБОТНИКАМ

Рассматриваются проблемы преподавания практикума по киноискусству для социальных работников: снижение интереса к искусству, плагиат текстов, отсутствие выработанного художественного вкуса. Представлены сценарные разработки по главным проблемам социальной работы (девиантное поведение, сиротство, ВИЧ-инфицированные и т. д.).

Ключевые слова: кино, социальный кинематограф, российское кино, зарубежный кинематограф, сценарий, киноязык, анализ кинопроизведения.

Курс, который преподается студентам – будущим социальным работникам («Практикум профессиональной подготовки. Мое кино: социальные проблемы в кинематографе»), посвящен изображению в игровом, художественном кинематографе общественных, социальных проблем. Так получилось, что личное увлечение киноискусством способствовало приобщению студентов к тем фильмам, которые взволновали меня.

Было понятно, что кроме художественного кино большую роль в освещении социальных проблем играет и документальное кино. Но личные предпочтения заставили меня сосредоточиться именно на киноискусстве художественном. Тем более что оно обычно более ярко и эмоционально демонстрирует разнообразные проблемы общества и попытки человека их разрешить.

В предыдущих статьях нами затрагивались некоторые аспекты преподавания практикума по киноискусству [1; 2]. Несколько лет этот курс отсутствовал в учебном плане. В прошлом году, когда он был возобновлен, проявился ряд изменений в отношении к изучаемым проблемам у студентов нового поколения.

К сожалению, можно отметить возросшее нежелание ребят интересоваться историей кино, современными тенденциями в киноискусстве. Как правило, они смотрят кино бессистемно, хаотично, отрывочно, во многом

случайно. Видимо, сказывается общее снижение интереса не только к кино, а скорее вообще к культуре, прежде всего к чтению.

Если в 2000-х – начале 2010-х гг. просмотр фильмов на самих учебных занятиях вызывал интерес, то в настоящее время многие студенты предпочитают только краткое ознакомление с произведением с дальнейшим продолжением диалога с кинопродуктом в домашних условиях. С учетом этих обстоятельств приходится больше времени уделять теоретическим занятиям, выступать рассказчиком, своеобразным экскурсоводом по волшебному миру кино.

Студенты практически ничего не знают о Ф. Феллини, М. Антониони, И. Бергмане, А. Курасаве и других режиссерах. Российское кино их мало интересует, что, на наш взгляд, связано с отношением к стране и вторичностью современного российского кино, чрезмерным желанием отечественных кинопроизводителей копировать образцы жанрового американского кино. Кстати, киноискусство США также практически неведомо современному студенчеству: С. Кубрик, М. Скорсезе, В. Аллен, О. Стоун не вызывают никакой реакции. «Повезло» только американцу К. Тарантину и отечественному режиссеру А. Тарковскому, во многом из-за культового статуса обоих, но чаще всего это не бывает связано с глубоким знанием их фильмов.

Все эти факты и тенденции делают теперешние занятия более просветительскими, в чем нам видится одна из основных задач. Когда взрослые парни и девушки не смотрели «Пролетая над гнездом кукушки», «Человек дождя», «Форрест Гамп», «Запах женщины», их нетрудно удивить и другими высококачественными образцами социального кинематографа.

Но такая ситуация совсем не радует, а больше удручает. В 1990-е гг. некоторые любители искусства пытались с огромным трудом собирать свои видеокolleкции, радовались находкам и с большим желанием открывали для себя мировой кинематограф. В последние десятилетия с распространением торрентов, онлайн-кинотеатров возможности познакомиться с высококлассным кино многократно возросли. Но почему-то «просмотренность» молодежной аудитории (по аналогии с начитанностью) резко упала. Парадокс!

Представляется полезным привести здесь список фильмов по социальной проблематике, который не является полным, но кажется лично мне актуальным.

Инвалиды: «Огни большого города» (США, 1932), «Полет над гнездом кукушки» (США, 1975), «Будучи там» (США, 1979), «Человек-слон» (США, 1980), «И жизнь, и слезы, и любовь» (СССР, 1983), «Человек дождя» (США, 1988), «Моя левая нога» (Англия, 1989), «Рожденный четвертого июля» (США, 1989), «Пробуждение» (США, 1990), «Запах женщины» (США, 1992), «Форрест Гамп» (США, 1994), «Блеск» (Австралия, 1996), «Танцующая в темноте» (Дания, 2000), «Я – Сэм» (США, 2001), «1 + 1» (Франция, 2011).

Сиротство: «Когда деревья были большими» (СССР, 1961), «Иваново детство» (СССР, 1962), «Республика ШКИД» (СССР, 1966), «Пацаны» (СССР, 1983), «Жизнь этого парня» (США, 1993), «Итальянец» (Россия, 2004), «Невидимые дети» (Франция – Италия, 2005).

Семейные проблемы: «Путевка в жизнь» (СССР, 1931), «Четыреста ударов» (Франция, 1959), «Отрыв» (США, 1972), «Сцены из супружеской жизни» (1974), «Чужие письма» (СССР, 1975), «Чучело» (СССР, 1983), «Масло Лоренцо» (США, 1992), «Красота по-американски» (США, 1999).

Пожилые: «Земляничная поляна» (Швеция, 1957), «Монолог» (СССР, 1972), «И жизнь, и слезы, и любовь» (СССР, 1983), «Шофер мисс Дейзи» (США, 1989), «Простая история» (США, 1999), «Луной был полон сад» (Россия, 2000), «О Шмидте» (США, 2002), «Пока не сыграл в ящик» (США, 2007), «Любовь» (Франция – Германия, 2012).

Алкоголизм, наркомания: «Влюблен по собственному желанию» (СССР, 1983), «Друг» (СССР, 1987), «Пьянь» (США, 1987), «Чертополох» (США, 1987), «На игле» (Англия, 1994), «Покидая Лас-Вегас» (США, 1995), «Реквием по мечте» (США, 2000), «Экипаж» (США, 2012).

Преступность: «Заводной апельсин» (США, 1971), «Лицо со шрамом» (США, 1983), «Чужая, белая и рябой» (СССР, 1986), «Славные парни» (США, 1990), «Американская история Х» (США, 1998).

Образование: «Общество мертвых поэтов» (США, 1990), «Опасные умы» (США, 1995), «Слон» (США, 2003), «Класс» (Франция, 2008), «Последний урок» (Франция, 2008).

Возвращаясь к конкретным проблемам преподаваемого курса, отмечу, кроме того, существенные изменения в выполнении заданий студентами. Например, поменялось качество выполнения традиционного задания по рецензированию фильмов. Из-за огромного количе-

ства сайтов, где представлены многочисленные рецензии, уровень студенческих работ заметно вырос. Но, как мы понимаем, хвалить в этом случае студентов можно только за любознательность и поисковые способности. Личная аналитика кинофильмов практически отсутствует.

Или другое задание, связанное с профессиональной проблематикой. Прежние поколения студентов более быстро и точно распознавали в кинопроизведении методы, технологии социальной помощи. Это были своеобразные задания – кейсы, рассмотрение которых в доступной художественной форме знакомо с конкретными подходами организации социальной работы. В сегодняшней ситуации студенты предпоследнего курса с трудом узнают профессиональные проблемы в ситуациях, которые им представляет кино.

Радует выросшее качество реферативных работ, докладов. Любая проблема, представленная для рассмотрения, подробно излагается. Режиссеры, актеры, направления киноискусства отражаются в тексте студенческих работ разнообразно и подробно. Но часто анализируемый вопрос, проблема, персоналия, конкретный фильм так и остаются рассмотренными только на теоретическом уровне. Фильмы отдельных режиссеров, жанров, если и просматриваются студентами, то чаще всего на уровне трейлеров или обзорных «хайлайтов».

Кроме критического анализа кинофильма, выявления в произведении злободневных проблем социальной помощи актуальное значение имеет, как свидетельствует наш опыт преподавания практикума, задание, связанное с написанием киносценария по социальной проблематике. Сценарий всегда выступает в качестве литературной основы будущего кино (и художественного, и документального). Именно в сценарии определяются главный смысл кинопроизведения, сюжетные ходы, характеры персонажей.

Качественный сценарий по социальным проблемам особенно требует глубокого анализа общественной жизни, реалий современного российского социума. Отдельной проблемой является совместимость сценарного и художественного воплощения предложенного материала. Киноязык должен правильно и четко показать намерения сценариста и режиссера. Может быть, поэтому многие знаменитые режиссеры создавали фильмы по собственным сценариям (братья Коэны, К. Тарантино,

В. Аллен, А. Балабанов и др.), осознавая, что именно они хотят увидеть на экране.

Студенческие киносценарии интересны по содержанию, форме, жанровому разнообразию. Ребята пытаются быть оригинальными, загадочными и необычными рассказчиками. Проблемы нашего общества сказываются на пессимистическом характере их работ, они слабо верят в будущие успехи государства, сомневаются в собственном счастье и благополучии. Большинство сценариев наполнены безысходностью, безверием. Мало работ заканчивается положительным исходом. Приведу здесь некоторые студенческие сценарии в несколько сокращенном виде.

Традиционно главными темами студенческих сценариев становятся проблемы девиантного поведения – *пьянство* и *наркомания*.

Студентка В. Переярина (4-й курс) в работе «Сила любви» показывает попытку героини выйти из порочного круга проблем:

Главной героиней моей истории является Татьяна Иванова, которая более десяти лет страдает алкогольной зависимостью. Выпивали еще ее родители, поэтому Татьяна решила побыстрее выйти замуж и начать новую жизнь. Но ее муж Петр также злоупотреблял. Рождение сына Коли ничего не изменило, а даже ухудшило: Таня сама пристрастилась к алкоголю.

Рождение через 7 лет дочери Лены, уход из семьи мужа Петра заставили Татьяну самостоятельно обеспечивать детей. Она подрабатывала в нескольких местах.

Татьяне долгое время удавалось заботиться о своих детях. Дети были привязаны к матери. Подростковый сын Коля стал испытывать проблемы в школе с дисциплиной и с успеваемостью.

После этого в жизни этой семьи появляется школьный социальный педагог Тамара Сергеевна, которая посещала квартиру Татьяны и помогала в решении их проблем. Социальный педагог направила Татьяну к специалисту по работе с семьей в Центре помощи семье и детям. Здесь нашей героине была оказана профессиональная помощь. В работе были задействованы врач-нарколог, психотерапевт, социальный работник из районного наркологического центра и др. Татьяна также стала посещать группу самопомощи «Анонимные алкоголики». Сын Коля получил необходимую помощь психолога.

Благодаря слаженной работе и поддержке Центра Татьяна с детьми смогла наладить нормальную жизнь, организовать семейный досуг.

Сценарий Т. Слышкиной (4-й курс) в «Исгибах судьбы» прослеживает непростой путь героя в борьбе с алкогольной зависимостью:

Небольшой районный город. Главный герой – алкоголик Марк, безработный, одинокий, пытающийся бороться со своей зависимостью.

Начиналось все очень красиво – работа в системе МИД: заманчивые перспективы, интересные люди. Но незаметно для себя Марк начал катиться вниз из-за того, что не получалось не пить, не мог себя ограничить в этом. Месячные, двух-, трех-, пятимесячные запои с потерей координации в пространстве, вызовами врачей, капельницами, слезами родителей и потерей друзей.

Однажды он проснулся от какой-то вспышки: кто-то сказал ему: «Хватит!».

Марк нашел посещать амбулаторную программу по излечению алкоголиков. Первый год был самым трудным, но он выдержал все испытания. Пришел интерес к жизни, новые знакомства и впечатления, он нашел работу. Он может управлять собой, владеть своими чувствами, радоваться жизни.

Марк не пьет уже 14 лет. У него появилась новая семья, новый круг друзей и знакомых, которые любят его и ценят.

Другой популярной темой социальных сценариев выступает *сиротство*. Работы этой категории отличаются эмоциональностью, искренностью, душевностью.

Интересный сценарий социального ролика о проблеме сиротства представила К. Чередникова:

Героиня ролика: девочка младшего школьного возраста, находящаяся в детском доме.

Ролик начинается со сцены, в которой девочка смотрит на фотографию родителей, бросивших ее.

Затем мы видим девочку в подъезде. Ей кажется, что мама зовет ее. Девочка выбегает на улицу, но мамы нигде нет. Люди не могут помочь ей найти маму.

Но происходит чудо: не во сне, а в реальности в детский дом приходит ее мама, чтобы забрать девочку навсегда домой.

И. Краснова (4-й курс) ставит неутешительный диагноз матерям, решившимся бросить своего ребенка:

Роддом. Зимний метельный вечер. Родается мальчик – в срок и абсолютно здоровый. Они пробыли вместе всего 4 дня. Но затем уверенно подписывала документы об отказе от ребенка, мотивируя тем, что у нее уже есть двое, а троих она не поянет.

Когда ребенка унесли в палату детей-отказников, через несколько часов он не мог остановиться от плача, его не могли успокоить.

Вот так в один миг судьбы двух человек вершатся, возможно, даже рушатся. И таких историй, к сожалению, множество. Он никогда не узнает, как звали Ее, а Он будет носить имя, которым его нарекут в роддоме медсестры или сотрудники в доме малютки, куда его переведут, а может, и новая прием-

ная семья, если повезет. Но Он никогда не узнает, как бы его назвала Она. Мама.

Студентка Н. Шустова в сценарии «Безвыходность» анализирует различные проблемы, приведшие к *преступлению*:

В центре сюжета мать (27 лет), оставшаяся вдовой и 7-летний сын, испытывающие серьезные психологические проблемы.

Дело усугубляется тем, что мать с сыном оказались в другом городе, потому что погибший на стройке муж работал здесь по контракту и они купили здесь квартиру.

Смерть отца заставила мать много работать и меньше общаться с сыном. Мальчик замкнулся в себе, стал больше общаться не с живыми людьми, а с компьютерными героями, играя в жестокие игры.

Трагедия случилась через несколько лет, когда мальчик пришел в школу с кухонным ножом и зарезал учительницу математики, а потом и себя.

Мать убита горем и не знает, как ей жить дальше. Она винит себя во всем произошедшем.

Проблемы *ВИЧ-инфицированных* рассматриваются в работе А. Масловой «Жизнь до и после»:

Михаил (27 лет) защитил диссертацию в престижном зарубежном вузе и получил заманчивые предложения по работе в России. Вернувшись, он почувствовал недомогание, врачи обнаружили у него ВИЧ-инфекцию.

Через месяц во время встречи с социальным работником Михаил признал, что винить он может только себя. Он общался со многими девушками и был неаккуратен в этих контактах. О работе ему больше думать не получается. Теперь к нему изменилось отношение окружающих – его опасаются, обходят стороной, он потерял друзей и приятелей.

Пожилые люди и их проблемы волнуют студентку О. Тихонову в сценарии «Материнская любовь»:

Пожилые люди прожили долгую жизнь и нуждаются в нашей помощи. Героиня моего фильма – Елизавета Петровна (72 года), вдова, инвалид II группы, несколько лет проживающая в геронтологическом центре. Родственников нет, единственная дочь с внуком проживает в США, куда Елизавета Петровна отказалась ехать.

Жизнь в геронтологическом центре плохо сказывалась на самочувствии женщины, которая угасала на глазах. Помогли сотрудники центра – социальный работник и психолог. Для общения с окружающим миром, дочь специалисты предложили Елизавете Петровне освоить Интернет.

Дочь из-за океана купила матери ноутбук и стали общаться по скайпу. Это было удобно обеим: Елизавета Петровна регулярно видела своих близ-

ких, а дочь могла находиться в курсе ухода и обстановки в Центре.

Как видим, в некоторых работах существенную помощь нуждающимся оказывают работники социальных служб, различных центров, социальные педагоги. В этом можно увидеть своеобразие сценарных разработок последних лет. В сценарии С. Мехтиевой (4-й курс) «Солнца луч» специалист по социальной работе Екатерина Андреевна является главным действующим лицом.

Действие 1. Екатерина Андреевна работает в своем кабинете в Центре социальной защиты населения, одна воспитывает сына-школьника. Раздается звонок, и соцработника приглашают в школу из-за хулиганского поведения ее сына Васи.

Действие 2. По дороге в школу Екатерина Андреевна сбивает молодого мужчину Евгения Петровича, вызывает скорую помощь.

Действие 3. В школе директор рассказывает социальному работнику о происшествии с сыном. Звонят из больницы по поводу сбитого пешехода.

Действие 4 (через 3 месяца). Екатерина Андреевна постоянно посещает больного, покупает ему лекарства, узнает о его судьбе, одиночестве.

Действие 5. Пациент получает 2 группу инвалидности, выписан домой. Екатерина Андреевна оплатила инвалидное кресло, нужные принадлежности. Появляется сиделка Ниночка, которая помогает ему дома и посоветовала посещать занятия в Отделении социальной реабилитации инвалидов.

Проблемы с Васей постепенно закончились. Помогла школьный психолог, которая нашла подход к мальчику. После перехода в новую школу Вася стал лучше учиться и общаться со сверстниками.

Таким образом, представленные сценарные разработки довольно многообразны и показывают множество современных социальных проблем. Люди страдают из-за различных личных и социальных недугов и пытаются их разрешить. Существенную роль в оказании помощи различным категориям нуждающихся оказывают представители помогающих профессий и прежде всего социальные работники. Эти попытки, эскизы сценариев могли бы быть реализованы на большом экране и помогли бы людям в решении их проблем.

Еще раз отметим, что просмотр кинопроизведений, сценарные разработки позволяют студентам соприкоснуться с миром художественного творчества, почувствовать значимость соприкосновения с реалиями социальной действительности, использовать потенциал практикума по киноискусству для воспитания собственного самосознания, про-

фессионально-личностных качеств. Изучение художественного киноопыта поможет осмыслить происходящее в реальной действительности, профессионально использовать полученные знания в практической деятельности социального работника.

Список литературы

1. Калачев А.В. Сценарные разработки будущих социальных работников по профессиональной тематике // Социальная работа: художественно-творческие методы и технологии: сб. науч. ст. по итогам III Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 13–16 окт. 2009 г. (под ред. Т.Ю. Андрущенко, Е.В. Терелянской. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. С. 41–46.

2. Калачев А.В. Проблемы анализа кинопроизведения в студенческой аудитории // Материалы Международной научно-практической конференции «Искусство и общество: наследие и современность» (6–7 сент. 2014 г.): сб. ст. / отв. ред. Е.Ю. Маликов, Т.В. Дерюгина. Волгоград; М., 2014. С. 51–58.

* * *

1. Kalachev A.V. Scenarnye razrabotki budushchih social'nyh rabotnikov po professional'noj tematike // Social'naya rabota: hudozhestvenno-tvorcheskie metody i tekhnologii: sb. nauch. st. po itogam III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Volgograd, 13–16 okt. 2009 g. (pod red. T.Yu. Andrushchenko, E.V. Terelyanskoj. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2010. S. 41–46.

2. Kalachev A.V. Problemy analiza kinoproizvedeniya v studencheskoj auditorii // Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Iskusstvo i obshchestvo: nasledie i sovremennost» (6–7 sent. 2014 g.): sb. st. / otv. red. E.Yu. Malikov, T.V. Deryugina. Volgograd; M., 2014. S. 51–58.

The experience of teaching of future social workers in the context of the workshop of cinematography

The article deals with the issues of teaching of the workshop of cinematography for social workers: the fall of interest to art, plagiarism and the absence of the chosen artistic taste. There is presented the scenery of the main problems of the social work (deviant behavior, orphanacy, HIV infected, etc.).

Key words: *cinema, social cinematograph, Russian cinema, foreign cinematograph, script, language of cinema, analysis of a piece of screen.*

(Статья поступила в редакцию 15.04.2020)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

И.А. МИТРОНОВ
(Волгоград)

**КЛЯТВА КАК КУЛЬТУРНЫЙ
КОНЦЕПТ: ДЕФИНИЦИОННЫЙ
АНАЛИЗ НОМИНАНТОВ**

Проводится дефиниционный анализ номинантов концепта «клятва». Выявляются историко-культурная динамика и современное состояние смыслового содержания его понятийной составляющей.

Ключевые слова: *речевой акт «клятва», концептуализация, номинант, дефиниционный анализ, понятийная составляющая концепта.*

Речевые акты, как и другие объекты действительности, подвергаются концептуализации и представляются в языковом сознании как совокупности накопленных о них (т. е. речевых актах) знаний в процессе исторического развития того или иного этнокультурного сообщества. Это означает, что речевой акт может быть рассмотрен как культурный концепт – «многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [7, с. 109]. В этом случае мы описываем номинативные и дескриптивные единицы, представляющие данный речевой акт в этноязыковом сознании.

Вместе с этим речевой акт может быть рассмотрен и как собственно речевое действие с точки зрения мотивационно-целевых, ситуативных параметров, а также форм объективации в различных сферах общения. Здесь мы моделируем экстралингвистические параметры речевого акта и описываем экспрессивные единицы, выражающие его в коммуникативном поведении.

Совмещением названных аналитических процедур в едином исследовании обеспечивается комплексность когнитивно-коммуникативного подхода к изучению речевых актов, а через это и языковой личности [5; 13].

Концепт как лингвокогнитивное явление – это единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека, и для выявления смыслового содержания концепта используются такие методы исследования, как этимологический анализ, дефиниционный анализ, компонентный анализ, анализ представляющих концепт паремий и др. [6, с. 34–44].

Дефиниционный анализ номинантов концепта, отметим, ориентируется прежде всего на определение смыслового содержания понятийной составляющей концепта, которая, как известно, формируется из семантики вербализующих его членов лексического ряда и может быть извлечена из их словарных толкований [2]; ряд слов, объективирующих изучаемый нами концепт, включает в себя следующие единицы: *клятва, божба, присяга, обет, зарок* [1, с. 191]. В качестве источников исследовательского материала используются следующие словари: «Словарь древнерусского языка» И.И. Срезневского [11], «Словарь Академии Российской» [8], «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля [3], «Словарь современного русского литературного языка» в 17 томах [10], «Словарь русского языка» в 4 томах [9].

В «Словаре древнерусского языка» ключевой номинант изучаемого концепта – слово *клятва* – представляется в трех значениях: «присяга», «проклятие», «заклятие» [11, т. 1, ч. 2, стб. 1235–1237]. Это означает, что оно соотносится с интересующим нас речевым актом (присяга), с дискурсивной стратегией (проклятие), которая реализуется в тактиках изгнания, поругания и злопожелания [13, с. 101–102] и рассматривается как обозначение разновидности магической знаковой деятельности (закливание).

Клятва-присяга здесь описывается при помощи референтного высказывания: «Некръщении Русь да полагають щиты свои нагы и вбручи свои и прочая вружьа, да клѣнутьса. *Дог. Игор. 945 г. (по Ип. сп.)*» [11, т. 1, ч. 2, стб. 1236]. Оно дает нам основание предполагать, что в Древней Руси *клятва-присяга* связывалась с оружием.

В этом словаре мы обнаруживаем и другие имена изучаемого концепта: *божение, рота, зарок, обет*. Номинант *божение* или *божба* определяется здесь при помощи латинского слова *juramentum* [11, т. 1, ч. 1, стб. 140] – «клятва, присяга» [4, с. 567]. Лексическая единица *рота* имеет аналогичную дефиницию: «клятва, присяга, клятвенное удостоверение» [Там же, т. 3, ч. 1, стб. 176–178]. *Рота* дифференцируется на *вольную роту* – добровольную присягу и *судебную роту* – присягу по судебному назначению [Там же]. Следовательно, происходит разделение клятвы на ту, что приносится по собственной инициативе, и ту, что приносится по обязательству перед судом. Определения слов *зарок* и *обет* дают следующую информацию о смысловом содержании интересующей нас единицы когнитивного сознания: *зарок* в значении «предел», которое уточняется латинским словосочетанием *terminis circumscribes* («2) очерчивать границы, устанавливать пределы, определять, назначать; 3) ограничивать, суживать (стеснять) круг (свободу) действий, сдерживать, обуздывать» [11, т. 1, ч. 2, стб. 943–944; 4, с. 187]), указывает на связь концептуализируемого речевого акта с установлением границ деятельности, а *обет* («обещание» [11, т. 2, ч. 1, стб. 588]) – на его связь с принятием говорящим на себя обязательств.

В «Словаре Академии Российской» *клятва* и *присяга* имеют следующие дефиниции: *клятва* – «1) Подтверждение, отрицание или обещание, чинимое съ призываніемъ Бога во свидѣтельство, или всего того, что почитается за свято, божественно; иначе божба, рота» [8, ч. 3, стб. 655]; *присяга* – «Клятва; увѣреніе въ чемъ свидѣтельствуюся Богомъ, или тѣмъ, что почитается за божественное, за священное» [Там же, ч. 5, стб. 1083]. На основании данных дефиниций мы можем рассматривать слова *клятва* и *присяга* как синонимы-дублиеты.

Здесь же мы обнаруживаем и другие номинанты изучаемого концепта: *божба, рота*. Лексическая единица *божба* определяется следующим образом: «Клятва произносимая тщетно, безъ нужды и безъ всякія обязанности; суетное божьяго имени призываніе, воспоминаніе, чинимое въ разговорахъ къ утверждению сказуемаго» [Там же, ч. 1, стб. 253]. В словарной статье, как видим, представлен оценочный признак концептуализируемого речевого акта: тщетность.

Слово *рота* объясняется через другие имена концепта: *божба, клятва* и *присяга*. «1) Божба, клятва. 2) Присяга. *Внидоша въ клятву, и*

въ роту. Неем: х. 29. *Иже ходять по криву въ ротѣ*. Прол: Маія 12.» [8, ч. 5, стб. 167]. Номинанты *зарок* и *обет* в «Словаре Академии Российской» не представлены.

В словаре В.И. Даля *клятва-присяга* определяется при помощи целого ряда слов: *божба, рота (ротѣба), заклинание, обет, зарок* [3, т. 2, с. 124]. Лексическая единица *божба* определяется по глаголу *божиться* – «призывать имя Божье во свидѣтели, утверждать слова свои Божьимъ свидѣтельствомъ; завѣрять кого въ чемъ принятыми словами, ротиться, клясться, заклинаться» [Там же, т. 1, с. 107]. Очевидно, что дефиниция номинанта утрачивает оценочный признак – тщетность.

Номинант *рота (ротѣба)* здесь, как и в ранее рассмотренных лексикографических источниках, не имеет развернутой дефиниции, но иллюстрируется примерами: *отсохни рука (если неправду говорю), чтоб мне провалиться, не видать детей, дай Бог лопнуть* [Там же, т. 4, с. 105]. Все они являются переориентированными речевыми формулами проклятия [14], а в последнем примере содержится имя *Бог*, что, в свою очередь, позволяет среди форм роты выделить божбу-роту. Вместе с этим известны и другие, не представленные в данной словарной статье, но встречающиеся в словарной статье к слову *Бог* и исторических документах формы божбы – *ей Богу, видит Бог* [Там же, т. 1, с. 103], *клянусь Богом* [12], которые в контексте наших рассуждений можно рассматривать как формы, представляющие собственно божбу.

Слово *заклинание* свидетельствует о том, что *клятва-присяга* по-прежнему относится к магическим знаковым действиям. Лексическая единица *обет* сохраняет свое значение – «данное слово, принятая на себя обязанность, долгъ произвольный» [3, т. 2, с. 640]. Номинант *зарок* в словаре В.И. Даля определяется по глаголу *зарекать*, который в интересующих нас значении и форме – *зарекаться* («*Зарекаюсь впредь ручаться за кого*» [Там же, т. 1, с. 628]), как мы видим, используется говорящим для принятия на себя обязательств не делать чего-либо.

Опираясь на лексикографические данные и исторические документы, с определенной долей вероятности можно утверждать, что к XIX в. в русском этноязыковом сознании *клятва-присяга* в зависимости от формы объективации дифференцировалась на *божбу (ей Богу, видит Бог, клянусь Богом)*, *божбу-роту (дай Бог лопнуть)* и *роту (отсохни рука, чтоб мне провалиться, не видать детей)*, остава-

лась *заклинанием*, или магическим знаковым действием, а также устойчиво ассоциировалась с *обетом*-обещанием, или принятием говорящим на себя обязательств, среди которых словом *зарок* выделялось обязательство чего-л. не делать.

В «Словаре современного русского литературного языка» в 17 томах номинанты *клятва* и *присяга*, как и прежде, имеют схожие дефиниции: *клятва* – «торжественное обещание, уверение, подкрепляемое иногда упоминанием чего-либо священного, дорогого для того, кто обещает, уверяет; присяга» [10, т. 5, с. 1064]; *присяга* – «официальное и торжественное обещание, клятва соблюдать верность, какие-либо обязательства; слова такого обещания» [Там же, т. 11, с. 787]. Однако их схожесть определяется теперь тем, что в них акцентируются официальность и торжественность концептуализируемого речевого акта, его связь с принятием говорящим на себя обязательств, отсутствует имя *Бог*.

Слова *божба* и *рота* в данном словаре не представлены, имя концептуализируемого речевого акта *обет* обретает признак торжественности и сводится к принятию говорящим обязательств из религиозных побуждений [Там же, т. 8, с. 116–117], что говорит о сужении значения данного слова; номинант *зарок* характеризуется как просторечное слово со значением обещания, клятвы не делать чего-либо [Там же, т. 4, с. 855–856].

В «Словаре русского языка» в четырех томах лексические единицы *клятва* и *присяга* сохраняют схожие дефиниции: *клятва* – «торжественное уверение в чем-л., торжественное обещание, подкрепленное упоминанием чего-л. священного для того, кто уверяет, обещает» [9, т. 2, с. 62]; *присяга* – «официальное торжественное обещание, клятва соблюдать верность, какие-л. обязательства, поступать согласно с законом» [Там же, т. 3, с. 447–448]. Следует отметить, что в дефиниции слова *присяга* выделяется обязательство «поступать согласно с законом» [Там же].

Словарь включает в свои данные номинант *божба* в значении «клятва именем бога» [Там же, т. 1, с. 103], слово *рота* здесь не представлено, а слова *обет* и *зарок* сохраняют свои значения: *обет* – «обещание, обязательство, принятое из религиозных побуждений, торжественное обещание, обязательство» [Там же, т. 2, с. 530–531]; *зарок* – «клятва, обет, обещание не делать чего-л.» [Там же, т. 1, с. 567].

Обследованный материал показывает, что в историко-культурном процессе концепт

клятва меняет свое смысловое содержание и количество номинантов: к XX в. в его семантическом облике на передний план выдвигаются такие признаки, как официальность и торжественность, принятие говорящим на себя обязательств, не обнаруживается отнесенность к заклинанию или магическому знаковому действию, что, вероятно, можно объяснить утратой человеком веры в силу слова, ослабевает связь с упоминанием Бога, выходит из активного употребления имя концепта *рота*.

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что в современном русском этноязыковом сознании концептуализируемый речевой акт представляется как вербальное действие, направленное на достижение говорящим доверия со стороны адресата, связанное с принятием говорящим на себя обязательств, подлежащих непременно выполнению, подкрепляемое иногда упоминанием чего-либо священного для говорящего, осуществляемое в торжественной обстановке. Названные характеристики изучаемого речевого акта определяют содержание понятийной составляющей клятвы как культурного концепта.

Список литературы

1. Абрамов Н.А. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: Рус. словари, 1999.
2. Воркачев С.Г. К семиотической сущности лингвокультурного концепта // Его же. Воплощение смысла: CONCEPTUALIA SELECTA: моногр. Волгоград: Парадигма, 2014. С. 6–16.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1994.
4. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. Около 50 000 слов. 2-е изд., переработ. и доп. М.: Рус. яз., 1976.
5. Карасик В.И. Благодарность: концепт и жанр // Жанры речи. Вып. 7: Жанр и языковая личность. Саратов, 2011. С. 235–254.
6. Карасик В.И., Красавский Н.А., Слышкин Г.Г. Лингвоконцептология: учеб. пособие к спецкурсу. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2014.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.
8. Словарь Академии Российской: в 6 т. Спб.: При Имп. Акад. наук, 1789–1794.
9. Словарь русского языка: в 4 т. / гл. ред. А.П. Евгеньева. 3-е изд. стереотип. М.: Рус. яз., 1985–1988.
10. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / гл. ред. чл.-кор. АН СССР В.И. Чернышев [и др.]. М.; Л., 1950–1965.
11. Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка. Репринт. изд.: в 3 т. М.: Книга, 1989.

12. Тексты присяг на верноподданство государю Императору [Электронный ресурс]. URL: http://yakov.works/libr_min/16_p/pri/syaga1890.htm (дата обращения: 07.07.2020).

13. Чесноков И.И. Месть как эмоциональный поведенческий концепт (опыт когнитивно-коммуникативного описания в контексте русской лингвокультуры): дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2009.

14. Чесноков И.И. Речевой акт «клятва»: истоки и первичные формы объективации // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2013. № 9(84). С. 4–7.

* * *

1. Abramov N.A. Slovar' russkih sinonimov i skhodnyh po smyslu vyrazhenij. M.: Rus. slovari, 1999.

2. Vorkachev S.G. K semioticheskoj sushchnosti lingvokul'turnogo koncepta // Ego zhe. Voploshchenie smysla: CONCEPTUALIA SELECTA: monogr. Volgograd: Paradigma, 2014. S. 6–16.

3. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. M., 1994.

4. Dvoreckij I.H. Latinsko-russkij slovar'. Okolo 50 000 slov. 2-e izd., pererabot. i dop. M.: Rus. yaz., 1976.

5. Karasik V.I. Blagodarnost': koncept i zhanr // Zhanry rechi. Vyp. 7: Zhanr i yazykovaya lichnost'. Saratov, 2011. S. 235–254.

6. Karasik V.I., Krasavskij N.A., Slyshkin G.G. Lingvokonceptologiya: ucheb. posobie k speckursu. Volgograd: Izd-vo VGSPU «Peremena», 2014.

7. Karasik V.I. Yazykovoju krug: lichnost', koncepty, diskurs. M.: Gnozis, 2004.

8. Slovar' Akademii Rossijskoj: v 6 t. Spb.: Pri Imp. Akad. nauk, 1789–1794.

9. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / gl. red. A.P. Evgen'eva. 3-e izd. stereotip. M.: Rus. yaz., 1985–1988.

10. Slovar' sovremenno go russkogo literaturnogo yazyka: v 17 t. / gl. red. chl.-kor. AN SSSR V.I. Chernyshev [i dr.]. M.; L., 1950–1965.

11. Sreznevskij I.I. Slovar' drevnerusskogo yazyka. Reprint. izd.: v 3 t. M.: Kniga, 1989.

12. Teksty prisjag na vernopoddanstvo gosudaryu Imperatoru [Elektronnyj resurs]. URL: http://yakov.works/libr_min/16_p/pri/syaga1890.htm (data obrashcheniya: 07.07.2020).

13. Chesnokov I.I. Mest' kak emocional'nyj povedencheskij koncept (opyt kognitivno-kommunikativnogo opisaniya v kontekste russkoj lingvokul'tury): dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2009.

14. Chesnokov I.I. Rechevoj akt «klyatva»: istoki i pervichnye formy ob'ektivacii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki. 2013. № 9(84). S. 4–7.

Oath as a cultural concept: definitional analysis of nominates

The article deals with the definitional analysis of the nominates of the concept “oath”. There are revealed the historical and cultural dynamics and the current status of the semantic content of the conceptual component.

Key words: *speech act “oath”, conceptualization, nominate, definitional analysis, conceptual component of concept.*

(Статья поступила в редакцию 03.08.2020)

Е.А. МУХИНА
(Петрозаводск)

ДЕЕПРИЧАСТНЫЕ ФОРМЫ В БАСЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ И.А. КРЫЛОВА

Роль И.А. Крылова в развитии русского литературного языка, в выявлении новых национальных форм выражения неоспорима, однако язык его произведений с точки зрения грамматики не изучен. Басенное наследие автора позволяет нам достаточно глубоко рассмотреть особенности образования и употребления некоторых языковых единиц, в частности деепричастий, для которых как для грамматической категории последняя треть XVIII в. является значимым периодом.

Ключевые слова: *И.А. Крылов, язык басни, грамматика, деепричастие.*

Вопрос о статусе деепричастия в грамматической системе русского литературного языка до сих пор является дискуссионным [2]. Академик В.В. Виноградов при определении основных направлений исследований в области исторической морфологии русского языка отмечал, что «история деепричастий, способов их образования и синтаксического употребления... нам вовсе не известны» [4, с. 171]. Данная неизвестность нашла отражение в определении частеречной принадлежности деепричастий и имеет давнюю традицию, которая идет от работ М.В. Ломоносова («Российская грам-

матика»), объединившего причастия и деепричастия в одну категорию, и заканчивается современным русским языком. Деепричастие рассматривалось как отдельная часть речи [15], было отнесено к наречию [3], характеризовалось как смешанная часть речи [16] или гибридная наречно-глагольная категория [7].

Современное определение места деепричастия в грамматической системе русского языка позволяет говорить о двух противоположных точках зрения, определяющих его природу: форма глагола неспрягаемая [8], атрибутивная [9], неличная [10; 14] (данная трактовка представлена в «Русской грамматике» [17] и является наиболее распространенной), самостоятельная часть речи [18].

Последняя треть XVIII и первая половина XIX в. – время интенсивных процессов, происходящих в русском литературном языке и нашедших свое отражение в творчестве И.А. Крылова. Писатель, занимавший «особую позицию в карамзинский период развития русского литературного языка» [13, с. 187], стиль басен которого «воспринимается как свободный поток живого народного просторечия, пробившийся из самых заветных глубин – духа народного» [Там же], свободно использует в своем литературном повествовании «синтаксические формы устной речи с ее эллипсисами, подразумеваемыми и с ее идиоматическими своеобразиями» [5, с. 241]. Наряду с этими чертами синтаксиса устной народной речи в языке басен И.А. Крылова широко используются одиночные деепричастия и деепричастные обороты, которые являются приметой книжной речи. Однако особенности формообразования деепричастий в басенном творчестве автора не были предметом анализа.

Последняя треть XVIII в. для деепричастия как для грамматической категории является значимым периодом, в конце которого «и с морфологической, и с синтаксической точек зрения деепричастия... стабилизировались» [1, с. 64], минимализировались сохранявшиеся возможности образования синонимичных форм, была создана основа для формирования норм современного русского литературного языка в области образования и употребления деепричастий.

Наибольшее разнообразие деепричастных форм находит свое отражение в поэзии, т. к. это «было связано с ее стилистическими особенностями, а также со спецификой стихотворного ритма, а иногда и с требованиями рифмы» [Там же]. Значительную роль здесь играют и индивидуальные предпочтения са-

мого автора, что можно наблюдать и в баснях И.А. Крылова.

Являясь отражением народной мудрости и житейского опыта, «басня Крылова, несмотря на свою принадлежность к малым формам литературы, отражает все разнообразие стилевых средств русского литературного языка начала XIX века и намечает новые пути их смешения и синтеза на широкой демократической основе устной народной речи и народной поэзии» [6, с. 153].

В девяти книгах басен И.А. Крылова [12] методом сплошной выборки было выявлено 259 деепричастных форм (с учетом повторений – 365).

Статистический анализ позволяет говорить о преобладании в басенном творчестве автора деепричастий, образованных с помощью суффиксов *-а/-я* (169 форм), среди которых наиболее частотными являются *увидя* (15), *сидя* (6), *встретясь* (3):

Увидя, что топор крестьянин нес,
«Голубчик», Деревцо сказало молодое... (с. 74)*;

Лисица птицам говорит,
На камушке против гнезда сироток *сидя*... (с. 98);

«Скажи мне, кумушка, что у тебя за страсть
Кур красть?»
Крестьянин говорил Лисице, *встретясь* с нею... (с. 69).

Замечено, что в творчестве Крылова представлены деепричастия с указанным суффиксом, или имеющие другую форму в современном русском языке, или вышедшие из употребления, например:

Басни И.А. Крылова	Современный русский литературный язык [11]
<i>возбуждая</i>	<i>возбуждив</i>
<i>возвращаясь</i>	<i>возвратившись</i>
<i>возвзряся</i>	<i>форма отсутствует</i>
<i>возьмемля</i>	<i>форма отсутствует</i>
<i>встретаясь</i>	<i>встретившись</i>
<i>заманя</i>	<i>заманив</i>
<i>замоча</i>	<i>замочив</i>
<i>зарядя</i>	<i>зарядив</i>
<i>изволя</i>	<i>форма отсутствует</i>
<i>опустя</i>	<i>опустив</i>
<i>повеся</i>	<i>повесив</i>

* Примеры из басен И.А. Крылова приводятся по изданию [12] с указанием страниц в круглых скобках. При цитировании орфография и пунктуация сохранены.

Материалы таблицы позволяют говорить об использовании Крыловым форм с суффиксом *-а(-я)*, образованных не только от глаголов несовершенного вида, что свойственно современному литературному языку, но и от глаголов совершенного вида, чем объясняется несоответствие данных форм современной норме:

Вороне где-то бог послал кусочек сыру;
На ель Ворона *взгромоздясь*,
Позавтракать-было совсем уж собралась,
Да позадумалась, а сыр во рту держала (с. 7);

Толпятся: чуду всяк заранее дивится,
Молчит и, на море глаза *устава*, ждет;
Лишь изредка иной шепнет:
«Вот закипит, вот тотчас загорится!» (с. 22).

Отсутствие же некоторых форм деепричастия в современном русском языке может быть объяснимо тем, что глагол, от которого они образованы, исчез из активного словарного запаса современного русского языка.

Суффикс *-вши* является вторым по количеству использований при образовании деепричастий: выявлено 47 форм, наиболее частотными из которых являются *увидевши* (4), *собравшись(-ся)* (3):

Лягушка, на лугу *увидевши* Вола,
Затеяла сама в дородстве с ним сравняться:
Она завистлива была (с. 11);

«Царь!» старец отвечал: «позволь, чтоб пред тобой
Открыл я притчею простой,

Что́ размышленья мне внушили многолетны».
И, с мыслями *собравшись*, начал так... (с. 104–105).

Как и в предыдущем случае, в баснях находим употребление форм, не соответствующих норме современного русского языка, например:

Басни И.А. Крылова	Современный русский литературный язык [11]
<i>вбежавши</i>	<i>вбежав</i>
<i>воззрившись</i>	<i>форма отсутствует</i>
<i>выгнувши</i>	<i>выгнув</i>
<i>высунувши</i>	<i>высунув</i>

Несоответствие литературной норме данных примеров обусловлено или тем, что исходный глагол исчез из активного словарного запаса (об этом мы говорили и в предыдущем случае), или тем, что деепричастие образовано с помощью суффикса *-вши* от глагола совершенного вида, не имеющего возвратного постфикса (последнее является обязатель-

ным условием для подобных форм; отсутствие постфикса предполагает использование суффикса *-в*):

Мы часто роскоши прельщенье
И даже нравов развращенье:
Так надобно гораздо разбирать,
Как станешь грубости кору с людей сдирать,
Чтоб с ней и добрых свойств у них не растерять,
Чтоб не ослабить дух их, не испортить нравы,
Не разлучить их с простотой
И, *давши* только блеск пустой,
Бесславья не навлечь им вместо славы (с. 28);

Забывши, что пожар в дому,
Проказники тут до того шумели,
Что захватило их в дыму,
И все они со всем добром своим сгорели... (с. 39).

Деепричастия, образованные при помощи суффикса *-в* (34 случая употребления), не имеют отличий от современных форм. Наиболее употребляемыми являются такие деепричастия, как *взяв* (5), *разинув* (4):

Дух, *взяв* сокровище, является к Скупому
И говорит... (с. 165);

...О всем и рядит он и судит:

И то не так,
И тот дурак,
И из того-то худо будет.
Все только слушают его, *разинув* рот;
Хоть он такую дичь несет,
Что уши вянут... (с. 64).

Единичны случаи употребления деепричастий, образованных при помощи суффиксов *-учи/-ючи* (по 1 форме, кроме *живучи* – 2 формы) и *-ши* (по 1 форме, кроме *могши* – 2 формы). В баснях Крылова находим следующие примеры:

– *живучи* – *Родился в Персии, а чином был сатрап; Но так как, живучи, я был здоровьем слаб, То сам я областью не правил, А все дела секретарю оставил* (с. 204);

– *озираючи* – *Пришли, пришел и Лев; он, когти разминая И озираючи товарищей кругом, Дележ располагает И говорит...* (с. 96);

– *разбираючи* – *Как скоро Волк у стада забуюнит, И обижать он Овцу станет, То Волка тут властна Овца, Не разбираючи лица, Схватить за шиворот и в суд тотчас представить, В соседний лес иль в бор* (с. 199);

– *сберегаючи* – ...*Живу попрежнему: терплю и холод, И голод, И, сберегаючи хозяйский дом, Здесь под забором сплю и мокну под дождем...* (с. 170);

– *скучаючи* – *Бедняжку голод мучит: Задумчив бродит он, скучаючи постом; По-*

водит ласково хвостом И жалобно мяучит (с. 168);

– залегши – В кустарнике залегши у дороги, Разбойник под-вечер добычи нажидал, И, как медведь голодный из берлоги, Угрюмо даль он озирал (с. 201);

– изможиши – И так Охотник мой, Изможиши весь, пришел домой С пустой сумой; А все-таки пенял не на себя, на счастье (с. 133);

– можиши – При сих словах Малютки бедные все трое, Не можиши с голоду сидеть в покое, Попадали к Лисе на низ (с. 99);

– натоложиши – Тут, взяв песку, дресвы и мелу, И натоложиши кирпича, Мужик мой приступает к делу (с. 28).

Данные Национального корпуса русского языка позволяют говорить о том, что некоторые из указанных в этой группе деепричастий (например, *скучаючи*) отмечены только в произведениях И.А. Крылова.

Таким образом, деепричастные формы, являясь приметой книжного стиля, часто встречаются в басенном творчестве И.А. Крылова. В текстах преобладают модели с суффиксом *-а/-я*, на которые, без учета повторений, приходится 65% от общего количества употреблений. Кроме того, в баснях отмечены формы, которые или не соответствуют норме современного русского языка (важную роль здесь играют вид и возвратность исходного глагола), или отсутствуют в нем. В целом можно отметить соответствие деепричастий в области словообразования современной норме. Если говорить об авторских предпочтениях в употреблении того или иного деепричастия, то здесь редким исключением являются формы, образованные от глагола зрительного восприятия *увидеть*.

Список литературы

1. Абдулхакова Л.Р. Из истории русского деепричастия: учеб. пособие для студентов филологического факультета. Казань: Казан. гос. ун-т, 2007.
2. Абдулхакова Л.Р. Русское деепричастие: часть речи или форма глагола? // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2010. № 2(12). С. 67–72.
3. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики. 5-е изд., перераб. М.; Л.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1935.
4. Виноградов В.В. О задачах истории русского литературного языка // История русского литературного языка: избр. тр. М.: Наука, 1978. С. 152–177.
5. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX веков: учебник. М.: Высш. шк., 1982.

6. Виноградов В.В. Язык и стиль басен И.А. Крылова // Его же. Язык и стиль русских писателей: от Карамзина до Гоголя: избр. тр. М.: Наука, 1990. С. 148–182.

7. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / под ред. Г.А. Золотовой. 4-е изд. М.: Рус. яз., 2001.

8. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. Ч. 1: Фонетика и морфология. М.: Учпедгиз, 1958.

9. Грамматика современного русского литературного языка. М.: Наука, 1970.

10. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. 2-е изд. М.: Рус. яз., 1980.

11. Иванова Т.Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка. Произношение. Ударение. Грамматические формы. 4-е изд., стереотип. М.: Русский язык – Медиа, 2007.

12. Крылов И.А. Полное собрание сочинений: в 3 т. М.: Гослитиздат, 1945–1946. Т. 3.

13. Мещерский Н.А. История русского литературного языка. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981.

14. Милославский И.Г. Морфологические категории современного русского языка. М.: Просвещение, 1981.

15. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Синтаксис русского языка. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд. И.Л. Овсяннико-Куликовской, 1912.

16. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. 8-е изд., доп. М.: Яз. слав. культуры, 2001.

17. Русская грамматика / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. Т. 1.

18. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык: в 3 ч. Ч. 2: Словообразование. Морфология. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1987.

* * *

1. Abdulhakova L.R. Iz istorii russkogo dееprichastiya: ucheb. posobie dlya studentov filologicheskogo fakul'teta. Kazan': Kazan.gos. un-t, 2007.

2. Abdulhakova L.R. Russkoe dееprichastie: chast' rechi ili forma glagola? // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2010. № 2(12). S. 67–72.

3. Bogorodickij V.A. Obschij kurs russkoj grammatiki. 5-e izd., pererab. M.; L.: Gos. soc.-ekon. izd-vo, 1935.

4. Vinogradov V.V. O zadachah istorii russkogo literaturnogo yazyka // Istoriya russkogo literaturnogo yazyka: izbr. tr. M.: Nauka, 1978. S. 152–177.

5. Vinogradov V.V. Oчерki po istorii russkogo literaturnogo yazyka XVII–XIX vekov: uchebник. M.: Vyssh. shk., 1982.

6. Vinogradov V.V. Yazyk i stil' basen I.A. Krylova // Ego zhe. Yazyk i stil' russkih pisatelej: ot Karamzina do Gogolya: izbr. tr. M.: Nauka, 1990. S. 148–182.

7. Vinogradov V.V. Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove) / pod red. G.A. Zolotovoj. 4-e izd. M.: Rus. yaz., 2001.

8. Gvozdev A.N. Sovremennyj russkij literaturnyj yazyk. Ch. 1: Fonetika i morfologiya. M.: Uchpedgiz, 1958.

9. Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. M.: Nauka, 1970.

10. Zaliznyak A.A. Grammaticheskij slovar' russkogo yazyka: Slovoizmenenie. 2-e izd. M.: Rus. yaz., 1980.

11. Ivanova T.F. Novyj orfoepicheskij slovar' russkogo yazyka. Proiznoshenie. Udarenie. Grammaticheskie formy. 4-e izd., stereotip. M.: Russkij yazyk – Media, 2007.

12. Krylov I.A. Polnoe sobranie sochinenij: v 3 t. M.: Goslitizdat, 1945–1946. T. 3.

13. Meshcherskij N.A. Istoriya russkogo literaturnogo yazyka. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1981.

14. Miloslavskij I.G. Morfologicheskie kategorii sovremennogo russkogo yazyka. M.: Prosveshchenie, 1981.

15. Ovsyaniko-Kulikovskij D.N. Sintaksis russkogo yazyka. 2-e izd., ispr. i dop. SPb.: Izd. I.L. Ovsyaniko-Kulikovskoj, 1912.

16. Peshkovskij A.M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshchenii. 8-e izd., dop. M.: Yaz. slav. kul'tury, 2001.

17. Russkaya grammatika / pod red. N.Yu. Shvedovoj. M.: Nauka, 1980. T. 1.

18. Shanskij N.M., Tihonov A.N. Sovremennyj russkij yazyk: v 3 ch. Ch. 2: Slovoobrazovanie. Morfologiya. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Prosveshchenie, 1987.

The adverbial forms in the fables of I.A. Krylov

The role of I.A. Krylov in the development of the Russian literary language and the revealing of the new national forms of expression is unquestionable but the language of his works from the perspective of grammar isn't studied. The fables' heritage of the author allows to study in detail the educational peculiarities and the usage of some language units, including the adverbial participles that consider the last third part of the XVIII century as a significant period for the grammar category.

Key words: *I.A. Krylov, fable's language, grammar, adverbial participle.*

(Статья поступила в редакцию 03.08.2020)

Л.А. ПАСЕЧНАЯ, В.Е. ЩЕРБИНА
(Оренбург)

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯХ

Рассматриваются способы выражения оценки в интернет-комментариях. Материалом исследования стали интернет-комментарии к трейлерам, являющиеся одним из жанров интернет-дискурса и представляющие собой выражение мнения интернет-пользователя о новых фильмах. Выявлены основные характеристики интернет-комментариев и средства выражения оценки в них. Теоретические положения подкреплены актуальными примерами русскоязычных интернет-пользователей.

Ключевые слова: *интернет-дискурс, интернет-комментарии, оценка, средства выражения оценки, трейлер к фильму.*

Интернет является важной частью современной действительности, в результате чего актуально изучение особенностей коммуникации в интернет-дискурсе. Интерес к изучению интернет-дискурса говорит о необходимости дальнейшего исследования его жанрового своеобразия. Одним из жанров интернет-дискурса являются интернет-комментарии, представляющие собой выражение мнения интернет-пользователя на тот или иной веб-контент [4]. Интернет-комментарии – это новая и недостаточно изученная сфера лингвистики, чем определяется актуальность данного исследования.

Оценочное суждение по тому или иному поводу является основополагающим при коммуникативном взаимодействии людей. Оценка – высказывание, которое устанавливает абсолютную или сравнительную ценность какого-то объекта с точки зрения высказывающегося [3, с. 22]. Понятие оценки может быть прояснено путем противопоставления его дескриптивному (описательному) высказыванию, а также с помощью исследования внутренней структуры оценок и их видов. Оценка является выражением ценностного отношения утверждения к объекту, противоположного описательному, или истинностному, отношению. В случае истинностного отношения отправным пунктом сопоставления утверждения и объекта является последний; утверждение выступает как его описание [2, с. 28].

Итак, оценка – это языковая категория, выражающая отношение говорящего к объекту действительности в зависимости от того, насколько удовлетворены его потребности, желания, интересы или цели, т. е., познавая мир и взаимосвязь реального мира с практической деятельностью, человек не просто отражает явления действительности и их признаки и качества, но одновременно отражает свое отношение к реальной действительности, причем отношение человека к предметам, явлениям обусловлено конкретным историческим состоянием практики. Оценка как ценностный аспект значения может быть выражена в языке разными способами. Согласно концепции, представленной Е.М. Вольф, оценка может быть ограничена элементами меньшими, чем слово, но может характеризовать и группу слов, и целое высказывание [1, с. 177].

Целью предлагаемого исследования стало выявление средств оценки в интернет-комментариях к трейлерам фильмов «Чудо-женщина: 1984» (2020), «Аладдин» (2019) и «Мulan» (2020).

Под трейлером к фильму «Чудо-женщина: 1984» (2020) на момент исследования было оставлено около двух тысяч комментариев, анализ которых позволил выявить их характеристики и использованные в них средства оценки. Рассмотрим некоторые из них.

Пользователь: Dimdiki

О боже как же круто саундтрек наложен на видео ряд – все это искусство)*

В данной комментарии можно заметить яркий пример выражения субъективной оценки через такие слова, как *о боже* и *круто*. Такое выражение, как *о боже*, довольно часто встречается в интернет-комментариях. Чаще всего оно пишется именно в начале, что можно наблюдать и в данном примере. Это выражение хотя и не несет положительной или негативной оценки, но усиливает последующее выражение, которое, в свою очередь, является ядром оценки, вынесенной в комментарии. Здесь, например, *о боже* усиливает значение наречия *круто*, показывая высокий уровень удовлетворенности автора тем или иным аспектом контента, которому он выносит свою субъективную оценку.

Довольно интересно также использование такой грамматической конструкции, как *как же...*, что является еще одним усилением по-

следующей оценки. Данная конструкция, как и выражение *о боже*, не несет оценочного суждения, однако необходима для усиления.

Конец комментария *...все это искусство*) также имеет оценочный характер. Автор комментария пишет, что то, как наложили саундтрек (музыку) на видеоряд, он лично считает искусством, т. е. чем-то искусно и талантливо сделанным, что указывает на положительную оценку. Важно также отметить скобку в конце комментария – это не ошибка и вовсе не опечатка, а самая яркая черта русскоязычных комментариев. Именно русскоязычные пользователи используют скобки в качестве выражения настроения. Этот способ передачи настроения автора появился из текстового смайлика с комбинацией знаков :-), где двоеточие соответствует глазам, тире – носу, а скобка – улыбке, тем самым создавая улыбающееся лицо, если посмотреть на данный смайл, наклонив голову влево. Со временем данный смайлик стали использовать без знака тире, т. к. в любой коммуникации наблюдается тенденция к упрощению. Таким образом, в ходе упрощения данного смайлика он сократился до одной скобки. Скобка) означает улыбку и хорошее настроение, а (– грусть и разочарование.

Пользователь: kindles

Чисто из-за этого фильма жалею, что сейчас не работают кинотеатры. Теперь ждать до августа(Скорее бы уже увидеть!

Автор данного комментария разочарован невозможностью увидеть этот фильм своевременно (как предполагалось, до введения карантинных мер), что, конечно же, указывает на желание скорее увидеть фильм, т. е. положительную оценку данного трейлера. В этом комментарии наблюдается использование скобки, направленной вправо, что означает грусть и разочарование, как было описано ранее в вышеприведенном примере. Использование сослагательного наклонения также весьма распространено в комментариях на интернет-площадках, т. к. пользователи пишут отзывы, зачастую не имея возможности сделать то, о чем пишут, или, как в этом примере, чего ожидают. *Скорее бы уже увидеть!* можно посчитать выражением, в котором сослагательное наклонение, смысловой посыл и восклицательный знак несут совместную положительную оценку трейлеру, к которому написан комментарий. Поскольку в комментариях невозможно передать именно ту интонацию, с которой бы автор хотел произнести ту или иную фразу, необходимо прибегать к зна-

* Орфография и пунктуация интернет-комментариев здесь и далее сохранены.

кам пунктуации. Именно поэтому в интернет-комментариях так распространены восклицательные и вопросительные знаки, а также многоточия.

Александр Сергеевич
Красный змей, VS Чудо женщина,
это будет круто))

Автор данного комментария выражает свой восторг по поводу противостояния таких героев комиксов, как Красный Змей и Чудо-женщина. Здесь наблюдается использование латинского слова *versus* в сокращенной форме *VS*, эквивалентного русскому слову *против*. В предложении имеются грамматические и синтаксические ошибки, которые допущены ненамеренно и не могут считаться эрративами. Интернет-комментарии похожи на обычную разговорную речь, поэтому мало кто соблюдает абсолютно все правила используемого языка.

Фраза *...это будет круто))* выражает положительную оценку автора комментария по поводу видеоролика. Здесь мы можем вновь наблюдать использование скобок для выражения настроения, причем важно заметить, что количество скобок влияет на уровень силы эмоциональной окраски. Большая часть оценочного суждения заключается в слове *круто*, которое довольно часто используется в интернет-комментариях для выражения положительной оценки.

Пользователь: MrSlam
Куда интереснее вдовы...

Автор комментария одновременно выражает и положительную оценку трейлеру «Чудо-женщины», и негативную оценку фильму «Черная вдова» (2020) в ходе их противопоставления. Слово *куда* несет характер усиления для сравнения. Важно отметить использование многоточия в конце, что указывает на нисходящую интонацию высказывания.

Пользователь: billy bedlam
ну наконец то дождались опять 80-е абажаю))

Данный комментарий содержит в себе яркие характерные черты интернет-комментариев: полное игнорирование пунктуации, частичное нарушение грамматических норм и использование эрративов. Главным словом, несущим оценку, является *абажаю*, что означает слово *обожаю*, использованное с намеренным допущением ошибки, другими словами, эрратив. Иногда эрративы используются для придания комичного оттенка, иногда –

для придания более «живой атмосферы», т. е. намеренная замена первой буквы *о* на *а* показывает не просто манеру произношения данного слова (ведь в транскрипции будет именно звук *а*), а еще и подчеркивание этого момента. Две скобки в конце высказывания, как уже было описано ранее, указывают на позитивное настроение автора комментария и вместе с этим на положительную оценку. В комментарии полностью нарушены правила составления предложения: комментарий начинается со строчной буквы, отсутствуют запятые и точки между двумя разными грамматическими основами, слово *наконец то* написано без дефиса, однако все это является частью характерных черт интернет-комментариев.

Пользователь: ПОРНОЗВЕЗДА
О май гад Диана!!! Ты что крэйзи?

В интернет-комментариях очень распространено использование англицизмов, английского сленга, в частности интернет-сленга. В данном комментарии используется английская фраза *oh, my god*, означающая на русском *о, мой бог*. Имя *Диана* в данном случае относится к главной героине фильма, которую по сюжету зовут Диана Принс. Выражение *Ты что крэйзи?* довольно интересное в своем использовании. Слово *крэйзи* является англицизмом, означает «сумасшедший», используется в сегодняшнем интернет-дискурсе исключительно в качестве иронии. Большое количество восклицательных знаков, использование прямого обращения к главному герою фильма означают положительную оценку автора.

Итак, у русскоязычных комментариев к трейлерам на тематику супергеройского кино есть общие характеристики: использование шуток, мемов, несоблюдение правил языка (как грамматических, так и пунктуационных), использование эрративов для придания живости и комичности, высокая частотность использования восклицательных, вопросительных знаков и многоточий для выражения интонации.

Чтобы понять, присущи ли подобные характеристики комментариям под контентом на другую тематику и какие общие черты использования средств оценки в русскоязычных комментариях можно выделить, были проанализированы комментарии к фильмам другого жанра: «Алладин» (2019) и «Мулан» (2020).

Пользователь: Harvey Dent
Кто бы что ни говорил, лучшим персонажем Аладдина был и будет Ковер

В данном примере пользователь, можно сказать, намеренно принижает достоинства других персонажей, чтобы довести ситуацию до абсурда и похвалить неодушевленный предмет без реплик. Для русскоязычных пользователей характерен черный юмор. В таких комментариях сложно судить об абсолютной положительной или негативной оценке. Однако использование слова *лучший* в этом примере указывает на позитивную оценку автора. Хотя он и отодвигает сюжет мультфильма и его персонажей на задний план, он содержит вполне положительное суждение о мультфильме. Интересно и использование вводной конструкции *кто бы что ни говорил*, которая довольно распространена в интернет-комментариях. Обычно после подобной вводной конструкции следует чисто субъективная оценка происходящего, т. к. автор противопоставляет свою позицию позиции других людей.

Пользователь: Damir Saddiq

Это уже не арабская, а какая-то индийская ночь

Пользователь: Евгения Школяр

А меня вот напрягло, что арабская ночь превратилась в Болливуд (судя по костюмам и танцам)

Пользователи выражают недовольство по поводу костюмов и национальностей главных актеров, отмечая, что они похожи на представителей индийского народа. Такие конструкции, как *это уже не...* могут указывать на явную негативную оценку, поскольку, другими словами, это можно понять как «раньше было лучше, то есть сейчас хуже». Пользователи были недовольны добавлением в новый фильм индийских мотивов, что и сподвигло многих из них написать комментарии на эту тему. Автор второго примера не использует иронию, а просто констатирует факт своей негативной оценки. Такое слово, как *напрягло*, указывает на негативную оценку и является ядром этого комментария. Предложение, которое идет после союза *что*, указывает на причину недовольства автора данного комментария:

Пользователь: Єф

Чо, пацаны, арабская ночь?

Пользователь Єф использует распространенную в русскоязычном интернет-сообществе конструкцию *Чо, пацаны...*, являющуюся прямой отсылкой к мем-культуре, а конкретно к мему «Че пацаны аниме». Мем «Че пацаны аниме» изначально использовался как привет-

ствие с негативным оттенком, которое подразумевает некую претензию. Впоследствии фраза стала так называемой кричалкой, которую употребляют в разных случаях.

Пользователь: Electro man

Я че то не понял, где моя арабская ночь???

Пользователь Electro man использует сокращение слова *что* и опускает дефис между словом и частицей *то*, а также увеличивает количество вопросительных знаков в конце предложения с намерением придать предложению агрессивную эмоциональную окраску. Своим комментарием пользователь обращает внимание других на отсутствие в трейлере знаменитой песни «Арабская ночь», ставшей культовой на территории России.

Пользователь: Zhaniya 15

По мойму Уиллу Смиту очень идет быть джином:-3

В данном комментарии мы можем наблюдать использование довольно старомодного текстового смайлика :-3, где цифра три по форме напоминает мордочку кота. Использование такого смайлика намекает на то, что автор хотел высказать свое суждение с положительной окраской – и для этого добавляет «улыбку кота». Выражение *по-моему*, написанное с ошибкой (что может свидетельствовать скорее не об эрративе, а о неграмотности), указывает на субъективную оценку и эгоцентричный тип построения данного суждения. Использование усилительного слова *очень* со словом *идет* указывает на положительную оценку трейлера автором.

Пользователь: Kriss Blossom

Офигенный фильм ♥☺

Очень понравились песни)))

Экспрессивно окрашенная нецензурная лексика хоть и не запрещена на различных площадках, однако пользователи, привыкшие и при живом разговоре использовать скорее эвфемизмы, чем нецензурные слова, делают так же и в Интернете. В данном примере мы можем наблюдать классический эвфемизм *офигенный*, используемый как для придания положительной окраски (*офигительный, офигеть*), так и в негативных смыслах (*нафиг, иди на фиг, фиговый, офигевший*). В данном случае слово *офигенный* указывает на особо положительную оценку контента. Использование двух эмодзи (графических смайликов) в виде красного сердечка, несущего значение «лайка», понравившегося, и лица с сердцами

вместо глаз, несущего смысл «влюбленности», указывает не просто на удовлетворение контентом, а на «влюбленность» и полную заинтересованность. Выражение «очень понравились» указывает на объективный тип построения оценочного суждения и является одним из самых распространенных при выносе положительной оценки какого-либо контенту.

Пользователь: Magar Nadge

Балин, они что графон подтянули, эхх...
а я уже блокнот для шуток и мемом
приготовил!

Интересно использование слова *блин*, которое само по себе является эвфемизмом и в данном случае употреблено с буквой *а* в первом слоге, что можно было бы посчитать за опечатку или ошибку, однако перед нами предстает в данном примере именно эрратив. Намеренное допущение такой ошибки указывает на желание автора приблизить свое высказывание к живой речи. Тут же мы можем видеть удвоение согласной буквы *х* в междометии *эх*, выполняющее ту же функцию, что и буква *а* в слове *блин*. Хотя в данном примере и не были использованы скобки для придания настроения, междометие, многоточие, эвфемизм, означающий разочарование, – все это указывает на скорее негативную оценку. Однако следует отметить, что негативная оценка с оттенком сожаления высказывается в сторону не самого трейлера или фильма, а сложившейся ситуации, родившейся на почве этого контента.

Фильм «Мулан», как и фильм «Аладдин», является адаптацией давно полюбившегося мультфильма «Мулан», снятого в 1990-х гг. Именно с этим связан такой повышенный интерес к данному трейлеру. На момент исследования трейлер к фильму «Мулан» в русском переводе набрал почти два миллиона просмотров.

Пользователь: Dolgar Dongak

Я не против колдуньи, но я против того,
что вместо Мушу будет Феникс;(

В приведенном примере автор высказывается по поводу несоответствия персонажей в мультфильме и полнометражном фильме. Используется текстовый смайлик ;(, указывающий на эмоции грусти и печали. Автор комментария жалеет, что в фильме не будет полюбившегося ему героя – Мушу. Здесь также используются отрицательная конструкция *я против*, построение предложения с союзом

но – все это указывает на негативную оценку, вынесенную как трейлеру, так и фильму.

Пользователь: Kira 2637

Исторические драмы отдыхают

В русскоязычном интернет-пространстве большое распространение в свое время получило выражение (*что-то*) *отдыхает*, означающее, что объект, про который говорят «отдыхает», не идет в сравнение с обсуждаемым. Так, в данном примере говорится об исторических дорамах, что является довольно популярным жанром сериалов в Южной Корее. Сравнение, которое приводит автор, вполне оправдано, поскольку сюжет фильма «Мулан» рассказывает про азиатскую культуру, в частности про Китай. Исторические корейские сериалы также ведут повествование про древнюю культуру своих предков. Приводя в пример исторические драмы, автор комментария превозносит предстоящий фильм, указывая на свою положительную оценку контенту.

Таким образом, в ходе анализа комментариев были выявлены следующие особенности и черты, присущие русскоязычным комментариям и способам выражения в них оценки:

- использование заглавных букв для придания «громкости»;
- большое количество восклицательных, вопросительных знаков и многоточий;
- использование скобок в качестве указания на эмоциональную составляющую комментария;
- эрративы – намеренное допущение ошибок в словах;
- полное или частичное игнорирование правил грамматики и синтаксиса;
- использование эвфемизмов;
- использование иронии, сарказма, мемов, отсылок.

Кроме того, следует отметить, что русскоязычные пользователи пишут комментарии лишь «при необходимости», т. е. при наличии претензии, шуток или же особо яркого восхищения. Интересно использование эвфемизмов, касающихся нецензурной лексики. Несмотря на большое распространение нецензурной лексики в интернет-дискурсе, в комментариях преимущественно встречаются именно эвфемизмы.

Список литературы

1. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985.
2. Маркелова Т.В. Семантическая категория оценки и средства ее выражения в русском языке: автореф. дис. ... филол. наук, 1996.

3. Никитин М.В. Заметки об оценке и оценочных значениях // Когнитивно-прагматические и художественные функции языка. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. С. 6–22.

4. Щипицина Л.Ю. Комплексная характеристика жанра компьютерно-опосредованной коммуникации (на примере веб-страниц новостных агентств) [Электронный ресурс] // Социокультурные проблемы языка и коммуникации: сб. науч. тр. Саратов: ПАГС, 2009. Вып. 5. URL: <https://textarchive.ru/c-2729665.html> (дата обращения: 03.06.2020).

* * *

1. Vol'f E.M. Funkcional'naya semantika ocenki. M.: Nauka, 1985.

2. Markelova T.V. Semanticheskaya kategoriya ocenki i sredstva ee vyrazheniya v russkom yazyke: avtoref. dis. ... filol. nauk, 1996.

3. Nikitin M.V. Zаметки об оценке и оценочных значениях // Когнитивно-прагматические и художественные функции языка. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. С. 6–22.

4. Shchipicina L.Yu. Kompleksnaya harakteristika zhanra komp'yuterno-oposredovannoy kommunikacii (na primere veb-stranic novostnyh agentstv) [Elektronnyj resurs] // Sociokul'turnye problemy yazyka i kommunikacii: sb. nauch. tr. Saratov: PAGS, 2009. Vyp. 5. URL: <https://textarchive.ru/c-2729665.html> (data obrashcheniya: 03.06.2020).

The ways of expression of evaluation in Internet commentaries

The article deals with the ways of the expression of evaluation in Internet commentaries. The research material was the Internet commentaries to movie previews that are one of the genres of the Internet discourse and represented as the expression of the opinion of the Internet users about new films. There are revealed the basic characteristics of the Internet commentaries and the means of the expression of evaluation in it. The theoretical states are supported by the actual examples of the Russian Internet users.

Key words: *Internet discourse, Internet commentary, evaluation, ways of expression of evaluation, movie preview.*

(Статья поступила в редакцию 07.08.2020)

А.В. РОЖКОВА
(Петрозаводск)

ЗНАЧЕНИЯ ДАТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА В РАННЕЙ ДРЕВНЕРУССКОЙ ГИМНОГРАФИИ

Рассматриваются значения дательного падежа с учетом семантики и частеречной принадлежности главного и зависимого компонентов. Устанавливается круг значений в приглагольном и приименном употреблении в случаях предложного и беспредложного управления. Уделяется внимание художественно-образительным возможностям исследуемых сочетаний с дательным падежом.

Ключевые слова: *древнерусская гимнография, синтаксис, дательный падеж, управление, объектное значение, определительное значение.*

Вопрос о дательном падеже, его значениях и функционировании на разных этапах развития русского языка довольно давно находится в центре исследовательского внимания. Рассматривались значения датива в праславянский период [11], в старославянском языке [16] и разножанровых древнерусских памятниках [2–4; 5, с. 59–61; 9; 14, с. 96–98]. В исследованиях по историческому синтаксису представлены разные виды значений дательного падежа. При таком описании учитывается ряд факторов: приглагольное и приименное употребление датива в предложных и беспредложных конструкциях, морфологическое выражение и лексическое значение главного слова и зависимой словоформы в дательном падеже. Учет таких лексико-грамматических нюансов позволяет не только обозначить базовую семантику дательного падежа, но и выделить частные значения и особенности функционирования. Подробный анализ значений дательного падежа находим в работе А.Б. Правдина [11], а также в коллективной монографии [13, с. 178–205].

Обращение к новым, ранее не привлекавшимся источникам позволит подтвердить и дополнить уже известные теоретические положения. Материалом для работы послужили древнерусские гимнографические тексты, созданные в XI–XII вв. в честь первых русских святых: княгини Ольги, князя Владимира, Бориса и Глеба, Феодосия Печерского. Ран-

ние поэтико-литургические произведения редко привлекались для изучения синтаксиса отдельных падежных форм. Тексты содержатся в рукописных источниках XI–XV вв. Графическое оформление цитируемого материала упрощено, выносные буквы располагаются в скобках внутри слова, подтитловые сокращения не раскрываются.

Дательный падеж с предлогом. Предложные конструкции с дательным падежом представляют малочисленную группу, при этом используется только предлог *къ*. В качестве зависимого дательного падежа выступают существительные и местоимения, управляющим словом является глагол или причастие. Доминируют сочетания с глаголами, обозначающими передвижение, перемещение. Дательный падеж в таких случаях выступает в значении объектом и обозначает лицо, предмет, к которому направлено действие: *придѣте сътъцьмьса вси къ чьстьнѣ(и) памати вѣща нашего Ѡеодосия* [15. Л. 97]; *в`сю страну люди къ бгоу привела еси; и нынѣ молиса за ро(д) и люди, их`же къ бгоу привела еси* [8, с. 88, 89]; и *приде къ ху црю; къ ху же бу насъ воздвигль еси* [7. Л. 67об., 71]; *придемъ к нима вѣроу* [6. Л. 11–11об.], *на та бо надѣ(м)са, и к`тебѣ прибѣгае(м)* [8, с. 92]; *тѣмъ и притѣкающе къ рацѣ* *мощи ваю ицѣлѣния дары приемлемъ* [1. Л. 52об.]; *яже творите с приходящимъ к вама вѣроу; Ависа дн(с)ъ въ странѣ роустѣ и блг(д)ть исцѣлѣние всѣмъ к вама бж(с)твенаа прѣходящи* [6. Л. 9, 16], *всѣмъ же къ немому притѣкающемъ* [15. Л. 97об.].

Одна из архаичных особенностей предложного управления отражена в сочетаниях дательного с разными формами глагола *молити*, относящегося к группе глаголов «душевного движения» [13, с. 182–183]: *молить бо са выиноу къ хоу; помолиса за свое ищадѣ къ бгоу; и молоса къ хоу* *подати ми прощеніе; к`немоуже за ны дрзновеніе имоуши молиса* [8, с. 88, 91, 92, 91]; *нъ къ вама моласа вѣпию* [15. Л. 105об.]. Для дательного падежа в таких конструкциях также характерно значение объекта.

Остальные случаи предложного дательного объекта при глаголах и причастиях разной семантики: *възгласите сѣве рустии къ вашему оцю володимиру; Иже волею и ну жею к себе* *всихъ призываеши; и къ опашии коньстии привазавъ* [7. Л. 68об. – 69, 68, 68об.]; *все съмышлѣние къ богоу* *моудрая имоуша; и къ зависти* *оубиство приплете* [15. Л. 101об., 103]; *обнови сѣсе къ словословленію вѣрно* [7. Л. 68].

В анализируемом материале преобладают беспредложные конструкции и, учитывая разнообразие лексико-морфологического выражения датива и управляемого слова, целесообразно далее рассмотреть группы сочетаний по отдельности.

Беспредложные конструкции с приглагольным местоимением. Приглагольное употребление характерно для местоимений, среди которых преобладают формы первого и второго лица единственного и множественного числа. В рассматриваемых текстах отразились грамматические особенности, присущие классу указательных слов в ранний период истории русского языка, а именно употребление кратких (энклитических) форм дательного падежа единственного числа *ти, ми*. Единичными примерами представлены возвратное, определительное, указательное и относительное местоимения (*себе, в(ь)семъ, сему, ему*).

Среди управляющих глаголов выделяется многочисленная группа со значением речи: *въпѣм` ти* [8, с. 91]; *гласьмъ блоудьнааго вопию ти; Въ поучинѣ грѣховьнѣи потаплаемъ вѣпию ти* [15. Л. 103об., 104]; *тѣмъ же вопиемъ ти; и радуиса вопиемъ ти; Достоино ти* *взываемъ и вопиемъ ти* *вси* [7. Л. 70, 69об.]; *испроси <...> и на(м) впоустъ грѣховъ поющи(м) та; проси на(м) оставления грѣховъ* [8, с. 91, 90]. Объектный дательный падеж указывает на адресата («адресат сообщения» [11, с. 36]), чаще всего это воспеваемые святые, к которым обращаются верующие.

Так называемый дательный пользы и вреда употребляется при глаголах, действие которых может быть полезным или вредным [13, с. 180]. Наиболее явно значение такого глагола отражено в следующем случае: *врази бо хулатъ и претать намъ* [7. Л. 68об.]. Семантика пользы у глаголов из следующих примеров проявляется в контексте: *Яко слѣце во(з)сѣа на(м) преславная памат(т) влги бгом(д)рыа* [8, с. 88]; *Ависа дн(с)ъ въ странѣ роустѣи блг(д)ть исцѣлѣние всѣмъ к вама бж(с)твенаа прѣходящи* [6. Л. 16].

Дательный объекта со значением «адресата предоставления» [10, с. 26–31] выступает при глаголах и причастиях со значением передачи: *всѣмъ намъ дароуита* *велию милость* [15. Л. 99об.]; *иже даруя семенѣ сѣющему ты и мнѣ* *даруи* [7. Л. 68]; и *молоса къ хоу подати ми* *прощеніе* [8, с. 92]; и *пр(с)тво нб(с)ноу тобѣ хъ* *подадь есть* [7. Л. 70об.]; *Всѣмъ* *подающа намъ* *миръ и велию милость* [15. Л. 72об.]; *В`си* *похвальнии гласъ и мол`боу ти* *вл`го*

в`сылае(м) [8, с. 89]. К этой же группе можно отнести следующий пример: **себе** прияла еста оу х(с)а желаема вѣнца [6. Л. 7об.].

Беспредложный дательный объекта зафиксирован при причастии и глаголе *молити*, отмеченных нами ранее в предложном употреблении: въ пристанище твое настави ма молю **ти са** [15. Л. 104]; молиса **къму** за недостоиния си рабы; молебнице молащим **ти са**. [7. Л. 71, 67об.].

В остальных случаях объектное значение дательного падежа может быть точнее определено как значение направления. В таких конструкциях глагол обозначает состояние, действие по отношению к лицу, на которое указывает местоимение в дательном падеже: и тлѣнѣа с`кверноу ѿвръгши, хѣа възлюбила еси. **емоуже** пре(д)стоиши; тобою бо бѣа познахо(м). **емоуже** нынѣ пре(д)стоиши [8, с. 89]; Лици кнѣзь пре(д)стоятъ **ти** преблгородныхъ [7. Л. 71об.]. Дательный направления при причастии: Гласъмъ **ти** послѣдующе пренепорочная [15. Л. 103]; Х(с)ви оувидивши заповѣди бж(с)твенныя и **тому** послѣдоующа; Вы же **семоу** послѣдоующа [6. Л. 13–13об., 14].

Беспредложные конструкции с приглагольным существительным. По семантике существительные не демонстрируют значительного разнообразия, что позволяет выделить лишь несколько основных групп: нарицательные одушевленные существительные со значением реальных, земных лиц (*кнѣзю*, *воиномъ* и т. п.), наименования христианских сакральных лиц, языческих образов (*троици*, *идолом*), неодушевленные существительные. В количественном отношении преобладают первая и вторая группы. Субстантивированные формы (в нашем материале это причастия) обозначают лиц (*поющим*, *кланяющимся*, *стѹющему*, *тѣржѣствоующимъ*).

Дательный существительного выступает при глаголе в объектном значении, оттенки которого будут зависеть от значения управляемого глагола или причастия.

Дательный «адресата предоставления» при глаголах передачи характерен, как правило, для одушевленных существительных (а также субстантивированного причастия со значением лица): молита дати кнѣзю нашему на поганя побѣды [7. Л. 67об.]; своему родѣ и люде(м) предасть [8, с. 89]; сего моли прч(с)таяя вл(д)чце **рабоу** ти побѣдоу даровати на врагы противныя кнѣзю нашему [6. Л. 20]; да не преданъ оубо боудоу **врагоу** моѣмоу въ радость [15. Л. 106]; иже даруя семенѣ

сѹющему ты и мнѣ даруи [7. Л. 68]; радости ѿпраз(д)ноуемъ пѣсньми. мол`бы хѹоу, в`сылающе [8, с. 90]; побѣды дающа вѣрны(м) кнѣземъ нашимъ [6. Л. 7]. В ряде примеров в качестве дательного адресата выступают неодушевленные существительные, дающие обобщенное название представителей сферы верующих или номинирующие их посредством метонимического переноса: своему родѣ и люде(м) предасть [8, с. 89]; молита дати кнѣзю нашему на поганя побѣды а дѣшмъ нашимъ велию мл(с)т [7. Л. 67об.]; х(с)доупо молитаса даровати дѣшамъ нашимъ велью мл(с)тъ [6. Л. 7–7об.]. Неодушевленные существительные при глаголе *прѣдати* в следующем примере образуют метафору, емко передающую духовный поступок святых Бориса и Глеба: тѣло же си прѣдаешета **ѿгневи** и **ранамъ** [15. Л. 73].

Дательный объекта при глаголах со значением речи: вл(д)цѣ х(с)оу вѣспоимъ [6. Л. 9об.]; проси мира **кнасемъ**; миръ неподвижи(м) **кнасе(м)** испроси; проси вставленѣа грѣхо(м) **поющи(м)** та [8. Л. 89, 91, 89]; чѣто не плачешиса вѣпющи **Христови** [15. Л. 102об.]; и **сѹоу** ти вѣпѹюща [8, с. 93]; избавления просаща <...> вѣрною на земли ваю памать **тѣржѣствоующимъ** [15. Л. 106].

Дательный «пользы и вреда» обнаруживается в следующих примерах: і повелѣ бити **воиномъ** идолы [7. Л. 68об.]; оучаше своего сѣна хѹоу **законѣ**; и люде(м) въз`брани не жрети **идоло(м)**; в са люди науочи в`чистотѣ в`нити **х(с)ви** [8, с. 89, 92].

Дательный направления: ра(д)иса ѿго ра(д) кланѣмса **творцю** [7. Л. 70об.]; на небесе нынѣ **троици вѣседържителю** предѣстоита [15. Л. 106]; и люди оучаше единому **бѣгѣ** кланатиса [8, с. 91]; повѣргоша нечѣстивии **звѣрьмъ** на расхѣщение [15. Л. 105]; хѹ явиса василиѣ [7. Л. 70об.].

В следующем инфинитивном предложении зависимость субстантивированных причастий от инфинитива позволяет определить значение этих форм как дательный субъекта: избавитиса ѿ бѣ(д) и печали, вѣрою **поющи(м)** та. и **кланяющи(м)са** рацѣ не тлѣн`наго ти тѣла [8, с. 89].

Беспредложные конструкции с приименным дательным. В этой обширной группе зависимый дательный падеж выступает при существительном и прилагательном. Примеров, в которых прилагательное управляет дательным падежом, всего два: и вѣсь в истинуоу кѣсмъ повиннѣ **осоужению** достоинѣ [15. Л. 105об.]; вѣсхвалимъ велика-

го володимира **аплмь** равна [7. Л. 67об.]. Существительное в дательном падеже при прилагательных обозначает объект – «лицо или предмет, в сторону которого направлено свойство, качество другого предмета, обозначенного прилагательным» [13, с. 204]. Во всех остальных конструкциях главным словом является существительное, при котором дательный падеж имеет определительное или объектное значение, оттенки которых будут уточняться при анализе семантики главного и зависимого слов.

Присубстантивное местоимение в дательном падеже имеет притяжательное значение: и кланющи(м)са рацѣ не тлѣн`наго **ти** тѣла; акы цркыи **вѣнецъ**, бѣгомудрѣи **ти** главѣ [8, с. 89, 92]; сего моли прч(с)тая вл(д)чце рабоу **ти** побѣдоу даровати [6. Л. 20]; и сѣоу **ти** выпѣюща [8, с. 93]; недовольни бывше оканьнии твои оубици о оубици **ти**; втѣ инерѣя бо богодатыни **намъ** даръ [15. Л. 105, 97]; се мѣи бжїа прч(с)тая, и застоупница **на(м)** [8. Л. 93]; и побѣдника **намъ** х(с)ъ явилъ та есть [7. Л. 69об.]. В трех последних примерах выделяется оттенок предназначения.

Конструкции с зависимым местоимением численно значительно уступают присубстантивному употреблению существительных. Основное значение, которое реализуется в таких конструкциях, – определительное. Дательный падеж принадлежности (в некоторых случаях с оттенком предназначения) следует усматривать в таких примерах: чадо **свѣтоу** явиса [8, с. 91]; ра(д)иса корени **вѣрѣ** [7. Л. 67об.]; акы цркыи **вѣнецъ**, бѣгомудрѣи **ти** **главѣ**; Прїателище явиса неприкосновен`ному двце **бѣоу**; се раи сѣи новому **адамоу** [8, с. 92, 89, 93]; ра(д)иса **вѣрѣ** забрало; ра(д)иса <...> **притѣкающимъ** пристанище тихое [7. Л. 67об.]. Значение определяемых слов в следующих примерах позволяет отметить у датива значение отношения, «оттенок, указывающий на степень родства, отношения дружбы и вражды, господства и подчинения и т. д.» [13, с. 199]: **кнѣземъ** рустимъ верховьнаго днѣ рустии собори шедьшеса всхвалимъ; ра(д)иса яко биваеши **вѣрнымиъ** црѣ [7. Л. 67об., 70об.].

В следующей группе примеров дательный падеж управляется существительным, называющим лицо, и существительным со значением действия. В таких случаях на определительное значение датива наслаивается объектное: и премногя молвы ѿгонита яко схраника **вѣрѣ**; прехвальная муѣка х(с)ва и застоупник(а) **градоу** нашему [6. Л. 11об., 18об.]; ра(д)иса незаконныя **лѣсти** потреби-

телю [7. Л. 70]; **вѣрнымиъ** **людьмъ** теплая застоупника [15. Л. 72об.]; врача бо **стр(с)темъ** ро(д)ла еси творца всѣхъ [6. Л. 14об.]; Началника **блѣгчтью** и проповѣдника **вѣрѣ** и кнѣземъ рустимъ верховьнаго днѣ рустии собори шедьшеса всхвалимъ; радуиса **вѣрнымиъ** правителю; ра(д)иса молебнице **молашимъ** ти с.а. и **величающимъ** та вѣрно [7. Л. 67об.]; съзывающи насъ на похваление **славѣ** Христа бога нашего [1. Л. 52]; **крѣви** пролитие сътвориша [15. Л. 100об.]; тѣмъ и крѣвваю бысть ицѣление **миру** [1. Л. 52об.]; избавления просаща **прегрѣшениемъ** злыим [15. Л. 106]; проси вставленїа **грѣхо(м)** поющи(м) та [8, с. 89]; Юдина ты породи несъказаньно дѣво мати **тѣлѣнию** вьстиною потрѣбитела и **мироу** съпасение [15. Л. 102]; х̄а призывающи на помощь новому **илю** [8, с. 90]. В одном примере при отглагольном существительном определительный дательный представлен с оттенком субъектного значения: ра(д)иса бл(с)веная б(д)це. оупованїе **дшамъ** наши(м) [Там же, с. 91]. Можно предположить проявление субъектного значения и в таком случае: Законоположнице сѣя. оученица **вѣрѣ** х(с)вѣ [Там же, с. 93].

В анализируемых текстах содержатся целые комплексы конструкций с дательным, в которых этот падеж представлен с разными оттенками значений. Так, во фрагменте из службы Феодосию Печерскому находим в третьем примере определительное с оттенком отношений, в шестом и седьмом – определительное с оттенком предназначения, в остальных – объектно-определяющее значение: тѣмъ бывъ христоролюбивымъ **кнѣземъ** яко оучитель правыа **вѣры** **вельможамъ** тврьдоу защищение **сирымъ** яко втѣць милосьрдѣ **вдовицамъ** же яко теплое застоупление **скѣрбацимъ** оутѣшение **нищимъ** съкрѣвище мнишьскоумѣ же **ликоу** лѣствица [15. Л. 97]. В службе княгине Ольге характеристика святой передана дательным притяжательным с оттенком отношения: **языкоу**, плесков`ской **странѣ**, бгоиз`бран`ному ѿ варагъ княжьскому **племани**. прамѣри наречеса вл`га [8, с. 91].

Конструкции с дательным падежом в художественном пространстве гимнографического текста. Выводы. Своеобразие и особенности функционирования датива в исходных текстах могут быть выявлены с учетом коммуникативной, содержательной и образной специфики гимнографического жанра. Среди существительных (в том числе и субстантивированных), выступающих в функции зависимого дательного

го падежа, можно выделить основные тематические группы лексем: 1) обозначающие верующих (*поюци(м), моляцим, вѣрнымъ, величающимъ, кланяюци(м)са*); 2) называющие предметы и лиц, соотношенных с земной жизнью (*воиномъ, люде(м), родѣ, кнѣзю, градоу*); 3) номинирующие представителей высшей сакральной сферы (*творцю, вседѣржителю, къ хоу, къ бѣду*); 4) обозначающие отвлеченные понятия, лица, конкретные предметы, связанные с христианским культом и отражающие основы христианского мировоззрения (*хѣду законѣ, рабоу, рацѣ, аплмъ, вѣрѣ, грѣхо(м), блѣгочтью, адамоу, къ памати*). Многократное повторение отдельных лексем в совокупности с повторяющимися управляемыми словами (*дати* и однокоренными производными, *даровати, молити, вопити*) актуализирует ключевую коммуникативную составляющую гимнаграфического текста: непрерывное обращение к сакральным лицам, канонизированным святым, часто сопровождающееся просьбой о получении духовных и земных даров. Непрерывная экспликация сфер, участвующих в таком общении (названном О.А. Прохвятиловой гиперкоммуникацией [12, с. 85]) также происходит благодаря личным местоимениям в дательном падеже (*ми, намъ, ти, къ вама* и т. д.).

Выразительные возможности лексики проявляются в составе конструкций, в которых датив выступает в присубстантивном употреблении. Среди сочетаний, соответствующих модели «существительное + существительное в дательном падеже», есть образные номинации воспеваемых: схранника **вѣрѣ**, **вѣрѣ** забрало, корени **вѣрѣ**, **льсти** потребителю, врача **стр(с)темъ**, начальника **блѣгочтью**, чадо **свѣтоу**, **тьльнию** потрѣбителю. Традиционные для книжно-письменного дискурса метафоры созданы посредством сочетания конкретного существительного (в основном одушевленного) с абстрактным. Использование образных номинирующих единиц отвечает еще одной важной установке гимнаграфического текста – воспеванию, прославлению почитаемых представителей сакральной сферы.

В целом описанные примеры в полной мере отражают довольно разнообразную систему значений дательного падежа, характерных для раннего этапа развития синтаксиса русского языка. Наряду со значениями датива, сохранившимися в языке, исследуемые тексты содержат и архаичные случаи: предложное управление при глаголе *молити*, присубстантивное употребление в объектном значении (*вставленія грѣхом, пролитіе крѣви, потрѣбителю тьльнию*), употребление в при-

тяжательном значении существительных и личных местоимений.

Доминирующее число приглагольного употребления (почти в полтора раза больше, чем приименного) подтверждает тезис о том, что «дательный падеж, подобно винительному, является в первую очередь приглагольным падежом» [16, с. 135], поэтому в рассмотренных текстах реализуется основное значение дательного – объектное, представленное спектром оттенков. Для приименного употребления дательного падежа также характерно проявление объектного значения, которое насаживается на определительное. Как правило, сочетания субъектно-определительных и определительных отношений заключают в себе художественно-изобразительный потенциал гимнаграфического текста.

Список литературы

1. Благовещенский кондакаръ. XI–XII вв. // Российская национальная библиотека. Q.n.I.32 Л. 52–53об.
2. Борковский В.И. Синтаксис древнерусских грамм: простое предложение. Львов, 1949.
3. Брандер А. Исторические аспекты семантики дательного падежа // *Przegląd Rusycystyczny*. 2006. № 3(115). С. 9–18.
4. Жажа С. Беспредложный приименный дательный в древнерусском языке на фоне древнегреческого и латинского языков // *Новая русистика*. 2008. Вып. 1. Ч. 1. С. 7–19.
5. Ломтев Т.П. Из истории синтаксиса русского языка. М., 2007.
6. Минея на май. 1463 г. // Российская национальная библиотека. Соф. 205. Л. 7–20.
7. Минея праздничная. XIII–XIV в. // Российская национальная библиотека. Соф. 382. Л. 67–71об.
8. Никольский Н.К. Материалы для истории древнерусской духовной письменности // *Сборник отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук*. Спб., 1907. Т. 82. № 4. С. 88–94.
9. Палладиева Ю.В. Функционирование дательного падежа на -у и -ови в древнерусских памятниках XI века // *Вестн. Чуваш. ун-та*. 2007. № 4. С. 205–211.
10. Правдин А.Б. Дательный приглагольный в старославянском и древнерусском языках // *Уч. зап. Ин-та славяноведения*. М., 1956. Т. XIII. С. 3–120.
11. Правдин А.Б. К вопросу о праславянских значениях дательного падежа // *Вопр. языкознания*. 1957. № 6. С. 81–83.
12. Прохвятилова О.А. Православная проповедь и молитва как феномен современной звучащей речи. Волгоград: Изд-во ВГУ, 1999.

13. Сравнительно-исторический синтаксис восточнославянских языков: члены предложения. М.: Наука, 1968.

14. Стеценко А.Н. Исторический синтаксис русского языка. М., 1972.

15. Стихирарь праздничный на крюках. 1156–1163 гг. // Российская национальная библиотека. Соф. 384. Л. 72–74об., 99об.–107.

16. Ходова К.И. Система падежей старославянского языка. М.: Изд-во АН СССР, 1963.

* * *

1. Blagoveshchenskij kondakar'. XI–XII vv. // Rossijskaya nacional'naya biblioteka. Q.n.I.32. L. 52–53ob.

2. Borkovskij V.I. Sintaksis drevnerusskih gramot: prostoe predlozhenie. L'vov, 1949.

3. Brander A. Istoricheskie aspekty semantiki datel'nogo padezha // Przegląd Rusycystyczny. 2006. № 3(115). S. 9–18.

4. Zhazha S. Bespredlozhnyj priimennyj datel'nyj v drevnerusskom yazyke na fone drevnegrecheskogo i latinskogo yazykov // Novaya rusistika. 2008. Vyp. 1. Ch. 1. S. 7–19.

5. Lomtev T.P. Iz istorii sintaksisa russkogo yazyka. M., 2007.

6. Mineya na maj. 1463 g. // Rossijskaya nacional'naya biblioteka. Sof. 205. L. 7–20.

7. Mineya prazdnichnaya. XIII–XIV v. // Rossijskaya nacional'naya biblioteka. Sof. 382. L. 67–71ob.

8. Nikol'skij N.K. Materialy dlya istorii drevnerusskoj duhovnoj pis'mennosti // Sbornik otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoj Akademii nauk. Spb., 1907. T. 82. № 4. S. 88–94.

9. Palladieva Yu.V. Funkcionirovanie datel'nogo padezha na -u i -ovi v drevnerusskih pamjatnikah XI veka // Vestn. Chuvash. un-ta. 2007. № 4. S. 205–211.

10. Pravdin A.B. Datel'nyj priglagnol'nyj v staroslavjanskom i drevnerusskom yazykah // Uch. zap. In-ta slavyanovedeniya. M., 1956. T. XIII. S. 3–120.

11. Pravdin A.B. K voprosu o praslavyanskih znameniyah datel'nogo padezha // Vopr. yazykoznanija. 1957. № 6. S. 81–83.

12. Prohvatilova O.A. Pravoslavnyj propoved' i molitva kak fenomen sovremennoj zvuchashchej rechi. Volgograd: Izd-vo VGU, 1999.

13. Sravnitel'no-istoricheskij sintaksis vostochnoslavjanskih yazykov: chleny predlozheniya. M.: Nauka, 1968.

14. Stecenko A.N. Istoricheskij sintaksis russkogo yazyka. M., 1972.

15. Stihirar' prazdnichnyj na kryukah. 1156–1163 gg. // Rossijskaya nacional'naya biblioteka. Sof. 384. L. 72–74ob., 99ob.–107.

16. Hodova K.I. Sistema padezhej staroslavjanskogo yazyka. M.: Izd-vo AN SSSR, 1963.

Meanings of the dative case in the early old Russian hymnography

The article deals with the meanings of the dative case considering the semantics and the part-of-speech belonging of the main and dependent component. There is stated the circle of meanings in the adverbial and adnominal usage in the cases of the prepositional and nonprepositional government. There is paid special attention to the artistic and figurative potential of the studied combination with the dative case.

Key words: old Russian hymnography, syntax, dative case, government, objective meaning, definitive meaning.

(Статья поступила в редакцию 04.08.2020)

А.А. АРСКИЙ
(Красноярск)

ВЫЯВЛЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ СОЗДАНИЯ ЕГО ОБЩЕПРИНЯТОЙ НОРМЫ*

Освещается проблема отсутствия академической нормы русского жестового языка. Описывается и анализируется соответствующая работа лингвистов с глухими в разных городах Восточной Сибири как один из этапов работы в рамках научного исследования региональных особенностей русского жестового языка, направленного на последующее создание видеoverсии словаря жестов.

Ключевые слова: жесты, язык, глухой, обучение, словарь, диалект, норма.

Введение. В настоящем исследовании были проанализированы результаты анализа региональных особенностей русского жестового языка, используемого разными соци-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 20-012-00321 «Региональные жестовые языки: мультимодальный электронный корпус (на материале коммуникативного пространства Восточной Сибири)»).

альными группами в городе Иркутске, при визуальном сравнении с московским вариантом как наиболее распространенным на территории Российской Федерации, если судить по числу носителей языка, использующих его в своей повседневной межличностной коммуникации, и степени известности соответствующих жестов в других населенных пунктах России. Материалом исследования при этом являлись как демонстрируемые людьми с нарушением слуха общепотребимые дактилемы и жесты, так и вербальная информация, излагаемая ими в ходе заполнения анкеты. Следует отметить при этом, что изучение грамматических диалектальных аспектов русского жестового языка (далее – РЖЯ) на данном этапе работы не было отнесено к числу приоритетных задач. В ходе проведения вышеупомянутого исследования предпочтение отдавалось следующим методам: 1) свойственным социологическим исследованиям эмпирическим методам наблюдения за информантами и последующему анализу полученных данных; 2) анкетированию информантов, обусловленному необходимостью учета их этносоциальных особенностей; 3) сопоставительному методу, направленному на выявление общего и специфического в диалектально окрашенных глоссариях РЖЯ; 4) типологическому методу, позволяющему рассматривать специфику условно выделяемого иркутского РЖЯ на фоне московского варианта, призванного стать базовым для последующего создания эталонного глоссария. Ключевые цели проведенного исследования: 1) выявить региональные особенности иркутского варианта РЖЯ в свете отсутствия общепринятой нормы; 2) выяснить отношение информантов к формированию эталонного глоссария РЖЯ.

Результаты исследования. В Российской Федерации в 2020 г. было официально зарегистрировано 11 млн 875 тыс. человек с ограниченными возможностями [3], это примерно 80 человек с нарушениями слуха (от 1 до 3-й группы инвалидности) на каждую тысячу граждан. При этом наибольшее их количество проживает в Москве (1 млн 9 тыс. человек) и в Московской области (418 тыс. человек). Таким образом, государственное регулирование вопросов, связанных с предоставлением поддержки упомянутой категории населения, является обязательным ответом на социальный заказ, не допускающим отлагательств, и одним из признаков высоко развитого гражданского общества. В данной связи следует от-

метить, что в 2011 г. в России была принята программа «Доступная среда», разработанная Министерством труда и социальной защиты [2]. Однако следует отметить, что для большинства граждан Российской Федерации, как, впрочем, и для многих ответственных лиц муниципальных образований, понятие «доступная среда для инвалидов» ассоциируется в первую очередь лишь с пандусами, с тактильной тротуарной плиткой на тротуарах. Но меры по созданию доступной среды для людей с ограниченными возможностями должны включать в себя более широкий набор решений, что не в последнюю очередь зависит от обеспечения условий для того или иного рода эффективной коммуникации с подобными людьми, а это предполагает в том числе и создание соответствующей законодательной базы. В этой связи обращает на себя внимание прежде всего принятый в 2012 г. федеральный закон «О социальной защите инвалидов Российской Федерации» [6], предписывавший русскому жестовому языку статус официального средства общения, в том числе и в официально-деловой сфере. В данном законе органам государственной власти и местного самоуправления предписывалось обеспечение необходимых условий для получения инвалидами по слуху услуг по сурдопереводу и обучения сотрудников основам русского жестового языка.

Следует признать, что наиболее действенным решением в рамках реализации вышеназванного федерального закона от 2012 г. стал опубликованный в 2015 г. приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации, предписывавший изучение сотрудниками полиции, специально откомандированными для этих целей на курсы профессиональной подготовки МВД России, основ русского жестового языка [5]. Однако одним из существенных препятствий для реализации подобных распоряжений, помимо крайне недостаточного методического обеспечения учебного процесса, стало отсутствие официальной общепризнанной языковой нормы (как на уровне жестов и дактилем, так и на уровне грамматики). В одной из ранее опубликованных статей «Актуальные проблемы обучения сотрудников полиции русскому жестовому языку» нами в общих чертах уже было акцентировано внимание на упомянутой проблеме отсутствия нормативной базы современного РЖЯ [1]. В частности, среди причин отсутствия у РЖЯ аналога общепринятых современных норм русского литературного языка назывались следующие.

1. Запрет на использование жестов при обучении инвалидов по слуху, утвержденный еще в 1880 г. на Миланской международной конференции педагогов, работающих с глухими [7]. Приоритетным тогда было признано обучение глухих чтению по губам. Последствия данного решения сказываются до сих пор, хотя данная методика, на наш взгляд, приводит лишь к механическому заучиванию текстов глухими, но не к их пониманию. Позже в учебный процесс специализированных школ для глухих была введена дактилология (пальцевая азбука), однако это можно отнести лишь к полумерам, но не к радикальному решению проблемы. В итоге многие глухие России не только не являются подлинными носителями русского языка, но даже не понимают многих его слов, в первую очередь абстрактного значения, в силу ограниченного словарного запаса, мало соответствующего возрасту конкретного человека и даже уровню официально полученного им образования.

2. Отсутствие письменной формы жестовой речи. Отчасти эту проблему решают современные технологии, а именно видеосвязь, однако это само по себе не способно полностью компенсировать отсутствие общепринятых «литературных» норм, хотя и является одним из источников пополнения регионально окрашенного жестового запаса конкретного носителя.

В практике преподавания основ РЖЯ, в частности сотрудникам полиции, это приводит к необходимости регулярного привлечения внимания обучающихся к возможному несовпадению жестов, демонстрируемых преподавателем, и жестов, которые обучающиеся увидят в ходе коммуникации с глухими по месту своей работы. Это несовпадение связано с отсутствием пресловутой нормы и ориентированием преподавателя в большей степени на, например, московский вариант РЖЯ и на информацию, полученную из онлайн-версии видеословарей, имеющих, как правило, ту же московскую прописку (Spread the Sign, «Город жестов», «Сурдоцентр», «Сурдосервер»). Одним из наиболее подходящих выходов из подобной ситуации является обращение к глухому адресату с просьбой пользоваться неспешным дактилированием, которое отличается более-менее схожим для всех глухих России набором знаков, а самому использовать смесь жестов, дактиля и любой доступной формы рукописного текста, в зависимости от успешности коммуникации.

Таким образом, упомянутый приказ МВД и последовавшая организация обучения основам РЖЯ во всех внутриведомственных учебных заведениях, по сути, послужили необходимым толчком к формированию социального запроса на создание эталонного, академического словаря жестов как минимум для использования в официально-деловом общении. Этот словарь должен стать базовым для всех изучающих РЖЯ. Причем должен быть выработан новый государственный стандарт обучения инвалидов по слуху, включающий в себя не только чтение по губам и дактилологию, но и собственно жестовый язык.

Одним из реальных шагов в указанном направлении стала работа над проектом Института филологии и языковой коммуникации (Сибирский федеральный университет, Красноярск) «Региональные жестовые языки: мультимодальный электронный корпус (на материале коммуникативного пространства Восточной Сибири)», получившим в 2020 г. поддержку Российского фонда фундаментальных исследований. При этом следует отметить, что в настоящее время ведутся отечественные исследования РЖЯ и в других центрах: совместная программа лаборатории лингвистики русского жестового языка Музея «Гараж» и Московского государственного университета имени Марии Терезы [4]; проекты Центрального научно-исследовательского института русского жестового языка [8] и т. д. Совокупность усилий нескольких исследовательских групп ученых в разных регионах России в конечном итоге должна привести к необходимому результату – как минимум к созданию общепризнанного академического словаря РЖЯ.

Работа над вышеупомянутым проектом Института филологии и языковой коммуникации началась не с условного «нулевого состояния», а с учетом уже приобретенного опыта преподавания основ РЖЯ. Именно сформированный таким образом словарь РЖЯ и стал базой для создания списка жестов (примерно 700 лексем), подлежащих верификации у инвалидов по слуху в различных городах Восточной Сибири. Жесты, в том числе и в целях адаптации к процессу изучения основ РЖЯ, были распределены по следующим темам:

1. Обозначение времени и количества.
2. Числительные. Обозначение времени.
3. Времена года. Природные явления. Флора и фауна.
4. Времена года. Природные явления. Флора и фауна.

5. Базовые жесты первичного контакта. Местоположения. Вопросительные слова.

6. Люди: социальная среда, обиходные действия, описание и состояние человека. Проблемы со слухом.

7. Жилищные условия: дом, квартира, предметы обихода.

8. Покупки. Принятие пищи. Продукты питания и напитки. Одежда и обувь. Цвет.

9. Досуг. Ориентирование в городе, транспорт.

10. Трудовая и учебная деятельность. Деловая сфера общения.

В рамках следующего этапа реализации вышеназванного гранта РФФИ исследователи проводили очные встречи с информантами в Красноярске, Иркутске, Кызыле и Абакане. В роли информантов выступали носители русского жестового языка, мужчины и женщины в возрасте от 20 до 50 лет, имеющие от 2 до 4-й степени глухоты, а также сертифицированные опытные сурдопереводчики (на уровне руководителей и заместителей руководителей муниципальных и региональных отделений Всероссийского общества глухих) из семей глухих. Информанты показывали жестами продиктованные им верификатором лексемы. Помимо этого обсуждались возможные варианты конкретных жестов, а также дополнительные вопросы, связанные с особенностями функционирования РЖЯ в данном населенном пункте. Весь процесс верификации фиксировался на видео (например, полученная таким образом в одном только Иркутске видеозапись имеет продолжительность 10 часов).

Следует отметить, что работа с информантами включала в себя также заполнение анкеты этносоциального характера, направленной на систематизацию данных о возрастных и гендерных особенностях носителей РЖЯ, участвующих в реализации проекта, их образовательном уровне, роде трудовой или учебной деятельности и т. д. Дело в том, что носители жестового языка формируют своего рода этнос (ἔθνος в переводе с греческого означает «группа, племя, народ») как исторически сложившийся устойчивый социум, объединенный такими признаками, как единый язык, доминирующий вид коммуникации, длительное проживание на одной территории, специфическое самосознание и т. д., позволяющими ему выделяться на фоне других групп. Однако и внутри условно выделяемого этноса существует деление на социальные подгруппы по признаку пола, возраста, социального положения и т. д., имеющие в том числе и характерные для

них языковые особенности той или иной степени выраженности. На основе вышесказанного в анкету были включены следующие пункты:

1. Ф. И. О. (полностью).
2. Пол.
3. Возраст.
4. Основное место жительства (населенный пункт).
5. Образование (среднее, высшее).
6. Основной род деятельности.
7. Сфера использования РЖЯ (бытовое общение, профессиональная деятельность (уточнить)).
8. Степень нарушения слуха (нет, легкая, умеренная, тяжелая, глубокая).
9. Считаете РЖЯ своим родным языком, первичным для повседневного общения, или дополнительным, вторичным?
10. Ваш уровень компетенций владения РЖЯ (базовый, продвинутый, свободный).
11. Сколько лет Вы владеете РЖЯ?
12. Замечали ли Вы различия между жестами РЖЯ, который используют в разных регионах России?
13. Если да, то в каких регионах различия наиболее заметны?
14. Насколько подобные различия затрудняют общение?
15. Следует ли считать «московский вариант РЖЯ» нормативным для всей России? Если да, то является ли он для Вас приоритетным?
16. Считаете ли Вы «московский вариант РЖЯ» более правильным?
17. Нужно ли выработать единый для всех слабослышащих России нормативный вариант РЖЯ?
18. Подойдет в качестве нормативного РЖЯ «московский вариант»? Если нет, то какой вариант Вы предлагаете?
19. Ваше отношение к проводимому исследованию по выявлению региональных различий РЖЯ и выработке нормативного РЖЯ.

На основе полученных результатов работы с носителями РЖЯ в рамках проводимого исследования можно сделать некоторые предварительные выводы. Отметим наиболее существенные из них.

Изучающему жестовый язык или вступающему в коммуникативный контакт с человеком, имеющим проблемы со слухом, необходимо располагать хотя бы элементарными знаниями о разновидностях и степенях нарушения слуха у человека: от этого, как правило, в значительной степени может зависеть не только степень различия мировоззрений как активного, так и пассивного словарного запаса среднестатистических слышащего и глухого участ-

ников коммуникации, но и степень региональной окрашенности используемых жестов. Рапнооглохшие люди, диагнозом которых является либо полная глухота, либо глубокая форма потери слуха (VI степень), могут воспринимать литературный язык как иностранный со всеми вытекающими последствиями и отличаться образной, а вовсе не вербальной формой мышления, что в большинстве случаев будет являться существенным препятствием для интеграции в социум говорящих даже на уровне письменной речи.

Более легкие формы нарушения слуха при использовании слуховых аппаратов, в принципе, не будут мешать когнитивному развитию человека, получающего общепринятые в данном социуме знания, если только его круг общения не будет ограничен глухими людьми вышеназванной категории. Это же сказывается и на специфике грамматики жестовой речи: непривычный для говорящего человека порядок слов будет ярко выражен только у второй категории глухих.

Все участвовавшие в исследовании носители РЖЯ подтвердили наличие осязаемых региональных различий в словарях жестовой речи. Так, по их усредненной оценке, жестика, например, Иркутска и Красноярска различается на 10%, но региональные отличия от московского варианта доходят до 20%. Всеми информантами было высказано мнение, что существующая проблема отсутствия единого РЖЯ требует безотлагательного решения, при этом именно «московский РЖЯ» является более правильным для официального общения, а значит, должен быть взят за основу при создании эталонного, академического варианта при обучении как глухих, так и слышащих, учащихся РЖЯ.

На наш взгляд, будет не лишним привести ряд примеров различий РЖЯ некоторых городов Сибирского региона и Москвы. В целом это позволит получить общее представление о наличии проблемы отсутствия единообразия, создающей небольшие затруднения в общении между глухими из разных регионов, населенных пунктов и даже разных районов одного большого города, но осязаемые проблемы в деле стандартизации дидактических материалов, используемых в учебном процессе при преподавании РЖЯ.

1. Дактилемы Ъ и Ь

Как в Москве, так и в Иркутске единообразие в показе этих дактилем нет: либо в обоих случаях показывают один и тот же знак, либо

показывают каждый по-своему. Например, один носитель РЖЯ показывает Ъ как направленную указательным пальцем вверх дактилему Г, поворачиваемую в запястье от себя (Ь – на себя), а другой носитель РЖЯ того же места постоянного проживания показывает все наоборот: Ъ – на себя, Ь – от себя. Закономерности установить не удалось, за исключением того, что более образованные информанты дактилему Ъ показывают поворотом от себя, а Ь – на себя. Однако, по словам всех информантов, в бытовом общении они, как правило, пользуются одним из приведенных вариантов, какой им кажется наиболее привычным.

2. Дактилема Ё

2.1. В Москве в обиходной жестовой речи равноправными считаются два варианта: 1) конфигурация «щепотка» в стартовом положении направлена пальцами вперед (все пальцы одной руки сомкнуты, причем одинаково распространен как вариант этой конфигурации, имеющий вытянутую форму, так и более закругленный вариант), затем поворачивается в запястье к себе и возвращается в исходную позицию; 2) исходная конфигурация 1-го варианта дактилемы, но вместо поворота к себе в данном случае указанная конфигурация «щепотка» сгибается в запястье на 90° вниз и возвращается затем в исходное положение (кивающее движение).

2.2. В Иркутске все информанты, участвующие в проекте, показали 1-й вышеописанный вариант дактилемы Ё: конфигурация «щепотка» поворачивается в запястье к себе и возвращается в исходную позицию.

3. Дактилема З

3.1. В Москве чаще используют два варианта: 1) указательным пальцем рисуют в воздухе указанную букву (закономерность в использовании правостороннего и левостороннего варианта не установлена); 2) указательным пальцем рисуют перед собой в воздухе латинскую букву Z.

3.2. В Иркутске все информанты показали другой вариант дактилемы: покачивание из стороны в сторону направленного вверх указательного пальца (отличить от жеста «Что?») можно по контексту).

4. Числительные

Как в Москве, так и в Иркутске нет единообразия в показе числительных, и это не зависит от места проживания или, например, уровня образованности информанта.

4.1. 11 – 15: 1) из конфигурации дактилемы А, повернутой ладонной стороной от себя

или к себе (закономерность не установлена), делают «выстреливающее» движение вверх необходимым количеством пальцев с небольшим движением вверх; 2) левой рукой показывают горизонтально направленную вдоль груди конфигурацию «щепотка» (все пальцы сомкнуты, как при показе числительного 10), а правой рукой показывают число от 1 до 5 (обычные для этих чисел конфигурации с поднятием вверх необходимого количества пальцев), приставляя ладонной стороной к «щепотке» со стороны кончиков пальцев. Вторым вариантом, по нашей оценке, является более пространственным.

4.2. 16 – 19: 1) левую руку ставят в конфигурацию дактилемы В ладонью от себя (или большим пальцем к себе), а нужное количество направленных вниз пальцев правой руки – от 1 до 5 – прикладывают к верхней части этой ладони, затем разворачивают выпрямленными пальцами вверх и, сместив по дуге, прижимают к нижней части ладони в позиции конфигураций от 6 до 9 (необходимое количество пальцев, например, правой руки, прижимается к ладонной части конфигурации дактилемы В, исполняемой левой рукой); 2) исходная позиция – вышеописанный 1-й вариант, но выпрямленные пальцы правой руки изначально направлены вверх; 3) исходная позиция – 1-й вариант, но левую руку при этом ставят в конфигурацию «щепотка», как при показе числительного 10.

5. «Мужчина»

5.1. В Москве (имеется в виду наиболее распространенный московский вариант) этот жест показывают по-разному:

1) ладонь в конфигурации дактилемы В прикладывается к голове наподобие «воинского приветствия»;

2) большим и указательным пальцами имитируется закручивание уса в районе верхней губы, сверху;

3) кулак со стороны большого пальца проводится по щеке наискосок вниз, имитируя движение электробритвы.

5.2. В Иркутске (по условно «иркутскому варианту») информанты продемонстрировали только второй вариант, имитирующий закручивание уса, а первый описанный вариант, используемый в Москве, все информанты-иркутяне соотнесли с лексемой «мальчик».

6. «Женщина»

6.1. В Москве: ладонь в конфигурации дактилемы В со стороны большого пальца дважды постукивает по щеке.

6.2. В Иркутске указанный вариант означает лексему «девочка», а «женщина» показывается движением указанной конфигурации по щеке вниз.

7. «Ребенок»

7.1. В Москве жест «ребенок» и его производные, например «роды, день рождения», показывают как при помощи дактилемы Ы, так и при помощи дактилемы В: 1) «роды» (= родиться: движением двух рук, в одной из указанных конфигураций, от низа живота и немного вперед имитируют «выход ребенка из лона матери»); 2) «ребенок» (одну руку, в одной из указанных конфигураций, вертикально упирают локтем в ладонь другой руки и немного поворачивают всем предплечьем от себя – на себя);

7.2. В Иркутске все задействованные в проекте информанты (т. е. люди разного пола, возраста, положения и уровня образования) для этих жестов использовали исключительно дактилему В, объясняя это желанием избежать ассоциации с «рогами на голове ребенка».

8. «Спасибо»

8.1. Московский вариант – прикладывание кулака (конфигурация дактилемы А) ладонной частью ко лбу и последующее перемещение этой конфигурации по дуге вниз с прикладыванием ее к подбородку в конечной фазе.

8.2. Все задействованные в проекте информанты-иркутяне показали этот жест в обратном направлении, объясняя это желанием избежать неприличной ассоциации со «снятием штанов в знак благодарности» (дословно).

9. «Комната»

9.1. Московский вариант – прикладывание конфигурации дактилемы Э большим и указательным пальцами к горизонтально расположенной ладони, затем подъем вверх, поворот на 90° и новое прикладывание к ладони, но уже в других точках (перекрестно по сравнению с первым положением), обозначая таким образом четыре стены предполагаемого помещения.

9.2. Иркутский вариант выглядит похоже, но при этом чаще используется конфигурация дактилемы С.

10. «Полиция»

10.1. В Москве примерно в равной пропорции встречаются следующие варианты жеста: 1) постукивание конфигурацией дактилемы П по тыльной стороне ладони; 2) поглаживание конфигурацией дактилемы Л по той же тыльной стороне ладони (кисти рук расположены

под углом 90°); 3) конфигурация дактилемы О прикладывается смычкой большого и указательного пальцев ко лбу с последующим поворотом в запястье и прижиманием ко лбу уже всей плоскостью указанной дактилемы, символизируя таким образом кокарду на фуражке.

10.2. В Иркутске все информанты, участвующие в проекте, показали второй из вышеназванных вариантов, но с использованием дактилемы П.

11. «Среда»

11.1. В Москве для этого жеста классическую конфигурацию С поворачивают всем предплечьем на себя и возвращают в исходное положение.

11.2. В Иркутске, наряду с указанным вариантом, распространен вариант с использованием дактилемы Э.

12. «Терять»

12.1. В Москве дифференцируют две разновидности этого жеста:

1) «потерять 1» (что-то материальное, например паспорт) (левая кисть руки держится горизонтально в конфигурации П (ладонью к себе), а правая кисть руки в конфигурации П, но поставленная ладонью вниз, перекрестно проводится по левой П по нижней дуге от плеча вперед);

2) «потерять 2» (что-то абстрактное (время, совесть) или одушевленное (друга, собаку); также в значении «заканчивать»): поднимают в горизонтальное положение две руки в конфигурациях числительного 5 ладонями к себе и кончиками пальцев друг к другу, а потом делают ими сбрасывающее вниз движение).

12.2. В Иркутске, со слов участвующих в опросе информантов, эти жесты чаще дифференцируют по другому принципу: 1-й вариант – что-то значительное, важное (человека, собаку, работу); 2-й вариант – потерять незначительное (например, небольшую сумму денег, записку).

Конечно, это далеко не полный список различий в показе жестов, но даже эти примеры демонстрируют наличие проблемы, при том что ни один из названных вариантов не может быть признан наиболее правильным, наиболее подходящим, например, для централизованного изучения сотрудниками полиции, до момента фиксации его в академическом словаре РЖЯ, пока существующем только в проекте.

Итак, полученные предварительные выводы проведенного исследования позволяют

констатировать как наличие различий между московским и иркутским вариантами РЖЯ при отсутствии общепринятой нормы, так и необходимость продолжения научной работы в заданном направлении с целью дальнейшего изучения проблемы формирования эталонных глоссария и дактильной азбуки РЖЯ.

Список литературы

1. Арский А.А. Актуальные проблемы обучения сотрудников полиции русскому жестовому языку // Научный компонент: сб. науч. ст. Красноярск: Сиб. юри. ин-т МВД России. 2020. № 1(5). С. 111–118.
2. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0> <https://rosinfostat.ru/invalidy/> (дата обращения: 17.07.2020).
3. Количество инвалидов в России и размер ЕДВ [Электронный ресурс]. URL: <https://rosinfostat.ru/invalidy/> (дата обращения: 09.07.2020).
4. Лаборатория лингвистики русского жестового языка Музея «Гараж» [Электронный ресурс]. URL: <https://garagemca.org/ru/news/2020-06-29-all-russian-data-collection-for-garage-s-russian-sign-language-linguistics-laboratory> (дата обращения: 09.07.2020).
5. Об объеме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ Мин-ва внутренних дел Рос. Федерации от 15 июня 2015 г. № 681/587 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71021990/> (дата обращения: 09.07.2020).
6. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: федер. закон от 24 нояб. 1995 г. № 181-ФЗ (действующая редакция от 29 июня 2015 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 09.07.2020).
7. Сакс О. Зримые голоса / пер. с англ. А.Н. Анваера. М.: АСТ, 2019.
8. Центральный научно-исследовательский институт русского жестового языка [Электронный ресурс]. URL: <https://cnii-jest.ru/ru/institut> (дата обращения: 09.07.2020).

* * *

1. Arskij A.A. Aktual'nye problemy obucheniya sotrudnikov policii russkomu zhestovomu yazyku // Nauchnyj komponent: sb. nauch. st. Krasnoyarsk: Sib. yuri. in-t MVD Rossii. 2020. № 1(5). S. 111–118.

2. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Dostupnaya sreda» [Elektronnyj resurs]. URL:

<https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0https://rosinfostat.ru/invalidy/> (data obrashcheniya: 17.07.2020).

3. Kolichestvo invalidov v Rossii i razmer EDV [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rosinfostat.ru/invalidy/> (data obrashcheniya: 09.07.2020).

4. Laboratoriya lingvistiki russkogo zhestovogo yazyka Muzeya «Garazh» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://garagemca.org/ru/news/2020-06-29-all-russian-data-collection-for-garage-s-russian-sign-language-linguistics-laboratory> (data obrashcheniya: 09.07.2020).

5. Ob ob#eme vladeniya navykami russkogo zhestovogo yazyka sotrudnikami organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii, zameshchayushchimi ot-del'nye dolzhnosti v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii: prikaz Min-va vnutrennih del Ros. Federacii ot 15 iyunya 2015 g. № 681/587 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71021990/> (data obrashcheniya: 09.07.2020).

6. O social'noj zashchite invalidov v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 24 noyab. 1995 g. № 181-FZ (dejstvuyushchaya redakciya ot 29 iyunya 2015 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (data obrashcheniya: 09.07.2020).

7. Saks O. Zrimye golosa / per. s angl. A.N. Anvaera. M. : AST, 2019.

8. Central'nyj nauchno-issledovatel'skij institut russkogo zhestovogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cnii-jest.ru/ru/institut> (data obrashcheniya: 09.07.2020).

Revealing of regional peculiarities of the modern Russian sign language in the context of the creation of its generally accepted norm

The article deals with the issue of the absence of the academic norm of the Russian sign language. There is described and analyzed the corresponding work of the linguists with the deaf in different cities of the Eastern Siberia as one of the stages of the work in the context of the research study of the regional peculiarities of the Russian sign language aimed at the following creation of the video version of the dictionary of gestures.

Key words: *gestures, language, deaf, education, dictionary, dialect, norm.*

(Статья поступила в редакцию 08.09.2020)

А.А. ЕГОРОВА
(Иваново)

АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ ФОНОСЕМАНТИКИ ДЕТСКОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Рассматривается вопрос о воздействии фонетической организации на материале английских детских стихов. Дается описание экспериментального исследования на основе аудирования nursery rhymes. Выявляется эффективность влияния фоносемантических средств на восприятие детской поэзии.

Ключевые слова: *фоносемантика, звукоизобразительность, детская поэзия, звукоимпульсизм, звуковые повторы, Nursery Rhymes.*

Изучение функционирования звукоизобразительных средств в поэзии стало одним из актуальных фоносемантических направлений. Работы современных исследователей звукоизобразительности в поэзии доказывают высокую роль фоносемантических средств в выразительности произведения, в воздействии на эмоции слушателя, передаче концептуально-эстетической информации, в актуализации языковой картины мира, в проявлении индивидуального авторского стиля [2–6].

В связи с вышесказанным представляется интересным рассмотрение воздействия фонетической организации на материале английских детских стихов. Исследование такого рода является актуальным как для фоносемантики, так и для лингводидактики.

В целях проверки степени влияния звукоизобразительности на успешность восприятия поэтических текстов на слух было проведено экспериментальное исследование на основе аудирования. Для этого в текстах английских стихов nursery rhymes (NR) намеренно были пропущены звукоизобразительные (ЗИ) слова (звукоподражания – ЗП, звукоимпульсические слова – ЗС) и слова, участвующие в явлении звукового повтора (аллитерации, ассонанса или консонанса).

При составлении корпуса материала для эксперимента за основу был взят признак наличия звукового повтора и ЗИ-слов. Он представлен воспроизведением 4 стихов (NR), от-

носящихся к разным малым жанрам английского детского фольклора, общей длительностью звучания 2 минуты 46 секунд.

Эксперимент проводился на базе общеобразовательных школ. Контингент испытуемых составил 106 школьников в возрасте 14–17 лет (учащиеся 8–11-х классов). Эксперимент намеренно проводился среди школьников, не являющихся носителями языка, поскольку ключевой задачей испытания было выявить влияние на восприятие в большей степени звуковой оболочки произведения, а не его смысловой нагрузки.

Испытуемым предстояло прослушать экспериментальные тексты и выполнить задание по заполнению пропусков в стихах. Ниже представлены стихи, вошедшие в экспериментальный материал, также обозначен жанр NR, к которому они относятся. Звуковые повторы выделены жирным шрифтом, ЗИ-лексика – курсивом. Тип ЗИ-слов определен по классификации ономастов, разработанной С.В. Ворониным [1].

Стихотворение 1 (колыбельная песня)

*Hush a **bye** baby, on the tree top,
When the *wind blows* the **cradle will rock**;
When the *bow breaks*, the **cradle will fall**,
And down **will** come baby, **cradle** and **all**.*

hush – ЗП, чистощумовой континуант;
wind – ЗС, мимеоэкстракинесемизм, колебательное движение;

blow – ЗС, фоноэкстракинесемизм, дуновение ртом;

rock – ЗС, мимеоэкстракинесемизм, колебательное движение;

break – ЗП, квазиинстант.

В стихотворении 1 следовало заполнить пропуски со следующими фоносемантическими явлениями:

___1___ a bye, baby, on the tree ___2___,
When the wind ___3___, the cradle will ___4___;
When the bough ___5___; the cradle will ___6___,
Down will come baby, ___7___, and all.

ЗИ

аллит.

ЗИ + конс.

ЗИ + конс.

ЗИ + аллит. + конс.

конс.

аллит. + конс.

Стихотворение 2 (небылица)

*Hey **diddle diddle**, the cat and the **fiddle**,
The cow *jumped* over the moon.
The *little* dog *laughed* to see **such fun**
And the dish ran away with the spoon!*

hey – ЗС, фоноинтракинесемизм, ротогортловой, громкий крик;

diddle diddle – ЗС, фоноинтракинесемизм, напевание без слов;

jump – ЗС, мимеоэкстракинесемизм, резкое движение;

laugh – ЗС, фоноинтракинесемизм, ротовой, смех.

В стихотворении 2 следовало заполнить пропуски со следующими фоносемантическими явлениями:

Hey diddle ___1___, the cat and the ___2___,
The cow ___3___ over the moon,
The little dog ___4___ to see such ___5___,
And the dish ran away with the ___6___.

аллит.+ассон.+конс.

ЗИ+ассон.+конс.

ЗИ

ЗИ+аллит.

ассон.

–

Стихотворение 3 (рифмовка)

***Diddle diddle dumpling**, my son John
Went to bed with his trousers on,
One shoe off, and **one shoe on**;
Diddle diddle dumpling, my son John.*

diddle diddle dumpling – ЗС, фоноинтракинесемизм, напевание без слов.

В стихотворении 3 следовало заполнить пропуски со следующими фоносемантическими явлениями:

___1___ dumpling, my son John
Went to ___2___ with his trousers on,
One shoe off, and one ___3___ on;
___4___ dumpling, my son John.

ЗИ + аллит. + ассон. + конс.

ассон.

аллит. + ассон.

ЗИ + аллит. + ассон. + конс.

Стихотворение 4 (детская песня)

***Little Tommy Tucker sings** for his supper,
What shall we give him? **White bread** and **butter**.
How shall he *cut* it without a knife?
How shall he marry without a **wife**?*

little – ЗС, мимеоэкстракинесемизм, обозначение малого;

cut – ЗС, мимеоэкстракинесемизм, резкое движение.

В стихотворении 4 информантам следовало заполнить пропуски со следующими фоносемантическими явлениями:

Результаты экспериментального задания

Строка	Общее количество ответов	Количество правильных ответов (%)	Правильный ответ	Фоносемантическое явление
Стихотворение 1				
1	107	82	hush	ЗИ
2	102	70	top	аллит.
3	103	40	blows	ЗИ + конс.
4	97	51	rock	ЗИ + конс.
5	93	38	bend	ЗИ + аллит. + конс.
6	100	0	<i>fall</i>	конс.
7	105	59	cradle	аллит. + конс.
Стихотворение 2				
1	105	51	diddle	ЗИ + аллит. + ассон. + конс.
2	100	68	fiddle	ассон. + конс.
3	99	44	jumped	ЗИ
4	99	77	laughed	ЗИ + аллит.
5	97	66	fun	ассон.
6	87	82	spoon	–
Стихотворение 3				
1	106	87	diddle-diddle	ЗИ + аллит. + ассон. + конс.
2	106	73	bed	ассон.
3	97	11	<i>shoe</i>	аллит. + ассон.
4	97	12	<i>diddle-diddle</i>	ЗИ + аллит. + ассон. + конс.
Стихотворение 4				
1	106	89	Tommy	аллит.
2	105	87	supper	аллит.
3	102	18	<i>bread</i>	аллит.
4	93	72	cut	ЗП
5	105	94	wife	аллит.

Little ___1___ Tucker sings for his ___2___,
 What shall we give him?
 White ___3___ and butter.
 How shall he ___4___ it without a knife?
 How shall he marry without a ___5___?

1. аллит.
2. аллит.

3. ЗИ
4. аллит.
5. аллит.

Результаты эксперимента представлены в таблице выше.

Анализ ответов испытуемых показал, что большинство участников эксперимента спра-

вились с заданием: 58% информантов верно заполнили пропуски в экспериментальных текстах. В таблице выделены курсивом слова, которые не были представлены среди вариантов ответов, информантам следовало самим записать верный ответ в колонке «ваш вариант». Результаты анализа ответов показали, что это задание вызвало затруднения. Процент участников, которым удалось самостоятельно зафиксировать пропущенное слово правильно, невысок.

В процентном соотношении больше всего правильных ответов было получено от информантов при выполнении задания в стихотворении 4 (72%). Наиболее сложным, судя по количеству верных ответов (46%), оказалось стихотворение 3, но в данном тексте задание было усложнено тем, что в двух пропусках нужно было записать свой вариант (слова *shoe* и *diddle diddle*). С этим заданием справились 11% испытуемых. Большая часть испытуемых (46%) вместо слова *shoe* выбрали из предложенных вариантов слово *sock*. Во втором случае вместо *diddle diddle* информантами были выбраны созвучные слова: *little little* (51%), либо *fiddle fiddle* (31%). Прием звукового повтора в данном случае «помог» частично дать верный ответ.

Следует отметить, что большинство правильных ответов информантов связано с использованием аллитерации. Например, это касается слов *wife*, *supper*, *Tommy* в стихотворении 4. В третьем пропуске также присутствует прием аллитерации (*bread and butter*). Информанты, которые затруднились в выборе собственного варианта, выбрали слово *bun* (38%), которое также участвует в явлении звукового повтора [b]. В стихотворении 1 прием аллитерации встречается во фразе *tree top*, в стихотворении 2 – *little dog laughed*. В данных случаях также наблюдается высокий процент верных ответов.

Отметим, что в большинстве случаев при неверном ответе испытуемый подбирает созвучное слово или слово, содержащее какой-либо схожий звук. Например, в стихотворении 1 вместо слова *rock* 36% информантов выбрали слово *stop*, которое, во-первых, также является ониматопом из класса инстантов, во-вторых, также содержит звук [ɒ]. В этом же стихотворении вместо *fall* 68% испытуемых выбрали *flow*, которое обладает сходным звуковым составом ([f], [l]).

Интересно отметить, что в стихотворении 2 один из пропусков не содержит каких-

либо фоносемантических явлений, тем не менее рифма *toon – spoon* помогла информантам выбрать верный ответ.

Анкетирование показало, что, отвечая на вопрос: «Чем Вы руководствовались при выборе слов?» – 61% информантов отметил, что ориентировались на звучание, 36% опирались на догадку. Таким образом, большая часть информантов выполняла предложенное задание с опорой на звуковую организацию поэтических текстов.

Эксперимент показал, что фоносемантика детской поэзии играет значительную роль в процессе успешного восприятия устной речи на слух и ее запоминания. Звуковые повторы и звукоизобразительная лексика, созвучия и рифма в английском стихотворении способствуют успешному усвоению звучащего материала школьниками, не являющимися носителями английского языка.

В ходе эксперимента было выявлено, что аллитерация – наиболее эффективное фоносемантическое явление, способствующее восприятию английского звучащего поэтического текста. Тексты стихов и песен nursery rhymes могут успешно использоваться в качестве методического материала для развития навыков произношения, усвоения лексики, развития чувства ритма. В связи с вышесказанным представляется целесообразным дальнейшее изучение детской поэзии в русле фоносемантики и фоностилистики.

Список литературы

1. Воронин С.В. Основы фоносемантики. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982.
2. Марухина С.А. Фоносемантические маркеры поэтического текста: на материале английского и французского языков: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2014.
3. Наумова Н.А. Актуализация английской языковой картины мира с помощью звуко-символических средств (на материале английской поэзии): дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2005.
4. Титова Е.А. Прагматический аспект передачи звукоизобразительных средств при переводе поэтических текстов (на материале английского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2006.
5. Фадеева Е.Н. Фоносемантическая характеристика индивидуального стиля автора на примере поэтической речи XX в.: дис. ... канд. филол. наук. Тула, 2004.
6. Шадрин И.Н. Фоносемантическая доминанта как структурообразующий компонент текста перевода (экспериментальное исследование на

материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. Горно-Алтайск, 2001.

* * *

1. Voronin S.V. Osnovy fonosemantiki. L.: Izd-vo LGU, 1982.

2. Maruhina S.A. Fonosemanticheskie markery poeticheskogo teksta: na materiale anglijskogo i francuzskogo yazykov: avtoreferat dis. ... kand. filol. nauk. Yaroslavl', 2014.

3. Naumova N.A. Aktualizaciya anglijskoj yazykovoj kartiny mira s pomoshch'yu zvuko-simvolicheskikh sredstv (na materiale anglijskoj poezii): dis. ... kand. filol. nauk. Saransk, 2005.

4. Titova E.A. Pragmaticheskij aspekt peredachi zvukoizobrazitel'nyh sredstv pri perevode poeticheskikh tekstov (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2006.

5. Fadeeva E.N. Fonosemanticheskaya harakteristika individual'nogo stilya avtora na primere poeticheskoy rechi XX v.: dis. ... kand. filol. nauk. Tula, 2004.

6. Shadrina I.N. Fonosemanticheskaya dominanta kak strukturoobrazuyushchij komponent teksta perevoda (eksperimental'noe issledovanie na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. Gorno-Altajsk, 2001.

Analysis of perception of phonosemantics of children's poetic text: experimental study

The article deals with the issue of the influence of the phonetic organization based on the material of the English nursery rhymes. There is described the experimental study on the basis of listening to nursery rhymes. There is revealed the efficiency of the influence of the phonosemantic means on the perception of the children's poetry.

Key words: *phonosemantics, sound description, children's poetry, sound symbolism, sound repetitions, nursery rhymes.*

(Статья поступила в редакцию 07.08.2020)

ЧЕНЬ ШАОСЮН
(Хучэжоу, КНР)

НЕОЛОГИЗМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ

Рассматриваются неологизмы русского языка XXI в., возникшие в результате заимствований из английского. Результатом работы стало изучение семантических и словообразовательных особенностей данных лексических инноваций, определение их потенциала для неологизации языка. Подчеркивается, что изучение данной темы имеет лингводидактическую значимость при изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: *неологизм, заимствование, деривация, словообразовательный неологизм, семантический неологизм.*

Мир XXI в. представляет собой мозаику, в которой сочетаются совершенно несовместимые, полюсные проявления. Даже в пределах одного государства активный научно-технический прогресс может соседствовать с традиционным жизненным укладом и примитивными способами ведения хозяйства, богатство – с нищетой, мирная размеренная жизнь – с существованием в условиях войны. При этом объединяющей чертой этого многообразия является стремительное распространение глобальных средств коммуникации, во всем мире революционными темпами увеличивается число активных пользователей информационных технологий (подразумеваем «совокупность программно-технических средств вычислительной техники, а также приемов, способов и методов их применения для выполнения функций сбора, хранения, обработки, передачи и использования информации в конкретных предметных областях» [11]), которые стали одной из движущих сил происходящих в обществе изменений.

Интенсивные изменения в сфере глобальных средств коммуникации отражаются на языковой картине мира. С одной стороны, происходит формирование международного языкового сообщества на основе английского языка – в политике, торговле, науке, культуре, образовании и т. д. Вместе с тем непрерывно развиваются и конкурируют с ним сообщества на основе русского и китайского языков. С дру-

гой стороны, активно развиваются национальные языки во всем их многообразии, неминуемо обогащаясь вследствие непрерывного взаимодействия с общемировым дискурсом, отражающим стремительные изменения во всех сферах жизни.

Таким образом, при изучении иностранных языков, особенно языков международного общения, остро встает вопрос о необходимости оперативного реагирования на возникающие в них изменения. Среди множества путей обогащения словарного состава языка лингвисты отдают первенство процессу неологизации, который отражает общее поступательное движение системы языка, стремящейся отобразить новые жизненные реалии, общественные процессы и достижения научно-технического прогресса. Русский язык является как национальным, так и одним из глобальных, следовательно, актуальным становится не только вопрос изучения обновлений, появляющихся в его активном словаре, но и вопрос изучения этих новых слов в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Кроме того, важным представляется выделение сектора изменений, наиболее актуального для изучения в той или иной языковой среде-реципиенте. Поскольку современный русский язык характеризуется как активно развивающийся за счет слов иноязычного происхождения, на данном этапе развития лексического состава языка в качестве наиболее продуктивного способа обновления выделяется заимствование. Так, для носителей китайского языка при изучении русского первоначально важными будут новообразования, возникшие как внутри системы, так и позаимствованные из других языков, при этом китайские влияния будут более понятны и менее проблематичны в усвоении. А поскольку в течение последних десятилетий исключительную интенсивность воздействия на русский язык оказывает английский, изучение неологизмов английского происхождения становится особенно актуальным для повышения качества преподавания русского как иностранного носителям китайского языка.

Предметом исследования в данной работе выступают неологизмы русского языка, возникшие на основе англоязычных заимствований в XXI в. Целью исследования является изучение семантических и словообразовательных особенностей неологизмов на основе англоязычных заимствований в современном русском языке.

Процессы неологизации активно изучаются отечественными и зарубежными лингвистами (Е.А. Жданова, Л.Ю. Касьянова, Э.А. Тугуз, Н.М. Шанский, Г.А. Шушарина, Е.Д. Шеватлохова, Д. Герберг и др.). В связи с различием лингвистических характеристик, выделяемых исследователями, существует множество определений неологизма. В основу предлагаемых определений положены критерии, обобщенные Л.Ю. Касьяновой и Э.А. Тугуз:

1) хронологический или пространственно-временной критерий, подтверждающий возникновение и функционирование неологизма в конкретный период развития общества, на определенном этапе развития языка в той или иной языковой сфере и его отсутствие в непосредственно предшествующий период;

2) психолингвистический критерий, который подчеркивает ощущение носителями языка новизны слова;

3) функциональный критерий, обращающий внимание на выявление слов, созданных для обозначения новых, неизвестных ранее понятий, реалий или значений;

4) социолингвистический критерий, привлекающий во внимание социальную детерминированность появления нового слова, общественную роль обозначаемого;

5) лексикографический критерий – отсутствие слова или его значения в имеющихся современных словарях и последующее словарное представление неологизмов, т. е. их фиксация в неографических источниках;

6) статистический критерий, учитывающий частотность употребления новаций [4; 8].

По признаку вхождения или невхождения новых слов в язык или речь Е.Д. Шеватлохова делит новые слова в языке на две группы. К первой группе относятся «неологизмы, то есть слова, которые являются фактами языка. Эти слова появились в языке вместе с новыми жизненными реалиями... будучи фактами языка, могут стать узальными, общепринятыми, если войдут в активный словарный запас русской лексики... Вторую группу новых слов составляют новообразования (или окказионализмы), которые являются фактами речи и не претендуют на вхождение в язык. Возникновение их обусловлено определенным контекстом, определенными авторскими задачами. Окказиональные слова, которые принято называть также индивидуально-авторскими, создаются писателями, поэтами, публицистами с определенной художественно-стилистической целью. Но есть и такие окказионализмы, кото-

рые возникают в разговорной речи, спонтанно. Большинство современных ученых-неологов признает окказиональные слова особым типом новых слов (Н.И. Фельдман, В.Н. Хохлачева, Е.А. Земская, Р.Ю. Намитокова, С.В. Ильясова, И.С. Улукханов)» [10, с. 11–12]. В данном исследовании остановимся на определении Э.А. Тугуз: неологизмы – «слова, значения и сочетания, которые представляют собой лексические инновации данного временного отрезка, внешние и внутренние заимствования в нем, с одной стороны, а также слова и сочетания, ставшие актуальными в указанный период времени, с другой» [8].

По способу образования новообразованные слова делятся на три группы: словообразовательные, семантические и неологизмы, образованные с помощью заимствований [1]. Считаем, что особенностью неологизации путем заимствований является способность данных языковых единиц к продуцированию, в свою очередь, также словообразовательных и семантических неологизмов. Рассмотрим данное утверждение подробнее.

Наиболее распространенными способами появления неологизмов через заимствования являются фонозаимствования и кальки. Например: фонозаимствование *апгрэйд* (англ. *upgrade*) – «модернизация, обновление (программного обеспечения, аппаратуры)» [7]; калька *аниматор* (англ. *animator*) – «артист оформления; артист, изображающий каких-либо персонажей на различных мероприятиях» [Там же]; заимствование с чертами как фонозаимствования, так и кальки *вэ́ндинг* (англ. *vending*, от англ. *vend* – «продавать, торговать») – «продажа товаров и услуг с помощью автоматизированных систем (торговых автоматов)» [Там же].

На этой первой стадии заимствования (стадии варваризма), когда слово воспринимается как чужеродное, оно задерживается ровно до того времени, пока не обретает собственное узуальное значение [9]. После этого слово идентифицируется как новое, однако в процессе усвоения языком-реципиентом, становясь общепотребительным и общедоступным для его носителей, теряет статус неологизма, воспринимаясь в качестве полноправной лексической единицы иноязычного происхождения (например: *бра́узер* (англ. *web browser*) – «прикладное программное обеспечение для просмотра веб-страниц; содержания веб-документов, компьютерных файлов и их каталогов; управления веб-приложениями; а также для решения других задач» [7]).

Способность исследуемых языковых единиц к продуцированию новых слов путем словообразования проявляется, когда данные лексемы, обретшие узуальное значение, начинают усваиваться системой языка. Как отмечает Е.А. Жданова, неологизмы-заимствования, отражающие в языке актуальные общественно значимые реалии, обладают мощным деривационным потенциалом, становятся производящими (как напрямую, так и опосредованно) для целого ряда словообразовательных неологизмов [3, с. 232].

Деривация происходит всеми возможными в русском языке способами словообразования с помощью как русских, так и иноязычных компонентов. Например: *хакер* (англ. *hacker*, от *to hack* – «рубить, кромсать») – «компьютерный взломщик», программист, намеренно обходящий системы компьютерной безопасности» [7]. На основе данного узуального значения возникает слово *хакнуть* («взломать», «обойти систему безопасности»), состоящее из английского корня и русских аффиксов. Аналогичные примеры: *гуглить* (англ. *google*) – жаргонизм, происходящий от названия поисковой системы Google, обозначает поиск информации в Интернете при помощи Google (иногда – при помощи любого поисковика) [Там же]; *лайк*, *лайкнуть*, *лайкать* (от англ. *like* – «нравиться») – используется на всех социальных проектах для оценки «нравится» [Там же]. Существует также слово *дизлайк* – «не нравится» [Там же], производшее как редко используемый жаргонизм *дизлайкнуть*, так и довольно частый в употреблении в интернет-дискурсе жаргонизм *диз*, образованный способом усечения (например, в выражении *наставить дизов*).

Такие слова со временем могут не только потерять статус неологизмов, но даже начать восприниматься носителями языка как исконно русские, например слово *аврал* (англ. *over* – «наверх» + *all* – «все»), образовавшее прилагательное *авральный* и глагол *авралить* [2].

Важно учитывать, что в процессе заимствования семантика слова-оригинала может не перейти в язык-реципиент в полном объеме за невостребованностью, преобразоваться (сузиться, расшириться, развиваться через метафоризацию или метонимизацию). Так, слово *ма́ркет* (англ. *market* – «рынок») сохранило в русском языке свое значение только в составе однокоренных терминов маркетинга, тогда как само по себе оно стало использоваться в качестве синонима слова *магазин* [6, с. 633]. А эпо-

нимы *памперс* (подгузник, от англ. *Pampers* – торговая марка компании Procter&Gamble, выпускающая под этим брендом подгузники) [6, с. 381] и *ксерокс* (копировальный аппарат, от англ. *Xerox* – *Xerox Corporation*, американская корпорация, пионер массового выпуска копировальных аппаратов) [5, с. 65] появились в русском языке в процессе метонимизации и представляют своего рода межъязыковые синекдохи.

Далее неологизмы на основе заимствований вступают в системные семантические отношения с лексемами языка-реципиента, что ведет к развитию их лексического значения. При этом слова иноязычного происхождения, отвечая на изменения в общественной реальности, могут со временем получить новое лексическое значение либо актуализировать ранее неиспользуемое или не перешедшее из языка-донора при первичном заимствовании.

Так произошло, например, со словом *бакалáвр* (англ. *bachelor* – «первая ученая степень» от лат. *baccalaureus* – «украшенный лавром»), которое в Средние века обозначало каноника низшей степени, в Российском государстве до 1869 г. использовалось для наименования преподавателя духовной академии, а после 1991 г. получило в русском языке значения «первая ученая степень» и «лицо, сдавшее экзамен за первую ступень университета (вуза)» тогда как во французском – «выпускник средней школы» [12].

Процесс семантического преобразования проходит сейчас, например, неологизм *копирайтинг* (англ. *copywriting* от *copy* – «рукопись, текстовый материал» + *write* – «писать») – профессиональная деятельность по написанию рекламных и презентационных текстов. В Рунете под копирайтингом понимают создание текстов для нужд SEO или написание статей нерекламного характера [7]. Одновременно с этими уже устоявшимися и общепринятыми значениями в контексте образования сегодня *копирайтинг* употребляется как жаргонизм со значением «списанный текст, плагиат».

Описанным путем возникают «лексические инновации данного временного отрезка» [8], сохранившие старую форму, но имеющие новое содержание. Именно на этом аспекте акцентирует внимание немецкий лингвист Д. Герберг, указывая, что слово является неологизмом, если «его форма и содержание или только содержание в какой-то момент времени и в течение определенного времени воспринимаются большинством носителей языка как

новое» [13]. Таким образом, согласно второй части данного определения, заимствованные лексемы, имеющие или ранее имевшие статус неологизма, теперь и сами продуцируют семантические неологизмы.

Итак, проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам. Описание актуальных сфер, источников и способов образования неологизмов является перспективным направлением исследований, поскольку позволяет определить оптимальные подходы к изучению новых слов в преподавании русского языка как иностранного. Активное развитие русского языка в XXI в. характеризуется обогащением неологизмами иноязычного происхождения, среди которых исключительно интенсивно усваиваются англицизмы.

Особенностью новых лексических единиц, возникающих путем заимствований, является способность наравне с другими словами языка создавать словообразовательные и семантические неологизмы. Деривационный потенциал данных лексических инноваций позволяет продуцировать множество *словообразовательных неологизмов* путем создания новых слов всеми свойственными русскому языку способами словообразования с помощью как русских, так и иноязычных компонентов.

Семантические преобразования, происходящие в ответ на изменения в общественной реальности, могут привести к возникновению *семантических неологизмов* несколькими путями. Во-первых, возможны повторные заимствования этих же лексем, но уже в других – новых значениях. Во-вторых, вступая в системные семантические отношения со словами русского языка, иноязычные неологизмы в результате развития лексического значения производят лексемы с новой семантикой. В-третьих, семантические неологизмы могут появиться в результате актуализации ранее неиспользуемого или не перешедшего из языка-донора при первичном заимствовании лексического значения.

Список литературы

1. Гатаулина А.Г., Залялова Р.Р. Неологизмы тематической группы «образование» в современном русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 6. С. 303–307.
2. Дьяков А.И. Словарь англицизмов русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://anglicismdictionary.dishman.ru/A> (дата обращения: 05.08.2020).

3. Жданова Е.А. Словообразовательные неологизмы-существительные в словаре «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века»: структурно-семантический и социокультурный аспекты: дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://diss.unn.ru/files/2019/1003/diss-Zhdanova-1003.pdf> (дата обращения: 05.08.2020).
4. Касьянова Л.Ю. Когнитивно-дискурсивные проблемы неологизации в русском языке конца XX – начала XXI века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Астрахань, 2009 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/kognitivno-diskursivnye-problemy-neologizatsii-v-russkom-yazyke-konca-xx-nachala-xxi-veka> (дата обращения: 05.08.2020).
5. Комлев Н.Г. Словарь новых иностранных слов (с переводом, этимологией и толкованием). М.: Изд-во МГУ, 1995.
6. Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: в 3 т. СПб.: ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2014. Т. 2.
7. Словарь неологизмов. Неологизмы XXI века [Электронный ресурс]. URL: <https://russkiiyazyk.ru/leksika/slovar-neologizmov.html> (дата обращения: 05.08.2020).
8. Тугуз Э.А. Лингводискурсивные особенности неологизмов в спортивном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/lingvodiskursivnye-osobennosti-neologizmov-v-sportivnom-diskurse#ixzz5Ixz3SQs2U> (дата обращения: 05.08.2020).
9. Фаустова Н.А., Гордеева М.Ю. Общественно-политические неологизмы в практике преподавания русского языка как иностранного // Преподаватель XXI век. 2018. Вып. 1. С. 155–167.
10. Шеватлохова Е.Д. Новые слова как объект изучения в курсе русского языка на подготовительном отделении университета: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2003 [Электронный ресурс]. URL: <http://libweb.kpfu.ru/z3950/referat/735721.pdf> (дата обращения: 05.08.2020).
11. Шушарина Г.А. Способы перевода неологизмов в терминологической системе компьютерных технологий // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2019. № 1(423). Вып. 115. С. 172–177.
12. Этимологический словарь русского языка. Фасмер Макс [Электронный ресурс]. URL: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer.htm> (дата обращения: 05.08.2020).
13. Herberg D. Neuer Wortschatz Neologismender 90-er Jahreim Deutschen. Berlin: Walterde Gruyter, 2004 [Electronic resource]. URL: https://books.google.com.ua/books?id=NLdrC-clvQ8C&pg=PR3&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 05.08.2020).
- * * *
1. Gataullina A.G., Zalyalova R.R. Neologizmy tematicheskoj grupy «obrazovanie» v sovremennom russkom yazyke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2019. T. 12. Vyp. 6. S. 303–307.
2. D'yakov A.I. Slovar' anglicizmov russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://anglicismdictionary.dishman.ru/A> (data obrashcheniya: 05.08.2020).
3. Zhdanova E.A. Slovoobrazovatel'nye neologizmy-sushchestvitel'nye v slovare «Novye slova i znacheniya. Slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 90-hgodov XX veka»: strukturno-semanticheskij i sociokul'turnyj aspekty: dis. ... kand. filol. nauk. N. Novgorod, 2019. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://diss.unn.ru/files/2019/1003/diss-Zhdanova-1003.pdf> (data obrashcheniya: 05.08.2020).
4. Kas'yanova L.Yu. Kognitivno-diskursivnye problemy neologizatsii v russkom yazyke konca XX – nachala XXI veka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Astrahan', 2009 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.dissercat.com/content/kognitivno-diskursivnye-problemy-neologizatsii-v-russkom-yazyke-konca-xx-nachala-xxi-veka> (data obrashcheniya: 05.08.2020).
5. Komlev N.G. Slovar' novyh inostrannyh slov (s perevodom, etimologiej i tolkovaniem). M.: Izd-vo MGU, 1995.
6. Novye slova i znacheniya: slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 90-h godov XX veka: v 3 t. SPb.: DMITRIJ BULANIN, 2014. T. 2.
7. Slovar' neologizmov. Neologizmy XXI veka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://russkiiyazyk.ru/leksika/slovar-neologizmov.html> (data obrashcheniya: 05.08.2020).
8. Tuguz E.A. Lingvodiskursivnye osobennosti neologizmov v sportivnom diskurse: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Majkop, 2014 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cheloveknauka.com/lingvodiskursivnye-osobennosti-neologizmov-v-sportivnom-diskurse#ixzz5Ixz3SQs2U> (data obrashcheniya: 05.08.2020).
9. Faustova N.A., Gordeeva M.Yu. Obshchestvenno-politicheskie neologizmy v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Prepodavatel' XXI vek. 2018. Vyp. 1. S. 155–167.
10. Shevatloхова E. D. Novye slova kak objekt izucheniya v kurse russkogo yazyka na podgotovitel'nom otdelenii universiteta: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Majkop, 2003 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://libweb.kpfu.ru/z3950/referat/735721.pdf> (data obrashcheniya: 05.08.2020).
11. Shusharina G.A. Sposoby perevoda neologizmov v terminologicheskoy sisteme komp'yuternyh tekhnologij // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2019. № 1(423). Vyp. 115. S. 172–177.
12. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. Fасmer Maks [Elektronnyj resurs]. URL: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer.htm> (data obrashcheniya: 05.08.2020).

Neologisms of the Russian language on the basis of the English loanwords

The article deals with the neologisms of the Russian language of the XXI century appeared as the result of the loanwords from the English language. The result of the work was the study of the semantic and derivational peculiarities of these lexical innovations and the definition of their potential for the language neologization. There is emphasized that the learning of the theme has a linguodidactic significance in the process of the study of the Russian language as a foreign language.

Key words: *neologism, loanword, derivation, derivational neologism, semantic neologism.*

(Статья поступила в редакцию 21.08.2020)

Е.В. БОБЫРЕВА
(Волгоград)

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТА «ЧУДО» В РЕЛИГИОЗНОМ ДИСКУРСЕ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Представлено сопоставительное рассмотрение концептов «чудо»: “miracle” (“wonder”) в русскоязычном и англоязычном религиозном дискурсе. В русском языке рассматриваемое понятие передается лексической единицей «чудо», в английском в аналогичном значении используются лексические единицы miracle, wonder; в ряде случаев употребляется лексическая единица marvel. Разница в способах и средствах передачи рассматриваемого феномена объясняется особенностями концептуализации окружающей действительности.

Ключевые слова: *концепт, концептосфера, национальная картина мира, лингвокультура, дискурс, дискурсивная картина мира.*

Введение. В статье рассмотрены в сопоставительном плане характеристики концепта «чудо», функционирующего в религиозном дискурсе в русском и английском языках. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью концепта «чудо»; важностью рассмотрения специфики актуализации

данного концепта в религиозном дискурсе (дискурсивные характеристики концепта); отсутствием исследований, рассматривающих данный концепт в сопоставительном плане (функционирование в разных языках и культурах).

Целью статьи выступает сопоставительное рассмотрение концепта «чудо» в русскоязычном и англоязычном религиозном дискурсе. В статье определяется место концепта «чудо» в религиозном дискурсе; выявляются основные компоненты концепта «чудо» в русском и английском языках; устанавливаются сходства и различия актуализации данного концепта в русском и английском языках.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она вносит вклад в концептологию и когнитивную лингвистику, дополняя указанные области исследования данными о функционировании концепта «чудо» в религиозном дискурсе в русском и английском языках в сопоставительном аспекте. Практическая ценность работы состоит в возможности использования полученных результатов в курсах общего языкознания, лексикологии и стилистики русского и английского языков, спецкурсах по теории текста и дискурса, лингвоконцептологии и когнитивной лингвистике.

Основная часть. Концептологический подход, разрабатываемый в лингвистике в течение последних двух десятилетий, ориентирован на обобщение достижений культурологии, лингвистики, страноведения, когнитологии, этнологии и др. Концепт, продолжающий оставаться одним из активно исследуемых объектов в современной лингвистике, являет собой ментальную единицу, элемент сознания. Кроме того, концепт выступает «базовой единицей культуры, ее концентратом» [8, с. 41].

Н.Д. Арутюнова трактует концепт как понятие обыденной философии, являющееся результатом взаимодействия таких факторов, как национальная традиция, фольклор, религия, идеология, жизненный опыт, система ценностей и т. д. [1]. Чтобы до конца понять определенное явление, человеку нужно «пропустить» его через себя. Именно такой момент оценивания выступает первичным при формировании концепта в сознании носителя языка [4].

Мы определяем концепт как ментальную единицу, смысловую идеализированную форму, связывающую воедино научные знания, знания языка, культуры, обыденной жизни и замещающую собой множество явлений и понятий. Концепты являются единицами сознания

ния, отражающими совокупный человеческий опыт. Концепт – «дискретный, но весьма универсальный и многомерный феномен, который способен проникать в самые разнообразные сферы и аспекты человеческого бытия в мире и тем самым существенно влиять на его параметры и ориентации» [6, с. 13].

Существующие в индивидуальном сознании языковой личности или в коллективном сознании языковой группы концепты могут классифицироваться по ряду оснований, одним из которых выступает тематический принцип. Понятие наивной картины мира как раз и используется для выделения определенных тематических групп концептов. Национальная концептосфера включает в себя наивную картину мира данного языка, формирующую образную составляющую концептов, национальную систему ценностей и определенную сумму информации, необходимую для общения в рамках данной культуры. Эта сумма информации и формирует понятийную составляющую концептов.

Национальная концептосфера представляет собой совокупность концептов, находящихся и функционирующих в коллективном сознании носителей данного языка. Кроме того, существует понятие дискурсивной концептосферы, включающей, во-первых, совокупность концептов, сгруппированных по определенному тематическому признаку, во-вторых, совокупность национально-специфических концептов, а в-третьих, совокупность концептов, характерных для конкретного типа дискурса. Дискурсивная концептосфера позволяет выявить и проследить не только национальную специфику концептов, но и их функциональную природу – особенности функционирования и возможной трансформации внутри данного институционального типа коммуникации. В эпоху глобализации и активного диалога культур сопоставление концептосфер не только различных языков, но и разных типов дискурса представляется перспективным направлением в лингвистике.

Хорошо известно, что каждый тип дискурса определяется своими базовыми концептами. Для религиозного дискурса ведущими являются концепты «вера», «Бог». «Центральные концепты, образующие основу общественных институтов, обладают большой генеративной силой в том плане, что вокруг них концентрируется обширная смысловая область, для описания которой необходимо составлять достаточно объемный словарь» [5, с. 6].

Концепт «чудо» хотя и не входит в число центральных концептов религиозного дискурса,

но занимает одно из значимых мест и играет важную роль в данном типе общения. Причин этому можно найти несколько: 1) сама религия и общение с Богом нередко рассматриваются как чудо; 2) через чудо объясняются многие деяния Всевышнего; 3) от веры и близости к Богу человек ожидает чуда.

Анализ концепта «чудо» представляется актуальным в контексте анализа религиозного дискурса, поскольку такие характеристики, как эзотеричность, мифологизация сознания, изначально присущи религиозной сфере общения и неотделимы от нее. Концепт «чудо» рассматривался в работах С.М. Толстой (2001), М.Р. Поклонской (1997) и др., однако комплексного анализа особенностей функционирования данного концепта в религиозной сфере не проводилось. Кроме того, не до конца изучены черты и характеристики данного концепта в сопоставительном плане – в разных языках и типах дискурса. Данные моменты определяют актуальность проводимого сопоставительного исследования.

Рассмотрим понятийную составляющую данного концепта в русской лингвокультуре. С.И. Ожегов выделяет ряд значений данной лексической единицы: а) явление, вызванное вмешательством божественной силы, нечто небывалое; б) нечто поразительное, удивляющее своей необычностью; в) удивительный, поразительный (чудо, как хорош (разг.); г) выражение крайнего удивления – «чудеса!» (разг.) [7].

Т.Ф. Ефремова указывает на наличие у данной лексической единицы следующих значений: а) явление, противоречащее законам природы и не объяснимое ими, но возможное – по суеверным представлениям – вследствие вмешательства потусторонней силы; б) нечто небывалое, сверхъестественное, фантастическое; в) предмет, явление, действие, вызывающее общее удивление своею необычностью; г) высшее, поразительное проявление чего-либо; д) сказочное существо (обычно с определением); е) шутовское обращение к кому-либо (разг.) [3].

Как мы видим, одно из первых мест во всех определениях занимает такой компонент значения, как «нечто сверхъестественное, вызванное вмешательством высшей силы». Тогда как рассматриваемое понятие передается в русском языке одной лексической единицей – «чудо», в английском языке активно функционируют две лексические единицы: *miracle* и *wonder*.

Кэмбриджский толковый словарь английского языка дает такие определения лексиче-

ской единицы *miracle* (чудо): a) an unusual and mysterious event that is thought to have been caused by a God because it does not follow the usual laws of nature; b) a very lucky event that is surprising and unexpected; c) an excellent achievement in a particular area of activity [10]. Очевидно, что как в русском, в английском языке на первое место оказываются вынесены компоненты значения, передающие божественную природу данного феномена («чудо как нечто сверхъестественное, сотворенное Богом и не до конца понятное, объяснимое для человека»).

В то же время в английском языке функционирует и такая лексическая единица, как *wonder* (чудо, диво, удивление), имеющая следующие компоненты значения: a) a feeling of great surprise and admiration caused by seeing or experiencing something that is strange and new; b) an object that causes a feeling of great surprise and admiration; c) an extremely useful or skilful person. Несмотря на то, что данная лексическая единица не содержит четко выраженной «религиозной составляющей» в своей семантической структуре, она имеет довольно высокую частотность использования в религиозной сфере, передавая схожее понятие: ‘something strange, unusual, unexpected, causing a filling of great surprise’.

Рассмотрим контекстуальные ситуации, в которых функционирует концепт «чудо» в русскоязычном религиозном дискурсе:

– нечто сверхъестественное: *И явилось на небе великое знамение: жена, облеченная в солнце; под ногами ее луна, и на главе ее венец из двенадцати звезд* (Иоан. 12:1);

– необычное действие, поступок: *Он, услышав, что Иисус пришел из Иудеи в Галилею, пришел к Нему и просил Его прийти и исцелить сына его, который был при смерти. Иисус сказал ему: вы не веруете, если не увидите знамений и чудес. Царедворец говорит Ему: Господи! приди, пока не умер сын мой. Иисус говорит ему: пойдя, сын твой здоров. Он поверил слову, которое сказал ему Иисус, и пошел. На дороге встретили его слуги его и сказали: сын твой здоров. Он спросил у них: в котором часу стало ему легче? Ему сказали: вчера в седьмом часу горячка оставила его. Из этого отец узнал, что это был тот час, в который Иисус сказал ему: «сын твой здоров», и уверовал сам и весь дом его. Это второе чудо сотворил Иисус, возвратившись из Иудеи в Галилею* (Иоан. 4: 48–54);

– совершение чего-либо не характерного для данного человека: *И восстал Илия пророк, как огонь, и слово его горело, как светильник. Он навел на них голод и ревностью своею ума-*

лил число их; словом Господним он заключил небо и три раза низводил огонь. Как прославился ты, Илия, чудесами твоими, и кто может сравниться с тобою в славе! (Сх. 48:4).

Кроме того, в русском языке в том же значении («нечто необычное, сверхъестественное») используется еще одна лексическая единица – *знамение*, которая приобретает значение, сходное с единицей *чудо* в религиозном дискурсе: *Знамения и чудеса, какие совершил надо мною Всевышний Бог, угодно мне возвестить вам. Как велики знамения Его и как могущественны чудеса Его! Царство Его – царство вечное, и владычество Его – в роды и роды* (Деян. 3:37).

Лексическая единица *знамение* в отличие от лексической единицы *чудо* имеет явно выраженный религиозный компонент значения: «явление, событие, по суеверным представлениям, предсказывающее что-либо или являющееся предзнаменованием чего-либо (обычно дурного, худого)» [2]; «знак, видимое явление, данное Богом в подтверждение какого-либо Его слова или завета» [7]: *Уверовал и сам Симон и, крестившись, не отходил от Филиппа; и, видя совершающиеся великие силы и знамения* (Деян. 8:13).

Однако значения лексических единиц *чудо* и *знамение* в религиозном контексте совпадают лишь частично, о чем свидетельствует тот факт, что нередко данные лексические единицы (*чудо* и *знамение*) используются вместе, что говорит о невозможности передать весь спектр значений с помощью одной из этих лексических единиц: *Не бойся их, вспомни то, что сделал Господь, Бог твой, с фараоном и всем Египтом, те великие испытания, которые видели глаза твои, знамения, чудеса, и руку крепкую, и мышцу высокую, с какими вывел тебя Господь, Бог твой; то же сделает Господь, Бог твой, со всеми народами, которых ты боишься; и шершней найдет Господь, Бог твой, на них, доколе не погибнут оставшиеся и скрывшиеся от лица твоего* (Втор. 7: 18–20); *Знамения и чудеса, какие совершил надо мною Всевышний Бог, угодно мне возвестить вам. Как велики знамения Его и как могущественны чудеса Его! Царство Его – царство вечное, и владычество Его – в роды и роды* (Дан. 3:99). Кроме того, заметим, что в последнем примере проводится различная шкала оценки данных понятий – «чуда» и «знамения». Чудо определяется как нечто «могущественное», т. е. зависящее от силы определенного лица, на первый план в данном случае выдвигается компонент «силы», тогда как «знамение» – великое, т. е. на первый план выходит компонент размера.

В соответствии с религиозным мировоззрением «чудом» именуются события, описанные как в Ветхом, так и в Новом Завете, которые демонстрируют безграничную силу Бога, его власть, всемогущество – чудо воскресения из мертвых, чудо спасения, чудо исцеления и др.

Если посмотреть на содержание рассматриваемого концепта с другой стороны, чудом может считаться само стройное построение религиозного учения, а в более глобальном смысле – само сотворение мира и существование человека. Зарождение и течение человеческой жизни также признано в религии «чудом бытия». В широком смысле, все необычное и выпадающее из привычной схемы именуется чудом.

Рассмотрим смысловую структуру лексики *чудо* – чудом можно считать «небывалое событие/явление, как рукотворное, так и не рукотворное», «человек как высшее чудо, сотворенное Богом», «само бытие, жизнь, существование как чудо» и, наконец, «религия, учение – как чудо, данное человеку Богом». Все эти компоненты образуют иерархию, каждый предыдущий создает базу и является основанием для конструирования последующего. *Человек – высшее чудо, сотворенное Богом* ← *Религия, учение как чудо, данное Богом* ← *Бытие, жизнь, само существование как чудо* ← *Небывалое, необычное событие / явление, как рукотворное, так и нерукотворное*.

Концепт «чудо» включает как объективные, так и субъективные элементы, которые, пересекаясь, дополняют друг друга. В основании концепта «чудо» лежит определение чуда как «необычного/нереального события», а вершину концепта составляет «человек как высшее чудо, сотворенное Богом». Таким образом, уходя, удаляясь от человека при определении «чуда» как чего-то сверхъестественного, неподдающегося разуму человека, чего-то далекого от человека, мы затем возвращаемся обратно к человеку как высшему чуду, созданному Всевышним.

Концепт «чудо», представленный в религиозном дискурсе в русском языке одноименной лексической единицей, в английском языке передается с помощью двух лексических единиц: *wonder* и *miracle*. Ядро этого концепта – ‘something remarkable, surprising, exceptional’ – является единым как для русского, так и для английского языка. Лексема *miracle*, используемая в англоязычном религиозном дискурсе в рассматриваемом значении («чудо»), может содержать следующие дополнительные компоненты значения и, соответственно, доносить следующие смысловые элементы:

а) необычное действие, поступок – *When Pharaoh shall speak unto you, saying, Shew a miracle for you: then thou shalt say unto Aaron, Take thy rod, and cast it before Pharaoh, and it shall become a serpent* (Исх. 7:9);

б) нечто сверхъестественное: *I solemnly tell you, said Jesus, that if you have an unwavering faith, you shall not only perform such a miracle as this of the fig-tree, but that even if you say to this mountain, ‘Be thou lifted up and hurled into the sea,’ it shall be done* (Матф. 21:21);

с) знак: *A prophet or a diviner of dreams may arise among you, give you an omen or a miracle* (Втор. 13: 1); *Gideon asked him, “Please, if I have received favor from you, then do a miracle for me that shows that you’re making this promise to me”* (Суд. 6:17).

В свою очередь, лексическая единица *wonder*, имеющая схожие концептуальные значения, приобретает такие компоненты, как:

а) необычное действие, состояние, поступок – *Is there any wonder which the Lord is not able to do? At the time I said, in the spring, I will come back to you, and Sarah will have a child;*

б) нечто непонятное, недоступное объяснению – *And I will make your land a waste, a wonder to your haters living in it* (Лев. 26:32);

с) знак: *Has God ever before taken a nation for himself from out of another nation, by punishments and signs and wonders, by war and by a strong hand and a stretched-out arm and great acts of wonder and fear, as the Lord your God did for you in Egypt, before your very eyes?* (Втор. 4:34).

д) эмоциональное состояние, присущее человеку, столкнувшись с чем-то необычным: *And so the wrath of the Lord has come on Judah and Jerusalem, and he has given them up to be a cause of fear and wonder and shame, as your eyes have seen* (2Пар. 29:8).

В английском языке в религиозной сфере, кроме упомянутых, функционирует еще и лексическая единица *marvel*, которая с некоторым допущением соответствует русскому «диво». Лексическая единица *marvel* может выражать:

а) состояние, черту, действие, не характерные для кого-то – *Therefore, lo, I am adding to do wonderfully with this people, A wonder, and a marvel, And perished hath the wisdom of its wise ones, And the understanding of its intelligent ones hideth itself* (Ис. 29:14); *And he departed, and began to publish in Decapolis how great things Jesus had done for him: and all men did marvel* (Мк. 5:20);

б) нечто необычное, не поддающееся объяснению – *The man answered and said unto them, Why, herein is the marvel, that ye*

know not whence he is, and yet he opened mine eyes (Иоан. 9:30);

с) нечто нереальное – *And a great marvel was seen in Heaven – a woman who was robed with the sun and had the moon under her feet, and had also a wreath of stars round her head, was with child* (Откр. 12:1); *And another marvel was seen in Heaven – a great fiery-red Dragon, with seven heads and ten horns; and on his heads were seven kingly crowns* (Откр. 12:3).

Выводы. Как показало проведенное исследование, совпадая в своей основной понятийной части, русский и английский концепты «чудо» значительно различаются в плане языковой реализации. Тогда как в русском языке функционирует одна лексическая единица *чудо*, аккумулирующая практически все компоненты значения, в английском те же значения распределяются между двумя лексическими единицами – *miracle* и *wonder*. Кроме того, в англоязычном религиозном дискурсе ряд значений берет на себя лексическая единица *marvel* – «состояние, черта, не характерные для кого-то», а в русскоязычном религиозном дискурсе появляется лексическая единица *знамение*, выступающая несколько устаревшей с точки зрения современного русского языка, но продолжающая функционировать в ряде религиозных контекстов в значении, близком значению «чудо»: «знак, передаваемый Богом в подтверждение Его слова или завета». Подобная разница объясняется различиями в языковых картинах мира и в особенностях концептуализации окружающей действительности в целом.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Яз. рус. культуры, 1999.
2. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. М.: Астрель: АСТ, 2005.
3. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. Волгоград – Архангельск, 1996. С. 3–16.
4. Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: межвуз. сб. науч. тр. Волгоград, 1999. С. 5–19.
5. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты: Научные труды Центроконцепта. Архангельск, 1997. Вып. 1. С. 11–35.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 4-е изд. М., 2001.
7. Степанов Ю.С. Слова «правда» и «цивилизация» в русском языке // Изв. Академии наук СССР. Сер. литературы и языка. 1972. Т. 31. Вып. 2. С. 165–175.

8. Толстая С.М. Семантические категории языка культуры: Очерки по славянской этнолингвистике. М.: Либроком, 2010.

9. Bobyreva E.V. Linguocultural characteristics of religion as a basis of formation of value reference points of society. Saint Louis, Missouri, USA, 2019.

10. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus. [Electronic resource]. URL: <http://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 08.07.2020).

* * *

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1999.

2. Efremova T.F. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. M.: Astrel': AST, 2005.

3. Karasik V.I. Kul'turnye dominanty v yazyke // Yazykovaya lichnost': kul'turnye koncepty: sb. nauch. tr. Volgograd – Arhangel'sk, 1996. S. 3–16.

4. Karasik V.I. Religioznyj diskurs // Yazykovaya lichnost': problemy lingvokul'turologii i funktsional'noj semantiki: mezhvuz. sb. nauch. tr. Volgograd, 1999. S. 5–19.

5. Lyapin S.H. Konzeptologiya: k stanovleniyu podhoda // Koncepty: Nauchnye trudy Centrokoncepta. Arhangel'sk, 1997. Vyp. 1. S. 11–35.

6. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. 4-e izd. M., 2001.

7. Stepanov Yu.S. Slova «pravda» i «civilizaciya» v russkom yazyke // Izv. Akademii nauk SSSR. Ser. literatury i yazyka. 1972. T. 31. Vyp. 2. S. 165–175.

8. Tolstaya S.M. Semanticheskie kategorii yazyka kul'tury: Ocherki po slavyanskoj etnolingvistike. M.: Librokom, 2010.

Comparative characteristics of the concept “miracle” (“wonder”) in the religious discourse in the Russian and English linguocultures

The article deals with comparative examination of the concepts “miracle” (“wonder”) in the Russian and English religious discourse. In the Russian language this concept is transferred by the lexical unit “miracle” (“wonder”); and in the English language two lexical units – “miracle” and “wonder” – are used in a similar meaning; besides, lexical unit “marvel” is used in some cases. Differences in ways and means of expressing the considered phenomenon (miracle) is explained by differences in conceptualization of the surrounding world.

Key words: *concept, concept sphere, national world picture, linguoculture, discourse, discursive world picture.*

(Статья поступила в редакцию 27.07.2020)

Н.Г. КРУТЫХ

(Москва)

Е.О. МУРТАЗИНА, Р.В. НАГУМАНОВА

(Казань)

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ НОВАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Анализируется влияние терминологических новаций английского языка на культуру делового общения российских специалистов в экономической сфере. Новая экономическая терминология рассматривается с позиции лингвистического и функционально-коммуникативного подходов, которые воздействуют на формирование активного словаря, на характер словообразовательных связей внутри английского языка и лингвокультуру современного экономиста.



Ключевые слова: экономическая терминология, терминологические новации, когнитивные аспекты, английский язык, культура делового общения, лингвокультура.

Актуальность настоящей работы обусловлена появлением в XXI в. большого количества экономических терминов в английском языке, которые необходимы для освоения российскими специалистами в экономической сфере. Особый интерес в этом направлении могут представлять терминологические новации английского языка в области инвестиций, криптовалюты и банковской деятельности.

Цель исследования – выявление и установление терминологических новаций английского языка в российской экономической лингвокультуре, а также проведение их комплексного анализа на материале зарубежных источников. Объектом нашего исследования являются терминологические новации английского языка, нашедшие отражение в трудах в области экономики и бизнеса зарубежных авторов [9; 10]. В связи с особым местом терминологии в структуре лингвокультурологии и социально-экономической деятельности, исследование терминоведческих проблем осуществлялось в единстве лингвистического и функционально-коммуникативного подходов.

Теоретическая разработка вопроса терминологических новаций английского языка сочетается в исследовании с эмпирическим подходом, т. е. описанием их состояния на совре-

менном этапе развития экономических наук, изучением словарного состава и результатов терминотворчества в процессе развития российской экономической лингвокультуры. Терминологические новации рассматриваются как стремительно меняющаяся лингвокультурологическая данность английского языка в сфере экономики, что влечет за собой необходимость изучения и систематизации новых слов, появляющихся в специализированной речи.

Значимыми в теоретическом отношении источниками для нашего исследования послужили работы в области общей и специальной терминологии, вскрывающие глубокую взаимосвязь языкового и социально-экономического процессов, дающих трактовку языковых явлений и факторов языкового развития. Например, Е.И. Голованова описывает язык как важнейшую когнитивную способность человека, тесно связанную с особенностями его мышления и деятельности [1]. Исследование А.Ш. Давлетукаевой посвящено диахроническому аспекту развития экономической терминологии в английском языке [2]. И.В. Малиновская рассматривает процессы формирования и функционирования экономической терминологии в английском языке [3]. Т.С. Росяновой разработаны когнитивные аспекты развития и функционирования английской терминологии маркетинга.

Для нашей работы важным представляется утверждение Т.С. Росяновой о том, что «ведущая роль когнитивного терминоведения как основного направления изучения терминов и терминосистем различных специальностей и научных дисциплин связана с рассмотрением языка как разновидности когнитивной деятельности, во взаимосвязи с познавательными процессами человека. В рамках обширных исследований языков для специальных целей происходит смещение фокуса научного поиска в область организации, аккумуляции и передачи различных профессиональных знаний о мире» [4]. И.Б. Руберт уточняет характеристики терминосистем современной экономической коммуникации [5].

В исследовании В.А. Татарина описаны отличительные и конститутивные свойства термина и аспекты их изучения, дифференцированы объект и предмет теории термина, проведен многоаспектный анализ терминов, установлено их сложное семантическое строение и дана типология терминов [7].

Широко использовались современные исследования, посвященные разработке теоретических основ лингвокультурологии и культурологическим особенностям использования новой экономической терминологии. Так, в работе С.В. Сырескиной представлена сущность формирования культуры иноязычного общения у студентов экономической специальности языкового вуза [6]. Н.А. Фазылова акцентирует наше внимание на функциональных особенностях новой экономической терминологии в публицистическом тексте на примере материалов печатных СМИ 2002–2007 гг. и отмечает, что «словообразовательные, грамматические, фонетико-графические характеристики определяют и культурологические особенности использования подобных словообразований» [8, с. 8].

Однако обозначенная нами проблема не нашла детального отражения в вышеуказанных трудах, поскольку в них термины чаще всего описываются с точки зрения лингвистики, а не лингвокультурологии, что обуславливает новизну нашей работы. Материалом исследования послужили термины современного английского языка, относящиеся к подъязыку экономики. Анализу было подвергнуто более 500 новых экономических терминов английского языка. Сущность работы определила методы исследования: описательный и аналитический.

В ходе исследования было установлено, что наиболее весомыми и часто используемыми являются следующие терминологические новации, которые появились в речевой деятельности российских экономистов сравнительно недавно:

- *billofcredit* (аккредитив, вексель);
- *excisetax* (акциз);
- *safetystock* (акции);
- *association* (ассоциация);
- *arbitrage* (арбитраж);
- *vendue* (аукцион);
- *barterdeal* (бартерная сделка);
- *exchangeprices* (биржевой курс);
- *broker* (брокер, маклер);
- *dumping* (демпинг);
- *deposit* (депозит);
- *bailor* (депонент);
- *eurocurrency* (евровалюта, евроденьги);
- *mortgage* (ипотека);
- *engineering* (инжиниринг);
- *innovation* (инновация);
- *clearing* (клиринг);
- *commercialtraveller* (коммивояжер);
- *consortium* (консорциум);

- *syndicate* (синдикат);
- *leasing* (лизинг);
- *management* (менеджмент);
- *novation* (новация);
- *know-how* (ноу-хау);
- *pool* (пул);
- *reverse* (реверс);
- *tender* (тендер);
- *factoring* (факторинг);
- *forward* (форвард);
- *force-majeure* (форс-мажор) [9].

Результатами исследования терминологических новаций английского языка в российской экономической лингвокультуре были определены в итоге теоретико-практические положения исследования:

– особой чертой семантики терминологических новаций английского языка в экономической сфере выступает максимальная интернационализация терминологии на семантическом уровне в рамках отдельных экономических сфер деятельности;

– обновление терминологического процесса в области экономики есть объективно обусловленное прогрессивное явление, обеспечивающее наиболее адекватное лингвистическое выражение изменений в экономической сфере деятельности российских специалистов;

– функционирование терминологических новаций английского языка в российской экономической лингвокультуре в значительной мере зависит от развития субъектов речевой деятельности, определяющих семантические характеристики, контекстуальное окружение терминов и практическую направленность всего текста;

– экстралингвистические причины способствуют тому, что российская экономическая лингвокультура включает заимствования американского варианта английского языка.

В зависимости от сферы употребления в речи выявлены и установлены основные группы терминологических новаций, различия между которыми не всегда четко обозначены, что во многом обусловлено семантическими различиями лексем, относящихся к экономической терминологии:

– термины в области макроэкономики (отмечена ярко выраженная зависимость образования и освоения терминов нормативным литературным языком от экстралингвистических факторов, от изменений в экономике России и ведущих зарубежных стран – экономических партнеров РФ; образование преимущественно при помощи средств английского языка; тер-

мины понятны широкому кругу специалистов в экономической сфере);

– специализированная терминология в ряде экономических сфер (экономика инфраструктуры страны, банковская деятельность в области зарубежных инвестиций, финансы, включая криптовалюту и бухгалтерский учет).

Большая часть рассмотренных терминологических новаций образована при помощи аффиксации. В российской экономической лингвокультуре следует отметить наличие большого количества заимствований из американского варианта английского языка, что обуславливает приверженность терминологических новаций к использованию аффиксов, характерных для языка – первоисточника информации.

Российская экономическая лингвокультура характеризуется высокой степенью интернационализации и спецификой протекания этого процесса, в частности тем, что на современном этапе он происходит главным образом на базе двух языков: русского и английского. Особо исследован вопрос о так называемой общепонятности терминологических новаций английского языка в российской экономической лингвокультуре.

Определено взаимообратное влияние терминологических новаций английского языка и экономического текста, в котором они функционируют. Контекстуальная связанность терминологических новаций английского языка в сфере экономики проявляется как раскрытие смыслового содержания последних через их прямое и косвенное текстовое окружение, а также как расширение семантики терминологических новаций английского языка за счет оценочного компонента, возникающего благодаря контексту. Например: *The allegations are that, from 2013 onward, two employees of Deutsche Bank helped clients to avoid taxes and other regulations by creating offshore companies. Bank officials announced Thursday they were cooperating with authorities but made no further comment* [10, p. 63].

Именно в тексте наиболее очевидно обнаруживается практическая направленность, действующая при формировании и функционировании терминологических новаций английского языка в сфере экономики. Например: *Now popular Exchange Price trends in Tools, Home Appliances, Computer & Office, Home Improvement with Exchange Price and Exchange Price. Discover over 100 of our best selection of Exchange Price on AliExpress.com with top-selling Exchange Price brands. Shop the top 25 most popular Exchange Price at the best prices!* [Ibid., p. 75].

В свою очередь, будучи основными носителями понятийной информации и практической нагрузки в тексте, терминологические новации английского языка оказывают решающее воздействие на структурно-семантическое построение всего экономического текста.

Таким образом, терминологические новации английского языка – это наиболее динамично развивающаяся сфера лексики, которая способствует обновлению российской экономической лингвокультуры и дает возможность вскрыть функциональные процессы, происходящие в профессиональном и специализированном языках. При исследовании терминологических новаций английского языка в экономической сфере были выявлены наиболее значимые причины их активизации: экстралингвистические факторы, четкость наименования термином экономических понятий и явлений, необходимость освоения терминов (фонетического и графического оформления, грамматических основ использования в речи и тексте), вхождение в российскую экономическую лингвокультуру.

Список литературы

1. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение. М.: Флинта: Наука, 2011.
2. Давлетукаева А.Ш. Диахронический аспект развития экономической терминологии (английский язык): дис. ... канд. филол. наук. М., 2002.
3. Малиновская И.В. Экономическая терминология в английском языке: процессы формирования и функционирования: дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1984.
4. Росянова Т.С. Когнитивные аспекты развития и функционирования английской терминологии маркетинга: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2020.
5. Руберт И.Б. Характеристики терминосистем современной экономической коммуникации // Опыт и перспективы развития туризма в крупных приморских городах: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. С. 207–214.
6. Сырескина С.В. Формирование культуры иноязычного общения у студентов экономической специальности неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2006.
7. Татарин В.А. Теория терминоведения: в 3 т. Т. 1: Теория термина: история и современное состояние. М.: Моск. лицей, 1996.
8. Фазылова Н.А. Функциональные особенности новой экономической терминологии в публицистическом тексте (на материале печатных СМИ 2002–2007 годов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2008.
9. Mascull B. Business Vocabulary in Use. CUP, 2002.

10. Sweeney S. Professional English. Marketing. Penguin Books Publ., 2002.

* * *

1. Golovanova E.I. Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie. M.: Flinta: Nauka, 2011.

2. Davletukaeva A.Sh. Diahronicheskiy aspekt razvitiya ekonomicheskoy terminologii (anglijskiy yazyk): dis. ... kand. filol. nauk. M., 2002.

3. Malinovskaya I.V. Ekonomicheskaya terminologiya v anglijskom yazyke: processy formirovaniya i funkcionirovaniya: dis. ... kand. filol. nauk. Kiev, 1984.

4. Rosyanova T.S. Kognitivnye aspekty razvitiya i funkcionirovaniya anglijskoj terminologii marketinga: dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2020.

5. Rubert I.B. Harakteristiki terminosistem sovremennoj ekonomicheskoy kommunikacii // Opyt i perspektivy razvitiya turizma v krupnyh primorskih gorodah: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konfe. SPb.: Izd-vo SPbGUEF, 2011. S. 207–214.

6. Syreskina S.V. Formirovanie kul'tury ino- yazychnogo obshcheniya u studentov ekonomicheskoy special'nosti neyazykovogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk. Cheboksary, 2006.

7. Tatarinov V.A. Teoriya terminovedeniya: v 3 t. T. 1: Teoriya termina: istoriya i sovremennoe sostoyanie. M.: Mosk. licej, 1996.

8. Fazylova N.A. Funkcional'nye osobennosti novej ekonomicheskoy terminologii v publicisticheskom tekste (na materiale pechatnyh SMI 2002–2007 godov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2008.

Terminological novation of the English language in the Russian economic linguoculture

The article deals with the analysis of the influence of the terminological novation of the English language on the culture of business communication of the Russian specialists in the economic sphere. The new economic terminology is considered from the perspective of the linguistic and functional and semantic approaches influencing on the formation of the active vocabulary and the character of the word-formation connection inside the English language and the linguoculture of the modern economist.

Key words: *economic terminology, terminological novation, cognitive aspects, English language, culture of business communication, linguoculture.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2020)

Н.Н. ПАНЧЕНКО
(Волгоград)

КОММУНИКАТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ «БОЛТУН»: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И РЕАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Анализируются трактовки понятия «болтун», представленные в современной русскоязычной лексикографии, и выделяются варианты реализации коммуникативной личности «болтун», обнаруживаемые в контекстах Национального корпуса русского языка. Делается вывод, что болтун выступает абстрактным инвариантом конкретных коммуникативных личностей, в реальной коммуникации обнаруживаются такие разновидности болтуна, как демагог, зануда, балагур.

Ключевые слова: *болтун, болтовня, демагог, сплетник, балагур, зануда, коммуникативная личность.*

Коммуникативная личность, с точки зрения В.Б. Кашкина, представляет собой «совокупность индивидуальных коммуникативных стратегий и тактик, когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений, сформировавшихся в процессах коммуникации как коммуникативная компетенция индивида, его “коммуникативный паспорт”, “визитная карточка”» [2, с. 127]. В коллективном сознании носителей любой лингвокультуры обнаруживаются концепты, отражающие представления и понятия о различных типах коммуникативных личностей и объективированные в таких номинантах, как *демагог, хвастун, зануда, сплетник, балагур, льстец* и др. К числу такого рода коммуникативных типов личностей, выделяемых в соответствии со спецификой их коммуникативного поведения, относится болтун.

В русскоязычном сознании коммуникативная деятельность болтуна ассоциируется с разновидностью дружеского общения близко знакомых людей, которым необязательно соблюдать коммуникативные границы, дожидаясь смены коммуникативного хода и придерживаясь тематического «регламента». Неслучайно в трактовке К.Ф. Седова болтовня, разговор по душам, дружеская беседа и светский разговор включаются в понятие «бытовой разговор», общность которых определяется со-

впадающей коммуникативной целеустановкой – стремлением к коммуникативному контакту, потребностью в фатическом общении: «участники общения обмениваются информацией, при этом в значительной степени коммуникация осуществляется ими ради самой коммуникации. Социально-психологический фон, на котором протекает болтовня, настраивает говорящих на легкое, поверхностное, скользкое по ассоциативному принципу дискурсивное поведение. Правила игры, которыми руководствуются коммуниканты, владеющие этим жанром, заключаются в том, чтобы не углубляться в намечаемые темы, а, легко коснувшись их, перескакивать на другие. Основной принцип тематического движения определяется принципиальной тематической и концептуальной незаданностью общения» [7, с. 87].

Нет необходимости повторять, что поведение человека многопланово и репрезентируется во всевозможных вариациях дискурсивных практик, сопровождаемых полифонией разнообразных интенций, коннотаций и интерпретаций участников коммуникации. Поливариативность дискурсивных ситуаций и типов межличностного общения, отличающихся по своему содержанию и функциональной нагрузке, не позволяет определить их точное количество, зачастую приводит к размыванию семантики их номинантов и, соответственно, номинаций коммуникативных личностей.

По всей видимости, подобная семантическая диффузность, подразумевающая наличие нескольких различных смыслов, характерна и для номинаций «болтун» и «болтовня», лексикографические описания которых не отражают реального положения дел, т. к. содержание данных понятий не всегда соотносится с поверхностным дружеским общением, описанным К.Ф. Седовым. Понятие болтовни коррелирует с разноплановыми по содержанию и интенциям дискурсивными ситуациями, а коммуникативное бытие болтуна как типа личности имеет различные ипостаси, соотносимые с разнообразными речевыми жанрами.

Болтун как коммуникативная личность – это человек, который много говорит. 1. Болтливый человек, пустослов. 2. Сплетник [9]; 1. Тот, кто много болтает; пустослов. 2. Тот, кто не умеет хранить тайны (обычно о сплетнике) [10]. Основной вид его деятельности – болтовня – соотносится с несколькими коммуникативными ситуациями: 1. Легкий, непринужденный разговор. 2. Пустой, бессодержательный разговор [4]; 1. Пустая, бессодержательная речь, беседа, пустословие. 2. Сплетня, выдумка, вздорные рассказы [9]; 1. Глу-

пый, никчемный разговор. 2. перен. неправда, глупость, чушь, белиберда [6]; 1. Разговор о чем-либо несерьезном, несущественном (женская болтовня). 2. Пустые речи или обсуждения, споры, которые не приводят к положительному результату. 3. Сплетни, слухи [7].

Согласно лексикографическим источникам, болтун как некое инвариантное абстрактное обозначение типажа реализуется в нескольких коммуникативных личностях – 1) пустослов, 2) сплетник, – что отрефлексировано языковым сознанием и фиксируется в ряде номинаций:

1) *пустослов, болтунишка, болтушка, брэнчалка, водолей, говорун, пустобрех, пустобрешка, пустозвон, пустомеля, балалайка бесструнная, язык без костей;*

2) *сплетник (-ица), трепалка, трепач, трепло, звонарь.*

Коммуникативная деятельность ипостаси болтуна-пустослова эксплицируется в обозначениях его речевой деятельности: *пустословить, брехать, болтать, вести пустые разговоры, молоть / чесать языком, нести чепуху / ерунду, чесать зубы, переливать из пустого в порожнее, заниматься пустой болтовней, трепать языком, растекаться мыслью по древу* и др.

– Ну, полно вам, ребята, языки чесать, нечего зря в колокола звонить, – оборвал его один из красноармейцев, оказавшийся старшим. – Так это они невесть что болтают, – заметил он, обращаясь ко мне, – **пустомели** (Г.А. Соломон (Исецкий). Среди красных вождей).

Коммуникативное поведение пустослова характеризуется признаками избыточности речи и ее бессодержательности или по крайней мере малозначимости для окружающих:

Болтун. Болтливость – это склонность говорить много и не думая. Болтун подсаживается поближе к незнакомому и рассказывает, какая у него, болтуна, хорошая жена; потом сообщает сон, который видел ночью; потом перечисляет, что ел за обедом. Дальше, слово за слово, он говорит, что нынешние люди куда хуже прежних, и как мало дают за пшеницу на рынке, и как много понаехало чужеземцев, и что море вот уж месяц как сухоходно... (М.Л. Гаспаров. Занимательная Греция).

В контекстах рефлексии, с точки зрения воспринимающих болтуна людей, данный тип личности не заслуживает доверия окружающих, поскольку его поступки не соответствуют словам: *[Галина I] А Зюанов / он пустозвон / много говорит / ничего не делает / он оппозиционер и не за что не отвечает / когда*

им предлагали посты / на которых нужно что-то делать / они от всего отказались (Беседа с социологом на общественно-политические темы // Фонд «Общественное мнение»); *Это не был болтун, это был человек дела* (А. Солженицын. В круге первом).

Его деятельность фиксируется негативно окрашенными атрибутивными характеристиками – *пустая, пустопорожня болтовня; несносный, назойливый, пустой, пустоголовый болтун: Поверил пустой болтовне. Сам всегда говоришь, что она болтушка* (Г. Ариткулова. Контур, выжженный на асфальте); – *Спасибо, слов произнесено много, – сказал Гуров, которому этот назойливый болтун уже надоел* (А. Макеев, Н. Леонов. Ментовская крыша).

Свооохотливость характеризует и коммуникативное поведение болтуна-сплетника, носителя близкого к дружеской болтовне речевого жанра сплетничания / пересудов:

Разговор этих двоих был самый обычный, в нем не было ничего такого, в чем можно было их упрекнуть. Обычная болтовня старых друзей. Лидка, как всегда, немного кокетничала, Илья по привычке иронизировал... (Т. Тронина. Русалка для интимных встреч).

Отношение окружающих к болтунам-сплетникам двойственное, зависит от позиции участника коммуникации. Если говорящий сам настроен на праздноречевое времяпровождение, позволяющее удовлетворить потребность в фатическом общении и получить удовольствие от этого, то лучшего партнера по коммуникации не найти: *К болтунам иду почесать языком)))) узнать сплетни, перемыть кости коллегам)))) узнать последние новости, попить шампанского с болтушкой-самое оно!)). С такими проще, но секретов я им особо не доверяю** (URL: <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/1017808-vy-predpochitaete-druzhit-s-boltunami-ili-molchunami-pochemu.html>).

С позиции внешнего наблюдателя, болтун-сплетник уважения не заслуживает, окружающие относятся к нему пренебрежительно, обозначения коммуникативной деятельности как правило негативно окрашены: *судачить, злословить, пересуживать, трезвонить, промывать косточки, молотить языком, распускать слухи, трещать без умолку* и т. д.

Мужской мир поглядывает на щебечущих подружек <...> иронично и снисходительно: их серые клеточки заполнены дамскими романами, модными магазинами, косметическими салонами и перемыванием косточек знакомым и родственникам. Вся их дружба не бо-

лее чем пустая болтовня, бессмысленный треп о тряпках и мужиках (Карьера. 2003. 1 нояб.).

Неодобрение говорящими данного типа личности связано не только с бессмысленностью болтовни, но и с очевидной для окружающих несущественностью и несерьезностью обсуждаемого, с общественно осуждаемым желанием «посмаковать» пикантные подробности чужих историй, а также с неумением болтуна-сплетника держать язык за зубами (ср. *болтун – находка для шпиона*): *Честно говоря, я не слишком-то люблю Ленку, она сплетница и жуткая болтунья. – Так мой драгоценный, – принялась жаловаться Ленка, – явился домой пьяный и теперь требует яичницу. Взбрело ему в голову глазуньей полакомиться, а яиц нет, у соседей не попросить, ночь на дворе, пришлось сюда топать* (Д. Донцова. Микстура от косоглазия); – *Тогда, – Иона Овсевич на секунду призадумался, – об этом будет знать только хозяин бюллетеня, если он, конечно, не болтун и умеет держать язык за зубами* (А. Львов. Двор); *К сожалению, наш добрый месье Лихтенштейн не умел держать язык за зубами, и, вернувшись в Париж, растрезвонил про свою доброту всем, на кого попадал* (Д. Рубина. Медная шкатулка).

Неудивительно, что окружающие, не доверяя содержанию высказывания, квалифицируют услышанное как несоответствующее действительности, болтовня в этом случае выступает негативной оценочной характеристикой, синонимом лжи: *Но, может быть, это всего лишь болтовня? Муж Катюши – сплетник, каких мало!* (П.И. Дубровин. Аннет).

Помимо описанных двух основных типов личности, реализующих разновидности свооохотливого речевого поведения и соотносимых с болтовней, в реальном дискурсивном взаимодействии болтун проявляет себя также либо как многословный демагог, либо как зануда, или перевоплощается в веселого балагура. Рассмотрим характеристики выделенных типажей болтунов, проявляющиеся в их коммуникативном поведении.

Болтун-демагог из-за пустой бессодержательности и избыточности речи осознается носителями русского языка как *'пустозвон', 'пустоплет', 'пустомеля', 'трепач', 'словоблуд', 'много говорит', 'льет воду'* [3]. Демагогическая болтовня, как правило, предстает в привлекательном интеллектуально-красноречивом или пафосном обличье, а ее носитель зачастую выступает агентом институционального (идеологического или политического) дискур-

* Орфография и пунктуация автора сохранены.

са: *Было много пустопорожней болтовни о том, как она болеет о благе России, хотя всем известно, как ее фракция и ее сторонники голосуют в Думе, принимают законы, от исполнения которых стране становится все хуже и хуже* (Сов. Россия. 2003. 15 авг.); *Скорее уж адвокат, разбитной еврей, болтун и демагог, дешевым местечковым своим пафосом – уши вяли, хотя, может быть, он попросту не вовремя родился, полвека назад он бы не в суде, а на митингах выступал, потрясая доверчивые сердца слушателей своим бессмысленным красноречием, да и здесь – придирались мы, стилисты, нас они в самом деле раздражал куда больше, чем судья и прокурор ...* (В. Соловьев. Три еврея, или Утешение в слезах. Роман с эпиграфами); *Если бы тогда удалось претворить в жизнь это постановление! Но во главе государства стоял обычный демагог, слабый и непоследовательный. Горбачев был просто не готов руководить огромной страной, управляя фактически половиной мира* (Ч. Абдуллаев. Мистерия эпохи заката).

Многословие и избыточность речи выступают интегральным признаком, сближающим демагога с занудой:

– *Мне снилось, что какой-то цепкий тип, похожий то на Сулова, то на ДеНиро, склонился надо мной, за плечи держит, не пускает, глядит в глаза и говорит, зануда, говорит и говорит – про депутатов, и про то, что иностранцев все-таки не отпустили, и про детей из самостоятельности, и про Кобзона, и еще про то, что двести или триста человек пытаются прорвать оцепление и призывают к штурму...* (А. Дмитриев. Призрак театра).

Отличительными признаками коммуникативного поведения зануды являются *буквоедство / педантизм, нравоучительство, неинформативность и монотонность речи*: *Я немедленно поделилась этим с Женей и в ответ получила рассказ о том, что сила земного притяжения зависит только от массы тела, которое земля притягивает. Ну не зануда ли? Неужели непонятно, что сила земного притяжения зависит от настроения, от погоды, от того, кто рядом!* (А. Жвалевский, Е. Пастернак. Время всегда хорошее); – *Алексей Александрович не златоуст, говорит трудно, особенно на праздные темы (а уж вопрос Наси и вовсе для детей), и, когда все же приходится разяснять, смущается неточностей в языке, которые неизбежно проскальзывают в разговоре, – краснеет, уточняет, как зануда, каждую мысль, уткнув для чего-то при этом в кулак свой длинноватый нос, чуть смещенный в середине – след от хоккейных баталий в*

детстве (Р. Солнцев. Полураспад. Из жизни А.А. Левушкина-Александрова, а также анекдоты о нем).

Рефлексия по поводу болтуна-«зануды» отражает неприятие этого типа социумом в первую очередь как непривлекательного для взаимодействия партнера по коммуникации: *...и все знают, что этот человек очень скучный, зануда, и всем уже скучно, и ей, Натке, тоже скучно* (С. Василенко. Звонкое имя).

Скучному зануде противостоит такая ипостась болтуна, как болтун-балагур, которого отличают жизнерадостность, остроумие и веселый нрав: балагур – *шутник, веселый болтун* [9], балагурить – *болтать весело, с шутками* [5], у него *хорошо подвешен язык*, он *за словом в карман не лезет*. В содержании понятия на первый план выходят семантические признаки ‘болтливость’, ‘несерьезность / веселье / шутки’.

В целом аудитория симпатизирует обаятельному болтуну-балагuru, который в большинстве ситуаций обладает яркой индивидуальностью и является душой компании: *Один – веселый, общительный, остроумный балагур, «душа общества», подкупающий редким даром рассказчика, мастер добродушных, смешных розыгрышей* (Б. Ефимов. Десять десятилетий).

Балагuru как коммуникативному типу личности свойственны профессиональное владение словом, языковая креативность и словотворчество, высокий уровень коммуникативной активности и общительности: *Популярность известного артиста Ширвиндта, пожалуй, уступает лишь оглушительной славе Ширвиндта как главного остроумца страны, как глобального поздравляльщика всех и вся, как неперемногого участника всех празднеств и юбилеев нашего огромного географического пространства, как потрясающего балагура, шутника, автора острых словечек* (Э. Рязанов. Подведенные итоги).

Подобная коммуникативная активность болтуна, предстающая в шутливой форме, не посвященная никакой прагматической цели, «это просто балагурство, “треп для треп”, для убивания времени, из желания понравиться, произвести впечатление или острословие, порожаемое желанием пошутить, для реализации хорошего настроения и эстетического намерения говорящего» [1, с. 33].

Воплощением подобного треп ради треп является и коммуникативное поведение балабола, занимающего промежуточное положение между болтуном-балагуром и болтуном-пустословом: балабол – *болтун, человек, ко-*

торый много говорит попусту [6]. Хорошо, когда вам достался балабол, который на своем умении *трепаться обо всем на свете* делает беседу и интересной, и веселой (А. Бакиров. НЛП для женщин); **Балабол**. Провинциальный оперативник Саня Балабин – волк-одиночка с неусыпаемым чувством юмора, который твердо уверен: со своими личными проблемами и любыми трудностями на работе он сможет справиться без чьей-либо помощи (из аннотации к сериалу «Балабол»).

Подводя итоги, заметим, что номинация *болтун* является абстрактным инвариантом ряда конкретных коммуникативных личностей на основе объединяющего признака ‘многословность’, при этом в современной лексикографии фиксируются два основных типа – болтун-пустослов и болтун-сплетник, в то время как в реальной коммуникативной практике обнаруживаются также болтун-демагог, болтун-зануда и болтун-балагур. Дифференциальными признаками выделенных коммуникативных типов личности являются следующие: болтун-пустослов – бессодержательность речи, болтун-сплетник – гедонистическая мотивация фатического общения, болтун-демагог – пафосно-красноречивая упаковка многословности, болтун-зануда – педантизм и нравоучительная тональность словоохотливого поведения, болтун-балагур – шутливая тональность эстетически ориентированного общения.

Список литературы

1. Земская Е.А. Городская устная речь и задачи ее изучения. Разновидности городской устной речи. М.: Наука, 1980. С. 5–44.
2. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. Воронеж: Изд-во ВТГУ, 2000.
3. Панченко Н.Н. Коммуникативный типаж «демагог» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2008. С. 56–60.
4. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / под ред. Т.Ф. Ефремовой: в 2 т. М.: Дрофа, Русский язык, 2000.
5. Ожегов С.М., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 2-е изд. М.: АЗЪ, 1994.
6. Русский Викисловарь [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/> (дата обращения: 07.05.2020).
7. Седов К.Ф. Речезанровая идентичность и социализация личности // Изв. Саратов. ун-та. 2009. Вып. 4. С. 85–89.
8. Толковый словарь русского языка Д.В. Дмитриева [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/241/болтовня> (дата обращения: 19.05.2020).

9. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова [Электронный ресурс]. URL: <http://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 30.05.2020).

10. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/96942/болтун> (дата обращения: 17.05.2020).

* * *

1. Zemskaia E.A. Gorodskaya ustnaya rech' i zadachi ee izucheniya. Raznovidnosti gorodskoj ustnoj rechi. M.: Nauka, 1980. S. 5–44.

2. Kashkin V.B. Vvedenie v teoriyu kommunikacii. Voronezh: Izd-vo VTGU, 2000.

3. Panchenko N.N. Kommunikativnyj tipazh «demagog» // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2008. S. 56–60.

4. Novyj tolkovo-slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka / pod red. T.F. Efremovoj: v 2 t. M.: Drofa, Russkij yazyk, 2000.

5. Ozhegov S.M., Shvedova N.Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. 2-e izd. M.: AZ, 1994.

6. Russkij Vikislovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/> (дата обращения: 07.05.2020).

7. Sedov K.F. Rechezhanrovaya identichnost' i socializaciya lichnosti // Izv. Sarat. un-ta. 2009. Vyp. 4. S. 85–89.

8. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka D.V. Dmitrieva [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/241/boltovnya> (дата обращения: 19.05.2020).

9. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka / pod red. D.N. Ushakova [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 30.05.2020).

10. Enciklopedicheskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/96942/boltun> (дата обращения: 17.05.2020).

Communicative personality “chatterer”: lexicographical interpretation and real communication

The article deals with the analysis of the interpretation of the concept “chatterer” presented in the modern Russian lexicography. There are revealed the variants of the realization of the communicative personality “chatterer” discovered in the context of the National corpus of the Russian language. The author concludes that a chatterer is an abstract invariant of the specific communicative personalities. There are revealed such kinds of a chatterer as a demagogue, a bore and a joker in the real communication.

Key words: *chatterer, chatter, demagogue, gossip, joker, bore, communicative personality.*

(Статья поступила в редакцию 18.08.2020)

Н.А. АРБУЗОВА
(Новосибирск)

**ЯЗЫКОВАЯ КАТЕГОРИЗАЦИЯ
ЛАНДШАФТНЫХ ОБЪЕКТОВ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
(на примере концепта ЛЕС)**

Рассматривается концепт ЛЕС, входящий в ландшафтную концептосферу британской лингвокультуры. Цель исследования – определить представленность категориальной оппозиции «включенность/невключенность природного пространства в жизнедеятельность человека» в английской лингвокультуре и описать лексическую репрезентацию ландшафтных наземных концептов. Материал исследования составляют как словарные дефиниции лексем – репрезентантов концепта ЛЕС, так и языковые контексты.



Ключевые слова: ландшафтный концепт, содержательная структура концепта, категория «включенность/невключенность природного пространства в жизнедеятельность человека».

Картина мира является результатом духовной активности человека и представляет собой глобальный образ мира, в котором репрезентированы сущностные свойства окружающей действительности в понимании ее носителей. Реконструкция фрагментов национальных языковых картин мира может дать представление о действительности, отраженной в языке, языковом членении мира, специфике мышления человека и его бытия посредством анализа единиц языка разного уровня. Каждый язык является хранилищем национальной, самобытной культуры и мировоззрения, что проявляется в его значимой роли в формировании национальной картины мира. Языковая картина мира является отражением национальной картины мира и может проявиться в языковых единицах разных уровней [4; 5; 10; 14; 28; 29; 36]. В картине мира находят отражение национально-культурные особенности, что в первую очередь проявляется в семантике языковых единиц. Обращение к такой универсальной для всех лингвокультур категории, как «пространство», раскрывает понимание данной категории представителями той или иной культуры.

Соглашаясь с мнением ряда исследователей, которые выявляют особенности взаи-

модействия культуры, окружающей среды и ландшафта, мы также разделяем точку зрения о том, что видение культуры подразумевает ландшафт, а видение ландшафта подразумевает культуру [8; 10; 11; 13]. Национальные представления о ландшафте составляют один из важных фрагментов языковой картины мира, в которой запечатлены перцепция, концептуализация и систематизация действительности [3; 7; 15; 17; 18; 22].

Исследование проводится в рамках когнитивной лингвистики, базовым понятием которой является концепт. В исследованиях в гуманитарных науках сложилось понимание концепта как знания о фрагменте мира, которое в сознании замечает то, что было воспринято и осмысленно; «соответственно, имеются связи между концептом и понятием, в формировании смысла выражений языка концепты получают языковленные репрезентации в речи, они богаты личными, культурными и оценочными ассоциациями» [22, с. 71]. Под вербализацией концепта понимается его вербальное описание, а средствами вербализации являются слово, фразеологизм, словосочетание, структурная схема предложения и даже текст [1, с. 8]. Именно язык служит «окном» в формировании и репрезентации концептов, он же стал инструментом исследования концептов.

В современных трудах, посвященных концептуальным структурам, выбор метода исследования обусловлен основными направлениями когнитивной лингвистики в зарубежном и отечественном языкознании. Когнитивно-дискурсивная парадигма знания определяет подходы исследования концептов в зависимости от целей проводимого анализа. Компонентный анализ, дефиниционный анализ, поиск структур знания, концептуальный анализ составляют своеобразную иерархию подходов в исследовании концептов. Концептуальный анализ занимает самую высокую степень, и описание семантики языковой формы осуществляется на «самых абстрактных уровнях ее бытия» [19, с. 51]. Реконструкция концепта в ходе концептуального анализа позволяет судить скорее лишь по тому, как он «подан» языком, т. е. на первом плане концептуального анализа оказывается то, как концептуальная область, концепт представлены в языке [16, с. 84–85]. Использование методики концептуального анализа позволяет выявить содержательную структуру концепта, в которую включаются речевые контексты [6, с. 26]. Ме-

тод концептуального анализа направлен на поиск тех общих концептов, которые приведены под один знак и определяют бытие знака как когнитивной структуры [18, с. 85]. Комплексная методика концептуального анализа позволяет выявить концептуальные признаки в содержании понятийного компонента концепта через словарные дефиниции, представленные в лексикографических источниках. Результат данного вида исследования позволяет установить ядро понятийного компонента концепта. Таким образом, на выбор методики анализа концептов влияют цели и задачи исследования, тип концепта и концептосферы, картина мира и языковая картина мира, концептуальная система, а также способы языковой объективации концепта.

История британского народа и его язык органически неразрывно связаны с окружающим миром. На выбор места поселения большое влияние оказывал ландшафт, что было связано с родом занятий человека. Характер местности влиял на образ жизни этноса. Например, род занятий женщин селений возле леса – это собирательство, мужчин – охота и рыбалка, деревья использовались в качестве материала для построек. Различные периоды истории, связанные с завоеванием Британии римлянами, англами, саксами, норманнами, французами, нашли свое отражение и в языке, в том числе в номинациях топонимической и ландшафтной лексики. В данной статье рассматриваются средства объективации наземного ландшафтного концепта английского языка ЛЕС в ходе анализа словарных толкований языковых единиц, а также в ходе интерпретации и анализа речевых контекстов.

Результаты отражения в сознании человека предметов и явлений окружающего его мира выражаются в заключенных в слове смысле и понятиях. Именно языковые описания становятся источником наших знаний о мире, т. е. «все, что мы знаем о мире, мы знаем из языковых описаний» [19, с. 183]. В языковой системе основной функциональной характеристикой значения слова является общая репрезентация концепта, в которой содержатся его наиболее характерные, существенные признаки. Значимость заложенной в концептах информации проецируется на степень их лексической разработанности, которую определяет количество и структурные особенности репрезентации концепта. Степень словарной разработанности имени концепта служит показателем его разработанности в языковом сознании носителя языка. В качестве одного из методи-

ческих приемов описания лексической семантики используется прием лексикографического анализа.

В нашем исследовании мы разделяем точку зрения И.Н. Ивашкевич, О.В. Гавриленко, А.Л. Медведевой о составе ландшафтной концептосферы, в которую входят водный и наземный фрагменты. Ландшафтная концептосфера представлена двумя фрагментами – водным и сухопутным [9, с. 8]. В структуру концептуального поля «Географическое пространство» входят мегаконцепты ЛАНДШАФТ и ВОДНОЕ ПРОСТРАНСТВО [21, с. 10]. Описание системы слов – идентификаторов базовой категории «природные пространства» включает наименования земной и водной поверхностей. Так, семантический домен «земное пространство» представлен лексическими единицами с базовым идентификатором 'land' и состоит из следующих семантических групп: «возвышенности, горы, склоны», «ровные участки, низины, болота», «ущелья, овраги, ямы, выбоины, размывы» [12, с. 186].

Материалом исследования наземных ландшафтных концептов послужили дефиниции, извлеченные из ряда толковых и энциклопедических словарей: Cambridge Learner's Dictionary [25], Collins English Dictionary [26], Dictionary.com [27], Lexico Dictionary [30], Longman Dictionary of Contemporary English [31], Macmillan English Dictionary [32], Merriam Webster on-line Dictionary [33], Online Etymology Dictionary [34], Oxford Learners Dictionaries [35]. В ходе лексикографического анализа был выявлен следующий синонимический ряд: *forest, wood, woodland, grove* – лексемы-репрезентанты обширных участков земли, густо покрытой деревьями и кустарниками. Данный методический прием позволил установить когнитивные признаки, которые образуют содержание данных концептов.

В дефинициях лексем *forest, wood, woodland, grove* зафиксированы общие семантические компоненты («участок земли», «размер», «растительность»), что указывает на совпадение основного значения рассмотренных лексем. В ходе анализа дефиниций был также выявлен компонент, указывающий на характер растительности, который является многоярусным и состоит из деревьев и кустарников, растущих достаточно часто и густо (*dense growth*). В слове *forest* при обозначении местонахождения участка земли, покрытого растущими деревьями и кустарниками, содержится указание на территорию Англии (*tract grounds in England*), что свидетельствует о фиксации

в семантике лексемы указания на специфичность референта в обозначении ландшафтного объекта. В Кембриджском словаре в лексеме *grove* имплицитно показывается участие человека в выращивании деревьев, высаживаемых близко к друг другу, т. е. в определенном порядке (*trees planted close together*), цитрусовых (*citrus trees*). Человек с глубокой древности выращивает вечнозеленые цитрусовые деревья ради съедобных, богатых витаминами плодов. Цитрусовые деревья распространены в тропиках и субтропиках, но большинство цитрусовых деревьев выращиваются как культурные растения, т. е. культивируются человеком.

Словарные дефиниции *forest, wood, woodland, grove*, обозначающие ландшафтные объекты или участки земли, густо покрытые деревьями и кустарниками, содержат семантические компоненты, в которых представлены интегральные и дифференциальные концептуальные признаки. Ядерными признаками концепта ЛЕС являются «участок земли» (*area of land, area, tract grounds in England*), «растительность» (*covered with trees, plants, covered by trees and other plants, trees and undergrowth, trees and under-brush, covered with trees and under-brush, with trees growing on it, group of trees*), «характер растительности» (*dense growth, thick growth, trees planted close together, with no undergrowth*), «размер» (*large, larger than wood, large, small, smaller*). Семантический признак «деятельность человека» находится в периферийной зоне (*citrus trees, trees planted close together*) и содержится в словарных статьях электронного словаря Dictionary.com [27]. В данном признаке представлено восприятие больших участков земли, покрытых деревьями и кустарниками, с позиций ведения хозяйственной деятельности человеком (*trees planted close together, citrus trees*) и свидетельствует о том, что в словарных дефинициях содержится указание на ведение человеком хозяйственной или иной деятельности.

Таким образом, дефиниционный анализ лексем *forest, wood, woodland, grove*, выполненный как один из этапов концептуального анализа, позволил установить ядерные семантические признаки, которые у рассмотренных лексем совпадают в первичном значении и в добавочном приобретают дополнительные значения. Например, семы, указывающие на хозяйственную деятельность человека, содержатся в лексемах *forest* и *grove*.

Для контекстуального анализа ландшафтного концепта ЛЕС в качестве источника по-

служил British National Corpus [24], а также интернет-ресурсы Sketch Engine for Language Learning [37], Your Dictionary [38], в которых представлены примеры функционирования ландшафтной лексики. Далее рассмотрим контекстуальные примеры, в которых содержатся как ядерные, так и периферийные признаки концепта.

В следующих примерах содержится указание на когнитивные признаки «размер», который входит в ядро концепта ЛЕС:

(1) *NEW FOREST, one of the few woodland regions left in England covering about 93,000 acres in the south-west of Hampshire, between the Solent, Southampton Water and the river Avon* [37]. – Нью-Форест, один из немногих лесных районов, оставшихся в Англии, занимающий около 93 000 акров на юго-западе Гемпшира, между Солентом, Саутгемтон-Уотер и рекой Эйвон (здесь и далее перевод выполнен нами. – Н.А.). В данном предложении указывается на размер территории, занимаемой лесными угодьями (*one of the few woodland regions, covering about 93,000 acres*), а также содержится указание на местоположение (*in the south-west of Hampshire, between the Solent, Southampton Water and the river Avon*).

(2) *Occasionally we would encounter a party of Olive-backed pipits feeding among the leaf-litter of the woodland* [38]. – Иногда мы бы встречали стайку пятнистых коньков, питающихся насекомыми среди опавшей лесной листвы. Актуализация такого признака, как «обитатели леса» (*Olive-backed pipits*), представлена в данном примере. Данный признак отсутствует в словарных статьях, но выявлен в анализируемом контекстуальном материале.

В следующем языковом примере актуализирован такой признак, как «хозяйственная деятельность человека»: владелец дома также имеет в собственности садовые и лесные угодья, следовательно, владелец может осуществлять хозяйственную деятельность.

(3) *This is a detached house in a valley and has three acres of garden and woodland* [24]. – Это частный дом, стоящий в долине и имеющий три акра садовых угодий и лесных насаждений.

Периферийный признак «хозяйственная деятельность человека» вербализован в следующих примерах.

(4) *An olive grove is a small wood* [24]. – Оливковая роща – это маленький лес. Предложение с существительным *grove* содержит концептуальный признак, указывающий на деятельность человека. Еще с древних времен

человек возделывал оливковые деревья для получения ценного оливкового масла в пищу. В настоящее время оливковые деревья выращиваются человеком как пищевая культура, используются в озеленении. Концептуальный признак «хозяйственная деятельность человека» может быть имплицитован при обозначении ассоциации с результатами такой деятельности. Ассоциация «лесные угодья – место лесозаготовок, источник пиломатериалов», например, выступает индикатором отсутствия или минимизации деятельности человека на такой территории:

(5) *A large part of the woodland contains no trees fit for lumber* [38]. – *В большей части леса нет деревьев, пригодных для пиломатериала.*

Среди подобных ассоциаций, в частности, качество почвы, концептуализированное как химический состав (пример 6), и соответственно, указывающее на степень пригодности территории для ведения сельского хозяйства: почвенные характеристики лесных угодий составляют ресурсную базу сельского хозяйства, следовательно, нейтральная почва может обеспечивать растения достаточным для хорошего роста количеством питательных веществ:

(6) *A small arboretum leads into the woodland area with a non-alkaline soil* [Ibid.]. – *Небольшой дендрарий ведет в лесистую местность с нейтральной почвой.*

Актуализация таких ядерных признаков концепта, как «размер» и «характер растительности» (*aggressive grasses*), а также периферийного признака «результат хозяйственной деятельности человека» (*space in the forest is cleared; the woodland has great difficulty in re-establishing itself*) наблюдается в следующих предложениях:

(7) *Originally, the state was well covered with forests, and about one-half of it is still woodland containing a large variety of trees* [24]. – *Первоначально территория была покрыта лесами, в настоящее время около половины территории все еще занимают лесные угодья со смешанным типом растительности.*

(8) *Wherever a space in the forest is cleared these aggressive grasses begin to take possession of the soil, and if once they are fully rooted the woodland has great difficulty in re-establishing itself* [38]. – *Везде, где вырубается леса, эти агрессивные травы начинают захватывать почву, и если они полностью укореняются, то лесные угодья тяжело восстанавливаются.* Данный пример содержит информацию о растительности лесных угодий и о хозяйственной деятельности в лесу для поддержания его со-

стояния в связи с характером растительности (расчистку в лесу проводят для улучшения роста основных пород, которому могут мешать эти агрессивные виды растительности). Эти содержательные компоненты концепта отсутствуют в лексическом значении, т. е. не включены в словарные статьи, но обнаруживаются в концептуальной картине мира.

Таким образом, знание о ландшафтном объекте типа ЛЕС в английском языке распределено по конкретным концептам и репрезентировано в анализируемой лексике: *forest, wood, woodland, grove*. Контекстуальные примеры содержат информацию о ландшафтных наземных объектах. В ходе анализа контекстуального материала были выявлены концептуальные признаки, представленные («размер», «высота», «характер растительности», «хозяйственная деятельность человека») и непредставленные («обитатели леса») в словарных статьях. Следует обратить внимание, что актуализация концептуальных признаков в языковых контекстах представлена в комбинациях друг с другом. Проведенный анализ словарных дефиниций показал, что в них содержатся общие семантические компоненты, составляющие ядерную зону концепта, а также компоненты, входящие в периферийную зону. Компоненты этих словарных дефиниций имеют интегральные и дифференциальные концептуальные признаки. В ходе исследования была выявлена категориальная оппозиция «включенности/невключенности» наземную деятельность человека» наземного ландшафтного концепта ЛЕС, которая ассоциативно представлена как в словарных дефинициях лексикографических источников, так и в контекстуальном материале.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Проблемы вербализации концепта: теоретическое исследование. Волгоград: Перемена, 2003.
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Яз. рус. культуры, 1995. Т. II.
3. Апресян Ю.Д. Основания системной лексикографии // Языковая картина мира и системная лексикография. М.: Яз. слав. культур, 2006. С. 33–160.
4. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Яз. рус. культуры, 1999.
5. Болдырев Н.Н. Категория как форма репрезентации знаний в языке // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. Тамбов: ТГУ, 2005. С. 16–19.

6. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики [Электронный ресурс] // *Вопр. когнитивной лингвистики*. 2004. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnoe-prostranstvo-kognitivnoy-lingvistiki/viewer> (дата обращения: 21.02.2020).
7. Болдырев Н.Н. Пространство и время как формы языкового сознания // *Когнитивные исследования языка*. 2016. Вып. XXV. С. 25–32.
8. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание* / пер. с англ.; отв. ред. М.А. Кронгауз. М.: Рус. словари, 1996.
9. Гавриленко О.В. Когнитивное освоение ландшафта в британской и американской лингвокультурах: сравнительно-сопоставительное исследование: дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2010.
10. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира. Соседи России. Польша. Литва. Эстония*. М.: Прогресс-Традиция, 2003.
11. Замятин Д.Н. *Культура и пространство: моделирование географических образов*. М.: Знак, 2006.
12. Ивашкевич И.Н. К проблеме категоризации пространственного опыта // *Труды факультета международных отношений*. Минск: Тесей, 2010. Вып. 1. С. 185–189.
13. Каганский В.Л. *Феномен культурного ландшафта и советское обитаемое пространство*. М.: Нов. лит. обозрение, 2001.
14. Колесов И.Ю. Диалектика антропоцентричности картины мира (модели мира) и системной природы языка // *Современная парадигма анализа языка и межкультурной коммуникации и ее аппликативный потенциал в обучении родному и иностранному языкам: материалы нац. науч. конф. Барнаул, 2020*. С. 58–63.
15. Колесов И.Ю. Языковая репрезентация пространства в ракурсе культуры // *Концепт и культура: диалоговое пространство культуры: языковая личность. Текст. Дискурс: сб. ст. VI Междунар. науч. конф. Кемерово, 2016*. С. 147–153.
16. Колесов И.Ю., Максимов В.Д. *Языковая репрезентация визуальной и аудиальной модальностей восприятия: моногр.* Барнаул: АлтГПА, 2013.
17. Кольцова О.В. *Лингвокогнитивный анализ лексико-семантических групп: на материале ЛСГ «возвышенности» в русском и немецком языках: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2011*.
18. Кубрякова Е.С. Обеспечение речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона // *Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи*. М., 1991. С. 82–140.
19. Кубрякова Е.С. *В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Ин-т языкознания РАН. М.: Знак, 2012*.
20. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие для филологов*. М.: Флинта: Наука, 2004.
21. Медведева А.Л. *Концептуальное поле ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО во французской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2008*.
22. Попова З.Д., Стернин И.А. *Методы и приемы семантико-когнитивного описания концептов* // *Когнитивная лингвистика*. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
23. *Проблемы функционально-когнитивного анализа языка: кол. моногр. / Л.А. Козлова, И.Ю. Колесов, В.Д. Максимов [и др.]; под ред. И.Ю. Колесова*. Барнаул, АлтГПУ, 2016.
24. *British National Corpus (BNC)* [Electronic resource]. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 27.03.2020).
25. *Cambridge Dictionary* [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 20.11.2019).
26. *Collins English Dictionary* [Electronic resource]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 27.04.2020).
27. *Dictionary.com* [Electronic resource]. URL: <https://www.dictionary.com/> (дата обращения: 20.11.2019).
28. *Lackoff G. Topics in Cognitive Science* [Electronic resource]. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1756-8765.2012.01222.x> (дата обращения: 25.12.2019).
29. *Langacker R. Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 1991.
30. *Lexico Dictionary* [Electronic resource]. URL: <https://www.lexico.com> (дата обращения: 20.11.2019).
31. *Longman Dictionary* [Electronic resource]. URL: <https://www.ldoceonline.com> (дата обращения: 20.11.2019).
32. *Macmillan Dictionary* [Electronic resource]. URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 20.11.2019).
33. *Merriam Webster on-line Dictionary* [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 20.11.2019).
34. *Online Etymology Dictionary* [Electronic resource]. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 20.11.2019).
35. *Oxford Learners Dictionaries* [Electronic resource]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 20.11.2019).
36. *Rosch E. Principles of Categorization* [Electronic resource]. URL: https://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4610/9778_083247.pdf (дата обращения: 23.12.2019).
37. *Skell (Sketch Engine for Language Learning)* [Electronic resource]. URL: <https://skell.sketchengine.co.uk/run.cgi/skell> (дата обращения: 28.03.2020).
38. *Your Dictionary* [Electronic resource]. URL: <https://quotes.yourdictionary.com> (дата обращения: 20.11.2019).

* * *

1. Alefirenko N.F. Problemy verbalizacii koncepta: teoreticheskoe issledovanie. Volgograd: Peremena, 2003.
2. Apresyan Yu.D. Izbrannye trudy. Integral'noe opisaniye yazyka i sistemnaya leksikografiya. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1995. T. II.
3. Apresyan Yu.D. Osnovaniya sistemnoj leksikografii // Yazykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya. M.: Yaz. slav. kul'tur, 2006. S. 33–160.
4. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1999.
5. Boldyrev N.N. Kategoriya kak forma reprezentacii znaniy v yazyke // Konceptual'noe prostranstvo yazyka: sb. nauch. tr. Tambov: TGU, 2005. S. 16–19.
6. Boldyrev N.N. Konceptual'noe prostranstvo kognitivnoj lingvistiki [Elektronnyj resurs] // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2004. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konceptualnoe-prostranstvo-kognitivnoy-lingvistiki/viewer> (data obrashcheniya: 21.02.2020).
7. Boldyrev N.N. Prostranstvo i vremya kak formy yazykovogo soznaniya // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2016. Vyp. XXV. S. 25–32.
8. Vezhbickaya A. Yazyk. Kul'tura. Poznanie / per. s angl.; otv. red. M.A. Krongauz. M.: Rus. slovari, 1996.
9. Gavrilenko O.V. Kognitivnoe osvoenie landshafta v britanskoj i amerikanskoj lingvokul'turakh: sravnitel'no-sopostavitel'noe issledovanie: dis. ... kand. filol. nauk. Vladivostok, 2010.
10. Gachev G.D. Nacional'nye obrazy mira. Sosedj Rossii. Pol'sha. Litva. Estoniya. M.: Progress-Tradicija, 2003.
11. Zamyatin D.N. Kul'tura i prostranstvo: modelirovanie geograficheskikh obrazov. M.: Znak, 2006.
12. Ivashkevich I.N. K probleme kategorizacii prostranstvennogo opyta // Trudy fakul'teta mezhdunarodnyh odnoszenij. Minsk: Tesej, 2010. Vyp. 1. S. 185–189.
13. Kaganskij V.L. Fenomen kul'turnogo landshafta i sovetskoe obitaemoj prostranstvo. M.: Nov. lit. obozrenie, 2001.
14. Kolesov I.Yu. Dialektika antropocentricnosti kartiny mira (modeli mira) i sistemnoj prirody yazyka // Sovremennaya paradigma analiza yazyka i mezhkul'turnoj kommunikacii i ee aplikativnyj potencial v obuchenii rodnomu i inostrannym yazykam: materialy nac. nauch. konf. Barnaul, 2020. S. 58–63.
15. Kolesov I.Yu. Yazykovaya reprezentaciya prostranstva v raketse kul'tury // Koncept i kul'tura: dialogovoe prostranstvo kul'tury: yazykovaya lichnost'. Tekst. Diskurs: sb. st. VI Mezhdunar. nauch. konf. Kemerovo, 2016. S. 147–153.
16. Kolesov I.Yu., Maksimov V.D. Yazykovaya reprezentaciya vizual'noj i audial'noj modal'nostej vospriyatiya: monogr. Barnaul: AltGPA, 2013.
17. Kol'cova O.V. Lingvokognitivnyj analiz leksiko-semanticheskikh grupp: na materiale LSG «vozvyshehnosti» v russkom i nemeckom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2011.
18. Kubryakova E.S. Obespechenie rechevoj deyatel'nosti i problemy vnutrennego leksikona // Chelovecheskij faktor v yazyke: yazyk i porozhdenie rechi. M., 1991. S. 82–140.
19. Kubryakova E.S. V poiskah sushchnosti yazyka: Kognitivnye issledovaniya / In-t yazykoznanija RAN. M.: Znak, 2012.
20. Maslova V.A. Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku: ucheb. posobie dlya filologov. M.: Flinta: Nauka, 2004.
21. Medvedeva A.L. Konceptual'noe pole GEOGRAFICHESKOE PROSTRANSTVO vo francuzskoj yazykovoj kartine mira: dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2008.
22. Popova Z.D., Sternin I.A. Metody i priemy semantiko-kognitivnogo opisaniya konceptov // Kognitivnaya lingvistika. M.: AST: Vostok-Zapad, 2007.
23. Problemy funkcional'no-kognitivnogo analiza yazyka: kol. monogr. / L.A. Kozlova, I.Yu. Kolesov, V.D. Maksimov [i dr.]; pod red. I.Yu. Kolesova. Barnaul, AltGPU, 2016.



Language categorization of landscape objects in the English language (by the example of the concept “FOREST”)

The article deals with the concept “FOREST” included in the landscape sphere of concepts of the British linguoculture. The aim of the research is to define the representativity of the category opposition “involvement / non-involvement of natural area in the activities of the human being” in the English linguoculture and to describe the lexical representativity of the landscape ground concepts. The material of the research contains both the vocabulary definitions of the lexical items – the representatives of the concept “FOREST” and the language contexts.

Key words: *landscape concept, content structure of concept, category of “involvement / non-involvement of natural area in the activities of the human being”.*

(Статья поступила в редакцию 04.08.2020)

**И.А. ДРОНОВА, М.Ф. ОВЧИННИКОВА,
Н.А. ЯНЬКОВА**
(Улан-Удэ)

**КАТЕГОРИЯ УБЕЖДЕНИЕ
(ASSUMPTION) В АНГЛИЙСКОМ
ЯЗЫКЕ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-
СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Рассматривается категория Assumption в современном языке, выявляются категориальные признаки, языковые средства актуализации рассматриваемой категории; отмечается ее взаимосвязь с другими сопряженными модусными категориями.



Ключевые слова: категория, концепт, категоризация, функционально-семантический подход, убеждение.

Формирование убеждений – одна из основных когнитивных способностей человека, отражающая его возможность классифицировать определенные события или действия как вероятностные или невероятные в зависимости от его знаний, опыта и ощущений. Постольку они не отражают реального положения дел, соответственно, при актуализации таких высказываний необходимо употребление лексических или грамматических средств выражения потенциальной модальности. Данная работа ставит своей целью исследовать возможные способы выражения убеждений / предположений в соответствии с их функциональными различиями с позиции когнитивного подхода к изучению языковых явлений.

Слово *функция* дефинируется в словаре лингвистических терминов следующим образом:

1) роль, выполняемая языковой единицей (грамматической категорией, грамматической формой) при воспроизведении в речи (функция в предложении, например: сказуемое, подлежащее, дополнение и т. д.);

2) назначение (применение, использование) разных сторон языка и его элементов (Функция сообщения. Номинативная функция слова) [4].

В нашем исследовании под функцией мы понимаем то *коммуникативное назначение элементов языковой структуры, которое подразумевается говорящим субъектом при актуализации высказывания в речи в конкретной ситуации*. Ранее исследованная категория «предположение» (supposition) [2; 3; 5; 6] по

категориальным признакам частично совпадает с исследуемой категорией, которая также имеет тенденцию к языковой экспликации разноразноуровневыми средствами; поэтому наша задача заключается в выявлении данных средств и функциональных различий между ними с точки зрения способности актуализации категориальных признаков в речи.

Основная функция языка – коммуникативная; она заключается во взаимном обмене высказываниями членов языкового коллектива. Процесс порождения высказывания достаточно подробно описан в работах по психолингвистике и в целом включает в себя следующие этапы.

Первый этап – это процессы концептуализации или концептуальной подготовки, при которых намерение создать речь связывает желаемую концепцию с конкретными производимыми словами, которые должны быть выражены. Здесь формулируются довербальные намеченные сообщения, определяющие понятия, которые должны быть выражены.

Второй этап – формулировка, в которой создается лингвистическая форма, необходимая для выражения желаемого сообщения. Формулировка включает в себя грамматическое, морфофонологическое и фонетическое кодирование. Грамматическое кодирование – это процесс выбора подходящего синтаксического выражения или лексемы. Затем выбранная лексема активирует соответствующую синтаксическую модель для концептуализированного сообщения. Морфофонологическое кодирование – это процесс разбиения слов на слоги, которые должны быть созданы в явной речи. Заключительная часть этапа формулирования – фонетическое кодирование. Оно включает в себя активацию артикуляционных жестов, зависящих от слогов, выбранных в морфофонологическом процессе, создание артикуляционной оценки, когда высказывание соединено воедино и порядок движений голосового аппарата завершается.

Третий этап – артикуляция, т. е. выполнение артикуляционной оценки легкими, головными связками, гортанью, языком, губами, мягким небом и другими частями голосового аппарата, что приводит к порождению речевого высказывания [10].

На первом этапе, как мы полагаем, когда у говорящего субъекта возникает необходимость выразить суждение о некоем собы-

тии / состоянии / положении дел, происходит оценка ситуации, собеседника, взаимоотношений говорящих, а также желаемого результата речевого акта. Говорящий субъект обращается к своим знаниям, которые, как отмечается, хранятся в сознании в виде концептуально простых (концепты-образы, прототипы с ограниченным набором простых характеристик) и концептуально сложных (фреймы, пропозиции с предикатом и его агенсом, пациенсом и т. д.; категории, концептуальные области) структур [1].

Исследуемая нами категория «убеждение» формируется вокруг концепта 'Assumption' в английском языковом сознании и объединяет различные языковые средства на основе прототипических признаков. Выбор имени концепта для категории обусловлен тем, что *assumption* как лексема, по данным BNC, имеет большую частотность (3 032), в отличие от других лексем синонимического ряда (*acceptance, belief, expectation, guess, hunch, hypothesis, inference, premise, presumption, supposition, suspicion, theory, conjecture, fancy, posit, postulate, postulation, presupposition, shot, stab, supposal, surmise, theorization, accepting, assuming, shotinthedark, sneaking, suspicion*). Несмотря на то, что глагол более частотен, использование имени существительного в качестве имени категории обусловлено тем фактором, что оно в силу своего категориального значения имеет возможность к номинации не только объектов окружающего мира, но и действий и состояний, имея при этом более абстрактное значение.

Основной признак рассматриваемой категории, выраженный базовой лексемой-репрезентантом, «то, что человек бездоказательно принимает как правду». Он зафиксирован в словарях как *something that you accept as true without question or proof* [8], *an assuming that something is true* [12], *a belief or feeling that something is true* [13], например: *These calculations are based on the assumption that prices will continue to rise* [8] (*Эти вычисления основываются на предположении, что цены будут расти*). В приведенной выше знаковой ситуации рассматриваются возможные последствия, принимая во внимание предполагаемые условия, при этом причины таких условий считаются исходной данностью, не имеющих оснований на данный момент.

Следующий признак изучаемой категории «то, что воспринимается само собой разумеющимся» вербализуется в лексикографических

источниках как *something taken for granted; a supposition* [12], *to accept without question or objection; assume* [8]: *Therefore, let's operate under the assumption Simmons falls and the Browns pick him* (*Давайте будем исходить из предположения, что Симмонс падает, и «Брауны» блокируют его*). Как видно из примера, комментатор начинает некие рассуждения, основываясь на гипотетическом положении дел, без обсуждения возможности их реализации в реальности.

Еще один категориальный признак, зафиксированный во всех словарях – «прийти к власти, захватить контроль», формулируется как *the act of taking or beginning to have power or responsibility (their assumption of power/control)* [Ibid.], например: *The revolutionaries' assumption of power took the army by surprise* (*Приход революционеров к власти застал армию врасплох*). Интересным представляется тот факт, что данный признак может быть реализован в речи только лишь в указанном в словаре микроконтексте. Анализ данных корпуса английского языка позволяет резюмировать, что в подавляющем большинстве примеров обсуждается незаконный приход к власти; контексты имеют отрицательную оценку: *The justification for Gloucester's assumption of power confused contemporaries and has continued to arouse controversy* [7] (*Оправдания прихода Глостера к власти смутило современников и продолжало вызывать споры*). В приведенной выше знаковой ситуации обсуждается ситуация с приходом к власти короля Ричарда III, который носил титул герцога Глостерского с 1461 г. до своего вступления на трон в 1483 г. Использование лексем с отрицательной коннотацией *confuse, controversy* позволяет констатировать, что подобная ситуация не являлась логичной или правильной. Основываясь на данных корпуса, при актуализации выявленного значения в речи происходит актуализация дополнительного признака «беспочвенность», что объединяет данное значение лексемы-репрезентанта с указанными выше в одну словарную дефиницию.

Изучение сочетаемости рассматриваемой лексемы – репрезентанта категории позволяет сделать вывод о том, что убеждения могут быть конкретными и распространенными (*apriori, basic, certain, common, general, fundamental, prevailing, standard, widespread, key assumption*), могут высказываться вслух или подразумеваться (*hidden, implicit, tacit, logical, underlying, unstated assumption*), быть логичными

или ошибочными (*erroneous, false, faulty, dubious, incorrect, mistaken, realistic, unrealistic, assumptions*). Они могут получать общественную оценку, что прослеживается в следующих свободных словосочетаниях: *naive, conservative, optimistic, safe, unwarranted assumption*, а также могут являться методом познания окружающего мира: *epistemological, methodological, simplifying, theoretical assumptions* [8]. Актуализацию вышеприведенных признаков можно проиллюстрировать следующими языковыми контекстами.

1. *There is also without exception a very naive assumption: key players are, almost by definition, good people* [9] (*Существует также без исключения очень наивное предположение: ключевые игроки, по определению, хорошие люди*). В данной знаковой ситуации говорящий субъект дает негативную оценку распространенному мнению, используя прилагательное *naive*.

2. *Because the simulation is so simple, it is easy to spot the key assumption behind all of these results* [Ibid.] (*Поскольку моделирование очень простое, легко определить ключевое предположение, стоящее за всеми этими результатами*). В данном примере акцентируется внимание на одобрении, принятии высказанного предположения, которое является единственно возможным в указанной ситуации.

3. *There seems to be a mistaken assumption in some of the commentaries that all motor responses are totally controlled by the dorsal system* [Ibid.] (*По всей видимости, существует ошибочное утверждение в некоторых комментариях, что все двигательные реакции контролируются спинным мозгом*). В вышеприведенной знаковой ситуации, напротив, дается негативная оценка высказываемым предположениям, что позволяет сделать вывод о неоднозначном отношении слушающих к высказываемому.

Изучение данных корпуса английского языка позволяет сформулировать еще один признак категории «убеждение» в английском языке: «то, что может быть подвергнуто оценочному суждению». Человек строит предположение о чем-то, поэтому само содержание, относительно которого высказывается мнение, обязательно имеет выражение в языке, часто синтаксически реализуется с помощью придаточного определительного. Использование же предлога в постпозиции к базовой лексеме-репрезентанту меняет значение

в зависимости от значения существительного: *These include lack of coordination, volatility in aid flows, the serving of the national interest of donors (particularly through its tying to national suppliers), ineffective evaluation, and the assumption of greater wisdom* [7] (*К ним относятся отсутствие координации, нестабильность потоков помощи, служение национальным интересам доноров (особенно посредством привязки к национальным поставщикам), неэффективная оценка и необходимость принятия мудрых решений*). Суждения-убеждения должны непременно быть высказаны, это нечто конкретное, т. к. в препозиции базовой лексеме-репрезентанту, согласно проведенному комбинаторному анализу, частотны детерминативы *this, the*, притяжательные местоимения, что можно проследить во всех приведенных выше примерах.

Базовая лексема – репрезентант изучаемой категории употребляется в предложениях, являющихся интерпретацией слушающим субъектом высказанных кем-то другим убеждений относительно реального положения дел, однако при актуализации говорящим субъектом происходит использование других лексических или грамматических средств выражения предположения, многие из которых достаточно подробно описаны в учебниках по практической грамматике. Тем не менее представляется необходимым сгруппировать все возможные средства в зависимости от степени уверенности говорящего и способности слушающих верно интерпретировать данные высказывания и категорировать их.

Поскольку убеждение – это некое безосновательное суждение относительно реальности, то, как представляется, наиболее четко такие суждения будут категорироваться в тех случаях, когда говорящий вербализует диктум и модус отдельно, например: *I assume that everyone has read through the bumf that I've been merrily distributing* [Ibid.] (*Я полагаю, что все просмотрели все те бесчисленные бумажки, который я весело разносил*). В приведенной выше знаковой ситуации говорящий почти уверен, что слушающие просмотрели тот ворох бумаг, которые он распространял, поскольку само высказывание благодаря неформальной лексике (*bumf*) и наречию *merrily*, несвойственного данному контексту, вызывает определенный юмористический эффект.

Следует отметить, что глагол-репрезентант категории Assumption, по данным корпуса английского языка, наиболее частотен:

9 237 зарегистрированных случаев, в то время как существительное, образованное от него (*assumption*), встречается реже – 5 466 раз. Изучение микроконтекстов позволяет резюмировать, что все эти лексемы чаще комбинируются в речи либо с местоимениями 1-го лица, либо с неопределенно-личными местоимениями, имеющими обобщенное значение.

Среди других возможных способов актуализации рассматриваемой категории можно выделить случаи вербализации синонимами базовой лексемы, например: *Mary has suffered notoriously bad luck in the past but I strongly believe that 1992 will be her year* [7] (*Всем известно, что Мэри в прошлом сильно не везло, но я уверен, что 1992 станет ее годом*). Или: *I thought that was a particularly constructive day session, a lot of ideas came from it and I am sure that there will be a number of actions to be warranted from it* [Ibid.] (*Я подумал, что это была особенно конструктивная дневная сессия, было сформулировано много идей; и я уверен, что после нее потребуется ряд действий*). Отношение говорящих к пропозиции, вербализованной при помощи придаточного дополнителя союзом *that*, актуализируется синонимами (*strongly believe, am sure*), при этом акцентируется внимание на высокой степени уверенности. Все рассмотренные выше случаи репрезентированы в языке сложносочиненными предложениями, реализующими отдельно диктум и модус высказывания, и составляют концептуальное ядро изучаемой категории.

Модальные глаголы также имеют потенцию к актуализации изучаемой категории *Assumption* в современном английском языке, составляя ближнюю периферию языковых средств-репрезентантов. Отношение говорящего к высказыванию вербализуется самим модальным глаголом, в то время как пропозиция эксплицируется подлежащим и инфинитивом, следующим за модальным глаголом, например: *I must be dreaming, I thought I saw a unicorn* [Ibid.] (*Я, должно быть, сплю: мне показалось, что я видел единорога*). В приведенной выше ситуации рассматриваемая нами категория вербализуется при помощи модального глагола *must*, акцентируя внимание слушающих на крайне высокой степени вероятности того, что представлено в пропозиции (*I am dreaming*), которая реализуется в данном контексте с помощью личного местоимения 1-го лица единственного числа *I*, а видо-временная отнесенность эксплициро-

вана инфинитивом *be dreaming*, актуализирующим процесс в настоящем. Как указывается в учебниках по практической грамматике [10], среди модальных глаголов, актуализирующих убеждение, помимо *must* используется *can't* для выражения невозможности / нереальности суждений: *It can't have pleased the sponsors and the whole affair overshadowed an excellent win by St Helens – who are going to push Wigan all the way this season* [7] (*Не может быть, чтобы это порадовало спонсоров, да и в целом вся эта история затмевает замечательную победу команды Сент-Хеленс, которая собирается конкурировать с Уиган Варриорс на протяжении всего сезона*).

На дальнейшей периферии языковых средств, актуализирующих категорию «убеждение» в английском языке, можно выявить модальные глаголы, характеризующие пропозиции как вероятностные (категория *probability* – *should, ought to*) и возможные (категория *possibility* – *can, could, may, might*) [10], которые располагаются в зависимости от уменьшения степени убежденности в высказываемом. Все перечисленные модальные средства входят в концептуальную область суждения (*judgment*), поскольку, согласно проведенным исследованиям, данная лексема является гиперонимом по отношению ко всем вышеперечисленным средствам языка.

Выполненное исследование позволяет сделать следующие выводы: категория *Assumption* в английском языке, входящая в концептуальную область суждения *Judgment*, имеет тенденцию к языковой экспликации равноуровневыми средствами, при этом ядерные элементы категории – *assume, assumption* – формируют модус высказывания, а пропозиция вводится придаточными дополнителями. На ближней периферии располагаются модальные глаголы *must, can't*, в дальнюю периферию можно включить модальные глаголы – репрезентанты категорий *Probability (should, ought to)* и *Possibility (can, could, may, might)*.

Полагаем, что проведение подобного рода исследований является актуальным, поскольку определение базовых концептов, выявление категориальных признаков и возможных конститuentов категории, их функциональные различия являются базисом для создания различных пособий, в том числе по практической грамматике английского языка для студентов языковых вузов. Как показывает прак-

тика, простое моделирование процесса коммуникации на уроках, безусловно, способствует тренировке грамматического материала, однако не обеспечивает сформированность навыка выбора оптимального языкового средства в соответствии с конкретной ситуацией общения, взаимоотношениями собеседников, регистром общения и их коммуникативными намерениями. Такой подход позволит изменить привычное изучение грамматического материала и, в частности, модальных глаголов, от формы к их функциям, что является крайне востребованным в процессе обучения иностранным языкам в русле коммуникативных методик.

Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Концептуальная основа языка // Когнитивные исследования языка. Концептуализация мира в языке. М.: Тамбов: Ин-т языкознания РАН; Издательский дом ТГУ, 2009. Вып. IV. С. 25–78.
2. Гак В.Г. О категориях модуса предложения // Предложение и текст в семантическом аспекте. Калинин: Изд-во Калинин. ун-та, 1978. С. 19–26.
3. Полякова Н.К. О соотношении модальных глаголов и модальных слов при выражении предположения // Вопросы филологии английского языка. М.: Моск. гос. пед. ин-т ин. яз. им. М. Тореца, 1973. Вып. I. С. 12–27.
4. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskieterminy/?q=484> (дата обращения: 20.03.2020).
5. Солихов Ф.Ш. Функционально-семантическое поле модальности предположения и способы его выражения в разносистемных языках: на материале английского, русского и таджикского языков: дис. ... канд. филол. наук. Душанбе, 2015.
6. Шмалькова Н.А. Сопоставительный анализ средств выражения предположения в русском и английском языках // Рус. яз. за рубежом. 1982. № 5. С. 76–80.
7. British National Corpus [Electronic resource]. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 21.03.2020).
8. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения: 21.03.2020).
9. Cambridge English Corpus [Electronic resource]. URL: <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/betterlearninginsights/corpus> (дата обращения: 21.03.2020).
10. Dooley J. Grammar way 4 (English Grammar Book). Newbury: Express Publishing, 1999.
11. Levelt W. Producing the language: A Blueprint of the speaker // The neurocognition of language / C. Brown & P. Hagoort (Eds.). N.Y.: Oxford Press, 1999. Ch. 4. P. 83–122.
12. Merriam Webster Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriamwebster.com/dictionary/assumption> (дата обращения: 21.03.2020).
13. Oxford Learner's Dictionary [Electronic resource]. URL.: <https://www.oxfordlearners-dictionary.com/> (дата обращения: 21.03.2020).

* * *

1. Boldyrev N.N. Konceptual'naya osnova yazyka // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Konceptualizaciya mira v yazyke. M.: Tambov: In-t yazykoznanija RAN; Izdatel'skij dom TGU, 2009. Vyp. IV. S. 25–78.

2. Gak V.G. O kategoriyah modusa predlozheniya // Predlozhenie i tekst v semanticheskom aspekte. Kalinin: Izd-vo Kalinin. un-ta, 1978. S. 19–26.

3. Polyakova N.K. O sootnoshenii modal'nyh glagolov i modal'nyh slov pri vyrazhenii predpolozheniya // Voprosy filologii anglijskogo yazyka. M.: Mosk. gos. ped. in-t in. yaz. im. M. Toreza, 1973. Vyp. I. S. 12–27.

4. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Elektronnyj resurs]. URL.: <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskieterminy/?q=484> (data obrashcheniya: 20.03.2020).

5. Solihov F.Sh. Funkcional'no-semanticheskoe pole modal'nosti predpolozheniya i sposoby ego vyrazheniya v raznosistemnyh yazykah: na materiale anglijskogo, russkogo i tadzhikskogo yazykov: dis. ... kand. filol. nauk. Dushanbe, 2015.

6. Shmal'kova N.A. Sopostavitel'nyj analiz sredstv vyrazheniya predpolozheniya v russkom i anglijskom yazykah // Rus. yaz. za rubezhom. 1982. № 5. S. 76–80.

Category of assumption in the English language: functional and semantic aspect

The article deals with the category of assumption in the modern language. There are revealed the category signs and the language means of the actualization of this category. There is emphasized its interaction with the other related mode categories.

Key words: *category, concept, categorization, functional and semantic approach, assumption.*

(Статья поступила в редакцию 02.07.2020)

К.И. КРОПАЧЕВА
(Нижний Новгород)

**ЛИНГВОСЕМИОТИЧЕСКОЕ
МОДЕЛИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ
С ПОМОЩЬЮ АНТРОПОНИМОВ
В АНГЛОЯЗЫЧНОМ
ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ**

Выявляются особенности функционирования антропонимов в англоязычном художественном дискурсе. Особое внимание уделяется комплексному описанию лингвосемиотического моделирования ценностей с помощью антропонимов, содержащих оценочный компонент.



Ключевые слова: ценности, лингвосемиотическое моделирование ценностей, антропоним, художественная литература, художественный дискурс.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей использования антропонимов для оценивания индивидов, предметов, событий и явлений в англоязычном художественном дискурсе. Материалом послужили прецедентные и/или говорящие антропонимы в художественной литературе, отобранные с помощью метода сплошной выборки. Исследование проводилось с позиций антропоцентрической парадигмы и с опорой на семиотический подход к анализу языка. Теоретической базой послужили труды исследователей, изучавших лингвистическую семиотику и лингвистическое моделирование, особенности текстов и дискурсов и функционирование в них антропонимов.

В рамках данного исследования особый интерес представляет ценностная картина мира как часть языковой картины мира. На ее формирование оказывают воздействие традиционная культура, национальные стереотипы, моральные ценности, передаваемые от поколения к поколению. Ценностную картину мира составляют ценности, которые существуют в культуре не изолированно, а взаимосвязанно. Ценности являются высшими ориентирами, определяющими поведение людей, и представляют собой наиболее важную часть языковой картины мира [3, с. 98]. Ценности проявляются и реализуются посредством оценки. Языковая оценка представляет собой особую разновидность познавательной актив-

ности, являющуюся результатом осмысления опыта [5, с. 9].

В.И. Карасик утверждает, что происходит лингвосемиотическое моделирование ценностей. Под лингвосемиотическим моделированием ценностей он понимает «объяснительные схемы соотношения языкового знака с внезнаковой реальностью и человеком как интерпретатором этой реальности» [2, с. 15]. В данном исследовании изучается лингвосемиотическое моделирование ценностей с помощью антропонимов.

Антропонимы могут нести значительную смысловую нагрузку, а также иметь необычный звуковой облик и обладать скрытым ассоциативным фоном. Т.В. Волкодав указывает на то, что все антропонимы, встречающиеся в тексте художественного произведения, должны быть стилистически верными и точными, имена собственные должны соответствовать целям, идее, всему духу произведения, иметь характерный колорит, а иногда – специальный смысл, какое-то особое значение, в котором сконцентрированно выражена авторская идея [1]. Например, в романе В. Скотта *Ivanhoe* встречаются имена собственные не только на английском, но и на французском языке (*Cœur-de-Lion*, *Le Noir Faineant* [15]), что помогает отразить в произведении дух времени, т. к. Англией в то время правили норманны.

В.А. Лукин отмечает, что «все имена собственные... являются ключевыми знаками текста, взаимодействующими между собой» [4, с. 182]. Имена главных героев художественного произведения взаимодействуют с функционирующими в тексте прилагательными, создавая при этом особую тональность произведения и отражая авторскую позицию. Хотелось бы отметить, что при наличии у одного персонажа нескольких имен собственных наблюдается их взаимодействие, что способствует созданию целостного образа. Наиболее показательной является последовательная смена прозвищ главного героя романа Дж.Ф. Купера *The Deerslayer, or The First War-path* Натаниэля (Натти) Бампо: *Straight-tongue* (“...for the Delawares soon found out, or thought they found out, that I was not given to lying...” [10, p. 63–64]; “...lies being no favourites with me, as they are with some” [Ibid., p. 64]) – *the Pigeon* (“After a while they found out that I was quick on foot, and then they called me ‘The Pigeon’; which, you know, has a swift wing, and flies in a direct line” [Ibid., p. 64]) – *the Lap-ear* (“...when it was thought I was quicker and surer at finding

the game than most lads. . . they said, I partook of the sagacity of a hound" [10, p. 64]) – *Deerslayer* ("The Delawares have given me my name, not so much on account of a bold heart, as on account of a quick eye, and an actyve foot" [Ibid., p. 18]; "T is true, the Delawares call me Deerslayer, but it's not so much because I'm pretty fatal with the venison, as because that while I kill so many bucks and does, I've never yet taken the life of a fellow-creatur'! They say their traditions do not tell of another who had shed so much blood of animals, that had not shed the blood of man" [Ibid., p. 40]; "...then it was seen I could keep a wigwam in ven'son" [Ibid., p. 64]) / *Hawkeye* ("...No fear there" – the savage had strength sufficient... to raise a hand and tap the young man on his breast – "eye sartain – finger lightening – aim, death – great warrior, soon" [Ibid., p. 120]; "My sight is keen..." [11, p. 34]).

Иногда антропонимы играют роль вспомогательного стилистического приема, применяющегося для усиления комизма ситуации, характера, интриги, коллизии, или связаны с личными качествами и/или социальным положением тех, кого они обозначают [1]. Такие имена собственные принято называть говорящими, потому что они являются оценочно-характеристическими. В качестве примера можно привести прозвище *Moneybags*, которое дал Роберт Беллами мужу своей бывшей жены (роман С. Шелдона *The Doomsday Conspiracy* [19]). Стоит отметить, что данное прозвище не только характеризует высокое социально-экономическое положение Монте Бэнкса, но и отражает негативное отношение к нему Роберта Беллами.

Прецедентными единицами принято называть «языковые единицы (имена, высказывания, тексты), хорошо известные представителям определенного национального сообщества и регулярно употребляющиеся в функции вторичной номинации с определенной эмоционально-экспрессивной окраской», причем «важной... является когнитивно-оценочная составляющая прецедентных единиц» [7, с. 152]. Стоит отметить, что в данном исследовании термины *аллюзивные антропонимы* и *прецедентные антропонимы* не рассматриваются в качестве синонимов: аллюзивными считаются прецедентные антропонимы, которые имеют устойчивое неденотативное значение и проявляют тенденцию к апеллятивации [6, с. 3].

Ассоциация аллюзивных антропонимов с первичной сферой употребления приводит к тому, что у данных антропонимов появляется определенное значение, т. е. использова-

ние аллюзивных антропонимов представляет собой еще один стилистический прием – антономазию. При проведении данного исследования встречались случаи неоднократного использования одного и того же аллюзивного антропонима на протяжении всего произведения с целью создания определенного образа. В качестве примера можно привести сравнение Эльзы Грир (в замужестве Диттишем) с Джульеттой в романе А. Кристи *Five Little Pigs*: "So to you Elsa Greer spoke in the words of Juliet?" [8, p. 48]; "A predatory Juliet. Young, ruthless, but horribly vulnerable. Staking everything on the one audacious throw" [Ibid., p. 49]; "To old Mr Jonathan she was the eternal Juliet" [Ibid., p. 50]; "*She died young...* That was his thought as he looked at Elsa Dittisham who had been Elsa Greer. He would never have recognized her from the picture Meredith Blake had shown him. That had been, above all, a picture of youth, a picture of vitality. Here there was no youth – there might never have been youth. <...> He felt a strange pang. It was, perhaps, the fault of old Mr Jonathan, speaking of Juliet... No Juliet here – unless perhaps one could imagine Juliet a survivor – living on, deprived of Romeo... Was it not an essential part of Juliet's make-up that she should die young? Elsa Greer had been left alive..." [Ibid., p. 131–132].

Введение определенного онима в ономастическое пространство художественного произведения не является случайным. Например, в романе У.С. Мозма *Theatre* для демонстрации таланта главной героини Джулии Лэмберт используются такие антропонимы, как *Sarah Siddons* ("His confusion was touching. That was how people had felt when they were presented to Sarah Siddons" [14, p. 6]) / *Siddons* ("Another Siddons perhaps" [Ibid., p. 103]; "It was wonderfully polite of him, all that, ah, those foreigners, they knew how to treat a great actress. Of course that was the sort of thing that happened to Bernhardt every day. And Siddons, when she went into a drawing-room everyone stood up as though she were royalty" [Ibid., p. 123–124]) / *Mrs Siddons* ("Mrs Siddons was a rare one for chops; I'm not a bit like her in that; I'm a rare one for steaks" [Ibid., p. 332]), *Reichenberg*, *Mounet-Sully*, *Coquelin* ("She taught her all the arts that she had herself learnt at the Conservatoire and she talked to her of Reichenberg who had played ingénues till she was seventy, of Sarah Bernhardt and her golden voice, of Mounet-Sully and his majesty, and of Coquelin the greatest actor of them all" [Ibid., p. 24]), *Sarah Bernhardt* ("She taught her all the arts that she had herself learnt at the Conservatoire and she talked to her of Reichenberg

who had played ingénues till she was seventy, of Sarah Bernhardt and her golden voice, of Mounet-Sully and his majesty, and of Coquelin the greatest actor of them all" [14, p. 24]) / *Bernhardt* ("...ah, those foreigners, they knew how to treat a great actress. Of course that was the sort of thing that happened to Bernhardt every day" [Ibid., p. 124]), *Duse* ("That's the face an actress wants. The face that can look anything, even beautiful, the face that can show every thought that passes through the mind. That's the face Duse's got" [Ibid., p. 26]; "But why hadn't she chosen to act in French rather than in English? She would have as great a reputation as Duse if she had. She reminded him of Duse, the same magnificent eyes and the pale skin, and in her acting the same emotion and the wonderful naturalness" [Ibid., p. 124]; "Darling, Duse couldn't hold a candle to you" [Ibid., p. 246]), *Mrs Kendal* ("I tell you, you're going to be the greatest actress since Mrs Kendal" [Ibid., p. 57]), *Ellen Terry* ("A greater Ellen Terry" [Ibid., p. 103]), *Beethoven* ("If it's a sham it's no more a sham than a sonata of Beethoven's, and I'm no more of a sham than the pianist who plays it" [Ibid., p. 300]), *Sardou, D'Annunzio* ("It's all very well, but where are the dramatists? Sarah had her Sardou, Duse her D'Annunzio. But who have I got?" [Ibid., p. 331]). С. Шелдон в романе *If Tomorrow Comes* использует прозвища *Big Bertha, Old Iron Pants / Iron Pants, Mary Femme, the Arranger* [18], чтобы как можно более достоверно воссоздать в своем произведении криминальный мир, с которым столкнулась главная героиня романа Трейси Уитни.

Для проведения исследования из текстов художественной литературы методом сплошной выборки были отобраны 420 антропонимов. Критериями отбора были написание с заглавной буквы и выполнение функции оценивания какого-либо персонажа, события или явления.

Анализ прецедентных и/или говорящих антропонимов по ономастическому разряду компонента*, с помощью которого производится оценивание, позволил выявить преобладание прозвищ – 50%** . На втором месте по частотности – имена (38%), на третьем – фамилии (30%)***. Последние представляют собой

* В задачи данного исследования не входит изучение особенностей функционирования псевдонимов, поэтому эти антропонимы рассматривались как имена и/или фамилии.

** Здесь и далее результаты округлялись до целых чисел.

*** Поскольку в некоторых случаях для выражения оценки используются несколько компонентов, относящихся к разным ономастическим разрядам, сумма процентных соотношений не равна 100%.

прецедентные антропонимы, т. к. в англоязычной художественной литературе говорящие фамилии встречаются очень редко.

Анализ прецедентных и/или говорящих антропонимов по степени зависимости от ситуации основывается на разделении их на ситуативные и внеситуативные. В случае употребления прецедентного антропонима речь обычно идет о его внеситуативном или ситуативном использовании, тогда как говорящие антропонимы сами являются ситуативными или внеситуативными, что зависит не только от частотности их употребления (обычно ситуативное смысловое имя собственное употребляется один-два раза в определенной ситуации), но и от значения их характеристики. Внеситуативные говорящие имена собственные характеризуют какую-то постоянную черту в характере, внешности, поведении и т. д. К ним относятся все говорящие имена и фамилии, тогда как прозвища могут быть как внеситуативными, так и ситуативными. Ситуативные прозвища обладают более яркой стилистической окраской, т. к. они отражают характеристику, присущую персонажу в определенной ситуации.

Из-за ярко выраженной оценочности ситуативные антропонимы достаточно редко употребляются в художественных произведениях. Всего 39 антропонимов из выборки можно отнести к ситуативным, что составляет 9% от общего числа проанализированных единиц. Например, главную героиню романа С. Шелдона *If Tomorrow Comes* Трейси Уитни доктор Гласко называет *Ms. Doctor* во время осмотра, т. к. она указала на то, что он не стерилизует инструменты после каждого применения [18, p. 47]. Данное прозвище использовалось только в контексте описанной ситуации.

Из 381 внеситуативного антропонима (91%) 154 (40% от общего числа внеситуативных онимов) находятся в промежуточном положении между внеситуативными и ситуативными именами собственными, т. к. наблюдается ситуативная характеристика персонажа, события или явления. Например, в произведении А. Кристи *Murder in Mesopotamia* внеситуативный антропоним *Sherlock Holmes* используется для ситуативного сравнения, целью которого является оценивание внешнего вида и профессиональных качеств Эркюля Пуаро, причем профессионализм, в отличие от внешности, оценивается положительно: "I don't know what I'd imagined – something rather like Sherlock Holmes – long and lean with a keen, clever face. <...> When you saw him you

just wanted to laugh! He was like something on the stage or at the pictures” [9, p. 105].

Прежде чем осуществить анализ антропонимов по семантическим признакам, которые они оценивают, следует упомянуть, что их разделение на группы согласно тем семантическим признакам, которые они характеризуют, достаточно условно, т. к. отнюдь не всегда в художественном произведении упоминается характерная черта, послужившая основанием для надления литературного персонажа говорящим именем собственным. Кроме того, всегда есть вероятность неверного понимания замысла автора. Стоит также отметить, что именно семантические признаки, с помощью которых выражается оценка, связаны с ценностями, точнее с их кодированием автором текста и декодированием читателем, что является частью лингвосемиотического моделирования ценностей. Заметим, что подавляющее большинство проанализированных единиц использовалось для характеристики именно индивидов и лишь небольшое количество – для оценивания предметов, событий и явлений, что является предсказуемым для антропоцентрически ориентированного мира.

Наиболее многочисленна группа прецедентных и/или говорящих антропонимов, используемых для оценивания особенностей характера и поведения*. Они составляют 49% от общего числа отобранных единиц. Следующей по численности является группа антропонимов, содержащих оценочный компонент, характеризующий занятие, профессию, знания и/или способности в определенной сфере (24%). Менее многочисленны антропонимы, используемые для оценивания социально-экономического положения и внешнего вида (14 и 11% соответственно). Самыми малочисленными являются группы, имеющие дело с семантическими признаками «умственные способности» и «физические способности», составляющие всего лишь 6 и 5% от выборки.

Стоит обратить внимание и на особенности языковой оценки, для выражения которой используются данные антропонимы. В подавляющем большинстве случаев можно говорить о том, что «заряд» переносится с прецедентного и/или говорящего антропонима на персонажа (предмет, событие, явление), который оценивается, т. е. положительно «заряженные» антропонимы характеризуют оцениваемые объекты положительно, а несущие в

себе отрицательные «заряд» – отрицательно. Однако в выборку попали случаи, когда мелиоративная оценочная единица используется для характеристики кого-то или чего-то отрицательного, а пейоративная – для положительной оценки. Так, в случае с говорящими антропонимами речь идет о насмешке, высмеивании, поскольку персонаж не обладает заявленными положительными характеристиками. В качестве примера можно привести антропонимы *Beauty* и *Beauty Smith* [13, p. 164] из *White Fang* Дж. Лондона (моделируемая ценность – красота).

Если речь идет о прецедентных антропонимах, то могут использоваться три схемы проекции оценочного «заряда» с вербальных знаков на персонажей:

- сравнение с персонажем: “She was no Kate Hepburn, but the role didn’t call for one” [16, p. 208] (Кэтрин Хепберн – американская киноактриса, ведущая актриса в Голливуде на протяжении 60 лет, четырежды лауреат премии «Оскар»; подобное сравнение с ней отрицательно характеризует главную героиню романа С. Шелдона *A Stranger in the Mirror* с профессиональной точки зрения; моделируемая ценность – талант);

- упоминание о невозможности изменения ситуации: “Consider, unhappy woman, what could the sainted Edward himself do for thee, were he here in bodily presence?” [15, p. 278] (Эдуард Исповедник – английский король, который был канонизирован как святой; поступки Ульрики из романа В. Скотта *Ivanhoe* таким образом оцениваются негативно; моделируемая ценность – добродетельность);

- нежелание быть сопричастным чему-либо или отрицание положительного отношения к кому-либо или чему-либо: “...he didn’t paint regular society portraits, “Mrs Blinkety Blank in satin and pearls”, but he painted figures” [8, p. 21] (сам антропоним несет в себе отрицательную оценку, но используется для характеристики Эмиаса Крейла из романа А. Кристи *Five Little Pigs* как профессионала с положительной стороны; моделируемая ценность – принципиальность).

Не всегда можно достоверно определить, положительную или отрицательную оценку несет в себе говорящее имя собственное, если речь идет об обществе, отличном от современного европейского. Так, в романах Дж.Ф. Купера встречаются прозвища индейцев, система ценностей которых не совпадает с современными представлениями о добре и зле. Если автор не указывает обоснование именованного и его оценку в индейском племени, то интер-

* Поскольку в некоторых случаях происходит оценивание с помощью нескольких семантических признаков, сумма процентных соотношений не равна 100%.

претация оценочного компонента данного антропонима может базироваться исключительно на догадках. Например, в романе Дж.Ф. Купера *The Last of the Mohicans: A Narrative of 1757* майор Дункан Хейворд характеризуется с помощью прозвища *the Open Hand / The open Hand* в связи со своей щедростью (“...a name his liberality had purchased of all the friendly tribes” [12, p. 223]), которая является положительным качеством как для индейцев, так и для англичан (моделируемая ценность – щедрость), в то время как хитрость и изворотливость, отраженные в прозвище индейца *Le Renard Subtil / Le Renard subtil / Le Renard / Renard / Le Subtil*, воспринимаются положительно им самим, но не носителями английского языка: “...partly in cunning...” [Ibid., p. 10]; “...commenced the subtle Huron...” [Ibid., p. 343] (моделируемая ценность – хитрость).

При проведении исследования встречались случаи использования одного антропонима для характеристики нескольких объектов. Так, в романе С. Шелдона *Bloodline* антропонимы *Markova, Maximova* и *Fonteyn* используются для характеристики способности к танцам Элизабет Рофф и других девочек: “Elizabeth watched the other girls as they danced, one by one, and they seemed to her like Markova, Maximova, Fonteyn” [17, p. 128], причем способности других девочек оцениваются положительно, а способности Элизабет – отрицательно (моделируемая ценность – талант). В романе В. Скотта *Ivanhoe* сравнение Ребекки с Далилой характеризует ее отрицательно, оправдывая поведение Бриана де Буагильбера, якобы попавшего под ее чары: “...with their aid will we counteract the spells and charms with which our brother is entwined as in a net. He shall burst the bands of this Dalilah as Sampson burst the two new cords with which the Philistines had bound him... But concerning this foul witch, who hath flung her enchantments over a brother of the Holy Temple, assuredly she shall die the death” [15, p. 403–404] (моделируемая ценность – честность).

Были выявлены следующие наиболее часто встречающиеся (более 10%) связи между оцениваемыми семантическими признаками и моделируемыми ценностями: особенности характера и поведения – доброта (11%); занятие, профессия, знания и/или способности в определенной сфере – талант (39%), профессионализм (34%); социально-экономическое положение – влияние (49%), богатство (29%), родовитость (17%); внешний вид – красота (78%), сила (11%); умственные способности – ум (52%), мудрость (44%); физи-

ческие способности – быстрота (60%), меткость (55%).

Таким образом, в художественном дискурсе происходит лингвосомиотическое моделирование ценностей посредством использования прецедентных и/или говорящих антропонимов. В большинстве случаев оцениваются индивиды, реже – предметы, события и явления. В художественном дискурсе наиболее многочисленной является группа антропонимов, используемых для оценивания особенностей характера и поведения, на втором месте – антропонимы, содержащие оценочный компонент, характеризующий занятие, профессию, знания и/или способности в определенной сфере. В подавляющем большинстве случаев при оценивании «заряд» переносится с прецедентного и/или говорящего антропонима на индивида (предмет, событие, явление), который оценивается. Однако встречаются случаи, когда мелиоративная оценочная единица используется для характеристики кого-то или чего-то отрицательного, а пейоративная – для положительной оценки. В случае с говорящими антропонимами можно говорить о насмешке, высмеивании, т. к. индивид не обладает заявленными положительными характеристиками. Если речь идет о прецедентных антропонимах, то могут использоваться различные схемы, которые отличаются большим разнообразием в художественном дискурсе. В художественном дискурсе не всегда можно достоверно определить, положительную или отрицательную оценку несет в себе прецедентное и/или говорящее имя собственное, поэтому при чтении художественной литературы необходимы фоновые знания для распознавания прецедентных антропонимов и понимания их аксиологического потенциала.

Список литературы

1. Волкова Т.В. Вымышленные имена собственные в контексте фэнтезийного произведения [Электронный ресурс] // RELGA. 2006. № 6. URL: <http://www.relga.ru/Environ/wa/Main?level1=main&level2=articles&textid=922> (дата обращения: 21.10.2015).
2. Карасик В.И. Языковая матрица культуры. М.: Гнозис, 2013.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
4. Лукин В.А. Художественный текст: основы лингвистической теории и элементы анализа. М.: Ось-89, 1999.
5. Макаренко Л.М. Ценностный смысл DREAM и его репрезентация в лексико-семантической системе английского языка и дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2014.

6. Наумова Т.М. Аллюзивные антропонимы в британской концептосфере: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2011.

7. Рубцова С.Ю. Английские прецедентные имена с положительными оценочными значениями в аспекте перевода // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2011. Вып. 1. С. 152–185.

8. Christie A. Five Little Pigs. М.: Айрис-пресс, 2006.

9. Christie A. Murder in Mesopotamia. М.: Айрис-пресс, 2007.

10. Cooper J.F. The Deerslayer, or The First Warpath. New York: Stringer & Townsend, 1854. Vol. 1.

11. Cooper J.F. The Deerslayer, or The First Warpath. New York: Stringer & Townsend, 1854. Vol. 2.

12. Cooper J.F. The Last of the Mohicans: A Narrative of 1757. London: Henry Colburn & Richard Bentley, 1831.

13. London J. White Fang. М.: Айрис-пресс, 2004.

14. Maugham W.S. Theatre. СПб.: КОРОНА принт; КАРО, 2005.

15. Scott W. Ivanhoe. London: Penguin Books, 1994.

16. Sheldon S. A Stranger in the Mirror. New York; Boston: Warner Books, 2005.

17. Sheldon S. Bloodline. New York; Boston: Grand Central Publishing, 2005.

18. Sheldon S. If Tomorrow Comes. New York; Boston: Grand Central Publishing, 2005.

19. Sheldon S. The Doomsday Conspiracy. New York; Boston: Grand Central Publishing, 2005.

* * *

1. Volkodav T.V. Vymyshlennye imena sobstvennye v kontekste fentezijnogo proizvedeniya [Elektronnyj resurs] // RELGA. 2006. № 6. URL: <http://www.relga.ru/Environ/wa/Main?level1=main&level2=articles&textid=922> (data obrashcheniya: 21.10.2015).

2. Karasik V.I. Yazykovaya matrica kul'tury. М.: Gnozis, 2013.

3. Karasik V.I. Yazykovej krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.

4. Lukin V.A. Hudozhestvennyj tekst: osnovy lingvisticheskoj teorii i elementy analiza. М.: Os'-89, 1999.

5. Makarenko L.M. Cennostnyj smysl DREAM i ego reprezentaciya v leksiko-semanticheskoj sisteme anglijskogo yazyka i diskurse: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 2014.

6. Naumova T.M. Allyuzivnye antroponimy v britanskoj konceptsfere: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. N. Novgorod, 2011.

7. Rubcova S.Yu. Anglijskie precedentnye imena s polozhitel'nymi ocenocnymi znacheniyami v aspekte perevoda // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2011. Vyp. 1. S. 152–185.

Linguosemiotic modelling of values through anthroponyms in anglophone literary discourse

The article aims to reveal the features of the functioning of anthroponyms in anglophone literary discourse. It gives a comprehensive description of linguosemiotic modelling of values through anthroponyms containing an evaluative component.

Key words: *values, linguosemiotic modelling of values, anthroponym, fiction, literary discourse.*

(Статья поступила в редакцию 27.07.2020)

В.А. СТЕПАНОВА
(Смоленск)

ЗООМОРФИЗМЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ АФРОАМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (на материале романа Колсона Уайтхеда «Интуиционист»)

Рассматриваются конструкции с наименованиями животных как один из элементов лексико-семантической системы афроамериканского варианта английского языка. На материале произведения К. Уайтхеда «Интуиционист» описываются особенности использования зоонимосодержащей лексики для передачи тех или иных качеств персонажей романа. Делается вывод о преобладании зоонимов с негативной коннотацией, а также о том, какие ассоциативные признаки чаще всего описываются через конструкции с элементом-зоонимом.

Ключевые слова: *афроамериканцы, афроамериканский вариант английского языка, зооним, зооморфизм, зоолагол.*

Возникновение афроамериканской этнической группы, несомненно, связано с развитием рабства в Новом Свете. Темнокожие невольники попадали на плантации из разных

частей Африки. Оторванные от семьи, родных, лишённые социальных, географических и традиционных корней, рабы были вынуждены приспосабливаться к новым условиям. Процесс ассимиляции поставил африканцев перед необходимостью создания общего для всех языка общения, т. к. захваченные пленники были представителями разных племен, каждый из которых говорил на своем уникальном диалекте.

Первые упоминания об афроамериканском варианте английского появились в 1734 г., когда в печати был употреблен термин *Black English*. В настоящее время для обозначения языка афроамериканцев, живущих на территории США, используются следующие термины:

- *African American Vernacular English* (AAVE) [16];
- *Spoken Soul* [18];
- *Black street speech* [13];
- *Afro-American Slang* [17];
- *Ebonics* [19].

Что касается отечественных лингвистов, то они предпочитают следующие варианты наименования афроамериканского диалекта:

- *черный английский США* [4];
- *эбоникс* [5];
- *социально-этнический диалект* [11];
- *афроамериканский социально-этнический диалект* [1];
- *афроамериканский вариант английского языка / афроамериканский английский* [12].

Афроамериканский вариант английского обладает целым рядом особенностей в грамматике, фонетике и лексико-семантической системе. Наибольшие изменения по сравнению с языком белого населения США претерпела лексико-семантическая система данного варианта языка, т. к. в ней отражаются история, религиозные воззрения, социальные и культурные условия жизни темнокожего населения. К основным источникам, на которых строится лексический состав афроамериканского варианта английского, относятся:

- 1) африканизмы и вербальные традиции афроамериканцев (фольклор);
- 2) Черная Церковь (религия в целом);
- 3) музыка;
- 4) преступный мир;
- 5) спорт;
- 6) хип-хоп-культура [3].

Мифы, предания, легенды и сказки африканцев, несомненно, стали мощным источником пополнения лексической базы афроамериканского варианта английского языка [8].

Немалое количество африканизмов появилось как следствие способности африканцев проецировать события и образы окружающего мира на человека. Поэтому сравнительные обороты, основанные на наименованиях животных, составляют большую группу в афроамериканском варианте английского языка.

Материалом работы стало произведение Колсона Уайтхеда «Интуиционист» (1999), повествующее об афроамериканском инспекторе школы «интуиционистов» Лиле Мэй Уотсон, невольно оказавшейся в центре заговора ее соперников из школы «эмпиристов». Ее обвиняют в обрушении одного из лифтов, инспекцию которого она проводила накануне аварии. Не дожидаясь результатов расследования, Лила Мэй решает взять ситуацию в свои руки, чтобы очистить свое имя и доказать, что все произошедшее является результатом происков конкурентов.

Главная героиня (Лила Мэй) выступает в романе своеобразным героем-хитрецом, которого не брали в расчет белые участники заговора. Благодаря находчивости и острому уму ей удается не только обвести вокруг пальца своих начальников, но и вывести их на чистую воду. Образ этой темнокожей женщины, на наш взгляд, является воплощением такого ключевого для афроамериканской культуры феномена, как *signifying monkey*, который был нацелен на переосмысление расистского представления о неграх, как о необразованных обезьянах [15]. То, что автор вложил в уста именно этого персонажа глагол *to monkey* для описания действий ее противников, говорит об умении женщины использовать намеки и двусмысленности в дискурсе с представителями доминирующей группы.

Цель исследования – проанализировать примеры использования зооморфизмов, реализующих положительную, отрицательную и нейтральную характеристику человека, а также распределить исследуемые примеры согласно вызываемым ассоциативным признакам. В своей работе мы будем использовать такие термины, как *зооним* – «наименование представителя животного мира» (собака, кошка) [10, с. 3]; *зооморфизм* – «название животного в образном, метафорическом переосмыслении для характеристики человека» (ну и осел) [2, с. 13].

Результаты исследования. Мы условно разделили отобранные нами примеры с элементом-зоонимом на четыре ассоциативные группы: манера поведения, внешность, возраст, сходство по выполнению функций.

Например, для описания дыхания водителя (Свена) автор использует сравнительный оборот с зоонимом *horse* (лошадь), что отражает манеру поведения названного животного: *Sven breathes heavily through his mouth like a horse...* [20, p. 88]. Манера поведения прессы передается через ассоциацию с наименованием дикого животного *jackal* (шакал), которое у многих африканских племен считалось нечестивым и, подобно стервятникам, готовым растерзать свою добычу [9]: *If it was one of his boys, he never would have told those jackals who'd inspected Funny Briggs* [20, p. 111].

Во время своего разговора с директором Лила Мэй использует глагол *to monkey* (обезьяничать), чтобы намекнуть на фальсификацию ситуации с обрушением лифта. Выбор данного глагола не случаен и, на наш взгляд, является отсылкой к афроамериканскому выражению *cutting monkey / monkey business*, т. е. 'валяние дурака' [14]. Чаще всего данное выражение использовалось афроамериканцами по отношению к тем представителям своей расы, которые пытались своим не всегда разумным, а порой и просто глупым поведением угодить белым: *So, who did you get to monkey with the Funny Briggs stack?* [20, p. 114].

В другом примере, где также обсуждается ситуация с обрушением лифта, Лила Мэй говорит о том, что ее намеренно «стравиливают» с коллегой (Помпи), чтобы отвлечь ее и не дать добраться до правды: *Like we were dogs fighting in a pit* [Ibid., p. 167]. Сравнение двух темнокожих с дерущимися собаками является косвенным намеком на социальное положение афроамериканцев, которые, подобно собакам, были призваны служить своим белым хозяевам.

В ситуации, когда один из персонажей романа (мистер Рид) в приступе паники расхаживал по комнате, его поведение было описано одним из слуг как метание безголового цыпленка: *Mr. Reed was running around like a chicken with his head cut off yesterday* [Ibid., p. 123]. В следующем примере прослеживаются сразу два ассоциативных признака – манера поведения и внешность (часть тела): *He moves with the rapid movements of a pigeon, and his left arm resembles wing, pressed close to the body as if it is, nocking a leather satchel* [Ibid., p. 39]. В данном случае автор не только сравнивает манеру поведения мистера Рида с движениями голубя, он также описывает его руку как крыло пернатого.

Знакома читателя с внешностью мистера Рида, автор продолжает проводить парал-

лель между героем и голубем. На этот раз писатель сравнивает глаза персонажа с глазами птицы: *His eyes are wide and far apart. Like a pigeon's* [20, p. 40].

Как видно из приведенных выше примеров, писательница использует для характеристики мистера Рида зооним *chicken*, чтобы описать его импульсивный, слегка истеричный нрав, а зооним *pigeon* – для визуализации внешности и манеры поведения героя. Возможно, наряду с описанными характеристиками образы этих двух пернатых могут отражать и другие особенности манеры поведения человека. Это может быть связано с мифом одного из африканских племен о сотворении мира. В нем говорится, что вначале мир был бесформенным водным Хаосом, но затем Верховное Существо (Олорун) призвал Верховного Бога (Ориша Нла) и вручил ему скорлупу улитки, приказав сотворить твердую почву. В помощь он дал голубя и курицу с пятью пальцами. Ориша Нла спустился в Хаос и бросил скорлупу в маленькую ямку, а курица и голубь начали рыться в волшебной земле и рылись до тех пор, пока суша окончательно не отделилась от моря [6].

Этот миф мог послужить источником появления сравнений с именами названных животных, выражающих определенный ассоциативный признак, а именно упорство при выполнении какого-либо действия. В нашем случае – это стремление мистера Рида «докопаться» до правды, раскрыть тайну.

Описывая внешность одного из однокурсников Лилы Мэй, Колсон Уайтхед прибегает к сравнительному обороту с зоонимом *pig* (свинья), чтобы выразить сильную неприязнь, отвращение главной героини к данному персонажу: *...he reminded Lila Mae of an old, confident pig* [20, p. 100]. Использование данного наименования животного не случайно. Африканцы издавна относят это существо к нечестивым, его мясо запрещено употреблять в пищу даже во время голода [9]. В своих воспоминаниях Лила Мэй обращает особое внимание на крупные зубы одноклассницы, внешне напоминающие ей зубы лошади: *Never mind that Lila Mae hasn't been in a fight since the third grade, when a young blonde girl with horse teeth asked her...* [20, p. 24].

Для описания вице-президента США автор использует сравнительный оборот, содержащий имя животного *bear* (медведь): *No, the organ has ceased because the man with the lungs of a bear, the Vice President of the United States,*

Манера поведения	Внешность	Возраст	Сходство по выполнению функций
pigeon dog horse jackal to monkey chicken	bear pigeon horse pig	old bird (2)	mule (2)

is about to address the assembled... [20, p. 80]. На наш взгляд, такое сравнение может уходить корнями, например, в легенду кенийского племени нанди о жестоком и свирепом медведе, заслышав голос которого охотники начинали трястись от страха. Поговаривали, что голос этого зверя, услышанный однажды, уже никогда не забудешь [7].

В романе мы также находим примеры описания возраста сразу двух персонажей через использование сравнительного оборота с элементом *old bird*, содержащим сему «зрелость»: *A tricky old bird. That's how Mr. Reed appears to Lila Mae now that he has his face on* [20, p. 60]; *She's losing control of the situation, letting this bitter old bird get the best of her* [Ibid., p. 91].

Нужно также отметить, что при описании рутинной, монотонной работы сразу двух персонажей романа автор использует сравнительный оборот с зоонимом *mule* (мул). Возможно, это связано с тем, что это домашнее животное всегда относилось к разряду не самых «умных» и ассоциировалось с физическим трудом: *Here's where Mr. Reed distinguished himself: not as a thinker but as a mule. He did the grunt work* [Ibid., p. 59]; *They see her as a mule, ferrying information back and forth, not clever or curious enough to explore the contents* [Ibid., p. 122]. Полученные результаты можно представить в виде таблицы (см. выше).

З а к л ю ч е н и е. Анализ фактического материала показал, что чаще всего наименования животных используются для описания манеры поведения персонажей (42,8%). Больше всего зооморфизмов (85,7%) носят негативную оценку и описывают порицаемые качества персонажей романа, и только 14,2% представленных конструкций имеют нейтральную коннотацию. Характеристики, описываемые некоторыми из представленных зооморфизмов (например, *свинья* и *мул*), являются общепринятыми для многих языковых культур. Другие

же (*обезьяничать*, *медведь*) имеют культурную окрашенность и восходят корнями к преданиям и фольклору африканцев. Представленные конструкции с этнической составляющей, закрепленные в афроамериканском варианте английского языка, дают возможность лучше понять специфику картины мира афроамериканцев, их мировосприятие и образ мышления.

Список литературы

1. Богданов А.В. Лингвокультурные характеристики афроамериканского рэп-дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.
2. Гукетлова Ф.Н. Зооморфный код культуры в языковой картине мира (на материале французского, кабардино-черкесского и русского языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009.
3. Жапов В.В. Лексикосемантический состав и особенности функционирования Black English на современном этапе: дис. ... канд. филол. наук. М., 2002.
4. Зятковская Р.Г. Интерференция и структура слова в черном английском США // Морфемика и аффиксальная комбинаторика слова: межвуз. темат. сб. / отв. ред. Р.Г. Зятковская. Калинин, 1982. С. 59–69.
5. Кочетова М.Г. Социально-культурная значимость грамматической вариативности (на материале современного английского языка): дис. ... канд. филол. наук. М., 2001.
6. Миф творения народа Йоруба [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sites.google.com/site/osozdaniizemlivmifah/mify-legendy-skazania/afrikanskie-mify> (дата обращения: 17.05.2020).
7. Непомнящий Н.Н. Медведь нанди, или Африканский ужас [Электронный ресурс] // ВикиЧтение. URL: <https://info.wikireading.ru/18094> (дата обращения 09.04.2020).
8. Сапожникова Ю.Л. Категория идентичности как художественная доминанта в афроамериканских классических и новых историях рабов (XIX–XXI вв.): дис. ... д-ра филол. наук. Иваново, 2014.

9. Татаровская И.Г. Мир животных в мифологическом сознании народов Тропической и Южной Африки // Вестн. Мурман. гос. техн. ун-та. 2013. Т. 16. № 2. С. 383–388.
10. Тишкина Д.А. Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом в английском и русском языках: сопоставительный анализ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2008.
11. Швейцер А.Д. История американского варианта английского языка: дискуссионные проблемы // Вопр. языкознания. 1995. № 3. С. 77–91.
12. Шустрова Е.В. Афроамериканский английский: семантические переносы и сдвиги. М.: Флинта: Наука, 2008.
13. Baugh J. Black Street Speech: Its History, Structure, and Survival. Austin: University of Texas Press, 1983.
14. Cutting the monkey [Электронный ресурс]. URL: https://www.phrases.org.uk/bulletin_board/4/mesages/1048.html (дата обращения 12.05.2020).
15. Gates H.L., Jr. The signifying monkey: a theory of Afro-American literary criticism. N.Y.: Oxford University Press, 1988.
16. Labov W. Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
17. Major C. Juba to Jive: The Dictionary of African-American Slang. N.Y.: Penguin Books, 1994.
18. Rickford J.R. Spoken Soul: The Story of Black English. N.Y.: John Wiley, 2000.
19. Smitherman G. Black Talk: Words and Phrases from the Hood to the Amen Corner. Boston: Houghton, Mifflin, 2000.
20. Whitehead C. The intuitionist. N.Y.: Random House, Inc., 1999.
6. Mif tvoreniya naroda Joruba [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.sites.google.com/site/osozdaniizemlivmifah/mify-legendy-skazania/afrikanskiemify> (data obrashcheniya: 17.05.2020).
7. Nepomnyashchij N.N. Medved' nandi, ili Afrikanskij uzhas [Elektronnyj resurs] // VikiChtenie. URL: <https://info.wikireading.ru/18094> (data obrashcheniya 09.04.2020).
8. Sapozhnikova Yu.L. Kategoriya identichnosti kak hudozhestvennaya dominanta v afroamerikanskih klassicheskikh i novyh istoriyah rabov (XIX–XXI vv.): dis. ... d-ra filol. nauk. Ivanovo, 2014.
9. Tatarovskaya I.G. Mir zhivotnyh v mifologicheskom soznanii narodov Tropicheskoj i Yuzhnoj Afriki // Vestn. Murm. gos. tekhn. un-ta. 2013. T. 16. № 2. S. 383–388.
10. Tishkina D.A. Frazеологические единицы с компонентом-зоонимом в английском и русском языках: сопоставительный анализ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2008.
11. Shvejcer A.D. Istoriya amerikanskogo varianta anglijskogo yazyka: diskussionnye problemy // Vopr. yazykoznanija. 1995. № 3. S. 77–91.
12. Shustrova E.V. Afroamerikanskij anglijskij: Semanticheskie perenosy i sdvigi. M.: Flinta: Nauka, 2008.



Zoomorphisms as an element of the lexical and semantic system of the Afro-American variant of English language (based on the novel “The Intuitionist” by Colson Whitehead)

The article deals with the constructions with the animals' names as one of the elements of the lexical and semantic system of the Afro-American variant of the English language. There are described the peculiarities of the use of the zoonym vocabulary to transfer the qualities of the novel's characters on the basis of the work “The Intuitionist” by Colson Whitehead. There is concluded about the domination of the zoonyms with negative connotation and what associative criteria are more often described by the constructions with the element of zoonyms.

Key words: *Afro-Americans, Afro-American variant of English language, zoonym, zoomorphism, zoonym-verb.*

(Статья поступила в редакцию 03.08.2020)

* * *

1. Bogdanov A.V. Lingvokul'turnye karakteristiki afroamerikanskogo rep-diskursa: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2007.
2. Guketlova F.N. Zoomorfnyj kod kul'tury v yazykovoj kartine mira (na materiale francuzskogo, kabardino-cherkesskogo i russkogo yazykov): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2009.
3. Zhapov V.V. Leksikosemanticheskij sostav i osobennosti funkcionirovaniya Black English na sovremennom etape: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2002.
4. Zyatkovskaya R.G. Interferenciya i struktura slova v chernom anglijskom SSHA // Morfemika i affiksial'naya kombinatorika slova: mezhvuz. temat. sb. / otv. red. R.G. Zyatkovskaya. Kalinin, 1982. S. 59–69.
5. Kochetova M.G. Social'no-kul'turnaya znachimost' grammaticheskij variativnosti (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka): dis. ... kand. filol. nauk. M., 2001.

ВАН ЦУЙ
(Сиань, КНР)

СОПОСТАВЛЕНИЕ ДИМИНУТИВОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ НА ФОНЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТИПОЛОГИИ*

Подробно анализируются диминутивы в русском и китайском языках на основе лингвистической типологии. Освещаются фонетические и морфологические средства выражения, а также сопоставляются функции диминутива в русском и китайском языках. Несмотря на различия этих языков, сопоставление формального выражения и функций русских и китайских диминутивов показывает, что семантическое расширение диминутива в основном соответствует языковым универсалиям.

Ключевые слова: диминутив, сопоставление, лингвистическая типология.

Введение. Большинство языков мира в именах существительных или именных словосочетаниях использует специальные способы, которые указывают на необычные размеры предмета. Термин, выражающий необычную уменьшительность, является диминутивом (diminutive), а термин, выражающий необычную крупную величину, называется аугментативом (augmentative) [14, p. 109–110].

Диминутив является универсальной категорией в языках мира. Средства выражения диминутива включают в себя аффиксы, чередование согласных, гласных, интонации, изменение родовой принадлежности, звуковое изменение, в частности носовой звук, высокий тон, передний закрытый гласный и передний согласный [7; 8; 12; 13; 16; 22]. Мы рассмотрим особенности диминутива в русском и китайском языках, которые принадлежат к разным языковым семьям, на фоне лингвистической типологии.

1. Диминутив в разных языках. Диминутив противоположен аугментативу и во многих языках мира выражается специаль-

ной формой. Что касается аугментатива, надо сказать, что в большинстве языков мира отсутствует подобная категория, только в очень редких языках имеются особые средства выражения значения аугментатива. Известно, что они есть в испанском [5], итальянском [9], греческом [11], русском [2, с. 267] языках, в языке национальности мяо на западе провинции Хунань Китая [30] и в некоторых языках северо-западных американских индейцев [12]. Итак, по сравнению с аугментативом категория диминутива более заметна и значительна.

У категории диминутива, которая существует во многих языковых семьях мира, разнообразные средства маркирования (фонетические, морфологические). В голландском языке диминутив имени существительного помечается уменьшительным суффиксом *-je* и четырьмя его вариантами (*-tje-*, *-etje-*, *-pje-*, *-kje-*), а также суффиксами *-ie-* и *-ke-*, перешедшими в язык из местных говоров (например, *kind* > *kindje* (ребенок), *koek* > *koekje* (печенье), *weg* > *weggetje* (дорожка) и др.) [18, p. 77–78]. В итальянском языке диминутив образуется при помощи суффиксов *-ino-*, *-etto-*, *-ello-*, *-uccio-*, *-uzzo-*, *-occio-*, *-icino-*, *-ellino-*, *-icello-*, *-erello-*, *-olino-* (например, *coltello* (нож) > *coltellino* (ножик); *gallo* (петух) > *galletto* (петушок); *naso* (нос) > *nasino* / *nasetto* (носик) и др.). В немецком языке суффиксы существительного диминутива *-chen-* и *-lein-* (например: *das Haus* (дом) > *das Häuschen* (домик), *die Frau* (девушка) > *das Fräulein* (девочка) и др.). В сербском языке наиболее высокочастотными уменьшительными суффиксами являются *-ич-* для существительного мужского рода, *-ица-* для существительного женского рода и *-це-* для среднего рода. Кроме того, существует набор комплексных дериватов мужского и среднего рода *-ћич-*, *-анце-*, *-енце-*, *-ашце-*, *-ишце-*, также более архаичные и региональные формы *-че* и *-ак* (например: *жеља* (охота) > *жељица* (охотка) и др.) [17, p. 114]. В южном сьерра-минокском языке тоже есть категория диминутива, которая выражается изменением согласных [s] в [ʃ] по Николзу (цит. по: [3, p. 20]) (например: *ʔeSel-y* (ребенок) > *ʔeSʃel-y* (ребенок); *pu-si* (кот) > *pu-ʃi* (кошка) и др.). Согласно исследованию Меади Эризе Ссентанде [20], в языке луганда диминутив образуется путем прикрепления префиксов *aka-*, *ka-*, *otu-* или *obu-* к существительным нарицательным или именам собственным (например: *sajja* (мужчина) > *akasajja* (мужчинка); *saayi*

* Статья выполнена при финансовой поддержке Фундаментального исследовательского фонда для центральных университетов «Исследования развития лингвистической типологии в России» (16SZYB13). This article is supported by the Fundamental Research Funds for the Central Universities “Study on the development of Russian linguistic typology” (16SZYB13).

(чай) > *касаауи* (чаек); *рапула* (бумага) > *обу-рапула* (бумажка); *тууи* (соль) > *отунпуи* (солька) и т. д.). Таким образом, главные средства выражения диминутива морфологические.

2. Выражение диминутива в русском и китайском языках. В Китае категория диминутива изучалась на материале как мандаринского языка, так и китайских диалектов, при этом подавляющее большинство работ были посвящены именно диалектам. Исследователи изучают этот языковой феномен главным образом с точки зрения фонетики, интонации, грамматики или семантики [24–28]. Эти работы в основном представляют собой описательные исследования отдельных языков или диалектов без учета межъязыковых сравнений [23; 29].

В китайском языке (включая китайские диалекты) специальные формальные средства выражения значения маленького объема или размера в основном включают в себя эризацію (фонетическое варьирование на *r*, снабжение слога или слова фонемой-суффиксом *-r-*), добавление суффикса *-儿-*, добавление суффикса *-子-* (*-崽-*, *-仔-* или *-囡-*); удвоение морфем; звуковое изменение.

1. Суффикс *-儿-* (снабжение слога или слова фонемой-суффиксом *-r-*): *球儿* (шарик), *盆儿* (тазик), *坑儿* (ямка), *车儿* (тележка, каретка) и др. Суффикс *-儿-* является самой популярной маркировкой диминутива в северокитайском мандаринском языке (путунхуа), он употребляется со значением малого объема или размера почти во всех китайских диалектах. Подобно источнику маркировки диминутива в большинстве языков мира, суффикс *-儿-* в китайском языке происходил от китайского иероглифа 儿, который обозначает «ребенок» в древнекитайском языке. Эта маркировка диминутива в северо-мандаринском языке проходила три этапа: с эпохи Вэй, Цзинь, Южных и Северных династий (220–589 гг. н.э.) морфема *-儿-* используется после имени человека или существительного, обозначающего человека; в династии Тан морфема *-儿-* распространилась на птиц, зверей и насекомых; после династии Сун *-儿-* употребляется в отношении неодушевленных существительных [32, р. 11–14].

В процессе грамматикализации сфера сочетания слова *-儿-* постепенно расширяется. Теперь при образовании диминутива *-儿-* выступает в качестве суффикса в сочетании с одушевленным / неодушевленным именем существительным.

2. Суффикс *-子-* (*-崽-*, *-仔-*) употребляется главным образом в путунхуа: *桌子* (стол), *笛子* (флейточка), *棍子* (палочка), *篮子* (корзиночка), а *-崽-*, *-仔-* – во многих диалектах, например в синьхуаском диалекте в провинции Хунань: *鸡崽* (цыпленочек), *苹果崽* (яблочко), *桌子崽* (стол).

3. Суффикс *-囡-* употребляется в южных диалектах Китая, например в миньском диалекте провинции Фуцзянь: *雨囡* (дождичек), *牛囡* (теленочек), *床囡* (кровать).

4. Во многих диалектах диминутив образуется дублетной формой существительного, например в диалекте суйчжоу провинции Цзянсу: *洞洞* (дырочка), *板板* (пластинка), *墩墩* (холмик). Такой тип диминутива в основном распространен на северо-западе, на юго-западе Китая и в северном районе. Иногда такое выражение сочетается с эризацией или суффиксом *-子-*. Надо отметить, что суффиксы *-囡-*, *-崽-*, *-仔-* и удвоение слов очень распространены во многих южных диалектах.

5. Звуковое изменение часто встречается в диалектах при выражении диминутива. Например, в диалектах провинции Шаньси диминутив выражается нисходящей интонацией и ровной интонацией. Поэтому нисходящевосходящий тон превращается в нисходящий тон. Например: *伞 saŋ 33 > sa 31** (зонтик – зонтик), *风 fəŋ 11 > fʊ 31* (ветер – ветерок), *葱 tʂuəŋ 11 > tʂʊ 31* (лук – лучок), *狗 kəʊ 33 > kʊ 31* (собака – собачка) [31, р. 339].

В путунхуа и во многих китайских диалектах диминутив выражается носовым звуком или высоким тоном. Итак, в конце диминутива надо добавить гласный звук [ɿ] с носовой особенностью (*盆 rəp (таз) > 盆儿 rəʃ (тазик)*, *盖 kə (крыша) > 盖儿 kəʃ (крышка)* в лоянском диалекте в провинции Хэнань) или составить носовой финал добавлением носового звука [ŋ] к слову (*兔子 tu (кролик) > tuəŋ 兔儿 (крольчонок)*, *狗 kau (собака) > kau 狗儿 (собачка)* в диалекте уи в составе городского округа Цзиньхуа в провинции Чжэцзян). Звуковое изменение диминутива в языках появляется неслучайно. П. Браун и С. Левинсон [4, р. 268] считают, что высокий тон тесно связан с прощупыванием, с характеристикой произношения детей. По мнению Т. Реджиера [15], удвоение морфем связано с особенностью использования языка детьми, т. к. дети часто используют формы удвоения слов в речи. Эти умозаключения в определенной степени рациональные. Кроме того, в диалектах существу-

* 11 – верхний тон, 33 – средний тон, 31 – нисходящий тон, образован от 11 и 33 тонов.

ют другие средства маркирования диминутива, например приставка 侏- в диалектах сянь в провинции Хунань, приставка 圪- в диалектах провинции Шаньси и др.

Из вышесказанного следует, что выражения диминутива в китайском языке разные, включая фонетические, морфологические и интонационные средства, которые в основном соответствуют результатам исследования языков мира учеными.

В русском языке диминутив имени существительного образуются при помощи суффиксов: *-ок-* (*городок, браток*), *-ек-* (*замок, песочек*), *-ик-* (*садик, слоник*), *-онк-* (*мужичонка, книжонка*) / *-ёнк-* (*избёнка, шубёнка*), *-ёшк-* (*поварёшка, головёшка*), *-очк-* (*прогулочка, шапочка*) / *-ечк-* (*имечко, времечко*), *-ушк-* (*Аннушка, Ульянушка*) / *-юшк-* (*звёрюшка, краюшка*), *-онок* (*барсучонок, мышонок*) / *-ёнок* (*утёнок, оленёнок*), *-этк-* (*вагонетка*) / *-этк-* (*статуэтка*), *-иц-* (*кожища, вещица*) / *-ец-* (*братец, морозец*), *-урк-* (*девчурка, дочурка*), *-ик-* (*Костик, Славик*) и др. [2, с. 206–276]. Итак, в русском языке средств образования диминутива имени существительного меньше, чем в китайском языке, но количество суффиксов диминутива имени существительного больше.

В отличие от китайского языка, диминутив в русском языке не ограничивается именем существительным. В таких языках, как нидерландский, финский, немецкий, греческий, итальянский, литовский и польский, диминутив происходит от любого конкретного существительного, а в некоторых языках (например, в испанском, русском и сербском) – еще от прилагательного (с суффиксом *-еньк-* / *-оньк-*: *сухонький, глупенький*) и наречия (*белехонько, скоренько*). Надо отметить то, что в русском языке есть глагольные диминутивы, обозначающие действие с небольшой интенсивностью, происходящее в течение недолгого времени. Эти глаголы образуются одновременным присоединением префикса (*при-*, *вз-*, *с-*, *про-*, *по-*, *пере-*) и суффикса *-ну-*: *пригнуть, припугнуть, прихворнуть, приволокнуться, прикорнуть, вздремнуть, всплакнуть, взгрустнуть, всхрипнуть, соснуть, сбрехнуть, сболтнуть, сполоснуть, струхнуть (слегка струсить), взгрустнуться, простирнуть, позевнуть (слегка зевнуть), передохнуть (слегка отдохнуть), перемигнуться, перекинуться* [Там же, с. 597]. А. Макарова указала на то, что в русском языке существуют глагольные диминутивы – глаголы на *-нькать*, напоминающие именной диминутив [10, р. 15].

3. Функции диминутива в русском и китайском языках. В кросс-лингвистических исследованиях отмечается тенденция расширения семантической функции диминутива: от исходного значения «маленького», «любимого» до выражения семантики сходства, подражания, родовой категории, части, оценки, двусмысленности, количества и др. Например, в итальянском языке маркировки именного диминутива *-ino*, *-etto*, *-ello* и их сочетания *-inello*, *-ettino* имеют основное значение «маленький объем физического вещества», но могут выражать и короткое время, уменьшение интенсивности, масштаба, также ласкательное, иногда презрительное отношение.

Во многих языках с категорией диминутива связываются разные семантико-прагматические категории (например, род, количество, падеж, этикет). В языке валман (Walman) диминутивная форма употребляется только в словах единственного числа, а в словах множественного числа не используется [21, р. 40]. Это значит, что маркировки диминутива одновременно указывают на единственное число. Функция различения единственного и множественного числа маркировками диминутива более очевидна в немецком языке, т. к. маркировки именного диминутива единственного / множественного числа разные [19].

В русском языке маркировки именных диминутивов (*-ик*, *-чик*, *-ка*, *-чка*, *-ко*, *-чко*) одновременно сочетаются с окончанием, которое выражает категорию рода (например, *-ик* и *-чик* обозначают мужской род; *-ка*, *-чка* обозначают женский род; *-ко*, *-чко*, *-це* – для выражения среднего рода) и категорию падежа. Уменьшительное значение диминутива часто сопровождается субъективно-оценочным значением, экспрессией: ласкательностью (*головка, шубка, горка*), реже – уничижительностью (*идейка, теория, рыбёшка, работёнка*), а при невозможности квалификации по размеру – только ласкательное (*неделька*) или только уничижительное (*историйка*) [2, с. 265]. Таким образом, в русском языке проявляется семантическое функциональное расширение диминутива.

В китайском языке формальные средства диминутива используются главным образом для выражения близких отношений, особенно при общении с маленькими детьми. Кроме того, они еще передают многие другие значения. А.А. Драгунов подчеркивал функции суффикса *-ㄌ-* (*-эр*) и обобщил следующие семантические значения суффикса *-ㄌ-* (*-эр*),

кроме его прототипического значения: 1) часть другого предмета (房门儿 – «дверь дома»); 2) различный род пространственных отношений (旁边儿 – «около»); 3) абстрактные понятия, связанные с человеком или предметами (命儿 – «жизнь», 味儿 – «вкус»); 4) переносно-отвлеченное значение (可巧儿 – «к счастью»); 5) подчеркивание уменьшительно-ласкательного значения (小刀儿 – «маленький ножик»); 6) значение ласкательности (皮球儿 – «мячик»); 7) целое как совокупность составляющих его частей (一堆儿 – «вместе, сообща») и др. [1, с. 76–81]. Эризация в китайском языке еще может выражать субъективно-оценочное значение: уменьшительно-ласкательное (小脸儿 – «личико»), 嘴儿 – «носик») или пренебрежительно-уничижительное значение (短命鬼儿 – «доходяга», 小老儿 – «старик»). С точки зрения морфологии и синтаксиса -儿 имеет функции деривации и флексии: суффикс -儿- добавляется не только к имени существительному, но и к глаголу, прилагательному, наречию или счетному слову. После добавления суффикса -儿- части речи этих слов изменяются, некоторые глаголы и прилагательные становятся существительными, обозначающими предметы, связанные с поведением или атрибутами (盖 – «накрыть», 盖儿 – «крышка», 可怜 – «жалкий», 可怜儿 – «безделица»). У суффикса -子- и дублетной формы слов тоже наблюдается тенденция расширения семантической функции, особенно во многих диалектах. В целом маркировки диминутива в китайском языке расширились до категории семантической референции и прагматики.

Таким образом, сопоставление русских и китайских диминутивов показало, что формальные средства их выражения различны. На основе главного значения о маленьком объеме или размере предмета развиваются разнообразные семантико-прагматические или метафорические значения. Переносные значения или семантическое расширение маркировки диминутива в русском и китайском языках в основном соответствуют языковым универсалиям и показывают взаимодействие формы и значения.

Список литературы

1. Драгунов А.А. Исследования по грамматике современного китайского языка. Т. 1: Части речи. М.: Л.: Изд-во АН СССР, 1952.
2. Русская грамматика / АН СССР, Ин-т рус. яз. М.: Наука, 1980.
3. Broadbent S.M. The Southern Sierra Miwok Language. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1964.
4. Brown P. & Levinson S. C., Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
5. Butt J. & Benjamin C. A New Reference Grammar of Modern Spanish. London: Routledge, 2013.
6. Crystal D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008.
7. Jakobson R. & Linda R. Waugh, The Sound Shape of Language. Bloomington, Indiana Univ. Press & Harvester Press, 1979.
8. Jespersen O. Language. London: Allen & Unwin, 1922.
9. Luciani V. Augmentatives, Diminutives and Pejoratives in Italian // Italica. 1943. № 20(1). P. 17–29.
10. Makarova A. One type of verbal diminutives in Russian: verbs ending in -n'kat' // Russian Linguistics. 2015. № 39(1). P. 15–31.
11. Melissaropoulou D., Augmentation vs. diminution in Greek dialectal variation: An optimal system // Montermini, Fabio, Gilles Boyé and Jesse Tseng (eds.), Selected Proceedings of the 6th Décembrettes, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 2009. P. 125–137.
12. Nichols J. Diminutive consonant symbolism in Western North America // Language. 1971. № 47. P. 826–848.
13. Ohala J.J. An ethological perspective on common crosslanguage utilization of F0 of voice // Phonetica. 1984. № 41. P. 1–16.
14. Payne T.E. Describing Morphosyntax: A Guide for Field Linguists. Cambridge University Press, 1997.
15. Regier T. A Preliminary Study of the Semantics of Reduplication. Report TR-94-019 // Berkeley, CA: International Computer Science Institute, 1994.
16. Sapir E. Abnormal types of speech in Nootka // D.G. Mandelbaum (ed.), Selected Writings of Edward Sapir. Berkeley: University of California Press, 1949/1915. P. 179–196.
17. Ševa N., Kempe V., Brooks P.J., Mironova N., Pershukova A., Fedorova O., Crosslinguistic evidence for the diminutive advantage: gender agreement in Russian and Serbian children // Journal of Child Language. 2007. № 1. P. 111–131.
18. Shetter W.Z. The Dutch Diminutive // The Journal of English and Germanic Philology. 1959. № 58(1). P. 75–90.
19. Seifert L.W. The diminutives of Pennsylvania German // Monatshefte. 1947. № 39(5). P. 285–293.
20. Ssentanda M.E. Diminutives in Luganda [Electronic resource]. URL: https://typecraft.org/tc2wiki/Diminutives_in_Luganda (дата обращения: 16.07.2020).
21. Steriopolo O. Diminutive affixes in the number domain: A syntactic variation // Questions and Answers in Linguistics. 2013. № 1(2). P. 33–56.

22. Ultan R. Size-sound symbolism // J.H. Greenberg, C.A. Ferguson and E.A. Moravcsik (eds.), *Universals of human language*, Vol. 2: Phonology. Stanford, CA: Stanford University Press, 1978. P. 527–568.

23. 刘丹青. 方言语法调查研究的两大任务: 语法库藏与显赫范畴 // 方言. 2013. № 3. P. 193–205.

24. 夏俐萍, 严艳群. 湘赣语小称标记“唧”的主观化及形态演变 – 以湖南益阳方言为例 // 方言. 2015. № 3. P. 262–273.

25. 徐瑞蓉. 闽方言“团”的词义演变 // 语文研究. 2000. № 2. P. 54–58.

26. 方梅. 北京话儿化的形态句法功能 // 世界汉语教学. 2007. № 2. P. 5–13.

27. 施其生. 汕头方言量词和数量词的小称 // 方言. 1997. № 3. P. 233–236.

28. 曹逢甫. 语法化轮回的研究 – 以汉语鼻音尾/鼻化小称词为例 // 汉语学报. 2006. № 2. P. 2–15.

29. 朱珺. 高密 – 对小称调、女国音、美眉等语言现象的生物学解释 // 当代语言学. 2004. № 3. P. 193–222.

30. 李旭平, 刘鸿勇, 吴芳. 湘西苗语中的大称和小称标记 // 中国语文. 2016. № 4. P. 426–437.

31. 沈明. 山西方言的小称 // 方言. 2003. № 4. P. 335–351.

32. 王力. 汉语语法史. 北京: 商务印书馆, 1989.

33. 王石安. 简明俄文文法. 上海: 正气书局, 1953.

* * *

1. Dragunov A.A. *Issledovaniya po grammatike sovremennogo kitajskogo yazyka*. T. 1: Chasti rechi. M.: L.: Izd-vo AN SSSR, 1952.

2. *Russkaya grammatika / AN SSSR, In-t rus. yaz.* M.: Nauka, 1980.

Comparison of diminutives in Russian and Chinese languages against the background of linguistic typology

The article deals with the detailed analysis of the diminutives in Russian and Chinese languages on the basis of linguistic typology. There are described the phonetic and morphological means of expression and there are compared the functions of diminutives in Russian and Chinese languages. Although there are differences of these languages the comparison of the formal expression and the functions of the Russian and Chinese diminutives demonstrates that the semantic extension of the diminutive basically corresponds to the linguistic universal.

Key words: *diminutive, comparison, linguistic typology.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2020)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

С.И. КЛЕЦКАЯ
(Ростов-на-Дону)

АВТО- И МЕТАКОММЕНТАРИИ А. КРУЧЕНЫХ К СТИХОТВОРЕНИЮ «ДЫР БУЛ ЩЫЛ...»

Анализируются высказывания А. Крученых, значимые для интерпретации его стихотворения «Дыр бул щыл...». Их ключевыми установками являются конструирование идиолекта, способствующего полному самовыражению и исключающего использование конвенциональных слов, а также актуализация дисгармоничности фонетики русского языка. К периферии автоинтерпретации принадлежит семантизация «слов» стихотворения на фоне слов конвенционального языка.

Ключевые слова: *Крученых, дыр бул щыл, замысел, заумь, футуризм.*

Стихотворение А.Е. Крученых «Дыр бул щыл...» является одним из самых ярких проявлений русского поэтического авангарда и по праву считается знаковым для истории авангарда в целом. Сам Крученых признавался: «Тогда же выскочил “Дыр бул щыл” (в “Помаде”), который, говорят, гораздо известнее меня самого» [4, с. 316]. Отчасти такая известность – если не популярность – стихотворения обусловлена тем, что оно было первым примером поэтического текста, который максимально разрывал с конвенциональным языком (не только поэтическим). Предел беспредметности поэтического языка, достигнутого Крученых, сопоставим с максимальной беспредметностью «Черного квадрата» К. Малевича, а это, несомненно, является достаточным основанием для того, чтобы оба эти произведения вошли в память культуры.

В настоящее время существует довольно большое количество работ, в которых предпринимаются попытки интерпретировать знаменитые строки А. Крученых, а также обобщить существующие оценки и интерпретации [1; 2; 9–12; 18; 19; 20, р. 49–69; 21]. При этом при осмыслении данного стихотворения исследователи обычно смешивают суждения самого А. Крученых с оценками и ре-

акциями критиков, других литераторов, а также интерпретациями исследователей, построенными с тех или иных теоретических метапозиций и свободными от оценочности. Необходимость такого анализа вряд ли можно отрицать, однако не менее важным является всесторонний анализ высказываний о данном стихотворении, сделанных самим поэтом. В данной статье предпринимается попытка обобщить мета- и автокомментарии самого А. Крученых, в которых он либо разъясняет свое намерение и используемые им техники, либо высказывает свои соображения о возможном направлении интерпретаций. Насколько нам известно, до сих пор такая попытка не предпринималась.

В общем смысле под автокомментарием мы понимаем любое суждение, которое непосредственно разъясняет намерение, стоящее за текстом, его смысл, способ его получения, описывает обстоятельства и причины его возникновения и т. д.; метакомментарий предполагает более отстраненную позицию, при которой его автор становится исследователем и критиком (или как минимум выполняет «работу над ошибками»). Разграничение авто- и метакомментариев в контексте этой статьи представляется существенным, поскольку многие из суждений Крученых, важных для понимания «Дыр бул щыл...», были высказаны спустя годы, а иногда и десятилетия после публикации стихотворения. Позиция автора по отношению к его произведению может со временем меняться, а само произведение довольно часто даже для самого автора оказывается более глубоким, многоаспектным и непредсказуемым по своим эффектам, чем это изначально задумывалось, а потому не может быть сведено к егоначальному замыслу, стоящему за ним намерению. Впрочем, это разграничение имеет скорее теоретическую ценность, поскольку в значительной части случаев различить непосредственные разъяснения исходного намерения и продукты последующей рефлексии над собственным произведением в высказываниях Крученых затруднительно, а скорее всего, и невозможно. Нельзя не учитывать того, что стихотворения, опубликованные в сборнике «Помада», где впервые появилось стихотворение «Дыр бул щыл...», вызвали бурю негодования, что могло побудить поэта занять оборонительную позицию или высказать в качестве аргументов идеи, которые при создании этого текста им не имелись в виду. В любом случае, полемика вокруг стихотворения явно способствовала прояснению поэтических установок Крученых.

Статус автокомментария, максимально близкого к исходному замыслу, можно без сомнений приписать разве что замечанию, предваряющему триптих при его первой публикации: «Три стихотворения, написанные на собственном языке. От других отличается: слова его не имеют определенного значения» [7, с. 27] (здесь и далее при цитировании манифестов особенности авторской орфографии и пунктуации сохраняются. – С.К.). Это суждение, несомненно, является максимально близким к изначальному творческому импульсу уже хотя бы в силу его соседства с самим текстом. В этом автокомментарии отмечается два важных момента: во-первых, мы имеем дело с собственным языком, идиолектом, с нуля создаваемым в акте свободного творчества; во-вторых, эти стихотворения лишены смысла. Отметим, что, хотя этот автокомментарий полностью соответствует первому и третьему стихотворениям триптиха, он вряд ли применим ко второму стихотворению, которое не является полностью заумным: *фрот фрон ыт // не спорю влюблен // черный язык // то было и у диких племен* [Там же, с. 29]. Лишена общепринятого значения только первая строка – остальные строки данного стихотворения являются нормальными предложениями и выражениями русского языка, пусть даже и оформленными с нарушением стандартов русской орфографии и пунктуации (отсутствие заглавных букв, знаков препинания).

В манифесте А. Крученых «Новые пути слова» первая строка стихотворения «Дыр бул щыл...» приводится в качестве примера словотворчества: «произвольное словоношество (чистый неологизм): а ему все тирно (Сад<ок> Суд<ей> I), дыр бул щыл и пр<очее>» [13, с. 85]. Данная характеристика выступает в ряду других основополагающих для поэтики футуризма принципов, которые обобщаются как «неправильности в построении речи». Специфичность произвольного словоношества, особенно в случае *дыр бул щыл*, нельзя понимать вне контекста заявления об освобождении слова от диктата мысли, положения, которое Крученых формулирует в том же манифесте, возражая против традиционной установки «мысль диктует законы слову, а не наоборот»: «Мы указали на эту ошибку и дали свободный язык, заумный и вселенский» [Там же, с. 82].

Впоследствии А. Крученых неоднократно воспроизводил эту мысль. Например, спустя более четырех с половиной десятилетий, в 1959 г., поэт так описал этот момент сво-

ей творческой биографии Н. Харджиеву: «В конце 1912 года Д. Бурлюк как-то сказал мне: “Напишите целое стихотворение из «неведомых слов»”. Я и написал “Дыр бул щыл”, пятистрочие, которое и поместил в готовившейся тогда моей книжке “Помада” (вышла в начале 1913 г.). В этой книжке было сказано: стихотворение из слов, не имеющих определенного значения» [17, с. 390]. Такого рода свидетельства, несомненно, подтверждают значимость установок и на создание новых слов и нового языка, и на создание текста, лишённого определённого конвенционального смысла.

Другой важный момент в автоинтерпретации «Дыр бул щыл...» самим А. Крученых – это установка на актуализацию грубой, диссонантной фонетики. На это качество стихотворения Крученых обращает внимание спустя десять лет после публикации «Помады» в «Сдвигологии русского языка»: «В заумных словах, освобожденных от груза смысла, наибольшая сила и самостоятельность звука, крайняя легкость (фьят, фьят; мечтаянный пюнь) и крайняя тяжесть (дыр-бул-щыл, хряч сарча Крочо, хо-бо-ро, хружб)» [8, с. 34]. Как следует из этого высказывания, заумь не является дисгармоничной по определению, однако она может быть как эвфоничной, так и какофоничной. «Дыр бул щыл...» – яркое проявление второй возможности.

Более внимательный анализ показывает, что эта установка имеет несколько линий развития. Прежде всего, для Крученых это стихотворение является поэтическим выражением душевной дисгармонии. В «Декларации слова как такового» А. Крученых прямо приводит стихотворение «Дыр бул щыл...» в качестве иллюстрации выражения душевного диссонанса: «В искусстве могут быть неразрешенные диссонансы – “неприятное для слуха”, ибо в нашей душе есть диссонанс, которыми разрешается первый. Пример – дыр бул щыл и т. д.» [13, с. 72].

В поэтическом контексте актуализация спонтанного, аутентичного выражения – явление вполне естественное, и рассматриваемый текст вполне соответствует этому критерию. Однако Крученых вносит в такое понимание поэтического творчества нечто новое – максимальную свободу поэта. Формулировку этой идеи (правда, высказанной в связи не с рассматриваемым стихотворением, а с заумью в целом) мы находим в сборнике Крученых «Взорваль»: «Переживание не укладывается в слова (застывшие понятия) – муки слова – гносеологическое одиночество. Отсюда стремление

к заумному свободному языку (см. мою декларацию слова), к такому способу выражения человек прибегает в важные минуты» [13, с. 19]. Как будет показано далее, это свойство зауми не связано напрямую с дисгармоничностью речи, поскольку заумь может быть и «тяжелой», и «легкой». Но утверждение о том, что фонетически грубая речь является выражением острых, негативных эмоций, вряд ли нуждается в дополнительной аргументации.

Есть все основания считать, что асемантическая заумь рассматривалась Крученых как единственная возможность выражения душевного состояния, невыразимого конвенциональными способами: «Мысль и речь не успевают за переживанием вдохновенного, – пишет Крученых в «Декларации слова как такового», – поэтому художник волен выражаться не только общим языком (понятия), но и личным (творец индивидуален), и языком, не имеющим определенного значения, (Не застывшим), заумным. Общий язык связывает, свободный позволяет выразиться полнее (Пример: го оснег кайд и т. д.)» [Там же, с. 71]. Другими словами, идея «авторского языка» (идиолекта, полностью порывающего с языковой конвенцией) самым тесным образом связана с индивидуальным выражением.

В «Новых путях слова» содержится важное уточнение этой идеи: «неправильное построение предложений (со стороны мысли и гранесловия) дает движение и новое восприятие мира и обратно – движение и изменение психики рождает странные “бесмысленные” сочетания слов и букв» [Там же, с. 84]. Последняя часть приведенного фрагмента явно указывает, что заумное слово представляет собой внешний (или, если можно так выразиться, «овнешненный») результат работы психики. Следовательно, заумь представляет собой творческое проявление художника, освобожденного от конвенциональных ограничений как поэтической традиции, так и языковой системы.

Намеренная дисгармония «Дыр бул щыл...» также обусловлена борьбой с эвфонией предшествующей поэзии, и этот момент представляет собой второй важный аспект дисгармоничности стихотворения. В этом отношении показателен манифест «Слово как таковое. О художественных произведениях», в котором Крученых прямо противопоставляет «Дыр бул щыл...» – как образец «иноного звука и словосочетания» – благозвучности традиционного стиха, музыку которого он передает

саркастичным «па–па–па // пи–пи–пи // ти–ти–ти» [13, с. 76–77].

Наконец, можно выделить третий аспект: «Дыр бул щыл...» осмысливается самим Крученых как актуализация фонетических особенностей русского языка. В манифесте «Слово как таковое. О художественных произведениях» Крученых мимоходом делает следующее суждение: «Кстати, в этом пятистишии более русского национального, чем во всей поэзии Пушкина» [Там же, с. 77]. Эта мысль не является центральной для того фрагмента, в котором она возникает, о чем свидетельствует то, что она приводится в скобках и завершает упомянутый выше фрагмент о борьбе с традиционной эвфонией поэтического текста. Однако эта тема очень существенна для авторефлексии Крученых: в других высказываниях он очень часто к ней возвращается, а потому есть все основания считать, что для Крученых этот аспект его заумной поэтической практики был очень существенным.

«Русскость» стихотворения тесно связана с противодействием эвфонии, поскольку для Крученых сама фонетика русского языка груба и дисгармонична изначально (а именно фонетика определяет общий облик речи, в том числе поэтической). Подобная оценка русской фонетики, конечно же, не является для русской культуры новостью. С.М. Сухопаров приводит выдержку из письма К.Н. Батюшкова к Н.И. Гнедичу, которая ту же самую оценку предвосхищает (особенности пунктуационного оформления сохранены. – С.К.): «И язык-то сам по себе грубоват –, грубенёк, пахнет татарщиной. Что за *ы*? Что за *щ*, что за *ш*, *ший*, *ций*, *при*, *тры*? О варвары! <...> Я сию минуту читал Ариоста, дышал чистым воздухом Флоренции, наслаждался музыкальными звуками авзонийского языка...» [16, с. 63]. Общую характеристику фонетики русского языка, мало отличающуюся от только приведенной, Крученых дает в связи с «Дыр бул щыл...» в своих воспоминаниях: «Вот я пытался дать фонетический звуковой экстракт русского яз<ы>ка со всеми его диссонансами, режущими и рыкающими звуками (вспомните хорошие буквы “р”, “ш”, “щ”)... чтоб было “*весомо, грубо, зримо*”... кстати, пример и из Некрасова: “бил кургузым кнотом спотыкавшихся кляч” – это тоже настоящий русский язык. (Конечно, если бы Даль услышал мой *opus*, он наверняка выругался бы, но не мог бы сказать, что это итальянская или французская фонетика» [6, с. 243–244]. Отметим лишь одно важное отличие: для Крученых такая грубость фонетики

не является чем-то отрицательным, это в целом положительный (или нейтральный) факт, своего рода данность, которая не нуждается в оценке.

В том, что Крученых действительно ориентировался на специфику звучания русской речи, вряд ли можно сомневаться, т. к. этому имеется множество подтверждений. Т. Никольская цитирует фрагмент из предисловия А. Крученых к книге стихов А. Чачикова «Крепкий гром», вышедшей в 1919 г. в Москве, в котором он упоминает стихотворение Ф.И. Тютчева «По дороге во Вщиж»: «По дороге во Вщиж – какое трудно выговариваемое и безнадежное слово! Какие щемящие скребущие звуки! Щипцы! шимцу! чавк! – Не есть ли оно – типично русское? Предчувствие моего: дыр-бул-щыл убешщур скум!.. Из которого рождается новое заумное искусство и всякое иное вплоть до скрежещущей рожи Маяковского...» [12, с. 90]. Вряд ли можно согласиться с утверждением Т. Никольской, что в этом пассаже «Крученых пишет о Тютчеве как предтече заумного футуризма». Вщиж (Щиж) – это реальное название древнего русского города, одного из удельных центров Черниговского княжества, который располагался на территории нынешней Брянской области и был до основания разрушен татаро-монголами в 1238 г., после чего не возродился; в настоящее время на месте этого города находится одноименное село, а также археологический музей. Тютчев, конечно же, не является автором слова *Вщиж*, поскольку это исконное древнерусское название поэт использует в соответствии с языковой конвенцией, которая не оставляет свободы. Следовательно, говоря о «типично русском», Крученых ссылается на гораздо более архаичные пласты истории русского языка.

Согласно свидетельству В. Нечаева, в 1960-х гг. А. Крученых лично разъяснял замысел этого стихотворения следующим образом: «Оно написано для того, чтобы подчеркнуть фонетическую сторону русского языка. Это характерно только для русского. Французы пробовали перевести на свой язык, да ничего не получилось. В русском языке это от русско-татарской стороны. Не надо в нем искать описания вещей и предметов звуками. Здесь более подчеркнута фонетика звучания слов» [11, с. 383]. Отметим в данном комментарии такой момент, как непереводаемость «Дыр бул щыл...». Это прямо указывает на акцентирование национальной специфики русской речи

(по крайней мере, в том виде, в котором ее выделял сам Крученых).

Мимоходом заметим, что это утверждение о выражении в стихотворении «стихии русского языка» можно понимать также в том смысле, что разрыв с конвенциональным языком у Крученых все-таки не является полным: при изобретении заумных слов и текстов он использует звуки и буквы русского языка и как бы отбирает самое характерное, а потому остается в пределах, задаваемых языком; если что-то и страдает в результате такой формы речевой деятельности, то это явления более высоких уровней (морфология, синтаксис, лексика). Но именно это и приводит к актуализации специфики русской фонетики, так сказать, обнажая ее: в тексте, лишенном конвенционального смысла, собственно звуковая сторона неизбежно выступает на первый план.

Наконец, нельзя не отметить семантизацию «Дыр бул щыл...» посредством соотношения со словами русского языка. В качестве примера можно привести стихотворение из сборника «Малахолия в капоте» (1918) [5], в котором первые три «слова» стихотворения обыгрываются как *дыра*, *бульжник-убил* и *щель* соответственно (выделено нами. – С.К.):

ДЫР – БУЛ – ЩЫЛ
/ БУЛЬЖ ДЫРУ /
УБИЛ
ЩЕЛИ
ШИШ
ПРЫГ
ШИШКОВ

Необходимо также упомянуть сборник «Мятеж I» (1920), на который ссылается в своем анализе Дж. Янчек. В этом сборнике первые три «слова» стихотворения семантизируются следующим образом (цит. по: [20, р. 69] с обратной транслитерацией из латиницы в кириллицу):

е
ДЫР(а)-БУЛ(ава)-ЩЫЛ(‘)

Эти два источника совпадают лишь частично в семантизации *дыр* как *дыра* и *щыл* как *щель*. В первом варианте семантизация «слова» *бул* не только отличается, но является и более богатой, поскольку с ней соотносится не одна лексема (*булава*), а две лексемы (*бульжник*, *убил*). В исследованном нами матери-

але не было обнаружено явных авто- и метакомментариев самого А. Крученых, в которых допускалась бы или указывалась возможность (необходимость?) такого соотношения с существующими в узусе языковыми единицами. По всей видимости, этот способ самоинтерпретации следовало бы считать периферийным и не в полной мере соответствующим поэтическим установкам Крученых. В силу отсутствия эксплицитных авто- и метакомментариев остается неясным, как сам Крученых относился к такой возможности. Нельзя исключить, что к подобному обыгрыванию своих самых знаменитых строк он прибегал в качестве напоминания о своем самом провокативном и знаменитом поэтическом акте либо в качестве новой провокации.

Таким образом, стихотворение А. Крученых «Дыр бул щыл...» самым тесным образом связано с поэтическими и эстетическими установками поэта, что находит отражение в его авто- и метакомментариях. Само по себе комментирование в этой ситуации представляется естественным, поскольку мы имеем дело с текстом, резко порывающим с языковыми конвенциями, а следовательно, непонятным. Система частных и общих установок, в которые вписано стихотворение, является во многом непротиворечивой, и многие установки дополняют друг друга (ср. дисгармоничность зауми и дисгармоничность фонетики русского языка, свободу самовыражения, ведущую к созданию собственного идиолекта, и дисгармоничность выражаемых эмоций и т. д.). Однако в некоторых отношениях эти установки все-таки опровергают друг друга. Например, утверждение о том, что «слова» в стихотворении не имеют определенного смысла, явно противоречит попыткам самого А. Крученых семантизировать их посредством соотношения со словами русского языка, закрепленными в узусе.

Наконец, необходимо отметить неравноценность авто- и метакомментариев Крученых. Отдельные комментарии направлены на разъяснение самого стихотворения, тогда как другие – на формулировку общих установок, характерных для значительной части творчества поэта; сам Крученых неоднократно ссылается на данное стихотворение как частный пример этих установок, их иллюстрацию. Другими словами, в одних случаях авто- и метакомментарии подчинены конкретному произведению, тогда как в других, наоборот, произведение оказывается подчиненным общим формулировкам эстетических или теоретиче-

ских установок. Как показывает материал, к некоторым возможностям интерпретации стихотворения Крученых возвращается многократно (ср. утверждение о «подражании» фонетике русского языка), тогда как другие возможности лишь намечены в отдельных произведениях. Последнее касается прежде всего возможности семантизации «слов» из стихотворения «Дыр бул шыл...» посредством соотношения с конвенциональной лексикой, которая лишь намечена в поэтических текстах, но, насколько можно судить по доступным данным, никогда явно Крученых не формулировалась. Впрочем, полноценная оценка значимости того или иного способа интерпретации вряд ли возможна без более детального изучения поэтического, теоретического, критического и автобиографического наследия поэта.

Список литературы

1. Арватов Б. Речетворчество (По поводу «заумной» поэзии) // ЛЕФ: журнал Левого фронта искусств. 1923. № 2. С. 79–91.
2. Богомолов Н.А. «Дыр бул шыл» в контексте эпохи // Его же. Вокруг Серебряного века: статьи и материалы. М.: Нов. лит. обозрение, 2010. С. 415–434.
3. Крученых А. Взорваль. СПб., 1913 [Электронный ресурс]. URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/fx/kruchenih-vzorval-1913.html> (дата обращения: 15.08.2020).
4. Крученых А.Е. К истории русского футуризма: Воспоминания и документы / вступ. ст., подг. текста и ком. Н. Гурьяновой. М.: Гилея, 2006.
5. Крученых А. Малахолия в капоте. Тифлис, 1918 [Электронный ресурс]. URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/fx/kruchenih-maloholia.html> (дата обращения: 15.08.2020).
6. Крученых А. Память теперь многое разворачивает: Из литературного наследия Крученых / сост., послесл., публ. текстов и комментарии к ним Н. Гурьяновой (Modern Russian literature and culture, studies and texts (Vol 41)). Berkeley: Berkeley Slavic Specialties, 1999.
7. Крученых А. Помада / рис. М. Ларионова. М., 1913 [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/3180-kruchenyh-a-e-pomada-m-1913> (дата обращения: 15.08.2020).
8. Крученых А. Сдвигология русского языка. Трактат обижальный (Трактат обижальный и поучальный). М., 1923 [Электронный ресурс]. URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/fx/kruchenih-sdvigologia.html> (дата обращения: 10.08.2020).
9. Левинтон Г.А. Заметки о зауми. 1. Дыр, бул, шыл // Его же. Статьи о поэзии русского авангарда. Helsinki: University of Helsinki, 2017.
10. Лоцилов И. О символистских источниках двух стихотворений Алексея Крученых // Интерпретация и авангард: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. И.Е. Лоцилова. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. С. 72.
11. Нечаев В. Вспоминая Крученых... // Минувшее: Исторический альманах. Вып. 12. М.; СПб.: Atheneum: Феникс, 1993. С. 377–386.
12. Никольская Т. «Фантастический город»: Русская культурная жизнь в Тбилиси (1917–1921). М.: Пятая страна, 2000.
13. Русский футуризм: Стихи. Статьи. Воспоминания / сост. В.Н. Терёхина, А.П. Зименков. СПб.: ООО «Полиграф», 2009.
14. Сахно И.М. «Семиологическое создание» А. Крученых (еще раз о «дыр бул шыл») // Textus. 1997. № 2(2). С. 39–45.
15. Сахно И.М. Поэтическая беспредметность и абстракция: proetcontra // Дом Бурганова. Пространство культуры. 2009. № 1. С. 9–26.
16. Сухопаров С.М. Алексей Крученых: Судьба будетлянина. München: Verlag Otto Sagner, 1992.
17. Харджиев Н.И. От Маяковского до Крученых: избранные работы о русском футуризме / сост. С. Кудрявцев. М.: Гилея, 2006.
18. Шкловский В.Б. О поэзии и заумном языке // Его же. Гамбургский счет: Статьи. Воспоминания. Эссе. М., 1990. С. 45–58.
19. Янечек Дж. Стихотворный триптих А. Крученых «Дыр бул шыл» 1913 [Электронный ресурс] // Проблемы вечных ценностей в русской культуре и литературе XX века / ред. В.Л. Хазин. Грозный: Чечено-Ингушский гос. университет, 1991. URL: https://ka2.ru/nauka/janecek_2.html#n6 (дата обращения: 12.08.2020).
20. Janecek G. Zaum: The Transrational Poetry of Russian Futurism. San Diego: San Diego State University Press, 1996.
21. Nilsson N.A. Krucenyh's Poem 'Dyr bul scyl' // Scando-Slavica. 1978. Vol. 24. P. 139–148.

* * *

1. Arvatov B. Rechetvorchestvo (Po povodu «zaumnoj» poezii) // LEF: zhurnal Levogo fronta iskusstv. 1923. № 2. S. 79–91.
2. Bogomolov N.A. «Dyr bul shchyl» v kontekste epochi // Ego zhe. Vokrug Serebryanogo veka: stat'i i materialy. M.: Nov. lit. obozrenie, 2010. S. 415–434.
3. Kruchenyh A. Vzorval'. SPb., 1913 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/fx/kruchenih-vzorval-1913.html> (data obrashcheniya: 15.08.2020).
4. Kruchenyh A.E. K istorii russkogo futurizma: Vospominaniya i dokumenty / vstup. st., podg. teksta i kom. N. Gur'yanovoj. M.: Gileya, 2006.

5. Kruchenyh A. Malaholiya v kapote. Tiflis, 1918 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/fx/kruchenih-maloholia.html> (data obrashcheniya: 15.08.2020).

6. Kruchenyh A. Pamyat' teper' mnogoe razvo-rachivaet: Iz literaturnogo naslediya Kruchenyh / sost., poslesl., publ. tekstov i kommentarii k nim N. Gur'-yanovoj (Modern Russian literature and culture, studies and texts (Vol 41)). Berkeley: Berkeley Slavic Specialties, 1999.

7. Kruchenyh A. Pomada / ris. M. Larionova. M., 1913 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/3180-kruchenyh-a-e-pomada-m-1913> (data obrashcheniya: 15.08.2020).

8. Kruchenyh A. Sdvigologiya russkogo yazyka. Traktat obizhal'nyj (Traktat obizhal'nyj i pouchal'nyj). M., 1923 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ruslit.traumlibrary.net/fx/kruchenih-sdvigologia.html> (data obrashcheniya: 10.08.2020).

9. Levinton G.A. Zametki o zaumi. 1. Dyr, bul, shchyl // Ego zhe. Stat'i o poezii russkogo avangarda. Helsinki: University of Helsinki, 2017.

10. Loshchilov I. O simvolistskih istochnikah dvuh stihotvorenij Alekseya Kruchenyh // Interpretaciya i avangard: mezhvuz. sb. nauch. tr. / pod red. I.E. Loshchilova. Novosibirsk: Izd. NGPU, 2008. S. 72.

11. Nechaev V. Vspominaya Kruchenyh... // Minuvshee: Istoricheskij al'manah. Vyp. 12. M.; SPb.: Atheneum: Feniks, 1993. S. 377–386.

12. Nikol'skaya T. «Fantasticheskij gorod»: Russkaya kul'turnaya zhizn' v Tbilisi (1917–1921). M.: Pyataya strana, 2000.

13. Russkij futurizm: Stihi. Stat'i. Vospominaniya / sost. V.N. Teryohina, A.P. Zimenkov. SPb.: OOO «Poligraf», 2009.

14. Sahnо I.M. «Semiologicheskoe sozdanie» A. Kruchenyh (eshche raz o «dyr bulshchyl») // Textus. 1997. № 2(2). S. 39–45.

15. Sahnо I.M. Poeticheskaya bespredmetnost' i abstrakciya: proetcontra // Dom Burganova. Prostranstvo kul'tury. 2009. № 1. S. 9–26.

16. Suhoparov S.M. Aleksej Kruchenyh: Sud'ba budetlyanina. München: Verlag Otto Sagner, 1992.

17. Hardzhiev N.I. Ot Mayakovskogo do Kruchenyh: izbrannye raboty o russkom futurizme / sost. S. Kudryavcev. M.: Gileya, 2006.

18. Shklovskij V.B. O poezii i zaumnom yazyke // Ego zhe. Gamburgskij schet: Stat'i. Vospominaniya. Esse. M., 1990. S. 45–58.

19. Yanechek Dzh. Stihotvornyj triptih A. Kruchenyh Dyr bulshchyl 1913 [Elektronnyj resurs] // Problemy vechnyh cennostej v russkoj kul'ture i literature XX veka / red. V.L. Hazin. Groznyj: Chencheno-Ingushskij gos. universitet, 1991. URL: https://ka2.ru/nauka/janecek_2.html#n6 (data obrashcheniya: 12.08.2020).

Auto- and metacommentary of A. Kruchenyh to the poem “Dyr bul shchyl”

The article deals with the analysis of the statements of A. Kruchenyh that are significant for the interpretation of his poem “Dyr bul shchyl”. The key settings are the design of the idiolect providing the full self-expression, the elimination of the usage of the conventional words and the actualization of the disharmony of the Russian language phonetics. The semantization of the poem’s “words” against the background of the words of the conventional language belongs to the periphery of autocommentary.

Key words: *Kruchenyh, Dyr bul shchyl, intention, educanto, futurism.*

(Статья поступила в редакцию 21.08.2020)

Т.Г. БАСАНГОВА
(Элиста)

СОБАКА КАК КУЛЬТУРНЫЙ ГЕРОЙ В КАЛМЫЦКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Проанализированы фольклорные материалы, в которых собака (ноха) является одним из персонажей. Это мифы, в текстах которых собака выступает как культурный герой, спасающая людей от голода, является средоточием счастья и т. д.

Ключевые слова: *собака, культурный герой, хлеб, миф, устный рассказ, свадьба, ономастика.*

Образ собаки в калмыцкой народной культуре изучен А.Г. Митириным. Исследователь отмечает в своей работе, что собака является домашним животным, особенно близким человеку [9, с. 40–58].

А.Г. Корнеева рассматривает особенности одного из малоизученных ономастических разрядов калмыцкого языка – зоонимов. На основе калмыцкого фольклорного материала, а также полевых записей выявлены особенности номинаций домашних и диких животных у калмыков, их личных характеристик, половозрастной и цветовой дифференциации в кал-

мыцком языке, в том числе и у собаки. Наличие у калмыков большого числа названий собаки автор объясняет тем, что «собаки, бывшие защитниками стад и жилищ кочевников, находились в более привилегированном положении, чем скот» [7, с. 85–91].

В калмыцком фольклоре есть упоминание собаки: «В тексте йорела упоминается черная собака Хар Балтг ‘Черная секира’ с белым пятном, для которой также испрашивается счастье» [6, с. 176]. *Балтк*, по всей видимости, – это табуированное название собаки. Видимо, определение клички собаки обусловлено тем, что у собаки должны быть зубы острые, как лезвие топора. От табуации имени собаки *ноха* – *балтк* возникла калмыцкая фамилия *Балтыков*, *Балтыков*, как от первоначального наименования *ноха* – *Нохает*, *Нохашкиев*, *Мунохает*, *Харнохинов*. Сторожевая собака у калмыков – это *барг ноха*, от этого наименования произошли калмыцкие фамилии *Барыков*, *Баргаев*.

Исследователи отмечают, что «слово *ноха* часто табуировалось из-за множества родственников с таким именем. Наиболее распространенным для его замены было слово тээнн ‘охотничья собака’» [5, с. 26].

В калмыцкой культурной традиции от имени *Нохы* и его табуации образовалось множество фамилий (например: *Нохы* (*Нохает* (вариант – *Нахает*), *Нохашкиев*, *Нахошкин*), от *му ноха* («плохая собака») – фамилия *Мунохает* (варианты – *Мунухает*, *Мунхает*, *Монхает*), от *хар ноха* («черная собака») – *Харнахинов* (вариант – *Харнохинов*), *тээнн* («охотничья собака») – *Тягинов* (полевые материалы автора). Появление вариантов имени может быть связано с тем, что писари во все времена в истории калмыков, особенно в годы ссылки (1943–1957) делали ошибки в написании имен и фамилий. Фамилии и имена калмыков, происшедшие от слова *ноха*, являются охранительными, оберегающими человека [3, с. 182–184].

В.С. Манджиевым, известным знатоком культуры калмыков и ее популяризатором, записал устный рассказ о происхождении фамилии *Мунхает*:

Однажды я в фонде Наследие им. Номто Очирова познакомился с женщиной из села Чкаловский по фамилии Манхает. Вроде бы понятно, корень *манх* – «охранять». Когда поинтересовался, откуда возникла фамилия, оказывается от *му ноха*, тоже вроде бы понятно: чтобы не сглазили, раньше давали такие фамилии. Но на проверку оказалась очень интересная история. У отца, оказывается, не было

детей. Однажды, проезжая на коне по балке, он увидел большую змею, которая хотела съесть маленьких щенков. Он их спас, щенков было 5, и у него родилось 5 сыновей. Перед рождением каждого сына, рассказывает женщина, маме снилась собака, то, что родится девочка, мама уже знала, говорит она, потому, что ей не приснилась собака. Я спрашиваю: «А как ваше имя?». Она говорит, что Оля. Я спрашиваю: «А у вас, что, нет калмыцкого имени? Ведь когда выходишь замуж, дают второе имя, обычно калмыцкое». Нет, говорит она, при рождении мне дали калмыцкое имя *Отхн* – «последыш», т. е. последний. Я высказал предположение, что она была последним ребенком в семье, на что услышал продолжение истории. Оказывается, после рождения она сильно болела, не брала грудь. Тогда родители повезли ее показать ламе Намке. Он сказал, что имя ей не подходит, потому что она не последний ребенок и что у них еще будут дети, он сказал, чтобы ей дали русское имя, и действительно после нее родились две сестренки. Вот такую интересную историю поведала мне Манхает Оля / Отхн [8, с. 11].

Сведения о том, что калмыки и их предки ойраты, кроме скотоводства, занимались земледелием, отражены в калмыцких мифах и загадках. По воззрениям древних земледельцев, собака являлась охранительницей посевов. В фольклорной традиции сохранился ряд мифов, поверий и ритуалов, связанных с образом собаки. То, что люди до сих пор употребляют в пищу мучные продукты, согласно текстам сохранившегося мифа, – это заслуга собаки: «С давних пор люди в своей пище использовали муку. В те давние времена пшеница начинала колоситься с корней. В эти времена жила была одна женщина, которая слыла плохой хозяйкой. Она ничего не могла приготовить из муки, а если начинала печь хлеб и лепешки, везде ее рассыпала. Боги рассердились на людей, и решили они отнять такую пищу у людей за плохое обращение с ней. И вскоре боги тайно от людей собрали весь урожай, ничего не оставили на поле, ни одного колоска. А за действиями богов тайно следила собака, которая случайно бежала мимо поля. Собака стала громко и жалобно выть, предчувствуя, что среди людей наступит сильный голод. Боги, услышав жалобный вой, пожалели ее и от снятого урожая оставили несколько зерен. Но с тех пор пшеница стала колоситься из-под листьев» [13, с. 345].

С тех пор, как считают калмыки, у них появился обычай отдавать собаке кусочек свежее испеченного хлеба. «Миф о собаке распространен во всех ареалах проживания монгольских народов. Героем одного из мифов является верховное божество *Хормуста*, который

выступает в роли дарителя пшеницы. Действие мифов относится к давним временам. Хормуста на этот раз также выступает в роли дарителя, преподнеся людям муку, чтобы они не умерли от голода. Но один человек, нарушив запрет обращения с хлебом, подтер мальчика жареной лепешкой. Хурмаст превратил муку в снег. Собака попросила еду, небо опять даровало муку, из которой люди стали готовить *будан*, а остатки этого *будана* стали отдавать людям. С тех пор люди стали сажать пшеницу» [10, с. 58–69].

Божество *Хормуста* определяет, сколько лет жить живым существам в среднем мире *Замбатив*. Согласно тексту этого мифа, Хормуста-тенгри даровал людям сорок лет жизни, а также ослу и собаке, которые захотели жить рядом с людьми. Получилось, что Хормуста-тенгри и домашние животные вместе даровали восемьдесят лет. Человек стал размышлять, как он должен жить эти годы: до сорока лет человек живет в радости, от сорока до шестидесяти лет, подобно ослу, растит детей, а от шестидесяти до восьмидесяти лет сидит около дома, подобно собаке (данные из нашего архива. – Т.Б.).

С собакой связаны хорошие и плохие приметы. Кормление собак – это один из древних обычаев. Кормя собак, кормишь своих умерших родственников, т. к. в этих домашних животных воплощены души предков. Хорошей приметой считалось, если ко двору приблудится собака, – это предсказание будущего процветания семьи. Если собака поднимала ноги кверху, к небу, ее живот кропили молоком или другими молочными продуктами – это акт жертвоприношения с целью испрашивания счастья и удачи у неба. Если собака жалобно выла, это считалось предвестием несчастья, и животное убивали. Собаку нельзя было пинать.

В работе «Обряды и обрядовый фольклор калмыков в романе С. Балыкова “Девичья честь”» обозначено использование автором фольклорно-этнографических компонентов, особое внимание при этом уделяется обрядовым застольным песням с подношением («сөңгин дун»), считающимся традиционными. В свадебных песнях воспеваются прекрасный Алтай, волшебное мировое дерево Галбар Зандан (Огненный сандал), хан Джангар – воплощение волшебного драгоценного камня Чиндамани [3, с. 171].

Не менее интересно в данном труде описание калмыцкой свадьбы, всех ее этапов в мельчайших деталях: сватовство, свадебный пир на стороне жениха и невесты, описание свадеб-

ного пира, описание ввода невесты в дом жениха, послесвадебные церемонии, среди ритуалов которой значатся деление косы невесты, надевание на косы *шиверлык*ов (накосников) и кормление собаки молочной пищей *аадмг*, которую писатель С. Балыков называет «праматерью калмыцкой кухни». Участие собаки в свадебной церемонии описано в произведениях С. Балыкова. Невестка Зиндма в доме жениха зазывает старого дворового пса, далее «молодая должна была откусать и остаток отдать собаке, выражая этим, что она будет верна дому сему и служить ему будет, как эта верная собака» [2, с. 219]. В обычаях многих народов сохранились ритуалы, в которых участвовала собака. У табасаранцев Дагестана сохранились обряды, связанные с собакой. Собака была участницей ритуала очищения поля, которое совершали в случае неурожая или если полагали, что поле сглазили. Собаку убивали и тащили по полю, произнося заговор: «Уродись на поле столько колосьев, сколько шерстинок на шкуре этой собаки» [15, с. 12]. Ритуальное умерщвление животного – это жертвоприношение духу поля с целью обеспечить плодородие земли.

У собаки в течение жизни рождается многочисленное потомство, поэтому с ее образом связано плодородие. Как писал В.Я. Пропп, земледельцы «особой разницы между плодovitостью животных и плодородием земли не делали» [14, с. 27–28]. Данный тезис В.Я. Проппа указывает на то, что собака является участницей калмыцкой свадьбы не случайно, ее присутствие обеспечивает молодой семье в будущем множество детей, как и в благожеланиях на калмыцкой свадьбе: «Растите в нежности мальчиков и девочек. Полную кровать дочек желаем и полное одеяло сыновей» [6, с. 214]. В будущем собака охраняет счастье семьи *кишг*.

Калмыцкой фольклорной традиции известна песня «Бумбржан», названная по кличке собаки [16, с. 138]. Эта песня бытует у монгольских народов, у калмыков впервые ее исполнила народная артистка Калмыкии Валентина Гаряева. Песню «Бумбрджан» исполняли на свадьбе, в каждой строке этой песни звучит любовь и привязанность к собаке. Как и на свадебной церемонии собаку Бумбрджан хотят угостить свежим молоком *саамл*, почетной белой пищей *идян*. Воспет лай собаки – это залистый лай (*яңших*), громогласный, звонкий (*хянкр-кюнкр*). Сюжеты мифов и сказок, где главным персонажем является кот или кошка, отличаются краткостью содержания, но их язык чрезвычайно меток при обрисовке харак-

тера кошки, отличающейся хитростью. В репертуаре сказителя Ш.В. Боктаева сохранился сюжет о кошке, неизменным спутником и антиподом которой является собака. Согласно народным представлениям, место проживания кошки – это дом, а собака должна жить во дворе, сторожа хозяев. В кратком повествовании «О кошке и собаке» кошка не говорит, кто ее кормит. Она отвечает хитро, что когда ест, то закрывает глаза. Этологический миф поясняет, почему кошка живет в доме, а собака на улице: «Кошка и собака, чтобы помочь хозяину, решили найти для него бумажник. Они нашли бумажник, кошка взяла бумажник и ушла домой, а собака уснула на берегу реки. А кошка принесла кошелек и отдала старику и старухе. Старику и старухе обрадовались, забрали бумажник, уселись поесть, тут пришла собака. Получается, что кошка достигла задуманного, а собака – нет. Поэтому кошка живет в доме, а собака, так как она заснула, – живет на улице» [1, с. 15].

К собакам было двойственное отношение. Собак со светлыми пятнами над глазами почитали. К другим собакам, несмотря на всеобщую любовь, прослеживалось некоторое пренебрежительное отношение. Поскольку между монголоязычными калмыками и тюркоязычными казахами, киргизами – соседями-кочевниками существовало явное определенное противостояние, то обе стороны взаимно давали собакам имена людей (тюркоязычные давали монгольские собственные имена, и наоборот). Это подтверждает и известная песня «Мана нохан нернь – Бумбржан» («Кличка нашей собаки – Бумбрджан»), в ней проявляется некое отношение к соседям, с которыми кочевникам приходилось сталкиваться из-за территории пастбищ для скота [12, с. 126–138].

Многочисленные приметы, запреты, связанные с собакой, бытующие у калмыков представление об особо почитаемой четырехглазой собаке, многообразие табуации свидетельствуют о том, что это тотемное животное. Велика роль собаки в обрядах и ритуалах, обеспечивающих плодородие в растительном мире, в мире животных, человека. Собака также участвует к культу земли, что отражено в песне «Бумбрджан». По просьбе людей она весело бежит по траве. Таким образом, собака своими действиями обеспечивает плодородие.

В калмыцком фольклоре бытует сказка, записанная от сказителя Ямана Борлыкова, содержащая мотив путешествия по воде, которая является живительной влагой, обеспечивающей плодородие земли. Собака в этом сюжете

выступает в роли спасительницы (текст приводится по источнику из нашего архива. – Т.Б.).

Один старик, когда его собака состарилась, стала ему не нужна, перестал ее кормить. Однажды старик, чтобы убить собаку, обвязал ее шею веревкой, взял с собой камень, сел в лодку и поплыл до самого глубокого места, завязал на шее собаки веревку, а на конец веревки привязал камень. Когда он привязывал на шею собаки веревку, она подумала: «Что же хозяин со мной хочет сделать. Вдруг он бросил камень, а когда собаку хотел пинком выбросить, хозяин упал из водки. И собаку он тоже выбросил, и сам тоже упал. Разве можно плыть вместе собакой. Наглотался воды, стал терять сознание, вдруг ему показалось, что кто-то тащит его за подол одежды. Так они двигались, собака перегрызла веревку, стала тащить хозяина за одежду и вытащила. Так собака, которую он хотел уничтожить, спасла его, он обнял ее за шею и заплакал.

Связь со стихией земли говорит о ее связи с подземным миром, миром мертвых: у калмыков бытовал обычай кормления собаки, ибо в них заключены души этих животных. Лучшее перерождение калмыка после кончины – это переродиться в собаку, тем самым она возвращается в человеческий мир уже в образе животного (полевые материалы автора). Согласно полевым данным, шерсть собаки применяют при лечении болезней холода: при ревматизме нитку шерсти привязывают на запястье, прядут ее и вяжут носки и другую одежду. В крайних случаях из мяса собаки варят целебный бульон при лечении затянувшихся простудных заболеваний. Выпавший у ребенка молочный зуб калмыки заворачивали в хлебный мякиш, произнося лечебный заговор: «Собака, собака, дай мне хороший зуб, возьми плохой».

Таким образом, на формирование образа собаки в традиционной культуре калмыков повлияли тотемистические и анимистические воззрения. Образ собаки распространен в афористическом и повествовательном фольклоре калмыков, в ономастике калмыков, в лечебной обрядности.

Список литературы

1. Алтн чеежтэ келмрч Боктан Шаня (Хранитель мудрости народной Шаня Боктаев). Элиста: КИГИ РАН, 2010..
2. Балыков С.Б. Девичья честь. Историко-бытовая повесть. Элиста, 1993.
3. Басангова Т.Г. Имена и фамилии бережного характера у калмыков // Актуальные проблемы гуманитарных исследований материалы Научной сессии, посвящ. 60-летию со дня рождения

д-ра филол. наук, проф. Людмилы Владимировны Шулуновой. Улан-Удэ, 2011.

4. Басангова Т.Г. Обряды и обрядовый фольклор калмыков в романе С. Балыкова «Девичья честь» // Идель-Алтай: история и традиционная культура народов Евразии: III Международный форум, посв. 90-летию доктора филологических наук, профессора С.С. Суразакова (14–15 июля 2015 г., Горноалтайск). Горноалтайск, 2015.

5. Биткеева Г.С. Лингвокультурные традиции калмыцкого народа, табу и эвфемизмы. Элиста, 2016.

6. Борджанова Т.Г. Обрядовая поэзия калмыков. Элиста, 2009.

7. Корнеева А.Х. Особенности зоонимии калмыцкого языка // Вестн. Калм. ун-та. 2016. № 4. С. 85–91.

8. Манджиев В.С. Рукопись Барг ноха: на калм. яз. Элиста, 2008.

9. Митиров А.Г. К вопросу о культе собаки // Культура и быт калмыков: этнографические исследования. Элиста, 1977.

10. Мөңкә Б. Домг үлгүрмүд // Хан Тенгр. Урумчи: Нар. изд. ком. Синьцзяна, 1988. № 1. С. 58–69.

11. Намджил Т. Өөрдин заң үүл болн үнү зокьялын хэрлцэ холвана судлл. Урумчи: Нар. изд. ком. Синьцзяна, 2004.

12. Очир-Горяева М.А. О значении коня и овцы в обрядовой культуре кочевников // Монголовеждение (Монгол судлал). 2011. № 5. С. 126–138.

13. Потанин Г.Н. Очерки Северо-Западной Монголии. Спб., 1883. Вып. 4.

14. Пропп В.Я. Русские аграрные праздники. М., 1963.

15. Сефербеков Р.И. Аграрные культы табасаранцев. Махачкала, 1995.

16. Төрскн хазрин дуд (Песни родной земли): старинные и современные песни: на калм. яз. Элиста, 1989.

* * *

1. Altn cheejtә kelmrch Boktan Shanya (Hranitel' mudrosti narodnoj Shanya Boktaev). Elista: KIGIRAN, 2010..

2. Balykov S.B. Devich'ya chest'. Istoriko-bytovaya povest'. Elista, 1993.

3. Basangova T.G. Imena i familii oberezhnogo haraktera u kalmykov // Aktual'nye problemy gumanitarnyh issledovanij materialy Nauchnoj sessii, po-

svyashch. 60-letiyu so dnya rozhdeniya d-ra filol. nauk, prof. Lyudmily Vladimirovny Shulunovoj. Ulan-Ude, 2011.

4. Basangova T.G. Obryady i obryadovyy fol'klor kalmykov v romane S. Balykova «Devich'ya chest'» // Idel'-Altaj: istoriya i tradicionnaya kul'tura narodov Evrazii: III Mezhdunarodnyj forum, posv. 90-letiyu doktora filologicheskikh nauk, professora S.S. Surazakova (14–15 iyulya 2015 g. Gornoaltajsk). Gornoaltajsk, 2015.

5. Bitkeeva G.S. Lingvokul'turnye tradicii kalmyckogo naroda, tabu i evfemizmy. Elista, 2016.

6. Bordzhanova T.G. Obryadovaya poeziya kalmykov. Elista, 2009.

7. Korneeva A.H. Osobennosti zoonimii kalmyckogo yazyka // Vestn. Kalm. un-ta. 2016. № 4. S. 85–91.

8. Mandzhiev V.S. Rukopis' Barg noha: na kalm. yaz. Elista, 2008.

9. Mitirov A.G. K voprosu o kul'te sobaki // Kul'tura i byt kalmykov: etnograficheskie issledovaniya. Elista, 1977.

10. Мөңкә В. Домг үлгүрмүд // Хан Тенгр. Урумчи: Нар. изд. ком. Синьцзяна, 1988. № 1. С. 58–69.

11. Namdzhil T. Өөрдин заң үүл болн үнү зок#yalyn хэрлцэ холвана судлл. Урумчи: Нар. изд. ком. Синьцзяна, 2004.

12. Ochir-Goryaeva M.A. O znachenii konya i ovcy v obryadovoj kul'ture kochevnikov // Mongolovedenie (Mongol sudlal). 2011. № 5. S. 126–138.

13. Potanin G.N. Ocherki Severo-Zapadnoj Mongolii. Spb., 1883. Vyp. 4.

14. Propp V.Ya. Russkie agrarnye prazdniki. M., 1963.

15. Seferbekov R.I. Agrarnye kul'ty tabasarancev. Mahachkala, 1995.

16. Төрскн хазрин дуд (Pesni rodnoj zemli): starinnye i sovremennye pesni: na kalm. yaz. Elista, 1989.

Dog as a cultural hero in the Kalmyk folklore

The article deals with the folkloristic material where the dog (noha) is one of the characters. These are myths in the texts of which the dog is presented as a cultural hero, saving people from starvation, and considered as the center of happiness, etc.

Key words: *dog, cultural hero, bread, myth, verbal story, wedding, onomastics.*

(Статья поступила в редакцию 21.08.2020)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абрамова
Наталья Николаевна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова. E-mail: t_nna@mail.ru
- Амет-Уста
Зарема Ремзиевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова. E-mail: info_zarema@mail.ru
- Амирханова
Карина Муратовна* – старший преподаватель кафедры европейских языков и культур Института международных отношений Казанского федерального университета. E-mail: carrie11@yandex.ru
- Арбузова
Наталья Александровна* – заместитель заведующего кафедрой перевода и переводоведения Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. E-mail: arbuzova_77@mail.ru
- Арский
Александр Адольфович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Сибирского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации. E-mail: arski7@yandex.ru
- Басангова
Тамара Горяевна* – доктор филологических наук, заведующая сектором Международного научного исследовательского центра «Ойраты и калмыки на евразийском пространстве» Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова. E-mail: basangova49@yandex.ru
- Бобырева
Екатерина Валерьевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: new_life@mail.ru
- Ван Цуй* – доктор филологических наук, доцент Шэньсиского педагогического университета (КНР). E-mail: annawangnb@163.com
- Ветров
Юрий Павлович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: morozovan1977@mail.ru
- Горези Эркиада* – ассистент кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов. E-mail: erkiadagorezi@yahoo.com
- Гришаева
Людмила Владимировна* – учитель-дефектолог МДОУ «Детский сад № 19 Ворошиловского района Волгограда». E-mail: lud.grishaeva2012@yandex.ru
- Дронова
Ирина Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики Бурятского государственного университета. E-mail: oplira@mail.ru

- Егорова
Анна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Ивановского государственного энергетического университета имени В.И. Ленина. E-mail: mystery7@inbox.ru
- Емельянова
Ирина Никитична* – доктор педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета. E-mail: i.n.emelyanova@utmn.ru
- Зорина
Анна Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур Института международных отношений Казанского федерального университета. E-mail: azorina@mail.ru
- Зюбанова
Екатерина Михайловна* – специалист по учебно-методической работе Тюменского государственного института культуры. E-mail: ketrin.zyuganova@mail.ru
- Калачев
Антон Витальевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: anvit@list.ru
- Каскова
Мargarита Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов. E-mail: 37margo@ Rambler.ru
- Клецкая
Светлана Ильинична* – кандидат филологических наук, доцент кафедры речевой коммуникации и издательского дела Южного федерального университета. E-mail: kleckaja@inbox.ru
- Кризулина
Полина Анатольевна* – заведующая МДОУ «Детский сад № 19 Ворошиловского района Волгограда». E-mail: artur029@yandex.ru
- Кропачева
Ксения Игоревна* – научный редактор ООО «Аналитика Родис». E-mail: kropachevak@yandex.ru
- Крутых
Надежда Георгиевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. E-mail: ng.titova@mail.ru
- Макарова
Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: makira8@yandex.ru
- Мигранова
Лилия Шатлыковна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: lilimigranova@gmail.ru
- Митронов
Иван Александрович* – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ «Средняя школа № 16 Краснооктябрьского района Волгограда». E-mail: mitronov.ivan@yandex.ru
- Михелькевич
Валентин Николаевич* – доктор технических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Самарского государственного технического университета. E-mail: J918@yandex.ru

- Муртазина
Екатерина Олеговна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Института управления, экономики и финансов Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: erunaz@mail.ru
- Мухина
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Петрозаводского государственного университета. E-mail: kareliaptz@mail.ru
- Нагуманова
Регина Вильдановна* – кандидат экономических наук, доцент кафедры учета, анализа и аудита Института управления, экономики и финансов Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: nagumanova22@yandex.ru
- Овчинникова
Людмила Павловна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теологии Самарского государственного университета путей сообщения. E-mail: PLOvchin@yandex.ru
- Овчинникова
Марина Федоровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики Бурятского государственного университета. E-mail: marina_f_ovchinnikova@mail.ru
- Панченко
Надежда Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: panchnn@yandex.ru
- Пасечная
Людмила Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Половинкина
Анна Юрьевна* – старший преподаватель кафедры «Вагоны» Самарского государственного университета путей сообщения. E-mail: polovinkina-a.y@mail.ru
- Проказин
Евгений Сергеевич* – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: morozovan1977@mail.ru
- Путило
Олег Олегович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dolennor@rambler.ru
- Рожкова
Анфиса Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Института филологии Петрозаводского государственного университета. E-mail: rozchkova@mail.ru
- Савина
Лариса Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: larisavina1712@rambler.ru
- Степанова
Валентина Андреевна* – преподаватель кафедры лингвистики Смоленского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации. E-mail: lingv@smolgmu.ru

- Устинова
Ольга Вадимовна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов. E-mail: deptphilology@gmail.com
- Хасанова
Ольга Олеговна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: o.o.hasanova@strbsu.ru
- Цзюй Хайна* – кандидат филологических наук, преподаватель факультета русского языка Хэйхэского университета (КНР). E-mail: moskva20090923@mail.ru
- Чень Шаосюн* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка Института иностранных языков Хучжуо-ского университета (КНР). E-mail: aljosh@126.com
- Чжан Жуй* – профессор, преподаватель факультета русского языка Хэйхэского университета (КНР). E-mail: 125763516@qq.com
- Щербина
Валентина Евгеньевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: wjatschina@rambler.ru
- Якушкина
Марина Сергеевна* – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией филиала Института управления РАО в Санкт-Петербурге. E-mail: vosp_spbgu@mail.ru
- Янькова
Нина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики Бурятского государственного университета. E-mail: ninayankova@mail



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Arskiy* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign and Russian Languages, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. E-mail: arski7@yandex.ru
- Anfisa Rozhkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of Philology, Petrozavodsk State University. E-mail: rozhkova@mail.ru
- Anna Egorova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin. E-mail: mystery7@inbox.ru
- Anna Polovinkina* – Senior Lecturer, Department “Wagonage”, Samara State Transport University. E-mail: polovinkina-a.y@mail.ru
- Anna Zorina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Institute of International Affairs, Kazan Federal University. E-mail: azorina@mail.ru
- Anton Kalachev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: anvit@list.ru
- Chen Shaoxiong* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Huzhou University (China). E-mail: aljosh@126.com
- Ekaterina Bobyрева* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: new_life@mail.ru
- Ekaterina Murtazina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Kazan Federal University. E-mail: erunaz@mail.ru
- Ekaterina Zyubanovа* – Teaching and Learning Specialist, Tyumen State Institute of Culture. E-mail: ketrin.zyuganova@mail.ru
- Elena Muhina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Petrozavodsk State University. E-mail: kareliaptz@mail.ru
- Erkiada Gorezi* – Assistant, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, People’s Friendship University of Russia. E-mail: erkiadagorezi@yahoo.com
- Evgeniy Prokazin* – Post Graduate Student, Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical University. E-mail: morozovan1977@mail.ru
- Irina Dronova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and Linguodidactics, Buryat State University. E-mail: oplira@mail.ru

- Irina Emelyanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, University of Tyumen. E-mail: i.n.emelyanova@utmn.ru
- Irina Makarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: makira8@yandex.ru
- Ivan Mitronov* – Deputy Headmaster for Curriculum and Discipline, Municipal General Education Institution “Secondary school #16 of the Krasnooktyabrskiy district of Volgograd”. E-mail: mitronov.ivan@yandex.ru
- Ju Haina* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Russian Language, Heihe University (China). E-mail: moskva20090923@mail.ru
- Karina Amirhanova* – Senior Lecturer, Department of European Languages and Cultures, Institute of International Affairs, Kazan Federal University. E-mail: carrie11@yandex.ru
- Kseniya Kropacheva* – Science Editor, Analitika Rodis Publishing House. E-mail: kropachevak@yandex.ru
- Larisa Savina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: larisavina1712@rambler.ru
- Liliya Migranova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: lilimigranova@gmail.ru
- Lyudmila Grishaeva* – Special Education Teacher, Municipal Preschool Educational Institution “Kindegarden # 19 of the Voroshilovskiy district of Volgograd”. E-mail: lud.grishaeva2012@yandex.ru
- Lyudmila Ovchinnikova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theology, Samara State Transport University. E-mail: PLOvchin@yandex.ru
- Lyudmila Pasechnaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Margarita Kaskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, People’s Friendship University of Russia. E-mail: 37margo@rambler.ru
- Marina Ovchinnikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and Linguodidactics, Buryat State University. E-mail: marina_f_ovchinnikova@mail.ru
- Marina Yakushkina* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of the Laboratory of the branch of Institute of Education Management of the Russian Academy of Education in Saint Petersburg. E-mail: vosp_spbgu@mail.ru

- Nadezhda Panchenko* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: panchnn@yandex.ru
- Nadezhda Krutyh* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: ng.titova@mail.ru
- Natalia Abramova* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education. E-mail: t_nna@mail.ru
- Nataliya Arbuzova* – Deputy Head of Department of Translation and Translation Studies, Novosibirsk military Institute named after general of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation. E-mail: arbuzova_77@mail.ru
- Nina Yankova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and Linguodidactics, Buryat State University. E-mail: ninayankova@mail
- Oleg Putilo* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dolennor@rambler.ru
- Olga Hasanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: o.o.hasanova@strbsu.ru
- Olga Ustinova* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, People’s Friendship University of Russia. E-mail: deptphilology@gmail.com
- Polina Kriulina* – Head of Municipal Preschool Educational Institution “Kindergarten # 19 of the Voroshilovskiy district of Volgograd”. E-mail: artur029@yandex.ru
- Regina Nagumanova* – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Accounting, Auditing and Analysis, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan Federal University. E-mail: nagumanova22@yandex.ru
- Svetlana Kletskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Speech Communication and Publishing, Southern Federal University. E-mail: kleckaja@inbox.ru
- Tamara Basangova* – Advanced PhD (Philology), Head of the sector of International Center for Scientific Researches “Oirots and the Kalmyks”, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: basangova49@yandex.ru
- Valentin Mikhelkevich* – Advanced PhD (Technical Sciences), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Samara State Technical University. E-mail: J918@yandex.ru
- Valentina Sherbina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: wjatschina@rambler.ru

- Valentina Stepanova* – Lecturer, Department of Linguistics, Smolensk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: lingv@smolgm.ru
- Wang Cui* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Shaanxi Normal University (China). E-mail: annawangnb@163.com
- Yuriy Vetrov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical University. E-mail: morozovan1977@mail.ru
- Zarema Amet-Usta* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Preschool Education and Pedagogy, Crimean Engineering and Pedagogical University. E-mail: info_zarema@mail.ru
- Zhang Rui* – Professor, Lecturer, Department of Russian Language, Heihe University (China). E-mail: 125763516@qq.com



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)