



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№6(139)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2019 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

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.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

МАКАРОВА О.А., ШАБАНОВА А.А. Профессиональная компетентность как интегральная характеристика личности студента в образовательном пространстве вуза	4
ФИДАРОВА М.Г. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей информатики в условиях проектной деятельности	9
ЧЕРНИЧКИНА Е.К., ПОДГОРСКАЯ О.Н., РЕЗНИК Т.П. Интегративная модель иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка	14
ВЕЛИКАНОВА О.Н., КИСЛЯКОВА Е.Ю. Проблема компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции	17
КОСЫГИНА Е.А., ОТТ Н.Г., УШАКОВА Е.Л. Проблема профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в условиях образовательной среды высшего учебного заведения	21
ДОРМИДОНТОВ Р.А., ДОЛМАТОВА В.Н. Формирование гражданственности студентов педагогического вуза	25
ИВАНЦОВА Н.А., МАКАРОВА Е.А. Реализация когнитивно-коммуникативного подхода в обучении английскому языку в неязыковом вузе	30
МАТВИЕНКО Л.М. Онлайн-курсы в системе смешанного языкового обучения будущих специалистов в области права	35
БАТЫРОВА З.Р. Когнитивные процессы в основе появления многозначности английского глагола <i>penetrate</i>	40
ПЕРВУХИНА С.В. Механизмы адаптации текста в учебно-педагогическом дискурсе	43
ПАНКОВА Н.Б. Лингводидактический анализ концепта «лексикультура» в работах французских ученых	47
АБРАШИНА Е.Н. Аргументирующая речь как завершающий этап системы риторической подготовки студентов	51
БОЧКОВА О.С., КОЛЕСНИКОВА В.В., МАКАРЕНКО Е.Д. Современные тенденции в методике преподавания РКИ (опыт работы в модульной образовательной среде на начальном этапе изучения русского языка)	55
КАЛАЧЕВ А.В. Проблемы демократизации образования в России (1917–1920 гг.)	59
БАИШЕВ И.Н. Особенности трудоустройства учительской интеллигенции Уральского региона в начале XX в.	65

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. Вархол (Польша)
С.Г. Воркачëв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
К.И. Декатова
Л.В. Жаравина
В.В. Зайцев
В.И. Карасик
А.А. Кораблев
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
О.А. Кравченко
Н.А. Красавский
Л.П. Крысин
С.В. Крючков
М.Ч. Ларионова
О.А. Леонтович
Г.Б. Мадиева (Казахстан)
Е.В. Мещерякова
Л.А. Милованова
В.М. Мокиенко
М.В. Николаева
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

ВАН ЦЗИНЬЛИН, СУПРУН В.И. Высшее образование для инвалидов и проблемы инклюзивного образования в Китае.....	70
ОГДОНОВА Ц.Ц. Развитие научно-исследовательского потенциала студентов при изучении дисциплины «Социоллингвистика».....	75
ЗАБАЗНОВА Т.А., ПАЦЮК Е.В., ФИЛАТОВА О.П. Условия формирования предпринимательских качеств будущих инженеров по направлению «Информационные системы и технологии» в образовательной деятельности	82
НОВИКОВА О.Н., ПЛОТНИКОВА Е.Г., ХУДЯКОВА М.А. Формирование экономической грамотности младших школьников посредством занятий на основе ситуации.....	85
ЛЯЛЮК А.В., ПРОЗОРОВА Н.Г. Современные методы диагностики запаса устойчивости социально-профессиональной компетентности и ее составляющих	91
КАЗАХВАТОВА Л.А. Специфика проведения оценочной экспертизы дистанционных конкурсов исполнителей-инструменталистов.....	96
КАРАГОДИНА А.М., СКИВКО А.В., КРИКУНОВА О.Ф. Особенности воспитания скоростной выносливости гандболисток 18–20 лет в подготовительном периоде тренировочного процесса.....	101



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ДУБСКИХ А.И., БУТОВА А.В., КИСЕЛЬ О.В. Механизмы речевого воздействия в массмедиаальном дискурсе	107
СИДОРОВА И.Г. Коммуникативные технологии позиционирования языковой личности в социальных сетях.....	112
САВЕЛЬЕВА О.Г. Вербальная объективация и субъективация концепта «хлеб»	116
ДОЛГОПОЛОВА М.В. Семантическое варьирование лексем с корнем <i>зл-</i> в древнерусском языке.....	120
УРУНОВА Р.Д., АЗИТОВА Г.Ш. К вопросу об особенностях кванторных местоимений.....	124
КАЛИНИНА М.А., ЗАХАРОВА М.А. Векторы семантической деривации заимствованной лексики в русском языке.....	128
СМИРНОВА Н.В., СОВЕТОВ И.М. Авторская самооценка в заголовках современных печатных СМИ	135
СМИРНОВ Е.С. Ценностные доминанты ангарцев в устных текстах о «своих»	140
ЯКУШЕВИЧ И.В. Языковая реализация и феноменологическая функция символа «дом» в поэме М. Цветаевой «Попытка комнаты».....	143
ШУЛЬГИНОВ В.А. К вопросу о текстовой природе электронного гипертекста.....	147
ШАЦКАЯ М.Ф. Функции криптотипа 'личность / неличность' существительного в языковой игре (на материале русской и украинской художественной прозы)	151
ПЕШКОВА Д.Ю. Английская неология: способы пополнения вокабуляра на современном этапе	155

Перевод на английский язык
И.А. Мурзиновой.

Подписано в печать
22.07.2019 г.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 29,5.
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 № 134

Выход в свет
09.08.2019 г.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2019

АРЖАНОВА И.А. Функции антропоморфной метафоры в англоязычном экономическом дискурсе.....	161
ЗАГРИЦЕНКО С.А. Взаимопревращение событийных ролей актантов в образных сценариях английской фразеологии.....	165
АЛЕКСЕЕВА Т.Е., ФЕДОСЕЕВА Л.Н. Английские паремии о богатстве и деньгах: семантический и прагматический аспекты	168
СУХОМЛИНОВА М.А. Трансформация жанра англоязыч- ной академической лекции в условиях цифровой комму- никации	172
ЩИПИЦЫНА А.А. Ребенок «от трех родителей»: оценки и аспекты новостной ценности в британских и американ- ских научно-популярных журналах	178
ВЛАСОВА Е.В. Социально-культурные особенности переда- чи иронии в романе Нила Геймана «Американские боги»	184
БЕСПАЛОВА С.В., ВЕРЕЩАГИНА Л.В. Специфика перево- да заголовков англоязычных женских онлайн-журналов	189
КОЖАНОВА Н.В. Этногендерные особенности обозначения лиц по профессии в объявлениях о вакансии (на материа- ле немецкого языка).....	193
ЧУКШИС В.А. К вопросу о своеобразии языковой ситуации в Австрии	196
ЗАХАРЧУК О.Е., ЕРЕЩЕНКО М.В., НИКОЛЕНКО О.В. Существительные со значением лица по профессии в русском и китайском языках: обучение способам пред- ставления словообразовательных моделей в курсе РКИ	202
КОТЕЛЬНИКОВА Н.Н. Социальная реклама в коммуни- кативном пространстве современного китайского города как индикатор внутренней политики КНР.....	206
МАНЬ ШУ. Мимикрия как стратегия в выборе прагматиков на рынке производителей современного Китая	213

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ПТИЦЫНА Е.А., ХАРЛАМОВА Н.В., ХРИПУНОВА Е.В. Ономастическая игра Пушкина: происхождение имени И.П. Белкина	219
ГОРБАНЁВА А.Н., ИБРАГИМОВА Л.И. Нравственно-религи- озная позиция Сони Мармеладовой в романе Ф.М. Дос- тоевского «Преступление и наказание»	223
ЛАДОХИНА О.Ф. Иронические символы балагана в стихо- творении И. Анненского «Серебряный полдень»	226
ШАХМЕТОВА Н.Р. Сатирические аллюзии заглавий романов Виктора Пелевина	230
ШЕВЦОВА И.А. Прозаический фрагмент А.А. Григорьева «Каприз»: поиски героя и стиля	235
СУРКОВА Е.В., ЛАТЫШЕВА М.А. Русская народная сказка как средство формирования культурной и коммуникатив- ной компетенции студентов-иностранцев	239
Сведения об авторах.....	243
Information about authors.....	248
Состав редакционной коллегии	254
Состав научно-редакционного совета.....	254
Editorial Staff	255

О.А. МАКАРОВА, А.А. ШАБАНОВА
(Ульяновск)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ
КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ
СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

Приводятся методики, позволяющие количественно и качественно отслеживать процесс формирования профессиональной компетентности будущего юриста, проходящий параллельно с развитием личности обучаемого, а также оценивать уровень профессиональной компетентности студента. Определяется взаимосвязь понятий «компетентность», «опыт», «потенциал», в том числе с позиции будущего нанимателя.

Ключевые слова: личность, профессиональная компетентность, ситуационный подход, личностный потенциал, компоненты профессиональной компетентности, образовательный процесс, мотивация.

Профессиональная компетентность студента вуза, о формировании которой говорится в государственном образовательном стандарте [8], – это способность индивида выполнять свои профессиональные обязанности или задачи на определенном (высоком) уровне. Профессионально выполненная работа отличается от любого другого вида деятельности тем, что имеет под собой крепкий теоретический фундамент и накопленный теоретический и / или практический опыт, и эти компоненты должны присутствовать у современных выпускников вузов. Однако механическое (пусть и на должном уровне) выполнение заученной процедуры также не может удовлетворять работодателя в наши дни. Для постоянной оптимизации бизнес-процессов необходимы активность, ответственность и желательны системный и творческий подходы к работе. В данном контексте представляется возможным говорить о социальном заказе на специалиста, который, с одной стороны, владеет достаточным объемом информации, необходимой для

непосредственного выполнения своих обязанностей, а с другой – не ограничивается рамками своей сферы деятельности и может применять знания из других областей знаний. Более того, высокая оценка специалиста любой области невозможна без его полного соответствия профессиональному кодексу поведения, что добавляет морально-этический компонент в структуру профессиональной компетентности личности студента, который получает образование по специальности в вузе. Следовательно, преподаватели высшего образовательного учреждения должны следить за тем, какое направление принимает тенденция социального заказа в конкретной области и своевременно корректировать не только содержательную часть программы своего курса, но и методы оценивания формируемых компетентностей [2].

В связи с тем, что правовая сфера является ключевой в современном обществе, регулируя функционирование государства, общества в целом, отдельных групп, наше исследование было посвящено анализу развития личности студента вуза, обучающегося по юридическому направлению специальности «Юриспруденция» (шифр 40.03.01) очной формы бакалавриата. В соответствии с государственным образовательным стандартом [8], от личности специалиста юридического профиля требуются определенные навыки, которые условно можно разделить на две группы. К первой относятся те навыки и умения, которые можно развить: навыки критического и аналитического мышления, навыки общения, ведения переговоров, разрешения конфликтов. Во вторую входят такие, как внимательность, сдержанность, уравновешенность, т. е. те, которые скорее нужно отнести к качествам личности, их сложно сформировать в условиях образовательного учреждения. Очевидно, что будущий работодатель не просто заинтересован в способности работника выполнять какие-то операции, но он предпочтет сотрудника, который обладает определенным набором личностных качеств [9].

Таким образом, целью исследования были выявление и анализ структурных компонентов профессиональной компетентности будущего

специалиста юридического профиля, а также личностных качеств обучаемого, которые релевантны для правовой сферы. На основании эмпирического материала была проведена выборка методов и критериев оценки сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста юридического профиля.

Профессиональные навыки будущего юриста, такие как способность анализировать ситуацию и принимать эффективные решения, указывают на опытность, уверенность, а также, возможно, на инициативу и мотивацию, т. к. эффективность достигается включенностью индивида в работу и желанием сделать ее максимально хорошо. Конечно, при приеме на работу у соискателя прежде всего спросят о его опыте работы в правовой сфере, и часто недавние выпускники не находят, что ответить на этот вопрос. Однако, как показывает практика последних лет, современные работодатели стали интересоваться потенциалом, которым обладает соискатель должности в юридической сфере. И здесь, как правило, открытость ума, активность, креативность и свежесть взгляда может конкурировать с многолетним опытом. Если рассматривать потенциал как способность работника адаптироваться и справляться с более сложными задачами и ситуациями (по сравнению с ежедневной нагрузкой), то данная характеристика будет даже более привлекательной для нанимателя, т. к. рыночные условия становятся все более нестабильными и сложными.

Последние несколько десятилетий работодатели концентрировались на компетенции сотрудников. В практике больших компаний существовала система, в соответствии с которой всем рабочим местам присваивался список компетенций, которыми должен обладать занимающий должность сотрудник. Подбор кандидатов осуществлялся на основании данного списка. Однако найм на основе компетентности становится недостаточным в наше время. Теперь вопрос заключается не в том, имеют ли сотрудники компании правильные навыки в решении юридических вопросов, а в том, есть ли у них потенциал, чтобы получить новые знания и опыт, которые требуются в современных условиях. Поэтому точная оценка их мотивации, любознательности, проницательности, вовлеченности и активности так важна. Оценить эти качества и дать им оценку в структуре профессиональной компетентности также можно с помощью методик, при помощи которых анализируются иные компоненты профессиональной компетентности.

Навыки, которые тесно связаны с опытом выполняемой работы в правовой сфере и отсутствие которых так беспокоит будущих выпускников юридических факультетов и их потенциальных работодателей, имеют относительную ценность. В современных условиях иногда требуются специалисты со знаниями из смежных областей. Так, в юридический отдел фирмы необходим специалист с экономическим или, в частности, таможенным образованием, потому что существующий штат юристов имеет опыт, знания и навыки работы с правовой сферой, но не с экономическими тонкостями таможенного оформления [12]. Таким образом, главным критерием приема на работу в юридический отдел станут знания и / или опыт таможенной сферы. Более того, даже опыт работы в юридическом отделе не дает гарантии приобретения опыта. Можно исполнять должностные обязанности штатного юриста, механически вбивая данные новых клиентов в утвержденные формы, а можно занимать должность секретаря, готовя при этом пакеты документов для переговоров руководителей. Таким образом, навыки, которые получает специалист, – это всего лишь перечень действий, которые может выполнить данный человек. Более того, наличие навыков не гарантирует, что специалист выполняет работу эффективно. Другими словами, навыки, как и знания в целом, это ответ на вопрос «что». Но работодателю важно получить ответ на вопрос «как»: как специалист достигает поставленных целей, как он ведет себя в коллективе, как он реагирует на внештатные ситуации и т. п. Ответы на эти вопросы находятся в понятии «компетентность». Освоенные компетентности реализуются в процессе работы в способность эффективно выполнять поставленные задачи.

Известно, что на качество рабочего процесса влияют также мотивация и личные амбиции специалиста. Навык и опыт являются частью компетентности наравне со знаниями и способностями, а иногда даже уступая им место по важности. С позиции работодателя специалист должен показать правильное сочетание знаний, навыков и способностей на рабочем месте. Для того чтобы подготовить востребованного специалиста, в системе высшего образования разрабатывают критериальные характеристики и оценки, которые на протяжении всего курса обучения контролируют процесс формирования компетентностей у студентов. Для этой же цели нами была разработана модель формирования профессиональной

компетентности, которая призвана максимально четко визуализировать процесс формирования профессиональной компетентности у студентов юридического профиля. Для каждого компонента выбраны критерии и средства, по которым можно получить количественные показатели.

Ученые, которые занимаются исследованием профессиональной компетентности личности, выделяют разное количество компонентов. Так, у В.И. Байденко описываются когнитивный, операционно-технологический, мотивационный, этический, социальный и поведенческий компоненты [1]. Компоненты, выделяемые А.К. Марковой, схожи, но их содержание немного иное: гносеологический, ценностно-смысловой, деятельностный и личностный [6, с. 7]. Ю.Г. Татур еще более абстрагируется и расширяет содержание компонентов, ограничиваясь всего тремя: когнитивным, деятельностным и ценностным [11]. Для целей нашего исследования были выделены когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический и профессионально-коммуникативный компоненты профессиональной компетентности личности.

Когнитивный компонент отвечает за содержательную часть процесса обучения и в основном зависит от способности личности к обучению, которая зачастую сводится к заучиванию информации. Данный компонент легко поддается количественному анализу, т. к. можно проверить любые знания. Существует огромное количество тестов, которые достаточно объективно покажут картину того, насколько тот или иной студент или группа обучающихся освоила программу дисциплины или ее конкретные части. Тем не менее для целей нашего исследования нами была разработана анкета самостоятельной оценки когнитивного компонента профессиональной компетентности и анкета самостоятельной оценки профессионально значимых качеств и готовности к профессиональной деятельности, которые предоставили количественные показатели для оценки уровня сформированности профессиональных знаний, умений и юридического типа мышления, т. к. наше исследование касалось студентов юридического профиля.

Способность выстраивать, поддерживать и развивать межличностные отношения – это еще один компонент профессиональной компетенции, на который работодатели обращают внимание. *Профессионально-коммуникативный компонент* является ключевым для юридического направления подготовки спе-

циалистов, т. к. правовое поле всегда включает двух и более участников. Здесь мы должны говорить о коммуникативном компоненте профессиональной компетентности, для измерения которого использовались опросник на коммуникативные и организаторские способности (В.В. Синявский, В.А. Федоришин) и тест на определение уровня общительности (В.Ф. Ряховский). Известно, что профессионализм сотрудника напрямую зависит от его способности выстраивать, поддерживать, развивать и использовать успешную коммуникацию. Знание профессионального словаря, культура речевого поведения, ораторское мастерство – это ключевые знания, определяющие успешность специалиста юридического профиля. Кроме того, коммуникативная компетентность, как и знание языка, в частности, одновременно выступает и как цель, и как инструмент достижения других целей, т. к. формирование других компетенций происходит благодаря коммуникации в рамках учебного или рабочего процесса.

Деятельностно-практический компонент раскрывает личность как субъект профессиональной деятельности. О том, насколько студент готов к выполнению определенных действий, связанных с выбранной профессией, можно судить по результатам практических занятий, а также преддипломной, учебной и производственной практик. Диагностика деятельностно-практического компонента проводилась на материале иностранного (английского) языка с применением ситуационного подхода, в частности в процессе решения ситуационных задач и упражнений, которые носят явно прикладной характер и зачастую представляют собой реальные ситуации из профессиональной сферы. Кроме ситуационных задач, был использован лексико-грамматический тест, направленный на то, чтобы оценить уровень владения иностранным языком применительно к выбранной профессии. Еще раз подчеркнем, что язык является, прежде всего, средством познания мира и, в частности, «проводником профессиональных знаний» [5], поэтому знание как родного, так и хотя бы одного иностранного языка в современном мире является необходимостью.

Мотивационно-ценностный компонент наиболее полно раскрывает личность ученика, т. к. апеллирует к таким понятиям, как желание, потребность, стремление, мотив, которые исходят из самой сути и глубинных (сознательных и подсознательных) установок. Для диагностики сформированности мотивационно-

ценностного критерия у студентов юридического направления была использована методика определения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфира в модификации А. Реана) [10, с. 556–558], а также морфологический тест жизненных ценностей авторства В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной (опросник «Морфологический тест жизненных ценностей»), методика оценки потребности в достижении и методика Т. Элерса (определение уровня мотивации к успеху).

Ученые, проводившие исследования черт личности в правовой сфере [3; 4], выделяют черты, необходимые для специалиста этой области. Сюда можно отнести высокий уровень интеллектуального развития (гибкость мышления, профессиональное внимание, способность выделять главное), высокий уровень социальной адаптации (добросовестность, исполнительность, последовательность, честность), эмоциональную устойчивость (уравновешенность, самоконтроль, стрессоустойчивость) и коммуникативную компетентность (доброжелательное отношение к людям, умение поддерживать беседу, умение устанавливать контакты).

Таким образом, компетентность является характеристикой личности, а каждый компонент в структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетентности личности раскрывает одну из сторон личности и подлежит измерению и оценке. Все исследователи говорят о том, что сформированная личность должна быть активной, что может означать, что специалист должен быть подготовлен к решению штатных и нестандартных ситуаций на рабочем месте или при выполнении своих профессиональных обязанностей и не избегать ответственности за принятые решения в форс-мажорных обстоятельствах. Можно сказать, что уровень сформированности профессиональной компетентности у студента показывает его уровень как профессионала, его готовность эффективно решать проблемы и задачи, возникающие в процессе выполнения его должностных обязанностей, а также стремление к самосовершенствованию с целью повышения своего профессионализма. В настоящее время именно профессиональная компетентность является тем фактором, который определяет успешность специалиста. Успешность специалиста как личности и как представителя своей профессии зависит от многих факторов. И вся современная гуманитарная наука ставит личность на первое место, изучает всевозможные аспекты ее прояв-

ления, функционирования и формирования и служит в конечном итоге для того, чтобы человек смог чувствовать себя счастливым, успешным, реализованным. Чтобы это ощутить, индивид должен найти занятие и место, которые максимально соответствовали бы его нуждам. В данном контексте очевидно, что речь должна идти о двух группах компетенций: профессиональной и личностной, которые прописаны в государственном образовательном стандарте. Кроме того, принимая во внимание тот факт, что структура личности включает в себя биологический, социальный и индивидуальный уровни, и структуру профессиональной компетентности также можно связать с личностью будущего специалиста: психофизиологические свойства личности (внимание, способность к концентрации внимания, усидчивость) помогают как в учебе, так и в работе; различные мотивы (положительные и отрицательные, внешние и внутренние) определяют направление развития как личности, так и специалиста в конкретной области, даже выбор сферы деятельности напрямую зависит от наклонностей и потребностей личности; рефлексия также важна как для отдельной личности, так и для специалиста некоего профиля, т. к. отвечает за самооценку, самопрезентацию и самовосприятие.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что процесс формирования профессиональной компетентности идет параллельно с развитием личности как таковой. Исследователи говорят о компетентности как об определенном свойстве личности, наличии у индивида необходимых свойств и качеств. Таким образом, любой личности присущи некоторые компетентности, однако их количество и уровень их сформированности напрямую зависят от активности и силы мотивации индивида. Очевидно, что профессиональная компетентность в определенной сфере является необходимым компонентом личности и проявляется в наличии знаний, умений, навыков, способности и возможности самостоятельно решать проблемы и задачи, возникающие в процессе выполнения должностных обязанностей, а также стремления к самосовершенствованию с целью повышения своего профессионализма.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
2. Гладкова И.А., Фомин В.Н. Показатели результативности профессионального становления

личности // Среднерусский вестник общественных наук. 2017. № 1. С. 94–104.

3. Головушкина М.В., Воячек О.С. Нравственный аспект языкового образования будущих юристов (на материале английского языка) // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 4(32). С. 247–255.

4. Коноплева И.Н., Калягин Ю.С. Формирование правосознания и личности юриста в вузе // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 3. С. 25–28.

5. Левитан К.М. Развитие профессионально компетентной личности юриста на полилингвальной основе (русский и иностранные языки) // Вестн. Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 10. С. 98–105.

6. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.

7. Новикова И.А., Обидина Н.В. Личностные факторы и профессиональная эффективность менеджеров коммерческой организации // Изв. Саратов. ун-та. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2016. № 3. С. 236–241.

8. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: распоряжение Правительства РФ № 1756-р от 29 дек. 2001 г. // Бюллетень Минобразования РФ. 2002. № 2.

9. Пономарева Е.В., Помаскина Д.В. Исследование психологических аспектов личности юристов мировых судов, важных для их профессионального общения // Концепт. 2017. № 11. С. 51–58.

10. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999.

11. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Экономика образования. 2011. № 1. С. 60–67.

12. Трубицына Е.В. Формирование гражданско-правовой культуры инновационного типа у современных школьников // Педагогика и психология образования. 2012. № 1. С. 41–48.

* * *

1. Bajdenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda) // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 11. С. 3–13.

2. Gladkova I.A., Fomin V.N. Pokazateli rezultativnosti professional'nogo stanovleniya lichnosti // Srednerusskij vestnik obshchestvennyh nauk. 2017. № 1. С. 94–104.

3. Golovushkina M.V., Voyachek O.S. Nравstvennyj aspekt yazykovogo obrazovaniya budushchih yuristov (na materiale anglijskogo yazyka) // Izvestiya vuzov. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2014. № 4(32). С. 247–255.

4. Konopleva I.N., Kalyagin Yu.S. Formirovanie pravosoznaniya i lichnosti yurista v vuze // Psiho-

pedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2010. № 3. С. 25–28.

5. Levitan K.M. Razvitie professional'no kompetentnoj lichnosti yurista na polilingval'noj osnove (russkij i inostrannye yazyki) // Vestn. Perm. nac. issled. politekhn. un-ta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2014. № 10. С. 98–105.

6. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelya: kn. dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1993.

7. Novikova I.A., Obidina N.V. Lichnostnye faktory i professional'naya effektivnost' menedzherov kommercheskoj organizacii // Izv. Sarat. un-ta. Ser.: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2016. № 3. С. 236–241.

8. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: rasporyazhenie Pravitel'stva RF № 1756-r от 29 dek. 2001 g. // Byulleten' Minobrazovaniya RF. 2002. № 2.

9. Ponomareva E.V., Pomaskina D.V. Issledovanie psihologicheskikh aspektov lichnosti yuristov mirovyh sudov, vazhnyh dlya ih professional'nogo obshcheniya // Koncept. 2017. № 11. С. 51–58.

10. Rean A.A., Kolominskij Ya.L. Social'naya pedagogicheskaya psihologiya. SPb.: Piter Kom, 1999.

11. Tatur Yu.G. Kak povysit' ob'ektivnost' izmereniya i ocenki rezul'tatov obrazovaniya // Ekonomika obrazovaniya. 2011. № 1. С. 60–67.

12. Trubicyna E.V. Formirovanie grazhdansko-pravovoj kul'tury innovacionnogo tipa u sovremennyh shkol'nikov // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2012. № 1. С. 41–48.

Professional competence as an integral characteristic of the student's personality in the educational space of the university

The article presents methods that allow to monitor the process of formation of the future lawyer's professional competence taking place along with the development of the student's personality, both quantitatively and qualitatively, as well as to assess the student's professional competence level. The relationship between the concepts "competence", "experience", "potential", is determined, including from the perspective of the future employer.

Key words: *personality, professional competence, situational approach, personal potential, components of professional competence, educational process, motivation.*

(Статья поступила в редакцию 14.05.2019)

М.Г. ФИДАРОВА
(Владикавказ)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях стремительного развития информационных технологий, всеобщей информатизации современного образования происходит трансформация структуры и качества профессиональной подготовки педагогических кадров. Модифицируются профессиональные требования к будущим педагогам, особенно к учителю информатики. В системе подготовки будущего учителя информатики ключевым ориентиром становится формирование навыков, компетенций и стимулов для преподавательской деятельности в условиях электронной образовательной среды.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель информатики, проектная деятельность, электронная образовательная среда.

Развитие научной отрасли информатики, усиление роли школьного курса информатики, изменение требований к процессу обучения, формирование электронной образовательной среды требуют модификации системы профессиональной подготовки будущего учителя информатики. Возрастание значимости роли учителя информатики в условиях всеобщей информатизации сферы образования и общества в целом обусловило потребность в компетентных педагогических кадрах, способных использовать возможности и преимущества современных информационных технологий с целью достижения новых образовательных результатов.

Современные требования к качеству педагогического образования, определенные в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), утверждение профессионального стандарта педагога предполагают необходимость реформирования организации образовательного процесса в вузе, включая его содержание, используемые технологии, методы и формы обучения студентов.

Сложившаяся на сегодняшний день система профессиональной подготовки педагогических кадров не отвечает современным нуждам. В данном контексте как преподаватели вузов, так и работодатели выделяют ряд проблем [8, с. 162]:

- несоответствие современной системы преподавания информатики, базирующейся на знаниевой парадигме и целеполагании, ФГОС ВО, утвержденному профессиональному стандарту педагога;
- низкий уровень базовой подготовки будущих учителей информатики;
- недостаточная связь теоретического обучения с практикой;
- несоответствие применяемых технологий, методик обучения и методов оценивания образовательных результатов современным требованиям, предъявляемым к учебному процессу и качеству подготовки студентов;
- низкий уровень мотивации студентов.

Все перечисленное выше оказывает отрицательное влияние на качество профессиональной подготовки будущих учителей информатики, не позволяет обеспечить целостность процесса познания ими информатики как науки и информационных технологий как средства реализации профессиональных компетенций.

Таким образом, налицо актуальность поиска новых решений, позволяющих обновить компоненты профессиональной и предметной подготовки будущего учителя информатики в вузе, подходы к обучению в условиях современной электронной образовательной среды. При этом следует учитывать, что современный образовательный процесс ориентирован на развитие познавательной и творческой активности обучающегося, на его самостоятельность, на формирование умений проблемно-поисковой и исследовательской деятельности, в основе которых лежат новые информационные технологии, методы компьютерного моделирования и проектирования. Такой подход позволяет обеспечить возможность максимального погружения обучающегося в будущую профессиональную деятельность, способствует наиболее быстрой адаптации студентов после окончания обучения к реальной профессиональной среде [2, с. 52].

Решение данных проблем возможно путем качественного изменения методики обучения информатике, внедрения компетентностного

подхода инновационных технологий, средств и методов обучения в традиционный образовательный процесс, позволяющих обеспечить создание необходимых условий для подготовки высококвалифицированного специалиста, владеющего требуемыми компетенциями, готового решать нестандартные задачи в нестандартных ситуациях [4, с. 2003].

По мнению ряда ученых, компетентностный подход представляет собой совокупность неких общих принципов, на основе которых определяются цели образования, идет отбор содержания образования, организация образовательного процесса и оценка образовательных результатов [6, с. 175].

Одним из наилучших способов реализации компетентностного подхода является проектная деятельность, позволяющая максимально подготовить будущего учителя информатики к профессиональной деятельности в условиях всеобщей информатизации [5, с. 208].

Проектная технология в историческом плане не является новой. Так, еще в начале XX в. в трудах американского ученого и педагога Дж. Дьюи, затем в работах его учеников и последователей Е. Пархерст и В. Килпатрика были изложены идеи проектного метода обучения, оказавшего большое влияние на систему зарубежного образования.

В 1920-е гг. метод проектов активно применялся и в отечественном образовании – как в школьном, так и вузовском (например, в педагогической практике А.С. Макаренко, В.Н. Сороки-Росинского, С.Т. Шацкого и др.). Затем он был признан неэффективным, не способствующим формированию глубоких теоретических знаний у обучающихся и был исключен из советской системы образования, хотя в зарубежных странах продолжал активно развиваться [7, с. 470].

В настоящее время метод проектов вновь находит активное применение в российском образовательном пространстве, поскольку позволяет эффективно решать практико-ориентированные и исследовательские задачи, используя при этом новейшие педагогические технологии. Кроме того, в ФГОС ВО проектная деятельность задекларирована как один из видов профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники педагогических вузов, осваивающие программу бакалавриата, в том числе по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Исходя из анализа научно-методической литературы, проект ориентирован на будущую

профессиональную сферу деятельности обучающегося, на формирование его профессиональных, предметных и значимых личностных качеств. Проектная деятельность обучающихся, как правило, включает комплекс поисковых, исследовательских, расчетно-графических, творческих и других работ, направленных на теоретическое или практическое решение поставленной задачи.

Проект должен соответствовать определенным требованиям: содержать цели и задачи, должен быть структурирован по этапам и по времени выполнения, включать видимые результаты [10, с. 66].

Основные виды деятельности, осуществляемые обучающимися в ходе реализации проекта:

- поиск значимой проблемы, требующей интегрированных знаний, творческого подхода, исследовательского подхода к ее решению;
- индивидуальная или групповая (самостоятельная, не зависящая от преподавателя) деятельность обучающихся;
- структурирование содержания проекта;
- обобщение результатов, выводы, рефлексия, определение успехов и недоработок.

В методической литературе выделяют следующую типологию проектов:

- по доминирующему виду деятельности: поисково-исследовательские, творческие, ролевые, практико-ориентированные и др.;
- по комплексности и характеру контактов: монопроекты, межпредметные проекты;
- по количеству участников проекта: индивидуальные, групповые, парные проекты;
- по продолжительности реализации проекта: мини-проекты (одно-два занятия), краткосрочные (несколько занятий), долгосрочные (например, семестр) [1; 3].

Исходя из вышесказанного, наиболее целесообразно выделять следующие основные этапы проекта:

- подготовительный (постановка цели, определение задач, а также формулирование проблемы);
- разработка проекта (выбор методов исследования, актуализация знаний, включая консультативную поддержку преподавателя, составление плана действий);
- выполнение проекта (исследование проблемы (непосредственная реализация проекта), анализ полученных данных и обобщение результатов);
- подведение итогов (презентация и защита проекта, рефлексия, оценка и самостоятельная оценка проекта).

Кроме того, в основу проектной деятельности обучающихся целесообразно закладывать модульный подход, который предполагает выполнение учебных проектов – отдельных, но связанных между собой общей концепцией содержания изучаемых дисциплин, модулей. Каждый такой проект представляет собой либо блок заданий по модулям, либо проекты единичных заданий по конкретным темам дисциплины. При этом модульность позволяет использовать методики построения личностно ориентированных маршрутов в процессе обучения в условиях информационно-образовательной среды вуза [9, с. 343].

Анализ нашего опыта использования проектных технологий в преподавании дисциплин «Прикладная математика и информатика», «Архитектура компьютера», «Компьютерное моделирование», «Информационные технологии в образовании», «Основы web-программирования» направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) направленности «Математика и информатика» в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте позволяет определить, что метод проектов целесообразно применять особенно на занятиях по дисциплинам предметного цикла с целью улучшения подготовки обучающихся к решению практико-ориентированных задач. При этом проектная деятельность способствует повышению мотивации обучающихся к обучению в целом, развивает творческие способности, позволяет создать благоприятные условия для развития коммуникативных и личностных качеств.

Наилучшие результаты проектной деятельности обучающихся в условиях модульного выполнения достигаются тогда, когда проекты логически связаны между собой и постепенно усложняются. Так, на первых двух курсах студенты выполняют проекты в рамках определенных дисциплин, модулей (например, проекты «Построение графиков функций в различных средах», «Моделирование ЭВМ в троичной системе счисления»). На старших курсах узкие предметные проекты интегрируются в более широкие, комплексные, междисциплинарные проекты (например, «Использование сети Интернет в информационно-технологической подготовке школьников», «Разработка и использование тестовой оболочки», «Использование компьютерных технологий в решении систем линейных уравнений», «Проектирование и конфигурирова-

ние базы данных в 1С: школьная библиотека», «Электронный учебник “Геометрия”»). Комплексные междисциплинарные проекты находят применение во время прохождения педагогической практики, включаются в основу выполнения выпускных квалификационных работ.

Практика использования проектной технологии в вузе показала, что эффективность проектной деятельности обучающихся, получение высоких образовательных результатов зависят от ряда условий:

- формирование методического обеспечения проектной деятельности на всех ее этапах;
- предоставление обучающимся примерных проектов, демонстрирующих, каким должен быть конечный результат;
- проведение научно-исследовательских семинаров по организации проектной работы с участием опытных преподавателей;
- сопровождение участников проекта, консультирование и помощь со стороны преподавателя на всех этапах выполнения проекта;
- поэтапное усложнение тематики, структуры, содержания проектов.

Соблюдение перечисленных условий, а также модульный, комплексный подход к организации проектной работы способствуют более качественному формированию компетенций обучающихся – в ходе работы над проектом студенты приобретают бесценный практический опыт применения своих знаний, умений и навыков при решении конкретных задач. При этом следует отметить, что эффективность проектной деятельности студентов напрямую зависит от профессиональных качеств преподавателя, его умения правильно организовать проектную работу и от готовности обучающихся к разработке качественных проектов.

В качестве реализации проектной технологии в процессе обучения в вузе рассмотрим проект «Проектирование и конфигурирование базы данных в 1С: школьная библиотека», выполненный студентами 3-го курса бакалавриата направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», будущих учителей математики и информатики.

Для разработки проекта были составлены рабочие группы по три человека. Далее были определены сроки выполнения проекта, цели и задачи проекта.

Цель проекта: проектирование и организация электронной системы «Школьная биб-

лиотека». Результатом достижения цели является функционирующая электронная библиотечная система – конечный продукт, который можно проверить и оценить.

В соответствии с целью были определены следующие задачи:

- охарактеризовать электронную библиотечную систему, определить функции и назначение;
- изучить принципы автоматизации работы библиотекаря, сокращения затрат времени на обслуживание абонентов и т. д.;
- проанализировать существующие технические и программные средства реализации проекта;
- разработать план проектирования и организации электронной школьной библиотеки;
- поиск решений конкретно поставленных задач;
- спрогнозировать текущий объем работы, распределить функции между участниками;
- рассчитать прогнозируемые результаты внедрения разрабатываемого проекта;
- оценить эффективность проекта.

Была также выдвинута рабочая гипотеза: организация электронной системы «Школьная библиотека» может оптимизировать библиотечную работу школы. Структура проекта включала следующие разделы: пояснительная записка с описанием идеи, планируемые результаты, основные мероприятия проекта, обоснование эффекта, заключение.

Работа над проектом осуществлялась в группах по заранее составленному календарному плану, включающему вышеописанные этапы проектной деятельности в соответствии с распределенными функциональными обязанностями каждого участника проекта. Преподаватель еженедельно консультировал студентов по возникающим текущим вопросам, осуществлял контроль за реализацией мероприятий проекта.

Выполненные группами проекты были оформлены по заранее определенным требованиям и представлены на защиту.

В процессе работы над проектом участники обосновали выбор технических и программных средств реализации проекта, эффект оптимизации работы школьного библиотекаря с помощью разработанной электронной подсистемы учета книг, абонентов и сотрудников в библиотеке на базе системы «1С: Предприятие 8», продемонстрировали свои умения,

знания и навыки, сформированность компетенций как результата обучения.

Проектная работа студентов показала, что проект имеет полезный обучающий эффект и обладает высокой практической эффективностью. Практический эффект выражен в поиске решений конкретно поставленных задач (в рассматриваемом случае это автоматизация работы библиотекаря, сокращение затрат времени на обслуживание абонентов и повышение уровня библиотечной деятельности школы). Необходимость развития и совершенствования проектной деятельности студентов с точки зрения повышения качества образования очевидна.

Из всего вышесказанного мы можем заключить, что метод проектов является эффективным инструментом формирования профессиональных компетенций обучающихся, позволяет подготовить высококвалифицированного специалиста, умеющего на практике применять полученные знания, самостоятельно решать задачи различной сложности. Проектные технологии позволяют преобразовать теоретические знания обучающегося в профессиональный опыт, поскольку метод проектов предполагает создание условий, приближенных к будущей профессиональной сфере деятельности. Данные условия способствуют саморазвитию и самореализации личности, а также развивают творческий потенциал обучающегося.

В ходе проектной деятельности активно идут процессы самоопределения и саморазвития, результатом которых являются сформированные профессиональные компетенции. А главным итогом успешной проектной деятельности обучающегося является высокая конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Список литературы

1. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карел. науч. журн. 2015. № 1(10). С. 34–35.
2. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 51–54.
3. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е. [и др.]. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных технологий в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карел. науч. журн. 2015. № 1(10). С. 34–35.

дийных интернет-проектов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 66–70.

4. Гушин А.В. Понятие и значение информационно-технологического обеспечения в развитии электронного обучения высшего педагогического образования // Фундаментальные исследования. 2014. № 12-9. С. 2003–2008.

5. Гушин А.В. Функции и направления применения информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования // Приволжский научный журнал. 2015. № 1(33). С. 208–213.

6. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Методы и средства формирования общекультурных компетенций обучающихся вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 175–177.

7. Масленникова О.Е., Назарова О.Б. Роль и место проектной работы студентов в их профессиональном становлении // Новые информационные технологии в образовании. 2015. С. 470–474.

8. Одарич И.Н., Коростелев А.А. Направленность учебного процесса на формирование профессиональных компетенций бакалавра с целью последующего выполнения им трудовых функций // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 162–165.

9. Фидарова М.Г. Метод проектов в профессиональной подготовке будущего учителя информатики в контексте компетентностного подхода к образованию // European social science journal. 2012. № 12-1. С. 339–345.

10. Фидарова М.Г. Модель системы непрерывной подготовки учителя информатики // Теория и практика общественного развития. 2014. №. 9. С. 65–67.

* * *

1. Bogdanova A.V., Glazova V.F. Realizaciya proektnoj tekhnologii v obuchenii studentov gumanitarnyh napravlenij podgotovki s ispol'zovaniem sovremennyh tekhnologij // Karel. nauch. zhurn. 2015. № 1(10). С. 34–35.

2. Vaganova O.I., Gladkova M.N., Trutanova A.V. Formirovanie proektnoj kompetencii budushchih bakalavrov v vuze // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 51–54.

3. Vostroknutov E.V., Volkov S.N., Adamskij S.S., Mokievskaya N.E. [i dr.]. Realizaciya obrazovatel'nyh distancionnyh mul'timedijnyh internet-proektov // XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus. 2014. № 4. С. 66–70.

4. Gushchin A.V. Ponyatie i znachenie informacionno-tekhnologicheskogo obespecheniya v razviii elektronnoho obucheniya vysshego pedagogiche-

skogo obrazovaniya // Fundamental'nye issledovaniya. 2014. № 12-9. С. 2003–2008.

5. Gushchin A.V. Funkcii i napravleniya primeneniya informacionno-tekhnologicheskogo obespecheniya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Privolzhskij nauchnyj zhurnal. 2015. № 1(33). С. 208–213.

6. Koldina M.I., Vaganova O.I., Trutanova A.V. Metody i sredstva formirovaniya obshchekul'turnyh kompetencij obuchayushchihsya vuza // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 175–177.

7. Maslennikova O.E., Nazarova O.B. Rol' i mesto proektnoj raboty studentov v ih professional'nom stanovlenii // Novye informacionnye tekhnologii v obrazovanii. 2015. С. 470–474.

8. Odarich I.N., Korostelev A.A. Napravlennost' uchebnogo processa na formirovanie professional'nyh kompetencij bakalavra s cel'yu posleduyushchego vypolneniya im trudovyh funkcij // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 162–165.

9. Fidarova M.G. Metod proektov v professional'noj podgotovke budushchego uchitelya informatiki v kontekste kompetentnostnogo podhoda k obrazovaniyu // European social science journal. 2012. № 12-1. С. 339–345.

10. Fidarova M.G. Model' sistemy nepreryvnoj podgotovki uchitelya informatiki // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2014. №. 9. С. 65–67.

Formation of professional competencies of future computer science teachers in the context of project activities

The article explores the transformation of the structure and quality of professional training of teachers in the context of rapid development of information technology and general informatization of modern education. The author modifies the professional requirements for future teachers, especially for the computer science teacher. It is concluded that, in the system of training future computer science teachers for teaching activities in an electronic educational environment, the key guideline is the formation of skills, competencies and incentives.

Key words: *professional competence, computer science teacher, project activity, e-learning environment.*

(Статья поступила в редакцию 20.05.2019)

**Е.К. ЧЕРНИЧКИНА, О.Н. ПОДГОРСКАЯ,
Т.П. РЕЗНИК**
(Волгоград)

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

Анализируется профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция учителя иностранного языка как конгломерат трех коммуникативных компетенций (общей коммуникативной, межкультурно-коммуникативной и профессионально-коммуникативной), представляющий собой определенную модель с ядром и периферией.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция, коммуникативная личность, метазнания, педагогическая лингвозология, эмпатия, коммуникативное поведение.

Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) учителя иностранного языка (ИЯ) представляет собой определенную интеграцию общей коммуникативной, иноязычной коммуникативной и профессионально-коммуникативной компетенций билингва как результат синергии, где все компоненты имеют четко выраженную педагогическую направленность. В своей работе мы рассматриваем ИКК учителя ИЯ как его внутренний потенциал, включающий определенный набор знаний, умений, способностей, стратегий, обеспечивающих успешную профессиональную коммуникативную деятельность учителя как на вербальном, так и на невербальном уровне, направленную на формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции в своих учениках.

Любой человек представляет собой в первую очередь уникальную коммуникативную личность. Учитель ИЯ предстает в трех ипостасях: как педагог, как квазимежкультурный коммуникативный партнер, некий эталон изучаемой лингвокультуры, и, наконец, как человек с собственным, только ему присущим стилем коммуникативного поведения. То

когнитивно-эмоциональное коммуникативное пространство, которое конструируется учителем ИЯ на занятии, представляет собой своеобразную языковую среду, которая, с одной стороны, предполагает общение с использованием иноязычного кода, а с другой – подвержена дидактическому менеджменту [3, с. 44].

В качестве базовых компонентов разрабатываемой нами модели ИКК выделяются языковая, коммуникативно-прагматическая и социокультурная субкомпетенции, каждая из которых предполагает определенный набор релевантных для нее знаний, умений и способностей. Однако при переходе на более высокий профессиональный уровень эти компоненты проходят определенное реструктурирование вследствие приобретения каждым из них профессиональной направленности. Именно профессионально-педагогическая направленность выдвигает определенные группы знаний, умений, способностей на первый план, в то время как другие смещаются на периферию.

Рассмотрим, что же представляют собой знания как один из значимых компонентов в каждой выделяемой субкомпетенции ИКК учителя ИЯ. Теоретическое осмысление данного вопроса позволило представить их как некоторую систему знаний, которые обеспечивают успешное выполнение профессиональной педагогической деятельности учителя ИЯ и являются релевантными для межличностного, институционального и межкультурного общения.

В первую очередь это *знание языка как основного коммуникативного кода*, его речевого богатства, что предполагает знание различных речевых жанров, иллокутивного потенциала лексики и т. п. У учителя ИЯ данная группа знаний имеет расширенный формат, поскольку включает знание двух семиотических кодов.

Для социокультурной субкомпетенции значимым выступает пласт знаний, определяющий культурный уровень учителя как коммуниканта, что предполагает знание культурных реалий двух лингвокультур, включая пресуппозиции, прецедентные феномены, существующие системы ценностей, эмоциональные доминанты. К данной группе, безусловно, относятся фоновые знания, которые традиционно подразделяются на историко-культурные, социокультурные, этнокультурные и семиотические [2].

Анализируя коммуникативно-прагматическую субкомпетенцию, мы выделяем не-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-413-340011.

сколько групп знаний. В первую очередь это *метазнания о коммуникации*, включающие а) правила выстраивания коммуникативных отношений, типов и формата дискурса; б) знание существующих универсальных коммуникативных максим, стратегий общения и основных паттернов поведения в родной и инофонной лингвокультурах, а также их специфических отличий; в) знание правил, нормативов фатического общения, табу, стереотипов; г) знание основных лингвоэкологических и аллологических правил коммуникации [1; 4].

Сюда мы отнесем также энциклопедические *знания*, которые не являются национально маркированными. Вступая в общение с учащимися на занятиях и во внеурочной деятельности, благодаря этим специфическим знаниям учитель позиционирует себя как интеллектуально развитая и привлекательная личность.

Для успешного общения любого уровня целесообразным представляется выделение *аутознаний, знания о себе*, своем коммуникативном потенциале, личностных достоинствах и недостатках, осознания собственных коммуникативных интенций, личностных аксиологических доминант.

Особенную группу знаний представляют *профессионально-коммуникативные знания* учителя ИЯ, к которым мы относим знания о вербальных и невербальных способах педагогического взаимодействия и воздействия, коммуникативные ориентиры построения диалога с учениками, независимо от кода общения, потенциальном иллюкутивном эффекте педагогической коммуникации, знания педагогических принципов и методов обучения, трансляции собственных языковых, лингвокультурных знаний учащимся на основе их методически обоснованного отбора и адекватной адаптации к соответствующему возрастному уровню обучаемых. Именно данная группа знаний представляется нам ядерным компонентом в анализируемой модели.

Рассмотрим далее релевантные умения для выделяемых субкомпетенций. Как мы уже отмечали, каждый компонент ИКК приобретает профессиональную направленность. Особенно это актуально и заметно в отношении профессионально-коммуникативных умений учителя иностранного языка. Так, с одной стороны, учитель ИЯ должен быть определенным эталоном коммуникативного поведения в соответствии с нормативами изучаемой лингвокультуры, что предполагает достаточно высокий уровень владения иноязычным кодом, и, конечно, быть привлекательным коммуника-

тивным партнером, стимулирующим вхождение студентов в общение (хоть и на иностранном языке) с ним. С другой стороны, именно профессионально-педагогические умения выдвигаются на первый план: транслировать студентам эти знания и передавать им умения использовать эти знания в процессе коммуникации, конструировать ситуации иноязычного общения на достаточно мотивированном уровне, тактично корректировать и направлять общение студентов на иностранном языке и т. п.

Общие коммуникативные умения, как следует из постулатов теории коммуникации, предполагают осознанный, сбалансированный выбор вербальных и невербальных средств общения адекватно дискурсивной ситуации, а также в зависимости от коммуникативных особенностей и интенций партнера. Без сомнения, важное значение для реализации языковой субкомпетенции имеют умения грамотно с языковой точки зрения, логически строить свое сообщение, использовать богатый арсенал языковых средств и речевых жанров, чтобы передать собственное эмоционально-оценочное отношение к высказыванию. К данной группе можно также отнести и умения текстовой компрессии.

Для коммуникативно-прагматической субкомпетенции значимость представляют умения интеракции с речевым партнером. Это и умение войти в разговор, стимулировать его динамику (оказывая коммуникативную поддержку), грамотно с точки зрения правил речевой культуры завершить коммуникативный акт, «читать» коммуникативные интенции партнера, предвосхищая его возможную реакцию, улавливая и модальность, и тональность реплики, а не только ее суть, умение доводить до сознания партнера суть своих коммуникативных интенций.

Для социокультурной компетенции существенной представляется сформированность умений выстраивать свое сообщение с учетом ситуации общения, нормативов коммуникативного поведения, характерного для данного лингвоэтноса, оперировать прецедентными текстами на основе знания соответствующих культурных реалий.

По сути, природа и содержание общекоммуникативных и иноязычных умений во многом идентична, существенным различием представляется умение быстрого переключения лингвокультурного кода. Однако именно профессионально-педагогические коммуникативные умения, такие как умения выстраивать

диалог с учащимися без излишнего дидактизма, завуалировать дидактичность ситуации и тона, передавать в процессе обучения иностранному языку ученикам лингвокультурные и метакоммуникативные ориентиры, отражают специфику ИКК учителя ИЯ.

Рассмотрение качеств личности, имеющих непосредственную значимость для эффективного педагогического общения учителя ИЯ, может показаться, на первый взгляд, слишком условным и абстрактным, поскольку все личностные характеристики человека как коммуникативной личности реализуются (правда, с разной степенью эффективности) в его коммуникативном поведении. Несмотря на то, что данный вопрос составляет предметную сферу интересов психологии, кратко обозначим наиболее, на наш взгляд, значимые качества личности учителя ИЯ как квазиэталона иноязычной коммуникации, педагога-наставника и просто коммуникативного партнера.

Актуализации языковой компетенции, как мы считаем, будет способствовать коммуникативное / языковое чутье, креативность как способность к языковой игре, определенная экспрессивность и эмотивность, что гарантирует употребление расширенного репертуара эмотивно-вербальных, а также невербальных средств коммуникации. Немаловажное значение имеют для успешного иноязычного общения определенная гибкость и быстрота реакции, что предполагает и способность строить диалог на основе жанрового и дискурсивно-стратегического разнообразия, иногда компенсируя непонимание или незнание некоторого языкового материала. Аккультурация, вхождение в изучаемую лингвокультуру и сосуществование в ней диктуют необходимость наличия у коммуниканта толерантности, политкорректности, сенсibilityности по отношению не только к партнеру, но и к другой лингвокультуре. Данные личностные характеристики, без сомнения, являются маркерами социокультурной компетенции человека, помогающие ему избежать коммуникативных неудач, даже если в языковой картине мира имеются некоторые лакуны. Учитель иностранного языка – это не только носитель (пусть достаточно и на асимметричном уровне) двух культур, он же является медиатором в диалоге культур, проводником студентов в совершенно новый мир культурных реалий, традиций и правил.

Говоря о коммуникативно-прагматической субкомпетенции, отметим в первую очередь такие качества личности, как эмпатия, общитель-

ность, открытость, коммуникативный оптимизм, сопровождаемый определенным чувством юмора. При этом, подчеркнем, именно эмпатия и тактичность (и ее особый уровень – педагогический такт) представляются нам в качестве доминантных профессиональных личностных характеристик учителя ИЯ.

Заключая, акцентируем наш главный тезис. Интегративная модель ИКК учителя ИЯ представляет собой симбиоз, а точнее, синергетическое образование из трех базовых субкомпетенций: языковой, коммуникативно-прагматической и социокультурной с соответствующим для каждой из них набором знаний, умений и способностей. Динамический характер данной модели проявляется в том, что профессиональное развитие учителя ИЯ стимулирует переструктурирование ее компонентов как следствие приобретения ими профессионально-педагогической направленности и тем самым повышает уровень общей коммуникативной компетенции преподавателя, развивая его как коммуникативную личность.

Список литературы

1. Кислякова Е.Ю. Коммуникативная категория инакости: моногр. Волгоград: Науч. изд-во «Перемена», 2018.
2. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
3. Чернишкина Е.К. Концепция искусственно-го билингвизма в теории языка: моногр. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007.
4. Шаховский В.И. Что такое эмоциональный тьюнинг в межличностном общении? // Гуманитарные знания в современном образовательном процессе: сб. науч. тр. Воронеж, 2009. С. 319–322.

* * *

1. Kislyakova E.Yu. Kommunikativnaya kategoriya inakosti: monogr. Volgograd: Nauch. izd-vo «Peremena», 2018.
2. Furmanova V.P. Mezhkul'turnaya kommunikaciya i kul'turno-yazykovaya pragmatika v teorii i praktike prepodavaniya inostrannyh yazykov: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1994.
3. Chernichkina E.K. Konceptiya iskusstvennogo bilingvizma v teorii yazyka: monogr. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2007.
4. Shahovskij V.I. Chto takoe emocional'nyj tyuning v mezhlichnostnom obshchenii? // Gumanitarnye znaniya v sovremennom obrazovatel'nom processe: sb. nauch. tr. Voronezh, 2009. S. 319–322.

Integrative model of foreign language communicative competence of a foreign language teacher

The article analyzes the foreign language communicative competence of a foreign language teacher as a conglomeration of three communicative competences (common communicative competence, intercultural communicative competence and professional communicative competence), which represents a specific model with a core and periphery.

Key words: *professional communicative competence, communicative personality, metacognition, pedagogical lingvoecology, empathy, communicative behavior.*

(Статья поступила в редакцию 20.05.2019)

О.Н. ВЕЛИКАНОВА, Е.Ю. КИСЛЯКОВА
(Волгоград)

ПРОБЛЕМА КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ*

Подчеркивается необходимость уточнения структуры иноязычной коммуникативной компетенции, в рамках которой следует выделять три основных компетенции – языковую, коммуникативно-прагматическую и социокультурную. Каждая из них предполагает вычленение более дробных компонентов, формирование которых будет способствовать совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции в целом.

Ключевые слова: *компетенция, коммуникативная ситуация, поликодовость, мультимодальность, субкомпетенция, Ино-образ, коммуникативные умения.*

В современной лингводидактике сложилось достаточно устойчивое понимание коммуникативной компетенции, которая определяется как способность решать ситуативно обусловленные коммуникативные задачи, следовательно, иноязычная коммуникативная ком-

петенция предполагает реализацию такой способности в ситуациях общения в рамках иной культуры с использованием средств изучаемого языка. При этом нельзя не учитывать такую характеристику современной коммуникации, как поликодовость. О влиянии поликодовости на формирование коммуникативной компетенции сегодня пишут многие исследователи данной проблемы [3]. Иными словами, не столько сама речь и речевые (как и собственно языковые) умения влияют на уровни сформированности коммуникативной компетенции, сколько речь в совокупности с экстралингвистическими факторами, определяющими средства и способы оптимизации общения [7].

Таким образом, поликодовость задает мультимодальное восприятие коммуникативной среды, адекватная интерпретация которой, с одной стороны, способствует более успешному и эффективному взаимодействию коммуникантов, а с другой – требует развития коммуникативной компетенции с учетом ее различных компонентов, связанных с овладением тем или иным кодом (языковым, невербальным, паравербальным, лингвокультурным и пр.).

В связи с вышесказанным содержание коммуникативной компетенции отражает особенность ее компонентного состава. Думается, что уточнение набора и сущностных признаков компонентов коммуникативной компетенции будет способствовать совершенствованию критериев оценки уровней ее сформированности в целом. Кроме того, компонентный анализ коммуникативной компетенции, выделение ее ядерных и периферийных субкомпетенций позволят выявить *in potentia* зависимость уровня ее сформированности у обучаемых от степени владения содержанием того или иного ее компонента. Такая задача является перспективной для лингводидактических исследований по проблеме коммуникативной компетенции, но ее постановка является актуальной для современной науки.

Поскольку в современной дидактической практике приоритетно развивать у обучаемых адаптивные умения и навыки общения в условиях иной культуры, то необходимым условием является максимальное сохранение поликодовости учебной коммуникации. Приняв данное условие за аксиоматичное, лингводидакты выделили следующие компоненты как частные субкомпетенции, которые сегодня уже считаются традиционными:

1) языковую, отвечающую за уровень владения системой и нормой языка, а также готов-

* Исследование выполнено в рамках поддерживаемого РФФИ научного проекта № 18-413-340011.

ность применять языковые единицы и структуры в процессе речевого общения;

2) коммуникативно-прагматическую, предполагающую способность выстраивать общение с учетом коммуникативной ситуации и ее участников;

3) социокультурную, требующую от партнеров готовности и способности вести межкультурный диалог на основе знаний как собственной, так и чужой культуры [2].

Как показывает практика преподавания иностранного языка в школе и вузе, более высокие уровни сформированности коммуникативной компетенции достигаются при условии развития ее частных компонентов с максимальным учетом всех их аспектов. Так, уровень сформированности языковой компетенции будет высоким, если в ней в равной степени развиты такие микрокомпоненты, как фонетический, орфоэпический, лексический, грамматический и мн. др. [11]. Надо признать, что языковая компетенция является приоритетной в целях и задачах обучения. Однако очевидна необходимость учета норм общения, принятых в лингвокультурах коммуникантов в условиях иноязычной среды: недостаточно уметь выражать привычные речевые модели на иностранном языке в процессе межкультурной коммуникации – необходим отбор речевых средств в соответствии с принятыми в принимающей лингвокультуре нормами и ожиданиями инокультурного собеседника. Данная идея находит подтверждение в ряде исследований лингвистов и лингводидактов. В частности, Н.Д. Гальскова отмечает: «Недопустимо, когда к общению в инокультурной действительности подходят с готовыми мерками, сформированными в родной культуре. Это приводит к нарушению межкультурного общения, коммуникативным неудачам» [4, с. 128]. Исследователями в области теории коммуникации отмечается необходимость овладения социокультурным кодом сообщества носителя языка коммуниканта: «Специфичность компонентов когнитивных баз различных социокультурных сообществ возводит барьеры в ситуации контакта их представителей, снятие которых возможно через введение в текст (сообщение) специфических фрагментов культуры реципиента» [10, с. 500]. Необходимо подчеркнуть, что возможно повышение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в целом за счет овладения содержанием двух других традиционно выделяемых частных субкомпетенций (коммуникативно-прагматической и социокультурной) с учетом их более подробных компонентов.

В рамках данной статьи обратимся к описанию компонентного состава коммуникативно-прагматической субкомпетенции. В результате сравнительно-сопоставительного анализа трактовок структуры иноязычной коммуникативной компетенции в трудах различных исследователей (Н. Хомский, Д.И. Изаренков, В.В. Сафонова, М. Canale, M. Swain, S.J. Savignon и др.) нами были выделены следующие компоненты в структуре данной субкомпетенции: когнитивно-коммуникативный, аллологический и лингвоэкологический.

В отношении первого компонента необходимо отметить, что его содержание непосредственно связано с содержанием коммуникативных категорий, дающих представление о коммуникации в целом, о правилах и нормах ее протекания, о дискурсивных особенностях (тема, ситуация общения, партнеры, стилистическая тональность, жанровая специфика и пр.). Как отмечает И.А. Стернин, коммуникативная категория имеет определенную когнитивную структуру, включающую прескрипции, установки и правила развития интеракции и реализуемую в общении соответствующими стратегиями и тактиками [13; 14].

Содержание когнитивно-коммуникативного компонента рассматриваемой субкомпетенции пересекается с такими компонентами, как аллологический и лингвоэкологический. В научной литературе уже неоспоримым является тот факт, что в общении важно увидеть события глазами другого человека (интераканта). Такое умение зависит от эмоционального склада личности, ее эмпатийности (склонности к сопереживанию), а также от воспитания, общей эрудиции и жизненного коммуникативного опыта. Неумение встать на позицию другого человека (идентифицировать себя с ним) может привести к непониманию и конфликтам. В связи с этим очевидна потребность в формировании соответствующей компетенции – аллологической (от термина *аллология* – наука о Другом). Суть данной компетенции можно выразить словами А.А. Ухтомского, автора понятия «доминанта на Собеседнике»: это глубокое проникновение во внутренний мир другого человека, стремление понять его ценностно-смысловую позицию, отстранившись от собственных установок, стереотипов и ожиданий. Другой в понимании А.А. Ухтомского всегда конкретное живое лицо, «которое никогда не может быть средством для меня, но всегда должно быть моей целью», и посредством понимания в самом человеке раскрывается его личность [15].

В предыдущих работах нами было установлено, что формирование аллологической компетенции происходит посредством конструирования адекватного Ино-образа коммуниканта [5]. Привычное рассмотрение Я и Другого в качестве обособленных друг от друга объектов окружающего мира представляется некорректным, т. к. каждое отдельное Я вмещает (отображает вербально и / или акционально) количество n Других, с которыми субъект «соприкасается» в своей коммуникативной деятельности.

Развитие сознания человека обусловлено субъектно-объектными отношениями с окружающей действительностью, отношениями «Я – Ты», познанием себя через Ты. Осознание себя приходит к человеку через его окружение, в результате взаимодействия с Другими человек вырабатывает более-менее устойчивое внутреннее представление о самом себе. Благодаря этому осуществляется социализация, а также происходит формирование собственного Я и его индивидуальной коммуникативной компетенции.

В процессе коммуникации Я и Другой осуществляют взаимодействие на основе Ино-образа друг друга, т. е. элемента сознания субъекта, в содержании которого отражено ситуативно обусловленное понимание коммуникативного партнера. Проблема построения адекватного Ино-образа может быть связана с тем, что большинство наших суждений о Другом оказываются результатом проектирования на него наших собственных качеств, поскольку очень часто мы опираемся на представление о Другом как о подобном, схожем. Кроме того, наше видение Другого обусловлено нашими собственными настроениями и мотивами в какой-либо момент жизни, которые также могут искажать восприятие коммуникативного партнера [17].

Сформированность аллологического компонента коммуникативно-прагматической субкомпетенции предполагает владение знаниями, умениями и способностями взаимного тьюнинга коммуникантов [16], основанного на возможностях прогнозирования поведения партнера. При этом основными трудностями могут выступать недостаточное знание партнера, непонимание или незнание ситуации общения, неумение поставить себя на место собеседника (например, типичное рассуждение «Я бы на его месте поступил так» вместо того, чтобы представить, как он мог бы поступить в заданной ситуации). Для сведения к минимуму возможности коммуникативных ошибок и, соответственно, неудач целесообразна

постоянная работа по изучению и обобщению своего речевого опыта и опыта других коммуникантов, а также развитие самоконтроля и умения рефлексии [12].

Как показывает практика общения, способность к эмпатийности и конструированию адекватного Ино-образа коммуникативного партнера приводит к экологизации общения, в рамках которого интерактанты применяют такие стратегии и тактики, как амортизация конфликта, эмоциональное балансирование, а также стратегии и тактики конфирмации (ориентация на Другого и его проблему). Поэтому целесообразно также выделять в структуре коммуникативно-прагматической субкомпетенции такой микрокомпонент, как лингво-экологический (В.И. Шаховский, С.В. Ионова, А.П. Сковородников и др.), который сфокусирован на приоритете коммуникативного благополучия адресата и создании благоприятного коммуникативного климата.

При разработке критериев экологичного общения нельзя обойти духовно-нравственный аспект межличностного взаимодействия, на основе которого, как справедливо отмечают М.А. Кормилицына и О.Б. Сиротинина, выделяются этические приоритеты коммуникации (например, приоритет убеждения при ограниченности манипулирования, приоритет вежливости, толерантность, ограничение категоричности, приоритет скромности) (подробнее см.: [8]). В содержании лингвоэкологического компонента рассматриваемой субкомпетенции, на наш взгляд, необходимо учитывать знания, умения и способности коммуникантов использовать конфирмативные стратегии и тактики [9], основанные на прескрипциях антиконфликтности, неимпозитивности и глорификации, а также вытекающих из нее установок на кооперативное общение, митигацию и сохранение лица коммуникантов. Так, установка на кооперативное, гармоничное общение, которое предполагает наличие особого внимания, проявляемого говорящим к адресату, реализуется следующими коммуникативными правилами: 1) своди к минимуму возможные разногласия с собеседником (максима согласия); 2) создавай и сохраняй позитивную тональность общения (максима симпатии). Остальные установки связаны с такими правилами общения, как 1) смягчай категоричность суждений и оставляй собеседнику возможность выбора (максима одобрения и такта); 2) меньше хвали себя (максима скромности) и пр. [6].

Решение задач системного формирования компонентов иноязычной коммуникативной

компетенции требует выделения и уточнения соответствующих коммуникативных умений, на развитие которых направлен комплекс дидактических средств в процессе обучения. В числе таких умений нами выделяются:

1) речевые: а) умения диалогического взаимодействия в различных коммуникативных ситуациях; б) умение монологического высказывания в рамках тем и ситуаций общения, представленных в содержании обучения; в) умение коммуникативного аудирования, целью которого является понимание иноязычной устной речи при ее однократном предъявлении [1, с. 101];

2) неречевые: а) умение верно «прочитать» социально-культурный подтекст в общении с иноязычным собеседником; б) умение выбора адекватных невербальных средств общения в условиях иноязычной среды;

3) умение коммуникативного взаимодействия на основе ситуативно обусловленного понимания коммуникативного партнера (ориентация на партнера, прогнозирование его поведения, амортизация конфликта, стремление к благоприятной атмосфере общения и др.).

В силу всего вышесказанного мы приходим к выводу, что благодаря сформированности когнитивно-коммуникативного, аллологического и лингвоэкологического компонентов коммуникативно-прагматической субкомпетенции коммуниканты способны сделать адекватный ситуации общения и ино-образу собеседника выбор языковых средств и коммуникативных стратегий и тактик, определяющих эффективность коммуникативного взаимодействия. Формирование данных компонентов в процессе обучения представляется нам эффективным при условии системного развития соответствующих коммуникативных умений.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во «ИКАР», 2009.
2. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003.
3. Алмазова Н.И., Чернявская В.Е. Дидактический процесс как поликодовый феномен // Стил. 2010. Вып. 11. С. 429–435.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2005.

5. Кислякова Е.Ю. Коммуникативная категория инакости: моногр. Волгоград, 2018.

6. Кислякова Е.Ю. Реализация категории инакости в коммуникативных стратегиях и тактиках // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2018. № 1. С. 8–17. DOI: 10.18384/2310-712X-2018-1-8-17.

7. Кожина М.Н. Предмет риторики в парадигме речеведческих дисциплин (взгляд со стороны стилистики) // Стереотипность и творчество в тексте. Пермь, 2000. С. 3–32.

8. Кормилицына Н.А., Сиротинина О.Б. Язык СМИ: учеб. пособие. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 2011.

9. Матяш О.И. Язык в межличностной коммуникации // Межличностная коммуникация: теория и жизнь. СПб.: Речь, 2011. С. 211–273.

10. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М.А. Василика. М.: Гардарики, 2003.

11. Русский язык и культура речи (базовые компетенции) / под ред. проф. А.П. Сковородникова. Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2013.

12. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Истоки, 2001.

13. Стернин И.А. О понятии коммуникативного сознания и некоторых особенностях русского коммуникативного сознания // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: сб. ст. М.; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та. 2004. С. 36–63.

14. Тахтарова С.С. Коммуникативные категории в когнитивно-дискурсивной парадигме // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. 2017. Т. 16. № 2. С. 189–196.

15. Ухтомский А.А. От двойника к собеседнику // Его же. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. С. 335–391.

16. Шаховский В.И. Что такое эмоциональный тьюнинг в межличностном общении? // Гуманитарные знания в современном образовательном процессе: сб. науч. тр. Воронеж, 2009. С. 319–322.

17. Brooks W.B., Emmert P. Interpersonal Communication. Wm. C. Brown Company Publishers, 1980.

* * *

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

2. Almazova N.I. Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2003.

3. Almazova N.I., Chernyavskaya V.E. Didakticheskij process kak polikodovyy fenomen // Stil. 2010. Vyp. 11. S. 429–435.

4. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ispr. M.: Izd. centr «Akademiya», 2005.

5. Kislyakova E.Yu. Kommunikativnaya kategoriya inakosti: monogr. Volgograd, 2018.

6. Kislyakova E.Yu. Realizatsiya kategorii inakosti v kommunikativnykh strategiyyah i taktikah // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2018. № 1. S. 8–17. DOI: 10.18384/2310-712X-2018-1-8-17.

7. Kozhina M.N. Predmet ritoriki v paradigme rechevedcheskikh disciplin (vzglyad so storony stilistiki) // Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste. Perm', 2000. S. 3–32.

8. Kormilicyna N.A., Sirotinina O.B. Yazyk SMI: ucheb. posobie. Saratov: Izd-vo Sarat. gos. un-ta, 2011.

9. Mat'yash O.I. Yazyk v mezhlchnostnoj kommunikatsii // Mezhlchnostnaya kommunikatsiya: teoriya i zhizn'. SPb.: Rech', 2011. S. 211–273.

10. Osnovy teorii kommunikatsii: uchebnik / pod red. prof. M.A. Vasilika. M.: Gardariki, 2003.

11. Russkij yazyk i kul'tura rechi (bazovye kompetencii) / pod red. prof. A.P. Skovorodnikova. Krasnoyarsk: Sib. fed. un-t, 2013.

12. Sternin I.A. Vvedenie v rechevoe vozdejstvie. Voronezh: Istoki, 2001.

13. Sternin I.A. O ponyatii kommunikativnogo soznaniya i nekotorykh osobennostyakh russkogo kommunikativnogo soznaniya // Yazykovoe soznanie: teoreticheskie i prikladnye aspekty: sb. st. M.; Bar-naul: Izd-vo Alt. un-ta. 2004. S. 36–63.

14. Tahtarova S.S. Kommunikativnye kategorii v kognitivno-diskursivnoj paradigme // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. 2017. T. 16. № 2. S. 189–196.

15. Uhtomskij A.A. Ot dvojnika k sobesedniku // Ego zhe. Dominanta. SPb.: Piter, 2002. S. 335–391.

16. Shahovskij V.I. Chto takoe emocional'nyj tyuning v mezhlchnostnom obshchenii? // Gumanitar-nye znaniya v sovremennom obrazovatel'nom processe: sb. nauch. tr. Voronezh, 2009. S. 319–322.

The problem of the component composition of foreign language communicative competence

The article emphasizes the need to clarify the structure of foreign language communicative competence. The authors single out three main competences comprising the foreign language competence, namely, linguistic competence, communicative-pragmatic competence and sociocultural competence. Each of them can be divided into more "divisible" units, the formation of which will contribute to the improvement of foreign language communicative competence as a whole.

Key words: *competence, communicative situation, multicode situation, multimodality, subcompetence, image of otherness, communicative skills.*

(Статья поступила в редакцию 04.06.2019)

Е.А. КОСЫГИНА, Н.Г. ОТТ, Е.Л. УШАКОВА
(Липецк)

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Раскрывается актуальность исследования подготовки будущего профессионала, которая является первоочередной задачей вуза любого профиля. Учебно-воспитательный процесс вуза направлен на создание оптимальных условий для того, чтоб студент не только расширял свой запас базовых знаний, формировал и отрабатывал комплекс профессиональных навыков и умений, но и развивал систему личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной самореализации. Все это в полной мере касается и профессиональной подготовки педагога-психолога.

Ключевые слова: *профессионализм, профессионаграмма, мотивационно-ценностный компонент, деятельностный компонент, когнитивный компонент.*

Стратегией современного высшего образования является ориентация на повышение качества подготовки будущих специалистов. При этом профессиональная подготовка должна быть качественной как на уровне фундаментального образования, так и на уровне профессиональных компетенций специалиста. Особенно это касается подготовки педагога-психолога, поскольку психолого-педагогическая поддержка развивающейся личности составляет основу его профессиональных компетенций.

Подготовка будущего профессионала является первоочередной задачей высшего учебного заведения любого профиля. Учебно-воспитательный процесс вуза направлен на создание оптимальных условий для того, чтобы студент не только расширял свой запас базовых знаний, формировал и отрабатывал комплекс профессиональных навыков и умений, но и развивал систему личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной самореализации. Все это в полной мере касается и профессиональной подготовки педагога-психолога.

Согласно профессиональному стандарту педагога-психолога, в процессе становления как специалиста для качественного выполнения своих непосредственных профессиональных функций (психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях, а также оказание психолого-педагогической помощи) будущий специалист должен овладеть определенными критериями, представляющими собой «перечень компетенций, которые работнику необходимо проявить, чтобы соответствовать требованиям профессионального стандарта» [4]: набор обязательных требований к уровню квалификации; требования к профессиональному образованию и обучению, к опыту практической работы.

Требования к личности профессионала зафиксированы в профессиограмме психолога: высокая степень личностной ответственности; терпимость, безоценочное отношение к людям; интерес и уважение к другому человеку; стремление к самопознанию, саморазвитию; тактичность, воспитанность; склонность к сопереживанию; умение прогнозировать события; умение хранить тайну и т. д. Именно такими личностными качествами должен обладать высококвалифицированный профессионал педагог-психолог [1].

Профессиограмма педагога-психолога призвана помочь молодому специалисту овладеть профессией; зрелому специалисту – оценивать свой уровень профессионализма; коллегам и руководителям – проводить объектив-

ную профессиональную оценку и аттестацию уровня профессионализма, соотносить нормативные требования к профессии и индивидуальные качества, достоинства и недочеты конкретного педагога, выявлять зону ближайшего профессионального развития педагога.

Разумеется, высокий уровень профессионализма студентов-выпускников является результатом воздействия комплексной системы психолого-педагогических условий и факторов, влияющих на развитие и формирование у студентов в процессе их обучения в высшем учебном заведении ключевых компонентов профессиональной компетентности педагога-психолога.

Профессионализм – это целостная система, в которой зафиксированы представления о том, каким должен быть профессионал, что он должен уметь делать и как вести себя как член определенного профессионального сообщества, профессиональной субкультуры, чтобы эффективно реализоваться в профессии.

В структуре этой системы можно выделить следующие компоненты, тесная взаимосвязь которых обеспечивает ее устойчивость.

1. Когнитивный компонент – осознание совокупности специфических знаний и навыков, которые требуются для выполнения профессиональных ролей. О высоком уровне сформированности когнитивного компонента будущих педагогов-психологов будет свидетельствовать наличие специфических профессиональных знаний, необходимых для выполнения профессиональных функций.

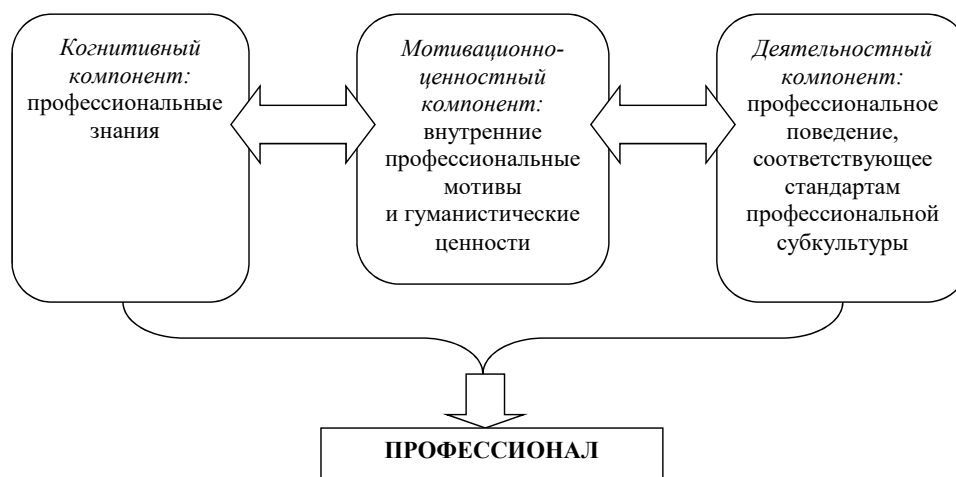


Рис. 1. Компоненты профессионализма специалиста

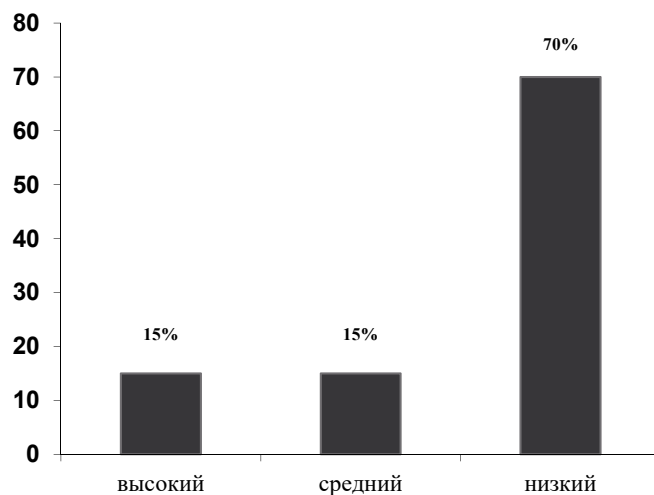


Рис. 2. Уровень развития мотивационно-ценностного компонента профессионализма будущих педагогов-психологов

2. Мотивационно-ценностный – потребности, интересы, установки, убеждения, которые реализуются и удовлетворяются в профессии; этические нормы и ценности, усвоение которых происходит по мере овладения профессией; следование этическим нормам профессионального сообщества, т. е. ценностно-смысловая основа жизни человека, интересы, установки, убеждения, которые реализуются и удовлетворяются в профессии.

Критерием сформированности мотивационно-ценностного компонента будет доминирование профессиональных интересов и убеждений в мотивационной структуре личности, а также внутреннее принятие этических норм и ценностей, которые культивируются в данной профессиональной общности (ценность личности, свобода воли, принцип неиндифферентности и т. п.), стремление соответствовать эталону профессионала.

3. Деятельностный компонент – наличие стиля поведения, принятого в профессиональном сообществе. Данный компонент понимается как механизм проявления себя как члена профгруппы, построение системы отношений и действий в различных профессиональных ситуациях. О сформированности деятельностного компонента будущих педагогов-психологов можно говорить при наличии у студентов высокого уровня овладения поведением и стилем деятельности, характерным для представителей данного профессионального

сообщества («действую, как психолог»). Эти компоненты тесно взаимосвязаны (рис. 1). И степени их значимости в процессе становления профессионала практически равны, однако и здесь мы присоединяемся к мнению многих исследователей [2; 3; 6 и др.] о том, что мотивационно-ценностный компонент является той детерминантой, которая и обуславливает актуализацию потребности в профессиональном росте будущего специалиста, стимулируя его к саморазвитию.

В процессе изучения проблемы формирования профессионализма у студентов психолого-психологических специальностей на базе Липецкого педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского был проведен констатирующий эксперимент, цель которого состояла в том, чтобы выявить уровень сформированности мотивационного компонента профессионализма будущих специалистов на этапе окончания профессионального обучения. Выборку составили 90 студентов-выпускников психолого-педагогических специальностей.

Для изучения уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента профессионализма будущих педагогов-психологов мы использовали адаптированную методику «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» [5], которая позволила нам определить, на какой ступени развития мотивации находится респондент.

Как показал анализ результатов методики, уровень развития профессиональной мотивации средний и выше показали лишь 30% респондентов (рис. 2). Как видим, у выпускников еще слабо развиты профессиональные интересы, они обладают низким уровнем познавательной потребности в вопросах, касающихся профессиональной деятельности, а интерес к профессиональной проблематике носит внешний, ситуативный характер. Данные показатели свидетельствуют о низком уровне сформированности мотивационно-ценностного компонента профессионализма будущих педагогов-психологов.

Причина данной ситуации видится, прежде всего, в том, что процесс формирования профессионала во время обучения в высшем учебном заведении, в сущности, сводится к созданию специальных условий педагогических воздействий для приобретения студентом специфических знаний и навыков, которые требуются для выполнения профессиональных функций. Однако становление профессионала предполагает также развитие и поддержание профессиональных интересов будущих педагогов-психологов к проблемам личности, условиям ее становления и развития, кризисным этапам онтогенеза и т. д., а также формирование внутренней потребности в профессиональном росте у будущих специалистов. Все это возможно лишь при создании в высшем учебном заведении, которое готовит будущих педагогов-психологов, определенных психолого-педагогических условий (таких, как гуманизация образования с опорой на декларируемые общечеловеческие ценности, субъект-субъектность педагогического взаимодействия студентов и педагогов, развитие рефлексии студентов в процессе профессиональных тренингов, практическая направленность профессионального блока дисциплин и т. д.), которые и будут содействовать формированию высокого уровня внутренней профессиональной мотивации у студентов-выпускников психолого-педагогических специальностей.

Список литературы

1. Дебольский М.Г. Разработка профессиональной программы психолога и ее использование при профотборе специалистов. М.: Знание, 1996.
2. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002.

3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.

4. Профессиональный стандарт педагога-психолога [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.002.pdf> (дата обращения: 16.04.2019).

5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002.

6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: моногр. М.: МОРУ, 2001.

* * *

1. Debol'skij M.G. Razrabotka professiogrammy psihologa i ee ispol'zovanie pri profotbore specialistov. M.: Znaniya, 1996.

2. Dergacheva O.E. Avtonomiya i samodeterminatsiya v psihologii motivatsii: teoriya E. Desi i R. Rajana // Sovremennaya psihologiya motivatsii / pod red. D.A. Leont'eva. M., 2002.

3. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M.: Znanie, 1996.

4. Professional'nyj standart pedagoga-psihologa [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.002.pdf> (data obrashcheniya: 16.03.2019).

5. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp. M.: Izd-vo In-ta psihoterapii, 2002.

6. Shnejder L.B. Professional'naya identichnost': monogr. M.: MOSU, 2001.

The problem of professional training of future educational psychologist in the educational environment of the higher educational institution

The article reveals the relevance of the study of the professional training of the educational psychologist, which is the primary task of the university of any profile. The authors show that the educational process at the university is aimed at creating optimal conditions for the student not only to expand his basic knowledge and to form and develop a set of professional skills, but also to develop a system of personal qualities necessary for successful professional self-realization.

Key words: *educational psychologist, professionalism, professiogram, motivational value component, activity component, cognitive component.*

(Статья поступила в редакцию 20.03.2019)

Р.А. ДОРМИДОНТОВ, В.Н. ДОЛМАТОВА
(Липецк)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Освещается проблема формирования гражданской ответственности как интегративного качества личности у студентов педагогического вуза. Приводятся результаты анализа и обобщения публикаций по проблеме гражданской ответственности в современной отечественной научной литературе, обозначены основные методологические подходы к формированию гражданской ответственности личности. Представлено авторское определение гражданской ответственности, выделены его структурные компоненты.



Ключевые слова: воспитание, гражданственность, интегративное качество, уровни сформированности, курс по выбору.

Среди основных тенденций развития современного отечественного образования важную роль играет воспитание активных, сознательных, ответственных за свою страну и ее будущее граждан. Поэтому задачей общеобразовательной школы является не только подготовка грамотного и теоретически компетентного выпускника, но и формирование самостоятельной, инициативной, ответственной и критически мыслящей личности, способной включиться в процесс гражданско-правовых отношений, стремящейся к участию в делах государства в рамках формирующегося гражданского общества. Это требование особенно актуально на фоне ослабления интереса студентов к политическим и гражданско-правовым проблемам современного общества.

Произошедшие в социально-экономической, политической жизни общества изменения требуют обновить, привести в соответствие с актуальными задачами воспитания систему формирования гражданской ответственности, выбрать наиболее рациональные для данного содержания методы и средства воспитания. Необходимость формирования гражданской ответственности и патриотизма студентов педагогического вуза обусловлена как логикой развития страны, существование которой во многом определяется наличием в стране ответственных граждан-патриотов, так и норматив-

ными документами, например, государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [13]. В этой связи особую актуальность приобретает поиск стимулирующих условий для эффективной организации формирования гражданской ответственности с учетом современного методологического подхода.

В последние годы активно разрабатывается проблема формирования гражданской ответственности в русле современных методологических подходов. Так, в рамках системно-гуманитарного подхода Ю.Д. Земляков и Э.А. Бирюкова рассматривают процесс формирования гражданской ответственности среди молодежи в вузе [8]. Г.Ф. Ерисова, Е.Н. Чемёркина, Н.М. Демидова используют инновационный подход в формировании патриотизма и гражданской ответственности молодежи [7]. Н.А. Иванова указывает на возможности реализации аксиологического подхода в формировании гражданской ответственности среди подростков [9]. Особенности воспитания гражданской ответственности старшеклассников на основе культурологического подхода проанализированы в работах Р.А. Дормидонтова [5]. Возможности акмеологического подхода в воспитании гражданской ответственности личности рассматриваются в работе Н.В. Черняковой [18]. Т.Н. Бессонова воспитание гражданской ответственности анализирует в русле институционального подхода [2], а О.А. Радченко говорит о возможностях социокультурного подхода [15]. Использование комплексного подхода к воспитанию гражданской ответственности подростков рассматривается в работе И.В. Чепиги [17]. В некоторых исследованиях прорабатываются вопросы формирования гражданской ответственности в зависимости от специфичности институциональной среды и социальной ситуации развития ребенка [12].

При попытке дать определение и раскрыть содержание того или иного понятия авторы акцентируют внимание на наиболее важной, по их мнению, стороне вопроса. Остановимся на некоторых определениях гражданской ответственности, приводимых в последние годы в работах отечественных педагогов и психологов.

В контексте определения и конкретизации понятия «гражданственность» в психолого-педагогической литературе интересным представляется исследование А.В. Куршева [11], в котором проанализировано понятие гражданской ответственности в 7 докторских и 49 кандидатских диссертациях. Подавляющее большинство ав-

торов авторефератов диссертационных исследований, изученных А.В. Куршевым (а именно 36 из 44) с учетом незначительных нюансов понимают под гражданственностью личностное качество или их совокупность.

Остановимся на некоторых определениях гражданственности, приводимых в последние годы в работах отечественных педагогов и психологов. Большинство исследователей отмечают интегративный характер гражданственности личности.

В исследовании Е.Р. Евдокимовой отмечается, что гражданственность – это нравственное качество личности, имеющее элементы дееспособности, готовности выразить себя в социальном плане. Воспитание гражданственности как интегративного качества личности позволяет человеку ощущать себя юридически, социально и политически дееспособным [6, с. 53]. Ю.Д. Земляков и Э.А. Бирюкова указывают на то, что «концептуальный образ гражданина предполагает, что этот человек любит Родину в широком плане: любит ее природу, людей, историю, готов ее защищать, готов совершать трудовые подвиги во имя ее, работать над развитием своей индивидуальности для раскрытия заложенных в ней талантов» [8, с. 3].

Стоит отметить, что некоторые отечественные ученые определяют гражданственность не как интегративное качество личности, а как личностную черту или же способность или свойство. Так, в исследовании А.В. Куршева [10] на основе динамической функциональной структуры личности приводится обоснование гражданственности как черты характера, а П.А. Гнездилова указывает, что это способность личности проявлять свои качества в социокультурном контексте, «одно из общекультурных свойств, присущих личности как субъекту общественных отношений» [4, с. 85].

Ю.М. Резник видит в гражданственности органический сплав «высших» (а не просто общевидовых или индивидуально-личностных) родовых свойств и культурно-специфических черт человека, взятых в их конкретно историческом воплощении и реальном бытии. По мнению исследователя, гражданственность проявляется в таких чертах, как творческая активность и сознательность, свобода и ответственность, персонализм и солидарность, духовность и самодеятельность, а также национально-культурная специфичность и др. [16].

О.Е. Артамонова отмечает тот факт, что гражданственность – это не всегда политиче-

ская или правовая категория. Гражданственность предусматривает использование в полной мере прав человека и наличие чувства защищенности со стороны демократического общества. В то же время гражданственность подразумевает максимальное включение граждан в общественные проблемы, активные действия в рамках различных социальных институтов и уважительное отношение к правам других [1].

Нам представляется ценным для понимания феномена гражданственности личности представление А.А. Бодалева о соотношении и взаимном обусловливании гражданственности и нравственности. Качество гражданственности, отмечает А.А. Бодалев, «теснейшим образом сопрягается с нравственностью и совестью людей, если под нравственностью понимать интегральное психическое образование, представленное в сознании, самосознании и подсознании человека, а также в его эмоциональной и волевой сферах, и проявляющееся у него как устойчивая потребность и постоянная способность выстраивать свое поведение во всех областях жизнедеятельности в соответствии с общечеловеческими ценностями. И в избранной трактовке гражданственности и нравственности и их взаимосвязи совесть выступает в этом контексте как способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя по своей сути нравственные цели планируемых поступков и деяний и требовать от себя их выполнения и затем оценивать сделанное, опять же придерживаясь нравственных критериев» [3, с. 7]. Схожих взглядов придерживается и Е.В. Приводнова, указывая на тот факт, что «гражданственность означает наличие у человека системы социально значимых нравственных ценностных ориентиров, питающих чувства причастности к судьбе Отечества, определяющих готовность принять на себя моральную ответственность за его прошлое, настоящее, будущее, установку на активное участие в развитии своей страны, в общественной жизни в формах, отвечающих моральным и правовым нормам» [14, с. 121].

Таким образом, гражданственность – это сложное интегральное качество личности, с одной стороны, и выработанная система отношений человека с обществом и государством – с другой. Гражданственность личности рассматривается нами как «интегративное качество личности, определяющее систему мотивов, установок, направленности, отношений личности к государству, обществу и личности

другого человека, включающее в себя такие компоненты, как мировоззренческий, познавательный, деятельностный» [5, с. 8].

Гражданственность представляет собой сложное, многоуровневое понятие, основными составляющими которого являются гармоничное сочетание высоких патриотических чувств, комплекс историко-правовых знаний, ответственность, активная социальная позиция, гуманность, толерантность. Гражданственность выражается в чувстве собственного достоинства и уважении другой личности, а также уважении и доверии к другим гражданам, к государственной власти, в адекватном использовании своих прав и обязанностей, закреплённых в Конституции.

В соответствии с логикой исследования мы определили четыре уровня сформированности гражданской личности студента педагогического вуза: высокий, достаточный, индифферентный, неудовлетворительный. В рамках исследования нами проведен анализ эффективности апробации внедрения в учебно-воспитательный процесс Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского (ЛГПУ) курса по выбору «Воспитание гражданской личности и патриотизма в образовании», предусмотренного учебным планом направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование». Цель курса – способствовать углублению знаний студентов о современном понимании гражданской личности и патриотизма как интегративного качества личности в психолого-педагогических условиях его формирования в рамках учебно-воспитательного процесса в школе. В курсе изучаются основные подходы к пониманию гражданской личности и патриотизма в современной психолого-педагогической литературе, методы формирования данных качеств у школьников. Кроме того, в курс включен блок занятий, направленный на формирование гражданской личности и патриотизма у обучающихся студентов. Дисциплина относится к вариативной части гуманитарного, социального и экономического цикла и реализуется в первом семестре первого года обучения.

Структурно курс по выбору построен по хронологически-проблемному принципу и включает три раздела. Предложенная структура позволяет раскрыть как динамику формирования гражданской личности в учебно-воспитательном процессе, так и специфику граж-

данственности как интегрального качества личности.

Исследование проводилось в два этапа в течение 2018–2019 гг. На первом этапе была осуществлена первичная диагностика (сентябрь 2018 г.), на втором проводилась контрольная диагностика (январь 2019 г.). Исследованием были охвачены студенты первых-вторых курсов Института психологии и образования ЛГПУ. Все испытуемые были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). В первую группу входили студенты, обучающиеся по профилю подготовки «Специальная психология и педагогика» и «Психология образования», в учебном плане которых предусмотрен курс «Воспитание гражданской личности и патриотизма в школьном возрасте». Вторую группу составили студенты профиля подготовки «Педагогическое образование», в учебном плане которых данный курс не предусмотрен. Всего в исследовании приняли участие 85 респондентов: 45 (ЭГ) и 40 (КГ).

В результате первичной диагностики сформированности знаний студентов о гражданской личности и патриотизме в обеих группах был выявлен примерно одинаковый уровень выраженности качеств и знаний студентов о гражданской личности и патриотизме. Результаты первого этапа исследования отражены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования контрольной и экспериментальной групп (первичная диагностика)

Уровень	КГ		ЭГ	
	количество человек	%	количество человек	%
Высокий	4	10	4	9
Достаточный	13	32,5	13	28,9
Индифферентный	16	40	19	42,2
Неудовлетворительный	7	17,5	9	19,9

Как видно из табл. 1, высокий и достаточный уровень был выявлен у 42,5% КГ и 37,9% ЭГ. Индифферентный и неудовлетворительный уровень зафиксирован у 57,5% КГ и 61,2% ЭГ соответственно. Столь низкие показатели у студентов первого курса, на наш взгляд, являются следствием аполитичности и индифферентного отношения современной молодежи к государству и в какой-то степени к обществу.

На втором этапе исследования (по завершении курса «Воспитание гражданственности и патриотизма в школьном возрасте») в обеих группах была проведена контрольная диагностика уровня сформированности гражданственности студентов. Результаты контрольной диагностики представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты исследования контрольной и экспериментальной групп (контрольная диагностика)

Уровень	КГ		ЭГ	
	количество человек	%	количество человек	%
Высокий	4	10	5	11
Достаточный	14	35	15	33,3
Индифферентный	17	42,5	22	49
Неудовлетворительный	5	12,5	3	6,7

Как видно из табл. 2, в ЭГ значительно уменьшилось количество студентов, находящихся на удовлетворительном уровне сформированности гражданственности: показатель неудовлетворительного уровня снизился на 13,3% (с 19,9 до 6,7%), тогда как выраженность по выборке индифферентного повысилась на 6,8% (с 42,2 до 49%). В КГ эти показатели также изменились, но незначительно: показатели неудовлетворительного уровня снизились на 5% (с 17,5 до 12,5%), тогда как на индифферентном уровне они повысились на 2,5% (с 40 до 42,5%).

Динамика показателей достаточного и высокого уровня не столь заметна в ЭГ, однако и здесь следует отметить некоторые изменения: в результате показатели достаточного уровня изменились на 4,4% в сторону повышения (33,3%), а показатели высокого уровня поднялись на 2% (с 9 до 11%). В КГ аналогичные показатели изменились незначительно: на достаточном уровне зафиксировано увеличение на 2,5%, тогда как на высоком уровне они остались на прежних значениях.

По нашему мнению, полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости внедрения подобного рода курсов в практику обучения в педагогическом вузе наряду с курсами общепрофессионального и вариативного блоков. Данная мера способствовала бы более эффективному формированию у студентов как представлений о гражданственности и патриотизме личности, так и необхо-

димых компетенций, позволяющих формировать данные качества личности школьника в своей будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Артамонова О.Е. Формирование представлений о гражданственности в молодежной среде // Вестн. Новгор. филиала РАНХиГС. 2017. Т. 6. № 1-1 (7). С. 222–226.
2. Бессонова Т.Н. Воспитание гражданственности: институциональный подход // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2011. Т. 4. № 3. С. 121–130.
3. Бодалёв А.А. Нравственность и гражданственность человека – бесценный капитал общества // Человеческий капитал. 2014. № 5 (65). С. 7.
4. Гнездилова П.А. Социокультурные аспекты формирования гражданственности учащейся молодежи в российском обществе: моногр. Рязань: Концепция, 2016.
5. Дормидонтов Р.А. Педагогические условия воспитания гражданственности старшеклассников на основе культурологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2006.
6. Евдокимова Е.Р. Воспитание гражданственности у подростков в условиях общеобразовательной школы на материале дисциплин социально-гуманитарного цикла: дис. канд. ... пед. наук. Магнитогорск, 2006.
7. Ерисова Г.Ф., Чемёркина Е.Н., Демидова Н.М. Инновационный подход в формировании патриотизма и гражданственности молодежи посредством социального партнерства // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2010. Т. 6. С. 235–239.
8. Земляков Ю.Д., Бирюкова Э.А. Системно-гуманитарный подход к формированию гражданственности у обучаемой в вузе молодежи // Вестн. Междунар. академии системных исследований. Информатика, экология, экономика. 2014. Т. 16. № 2. С. 3–9.
9. Иванова Н.А. Аксиологический подход к формированию гражданственности подростков в условиях общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2010.
10. Куршев А.В. Гражданственность личности как черта характера // Сиб. пед. журн. 2015. № 3. С. 26–32.
11. Куршев А.В. Понятие гражданственности в диссертационных исследованиях // Символ науки. 2015. № 3. С. 181–183.
12. Макеева И.А. Влияние институциональной среды на формирование гражданственности детей-сирот // Символ науки. 2016. № 11-2 (23). С. 145–150.
13. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/> (дата обращения: 19.02.2019).

14. Приводнова Е.В. Гражданственность как интегративное качество личности в образовании // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2015. № 2. С. 117–122.

15. Радченко О.А. Воспитание патриотизма и гражданственности в контексте социокультурного подхода // Инновации в социокультурном пространстве: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Благовещенск, 2014. С. 154–159.

16. Резник Ю.М. Гражданское общество в современной России: проекты и их реализация [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mzst.ru/pages/13-ju.-m.reznik-grazhdanskoe-obshhestvo-v.html> (дата обращения: 07.03.2019).

17. Чепига И.В. Комплексный подход к воспитанию гражданственности старших подростков в общеобразовательных школах // APRIORI. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 3. С. 68.

18. Чернякова Н.В. Акмеологический подход к развитию гражданственности личности // Акмеология. 2015. № 3 (55). С. 178–179.

* * *

1. Artamonova O.E. Formirovanie predstavlenij o grazhdanstvennosti v molodezhnoj srede // Vestn. Novgor. filiala RANHiGS. 2017. T. 6. № 1-1 (7). S. 222–226.

2. Bessonova T.N. Vospitanie grazhdanstvennosti: institucional'nyj podhod // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. 2011. T. 4. № 3. S. 121–130.

3. Bodalyov A.A. Nравstvennost' i grazhdanstvennost' cheloveka – bescennyj kapital obshchestva // Chelovecheskij kapital. 2014. № 5 (65). S. 7.

4. Gnezdilova P.A. Sociokul'turnye aspekty formirovaniya grazhdanstvennosti uchashchejsya molodezhi v rossijskom obshchestve: monogr. Ryazan': Konceptiya, 2016.

5. Dormidontov R.A. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya grazhdanstvennosti starsheklassnikov na osnove kul'turologicheskogo podhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tambov, 2006.

6. Evdokimova E.R. Vospitanie grazhdanstvennosti u podrostkov v usloviyah obshcheobrazovatel'noj shkoly na materiale disciplin social'no-gumanitarnogo cikla: dis. kand. ... ped. nauk. Magnitogorsk, 2006.

7. Erisova G.F., Chemyorkina E.N., Demidova N.M. Innovacionnyj podhod v formirovanii patriotizma i grazhdanstvennosti molodezhi posredstvom social'nogo partnerstva // Interekspo Geo-Sibir'. 2010. T. 6. S. 235–239.

8. Zemlyakov Yu.D., Biryukova E.A. Sistemno-gumanitarnyj podhod k formirovaniyu grazhdanstvennosti u obuchaemoj v vuze molodezhi // Vestn. Mezhdunar. akademii sistemnyh issledovanij. Informatika, ekologiya, ekonomika. 2014. T. 16. № 2. S. 3–9.

9. Ivanova N.A. Aksiologicheskij podhod k formirovaniyu grazhdanstvennosti podrostkov v uslovi-

yah obshcheobrazovatel'noj shkoly: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ryazan', 2010.

10. Kurshev A.V. Grazhdanstvennost' lichnosti kak cherta haraktera // Sib. ped. zhurn. 2015. № 3. S. 26–32.

11. Kurshev A.V. Ponyatie grazhdanstvennosti v dissertacionnyh issledovaniyah // Simvol nauki. 2015. № 3. S. 181–183.

12. Makeeva I.A. Vliyanie institucional'noj sredy na formirovanie grazhdanstvennosti detej-sirot // Simvol nauki. 2016. № 11-2 (23). S. 145–150.

13. Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016–2020 gody [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/> (data obrashcheniya: 19.02.2019).

14. Privodnova E.V. Grazhdanstvennost' kak integrativnoe kachestvo lichnosti v obrazovanii // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2015. № 2. S. 117–122.

15. Radchenko O.A. Vospitanie patriotizma i grazhdanstvennosti v kontekste sociokul'turnogo podhoda // Innovacii v sociokul'turnom prostranstve: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Blagoveshchensk, 2014. S. 154–159.

16. Reznik Yu.M. Grazhdanskoe obshchestvo v sovremennoj Rossii: proekty i ih realizaciya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.mzst.ru/pages/13-ju.-m.reznik-grazhdanskoe-obshhestvo-v.html> (data obrashcheniya: 07.03.2019).

17. Chepiga I.V. Kompleksnyj podhod k vospitaniju grazhdanstvennosti starshih podrostkov v obshcheobrazovatel'nyh shkolah // APRIORI. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2015. № 3. S. 68.

18. Chernyakova N.V. Akmeologicheskij podhod k razvitiyu grazhdanstvennosti lichnosti // Akmeologiya. 2015. № 3 (55). S. 178–179.

Formation of civic engagement in students of a pedagogical university

The article covers the problem of the formation of civic engagement in students of a pedagogical university as an integrative quality of their personality. The authors provide the results of the analysis and synthesis of publications on the problem of civic engagement in the modern domestic scientific literature, as well as the main methodological approaches to the formation of civic engagement of the individual. The author's definition of citizenship is presented; its structural components are highlighted.

Key words: *education, citizenship, integrative quality, levels of formation, elective course.*

(Статья поступила в редакцию 21.03.2019)

Н.А. ИВАНЦОВА, Е.А. МАКАРОВА
(Иркутск)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Обосновывается необходимость реализации когнитивно-коммуникативного подхода как одного из самых эффективных в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Определена связь между коммуникативным и когнитивным подходами к организации лингвистического образования, поскольку существенные характеристики познавательного процесса предопределяются изучением языка как средства обучения, познания и коммуникации. Выделяются педагогические условия и методы, обеспечивающие успешную реализацию данного подхода.



Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция.

В современном мире роль иностранного языка как важного инструмента передачи знаний, а также социальной интеграции, межкультурного взаимодействия представителей разных стран становится более актуальной и значимой. Хорошее владение иностранным языком расширяет возможности не только специалистов конкретной сферы, но и студентов на протяжении всего обучения в вузе. Например, обучающиеся могут участвовать в различных программах включенного обучения, стажировках, получении грантов ведущих вузов по всему миру.

Одной из важных проблем при обучении иностранному языку в неязыковом вузе является разноуровневая подготовка выпускников средних школ, которые продолжают обучение. Низкий уровень их мотивации, с одной стороны, а с другой – недостаток практических часов на освоение дисциплины «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», учебников, разработанных в соответствии с новыми современными методиками и программами по каждой специальности; недостаточное понимание преподавателями практического применения подходов в обучении иностранным языкам – все эти факты делают проблему иноязычной подготовки будущих специалистов не-

языковых специальностей все более актуальной и значимой.

Таким образом, целью данного исследования явилось обоснование эффективности предлагаемого подхода, а также выявление педагогических условий, методов, делающих возможной его успешную реализацию в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Как отмечают некоторые исследователи (Е.А. Волкова, Г.П. Курчаткина, О.А. Курчаткина, Р.П. Мильруд, Т.Ю. Степанова, И.Р. Максимова, П.И. Образцов, О.Ю. Иванова) [1; 3–7], формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей должно стать интегральной частью их профессиональной подготовки. Иноязычная коммуникативная компетенция предусматривает овладение знаниями и умениями, помогающими действовать в конкретной иноязычной ситуации, а также способствует формированию межкультурной компетенции личности в сочетании с ее профессиональной деятельностью. Например, основной компетенцией, которой должен овладеть будущий инженер-геодезист в Иркутском национальном исследовательском техническом университете (ИРНИТУ) при освоении дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», является общепрофессиональная компетенция ОПК-2, которая предполагает готовность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности. Одним из основных умений здесь выступает умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно ситуации общения в письменной и устной сферах межкультурного профессионального общения; выделять на слух значимую информацию, необходимую для межличностного и межкультурного профессионального взаимодействия.

Применение коммуникативного (коммуникативно ориентированного) подхода в обучении иностранным языкам студентов на неязыковых факультетах высших учебных заведений, несомненно, является эффективным способом формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в определенной области. Основы данного подхода были разработаны такими учеными, как И.Л. Бим, А.Н. Лентьев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова и др.

Согласно коммуникативно ориентированному подходу, учебные стратегии выстраиваются в определенной последовательности: от простого распознавания элементов иностранного языка, их понимания, запоминания к самостоятельному воспроизведению этих элементов в различных коммуникативных ситуациях. Основным условием реализации данного подхода является постоянное общение, моделирование реальных речевых ситуаций с учетом потребностей целевых групп. В то же время, по мнению П.И. Образцова, О.Ю. Ивановой, этот подход ориентирован на максимальное «погружение» студента в речевую деятельность с отсутствием в нем родного языка [7, с. 38].

При реализации коммуникативного подхода в обучении необходимый лексический и грамматический минимум для студентов разных специальностей определяется соответствующими планами и программами каждого высшего учебного заведения. Согласно концепции подхода, новые лексические единицы объясняются преподавателем без использования родного языка: подбором синонимов, объяснением явления с помощью мимики или жестов. Что же касается усвоения грамматического материала, то он также подается в речевых ситуациях. Однако, на наш взгляд, учитывая разнородность подготовки студентов, можно, а и иногда (в случае низкого уровня владения студентами языком) необходимо, пользоваться традиционными методами в обучении студентов использованию грамматически правильных структур. Другими словами, применение родного языка для объяснения и закрепления материала, а также тренировочных упражнений на занятии может быть продуктивным и эффективным. Что касается студентов, обладающих продвинутым уровнем владения языком, у них есть возможность свободно общаться на английском языке. При этом они часто делают ошибки в языковых формах, что означает, что им нужно больше практиковаться в грамматике языка. Это происходит потому, что во время занятий учащиеся допускали грамматические ошибки в речи, а учителя не исправляли их, исходя из того, что учащийся говорит на неродном языке и главная цель высказывания – понятно выразить свое мнение. Реализуя коммуникативные цели, направленные на говорение, учителя подчеркивают значение устной речи, игнорируя при этом грамматическую правильность языковой репрезентации. Соответственно, беглость приобретает гораздо большее значение,

чем грамотность. Таким образом, при реализации вышеупомянутого подхода не следует недооценивать важность обучения грамматически правильной речи. Основной целью обучения иностранному языку должно быть развитие не только коммуникативных навыков у студентов, но и навыков грамматического анализа для полноценного овладения языком. Следовательно, в освоении иностранного языка важны осознанность и понимание употребляемых единиц языка, а также формирование способности объяснить их выбор и использование, что является основой когнитивного (сознательного) подхода [9].

В настоящее время широкое распространение и признание получает связь коммуникативного подхода с когнитивным (познавательным) в обучении аспектам и видам речевой деятельности. Новый подход (когнитивно-коммуникативный) учитывает познавательные процессы и их рациональное включение в механизмы речи, что обеспечивает прочное усвоение и овладение языковым (лексико-грамматическим) материалом. При этом развиваются память, творческое мышление, механизмы прогнозирования, языковая догадка и другие свойства и характеристики личности. В ходе проведения исследования наблюдения показывают, что студент с пассивной позицией к обучению постепенно становится субъектом учебного процесса, наделенным чувством ответственности за результат изучения иностранного языка, а также тех учебных умений, которые будут способствовать развитию его самостоятельности и в послевузовском автономном совершенствовании владения иностранным языком. Фактически реализация данного подхода будет возможна, если преподаватель сможет создать педагогические условия для прохождения основных стадий познавательного процесса (анализ и систематизация накопленных ранее знаний в данной сфере, а также выявление, закрепление и практическое использование новых; выявление противоречий, постановка задач; выдвижение гипотез).

Когнитивно-коммуникативный подход к обучению является, с одной стороны, теоретическим обоснованием коммуникативной методологии обучения иностранным языкам, т. е. решением таких методологических вопросов, как отбор, организация, последовательность изучения лингвистического и речевого материала и способы ее представления и обучения с учетом коммуникационных потребностей обучающихся определенного возраста и усло-

вий образования, с другой стороны, с позиций когнитивизма, обеспечивает осознанное усвоение знаний и информации, удовлетворение и развитие познавательных интересов и запросов развивающейся личности студента в обществе, осваивающем иностранный язык на минимально необходимом уровне.

Основываясь на вышесказанном, а также на работах таких авторов, как Г.П. Курчаткина, О.А. Курчаткина [3], Т.Ю. Степанова [7], Т.Г. Юсупова [8], Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова [5], мы выделяем следующие педагогические условия реализации когнитивно-коммуникативного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

- Учет индивидуальности каждого студента: каждой личности свойственны определенные природные способности и навыки общения, эмоции и чувства, образующие набор качеств, от которых зависит процесс коммуникации и познания.

- Речевая направленность учебного процесса заключается в практическом применении иностранного языка, т. е. язык используется здесь как средство общения. Чем реалистичнее будет дидактическая ситуация, тем эффективнее будет применяться язык. Так, учебный материал должен быть построен таким образом, чтобы побудить собеседников (студентов) к речевой деятельности.

- Функциональность обучения, что предполагает применение таких методов, которые бы позволяли наиболее эффективно усваивать и тренировать лексические единицы и грамматические структуры в речи, побуждать студентов к высказыванию своих мыслей, т. е. активизировать речемыслительную деятельность.

- Ситуативность обучения, предполагающая соответствие учебного материала профессиональной направленности студентов.

- Новизна учебного материала, которая заключается в постоянном обновлении и комбинировании материала с целью избегания банального заучивания фраз и перехода к продуктивному говорению.

Таким образом, для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции при реализации когнитивно-коммуникативного подхода, учитывая современные требования к подготовке будущего специалиста, необходимо более тщательно отбирать содержание языкового материала, формы и способы его презентации; использование таких учебных пособий, методов и приемов в обучении, которые сочетали бы познавательные,

аутентичные, профессионально направленные тексты с творческими, проблемными заданиями. Таким образом, мы предлагаем следующий комплекс заданий, направленных на развитие коммуникативных навыков, стимулирующих познание студентов при обучении основным видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию и письму.

Чтение

1. Поиск информации (ресурсы библиотеки вуза, Интернета) как основа для выполнения студентами различных заданий по устной речи и письму на английском языке.

2. Чтение различных аутентичных текстов на английском языке, касающихся профессии по теоретическим и практическим вопросам основных дисциплин, и получение информации для выполнения творческих заданий, таких как презентации, проекты, разработка кейсов и др.

Говорение

1. Студенты готовят и проводят на английском языке различные виды презентаций, бесед и докладов по вопросам своей будущей профессиональной деятельности.

2. Дискуссии по теоретическому и практическому материалу с элементами мозгового штурма.

3. Ролевая игра в различных ситуациях профессионального общения на английском языке.

Аудирование

1. Прослушивание аутентичных коротких профессиональных лекций, презентаций, бесед, докладов на английском языке по различным теоретическим и практическим вопросам, связанным с профессией; анализ информации и составление отчета о прослушанном в виде плана с ключевыми словами и другие творческие работы в устном и письменном варианте.

2. Прослушивание фрагментов и отрывков аудиозаписей профессионального общения на английском языке (дискуссии, консультации). После прослушивания студенту предлагается решить профессионально значимые задачи (в устной и письменной речи).

3. Прослушивание подлинной профессиональной информации на английском языке, которая найдена в процессе интернет-поиска (YouTube, профессиональные сайты на английском языке).

Письмо

1. Написание рефератов по теоретическим и практическим вопросам будущей профессиональной деятельности студентов.

2. Написание ревью профессиональных текстов на английском языке, которые студенты читали или изучали.

3. Написание заметок, отчетов для устных выступлений, которые будут представлены в рамках выполнения различных учебных задач.

Следует отметить, что обучение иностранным языкам в основном базируется на принципе коллективности обучения, который является одним из важнейших принципов коммуникативной составляющей когнитивно-коммуникативного подхода. Это означает, что групповая работа организована на основе сотрудничества.

Основными преимуществами групповой, коллективной работы являются повышение уровня эффективности овладения речевыми навыками; стимулирование познавательной активности студентов; обеспечение общения всех участников через непосредственные контакты; развернутость коммуникативных ситуаций; координация действий, которая развивает умение прислушиваться и сотрудничать с другими.

В процессе групповой работы преподаватель становится не только ретранслятором знаний, но и консультантом-помощником и организатором обучения. В данной ситуации преподаватель должен обладать равными правами с субъектом учебной деятельности. Это условие диктует необходимость реализации дифференцированного подхода к обучению, где учитываются индивидуальные особенности каждого студента, и субъектно ориентированного, где все участники обучения являются активными субъектами деятельности.

В этом контексте уместно привести следующий пример: очевидно, что не все студенты чувствуют себя одинаково комфортно в групповых дискуссиях, поэтому, чтобы раскрыть их творческий потенциал, должна быть осуществлена работа в парах. Еще одним видом работы может выступать индивидуальный проект, результаты которого должны быть представлены и обсуждены. Благодаря такому разнообразию в выборе задач все студенты могут активно участвовать в групповой работе в аудитории. В результате повышается эффективность освоения учебного материала.

Изучив, проанализировав и систематизировав теоретический материал и собственный практический опыт, мы решили создать собственное учебное пособие, которое бы способствовало реализации всех вышеупомянутых условий, методов и видов активной деятельно-

сти студентов в процессе обучения иностранному языку для специальных целей.

Учебное пособие English For Engineering Geodesy Н.А. Иванцовой, Е.А. Макаровой [2] было создано в рамках программы обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации для студентов специальности 21.05.01 «Прикладная геодезия», специализации «Инженерная геодезия» ИРНИТУ.

Предполагается, что речевые модели, формы, языковые средства пособия дают возможность студентам повысить уровень владения английским языком, расширить словарный запас по специальности «Прикладная геодезия», повторить грамматические структуры базового курса. С помощью этого курса студенты могут освоить лексический материал, систематизировать и активировать речевые клише и грамматические структуры. Предлагаемые упражнения имеют разнообразный характер и направлены на развитие коммуникативных навыков, навыков аналитического чтения и письма; активизацию учебно-познавательной деятельности, повышение мотивации студентов к изучению дисциплины.

Все тексты, включенные в данное пособие, взяты из современных учебников, пособий, интернет-ресурсов и являются профессионально направленными. При отборе текстов мы ориентировались на те темы, которые изучаются студентами в рамках основных специализированных предметов. Весь подобранный материал был апробирован в учебном процессе еще до создания пособия.

Для повышения мотивации, активизации работы обучающихся в пособие были включены такие проблемные задания, как проектная работа в малых группах, создание презентаций на основе графиков, диаграмм, таблиц и другой наглядности с привлечением ресурсов Интернета, дискуссии, мозговой штурм и т. д.

Что касается самостоятельной работы студентов для успешного освоения дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», то для достижения оптимального результата обучения при дефиците аудиторного времени (одна пара в неделю) в ИРНИТУ активно применяются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Иностранный язык является одной из первых дисциплин, в которой преподаватели начали активно использовать электронное обучение.

На базе универсальной платформы Moodle были созданы электронные образовательные ресурсы (ЭОР), целью которых является рас-

ширение возможностей образования. С помощью системы дистанционного обучения Moodle реализуется совместная работа преподавателей и студентов, а также активное обучение. Образовательный контент ресурса призван вызвать интерес и развить мотивацию к развитию уже имеющихся языковых навыков и приобретению новых. Таким образом, применение ИКТ способствует появлению новой мотивации к получению знаний, а они, в свою очередь, становятся все более доступными благодаря свободному доступу в Интернет.

Каждый ЭОР создается преподавателем, ведущим дисциплину, и содержит задания на чтение, грамматику, аудирование и говорение. В основном самостоятельная работа привязана к темам основного учебного пособия и является его продолжением. Задания онлайн расширяют тему урока, помогают отрабатывать грамматические структуры, языковые модели и устойчивые выражения, относящиеся к данной теме. Включение творческих заданий в ЭОР, таких как создание презентации, кроссвордов, постеров, глоссариев, вносит неоценимый вклад в развитие творческой, активной личности студента и одновременно вовлекает студентов в языковую среду, т. е. является одним из эффективных средств повышения мотивации студента к учебно-познавательной деятельности.

Подводя итоги вышесказанному, можно резюмировать, что необходимость реализации когнитивно-коммуникативного подхода основана на том факте, что когнитивная направленность изучения языка, осуществляемая в коммуникативной деятельности, способствует развитию речевой инициативы, т. е. познавательной деятельности, стимулируя процессы восприятия, категоризации и концептуализации объектов. Когнитивно-коммуникативный подход в лингвистическом образовании формирует когнитивно-коммуникативную компетентность посредством конструирования и понимания высказываний, их восприятия с точки зрения говорящего и слушателя, психологических процессов, сопровождающих речевую ситуацию.

Эффективная реализация когнитивно-коммуникативного подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей возможна при 1) соблюдении следующих условий: учет индивидуальности каждого студента, речевая направленность, функциональность и ситуативность обучения; 2) тщательном отборе содержания языкового материала, форм и способов его презентации не-

посредственно на занятии, что предполагает внедрение активных, проблемных методов и форм, средств обучения на занятиях по иностранному языку, стимулирующих общение обучающихся, креативность, рефлексивность, автономную, преобразующую деятельность; 3) создании новых учебных пособий с учетом вышеперечисленных условий, методов, а также электронных образовательных ресурсов, которые связаны между собой и дополняют друг друга, что позволяет студенту дополнительно, самостоятельно или совместно с преподавателем изучать язык, совершенствовать свой уровень владения языком не только в учебное, но и в любое удобное для него время.

Список литературы

1. Волкова Е.А. Категория «содержание обучения» в системе преподавания профессионально ориентированного иностранного языка и культуры // Молодой ученый. 2014. № 8 (67). С. 772–776.
2. Иванцова Н.А., Макарова Е.А. English for Engineering geodesy: учеб. пособие. Иркутск: Изд-во ИрНТУ, 2019.
3. Курчаткина Г.П., Курчаткина О.А. Некоторые аспекты обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 5-3. С. 116–119.
4. Краснощекова Г.А. Принципы создания профессионально ориентированного учебного пособия по иностранным языкам для студентов инженерных специальностей // Вестн. Сев.-Кавказ. фед. ун-та. 2016. № 2(53). С. 126–131.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в школе. 2000. № 4. С. 9–15.
6. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие / под ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005.
7. Степанова Т.Ю. Специфика применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам // Интеграция образования. 2012. № 2. С. 37–41.
8. Юсупова Т.Г. Условия реализации когнитивно-коммуникативного подхода в процессе обучения иностранному языку в средней школе // Вестн. МГОУ. Сер.: Психологические науки. 2011. № 3. С. 83–86.
9. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2007. С. 98–99.

* * *

1. Volkova E.A. Kategoriya «soderzhanie obucheniya» v sisteme prepodavaniya professional'no orientirovannogo inostrannogo yazyka i kul'tury // Molodoy uchenyj. 2014. № 8 (67). S. 772–776.

2. Ivancova N.A., Makarova E.A. English for Engineering geodesy: ucheb. posobie. Irkutsk: Izd-vo IrNITU, 2019.

3. Kurchatkin G.P., Kurchatkin O.A. Nekotorye aspekty obucheniya inostrannomu yazyku v ne-yazykovom vuze // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2015. № 5-3. S. 116–119.

4. Krasnoshchekova G.A. Principy sozdaniya professional'no orientirovannogo uchebnogo posobiya po inostrannym yazykam dlya studentov inzhenernykh special'nostej // Vestn. Sev.-Kavkaz. fed. un-ta. 2016. № 2(53). S. 126–131.

5. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Sovremennyye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam // Inostr. yaz. v shkole. 2000. № 4. S. 9–15.

6. Obrazcov P.I., Ivanova O.Yu. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov: ucheb. posobie / pod red. P.I. Obrazcova. Orel: OGU, 2005.

7. Stepanova T.Yu. Specifika primeneniya kommunikativnogo podhoda v obuchenii inostrannym yazykam // Integratsiya obrazovaniya. 2012. № 2. S. 37–41.

8. Yusupova T.G. Usloviya realizatsii kognitivno-kommunikativnogo podhoda v processe obucheniya inostrannomu yazyku v srednej shkole // Vestn. MGOU. Ser.: Psihologicheskie nauki. 2011. № 3. S. 83–86.

9. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: ucheb. posobie. M.: Filomatis, 2007. S. 98–99.

The implementation of a cognitive and communicative approach to teaching English in a non-linguistic university

The article substantiates the necessity of the implementation of the cognitive and communicative approach as one of the most effective approaches in teaching a foreign language in a non-linguistic university. The authors determine the relationship between communicative and cognitive approaches to the organization of linguistic education. It is shown that the essential characteristics of the cognitive process are predetermined by learning the language as a means of teaching, cognition and communication. Pedagogical conditions and methods that ensure the successful implementation of this approach are highlighted.

Key words: *cognitive-communicative approach, foreign language, foreign language communicative competence.*

(Статья поступила в редакцию 23.05.2019)

Л.М. МАТВИЕНКО
(Волгоград)

ОНЛАЙН-КУРСЫ В СИСТЕМЕ СМЕШАННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРАВА

За последнее время произошел переход от методов обучения, в центре которых стоит преподаватель, к методам, ориентированным на активную деятельность студентов с использованием влияния новых технологий на процесс иноязычного обучения. Научно обосновывается значимость онлайн-курсов в системе смешанного языкового обучения для развития умений иноязычного коммуникативного взаимодействия в условиях проектной деятельности будущих специалистов в области права.

Ключевые слова: *онлайн-курсы, система смешанного языкового обучения, иноязычное коммуникативное взаимодействие, проектная деятельность, специалисты в области права.*

Новые нормативно-правовые документы, стандарты высшего образования, наряду с поставленной задачей повышения эффективности коммуникативной компетенции студентов, определили одну из приоритетных задач современного высшего образования – создание информационно-образовательной среды, частью которой являются разнообразные онлайн-курсы. Организация процесса обучения иностранному языку (далее ИЯ) в дистанционной форме в вузе позволяет наиболее полно реализовать принцип личностно ориентированного подхода к обучению, который рассматривает студента как личность, готовую к непрерывному процессу образования и совершенствования, а также создает условия, стимулирующие студентов к проявлению познавательной активности и желания пользоваться приобретенными знаниями и сформированными речевыми навыками и умениями в реальной жизни.

В последнее время в образовательном процессе также все чаще используется технология смешанного обучения (blended learning), которая является одним из главных конкурентных преимуществ высших учебных заведений. С нашей точки зрения, смешанное обучение позволяет максимально результативно

но спланировать время преподавателя и отдельно взятого студента. Применение такого вида обучения также делает процесс изучения ИЯ увлекательным и доступным. При рассмотрении данного понятия авторы разделяют точку зрения П. Валиатхан, которая определяет сведушие способы организации учебного процесса: аудиторные занятия (face-to-face (F2F) classrooms), электронное обучение (e-learning) и самостоятельное обучение (self-paced learning) [5].

В рамках организации смешанного обучения ИЯ онлайн-курсы, являясь частью e-learning, выступают в роли оптимизатора учебно-познавательного и научно-исследовательского процесса, который делает его более гибким и доступным и позволяет разнообразить формы обучения [4]. Цель исследования – обоснование значимости онлайн-курсов на ИЯ в системе смешанного языкового обучения для развития умений иноязычного коммуникативного взаимодействия в условиях проектной деятельности.

В процессе обучения ИЯ будущих специалистов в области права используются следующие варианты работы в сотрудничестве: коллективная работа (вся группа работает над проектом); работа в мини-группах; индивидуальная работа каждого члена команды с последующим групповым сравнением и обсуждением результатов. Стоит заметить, что, как правило, наиболее эффективным оказывается применение всех видов работы, а не одного из них. Для организации эффективного сотрудничества важно также соблюдать ряд необходимых условий, таких как осознанная творческая взаимозависимость членов коллектива; интенсивное творческое общение между участниками; осознание личного участия и ответственности за успех совместной работы; умение работать в паре или в составе небольшой группы; регулярное обсуждение всей группой хода работы в целях повышения ее эффективности [3, с. 31].

Работая над проектами Famous people of my profession, English in my Future Career, Juvenile Delinquency: What Causes Crime?, The Court System и др., студенты, приобретая коммуникативную компетенцию и знания правового и социокультурного характера, принимают активное участие в процессе обучения, который имитирует реальные ситуации с поощрением методов работы в сотрудничестве. При правильной организации этой деятельности студенты должны научиться нести ответственность за результаты обучения и совершенствовать свое умение учиться. Например,

метод проектов обеспечивает реальную мотивацию изучения языка, способствует развитию инициативности, настойчивости и чувства ответственности у студентов, обучает практическому решению проблем, развивает дух сотрудничества, способствует развитию толерантности к мнению других, развивает способность к оцениванию, поощряет творческую активность. Проекты оформляются в виде мультимедийных презентаций и представляются на аудиторных занятиях или на конференциях и конкурсах, проводимых кафедрой английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ).

Целью презентации на ИЯ, как и любой другой, является ознакомление слушателей с определенной проблемой. С помощью визуальной поддержки, которая способствует эффективности и результативности выступления, студенты приобретают коммуникативную компетенцию, являющуюся основной целью языкового обучения. В процессе подготовки и защиты презентаций решаются задачи по формированию у студентов правовых убеждений и навыков законопослушного поведения, активной жизненной позиции; расширению их кругозора, общей эрудиции и аналитических способностей; повышению уровня культуры мышления, общения и речи. Данный вид деятельности также повышает мотивацию изучения ИЯ студентов в контексте их профессии и развивает их творческую активность.

По мере решения вышеперечисленных задач достигается еще одна цель – разрушение психологического барьера, который мешает свободной коммуникации. Сверхзадачей процесса обучения ИЯ с использованием проектов и презентаций является подготовка студентов к дальнейшему совершенствованию заложенных в ходе его изучения теоретических основ права и языка в течение всей жизни в соответствии с меняющимися условиями после окончания вуза, вне педагогического вмешательства [2].

В этой связи особое внимание уделяется обучению студентов способам самообразования, самопознания и самореализации как в области права, так и в языковой сфере, вариантом которого является разрабатываемый онлайн-курс.

В современных исследованиях понятия «дистанционный курс» и «онлайн-курс» часто используются синонимично. При обучении дистанционному курсу применяются тради-

ционные и специфические методы, средства и формы доставки образовательного контента с использованием компьютерных и телекоммуникационных технологий. Онлайн-обучение – это получение знаний и навыков при помощи интернет-соединения. Таким образом, по своей сути онлайн-курсы являются составной частью дистанционных и имеют схожие характеристики – использование индивидуального темпа обучения и гибкого графика, однако последние обладают значительной мобильностью, которая обеспечивается эффективной связью между преподавателем и студентом. Разница также состоит в том, что дистанционный курс может занимать значительное время, тогда как онлайн-курс, как правило, рассчитан на более короткое время (от недели до месяца).

Чтобы выяснить заинтересованность студентов создаваемым онлайн-курсом «Презентация на английском языке: как подготовиться к публичному выступлению?», планируется использовать следующие методы:

- социально-психологические – наблюдение, опрос, анкетирование (планируется анкетирование более чем 100 студентов для выяснения уровня их иноязычного взаимодействия в условиях проектной деятельности);

- изучение и обобщение опыта работы педагогов ИЯ ВГСПУ (анализ проектной деятельности студентов в рамках их участия в конкурсах проектов на ИЯ за последние три года).

Целесообразным также является рассмотрение места онлайн-курсов в системе смешанного языкового обучения, для чего используется научно-теоретический метод, заключающийся в аналитическом обзоре психолого-педагогической литературы, посвященной вопросам дистанционного образования.

Вопрос дистанционного обучения уже не раз оказывался в центре внимания таких ученых, как Е.С. Полат, В.П. Тихомирова, В.И. Солдаткина, С.Л. Лобачева и др. С.И. Маслова, Е.А. Ахромюшкина, В.Ф. Очкова исследовали опыт создания и применения электронных образовательных ресурсов. В.И. Солдаткина, А.А. Полякова, С.А. Щенникова рассмотрели условия и предпосылки возникновения интернет-обучения. А.В. Соловова описала проблемы электронного обучения, интегрирующую роль дистанционного образования. Существенный вклад в теорию дистанционного образования внесли публикации Д.Ш. Матроса, В.А. Сластенина,

А.Г. Шабанова, В.Г. Кинелева, А.А. Сканникова, А.Г. Красновой и др.

Проблемами иноязычного взаимодействия занимались Н.П. Аникеева, В.Г. Бочаров, В.И. Карасик, С.В. Кривцова, В.А. Петровский и др., межличностного общения – Т.Н. Астафурова, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, И.И. Рыданова, С.В. Шатилов и др. Вопросы коммуникации, социокультурной и коммуникативной компетенций исследовали Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, В.П. Кузовлев, И.И. Лейфа, О.А. Леонтович, Е.И. Пасков, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др. Существуют исследования в области речевого воздействия и диалогического взаимодействия (Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, Л.А. Киселева, Ю.И. Левин, Х. Сакс и др.); изучены возможности и преимущества проектной деятельности как средства обучения и воспитания (М.Ю. Бухаркина, О.И. Барменкова, Н. Вайдал, В. Килпатрик, Н.Ф. Коряковцева, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, Р. Рибе, Т.Е. Сахарова, Д. Фрайд-Бут, С. Хайнц, Т. Хатчинсон, В.Б. Царькова и др.).

Нами было обнаружено, что практически отсутствуют научные исследования по изучению эффективности онлайн-курсов по обучению иноязычному коммуникативному взаимодействию на основе проектной деятельности. В этой связи проблема изучения, описания особенностей и целесообразности использования онлайн-курсов в обучении ИЯ в целом и в обучении проектной деятельности в частности приобретает особую значимость.

Практика педагогической деятельности показывает, что защита проектов и презентаций хотя и вызывает значительную заинтересованность студентов, не всегда проходит на высоком уровне владения языковой компетенцией. Студенты демонстрируют ограниченный запас слов, что препятствует выполнению поставленной задачи в полном объеме; допускают лексические, фонетические и грамматические ошибки; демонстрируют ограниченные знания заявленной темы; презентация не соответствует требованиям к оформлению, слайды перегружены текстом, очередность слайдов не соответствует монологическому высказыванию; студенты не владеют навыками монологического высказывания, стратегиями ведения беседы, не отвечают на вопросы других участников презентаций.

Таким образом, возникла необходимость в создании онлайн-курса по обучению студентов написанию и защите презентаций на ИЯ,

в рамках которого обучающиеся, помимо приобретения иноязычной компетенции, научатся определять цели своих выступлений; формировать соответствующие стратегии; «считывать» обратную связь от слушателей, а также свободно взаимодействовать с аудиторией на ИЯ и т. д.

Обучение в рамках онлайн-курса предоставит возможность студентам выполнять индивидуально ориентированные задания дома или в другом месте в своем темпе и в удобное для себя время, позволит избежать многих традиционных недостатков очных аудиторных занятий: нехватки учебников и раздаточного материала, морального дискомфорта в результате деления на «сильных» и «слабых» студентов и многих других проблем [1].

Исследования применения онлайн-курсов в системе смешанного языкового обучения показали, что в процессе их изучения происходит переход от методов обучения, в центре которых стоит преподаватель, к методам, ориентированным на активную деятельность студентов с использованием влияния новых технологий. Интерактивность является ключевым понятием и рассматривается нами как режим взаимодействия всех участников учебного процесса и возможность студента самостоятельно выбрать формат участия в этом процессе. Еще одним существенным положительным фактором использования данной технологии является развитие самостоятельности и ответственности обучающегося, развитие его мотивации и самоконтроля.

Безусловно, существуют и проблемы в процессе организации обучения ИЯ с использованием онлайн-курсов. Во-первых, технические возможности отдельных пользователей пока ограничены – не все имеют компьютер и доступ в Интернет. Если же такая возможность существует, имеется другая проблема – недостаточная компьютерная грамотность обучающихся. Во-вторых, высокая стоимость онлайн-курсов по сравнению с печатными изданиями, т. к. над созданием онлайн-курсов трудится большое количество специалистов – преподавателей, лаборантов, программистов. Существует также мнение, что дистанционные курсы не подходят для развития коммуникативной компетенции студентов в силу того, что личный контакт студентов друг с другом и с преподавателями отсутствует или является минимальным. Однако следует заметить, что любой онлайн-курс является лишь частью общей смешанной системы языкового обучения, в которую входят как дис-

танционные программы, так и традиционные формы обучения студентов ИЯ. Выполняя ряд задач, заложенных курсом, студент не будет лишен традиционных занятий и по-прежнему сможет обучаться в соответствии с программными требованиями по дисциплине. Создаваемый курс, который обучает, как создавать и защищать презентации и проекты на ИЯ, рассчитан на занятия внеаудиторные, что экономит время преподавателя на аудиторных занятиях и позволит студентам на практике продемонстрировать результаты своего обучения во время демонстрации своих презентаций и проектов. Более того, являясь разработчиками онлайн-курса, мы планируем обучать студентов тому, как вести себя во время презентации; как четко и конкретно готовить свои выступления; как правильно использовать во время презентации мимику, жесты и т. д.

На заключительном этапе студенты смогут демонстрировать не только знание лексических единиц и грамматических умений, но и готовность на практике использовать знания и методы, взятые из других областей, т. к. междисциплинарные связи способствуют развитию у студентов познавательной активности, воображения, самодисциплины, навыков совместной деятельности и умения вести исследовательскую работу, что является особенно важными навыками для выполнения профессиональных обязанностей в будущем. Таким образом, во время защиты проектов студенты будут совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию в единстве всех ее составляющих (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной) и смогут достичь значительного уровня владения ИЯ, необходимого и достаточного для осуществления речевой и информационной деятельности в соответствии с личными профессионально ориентированными интересами и потребностями.

Кроме представления презентаций на аудиторных занятиях, студенты могут принять участие в конкурсе проектов на ИЯ. Практика проведения подобных конкурсов показывает как значительный интерес студентов, так и огромную востребованность теоретических и практических знаний и умений в процессе иноязычного коммуникативного взаимодействия в условиях проектной деятельности. Конкурс также выявил заинтересованность преподавателей, готовящих студентов к участию, в методической поддержке (на всех этапах подготовки проекта к конкурсу) и значительный потенциал подобных мероприятий для формиро-

вания у студентов мотивации к изучению ИЯ и понимания ими необходимости дальнейшего самообразования и профессионального совершенствования.

Особого внимания заслуживает формат проведения конкурсов – дистанционное участие в первом туре (проекты размещаются авторами в сети Интернет) и очное участие в заключительном туре конкурса (одним из главных критериев при презентации своего проекта является демонстрация умения иноязычного коммуникативного взаимодействия).

Резюмируя, следует отметить, что изучение студентами дистанционных курсов, нацеленных на обучение коммуникативному взаимодействию, способно оказать решающее влияние на профессиональное мастерство будущих специалистов в области права, т. к. они смогут использовать полученные знания непосредственно в своей будущей профессиональной деятельности и применять их в реальной ситуации. Использование приобретенных коммуникативных навыков и умений увеличит их конкурентоспособность в процессе участия в конкурсах и конференциях востребованность специалистов в области права на рынке труда. Особенно актуальным онлайн-курс является для обучения коммуникативному взаимодействию в системе инклюзивного образования, т. к. студенты с ограниченными способностями испытывают значительные затруднения в реализации коммуникативного компонента обучения ИЯ.

Разработанные онлайн-курсы позволят студентам осуществлять взаимодействие в сети Интернет, совместно удаленно в Сети выполнять и размещать проекты, получать доступ к материалам курса с использованием современных средств коммуникации. Данный курс будет использован в системе смешанного языкового обучения студентов ВГСПУ и сможет применяться для обучения других студентов вузов и сузов.

Список литературы

1. Кожевникова Т.В. Методика составления упражнений для работы с компьютером // Вариантность в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. М., 1999. С. 126–134.
2. Матвиенко Л.М. Спецкурс «Английский язык в сфере правового общения» в системе профессиональной подготовки специалистов в области права [Электронный ресурс] // Концепт. 2017. Т. 31. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970045.htm> (дата обращения: 26.02.2019).

3. Матвиенко Л.М. Правовое воспитание старшеклассников в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004.

4. Яшина Н.К. Дистанционное обучение иностранным языкам как современная технология в педагогике [Электронный ресурс]. URL: <http://iyazyki.ru/2015/07/distant-education/> (дата обращения: 26.02.2019).

5. Valiathan P. Blended Learning Models [Electronic resource] // American Society for Training & Development, 2002. URL: http://old.astd.org/LC/2002/0802_valiathan.htm (дата обращения: 21.02.2019).

* * *

1. Kozhevnikova T.V. Metodika sostavleniya uprazhnenij dlya raboty s komp'yuterom // Variantnost' v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. M., 1999. S. 126–134.

2. Matvienko L.M. Speckurs «Anglijskij yazyk v sfere pravovogo obshcheniya» v sisteme professional'noj podgotovki specialistov v oblasti prava [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2017. T. 31. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970045.htm> (дата обращения: 26.02.2019).

3. Matvienko L.M. Pravovoe vospitanie starsheklassnikov v processe izucheniya disciplin gumanitarnogo cikla: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2004.

4. Yashina N.K. Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam kak sovremennaya tekhnologiya v pedagogike [Elektronnyj resurs]. URL: <http://iyazyki.ru/2015/07/distant-education/> (дата обращения: 26.02.2019).

Online courses in the system of blended language training of future law specialists

The article highlights a recent transition from teaching methods, centered on the teacher, to methods oriented towards students' intense activity and using the influence of new technologies on the process of foreign language education. The author provides scientific substantiation for the importance of online courses in the system of blended language education for the development of skills of communicative interaction in a foreign language in the context of project activities of future law professionals.

Key words: *online courses, blended language learning system, foreign language communicative interaction, project activities, legal specialists.*

(Статья поступила в редакцию 15.03.2019)

З.Р. БАТЫРОВА
(Уфа)

КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОСНОВЕ ПОЯВЛЕНИЯ МНОГОЗНАЧНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА *PENETRATE**

Приводится подробный анализ когнитивных процессов, лежащих в основе формирования значений глагола *penetrate*, появление которых происходит за счет изменения прототипического, или тривиального, значения глагола, в результате действия стандартных языковых процессов, связанных с употреблением глагола в иной когнитивной конструкции (изменение семантической структуры ролей в составе актантной рамки предиката, изменение соотношения денотата предиката с осью времени).

Ключевые слова: когнитивная конструкция, семантический тип предиката, прототипическое значение, стандартный языковой процесс, актантная рамка глагола, пространство множеств.

Согласно словарным дефинициям авторитетных аутентичных толковых словарей, глагол *penetrate* имеет несколько значений. Гипотезой нашего исследования является тезис о том, что появление новых значений глагола *penetrate* происходит за счет изменения прототипического, или тривиального, значения глагола, в результате действия стандартных языковых процессов связанных с употреблением глаголов в иной когнитивной конструкции [2; 7; 9; 10]. Первое значение *penetrate*, которое можно рассматривать как прототипическое, относится к группе глаголов движения и описывается через фразовый глагол *go into* (MED: to get inside an object or body by getting through something; LDCE: go into or through (something), especially with force or effort; CED: If something or someone penetrates a physical object or an area, they succeed in getting into it or passing through it и т. д.): *Tunnels penetrate deep into the earth's core. X-rays can penetrate many objects.* Семантическая структура данного значения

содержит информацию о том, что X – Субъект действия – в результате движения пересекает внешнюю границу Объекта Y (реальную или условную), при этом Y не обязательно имеет *Внутреннюю зону*, но это пересечение происходит при нарушении некоторой *Нормы существования объекта*. *Нормой существования объекта* может быть его целостность, секретность.

В предложении *The sharpenel had penetrated his head* глагол *penetrate* имеет прототипическое значение *penetrate 1*, в котором присутствует информация о пересечении внешней границы Объекта Y (*head*), в результате движения Субъекта X (*the sharpenel*). Слот Субъекта (*the sharpenel*) характеризуется семантической ролью *Агента*, слот Объекта характеризуется семантической ролью Объекта *container (head)*, т. к. является пространственной характеристикой Объекта с *Внутренней зоной* (согласно определению, данному Дж. Лакоффом, *Контейнер (container)* состоит из границы, отделяющей внутреннее от внешнего [1, с. 271]; таким образом, происходит перемещение Субъекта внутрь какого-либо ограниченного пространства, известного говорящему или имплицитному ситуации). В результате пересечения Субъектом (*the sharpenel*) Объекта (*head*) происходит нарушение *Нормы существования* Объекта X (целостность головы как части тела человека или животного).

В предложении *They had penetrated deep into enemy territory* Субъектом действия X является (*they*), который характеризуется семантической ролью *Деятеля*, т. к. обладает признаками волеизъявления и контролируемости за приложением силы; Объектом *container*, внешняя граница которого пересекается Субъектом и нарушает *Нормы существования Объекта*, является (*enemy territory*). *Нормой существования* Объекта Y (*enemy territory*) является ограниченное земельное пространство, принадлежащее неприятелю, врагу, противнику.

В предложении *The bomb penetrated the wall and exploded* Субъект *Агентив X (the bomb)* пересекает внешнюю границу Объекта Y (*the wall*). *Нормой существования* Объекта Y (*the wall*) является вертикальная позиция части строения, служащей для поддержания крыши и перекрытий. В значении слова *wall* отсутствует информация о *Внутренней зоне*, но обозначенный им Объект сам характеризуется *Внешней границей*, которую можно нарушить.

* Статья публикуется в рамках V Международной научно-практической конференции «Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве: проблемы и перспективы реализации в современной цифровой среде» (Волгоград, ВГСПУ, 6–8 декабря 2018 г.).

Семантическая модель прототипического значения глагола *penetrate* имеет следующую схему:

PENETRATE 1 + [D / A, O *container* / O *locative*],
(разовое действие,
локализованное
на оси времени)
(глагол движения),

где D / A – Субъект *Деятель* / *Агентив*, а O *container* / O *locative* – Объект с *Внутренней зоной* или без нее, внешняя граница которого пересекается Субъектом и нарушает *Норму существования* Объекта.

Второе значение глагола *penetrate*, представленное в англо-английских толковых словарях, интерпретируется через *gain access* (CED: If someone penetrates an organization, a group, or a profession, they succeed in entering it although it is difficult to do so.; EOLD: gain access to (an organization, place, or system), especially when this is difficult to do): *When penetrated, the system locks down the lobby and alerts security. M15 had been penetrated by Russian intelligence.* В этом значении также заложена информация о том, что X – Субъект действия – в результате движения пересекает внешнюю границу Объекта Y, и пересечение происходит при нарушении некоторой *Нормы существования объекта*, но, в отличие от физического пространства, описываемого значением *penetrate 1*, *penetrate 2* передает информацию об ином типе пространства Объекта. Такой тип пространства представляет собой явление *Когнитивной метафоры* [1], когда наше представление о физическом пространстве переносится на характеристику некоторого *Пространства множеств* (an organization, a group, a profession, a system и т. д.) (более подробно о *Пространстве множеств* см.: [4]). В отличие от значения *penetrate 1*, в значении *penetrate 2* денотат предиката *penetrate* абстрагирован от оси времени, представляет собой некое обобщение множества действий, релевантных для любых точек и отрезков на оси времени. Предикат *penetrate 2* становится *гетерогенным типом предиката* [6].

В предложении *Fascism has penetrated the organised working class movement* Субъект (*fascism*) характеризуется семантической ролью *Агентив*. Субъект (*fascism*) является источником политических воззрений. В данном предложении значение глагола *penetrate* базируется на прототипической модели Объект *container* / *locative*. Значение «пересечение внешней границы пространства, нарушая норму существования объекта» модифициру-

ется: вместо названия конкретного Объекта употребляется именование такого пространства множества, как *the organized working class movement*. Субъект (*fascism*) нарушает норму существования Объекта (*the organised working class movement*); нормой существования Объекта (*the organised working class movement*) является «единая активная деятельность людей, направленная на достижение общей социальной цели рабочего класса». Глагол *penetrate* из группы глагола движения переходит в группу глаголов воздействия, каузации (= *Fascism has influenced the organised working class movement*). Глагол *penetrate* в данном значении функционирует не как глагол движения, а как глагол с акцентируемой семантикой группы глаголов воздействия.

Семантическая модель второго значения глагола *penetrate* имеет следующую схему:

PENETRATE 2 + [A, O *пространство множеств*]
(гетерогенный тип предиката)
(лексико-семантическая группа глаголов воздействия, каузации),

где A – Субъект *Агентив*, O *пространство множеств* – Объект Y, подвергшийся нарушению *Нормативного существования*. Данный пример может рассматриваться как когнитивная метафора, где область цели прототипического значения пересечения Субъектом X внешней границы Объекта и нарушения нормы существования Объекта используется для характеристики нарушения нормы существования пространства множеств (*the organised working class movement*).

В словарях LDCE, OALD, EOLD, CED выделяется третье значение глагола *penetrate*, которое связано с лексико-семантической группой глаголов ментальности, трактуется через *succeed in understanding* и интерпретируется как «постигать, понимать» (OALD: succeed in understanding or gaining insight into (something complex or mysterious); CED: If you penetrate something that is difficult to understand, you succeed in understanding it): *I felt I had finally penetrated William's menacing mask and gained some understanding of the workings of his mind. I could never penetrate his thoughts.* Когнитивным механизмом появления нового значения глагола *penetrate* является онтологическая метафора [1, с. 49]. Прототипическое значение Объекта *container* / *locative* переосмысливается: вместо информации о конкретном Объекте, внешняя граница которого пересекается Субъектом и нарушает норму существования Объекта, сообщается информация об Объек-

те как пространстве множеств (mind, thought, consciousness и т. д.). Таким образом, материальная сущность Объекта, свойственная прототипическому значению глагола *penetrate*, на основе онтологической метафоры заменяется на нематериальную сущность, т. е. мыслительную операцию.

В предложении *Their advice penetrated his consciousness* Субъект с семантической ролью Агентива содержит информацию об абстрактном понятии *advice*, которое осмысливается как нематериальная сущность, выражающая по аналогии с движением семантику активности (*penetrate*). Субъект (*advice*) является Когнитивной метонимией по модели *Продукт деятельности человека*. Семантика Объекта (*consciousness*) воспринимается как нематериальная сущность в виде ментального образа, подвергнувшегося воздействию за счет проникновения Субъекта (*advice*) в ментальное пространство Объекта (*his consciousness*). Конструкция данной когнитивной метонимии опирается на когнитивную конструкцию глагола *penetrate* в его прототипическом значении. При функционировании в этом значении глагол *penetrate* из конструкции гомогенного типа предиката со значением движения переходит в конструкцию гетерогенного типа предиката со значением ментальной деятельности. Фреймовая структура прототипического значения глагола *penetrate* формально сохраняется. Таким образом, в результате функционирования глагола *penetrate* в конструкции онтологической метонимии, а также смены семантического типа предиката рассматриваемый глагол меняет свое прототипическое значение, приближаясь по своей семантике к группе глаголов *ментальной деятельности*.

Семантическая модель третьего значения глагола *penetrate* имеет следующую схему:

PENETRATE 3 + [A / D, О нематериальная сущность],

(гетерогенный тип предиката)
(глагол ментальной деятельности),

где А / D – Субъект *Агентив* / *Деятель*,
О – нематериальная сущность как пространство множеств.

Таким образом, анализ исследуемого материала показал, что представленные отдельные значения глагола *penetrate* (*penetrate* 1, 2, 3) в англо-английских словарях имеют источником одну прототипическую модель со значением движения. Значения 2, 3 представляют собой модификацию прототипической модели по определенным стандартным когнитивным процессам. К их числу относятся измен-

чивость семантической роли Субъекта за счет изменения компонентов составляющих семантическую роль (контролируемость / неконтролируемость, осознаваемость / неосознаваемость), изменение семантической роли Объекта (Объект *container / locative* > Объект *пространство множеств* с его вариативностью), изменение актантов семантической структуры предиката с материальной сущности на нематериальную сущность (онтологическая метафора), изменение соотношения денотата предиката с осью времени (гомогенный тип предиката, локализованный на оси времени > гетерогенный тип предиката, отвлеченный от оси времени). В результате этих стандартных когнитивных процессов изменяются значения глагола, поскольку глагол начинает функционировать в другой когнитивной конструкции: из глагола движения он может стать глаголом воздействия, глаголом ментальной деятельности.

Список литературы

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. А.Н. Баранова, А.В. Морозовой. М.: Едиториал УРСС, 2004.
2. Рахилина Е.В. Когнитивная семантика: история, персоналии, идеи, результаты // Семантика и информатика. 1998. Вып. 36. С. 274–323.
3. Селиверстова О.Н. Семантические типы предикатов в английском языке // Семантические типы предикатов. М.: Наука, 1982. С. 86–216.
4. Селиверстова О.Н. Труды по семантике. М.: Яз. слав. культуры, 2004.
5. Шабанова Т.Д. Семантическая модель английских глаголов зрения (теоретико-экспериментальное исследование). М.: ИЯ РАН – Уфа, 1998.
6. Шабанова Т.Д., Сулейманова Д.М., Швайко В.Д. [и др.]. Семантические модификации в глагольной лексике английского и русского языков в единстве семантического и конструктивного подходов: моногр. Уфа: Изд-во БГПУ, 2015.
7. Fillmore Ch.J., Kay P. Construction grammar course book. Berkley: Univ. of California, 1993. P. 20–114.
8. Freed A.F. The Semantics of English Aspectual Complementation. Dordrecht, London, 1979.
9. Goldberg A. Constructions: a Construction Grammar approach to argument structure. Chicago: University of Chicago, 1995.
10. Jackendoff R.S. Semantic Structures. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Список сокращений

CED – Collins English Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 03.06.2018).

CLD – Cambridge Learner's Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 04.06.2018).

EOLD – English Oxford Living Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 01.06.2018).

LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic resource]. URL: <http://www.ldoceanonline.com/> (дата обращения: 05.06.2018).

OALD – Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English [Electronic resource]. URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 13.06.2018).

* * *

1. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafori, kotorymi my zhivem / per. s angl. A.N. Baranova, A.V. Morozovoj. M.: Editorial URSS, 2004.

2. Rahilina E.V. Kognitivnaya semantika: istoriya, personalii, idei, rezul'taty // Semiotika i informatika. 1998. Vyp. 36. S. 274–323.

3. Seliverstova O.N. Semanticheskie tipy predikatov v anglijskom yazyke // Semanticheskie tipy predikatov. M.: Nauka, 1982. S. 86–216.

4. Seliverstova O.N. Trudy po semantike. M.: Yaz. slav. kul'tury, 2004.

5. Shabanova T.D. Semanticheskaya model' anglijskih glagolov zreniya (teoretiko-eksperimental'noe issledovanie). M.: IYA RAN – Ufa, 1998.

6. Shabanova T.D., Sulejmanova D.M., Shvajko V.D. [i dr.]. Semanticheskie modifikacii v glagol'noj leksike anglijskogo i russkogo yazykov v edinstve semanticheskogo i konstruktivnogo podhodov: monogr. Ufa: Izd-vo BGPU, 2015.

Cognitive processes underlying the emergence of the polysemy of the English verb penetrate

The article provides a detailed analysis of the cognitive processes underlying the formation of meanings of the verb penetrate. The author claims that the meanings are formed due to a change in the prototypical, or trivial, meaning of the verb, as a result of the standard language processes associated with the use of the verb in a different cognitive structure (the change of the semantic structure of roles in the actant frame of the predicate, the change of the ratio of predicate denotate to the time axis).

Key words: *cognitive construction, semantic type of predicate, prototypical meaning, standard language process, verb actant frame, space of sets.*

(Статья поступила в редакцию 26.02.2019)

С.В. ПЕРВУХИНА
(Ростов-на-Дону)

МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ ТЕКСТА В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ*

Исследуются механизмы адаптации текстов в учебно-педагогическом дискурсе. Написание доступных для восприятия и понимания текстов является в том числе лингвистической проблемой, требующей тщательного анализа, теоретического осмысления и разработки методов решения. Выявляются следующие механизмы адаптации текста в учебно-педагогическом дискурсе: внутритекстовые, междутекстовые, синтаксические и коммуникативные.

Ключевые слова: *адаптация текста, механизмы адаптации текста, креолизованный текст, жанр школьного учебника, понятность текста.*

Данное исследование посвящено изучению механизмов адаптации текстов в учебно-педагогическом дискурсе. Современное развитие научной мысли вносит изменения в содержание обучения средней школы, заставляя преобразовывать и дополнять существующие тексты для учеников. Написание доступных для восприятия и понимания текстов является в том числе лингвистической проблемой, требующей тщательного анализа, теоретического осмысления и разработки методов решения.

Учебно-педагогический дискурс включает учебно-научные и дидактические тексты [6]. Содержание обучения школьников основывается на знаниях, полученных учеными и описанных в серьезных научных изданиях. В.И. Карасик считает, что одна из целей научного дискурса является просветительской, она призвана «изложить полученные результаты в форме, приемлемой для специалистов и неспециалистов (студентов и широкой публики)» [7, с. 337]. Адаптированные тексты реализуют просветительскую, обучающую и разви-

* Статья публикуется в рамках V Международной научно-практической конференции «Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве: проблемы и перспективы реализации в современной цифровой среде» (Волгоград, ВГСПУ, 6–8 декабря 2018 г.).

Средняя длина предложения
в школьных учебниках

Класс	5-й класс	6-й класс	7-й класс	8-й класс	9-й класс	10-й класс	11-й класс
Количество слов в учебниках по физике	9,8		12,7	11,1	14,7	14,5	15,1
Количество слов в учебниках по биологии	11,3	10,6	13,2	12,2	14,6	14,5	
Процентное содержание терминов в учебниках по биологии	5	8	10	16	18	19	

вающую стратегию в учебно-педагогическом и научно-учебном дискурсах [9, с. 243].

В настоящей работе мы анализировали тексты учебников 5–11-х классов по естественным дисциплинам (общее количество страниц – 2 865) с целью определить и систематизировать механизмы адаптации текстов в учебно-педагогическом дискурсе. Под механизмом адаптации мы понимаем трансформацию текста, которая направлена на увеличение понятности текста для конкретного адресата (одного человека или группы).

Поскольку наш материал исследования содержит школьные учебники, то под термином *адресат* будем понимать группу школьников определенного возраста. Для исследования были отобраны учебники по дисциплинам, которые ведутся на протяжении нескольких лет в средних и старших классах, для удобства сопоставительного исследования. Анализировались следующие параметры:

- длина предложений;
- синтаксические конструкции;
- терминологическая насыщенность текста;
- логическая структура текста;
- способы введения новой информации;
- наличие наглядности;
- невербальные элементы текста.

Не всегда мы можем отметить постепенное увеличение длины предложений в учебниках более старших классов по сравнению с младшими классами. Более упрощенные структуры предложения компенсируют сложность, созданную более насыщенной терминологией. В данном случае один механизм адаптации заменяет другой. Исходя из сведений, приведенных в таблице выше, можно сказать, что длина предложения в разных учебниках приблизительно одинакова в одних и тех же классах и зависит от возрастных особенностей школьников. В работе использовались следующие методы: метод сплошной выборки, метод дискурса-анализа, статистический анализ.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Наблюдалось постепенное усложнение текста в пределах одного учебника: постепенное увеличение длины предложений, повышение терминологической насыщенности, а также более частотное использование предложений с осложненными конструкциями.

Считаем такое движение к постепенному усложнению вполне оправданным, поскольку адресант (ученый, автор учебника) знакомит адресата (школьников) с терминологией; она переходит из разряда незнакомых слов в группу слов, которыми школьник должен уметь пользоваться. Происходит также усвоение стиля языка научной речи и оборотов, присущих этому стилю. Если в учебниках 5–7-х классов причастные и деепричастные обороты, придаточные предложения и перечисления встречаются очень ограниченно (< 30% всего текста), то в учебниках 8–11-х классов такие конструкции составляют весьма значительную долю (> 90% всего текста).

Невербальные элементы являются неотъемлемым атрибутом адаптированного текста в жанре школьного учебника во всех классах. Они выполняют следующие функции: информационно-иллюстративную, эмотивную и аттрактивную. Прослеживается такая тенденция: чем младше возраст школьников, тем большая часть информации передается невербальными элементами (рисунки, фотографии, графические символы). Даже диаграммы представлены в развлекательной форме или в виде рисунков, копирующих окружающий мир (первую сигнальную систему).

Школьная программа расширяет кругозор детей, формирует систему знаний об окружающем мире, вписывает новые знания в уже имеющуюся у школьников систему. Особенно важно использование невербальных элементов в учебниках по биологии, поскольку в этом случае задействуется первая сигнальная

система: школьник видит объект живой природы со всеми его классифицирующими признаками. Текст учебника представляет собой теоретическое описание и объяснение. Цветной фон и условные обозначения (креолизованные элементы в виде стрелок и восклицательных или вопросительных знаков) выполняют аттрактивную функцию.

Наблюдается увеличение терминологической насыщенности текстов в учебниках 9–11-х классов, в них отмечаются междисциплинарные ссылки (математика и физика, физика и химия и т. д.). В старших классах повышается уровень терминологической насыщенности за счет знакомства с рядом терминов в предыдущих классах или на других дисциплинах. Отмечаются множественные ссылки на информацию в других классах или на тексты учебников по другим предметам: «Из курса физики за 7-й класс вы знаете, что...» [12] или «Из курса математики вы знаете, что...» [Там же]. В целом в учебниках преобладает общепотребительная лексика.

К способам введения новой информации отнесем графическое выделение новых терминов и их последующее определение. Далее дается семантизация этого термина: предоставляются примеры, разворачивается сигнификат понятия: «*Вид* – группа особей, сходных по строению и образу жизни, дающих при скрещивании плодовитое потомство и населяющих определенную территорию» [12]. Для введения новой информации также задействуется бытовой опыт школьников: «В окружающем нас мире происходят различные физические явления, которые связаны с нагреванием и охлаждением тел. Мы знаем, что при нагревании холодная вода вначале становится теплой, а затем горячей» [11].

В тексте учебников очевидны связи между параграфами и темами: «В предыдущем параграфе говорилось о том, что положение тела, совершившее некоторое перемещение, можно найти графически, приставив вектор перемещения к начальному положению этого тела» [12].

Сопоставление текстов учебников разных авторов, написанных для одного возраста по одной и той же дисциплине, позволило сделать выводы о логической структуре параграфов, изложении темы, переходе от простого к сложному.

Особо следует подчеркнуть модус общения адресанта с адресатом: несмотря на опосредованность общения, используется лич-

ная форма обращения (*Дорогие друзья!*), первое и второе лицо для обращения к читателю, что сокращает дистанцию между ним и автором: «Нас окружает множество разнообразных организмов, и каждый из них принадлежит к какому-нибудь виду. Когда мы говорим, например, о клевере, мы подразумеваем растение определенного вида...» [1].

Резюмируем. В общетеоретическом плане отмечаются следующие механизмы адаптации текста в учебно-педагогическом дискурсе:

– *внутритекстовые* (употребление определенных синтаксических конструкций, длина предложения, терминологическая насыщенность, компрессия текста, композиция и структура текста);

– *межтекстовые* (междисциплинарные пресуппозиции, ссылки на материал данного учебника или учебников предыдущих классов);

– *синтаксические* (замена вербального знака / текста невербальным элементом для задействования первой сигнальной системы и точности изложения некоторой информации);

– *коммуникативные* (использование определенного модуса общения с читателем).

В ходе нашего исследования обозначились лингвистические рекомендации для составления текстов школьных учебников.

1. Рекомендуется использование простых предложений, не осложненных причастными или деепричастными оборотами.

2. Рекомендуется использование нейтральной лексики, дозированное употребление терминологии, предоставление глоссариев. Эффективно для восприятия и запоминания выделение терминов и их определений графически.

3. Облегчает понимание и запоминание материала использование невербальных элементов текста для иллюстрации.

4. Рекомендуется задействование бытового опыта учеников для объяснения нового материала.

5. Необходимо соблюдение четкой логической структуры текста.

6. Легче воспринимаются диалогическая форма изложения материала, обращение к читателю в ходе рассуждений.

Список литературы

1. Биология. 7 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / В.В. Пасечник, С.В. Суматохин, Г.С. Калинова. М.: Просвещение, 2014.

2. Биология. 8 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / В.В. Пасечник, А.А. Каменский, Г.Г. Швецов. М.: Просвещение, 2010.
3. Биология. Бактерии, грибы, растения. 5 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / В.В. Пасечник. М.: Дрофа, 2012.
4. Биология. Многообразие покрытосеменных растений. 6 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / В.В. Пасечник. М.: Дрофа, 2014.
5. Введение в общую биологию. 9 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / В.В. Пасечник, Г.Г. Шевцов. М.: Дрофа, 2013.
6. Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие (на примере школьного предмета «Русский язык»): дис. ... д-ра филол. наук. Донецк, 2010.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
8. Общая биология. 10–11 классы: учебник для общеобразоват. учреждений / А.А. Каменский, Е.А. Криксунов, В.В. Пасечник. М.: Дрофа, 2013.
9. Первухина С.В. Структура, семантика и прагматика адаптированного текста: дис. ... д-ра филол. наук. Ростов н/Д., 2016.
10. Физика. 7 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / А.В. Перышкин. 2-е изд. М.: Дрофа, 2013.
11. Физика. 8 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / А.В. Перышкин. М.: Дрофа, 2013.
12. Физика. 9 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / А.В. Перышкин, Е.М. Гутник. 14-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2009.
13. Физика. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений (базовый и профильный уровни) / С.А. Тихомирова, Б.М. Яворский. 3-е изд., испр. М.: Мнемозина, 2012.
14. Физика. 11 класс: учебник для общеобразоват. учреждений (базовый и профильный уровни) / С.А. Тихомирова, Б.М. Яворский. 3-е изд., испр. М.: Мнемозина, 2012.
15. Физика. Химия. 5–6 классы: учебник для общеобразоват. учреждений / А.Е. Гуревич, Д.А. Исаев, Л.С. Понтэк. М.: Дрофа, 2011.
4. Biologiya. Mnogoobrazie pokrytosemennykh rastenij. 6 klass: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij / V.V. Pasechnik. M.: Drofa, 2014.
5. Vvedenie v obshchuyu biologiyu. 9 klass: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij / V.V. Pasechnik, G.G. Shevcov. M.: Drofa, 2013.
6. Gabidullina A.R. Uchebno-pedagogicheskij diskurs: kategorial'naya struktura i zhanrovoe svoeobrazie (na primere shkol'nogo predmeta «Russkij yazyk»): dis. ... d-ra filol. nauk. Doneck, 2010.
7. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.
8. Obshchaya biologiya. 10–11 klassy: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij / A.A. Kamenskij, E.A. Kriksunov, V.V. Pasechnik. M.: Drofa, 2013.
9. Pervuhina S.V. Struktura, semantika i pragmatika adaptirovannogo teksta: dis... d-ra filol. nauk. Rostov n/D., 2016.
10. Fizika. 7 klass: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij / A.V. Peryshkin. 2-e izd. M.: Drofa, 2013.
11. Fizika. 8 klass: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij / A.V. Peryshkin. M.: Drofa, 2013.
12. Fizika. 9 klass: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij / A.V. Peryshkin, E.M. Gutnik. 14-e izd., stereotip. M.: Drofa, 2009.
13. Fizika. 10 klass: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij (bazovyy i profil'nyj urovni) / S.A. Tihomirova, B.M. Yavorskij. 3-e izd., ispr. M.: Mnemozina, 2012.
14. Fizika. 11 klass: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij (bazovyy i profil'nyj urovni) / S.A. Tihomirova, B.M. Yavorskij. 3-e izd., ispr. M.: Mnemozina, 2012.
15. Fizika. Himiya. 5–6 klassy: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij / A.E. Gurevich, D.A. Isaev, L.S. Pontak. M.: Drofa, 2011.

* * *

1. Biologiya. 7 klass: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij / V.V. Pasechnik, S.V. Sumatohin, G.S. Kalinova. M.: Prosveshchenie, 2014.
2. Biologiya. 8 klass: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij / V.V. Pasechnik, A.A. Kamenskij, G.G. Shvecov. M.: Prosveshchenie, 2010.
3. Biologiya. Bakterii, griby, rasteniya. 5 klass: uchebnik dlya obshcheobrazov. uchrezhdenij / V.V. Pasechnik. M.: Drofa, 2012.

Mechanisms of text adaptation in educational discourse

The article is devoted to the study of mechanisms of text adaptation in teacher pedagogical discourse. The author claims that writing texts that can be perceived and understood is one of linguistic problems that requires careful analysis, theoretical reflection and working out methods to solve it. The following mechanisms for the adaptation of text in educational and pedagogical discourse have been revealed: intertextual, intratextual, syntactic and communicative.

Key words: *text adaptation, text adaptation mechanisms, creolized text, school textbook genre, text comprehensibility.*

(Статья поступила в редакцию 05.03.2019)

Н.Б. ПАНКОВА
(Саранск)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ЛЕКСИКУЛЬТУРА» В РАБОТАХ ФРАНЦУЗСКИХ УЧЕНЫХ

Рассматривается вопрос о возникновении и эволюции термина «лексиккультура» в научном творчестве французских исследователей. Проводится анализ этого понятия применительно к дидактике иностранных языков и культур. Обосновывается положение о необходимости применения лексиккультурного подхода на занятиях, в том числе путем использования языковых словарей.



Ключевые слова: лексиккультура, связь между языком и культурой, разделенная культурная нагрузка, лингводидактика, преподавание иностранных языков, обучение лексике иностранного языка, одноязычные / двуязычные словари.

Сегодня все методисты и преподаватели иностранных языков едины во мнении: обучение другому языку неразрывно связано с приобщением к другому культурному миру, с иным восприятием действительности. «Изучить чужой язык не значит привесить новые ярлычки к знакомым объектам. Овладеть языком – значит научиться по-иному анализировать то, что составляет предмет языковой коммуникации» [2, с. 382].

Следовательно, каждому изучающему иностранный язык нужно научиться видеть «по-другому», «как другой» – культурный аспект, заключенный в лексике каждого языка.

О соотношениях между языком и культурой написано очень много, в том числе французскими исследователями. О сложности этой проблемы писал еще К. Леви-Стросс, который выделял здесь три аспекта: 1) язык есть продукт культуры: находясь в употреблении, он отражает общую культуру населения; 2) язык есть часть культуры: он является одним из ее элементов, среди прочих других; 3) можно рассматривать язык как условие культуры [1, с. 74].

Французский исследователь Ж.-К. Беако, рассуждая о соотношении языка и культуры, пишет: «Слова не передают культурные феномены напрямую, значением, зафиксирован-

ным в словаре» [4, р. 138]. Однако слова могут, добавляет ученый, нести отпечаток каких-либо социальных фактов, событий, которые могут быть изучены другими дисциплинами, кроме лексикографии [Ibid.] (здесь и далее перевод наш. – Н.П.).

Другой французский ученый, лексиколог и пионер лингводидактики, а впоследствии основатель дидактологии языков-культур [3], Р. Галиссон считает, что язык является отражением культуры и наоборот; он утверждает, что язык – это «универсальный двигатель, продукт и источник культуры» [7, р. 118]. Ученый говорит о некоем симбиозе языка и культуры и рекомендует преподавателям придерживаться основного принципа: «не разделять понятия изучение культуры – изучение языка и наоборот» [Ibid., р. 119].

В 1980-х гг. он ввел в научный оборот термин *лексиккультура*, представляющий собой слияние двух слов *лексика* и *культура*, включив эти две коннотации в свой дидактический дискурс. Лексика нас отсылает к слову (в лингвистике это означаемое + означающее), ко всему словарному составу языка, а также к словарию, где этот состав представлен в алфавитном порядке и где указано значение слов и устойчивых выражений. Культура со своей стороны отсылает нас к совокупности проявлений, посредством которых выражается жизнь какого-либо народа. На тот момент дихотомия «научная, энциклопедическая культура / общая, народная культура» являлась определяющей в том смысле, что иностранному собеседнику трудно было определить свое отношение к культуре стран(ы) изучаемого языка, выходящей за пределы культурного наследия, исторического или литературного.

Первый тип – ученую, образованную, организационную культуру – Р. Галиссон называет культурой-«видением» и сопоставляет ее с культурой-«действием» – культурой повседневной жизни, современной, поведенческой, разделяемой большинством [7]. По определению автора, лексиккультура – это «культура, приведенная в движение и осовремененная в словах и посредством слов всех дискурсов, целью которых не является изучение культуры ради самой культуры» [11, р. 6].

Являясь комбинацией двух понятий, термин *лексиккультура* обозначает лексику, совокупность слов и лексических единиц с имплицитным значением, соответствующим прагма-

тической значимости слов; это значение возникает, как уточняет сам автор, в момент употребления слов в конкретной ситуации и служит отличительным знаком культурной принадлежности и культурной идентификации. Это второе, или добавленное к означаемому, значение, не отражено в словарях, но является препятствием для «оперативного знания» — знания, позволяющего людям действовать в ситуациях межкультурного общения. Для его обозначения Р. Галиссон вводит понятие «разделенная культурная нагрузка» (*charge culturelle partagée*, далее — ССР). Она «выражает единственность лексики и культуры и обозначает именно ту дополнительную величину, приобретенную словами в ходе их употребления». Р. Галиссона как специалиста по лингводидактике ССР интересует потому, что она «является крупнейшим препятствием при общении между носителем и не-носителем языка» [11, p. 5].

Поскольку разделенная культурная нагрузка сосуществует со значением в одном и том же знаке, «на одном носителе», ее присутствие или отсутствие не влечет никакого изменения означаемого, носители языка, используя ее в речи, часто не ощущают границы между двумя типами означаемого, что на практике затрудняет их понимание не-носителями языка. Что касается изучающих иностранный язык, они даже не подразумевают о существовании ССР, потому что, как пишет Р. Галиссон, «она представлена не больше, чем современная культура в их школьных программах. Они обнаруживают ее только тогда, когда незнание ССР нарушает процесс коммуникации» [10, p. 483–484].

Итак, слова приобретают ССР в ходе их употребления, причем специфического в каждом языке. В этом смысле слова могут иметь идентичные сигнификаты и различные ССР. Р. Галиссон объясняет это на примере со словом *vache* — «корова». Оно «имеет, конечно, один и тот же сигнификат как в Индии, так и во Франции (самка быка) но не одну и ту же ССР: корова — неприкосновенное, поскольку «священное» животное в Индии, и эксплуатируемое, «кормящее» животное во Франции. Между французским словом и его иностранным эквивалентом есть соединение сигнификатов и разъединение ССР» [7, p. 131].

Как видно из примера, одно и то же слово (точнее, один и тот же референт) в разных странах не создает одинаковые образы, ассо-

циации, представления. Исходя из того, что словари предлагают чаще всего некую научную дефиницию понятий, Р. Галиссон призывает всех изучающих другой, «разделенный», по его терминологии, язык, обращаться также к нормальному, обычному языку, который иногда достаточно далек от ученого языка [8, p. 101].

Например, словарь дает следующую дефиницию понятию «белка»: «маленький древесный грызун с длинным пушистым хвостом, отлично лазает, способен совершать длинные прыжки, используя передние лапы, чтобы удерживать семена и плоды, которыми он питается, собирая заготовки на зиму; легко контактирует с человеком (во Франции белка имеет рыжий мех, в Англии белка серая и немного крупнее)» [6].

Но лексиколтура заставляет нас сказать нечто другое, чем в денотативном определении. Так, белка, увиденная в саду французом, вызывает в его сознании очарование природы, и, если ему надо нарисовать белку, он спонтанно изобразит ее в рыжей шубке. Что касается символа, который она воплощает, то во Франции он неизменно связан с конструктивным понятием о сбережениях. Белка как символ сберегательной кассы имеет, на самом деле, историческое значение: для многих детей она — образ первой копилки для денег.

Однако в Квебеке человек, заметивший белку, прыгающую с дерева на крышу его дома, будет очень недоволен: этот грызун может навести беспорядок на чердаке. Впрочем, там белка может быть серой, как крыса, и никак не ассоциироваться со сбережениями. Таким образом, мы видим, что слово *белка* даже на одном и том же (французском) языке (но в разных странах), а тем более переведенное на разные языки не вызывает одинаковые ассоциации.

У русских понятие «белка» также имеет свои репрезентативные особенности. Для русского слово *белка* ассоциируется, прежде всего, с маленьким дружелюбным и суетливым животным, которому люди с удовольствием дают что-нибудь погрызть. В России все знают выражение *вертеться как белка в колесе*, что означает «не прекращать работать, стараться изо всех сил». Следовательно, у русскоговорящего слово *белка* ассоциируется с понятиями быстрого бега, утомительной работы и кисточками для рисования, которые делаются из беличьей шерсти, но никоим образом не с крысой, сберкассой или копилкой.

Другой пример – со словом *ландыш*. Для французов это растение ассоциируется с праздником труда, Первым мая, оно является одним из символов труда и непременным атрибутом праздника. Ландыш расцветает весной, и во Франции традиционно принято дарить на праздник Первого мая своим близким веточку или букетик ландышей. У русских же ландыш ассоциируется главным образом с одним из первых весенних цветов, но никак не с Первомаем.

Приведенные примеры являются «лексикокультурными символами». В словарях об этом часто ничего не сказано. Словари не упоминают сберегательную кассу в статье о белке, и в них не всегда говорится о ландыше как символе Первого мая.

Оба термина Р. Галиссона – *лексикультура* и *разделенная культурная нагрузка* – нашли широкий отклик в среде французских специалистов по лингводидактике, поскольку появились практически одновременно с созданным им же в 1986 г. термином *дидактология языков и культур*, ознаменовавшим переориентацию лингводидактики с обучения языку на обучение языку / культуре [3].

Однако, как показывает анализ работ начала уже нашего века, французские исследователи сочли недостаточным количественный и качественный уровень присутствия и использования элементов культуры на занятиях по языку. Они характеризуют появления этих элементов как «точечные, разовые», «импровизированные» разъяснения, как вспомогательное средство при овладении языком, «инвентарь, состоящий из подстрочных заметок» [4, р. 65].

Таковой была в самом общем виде форма существования культурного компонента на занятиях по иностранному языку на стыке тысячелетий. После появления Общеввропейской классификации уровней владения иностранным языком (2001) во Франции были созданы документы, конкретизирующие некоторые понятия и подходы документа Совета Европы. В частности, речь идет о Показателе уровня знаний В2 для французского языка [5], в котором целая глава посвящена вопросам, связанным с культурной компетенцией учащихся. Авторы приводят пять составляющих этой компетенции: поведенческую (называемую также социо-прагматической), этнолингвистическую, межличностную, интерпретирующую (пояснительную), образовательную, или межкультурную [5, р. 330], из которых пояснительная более

тесно соприкасается с лексикой и с лексической компетенцией учащихся. Задача преподавателей иностранных языков состоит в том, чтобы объединить эти две компетенции в одно культурное целое.

Напомним, что с точки зрения лексикокультуры значение каждого слова находится не только на семантическом, но и на прагматическом уровне, на котором и расположена разделенная культурная нагрузка. Место ее расположения невидимо, спрятано в коннотациях, которые плохо поддаются разъяснению, эксплицитности и, следовательно, школьному обучению. Это не повод отказаться от объяснений, наоборот, это проблема, за решение которой следует взяться как теоретикам, так и практикам.

Где же можно обнаружить присутствие элементов, составляющих лексикокультуру? Первый источник очевиден – это словари. Как одно-, так и двуязычные, они могли бы оказаться чрезвычайно полезными в формировании социокультурной компетенции учащихся. Первые, поскольку в них приводятся фразы-примеры, эксплицитная культурная информация из различных источников (литературных произведений, фильмов, рекламных слоганов). Вторые (двуязычные), потому что, когда невозможно найти эквивалент иностранного слова, нужно прибегать к объяснительному толкованию.

Работая над лексикой иностранного языка, преподаватель должен выполнить двойную задачу: объяснить семантику слова, что относится к лингвистической компетенции, с одной стороны, и дать прагматическое объяснение, т. е. рассказать об употреблении слова, – с другой.

Например, вводя на уроке французского языка слово *pont* – «мост», кроме первого, основного значения, приведенного в словаре («конструкция, сооружение, по которой автомагистраль или акведук пересекают водный поток, морскую впадину или автомагистраль») и второго, переносного («символ возможных отношений, связей, переговоров между двумя людьми, двумя группами и т. д.»), необходимо привести третье, о котором учащиеся без обращения к одноязычным словарям не могут догадаться: «день, обычно рабочий, расположенный между двумя праздничными или выходными днями, сам ставший дополнительным выходным» [6] (например, *новогодний «мост»* или *Вознесенский «мост»* – дополнительный выходной на праздник Вознесения).

Однако следует признать, что работа со словарями на занятиях недооценивается как французскими, так и российскими учителями. Между тем включение одноязычного словаря в дидактический процесс необходимо не только с целью поиска лингвистической, но культурной информации.

Р. Галиссон рьяно боролся за использование словарей на уроке иностранного языка: «Я отношусь к тем, кто считает, что словари недостаточно востребованы в качестве средства обучения языкам и культурам» [7, р. 88]. Его статья «От лексикографии выручающей к лексикографии обучающей» (1987) была чем-то вроде вызова. В ней он отстаивал свою точку зрения относительно реабилитации одноязычного словаря в школах и выступал за то, чтобы словари приобрели новую, обучающую функцию наряду с их традиционной, консультирующей функцией [8].

Итак, в своей статье мы сделали попытку теоретического обобщения истории возникновения и развития понятия «лексиккультура» в работах французских специалистов по лингводидактике. Основываясь на анализе этих работ, можно сделать вывод о том, что взгляды французских ученых на проблему обучения лексике иностранного языка едины: это обучение должно происходить в неразрывной связи с «культурной нагрузкой», которую несут на себе слова. Именно поэтому работу с основными компонентами УМК должна дополнять работа с различными языковыми словарями.

Список литературы

1. Леви-Стросс К. Структурная антропология / пер. с фр. Вяч. Вс. Иванова. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
2. Мартин А. Основы общей лингвистики // Новое в зарубежной лингвистике. 1963. Вып. 3. С. 381–386.
3. Панкова Н.Б. От лингводидактики к дидактике / дидактиологии языков и культур: французский контекст // Иностранные языки в диалоге культур: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 30 нояб. – 2 дек. 2017 г. / отв. ред. И. В. Коровина; редкол.: Е.Н. Ваганова [и др.]. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2018. С. 429–433.
4. Beacco J.C. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours. Paris: Hachette livre, 2000.
5. Beacco J.C., Bouquet S., Porquier R. Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) Un referential. Paris: Les Éditions Didier, 2004.

6. Dictionnaire de français LAROUSSE [Electronic resource]. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/> (дата обращения: 23.04.2019).

7. Galisson R. De la langue à la culture par les mots. Paris: Edition CIE International, 1991.

8. Galisson R. De la lexicologie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage. Pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues à l'école // Cahiers de Lexicologie. 1987. № 51. P. 95–117.

9. Galisson R. Eloge de la didactologie / didactique des langues et des cultures // Etudes de Linguistique Appliquée. 1986. № 64. P. 39–54.

10. Galisson R. La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures. 1999. № 116. P. 477–496.

11. Galisson R. Où il est question de lexicoculture, de Cheval de Troie et d'impressionnisme // Études de Linguistique Appliquée. 1995. № 97. P. 5–14.

* * *

1. Levi-Stross K. Strukturnaya antropologiya / per. s fr. Vyach. Vs. Ivanova. M.: Izd-vo EKSMO-Press, 2001.

2. Martine A. Osnovy obshchej lingvistiki // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. 1963. Vyp. 3. S. 381–386.

3. Pankova N.B. Ot lingvodidaktiki k didaktike / didaktologii yazykov i kul'tur: francuzskij kontekst // Inostrannye yazyki v dialoge kul'tur: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (s mezhduar. uchastiem), 30 noyab. – 2 dek. 2017 g. / otv. red. I.V. Korovina; redkol.: E.N. Vaganova [i dr.]. Saransk: Izd-vo Mordov. un-ta, 2018. S. 429–433.

Linguodidactic analysis of the concept “lexical culture” in the works of French scientists

The article addresses the issue of the emergence and evolution of the term “lexical culture” in the scientific work of French researchers. The author analyzes the concept under study as applied to the didactics of foreign languages and cultures. The need to use the lexical approach in the classroom, including through the use of language dictionaries is substantiated.

Key words: *lexical culture, link between language and culture, shared cultural charge, linguodidactics, teaching foreign languages, learning foreign language vocabulary, monolingual / bilingual dictionaries.*

(Статья поступила в редакцию 22.03.2019)

Е.Н. АБРАШИНА
(Москва)

АРГУМЕНТИРУЮЩАЯ РЕЧЬ КАК ЗАВЕРШАЮЩИЙ ЭТАП СИСТЕМЫ РИТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Рассматривается специфика аргументирующей речи, отражающей уровень риторической подготовки оратора. Подготовка студентов к аргументирующим публичным выступлениям на основе самообразования, постоянных упражнений в подборе аргументов и ораторской практики способствует формированию коммуникативной компетентности современной языковой личности.

Ключевые слова: *аргументирующая речь, коммуникативная компетентность, риторическая аргументация.*

Современная вузовская система обучения ориентирована на подготовку высокообразованных специалистов самого широкого профиля. При этом все выпускники вуза должны уметь свободно общаться на литературном языке в любой коммуникативной сфере, быть риторически грамотными. «Отсутствие риторической грамотности – беда, усиленная тем, что современные СМИ прививают молодежи далеко не лучшие образцы речевого поведения, особенно спора в столь модных сейчас политических и развлекательных ток-шоу» [10, с. 417]. «Никакие цифровые технологии, автоматизация переработки, передача информации с применением цифровой риторики не отменяют в обозримом будущем основных законов и правил риторики...» [8, с. 83]. Хотя риторика сегодня изучается не на всех направлениях и профилях подготовки факультетов (или институтов), необходимость риторической подготовки современного студента очевидна.

Одна из традиций вузовского преподавания риторики – подготовка студентов к аргументирующей речи. Аргументирующая речь – речь, побуждающая слушателей согласиться с выступающим публично в спорном вопросе, – имеет две разновидности: убеждающую и агитирующую. Если агитирующая речь призывает к действию, то убеждающая речь, по определению И.А. Стернина, – это «выступление, в котором говорящий ставит целью заставить

аудиторию поверить в правильность его точки зрения, доказать или опровергнуть какие-либо положения, стремится объяснить сущность явлений и их взаимосвязь» [11, с. 205].

В контексте риторической школы аргументирующие публичные выступления завершают систему риторической подготовки. К произносимым аргументирующим речам предъявляются особые требования: необходимо не только представить определенный уровень владения риторическими умениями (отбирать идеи – топоры – для развертывания предмета речи; правильно и логично оформлять свои мысли в устной и письменной форме; уместно использовать выразительные возможности русского языка; определять стратегию речевого поведения в публичном диалоге), но и «доказать, что успешная риторическая практика подготовки монологического высказывания – свидетельство профессионально ориентированной коммуникативной компетентности выпускника вуза» [2, с. 100].

Риторическая практика – неотъемлемый элемент подготовки специалистов, чья деятельность тесно связана с искусством слова: преподавателей, юристов, журналистов, политических деятелей, сотрудников рекламных агентств, социальных работников, руководителей предприятий и т. д. В наши дни с усилением внимания к проблемам развития социально активной, творчески мыслящей личности вопросы формирования коммуникативной компетентности приобретают особую актуальность.

Генеральная линия риторической подготовки – от риторического канона к коммуникативному тренингу. Для обучения правильной, хорошей речи требуются и знания, и упражнения, и образцы, и дарование, и – в первую очередь – собственная риторическая практика, формирующая речевую личность. М.В. Ломоносов отмечал, что выступать публично можно научиться с помощью «следующих средств»: таланта, науки, подражания, упражнений [7, с. 71–72]. Однако природный дар не играет в ораторском искусстве такой роли, как в других видах творчества. «Поэтами рождаются, ораторами становятся», – говорил Цицерон. Главное в риторике – самонаблюдение, самосовершенствование и самоконтроль: постижение правил речевого общения, самообразование, развитие природных данных и формирование новых необходимых оратору качеств, постоянные упражнения и ораторская практи-

ка. «Кто не упражнялся постоянно в составлении... учебных сочинений, тот всегда будет не тверд в слоге; можно знать лучшим образом правила и не уметь написать десять строк связно», – отмечал Н.Ф. Кошанский [4, с. 41].

Обучение риторике носит четко выраженный практико-ориентированный характер. Практические занятия по риторике включают в себя разнообразные формы работы: коммуникативно-речевые тренинги (развитие спонтанной речи, моделирование и разыгрывание различных ситуаций общения – тренинги «Знакомство», «Самопредставление», «Цели речи» и т. д.); риторические игры («Реклама риторики», «Зеркало» и др.); тренинги по технике речи; тесты; анализ видеозаписей публичных выступлений в кинофильмах и телепрограммах; произнесение разного вида публичных речей (торжественных (развлекательных), информирующих, аргументирующих) и их анализ и др. [1].

Этапы подготовки устного публичного выступления соответствуют риторическому канону (см. задачи оратора по Цицерону: 1) найти, что сказать; 2) найденное расположить по порядку; 3) придать ему подходящую словесную форму; 4) утвердить все это в памяти; 5) произнести речь).

После выбора темы оратор приступает к следующим этапам подготовки речи: определяет цель и форму будущей речи, собирает и систематизирует материал по теме выступления, составляет план, выбирает аргументы, продумывает их расположение и пишет текст речи (основные требования к аргументирующим речам – ясность, точность, выразительность, логичность). Нюансы содержания речи, качество и количество аргументов, изобразительно-выразительные средства, риторические приемы корректируются и совершенствуются в течение довольно длительного времени, на всем этапе подготовки публичной речи.

В процессе обучения студенты произносят и развлекательные – торжественные – речи (в жанре поздравления, похвальной, благодарственной речи, тоста), и информирующие речи. Однако аргументирующие речи требуют особого внимания, специальной подготовки обучающихся, т. к. это итоговые, завершающие риторический курс публичные выступления, на которые отводится по 3–5 мин.

Как показывает наш опыт, на этапе подготовки – самостоятельного выбора студентами тем аргументирующих речей – практически не возникает затруднений. Выбор тем выступ-

лений отражает потребности и интересы выступающих. Это своеобразный социопсихологический срез приоритетов современной молодежи в возрасте 18–23 лет. Хотя в тематике речей по-прежнему серьезные позиции занимает тема «личных отношений» (10–15 лет назад, по нашим наблюдениям, она была лидирующей) – темы «Брак по любви или по расчету?», «Нужно ли выходить замуж в 18?», «Любовь – поиск компромиссов» и др., на первый план в последние годы выдвинулись социальные темы. Например, студенты выбирали такие темы: «Социальные сети – новое средство РАЗобщения», «Компьютерные игры: жизнь или существование?», «Как выжить в большом городе?», «Почему поэзия не актуальна сегодня так, как раньше?», «Эвтанизация – за или против?», «Что делать с бездомными собаками?», «Прививать – не прививать?», «Надо ли запрещать аборт?», «Нужно ли преподавать религию в школе?», «Проблемы инвалидов и инвалидности в России» и др.

В рамках курса риторики и в бакалавриате, и в магистратуре существенное количество времени уделяется формированию умения аргументировать. Знание источников, характера аргументации, способа расположения аргументов создает условия для осознанного и эффективного создания аргументирующей речи. Три средства достижения риторической цели, по мнению Н.Ф. Кошанского, – «чтение, размышление, собственные упражнения» [4, с. 41] – реализуются и в таком важном принципе обучения аргументации: «Примеры убедительнее правил» [Там же, с. 212]. Анализ композиции, аргументации образцовых речей (например, Н.Ф. Кошанский в «Частной реторике» подробно анализирует речи Ломоносова Петру I и Карамзина Екатерине II) позволяет продумать все особенности собственных аргументирующих речей. Особенно подробно анализируется система аргументации в образцовых публичных высказываниях в рамках программы магистерской подготовки «Спичрайтинг и литературное редактирование» направления «Филология» Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета. Здесь рассматриваются и специфика риторической аргументации, и риторический аргумент, и виды аргументации: эпидейктической, судительной и совещательной (по классификации А.А. Волкова) [3] – на примере различных текстов.

Обучение аргументации начинается с понимания аргумента: нахождения в тексте тезиса и аргументов к нему. «Обучение умениям

находить, формулировать и реализовывать тезис в аргументирующей речи – это основа для совершенствования умений более сложного порядка, связанных с анализом, созданием и оценкой собственных и чужих речей, содержащих аргументацию» [6, с. 307]. Особое внимание обучающихся нужно обратить на требования к формулировке тезиса (неизменность, ясность, однозначность), определение места выдвинутого тезиса в структуре речи (так, в заинтересованной, доброжелательной аудитории рекомендуется дедуктивный способ аргументации, при этом тезис предпочтительнее вводить в зачин речи). Дальнейшее обучение предусматривает развитие умения подбирать по три аргумента к любому тезису, формулировку простых правил – выработку алгоритма доказательства: 1) определить тему; 2) сформулировать тезис; 3) подобрать три-четыре аргумента; 4) расположить их в определенном порядке; 5) сделать вывод.

Риторическая аргументация, применяемая в аргументирующей публичной речи, сочетает доказательство – логический, рациональный компонент («аргумент к делу») – и убеждение – коммуникативный, иррациональный, эмоциональный компонент («аргумент к человеку»). Логическая (рациональная) аргументация, требующая труда и разработки, не свойственна российской традиции. Для русских более характерно психологическое, эмоциональное воздействие на слушателя, неумение приводить логические аргументы, неумение слушать. Однако «в обязанности оратора входит умение сочетать доводы (или аргументы. – Е.А.) в речи, отдавая безусловное преимущество логическим построениям и используя иррациональные доводы лишь для подкрепления, лучшего усвоения рациональных, а не наоборот» [5, с. 172]. Знания о правильных способах аргументативной речевой деятельности должны стать составляющей риторической культуры студента.

Для эффективности применения различных способов аргументации при построении аргументирующей речи (восходящая, нисходящая, пирамидальная и др. модели аргументации; односторонняя и двусторонняя аргументация) необходимо учитывать цель речи и состав аудитории. Например, в неподготовленной (слабо подготовленной) или негативно настроенной аудитории предпочтительна нисходящая аргументация (тезис – сильные аргументы – более слабые аргументы). Связывая аргументы с идеей пользы или вреда, применяя наиболее популярные способы аргументи-

рования (ссылку на результаты исследований, на опыт известных людей, на личный опыт и др.), мы совершенствуем умение подбора аргументов к тезису. Как отмечает П.В. Силаев, «аргументативные умения не автоматизируются, но накапливаемый опыт применения подобных знаний приводит к уменьшению количества коммуникативных неудач в речах начинающих ораторов» [9, с. 76]. Одним из показателей сформированности аргументативных умений является аргументирующая речь на свободную тему.

Методика работы над речью может быть различной, но основная роль здесь отводится творческому самораскрытию оратора. Задача преподавателя здесь – не «натаскивать», не подавлять, но советовать и направлять. Совместная работа преподавателя со студентами направлена также на совершенствование произносительной культуры оратора, его поведения во время выступления. Отработка практических умений и навыков контроля собственного эмоционального состояния оратора, управления вниманием аудитории, варьирования силы, высоты голоса, интонаций и т. д. возможна только в процессе подготовки и произнесения речи.

Способность анализировать публичное выступление формируется всей системой работы по обучению риторике. При этом для самостоятельного анализа выступления используется видеозапись, позволяющая производить адекватную самооценку, способствующую развитию самосознания студентов, стимулирующая их активность и самостоятельность.

В учебных пособиях, монографиях по риторике предлагается много вариантов анализа ораторской речи (см. работы Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, В.И. Аннушкина, А.К. Михальской, Н.А. Ипполитовой, И.А. Стернина и др.). Для облегчения задачи сначала используется аспектный анализ выступления (начало речи, обращения к аудитории, средства диалогизации, невербальные компоненты общения и т. д.). На более поздней стадии обучения студенты выполняют комплексный анализ выступления по предложенной схеме:

- 1) содержательность (информационная насыщенность);
- 2) композиционная стройность;
- 3) логичность;
- 4) выразительность (тропика);
- 5) правильность;
- 6) чистота;
- 7) аргументированность;
- 8) эмоциональность;

9) образ оратора (внешность, дикция, язык жестов);

10) учет особенностей аудитории.

При этом такой критерий, как аргументированность, предусматривает следующие аспекты анализа речи: 1) ясность и четкость выдвинутого тезиса; 2) соответствие выступления заявленному тезису; 3) достаточность аргументов для доказательства тезиса, их убедительность; 4) владение фактическим материалом, уместность примеров и иллюстраций; 5) наличие вывода, непротиворечивость заявленного тезиса и вывода.

Всякое эффективное образование предполагает последовательность в обучении и систематизацию знания, длительную тренировку в формировании навыков. Как известно, ораторами становятся только в реальной практике. Аргументирующая речь представляет собой синтез всех знаний, умений и навыков оратора, отражает высокий уровень его риторической подготовки и коммуникативной компетентности.

Список литературы

1. Абрашина Е.Н. Система заданий и упражнений по обучению риторике в вузах // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер.: Филологическое образование. 2012. № 1(8). С. 69–77.
2. Антонова Л.Г. Риторический монолог как портрет поколения // Риторика в современной России: традиции и новые задачи: материалы XVIII Междунар. науч. конф. Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2014. С. 100–104.
3. Волков А.А. Теория риторической аргументации. М.: Добросвет, КДУ, 2013.
4. Кошанский Н.Ф. Риторика. М.: Изд. дом «Русская панорама»; Изд-во «Кафедра», 2013.
5. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева [и др.]. М.: Флинта: Наука, 2003.
6. Методика преподавания риторики: учеб. пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: Изд-во «Экзамен», 2014.
7. Об ораторском искусстве / сост. А.В. Толмачев. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1973.
8. Обухова Г.С., Климова Г.Л. Риторика и культура делового общения как элемент успеха в условиях XXI века. Овладение необходимыми коммуникативными умениями при работе с людьми (практические рекомендации). М.: Неолит, 2019.
9. Силаев П.В. Обучение использованию смысловой модели «Определение» в аргументативных публичных выступлениях (на примере рассказов Тэффи) // Риторика в современной России: традиции и новые задачи: материалы XVIII Междунар. науч. конф. Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2014. С. 76–79.
10. Сиротинина О.Б., Дегальцева А.В. Риторика и культура речи в вузовской системе обучения // Риторика и культура речи в современном научно-педагогическом процессе и общественно-коммуникативной практике: сб. материалов XXI Междунар. науч. конф. по риторике, 1–3 февр. 2017 г. М., 2017. С. 416–422.
11. Стернин И.А. Практическая риторика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 7-е изд., стереотип. М.: Академия, 2012.
12. Сиротинина О.Б., Дегальцева А.В. Риторика и культура речи в вузовской системе обучения // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер.: Филологическое образование. 2012. № 1(8). С. 69–77.
13. Антонова Л.Г. Риторический монолог как портрет поколения // Риторика в современной России: традиции и новые задачи: материалы XVIII Междунар. науч. конф. Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2014. С. 100–104.
14. Волков А.А. Теория риторической аргументации. М.: Добросвет, КДУ, 2013.
15. Кошанский Н.Ф. Риторика. М.: Изд. дом «Русская панорама»; Изд-во «Кафедра», 2013.
16. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева [и др.]. М.: Флинта: Наука, 2003.
17. Методика преподавания риторики: учеб. пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: Изд-во «Экзамен», 2014.
18. Об ораторском искусстве / сост. А.В. Толмачев. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1973.
19. Обухова Г.С., Климова Г.Л. Риторика и культура делового общения как элемент успеха в условиях XXI века. Овладение необходимыми коммуникативными умениями при работе с людьми (практические рекомендации). М.: Неолит, 2019.
20. Силаев П.В. Обучение использованию смысловой модели «Определение» в аргументативных публичных выступлениях (на примере рассказов Тэффи) // Риторика в современной России: традиции и новые задачи: материалы XVIII Междунар. науч. конф. Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2014. С. 76–79.
21. Сиротинина О.Б., Дегальцева А.В. Риторика и культура речи в вузовской системе обучения // Риторика и культура речи в современном научно-педагогическом процессе и общественно-коммуникативной практике: сб. материалов XXI Междунар. науч. конф. по риторике, 1–3 февр. 2017 г. М., 2017. С. 416–422.
22. Стернин И.А. Практическая риторика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 7-е изд., стереотип. М.: Академия, 2012.

* * *

Argumentative speech as the final stage of the system of rhetorical training of students

The article considers the specifics of the argumentative speech that reflects the level of rhetorical training of the speaker. The author shows that training students for argumentative public speaking on the basis of self-education, constant practice in selecting arguments and public speaking contributes to the formation of the communicative competence of the modern language personality.

Key words: *argumentative speech, communicative competence, rhetorical argumentation.*

(Статья поступила в редакцию 27.03.2019)

**О.С. БОЧКОВА, В.В. КОЛЕСНИКОВА,
Е.Д. МАКАРЕНКО**
(Краснодар)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (ОПЫТ РАБОТЫ В МОДУЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Рассматриваются современные методы преподавания русского как иностранного. Доказывается необходимость использования компьютерных технологий в процессе изучения русского языка иностранными учащимися. Внедрение информационно-коммуникационных технологий решает ряд важных задач преподавания РКИ.

Ключевые слова: *инновационные методы, методика русского как иностранного, модульная образовательная среда, интернет в методике РКИ, информационная компетенция.*

В настоящее время образовательный процесс невозможен без использования интернет-ресурсов и компьютерных технологий, которые расширяют рамки традиционного обучения, дополняют бумажные информационные носители и преодолевают временные и пространственные границы. «Современный специалист должен самостоятельно ставить и ре-

шать учебно-познавательные задачи индивидуального поиска, разработки и использования информационных ресурсов, информационных и коммуникативных технологий как для моделирования и осуществления инновационного образовательного процесса, так и для личностно-профессионального саморазвития» [4, с. 4].

В Россию ежегодно приезжают иностранные студенты для получения высшего образования в российских вузах. Процесс обучения русскому языку как иностранному нередко вызывает трудности и является важной педагогической задачей. Преподаватели, работающие с аудиторией иностранных студентов, ставят своей целью быстро и максимально эффективно обучить основам русского языка. Помимо основных знаний русского языка по окончании подготовительного факультета иностранные студенты должны владеть также языком специальности. «Тенденция к выделению языка специальности прослеживается в связи с созданием систем комплексной автоматизации и информационного обеспечения лингвистических исследований, опирающихся на достижения вычислительной и компьютерной технологий последнего поколения» [7]. Это и определяет актуальность настоящего исследования: следование современным тенденциям образования – использование современных технических средств обработки и получения информации, а именно: интернет-ресурсов, приложений, веб-учебника, компьютерных программ на практических занятиях по русскому языку в иностранной аудитории с целью повышения эффективности процесса обучения [2].

Традиционно итоговой целью обучения иностранных студентов русскому языку считалось формирование коммуникативной компетенции, т. е. умения решать в процессе общения задачи коммуникативного характера. Ежедневное использование информационных технологий, Интернета, без которых не может обойтись современный человек, ставит перед преподавателями русского языка как иностранного (далее РКИ) новые задачи, а именно: помимо формирования коммуникативной компетенции развивать информационную компетенцию – умение использовать информационные образовательные ресурсы для получения необходимых знаний и умений в процессе изучения РКИ. «Организация обучения иностранцев с использованием

информационно-коммуникационных технологий способствует решению следующих дидактических задач: совершенствование образовательного процесса и повышение индивидуализации; сохранение мотивации к обучению на должном уровне; активизация учебного процесса; актуализация учебного контента и ускоренное тиражирование; повышение эффективности самостоятельного изучения материала; возможность самодиагностики и самокоррекции; возможность использовать аудио- и видеоконтент для лучшего освоения учебного материала» [5].

Информационная компетенция дает возможность сделать обучение автоматизированным, когда в процессе изучения РКИ студенты используют компьютер – электронные образовательные ресурсы (далее ЭОР). А.М. Витт обозначил следующие задачи преподавателя: «подготовить студентов к жизни в информационном обществе; сформировать у них умения пользоваться информацией в различных ее видах; владеть способами общения с помощью компьютерных, информационных технологий; осознавать последствия воздействия на человека средств информации» [3, с. 3].

Актуальным направлением в методике преподавания РКИ является разработка мультимедийного электронного веб-учебника, который становится новым жанром учебной литературы. В ходе работы над веб-учебником преподаватель РКИ решает следующие задачи: 1) проанализировать требования, предъявляемые к электронным обучающим изданиям; 2) провести аналитический обзор программного обеспечения, использующегося для создания электронного учебника; 3) определить этапы и основные особенности создания веб-учебника по русскому языку; 4) разработать интерактивные мультимедийные приложения к каждому уроку учебника; 5) спроектировать и разработать электронный мультимедийный учебник по русскому языку.

Необходимость использования мультимедиа в учебном издании обусловливается зависимостью между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания некоторое время спустя. Эта зависимость заключается в следующем: 1) если материал *звуковой*, то человек запоминает около *четверти* его; 2) если информация представлена *визуально* – около *трети*; 3) при *комбинированном* воздействии (зрительном и звуковом) запоминание повышается до *половины*; 4) если человек вовлекается в активные действия в процессе обучения, то усвоение материала повышается до 70%. Мультимедийные

обучающие системы успешно применяют эту зависимость.

Microsoft Front Page может быть использован для разработки электронного мультимедийного учебника, т. к. он входит в состав Microsoft Office и все, что создавалось в нем, можно легко изменить в текстовом процессоре Microsoft Word. Создавать веб-страницы в Microsoft Front Page можно сразу в визуальном режиме. Знание HTML также позволяет вручную задать параметры и описать свойства некоторых объектов и сделать это быстрее, нежели при использовании разнообразных диалоговых окон, предназначенных для этой же цели.

Для разработки мультимедийных приложений можно использовать Power Point, что обусловливается рядом причин. В первую очередь это легкость и простота в его использовании. Power Point не требователен к техническим параметрам и может быть установлен практически на любой компьютер учебного заведения. С помощью этого редактора презентаций легко создаются наборы слайдов, в которых текст сочетается с графическими объектами, картинками, анимацией, звуком и др. Добавление анимации и речевого сопровождения в слайды делает презентацию интересной и живой. Редактирование записанного звукового сопровождения осуществляется с помощью программы Sound Forge, имеющей для этого исключительную гибкость и функциональность [1].

В Кубанском государственном технологическом университете преподаватели подготовительного факультета для иностранных граждан активно используют модульную обучающую среду (<http://moodle1.kubstu.ru>, <http://kubanpfdig.ru/>) во время практических занятий по РКИ уже в самом начале курса. «В общей части ЭОР преподаватели размещают самую важную информацию: рабочую программу по дисциплине РКИ, разработанные и уже апробированные методические указания, используемую литературу и электронные ресурсы, необходимые гиперссылки, экзаменационные билеты, варианты тестовых экзаменационных заданий, глоссарий. Работа в портале начинается со знакомства с преподавателем (информация может быть получена по ссылке) и видеоприветствия, где преподаватель рассказывает о себе, преподаваемой дисциплине, ее целях и задачах» [6].

Во время вводно-фонетического курса (ВФК), когда иностранцы изучают фонетику и графику русского языка, они с большим интересом слушают звуковое воспроизведение

звуков и слогов, интонационные конструкции. Каждая буква представлена в виде цветной презентации, а также сопровождается группой слов, начинающихся на данную букву, каждое слово подкреплено изображением. Безусловно, все слова подбираются строго в соответствии с изучаемым элементарным уровнем русского языка (например: К – изображение на карта, Р – ручка, Ш – шапка и т. д.).

Уже на начальном этапе изучения РКИ иностранные слушатели вовлекаются преподавателем в самостоятельную работу в модульной среде. Помимо традиционного домашнего задания по учебнику, слушатели получают дополнительное задание (посмотреть презентацию, прослушать стихи и песни, направленные на отработку произносительных навыков того или иного звука, и др.).

Следует отметить, что работа в модульной среде с ЭОР не вызывает у учащихся затруднений, позволяет привлечь к работе абсолютно всех иностранцев, даже тех, кто во время обычной аудиторной работы пассивен. Если работа с ЭОР осуществляется в лингафонном кабинете, преподаватели отмечают общий подъем настроения всей группы; просмотр презентаций вызывает улыбку на лицах слушателей, помогает снять психологический барьер, возникающий в первое время пребывания иностранных граждан в чужой стране; помогает уменьшить стресс, связанный с изучением нового, неродного языка.

Все модули ЭОР разрабатываются в соответствии с рабочей программой. Параллельно с изучением ВФК иностранные слушатели изучают грамматику русского языка, знакомятся с падежной системой. Для изучения падежей в модульной среде преподаватели разработали и продолжают разрабатывать интерактивные лекции. Каждая лекция – это фрагмент веб-учебника по РКИ. С одной стороны, интерактивная лекция похожа на страницу традиционного печатного учебника, только страницы учащийся листает, нажимая на кнопки на клавиатуре компьютера. С другой стороны, это абсолютно новый формат подачи изучаемого материала: почти каждая подтема содержит полезные ссылки или мультимедийные материалы. Лекция подается небольшими блоками, каждый из которых заканчивается тестом. Таким образом, иностранный учащийся может осуществить самоконтроль. Если тест пройден успешно, слушатель продолжает изучать лекцию. Если в тесте допущены ошибки, программа возвращает слушателя к тому блоку лекции, материал которой не совсем хорошо усвоен.

После изучения интерактивной лекции преподаватель рекомендует иностранным учащимся посмотреть видеоматериалы (видеоматериал загружен из Интернета). Цель просмотра – закрепление изученной темы, снятие лексических и грамматических трудностей. Поскольку звучащий текст воспринимается гораздо труднее, преподаватель подкрепляет видео текстовыми и графическими материалами. Во время просмотра видео психологическая обстановка в аудитории становится менее напряженной, учащиеся активно вовлекаются в коммуникацию, процесс усвоения материала становится легче, полученные знания выходят в речь. «Возможность представления мультимедийного контента в электронной обучающей среде способствует совершенствованию владения устной и письменной речью иностранных учащихся, становлению навыков узнавания новых слов, умений их использования в речи» [6].

Контроль самостоятельной работы иностранных учащихся в модульной среде преподаватель осуществляет с помощью тестовых заданий (промежуточных и итоговых тестов). На выполнение тестовых заданий дается определенное время, крайний срок выполнения отмечен на календаре, помещенном в правом верхнем углу общей части ЭОР. Результаты тестов отправляются преподавателю на электронную почту. Это позволяет оптимизировать процесс контроля и сэкономить время.

Таким образом, педагогические технологии представляют собой научно обоснованную и продуктивную совокупность профессионального инструментария, использование которого позволяет преподавателю достигать высокого уровня эффективности в достижении поставленной им цели. Признаком традиционных технологий является организация педагогической работы в системе субъектно-объектных отношений, которые устанавливаются между преподавателем и обучающимся и доминирующей целью которых являются обучение, воспитание и развитие. Целесообразная совокупность педагогических принципов, форм, способов, методов и приемов обучения и воспитания позволяет формировать и развивать личность обучающегося комплексно. Интерактивные технологии позволяют преподавателям достаточно успешно решать важную задачу обучения иностранцев речевой деятельности на русском языке, которая презентуется в ее основных видах: говорении, письме, чтении и аудировании [2].

Использование в процессе изучения иностранцами русского языка инновационных пе-

дагогических технологий, в частности интер-активного типа, значительно расширяет возможности и эффективность педагогического процесса. Следствием их применения является актуализация у обучающихся русскому языку естественных механизмов интериоризации и экстраполяции, способствующих созданию образов восприятия смысловых конструкций русского языка как иностранного, формированию «говорящей» личности как личности с высоким уровнем развития индивидуальной Я-концепции, способной обеспечивать языковую коммуникацию на уровне европейских требований.

Список литературы

1. Березина О.С. Формирование информационной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 11. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19620/> (дата обращения: 10.03.2019).
2. Бочкова О.С., Колесникова В.В. Использование инновационных технологий в методике преподавания русского языка как иностранного // Инновационные процессы в высшей школе: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Кубан. гос. технол. ун-та. Краснодар, 2018. С. 115–116.
3. Витт А.М. Развитие информационной компетентности у студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2005.
4. Вотякова Л.Р. Развитие профессионально-информационной компетенции студентов – будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2010.
5. Егорова А.Ю. Формирование готовности иностранных студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий при обучении в техническом вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27688> (дата обращения: 12.03.2019).
6. Колесникова В.В. Электронные образовательные ресурсы в иностранной аудитории (на начальном этапе изучения русского языка как иностранного) // Современные социальные технологии работы с молодежью в интернет-коммуникациях: сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2018. С. 248–252.
7. Макаренко Е.Д. Язык для специальных целей: лексико-семантические и деривационные особенности формирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 6(26): в 2 ч. Ч. II. С. 115–117.

* * *

1. Berezina O.S. Formirovanie informacionnoj kompetencii u studentov v processe obucheniya inostrannym yazykam [Elektronnyj resurs] // Molodoj

uchenyj. 2015. № 11. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19620/> (data obrashcheniya: 10.03.2019).

2. Bochkova O.S., Kolesnikova V.V. Ispol'zovanie innovacionnyh tekhnologij v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Innovacionnye processy v vysshej shkole: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 100-letiyu Kuban. gos. tekhnol. un-ta. Krasnodar, 2018. S. 115–116.

3. Vitt A.M. Razvitie informacionnoj kompetentnosti u studentov tekhnicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. CHelyabinsk, 2005.

4. Votyakova L.R. Razvitie professional'no-informacionnoj kompetencii studentov – budushchih pedagogov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2010.

5. Egorova A.Yu. Formirovanie gotovnosti inostrannyh studentov k ispol'zovaniyu informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij pri obuchenii v tekhnicheskom vuze [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2018. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27688> (data obrashcheniya: 12.03.2019).

6. Kolesnikova V.V. Elektronnye obrazovatel'nye resursy v inostrannoj auditorii (na nachal'nom etape izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo) // Sovremennye social'nye tekhnologii raboty s molodezh'yu v internet-kommunikacijah: sb. st. III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ufa, 2018. S. 248–252.

7. Makarenko E.D. Yazyk dlya special'nyh celej: leksiko-semanticheskie i derivacionnye osobennosti formirovaniya // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2013. № 6(26): v 2 ch. Ch. II. S. 115–117.

Current trends in the methodology of teaching Russian as a foreign language (teaching experience in a modular environment at the initial stage of learning Russian)

The article considers modern methods of teaching Russian as a foreign language. The author makes the case for using computer technology in the process of learning Russian by foreign students. It is shown that the introduction of information and communication technologies solves a number of important tasks in teaching Russian as a foreign language.

Key words: *innovative methods, methods in teaching Russian as a foreign language, modular educational environment, the Internet in the methodology of teaching Russian as a foreign language, information competence.*

(Статья поступила в редакцию 28.03.2019)

А.В. КАЛАЧЕВ
(Волгоград)

ПРОБЛЕМЫ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (1917–1920 гг.)

Освещаются вопросы демократизации российского образования в эпоху революций и войн (1917–1920 гг.). Показывается вклад Государственного комитета по народному образованию в разработку демократических реформ, которые медленно и непоследовательно осуществлялись Временным правительством. Анализируются достижения и неудачи советской власти в попытках создать единую для всех общеобразовательную школу.

Ключевые слова: демократизация образования, общественно-педагогическое движение, Государственный комитет по народному образованию, единая трудовая школа, пролетаризация и профессионализация школы.

В истории России 60–70-е гг. XIX в. принято называть «освободительной эпохой», эпохой глубоких демократических преобразований, затронувших самые разные сферы общественной жизни. В эти же годы приходит осознание того, что успехи преобразований во многом зависят от успехов в просвещении широких народных масс. Возникает движение за демократизацию образования, за то, чтобы оно стало доступным детям крестьян и рабочих, чтобы начальное обучение было всеобщим, чтобы в школах отказались от телесных наказаний и стали нормой гуманные отношения между учителями и учениками.

Постепенно это движение превратилось в одну из влиятельных форм общественной деятельности и вошло в отечественную историю под названием общественно-педагогического движения. В начале XX в. оно будет активно формировать общественное мнение по вопросам образования и отстаивать право обсуждать и корректировать государственную образовательную политику.

Представители либерального крыла в общественно-педагогическом движении создали в 1906 г. Лигу образования, в которую вошли видные ученые-педагоги В.П. Вахтеров, С.А. Венгеров, В.И. Чарнолуский, Н.В. Чехов и др. Они опубликовали «Записку об организации начальной школы на новых началах, соответствующих демократическому строю», в

которой большое внимание уделялось вопросам демократизации российского образования. Подчеркивалась необходимость децентрализации управления образованием, обсуждалась проблема всеобщего обязательного начального обучения. Обстоятельно рассматривался вопрос о методах воспитания в демократическом обществе. Главные среди них: нравственное внушение, пример учителей, пользующихся доверием и любовью детей, поощрение любознательности, развитие чувства собственного достоинства и гражданской ответственности [11, с. 25].

Однако начавшаяся Первая мировая война показала, что реформы в сфере образования не должны ограничиться решением только педагогических проблем. Война выявила серьезные упущения в развитии средней и высшей школы, которые несли свою долю ответственности за низкий уровень подготовки квалифицированных кадров. Требовались кардинальные изменения в системе образования, но правительство Николая II на это не пошло.

Небывалый подъем общественной активности вызвала в России Февральская революция 1917 г. Большинство педагогической общественности встретило произошедшие перемены с нескрываемым энтузиазмом, надеясь, что Временное правительство незамедлительно займется переустройством российского образования. Правда, в литературе по поводу «произошедших перемен» встречаются и другие мнения. Например, Б.К. Тебиев считает, что «демократическая общественность страны, рядовые работники образования не питали особых иллюзий по отношению к Временному правительству и Министерству народного просвещения. В большей мере им приходилось рассчитывать на собственные силы. Правительственная политика проволочек, бюрократического отношения к не терпевшим отлагательства проблемам народного образования резко контрастировала со “школьной революцией снизу”» [9, с. 195].

Такая оценка образовательной деятельности Временного правительства представляется излишне резкой: что-то новой власти сделать удалось, что-то просто не успели. Свою активную деятельность при Временном правительстве Министерство народного просвещения начало с того, что повысило оклад учителям начальных училищ, освободило от работы отдельных реакционных чиновников; ученики старше 14 лет получили право самостоятель-

но решать, изучать им Закон Божий или нет, представители учащихся смогли участвовать в работе педагогических советов.

Все эти и некоторые другие мероприятия, безусловно, имели большое значение: они демонстрировали стремление новой власти освободиться от нелояльных по отношению к ней чиновников, улучшить материальное положение учителей, дать ученикам возможность почувствовать себя более свободными и самостоятельными. Между тем значительная часть педагогической общественности ожидала большего – коренной ломки старой системы образования.

Разногласия в общественно-педагогическом движении наглядно проявились уже в апреле 1917 г. на Всероссийском учительском съезде. Многим депутатам программа деятельности, предложенная Министерством народного просвещения, показалась слишком умеренной. Съезд принял резолюцию с требованием радикального обновления образовательной системы на началах «свободы, демократизации и децентрализации». Среди этих требований наиболее важными были следующие: 1) народное образование передать органам местного самоуправления; 2) обеспечить единство и преемственность школ всех типов; 3) ввести всеобщее обязательное начальное обучение; 4) сделать образование бесплатным на всех ступенях; 5) обеспечить свободу преподавательской деятельности.

Съезд также принял решение создать при Министерстве народного просвещения некий государственно-общественный орган, способный оказывать реальное общественное влияние на образовательную политику государства. Такой орган был образован в мае 1917 г. под названием Государственный комитет по народному образованию.

В литературе деятельность комитета оценивается по-разному. По мнению М.В. Богуславского, «хотя формально этот общественный орган существовал при Министерстве народного просвещения Временного правительства и его председателем, по положению, официально являлся министр просвещения, по сути, это был независимый штаб общественно-педагогического движения. В него входили более 100 авторитетных общественных деятелей, ученых-педагогов, деятелей образования» [2, с. 280]. Б.К. Тебиев придерживается другого мнения: «По существу позиция Государственного комитета по народному образованию по основным вопросам школьной жизни

или вплотную смыкалась или была весьма близка к позиции министерства А.А. Мануйлова» [9, с. 199].

Но если Б.К. Тебиев прав, то возникает вопрос о том, можно ли считать Государственный комитет по народному образованию действительно «независимым штабом общественно-педагогического движения»? Думается, что можно, потому что говорить о «зависимости», давлении, острой конфронтации нет никаких оснований: политические и педагогические взгляды членов «независимого штаба» и руководителей Министерства в основном совпадали.

Конечно, разногласия по конкретным вопросам образовательной политики были, и комитет занимал здесь нередко критическую, независимую позицию. Например, заместитель председателя Государственного комитета Я.Я. Гуревич, выражая настроения педагогической общественности, писал: «Медленный темп и вялый темперамент министерской работы не соответствовал горячему и нетерпеливому стремлению Комитета как можно скорее провести в жизнь неотложные, по его мнению, реформы» [8, с. 12].

В подготовку предстоящих реформ члены комитета внесли значительный вклад. В министерство был представлен целый ряд законопроектов, в которых разрабатывались подходы к глубокому реформированию системы российского образования на широких демократических началах. По сути, в них были сформулированы основные принципы демократической реформы школы. Однако правительством был утвержден лишь один из данных документов, направленный против типовых школ, препятствующих детям свободно переходить от начальной ступени обучения к высшим. Средняя школа становилась теперь более доступной для широких слоев населения.

Оценивая образовательную политику новой власти, следует учитывать, что она разрабатывалась в неблагоприятных условиях продолжающейся войны и хозяйственной разрухи. В отличие от педагогической общественности, значительная часть населения опасалась, что реформы могут привести лишь к углублению школьной «разрухи». Видимо в этом надо искать одну из основных причин умеренности преобразований. Родители учащихся в большинстве своем не были настроены в пользу решительных реформ. Вот один только яркий пример: на состоявшемся в авгу-

сте 1917 г. Первом Всероссийском съезде родительских организаций большинство делегатов высказалось за обязательность преподавания Закона Божия [10, с. 198].

Еще одна из главных причин медлительности Министерства народного просвещения связана с естественным стремлением власти братья за осуществление только тех проектов, для реализации которых есть необходимые условия. Очень скоро реформаторы столкнулись с теми же ресурсными ограничениями, которые революционные партии обычно не принимают во внимание, когда критикуют старую власть.

Реализация властных полномочий предполагает ответственность, ей вредит поспешность. Ведь одно дело, находясь в оппозиции, призывать правительство к немедленному введению обязательного образования, а другое – непосредственно столкнуться с комплексом проблем, которые необходимо для этого решить. Нельзя забывать и о политической ситуации в России, которая радикализировалась так быстро, что министерство не могло угнаться за развитием событий.

Давно назревшие демократические преобразования школы произошли уже после прихода к власти большевиков. 26 октября 1917 г. был создан Народный комиссариат просвещения во главе с А.В. Луначарским, через три дня выступившим с обращением, в котором была сформулирована позиция новой власти по отношению к просвещению и образованию в России. Он заявил о необходимости создания в стране единой для всех светской школы, демократизации школьной жизни, ликвидации неграмотности. Здесь же А.В. Луначарский дал высокую оценку работы Государственного комитета по народному образованию, учрежденного Временным правительством. Заметим, что о работе комитета Луначарский знал не понаслышке, являясь в недавнем прошлом постоянным его членом от Всероссийской организации профессиональных союзов.

А.В. Луначарский подчеркнул, что «искренне желает планомерного сотрудничества» с комитетом, готов обсуждать вопрос о расширении его прав в целях «превращения Комитета в Государственный институт по изготовлению законопроектов» в области народного образования. По мнению Луначарского, после совместного пересмотра разработанных комитетом и не принятых Временным правительством законопроектов они могут быть проведены в жизнь «без всякой канцелярской волокиты в революционном порядке» [12, с. 25].

Однако руководство комитета отвергло это предложение, заявив о своем неприятии советской власти.

Между тем вопросы перестройки системы народного образования, демократизации школьной жизни в скором времени начали решаться «без всякой канцелярской волокиты в революционном порядке». При этом широко использовались наработки Государственного комитета по народному образованию. М.В. Богуславский считает, что в декабре 1917 – марте 1918 г. большинство декретов Наркомпроса «представляли собой реализацию предложений, подготовленных Государственным комитетом по народному образованию» [1, с. 54].

Удивляться этому не стоит, ведь еще в первой партийной программе РСДРП (1903 г.) раздел, посвященный образованию, содержал характерные для социал-демократических партий общедемократические требования: введение бесплатного всеобщего обязательного образования, отделение школы от церкви, запрет на использование детского наемного труда и др. В опубликованных под редакцией В.И. Ленина «Материалах по пересмотру партийной программы» (июнь 1917 г.) комплекс демократических требований в сфере образования заметно расширился. Многие из этих требований поддерживались либерально настроенными членами Государственного комитета по народному образованию и реализовывались в их законотворческой деятельности.

Таким образом, осуществляемые новой властью реформы шли в общем русле демократизации школы, начатой при Временном правительстве и даже еще раньше. В первых декретах советского правительства, посвященных образованию, «классовая точка зрения» безусловно декларируется, но основное внимание уделяется назревшим демократическим преобразованиям. Например, важным документом в деле народного образования было Постановление правительства от 20 ноября 1917 г., упразднившее все сословия, чины и связанные с ними привилегии и ограничения. На основе его ликвидировались привилегированные учебные заведения (пажеские и кадетские корпуса, гимназии и реальные училища, институты благородных девиц, школы духовного ведомства). Отменялись формы и учебные знаки всех учебных заведений, подчеркивавшие сословное неравенство учащихся, а также все привилегии, связанные с образовательным цензом [12, с. 77]. 30 ноября 1917 г.

вышло постановление Наркомпроса «О реформе средней школы», в котором был сделан заметный шаг в сторону демократизации управления школьным делом. Высшим коллегиальным органом при решении всех жизненно важных вопросов школы стали педагогические советы, состоящие из представителей местных советов, родителей и учащихся старших классов [7, с. 132].

И все-таки основополагающими документами, определившими основные принципы социалистической системы народного образования, по общему мнению, стали принятые в октябре 1918 г. Положение о единой трудовой школе РСФСР и декларация «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР». Положение упразднило все существующие типы учебных заведений и узаконило единую трудовую девятилетнюю школу, состоящую из двух ступеней – пяти и четырех лет обучения. Единство выражалось в провозглашении принципа преемственности между всеми звеньями школьной системы. «Вся система нормальных школ от детского сада до университета, – говорилось в декларации, – представляет собою одну школу, одну непрерывную лестницу» [Там же, с. 138]. Демократический принцип всеобщего и бесплатного образования провозглашался гарантией того, что подниматься по этой «лестнице» теперь могли дети всех слоев населения.

Советская школа мыслилась не только как единая, но и как школа трудовая. Этим подчеркивалось своеобразие новой системы образования. Конечно, труд как метод преподавания в педагогике давно известен, но в Положении о единой трудовой школе речь шла о другом: «Основой школьной жизни должен служить производительный труд не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но именно как производительный, общественно необходимый труд... Школа является школьной коммуной, тесно и органически связанной по своим трудовым процессам с окружающей жизнью» [Там же, с. 135]. Даже для того бурного времени этот подход к реорганизации школы выглядел слишком революционным. Критики говорили о явном преувеличении роли производительного труда в процессе обучения детей, о том, что это нанесет неизбежный ущерб преподаванию научных знаний.

Следует отметить, что положение содержало и ряд других радикальных статей, причем содержание некоторых из них трактова-

лось как дальнейшая демократизация школьной жизни. Например, указывалось, что задание обязательных уроков и работ на дом не допускается (ст. 17), никакие наказания в школе не допускаются (ст. 18), все экзамены – вступительные, переходные и выпускные – отменяются (ст. 19).

Понимаемая в таком духе «демократизация» в декларации «Основные принципы единой трудовой школы» порой приобретает даже романтический характер. Здесь, например, провозглашается «братское, любвеобильное, равное отношение учащихся к учащимся». Учитель не должен казаться учащимся «начальством, какой-то особой породой, скучной и рассудительной, ни в чем не родственной душе подростка». Педагоги должны уметь быть «старшими детьми, старшими братьями разновозрастной семьи, какой является школа» [7, с. 143].

Конечно, перед нами не просто набор красивых слов, т. к. в декларации А.В. Луначарский, опираясь на опыт современной ему гуманистической педагогики, пытался описать, какой должна быть советская школа. «Первоначальному этапу становления советской школы, – отмечает М.В. Богуславский, – была присуща явно выраженная гуманистическая ориентация образования, стремление построить его на самых высоких общечеловеческих ценностях и идеалах. Доминировала страстная (хотя и утопическая) убежденность в возможности достаточно легко и безболезненно имплантировать в массовую школу такие ценности, как свобода ребенка и учителя в учебно-познавательной деятельности, творческий характер интеллектуального и физического труда, бережное отношение к индивидуальным особенностям каждой детской личности» [2, с. 282]. Идею всестороннего развития личности на основе соединения развивающего обучения с производительным трудом в декларации дополняли также требованием организовывать занятия по рисованию, лепке, пению, музыке, гимнастике, спортивным играм, ритмике.

Встает вопрос о том, возможно ли было замыслы реформаторов на практике реализовать в конкретных условиях России 1918–1920 гг.? Ответом на этот вопрос можно считать то, что А.В. Луначарский писал в 1923 г., подводя некоторые итоги деятельности Наркомпроса: «В первый период максимального революционного энтузиазма мы, в высшей степени правильно наметив для нашей эпохи

конечный идеал школы, безоглядно пустились к его реализации, не имея для того никаких ресурсов и часто оказывались повисшими в воздухе» [6, с. 225–226].

Однако «повисшими в воздухе» оказались не только занятия по пению и ритмике, но и сама идея о создании единой общеобразовательной лестницы от детского сада до высшего учебного заведения, мечта о «единой школе для всех». В годы Гражданской войны и хозяйственной разрухи отсутствовали и материально-технические, и организационные условия для того, чтобы в сельской местности все начальные школы превратить в школы I ступени с пятилетним сроком обучения. Подавляющее большинство школ были однокомплектными, т. е. имели одного учителя, а школьные здания чаще всего имели только одну классную комнату. Что же касается школ II ступени, то хотя их количество в 1919 г. более чем удвоилось по сравнению с 1911 г., но охватывали они всего около 9% детей соответствующего школьного возраста [3, с. 197].

Реальность была такова, что идеал социалистической школы пришлось оставить до лучших времен, воплощая его по мере возможности лишь в деятельности опытно-показательных учреждений Наркомпроса. Для восстановления промышленности и сельского хозяйства требовалась подготовка рабочих, техников, агрономов и т. д., а значит, была жизненная необходимость в профессиональных учебных заведениях, построенных на более низкой общеобразовательной и возрастной основе, чем девятилетняя школа. Не нуждалась в такой школе и занятая на производстве рабочая молодежь, ей были нужны особые формы образования, без отрыва от производства. Так, в связи с введением шестичасового рабочего дня подростков с декабря 1918 г. стали организовываться школы рабочей молодежи, имевшие своей задачей общеобразовательную и политехническую подготовку.

В апреле 1919 г. Наркомпрос провозгласил необходимость восстановления и развития низшего и среднего профессионального образования. Минимальной общеобразовательной базой для него устанавливалась I ступень единой трудовой школы. В процессе обсуждения проблемы соотношения общего и профессионального образования остро ставился вопрос о путях развития школы II ступени. Среди ее критиков было немало тех, кто видел в ней «безнадежно буржуазную» школу с «интеллигентско-буржуазным составом

учащихся и старыми навыками казенной учебной» [3, с. 198]. Учитывая еще и тот факт, что при прохождении учащихся от I ко II ступени процент детей рабочих, батраков и бедноты резко снижался, от II ступени предлагали отказаться.

Этот вопрос стал предметом обсуждения на Коллегии Наркомпроса летом 1919 г. Было принято компромиссное решение: школу II ступени сохранить, но более активно заняться ее «пролетаризацией». Речь идет об искусственном повышении процента пролетарского состава школ за счет непринятия или исключения из них детей по социальному признаку.

Конечно, лозунг о первоочередном предоставлении школы пролетариату был выдвинут «не от хорошей жизни», во многом он носил вынужденный характер, но в любом случае он бросал тень на репутацию советской школы как школы демократической. Понимая это, А.В. Луначарский предостерегал от «чрезмерного увлечения пролетаризацией школ», прямо указывал на то, что это «может привести к искажению принципа единой школы для всех» [12, с. 124]. Однако сторонники классово-пролетарского подхода в образовательной политике были уверены, что именно пролетаризация школы является ее подлинной демократизацией.

Между тем отстаивать общеобразовательную школу А.В. Луначарскому и его единомышленникам к концу 1920 г. становилось все труднее. Вместе с переходом к мирной жизни резко возросла потребность в квалифицированных рабочих, и вновь зазвучали голоса тех, кто выступал за ликвидацию II ступени и раннюю профессионализацию обучения.

Арбитром в этом споре выступила правящая РКП(б), которая к этому времени все больше внимания стала уделять проблемам образования. На первом партийном совещании по народному образованию (31 декабря 1920 г. – 4 января 1921 г.) было принято решение о слиянии школы II ступени с профессионально-техническим образованием. Решение это соответствовало курсу, провозглашенному в новой программе партии, принятой в 1919 г. В ней был сформулирован принцип тесной связи советской школы с политическими, экономическими и культурными задачами советского общества. Подчеркивалось, что школа должна превратиться в «орудие коммунистического перерождения общества» [4, с. 419].

После окончания Гражданской войны в разоренной стране экономические задачи вы-

шли на первый план. «Мы нищие, — писал В.И. Ленин, — нам нужны столяры, слесари сейчас. Безусловно. Все должны стать столярами, слесарями и проч., но с таким-то добавлением общеобразовательного и политехнического минимума» [5, с. 230].

Партийное совещание основой советской школы признало семилетнюю трудовую общеобразовательную школу для детей от 8 до 15 лет, подготовляющую их к специальному образованию. На базе семилетней школы предполагалось строить трех-четырёхлетние техникумы, а над ними высшие учебные заведения с трехлетним курсом обучения. Таким образом, установка на профессионализацию средней школы одержала верх. Начался новый этап в истории российского образования.

Список литературы

1. Богуславский М.В. Драма взаимной нетерпимости // Свободная мысль. 1992. № 8. С. 51–58.
2. История педагогики: учебник для системы послевузовского профессионального образования по специальности «История и философия науки» / под ред. чл.-кор. РАО М. В. Богуславского. М.: Изд-во «Гардарика», 2007.
3. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917–1920. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1958.
4. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1988). Т. 1: 1898–1917. М.: Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, 1983–1990.
5. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. М.: Изд-во полит. лит., 1970. Т. 42.
6. Луначарский А.В. О народном образовании. Статьи и речи за период 1917–1929 гг. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1958.
7. Народное образование в СССР: сб. документов 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974.
8. Смирнов Н.Н. Государственный комитет по народному образованию (история создания и деятельности) // Петроградская интеллигенция в 1917 г.: сб. ст. и материалов. Л., 1990. С. 4–22.
9. Тебиев Б.К. На рубеже веков. М.: Интеллект, 1996.
10. Фомичев И.В. Школа и просвещение в России в условиях войны и революции. Воронеж: ВГПУ, 2001.
11. Чарнолуский В.И. К школьной реформе. М.: Тип. тов. Сытина, 1908.
12. Штамм С.И. Управление народным образованием в СССР (1917–1936 гг.). М.: Наука, 1985.

* * *

1. Boguslavskij M.V. Drama vzaimnoj neterpimosti // Svobodnaya mysl'. 1992. № 8. S. 51–58.

2. Istoriya pedagogiki: uchebnik dlya sistemy poslevuzovskogo professional'nogo obrazovaniya po special'nosti «Istoriya i filosofii nauki» / pod red. chl.-kor. RAO M. V. Boguslavskogo. M.: Izd-vo «Gardariki», 2007.

3. Korolev F.F. Oчерки po istorii sovetskoj shkoly i pedagogiki. 1917–1920. M.: Akad. ped. nauk RSFSR, 1958.

4. KPSS v rezolyuciyah i resheniyah s#ezdov, konferencij i plenumov CK (1898–1988). T. 1: 1898–1917. M.: In-t marksizma-leninizma pri CK KPSS, 1983–1990.

5. Lenin V.I. Polnoe sobranie sochinenij. M.: Izd-vo polit. lit., 1970. T. 42.

6. Lunacharskij A.V. O narodnom obrazovanii. Stat'i i rechi za period 1917–1929 gg. M.: Izd-vo Akad. ped. nauk, 1958.

7. Narodnoe obrazovanie v SSSR: sb. dokumentov 1917–1973 gg. M.: Pedagogika, 1974.

8. Smirnov N.N. Gosudarstvennyj komitet po narodnomu obrazovaniyu (istoriya sozdaniya i deyatel'nosti) // Petrogradskaya intelligenciya v 1917 g.: sb. st. i materialov. L., 1990. S. 4–22.

9. Tebiev B.K. Na rubezhe vekov. M.: Intellekt, 1996.

10. Fomichev I.V. Shkola i prosveshchenie v Rossii v usloviyah vojny i revolyucii. Voronezh: VGPU, 2001.

11. Charnoluskij V.I. K shkol'noj reforme. M.: Tip. tov. Sytina, 1908.

12. Shtamm S.I. Upravlenie narodnym obrazovaniem v SSSR (1917–1936 gg.). M.: Nauka, 1985.

Challenges in democratization of education in Russia (1917–1920)

The article covers the issues of democratization of Russian education in the era of revolutions and wars (1917–1920). The authors show the contribution of the State Committee on Public Education to the development of democratic reforms, which had been realized by the Provisional Government slowly and inconsistently. The achievements and failures of the Soviet authorities in attempts to create a unified general education school are analyzed.

Key words: *democratization of education, social and pedagogical movement, the State Committee on Public Education, a unified labour school, proletarianization and professionalization of the school.*

(Статья поступила в редакцию 22.03.2019)

И.Н. БАИШЕВ
(Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОУСТРОЙСТВА УЧИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА В НАЧАЛЕ XX в.

Рассматриваются особенности трудоустройства учителей начальных и средних учебных заведений Уральского региона в начале XX в. Затрагивается комплекс требований к кандидатам на педагогические должности, раскрывается мотивация молодых людей при выборе профессии учителя, роль так называемой политической благонадежности при устройстве на работу в образовательной сфере.



Ключевые слова: *учительство, интеллигенция, начальное училище, земская школа, гимназия, Оренбургский учебный округ, учительская семинария.*

На рубеже XIX–XX вв. значительно возросли требования к уровню профессиональной подготовки педагогических кадров. Условия социально-экономического развития начала XX в. настоятельно требовали от педагогов высокого уровня квалификации. Ускоренный промышленный рост как страны в целом, так и рассматриваемого нами региона в частности, возрастание роли грамотности и образованности, значимости наук (особенно прикладных), настойчивое вытеснение традиционного уклада, урбанизация и общий динамизм жизни обуславливали необходимость глубоких профессиональных знаний и умений не только в среде учительства, но и остальных категорий квалифицированных специалистов.

В просветительской мысли и шире – общественном движении велись активные поиски места и роли интеллигенции, осознания его главных задач. Учительство, разумеется, не могло находиться в стороне от этих поисков. Расширялись горизонты интеллектуальной деятельности, рос престиж умственного труда. Это, в свою очередь, обусловило возрастающую значимость учительской профессии. В условиях динамичных перемен учитель уже не мог довольствоваться тем багажом знаний и умений, который он получил в профессиональном учебном заведении. Сама жизнь заставляла его овладевать новыми зна-

ниями, навыками педагогического мастерства. Не находясь в гуще интеллектуальных поисков, учитель был обречен потерять нити, связывавшие его работу с возраставшими запросами общества.

Формировалась устойчивая и довольно многочисленная группа интеллигенции, одной из наиболее массовых категорий которой и являлись учителя. При этом во многих социальных группах общественный престиж, чин, звание приобретались не благодаря происхождению, а именно по праву образования. Именно высокий образовательный уровень стал определяющим признаком интеллигенции как особой социальной группы или нового сословия [2, с. 17].

В последние годы наблюдается повышенный интерес исследователей не только к истории народного образования рубежа XIX–XX вв. в целом, но и к истории учительской интеллигенции. При этом ученые, как правило, рассматривают социальный облик учительства и его общественно-политическую активность. Вопросы формирования, пополнения педагогических кадров, по нашему мнению, еще не нашли должного отражения в литературе. Рассмотрение этой проблемы позволяет понять, насколько серьезными в тот период были требования властей к кандидатам на должности учителей. Ведь в конечном итоге от степени квалификации педагога, его общей нравственной, гражданской позиции в значительной мере зависел уровень образовательной среды в целом. В последние годы в большинстве российских регионов также актуальной остается проблема пополнения общеобразовательных учебных заведений квалифицированными и перспективными молодыми учителями.

В конце XIX – начале XX в. назначение учителей на должности проходило в три этапа: первый – избрание кандидата, второй – его допущение к отправлению учительских обязанностей представителем учебной администрации и, наконец, третий – окончательное утверждение в должности. Согласно Положению о начальных народных училищах, учитель приступал к выполнению своих обязанностей с разрешения инспектора народных училищ, который, в свою очередь, сообщал о кандидате уездному училищному совету. Последний утверждал учителей в должностях «по прошествии учебного года, на который они были допущены к исправлению учительских

обязанностей, и по представлении удостоверения инспектора народных училищ в способности их к педагогической деятельности» (цит. по: [12, с. 156]).

Если с решением уездного училищного совета о назначении учителя на должность не соглашался инспектор, обсуждение вопроса выносилось на заседание губернского училищного совета. Последний должен был принять решение на специальном экстренном заседании, поскольку очередные собрания совета созывались относительно редко, раз в несколько месяцев (по правилам не менее трех раз в год), а в это время, как сообщается в документах, «училище может оставаться без учителя или будет продолжать заниматься в нем вредный для дела учитель или учительница...» [7. Л. 38].

При приеме на работу учителей власти тщательно старались учитывать нравственные качества и так называемую политическую благонадежность претендентов. Еще в конце XIX в. в газетах был перепечатан циркуляр министра народного просвещения № 12267 от 10 ноября 1879 г., в котором, в частности, указывалось: «В видах ограждения средних и низших учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения и в особенности начальных народных училищ, существующих под разными в ведении сего Министерства наименованиями, а также частных учебных заведений от преподавателей не благонадежных в политическом или нравственном отношении и по затруднительности для начальствующих над названными заведениями лиц, от коих зависит определение или допущение преподавателей в оные, иметь всегда достоверные сведения о политической благонадежности и нравственных качествах кандидатов, желающих занять преподавательскую должность в этих заведениях, признавая полезным содействие в сем отношении учебному ведомству со стороны местных гражданских начальств, покорнейше прошу... предложить начальствам мужских и женских гимназий, прогимназий, реальных училищ и других средних учебных заведений, Директорам учительских семинарий и Инспекторам учительских школ, а также Директорам и Инспекторам народных училищ, и принять за правило в Управлении вверенного Вам округа, чтобы предварительно допущения или определения избранных кандидатов на учительские места в названные средние и низшие учебные заведения, а равно прежде выдачи желающим свидетельств на право обучения в частных домах или открытия частных учебных заведений, де-

лаемы были сношения с местными Губернаторами о нравственных качествах и политической благонадежности лиц, коим предполагается предоставить означенные места, или выдать указанные свидетельства» [13].

Особенно пристальное внимание власти уделяли политической благонадежности тех лиц, которые выступали инициаторами открытия частных учебных заведений. Например, в сентябре 1901 г. пермская учительница Любовь Васильевна Барабатенко решила открыть в своем городе частное женское училище второго разряда в составе пяти классов с программой женских прогимназий. Обратившись в попечительский совет Оренбургского учебного округа, учительница представила, кроме документов о своем образовании и учебных программ будущего училища, особое свидетельство о политической благонадежности, выданное ей пермским губернатором [6. Л. 1].

Лояльными по отношению к властям должны были быть и попечители различных учебных заведений, в том числе начальных земских школ. Сохранилось письмо из канцелярии уфимского губернатора, адресованное председателю местного училищного совета от 28 апреля 1900 г. В письме содержалось уведомление о том, что избранный на очередном заседании Белебеевского уездного земства на должность попечителя вновь открытого Ивановского земского училища землевладелец М.С. Сапожников «ни в чем предосудительном в нравственном и политическом отношении замечен не был» [7. Л. 9].

В научно-педагогической литературе второй половины XIX – начала XX в. большое внимание уделялось нравственному облику учителя. Чрезвычайно важное место нравственным качествам учителя придавал, в частности, видный деятель просвещения второй половины XIX в. Николай Александрович Корф. Нравственные качества, или, как писал педагог, «личные свойства учителя», всегда являются одним из главных условий «для осуществления толковой школы в селе». Отсюда немаловажную роль играл выбор учителя: «Величайшая осторожность нужна, в этом отношении, при выборе учителя, так как крестьяне часто весьма своеобразно смотрят на нравственность; они не считают пороком в учителе собственных слабостей, глубоко вкоренившихся, благодаря многим причинам и в том числе благодаря отсутствию школ и толкового семейного воспитания, которое бы их заменяло, хотя бы в нравственном отношении» [5, с. 32].

В архивах сохранились уникальные документы – заявления (прошения) учителей о приеме на работу. Они позволяют выявить мотивацию молодых людей того времени при выборе учительской профессии. Чаще всего в прошениях указывались образование соискателя, позволявшее ему занимать должность педагога, и причины решения. Заявления адресовались главным образом губернскому директору народных училищ, ответственному за пополнение учительских кадров. Прошения эти в большинстве своем довольно лаконичны. Например, молодая выпускница Второй уфимской женской гимназии Валентина Николаевна Ефимова в своем прошении директору народных училищ местной губернии от 27 октября 1910 г. указала: «Окончив 8-ой педагогический класс и желая послужить делу народного образования, покорнейше прошу Ваше Превосходительство предоставить мне место учительницы в приходском или начальном училище» [8. Л. 28].

Особый интерес представляют прошения о поступлении на учительские должности от лиц зрелого возраста, ранее не трудившихся в сфере народного образования. Эти прошения наглядно показывают, чем привлекала тогда профессия учителя, насколько она была востребована и престижна. Позволим себе процитировать заявление Григория Матвеевича Засыпкина, написанное 20 мая 1910 г. и адресованное тому же директору народных училищ Уфимской губернии:

«Поступив на службу на железную дорогу в 1900 году, по отбытии срока действительной военной службы, и оставаясь на ней более посажен к обязательствам в материальном отношении, а равно оставаясь до 35 лет холостым, я все время внутренне не принадлежал этому делу – и как ненормальному исполнением его днем и ночью, и как лишаящему возможности жить в более культурном состоянии, воспитанный же отцом-крестьянином и духовного звания матерью, – не мог не сохранить ни тяготения к земле и близкому к ней человеку, ни религиозных запросов духа. Получив теперь возможность освобождением от упомянутой обязанности оставить железнодорожную жизнь и службу и крайне желая жить в деревне, убедительнейшее прошу Ваше Высокоблагородие о зачислении меня на должность сельского учителя во вверенной Вам по ведомству губернии и в месте по Вашему усмотрению с начала учебного времени текущего года, личное же желание быть зачисленным в Уфимский

уезд, в горную местность, с которою знаком при службе на Самаро-Златоустовской дороге в 1903–1906 гг.

Будучи религиозным и убежденным в том, что только постоянным трудом и улучшением своей нравственной личности каждый человек может улучшиться в жизни, я никогда не занимался никаким восстановлением одной среды общества против другой, таковым буду и в отношении к крестьянам и только в пределах дозволенного и программы с детьми...» [8. Л. 2].

Таким образом, рядовой железнодорожный служащий не преследовал целей улучшения своего материального благополучия или продвижения по карьерной лестнице. Профессия учителя привлекала его главным образом в силу нравственных убеждений. Интеллектуальный труд, пусть и в скромной должности сельского педагога, рассматривался им как наступление важного жизненного рубежа, достижение определенного культурного и нравственного роста.

Несколько иначе принимали на работу учителей средних учебных заведений. Будущий преподаватель должен был изложить свою просьбу о приеме на работу директору той гимназии (либо другого учебного заведения), куда он желал поступить. Не рекомендовалось обращаться по вопросу о приеме на работу к вышестоящему начальству. При поступлении на службу прилагались следующие документы: свидетельство об образовании, метрика, послужной список, приписное свидетельство. На учительскую должность можно было попасть только после окончания стажировки, которая длилась от 4 месяцев до года. Педагог, окончивший высшее учебное заведение за казенный счет, обязан был проработать в гимназии или прогимназии от 1 года до 6 лет. Иногда попечитель учебного округа мог направить в гимназию учителя-стажера сверх штата; он получал нагрузку не менее 6 часов в неделю, но без жалования. Если у гимназии имелись дополнительные средства, ему могли и заплатить за работу. В случае, если учитель-стажер успешно справлялся со своими обязанностями, его при наличии вакансии зачисляли в штат, а предыдущую работу засчитывали в выслугу [14, с. 7].

В средних учебных заведениях профессиональная компетентность будущего педагога играла особенно значимую роль. Нехватка опытных квалифицированных учителей не в последнюю очередь была связана с недостаточным финансированием образовательной системы, ограниченными возможностями

материальной поддержки по-настоящему талантливых, перспективных педагогов. В книге протоколов заседаний педагогического совета уфимской Мариинской женской гимназии за второе полугодие 1906 г., в частности, подчеркивалось: «Для рациональной постановки учебно-воспитательного дела, прежде всего, необходимо увеличение от казны ассигнования, которое дало бы гимназии возможность пользования трудом лиц опытных, специально подготовленных к учебно-воспитательной деятельности. Такие компетентные педагоги, посвятив всецело свои силы воспитанию и обучению юношества, принесли бы делу существенную пользу и сумели бы установить в учебном заведении согласный с методическими и дидактическими требованиями, правильный, полный интереса ход обучения и дать школе должное доброе направление» [9. Л. 55].

По мнению учителя из Перми начала XX в. А. Велского, для большинства преподавателей решающим побудительным мотивом при выборе профессии был, как ни странно, экономический фактор. Именно заработная плата привлекала молодых людей, желающих посвятить себя делу народного образования. А. Велский отмечал: «Экономический фактор, который еще, по мнению Писарева, заставляет идти в учителя самых бедных и самых бездарных, вообще играет большую роль в выборе той или иной профессии, в частности, в выборе карьеры педагога имеет доминирующее значение» (цит. по: [4, с. 125]).

Кроме экономических причин, А. Велский выделял и фактор случая. Многие молодые люди выбирали профессию учителя случайно, под влиянием родных или знакомых. Встречались и такие педагоги, которые становились ими в силу желания проявить власть над беззащитными детьми, чтобы «проявлять безнаказанно свою мелкую натуру и удовлетворять низким потребностям себялюбия» (цит. по: [Там же, с. 127]). Настоящих педагогов по призванию, по мнению А. Велского, было совсем немного, на своем жизненном пути он встречал таких лишь единицы.

Профессия учителя привлекала в основном молодых людей из небогатых сословий. В Пермской губернии, например, в самом начале XX в. преобладающим сословием из учительства было духовное. «Учащие лица духовного звания» составляли 28,4% всего числа педагогов. Второе место принадлежало учителям из крестьян и казаков, составлявших 26,5%, дальше следовали «учащие из мещан-

ского и цехового сословий» – 21,1%, дворян и чиновников – 15,7%, почетных граждан и купцов – 4,6% и наконец всех прочих сословий – 1,9%. Около двух процентов учителей составили лица, сословие которых в ходе статистического обследования установить не удалось. По вероисповеданиям наибольший процент составили православные (99%) и только 1% – представители иных вероисповеданий: старообрядцы, сектанты и мусульмане, в отчетных документах чаще упоминавшиеся как магометане. При этом в земских школах преобладающим сословием среди учителей были выходцы из крестьян и казаков – 24%. В духовных школах наибольший процент, как и следовало ожидать, приходился на долю учителей из духовного сословия [3. Л. 5]. В Уфимской губернии в 1900 г. подавляющее большинство учителей народных школ (51,7%) были лицами крестьянского происхождения, 14,6% – выходцами из духовного сословия, 14% – из мещан, 12,7% – из дворян, 4,3% – из чиновников и 1,1% – из купцов [1, с. 172].

В последующие годы наблюдалось возрастание удельного веса учителей из крестьянского сословия по всем уральским губерниям. 18 января 1911 г. была проведена масштабная перепись начальных школ Оренбургского учебного округа. Она выявила, что более половины народных учителей-мужчин (51%) были выходцами из среды крестьян. Значительная группа педагогов происходила из мещан (14%), из духовенства – 6%, дворян – 4%, так называемых инородцев – 3,5%, казаков – 3% и прочих сословий – 19%. Сословное происхождение учителей-женщин было несколько иным: лишь 26% были выходцами из среды крестьян и мещан, чуть меньше (23%) из духовенства, дворян (12%) и прочих сословий (13%). В целом статистические подсчеты, предпринятые в начале XX в., показали, что за три десятилетия с начала 1880-х по 1911 г. значительно сократился удельный вес учителей из среды дворян и лиц духовного звания и в то же время заметно возрос удельный вес педагогов из крестьян и мещан [11, с. 22].

К этому времени заметно усиливался контроль за трудоустройством выпускников педагогических учебных заведений со стороны Министерства народного просвещения. 10 сентября 1914 г. вышел циркуляр министра Л. Кассо под названием «Правила назначения казенных стипендиатов, окончивших курс учительских семинарий, на учительские места». Директорам учительских семина-

рий предписывалось регулярно по окончании учебного года отправлять в местное управление учебного округа поименные списки окончивших курс казенных стипендиатов с надлежащей характеристикой каждого выпускника. Директора народных училищ, в свою очередь, должны были в срок до 15 июня представить в аналогичное управление сведения о наличии учительских вакансий. Попечители учебных заведений не позднее 15 июля рассылали на адрес дирекций народных училищ списки командированных к ним лиц «с препровождением их характеристик». Наконец, инспекторам народных училищ вменялось в обязанность проконтролировать, чтобы казенные стипендиаты приступали «к исполнению учительских обязанностей преимущественно перед всеми прочими кандидатами» [10. Л. 3].

По сведениям министерства, к тому времени далеко не все выпускники учительских семинарий получали должности учителей. Между тем по крайней мере казенным стипендиатам было необходимо предоставить места в народных училищах «для отслуживания обязательных сроков в должности учащихся за пользование казенною стипендией во время обучения в учительских семинариях» [Там же. Л. 4]. Министр Л. Кассо назвал ненормальным явление, когда казна затрачивает большие суммы с целью подготовить возможно большее число опытных преподавателей, однако некоторые выпускники педагогических учебных заведений не имели возможности устроиться на работу.

Следует сказать, что далеко не все начинающие учителя оставались работать на своих должностях долгие годы. Часть педагогов уходила из профессии, проработав лишь несколько лет или даже месяцев. Причины были самыми различными. Так называемые народные учителя, трудившиеся в основном в сельских начальных училищах, испытывали материальную нужду, бытовую неустроенность. Правительственные органы, земства, сельские общества, часто и рядовые граждане пристально следили не только за профессиональными качествами педагогов, но и за их нравственным обликом. Недостаточная степень лояльности к властям, вредные привычки (например, пристрастие к спиртному), чересчур высокомерное отношение к детям, неуважение к родителям могли стать причиной ухода учителей не только из конкретной школы, но и из профессии в целом. Преподаватели средних учебных заведений, будучи более образованными,

чем учителя начальных школ, иногда покидали профессию в силу карьерных соображений, пополняя ряды государственных или земских служащих.

Таким образом, при трудоустройстве педагогов на рубеже XIX–XX вв. наряду с профессиональными качествами, значительное внимание уделялось нравственным качествам претендентов, а также степени лояльности властям, так называемой политической благонадежности. Ведь значительная часть интеллигенции находилась в оппозиции, иногда участвуя и в открытых антиправительственных мероприятиях.

Несмотря на низкий уровень оплаты труда в целом, профессия учителя, тем не менее, пользовалась определенным престижем. Многие рядовые педагоги трудились с высокой степенью самоотдачи, проявляя порой настоящую самоотверженность. Они искренне желали достичь максимальной результативности в работе, которая рассматривалась ими как умение привить учащимся не только необходимые знания и умения, но и духовно-нравственные ценности.

Список литературы

1. Азаматова Г.Б. Уфимское земство (1874 – 1917): социальный состав, бюджет, деятельность в области народного образования. Уфа, 2005.
2. Божич А.С. Кризис сословной структуры российского общества на рубеже XIX–XX веков // Преподавание истории в школе. 2014. № 10. С. 16–23.
3. Государственный архив Пермского края. Ф. 42. Оп. 1. Д. 266.
4. Егорова М.В. Повседневная жизнь учащихся и учителей Урала в XIX – начале XX в. М., 2008.
5. Корф Н.А. Руководство для земских гласных и учителей земских школ. Спб., 1870.
6. Национальный архив Республики Башкортостан (НА РБ). Ф. И-109. Оп. 1. Д. 151.
7. НА РБ. Ф. И-111. Оп. 1. Д. 26.
8. НА РБ. Ф. И-113. Оп. 1. Д. 690.
9. НА РБ. Ф. И-117. Оп. 1. Д. 52.
10. НА РБ. Ф. И-125. Оп. 1. Д. 1.
11. Начальные школы Оренбургского учебного округа по переписи 18 января 1911 г. Уфа, 1915.
12. Обухов М.И. На разные темы. Статьи по вопросам народного образования и учительского быта. Уфа, 1915. Вып. I.
13. Самарские губернские ведомости. 1897. 17 дек.
14. Флит Н.В. Школа в России в конце XIX – начале XX в. Государственные и частные гимназии, прогимназии, домашнее обучение, экстернат. Л., 1991.

* * *

1. Azamatova G.B. Ufimskoe zemstvo (1874 – 1917): social'nyj sostav, byudzhjet, deyatel'nost' v oblasti narodnogo obrazovaniya. Ufa, 2005.
2. Bozhich A.S. Krizis soslovnoj struktury Rossijskogo obshchestva na rubezhe XIX–XX vekov // Prepodavanie istorii v shkole. 2014. № 10. S. 16–23.
3. Gosudarstvennyj arhiv Permskogo kraya. F. 42. Op. 1. D. 266.
4. Egorova M.V. Povsednevnyaya zhizn' uchashchihsya i uchitelej Urala v XIX – nachale XX v. M., 2008.
5. Korf N.A. Rukovodstvo dlya zemskih glasnyh i uchitelej zemskih shkol. Spb., 1870.
6. Nacional'nyj arhiv Respubliki Bashkortostan (NA RB). F. I-109. Op. 1. D. 151.
7. NA RB. F. I-111. Op. 1. D. 26.
8. NA RB. F. I-113. Op. 1. D. 690.
9. NA RB. F. I-117. Op. 1. D. 52.
10. NA RB. F. I-125. Op. 1. D. 1.
11. Nachal'nye shkoly Orenburgskogo uchebnogo okruga po perepisi 18 yanvarya 1911 g. Ufa, 1915.
12. Obuhov M.I. Na raznye temy. Stat'i po voprosam narodnogo obrazovaniya i uchitel'skogo byta. Ufa, 1915. Vyp. I.
13. Samarskie gubernskie vedomosti. 1897. 17 dek.
14. Flit N.V. Shkola v Rossii v konce XIX – nachale XX v. Gosudarstvennyye i chastnye gimnazii, progimnazii, domashnee obuchenie, eksternat. L., 1991.

Specificities of employment of teacher intelligentsia in schools of the Ural region in the early twentieth century

The article analyzes the specificities of teacher employment in primary and secondary schools of the Ural region in the early twentieth century. The author explores a set of requirements for candidates for pedagogical positions, reveals the motivations of young people when choosing a teaching profession and the role of so-called "political loyalty" when applying for a job in the educational sphere.

Key words: *teaching, intelligentsia, elementary school, Zemskaya School, gymnasium, Orenburg school district, teacher's seminary.*

(Статья поступила в редакцию 27.02.2019)

ВАН ЦЗИНЬЛИН
(Чанчунь, КНР)

В.И. СУПРУН
(Волгоград)

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Рассматриваются этапы становления системы высшего образования для инвалидов в Китае, история обучения лиц с ограниченными возможностями в разных странах. Определяются два пути обучения инвалидов в КНР: в институте специального образования при университете (инвалиды по зрению и слуху) и в общем потоке со студентами без инвалидности (прежде всего инвалиды с поражением опорно-двигательного аппарата). Особое внимание уделяется инклюзивному образованию и его роли в социализации китайских студентов-инвалидов.

Ключевые слова: инвалид, специальное образование, инклюзивное образование, бакалавриат, магистратура.

В современном мире постоянно растет число людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Связано это с успехами медицины, которая сохраняет и продлевает жизнь лицам с различными формами инвалидности, с осложнившимися технологическими условиями существования современного человека, приводящими к увечьям и нарушениям здоровья, с изменениями в генетическом материале человечества, в результате чего рождаются дети с различными формами отклонения в развитии и т. п. В России количество инвалидов ежегодно увеличивается на 8–9% [3, с. 5]. В 2012 г. в Томской области количество детей с ограниченными возможностями здоровья составляло 3,3 тыс. чел. (1,7% от общей численности детского населения региона) [9, с. 3]. В Иране отмечается увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья: в 2002 г. на учете состояло 156 300 чел., в 2008 г. – 290 000 чел. [4, с. 3]. Сходная ситуация наблюдается и в других странах.

В обществе создаются условия для социализации лиц с ограниченными возможностями жизнеобеспечения, для них формируется доступная среда обитания. В последнее время на первый план социальной реабилитации

инвалидов выдвигаются проблемы доступности для них всех форм образования, организации инклюзивного образования в школах и вузах. Во многих странах ведется научная разработка проблем социализации инвалидов и инклюзивного образования детей и взрослых [16–18], защищаются диссертации по педагогическим, психологическим, социологическим наукам об образовании инвалидов и их социализации [8; 10; 14; 19], в США издается журнал *Disability Studies Quarterly* («Ежеквартальные исследования по инвалидности») [15], в России проводятся конференции по проблемам инклюзии [6]. В Саламанкской декларации, принятой в 1994 г. 92 странами, в том числе и Россией, был изложен подход «Школа для всех». В этом документе приоритетной задачей образовательной политики было объявлено создание включающего (инклюзивного) образования [13]. На Генеральной ассамблее ООН в 2006 г. была принята Конвенция по правам инвалидов, по которой в целях реализации права на образование детей с особыми образовательными потребностями без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и в течение всей жизни (ст. 24.2b) [7].

Ведутся дискуссии об употреблении терминов, обозначающих лиц с ограниченными возможностями здоровья. В США и других англоязычных странах в рамках политкорректности постепенно отказываются от терминов *person with disabilities*, *disabled person*, *handicapped person*, *disabled individual* и переходят на обозначения *people with special needs*. В России также Минтруд РФ предложил отказаться от термина *инвалиды*, заменить его на *люди (лица) с ограниченными возможностями здоровья, люди со специальными потребностями* (перевод с английского). Имеются некоторые удачные замены медицинских терминов на бытовые обозначения с положительной коннотацией: *ребенок с синдромом Дауна* – *солнечный ребенок* [5]. Однако в юридическом отношении такие замены невозможны. Так, в России термин *инвалид* содержится более чем в 18 тыс. федеральных нормативных актов, еще больше региональных документов. Федеральный закон № 181-ФЗ от 24 ноября 1995 г. (в редакции от 29 июля 2018 г.) определяет понятие «инвалид» и сопутствующие термины: «Инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вы-

зывающее необходимость его социальной защиты. Ограничение жизнедеятельности – полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью» [11].

Высшее образование инвалидов в Китае началось в 80-е годы прошлого века. В Чанчуньском университете был создан институт специального образования для слепых, глухих и лиц с другими физическими ограничениями жизнедеятельности. Создание этого института имело огромное социальное значение. Это событие полностью перевернуло традиционные тысячелетние представления в Китае о жизни и образовании людей с ограниченными возможностями и разрушило дискриминацию инвалидов и предрассудки о них. Оно ознаменовало также социальный прогресс в Китае, отразило совершенствование обеспечения прав человека в стране и особоправ и интересов инвалидов.

В Китае существуют два основных типа высшего образования инвалидов. Первым типом являются институты специального образования при университетах. Такие институты принимают слепых и глухих студентов, которые сдают отдельные вступительные экзамены. Слепые и плохо видящие студенты по окончании вуза могут заниматься иглоукалыванием и прижиганием, массажем, музыкальными выступлениями, медицинской техникой по реабилитации больных, китайским языком, английским языком, проведением занятий по специальному образованию и др. Глухие и слабослышащие студенты становятся дипломированными специалистами по художественному дизайну, садово-парковому дизайну, рисованию, аниме, рекламному делу, моделированию одежды, технике фото- и киносъемки, компьютерной технике, применению компьютеров в разных сферах, управлению промышленностью и торговлей и др.

Другим типом образования инвалидов является обучение в университетах на общедоступных специальностях, на которые студенты-инвалиды принимаются после сдачи единого государственного вступительного экзамена, чаще всего речь идет об инвалидах с поражениями опорно-двигательного аппарата. По мере совершенствования процедуры сдачи ЕГЭ в Китае количество поступивших студентов-инвалидов в университеты увеличивается из года в год. Эти студенты могут выбрать любую специальность, которая им по

душе. Кроме того, каждый год многие студенты-инвалиды поступают в открытые университеты и учатся заочно.

В современной педагогике данный тип обучения инвалидов получил название *инклюзивное образование* (англ. *inclusive education*, фр. *l'éducation inclusive*, исп. *educación inclusiva*, порт. *a educação inclusiva*, ит. *istruzione inclusiva*, рум. *educatia incluzivă*, укр. *інклюзивна освіта*, белор. *інклюзіўна адукацыя*, словац. *inkluzívne vzdelávanie*, хорв. *inkluzivna edukacija*, словен. *inkluzivna vzgoja in izobraževanje*, македон. *инклузивното образование*, нидерл. *inclusief onderwijs*, венг. *inkluzív oktatás*). Под инклюзивным образованием понимается «многомерное педагогическое явление, фундаментальной основой которого является признание уникальности, ценности и многообразия всех детей и исключение любых форм их дискриминации, призванное обеспечить продуктивное включение и участие каждого ребенка в системе общего образования, способствующее его дальнейшей полноценной социализации» [12, с. 10]. Эти слова можно отнести также и к высшему образованию студентов-инвалидов.

К концу 2016 г. в Китае существовало 21 высшее учебное заведение (институты при университетах) для специального образования инвалидов, в которых обучалось более 6 тыс. инвалидов по зрению и слуху, в том числе 1 678 первокурсников. В 2016 г. 9 592 студента-инвалида сдали ЕГЭ и поступили в вузы. Всего в этот время около 30 тыс. чел. с нарушениями здоровья училось в разных университетах Китая.

Институт специального образования при Чанчуньском университете создан в 1987 г. На фоне истории специального образования в мире это довольно поздно. Галлодетский университет в Вашингтоне (США) получил статус колледжа в 1864 г. Это было первое в мире частное высшее учебное заведение для глухих [1, с. 3; 19]. В Галлодетском университете обучается около 1 900 глухих студентов-американцев и 200 студентов из различных стран мира. Обучение носит многоступенчатый характер: студенты в зависимости от уровня предыдущей подготовки и желания могут получить специальности на уровне среднего специального и высшего образования. Треть преподавательского состава составляют глухие специалисты. Это единственное в мире специальное учебное заведение высшего гуманитарного образования для глухих [2; 19]. Национальный технический институт для глухих

и слабослышащих Рочестерского университета в США был создан в 1966 г. В нем имеются для глухих и слабослышащих студентов бакалавриат, магистратура и докторантура [2; 19].

В России до 1917 г. существовали училища для глухонемых, крупнейшие из них – санкт-петербургское и московское – были мощными образовательными центрами, развивающими теорию и практику сурдопедагогики. С 1927 г. в СССР стали организовываться группы глухих с переводчиками жестового языка на рабфаках Москвы, Ленинграда и других городов. В 1932 г. было организовано обучение неслышащих и плохо слышащих в Московском институте химического машиностроения. В 1934 г. первые группы глухих были приняты в Московское высшее техническое училище им. Н.Э. Баумана, через год – в Московскую сельскохозяйственную академию, позже – в Московский государственный университет и другие вузы [1]. В настоящее время Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана принимает глухих и слепых для обучения в бакалавриате и магистратуре.

В последние годы китайское правительство обращает большое внимание на образование инвалидов. С 90-х гг. прошлого века опубликованы важные правительственные документы: закон «О защите инвалидов» (декабрь 1990 г.), закон «Об образовании инвалидов» (август 1994 г.), закон «О занятости инвалидов» (февраль 2007 г.). В результате этих законодательных актов открылись большие возможности для получения образования инвалидами. Уровень преподавания в институтах и университетах непрерывно повышается, что способствует развитию специального образования в КНР. Однако в Китае отмечается неравномерность развития системы высшего образования лиц с ограниченными возможностями: вузы, в которых обучаются инвалиды, находятся в основном на востоке и в центре страны, что связано с уровнем экономического развития отдельных регионов. В министерстве образования КНР отсутствует специальный отдел для управления высшим образованием инвалидов.

Высшее образование инвалидов требует больших людских и материальных ресурсов. Как известно, в развитых странах большинство затрат на образование лиц с ограниченными возможностями осуществляет центральное правительство. Затрат на образование инвалидов необходимо в пять раз больше, чем на обычных студентов. В настоящее время в Ки-

тае средства на обучение инвалидов выплачиваются из местного бюджета, обычно столько же, сколько на студентов без инвалидности. Все это сказывается на совершенствовании высшего образования инвалидов.

Пока еще в Китае отсутствуют единые критерии для приема студентов-инвалидов в разные университеты, имеются существенные различия между вузами в содержании вступительных экзаменов. Каждый университет составляет свои вопросы к экзаменам, родители вынуждены узнавать в вузах разные программы экзаменов, чтобы помочь детям подготовиться к ним.

У преподавателей системы специального образования трудная работа. В Китае с 50-х гг. прошлого века был установлен повышенный размер денежного довольствия для этих преподавателей. Нынешняя надбавка к окладу уже не соответствует современным условиям жизни. Она не менялась с 1956 г., к тому же некоторым преподавателям из местных специальных школ до сих пор не платят эту надбавку.

В современных условиях во всем мире получает развитие инклюзивное образование. Ученики-инвалиды принимаются в обычные школы, они учатся с обычными детьми в одном классе. Тем самым лица с ограниченными возможностями могут как можно раньше влиться в обычный социальный коллектив, социализироваться. В средних школах в Китае инклюзивное образование уже получило развитие, а в вузах пока эта работа не очень эффективна.

При этом следует отметить, что пока в Китае для инвалидов имеется фактически только бакалавриат. Во всей стране только один институт открыл магистратуру для лиц с ограниченными возможностями. Предполагается, что постепенно будет создана комплексная система высшего специального образования в Китае.

Обеспечение интересов инвалидов является важным параметром социального прогресса страны. Многие инвалиды изменили свою судьбу благодаря получению образования. В Китае имеется 85 млн инвалидов, а высшее образование для них осуществляется только в последние 30 лет. Пока ресурсов для развития высшего образования инвалидов в стране слишком мало. Абсолютное большинство китайских инвалидов не может получить высшего образования, потребности граждан с ограниченными возможностями в этом не обеспечиваются.

Выходом из сложившейся ситуации может стать инклюзивное образование. Получе-

ние образования для всех желающих инвалидов в специальных институтах при университетах нереально. При этом данный вид обучения не соответствует современным представлениям о развитии образования лиц с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование помогает студентам-инвалидам легче войти в социальный коллектив, быстрее пройти социализацию. Следовательно, этим путем необходимо идти при организации высшего образования инвалидов.

По мере того как развиваются политика, экономика и компьютерная техника в социальной жизни Китая, инклюзивное образование в ближайшем будущем обязательно получит быстрое развитие, и его содержание будет богаче. Значительно расширится набор специальностей для обучения инвалидов. Система ресурсов для инклюзивного образования и система технической поддержки обучающихся инвалидов будут совершенствоваться, что будет способствовать развитию сознания равенства в обществе.

С 80-х гг. прошлого века действуют несколько специальных институтов, созданных Китайской ассоциацией инвалидов и местными управлениями образования. Они внесли вклад в развитие высшего образования инвалидов, однако по мере углубления и распространения инклюзивного образования задача этих институтов начинает изменяться. Большинство студентов-инвалидов будет вливаться в общие группы студентов университетов. Тем самым задачи институтов специального образования серьезно изменяются: они будут обеспечивать учебно-воспитательную поддержку, станут службой жизнеобеспечения, службой консультации, профессиональной ориентации, психологической помощи и т. д.

Послевузовское образование является важной частью системы высшего образования инвалидов. За 30 лет ее развития расширяется число дисциплин, по которым обучаются инвалиды, углубляется содержание предметов и специальностей. Некоторые из специальностей уже достигли уровня, когда можно объявлять прием инвалидов в магистратуру. Тысячи студентов-инвалидов поступают в университеты каждый год. Многие из них хотели бы продолжить учебу. Следует учитывать это их желание, удовлетворять их образовательные потребности.

Таким образом, несмотря на то, что высшее образование инвалидов в Китае началось не так давно, оно быстро развивается. В будущем следует учитывать реальные потребности молодых граждан страны, осознавать тенден-

ции развития специального образования, принимать эффективные меры для устойчивого развития высшего образования инвалидов в Китае.

Известная китайская писательница, председатель Китайской ассоциации инвалидов Чжан Хайди, избранная на этот пост 13 ноября 2008 г. на 5-м съезде ассоциации, сказала, что если даже крылья сломалась, душа все равно высоко взлетает. Сама госпожа Чжан знает все трудности жизни инвалидов, она с 5-летнего возраста после серии перенесенных операций по удалению раковой опухоли на позвоночнике передвигается в инвалидной коляске. Если каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья – ангел с ранеными крыльями, то развитие специального образования поможет ему раскрыть крылья для полета души.

Список литературы

1. Абрамов И.А. Модель системы высшего технического образования лиц с недостатками слуха (на примере Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.
2. Базоев В.З., Паленный В.А. Человек из мира тишины. М.: Академкнига, 2002.
3. Воронцова М.В., Коротенко Н.С., Морозова И.И. Механизмы реабилитации граждан с ограниченными возможностями (региональный опыт): моногр. Таганрог: А.Н. Ступин, 2011.
4. Гафари Эбрахим Али. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования (на материале Исламской Республики Иран): дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2012.
5. Зимина Л.Б. Солнечные дети с синдромом Дауна. М.: Эксмо, 2010.
6. Инклюзивное образование: теория и практика: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево: Изд-во Гос. гуман.-технол. ун-та, 2017.
7. Конвенция о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 дек. 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org/ru/documents/declconv/conventions/disability.shtml> (дата обращения: 28.04.2019).
8. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2015.
9. Медова Н.А. Модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2013.
10. Мельник Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2012.
11. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: 181-ФЗ. М.: Проспект, 2018.
12. Сигал Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2016.
13. Ташина Т.М., Семенов А.А. Подготовка специалистов к работе в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем: Modern Research of Social Problems. 2014. № 2(34). URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/2201421/pdf_527 (дата обращения: 28.04.2019).
14. Чигрина А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Н. Новгород, 2011.
15. Disability Studies Quarterly. Columbus, Ohio: Publishing of University Libraries, 1980–2018. Vol. 1–38.
16. Jordan A., Stanovich P. The Beliefs and Practices of Canadian Teachers about Including Students with Special Needs in their Regular Elementary Classrooms // Exceptionality Education Canada. 2004. Vol. 14. No 2. P. 25–46.
17. Porter G.L. Meeting the Challenge: Inclusion and Diversity in Canadian Schools // Education Canada. 2004. Vol. 44. No 1. P. 11–13.
18. Punani B. Integrated Education for Children with Disabilities // Journal of Indian Education. 2004. Vol. 30. No 1. P. 39–46.
19. Winzer M.A. The History of Special Education from Isolation to Integration. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1993.

* * *

1. Abramov I.A. Model' sistemy vysshego tekhnicheskogo obrazovaniya lic s nedostatkami sluha (na primere Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. N.E. Bauman): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1993.
2. Bazoev V.Z., Palennyj V.A. Chelovek iz mira tishiny. M.: Akademkniga, 2002.
3. Voroncova M.V., Korotenko N.S., Morozova I.I. Mekhanizmy reabilitacii grazhdan s ogranichennymi vozmozhnostyami (regional'nyj opyt): monogr. Taganrog: A.N. Stupin, 2011.
4. Gafari Ebrahim Ali. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya obucheniya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya sredstvami inkluzivnogo obrazovaniya (na materiale Islamskoj Respubliki Iran): dis. ... kand. ped. nauk. Dushanbe, 2012.
5. Zimina L.B. Solnechnye deti s sindromom Daun. M.: Eksmo, 2010.

6. Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Orehovo-Zuevo: Izd-vo Gos. guman.-tekhnol. un-ta, 2017.

7. Konvenciya o pravah invalidov: prinyata rezolyuciej 61/106 General'noj Assamblei OON ot 13 dek. 2006 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.un.org/ru/documents/declconv/conventions/disability.shtml> (data obrashcheniya: 28.04.2019).

8. Kuz'mina O.S. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2015.

9. Medova N.A. Model' inklyuzivnogo obrazovaniya v usloviyah municipal'noj obrazovatel'noj sistemy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk, 2013.

10. Mel'nik Yu.V. Sravnitel'nyj analiz obshchego inklyuzivnogo obrazovaniya v stranah Zapada (Kanada, SSHA, Velikobritaniya) i Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Pyatigorsk, 2012.

11. O social'noj zashchite invalidov v Rossijskoj Federacii: 181-FZ. M.: Prospekt, 2018.

12. Sigal N.G. Sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya za rubezhom: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2016.

13. Tashina T.M., Semeno A.A. Podgotovka specialistov k rabote v inklyuzivnom obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem: Modern Research of Social Problems. 2014. № 2(34). URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/2201421/pdf_527 (data obrashcheniya: 28.04.2019).

14. Chigrina A.Ya. Inklyuzivnoe obrazovanie detej-invalidov s tyazhelymi fizicheskimi narusheniyami kak faktor ih social'noj integracii: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. N. Novgorod, 2011.

Higher education for people with disabilities and the problems of inclusive education in China

The article considers the evolution of the higher education system for people with disabilities in China, the history of education of people with disabilities in different countries. The authors define two ways of teaching people with disabilities in the People's Republic of China: at the institute of special education at the university (for visually impaired and hearing impaired) and with students without disabilities (especially for people with musculoskeletal system disorders). Special attention is paid to inclusive education and its role in the socialization of Chinese students with disabilities.

Key words: disabled person, special education, inclusive education, bachelor degree, magistracy.

(Статья поступила в редакцию 30.04.2019)

Ц.Ц. ОГДОНОВА
(Иркутск)

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СОЦИОЛИНГВИСТИКА»

Предпринимается попытка представить возможности развития научно-исследовательского потенциала студентов в процессе преподавания учебной дисциплины «Социоллингвистика». В качестве одного из способов осуществления этой задачи рассматривается приобщение студентов к проектной деятельности в форме социоллингвистического эксперимента с последующим комментированием его структурных компонентов.

Ключевые слова: социоллингвистика, научно-исследовательский потенциал студентов, проектная деятельность, метод проектов, социоллингвистический эксперимент, анкетирование.

Социоллингвистика — научно-исследовательская дисциплина, возникшая на стыке различных наук и изучающая язык «в обществе» и «для общества». Имеется в виду весь комплекс внешних обстоятельств, в которых реально функционирует и развивается язык: общество людей, использующих данный язык; социальная структура этого общества; социальные признаки людей; социальная стратификация языка; социальная обусловленность и вариативность языковых явлений и др. Таким образом, социоллингвистика охватывает достаточно широкий круг вопросов, отражающих характер взаимодействия составляющих триады «человек — язык — общество» [8]. Поэтому именно социоллингвистика как наука призвана учитывать то, что еще в свое время отмечал Р.А. Будагов: «... активная позиция людей ставит перед лингвистами проблему постоянного и глубокого взаимодействия между языком и его носителями» [1, с. 7].

Теоретическое освещение концептуально-проблемного поля социоллингвистики, систематизация дидактических материалов, а также организация самостоятельной работы в рамках компетентностно-ориентированного обучения направлены на формирование у студентов социоллингвистической компетенции, предполагающей не только знание норм поль-

зования языком в зависимости от различных социальных параметров, но и подготовленность к использованию социолингвистических знаний и умений в профессиональной и научно-исследовательской деятельности. В этой связи следует отметить, что социолингвистика имеет все основания для формирования научно-исследовательского потенциала студентов, что и является одной из основных задач данной дисциплины.

Социолингвистика изучается на старших курсах бакалавриата по профилю подготовки «Филологическое образование» или в магистратуре по профилю подготовки «Языковое образование», поэтому студенты имеют определенный уровень подготовки к научно-исследовательской деятельности и потенциал, который в научно-методической литературе обозначается как «совокупность возможностей студента для проведения самостоятельных исследований, предметного и объектного изучения действительности, производства нового знания, поиска новых парадигм и их применения» [3, с. 53]. Эти возможности реализуются на базе «комплекса свойств личности, включающего мотивационно-ценностную направленность, владение теорией и практикой осуществления деятельности и профессионально значимыми качествами» [12]. Имея научно-исследовательский потенциал, студенты готовы проявить активность и продемонстрировать свои компетенции, а также способности к творчеству, самостоятельности и креативности.

В настоящее время одной из самых продуктивных образовательных технологий, поддерживающих компетентностно-ориентированный подход в обучении и раскрывающих научно-исследовательский потенциал студентов, является метод проектов, который представляет собой «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, предусматривающую не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата» [11, с. 82].

В научной литературе представлено немало работ, посвященных поиску методов проектов, направленных преимущественно на организацию самостоятельной работы студентов, а также на выявление целого ряда особенностей проектной деятельности студентов в вузе (J. Stephenson, 1998; Е.С. Полат, 2010; Н.И. Запрудский, 2003; З.И. Лаврентьева, 2004; Т.П. Камынина, 2006; Р.Б. Распопи-

на, Т.А. Парфенова, 2019 и др.). Обобщая работы различных авторов, в качестве основных особенностей проектной деятельности студентов можно указать следующие:

- мотивационно-ценностная направленность («наличие проблемы, которая имеет личностно значимый характер и мотивирует студента на поиски ее решения» [7, с. 22]);

- целенаправленность («проект обязательно должен иметь ясную, реально достижимую цель. В самом общем смысле целью проекта всегда является решение исходной проблемы, но в каждом конкретном случае это решение имеет собственное, неповторимое воплощение» [Там же]);

- самостоятельность (работа над проектом всегда предполагает самостоятельность студентов в реализации этапов исследования);

- интегральность (поиск и использование наиболее эффективных методов и приемов в достижении проектного продукта, а также необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки);

- последовательность (любой проект в соответствии с целью и задачами структурируется поэтапно или постадиально).

Целью настоящей статьи является попытка представить возможности использования проектной технологии в рамках учебной дисциплины «Социолингвистика» на примере социолингвистического эксперимента.

В процессе преподавания дисциплины «Социолингвистика», на наш взгляд, метод проектов применим при изучении темы «Направления и методы социолингвистических исследований». Студентам предлагается выполнить проектное задание, а именно: разработать и провести социолингвистический эксперимент в форме анкетирования на протяжении 4–6 недель. По своим типологическим характеристикам рассматриваемый проект относится к комплексным, т. к. включает в себя исследовательскую и практическую части; к персональным, поскольку разработка и проведение социолингвистического эксперимента предполагают преимущественно индивидуально-личностную деятельность студентов.

Структурные характеристики этого проекта (план) в целом соответствуют структуре модели реализации проекта:

- подготовка;
- планирование;
- исследование, результаты или выводы;
- представление или отчет, оценка результатов и процесса [2, с. 48].

Представим более подробно этапы разработки и проведения социолингвистического

эксперимента в соответствии с принципами технологии проектного обучения.

А. Подготовительный этап. Преподаватель предоставляет студентам выбор значимых для них проблемных тем, многие при этом используют темы своих курсовых и дипломных проектов, магистерских диссертаций. Преподаватель на всех этапах выступает в качестве модератора и консультанта.

1. Определение целей и задач эксперимента. Выявление и описание проблемной ситуации, которую необходимо решить на основе проведения социолингвистического эксперимента. Важно заметить, что темы должны быть применимыми с позиций социолингвистики, т. е. должны предполагать возможность влияния социальных параметров носителей языка на функционирование языковых единиц / фактов (например: «Использование слов-паразитов русского языка в речи представителей разных социальных групп», «Англицизмы в речи носителей русского языка», «Гендерная специфика восприятия понятия “любовь”», «Языковая реализация коммуникативных дистанций в русском языке», «Особенности употребления обращений в русском языке» и др.).

Цели и задачи необходимо представить как взаимосвязанные цепочки: решение задач является средством реализации общей цели. В них должна быть отражена социолингвистическая специфика. Например, при выборе темы «Особенности употребления обращений в русском языке» можно сформулировать цель следующим образом: определение особенностей употребления обращений в кругу близких родственников в зависимости от социальных параметров (пол, возраст, образование, социальное положение, место проживания).

2. Выбор типа эксперимента: направленный (ассоциативный и др.), социолингвистический, лингвистическое интервьюирование и др. В зависимости от темы, цели и задач исследования возможно интегрирование нескольких методов. Чаще всего в качестве основного выступает анкетирование с последующим корреляционным анализом.

3. Определение лингвистического и социального объектов исследования.

Лингвистический объект. Корпус исследуемых языковых единиц, составление анкеты-опросника (характер и число вопросов), плана интервью и т. п. Подготовка анкет должна отвечать общим требованиям к составлению анкет: 1) количество вопросов не должно быть слишком большим (20–30 вопросов на 10 минут); 2) формулировка вопросов должна

быть однозначной, в некоторых случаях необходимы ясные комментарии; 3) ключевая лексика должна использоваться терминологично; 4) вопросы в анкете должны быть четко упорядочены. Разумеется, исследователю необходимо прокомментировать все пункты, допуская различные объективные обстоятельства.

Социальный объект. Разработка социологической анкеты. Для этого необходимо произвести отбор информантов (генеральная и выборочная совокупность), выявить релевантные социальные признаки информантов (этническая принадлежность, место проживания, возраст, пол, социальное положение и др.). Объем выборки может быть различным в зависимости от целей исследования. Минимальный объем выборки – 30–50 информантов.

Б. Основной этап. Организация и проведение эксперимента (время и место проведения, время заполнения анкет).

Обработка данных / реакций: 1) социальная стратификация информантов (соотнесение социальных признаков с числом информантов); 2) ранжирование экспериментальных данных по частотности.

Корреляционный анализ: описание корреляций (положительных или отрицательных, если таковые имеются) социальных признаков и языковых явлений по каждому выделенному социальному параметру (возраст, пол, социальное положение и др.).

В. Заключительный этап. Подготовка отчета (презентация, оформление, защита). В качестве желаемого продукта данного проекта выступает оформленный и презентованный соответствующим образом раздел курсовой, дипломной работы или магистерской диссертации.

Далее приведем методический комментарий методологически важных понятий и структурных компонентов данного проекта на конкретном примере.

1. В качестве социолингвистических часто выступают ассоциативные эксперименты (свободные и направленные) в зависимости от целей исследователя. При этом следует дистанцироваться от специфики собственно языковых фактов в сторону социальной обусловленности употребления и функционирования анализируемых языковых явлений. В качестве примера можно привести ассоциативный эксперимент, проведенный для определения национальной специфики зооморфизмов (семантических вариантов зоонимов) русского языка в сопоставлении с аналогичными единицами бурятского языка [9]. Целью данного эксперимента являлось выяснение того, что носитель

языка знает об исследуемых языковых единицах и как пользуется ими в зависимости от социальных параметров.

Перед началом эксперимента необходимо определить лингвистический и социальный объекты исследования. В качестве лингвистического объекта исследования выступают языковые факты или единицы, необходимые для достижения цели эксперимента. В проведенном исследовании были выбраны 34 наиболее употребительных русских зооморфизма и их эквиваленты в бурятском языке.

Социальным объектом исследования являются информанты, участвующие в эксперименте. В качестве таковых в эксперименте выступали 150 носителей русского языка – студенты-филологи от 17 до 30 лет и 50 разновозрастных носителей русского языка (жители г. Иркутска); 150 носителей бурятского языка – студенты-филологи от 17 до 30 лет и 50 разновозрастных носителей бурятского языка (жители Читинской и Иркутской областей). Таким образом, объем выборки составил 400 чел. (по 200 чел. в каждой национальной группе). Далее была произведена социальная стратификация информантов на основе социологической анкеты с целью выявления релевантных социальных признаков информантов (см. табл. ниже).

Социологическая анкета

Социальные признаки	Число информантов
1. Возраст	
младшее поколение	
среднее поколение	
старшее поколение	
2. Образование	
среднее	
среднее специальное	
незаконченное высшее	
высшее	
3. Характер образования	
филологи	
нефилологи	
4. Лингвистический статус	
монолингвы	
билингвы	
5. Социальное положение	
студенты	
служащие	
рабочие	

Анкета 1 (на русском языке)

Вопрос: Вы бы назвали человека волком, если _____

лисой,	если _____
быком,	если _____
собакой,	если _____
мышью,	если _____
гусем,	если _____
свиньей,	если _____
коровой,	если _____
зайцем,	если _____
петухом,	если _____
медведем,	если _____
кошкой,	если _____
орлом,	если _____
ослом,	если _____
лошадью,	если _____
верблюдом,	если _____
слоном,	если _____
обезьяной,	если _____
львом,	если _____
козой,	если _____
жабой,	если _____
овцой,	если _____
черепахой,	если _____
тигром,	если _____
бараном,	если _____
выдрой,	если _____
вороной,	если _____
змеей,	если _____
ласточкой,	если _____
уткой,	если _____
крысой,	если _____
курицей,	если _____
лебедem,	если _____
козлом,	если _____

2. На следующем этапе исследования информантам в случае ассоциативного направленного эксперимента предлагается письменно ответить на вопросы заранее составленных анкет в течение определенного времени. В нашем эксперименте анкетирование проводилось в две серии, т. е. были разработаны два образца анкет на русском и бурятском языках.

Такие же анкеты были переведены на бурятский язык и предъявлялись носителям бурятского языка на бурятском языке.

По результатам анкетирования проводилось ранжирование ответов-реакций информантов для последующего корреляционного анализа.

Анкета 2 (на русском языке)

Вопрос: Если вы считаете, что человек жадный, вы можете назвать его _____

красивый –
слишком высокого роста –
некрасивый –
худой –
гибкий –
слабый –
стройный –
маленького роста –
большой –
толстый –
сильный –
неуклюжий –
здоровый –
безвольный –
глупый –
смелый –
хитрый –
злой –
угрюмый –
умный –
трусливый –
нечистоплотный –
рассеянный –
невоспитанный –
коварный –
веселый –
спокойный –
ленивый –
находчивый –
вспыльчивый –
болтливый –
надоедливый –
лицемерный –
тихий –
ласковый –
грубый –
хвастливый –
важный –
задиристый –
медлительный –
любопытный –
опасный –

3. Социолингвистике свойственны корреляции, в которых в качестве независимых переменных выступают те или иные социальные параметры – возраст, социальное положение, род деятельности, лингвистический статус ин-

форманта, национальность, место проживания и др. В качестве зависимых от них выступают языковые явления. В социолингвистических исследованиях наиболее сильными (сильно воздействующими) социальными параметрами, как правило, являются возраст, образование, лингвистический статус информантов, социальное положение и территориальный признак. Данный список может варьироваться в зависимости от характера исследования. Рассмотрим некоторые признаки по результатам корреляционного анализа в нашем примере.

В о з р а с т. Хорошо известно, что речь носителей языка, которые разделены по возрасту полутора-двумя десятилетиями, обнаруживает определенные различия в словоупотреблении, произношении и т. д. В соответствии с этим в вышеупомянутом эксперименте была принята возрастная группировка носителей языка с интервалами в два десятилетия: младшее поколение – от 17 до 30 лет, среднее поколение – от 30 до 50 лет, старшее поколение – от 50 лет.

Подбор возрастного состава информантов и их количество имели определенный смысл. Младшее поколение представляет собой настоящее и будущее страны. Это дает возможность прогнозировать особенности языковой картины мира конкретной лингвокультурной общности на ближайшие 20–30 лет. Поэтому предпочтение в количественном отношении отдавалось младшему поколению информантов. Однако нельзя было не учесть и ответы других возрастных групп, поскольку в речевом поведении представителей старшего поколения могут быть выявлены особенности культурной и национальной специфики исследуемых единиц.

Опрос носителей русского языка показал, что использование зооморфизмов в речи не имеет зависимости от возраста испытуемых, т. е. реакции информантов младшего, среднего и старшего поколений обнаружили единство в ассоциациях и употреблении исследуемых единиц. Напротив, у носителей бурятского языка наблюдалась зависимость употребления зооморфизмов от возраста испытуемых. В целом можно утверждать, что фактором, способствующим наименьшей частотности зооморфизмов, является принадлежность информантов к среднему и старшему поколению (10% от общей суммы ответов). Информанты младшего поколения чаще употребляют в речи данные языковые единицы (80% от общей суммы ответов).

Образование. Данный социальный признак является достаточно сильным при социолингвистических исследованиях. В рассматриваемом эксперименте предполагалось, что существует зависимость между употреблением исследуемых языковых единиц и степенью, а также характером образования информантов.

Использование в речи зооморфизмов, по данным эксперимента, не зависело от образования в обеих национальных группах. Однако информанты с неполным высшим и высшим образованием обнаружили большое разнообразие в употреблении синонимов, слов-признаков. В особенности это было характерно для испытуемых-филологов. Таким образом, чем выше уровень образования, тем разнообразнее использование зооморфизмов в речи.

Лингвистический статус. Этот признак информантов имеет место при сопоставительных исследованиях. Например, в данном эксперименте учитывалась разная степень влияния языков. В настоящее время в Байкальском регионе развито бурятско-русское двуязычие. Носители же русского языка являются монолингвами. Таким образом, влияние данных языков можно назвать асимметричным (русского на бурятский).

Поскольку носители бурятского языка являлись билингвами, влияние русского языка на бурятский было несомненно. Проявлялось это, например, в идентичности реакций (лиса – *хитрый*, *лестец*; волк – *злой*, *жестокый* и др.). Однако общие результаты анкетирования в обеих языковых группах не совпали. Это дало основание говорить о влиянии национального самосознания, менталитета на языковое употребление.

Социальное положение. Этот признак характеризует место говорящего в социальной структуре общества и его профессиональную принадлежность. Этот фактор признается существенным при исследовании речевого поведения информантов. В эксперименте проверялась зависимость употребления исследуемых единиц от социального положения информантов. При этом материалы не показали определенной зависимости между социальным положением информантов и использованием исследуемых единиц в речи.

Таким образом, по результатам корреляционного анализа (соотнесения экспериментальных данных с социальными признаками информантов) было установлено: 1) употреб-

ление зооморфизмов русского языка не зависит от социальных факторов, что свидетельствует об устойчивости и стереотипности исследуемой группы слов; 2) на употребление зооморфизмов бурятского языка оказывают воздействие возрастной и территориальный признаки.

Опыт преподавания учебной дисциплины «Социолингвистика» показывает, что студенты достаточно успешно занимаются проектами подобного рода, интегрируя различные лингвистические знания в одном научно-исследовательском направлении, развивая свой научно-исследовательский потенциал. Этому способствует включение в лингвистический анализ еще одного измерения – социального, что дает возможность глубже проникнуть в саму природу языка, полнее выявить условия его функционирования и динамику его развития, позволяет представить в новом свете антологическую картину языка как социального феномена.

Использование проектной технологии в процессе преподавания дисциплин лингвистического цикла расширяет границы лингвистического кругозора студентов, их научно-исследовательского потенциала, в целом способствуя дальнейшему осуществлению принципов и технологии проблемного обучения в профессиональной сфере.

Список литературы

1. Будагов Р.А. Человек и его язык. М.: Изд-во МГУ, 1974.
2. Гузеев В.В. Проектное обучение как одна из интегральных категорий // Метод проектов. Сер.: Современные технологии университетского образования. 2003. Вып. 2. С. 48–63.
3. Гуньков В.В., Ольховая Т.А. Научно-исследовательский потенциал студентов и его развитие как новая парадигма современного университетского образования // Педагогика высшей школы: моногр. / З.А. Аксюткина, Е.К. Артищева, О.В. Брезгина [и др.]. Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2013. С. 132–139.
4. Запрудский Н. И. Проектное обучение // Современные школьные технологии. Минск: АПО и Сэр-Вит, 2003. С. 144–182.
5. Камынина Т.П. Формирование учебно-проектной деятельности студента в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2006.
6. Лаврентьева З.И. Педагогическое проектирование как методология, технология и образовательная услуга. Новосибирск: Лаборатория пед. проектирования, 2004.

7. Назаров С.А. Педагогические основы проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2006.
8. Огдонова Ц. Ц. Социоллингвистика: учеб. пособие. Иркутск: Изд-во ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2014.
9. Огдонова Ц.Ц. Социоллингвистический эксперимент // Методы исследования в лингвистике и методике преподавания русского языка: учеб.-метод. пособие для студ. педвузов. Иркутск: ИГПУ, 2001. С. 21–33.
10. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. М.: Изд. центр «Академия», 2010. С. 193–200.
11. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 2002.
12. Распопина Р.Б., Парфенова Т.А. Проектная деятельность как метод становления профессиональной компетентности студентов гуманитарных вузов [Электронный ресурс]. URL: http://www.docme.ru/doc/7010/raspopina-parfenova-proektnaya-deyatelnost_kak-metod-sta... (дата обращения: 23.01.2019).
13. Stephenson J. Inputs and Outcomes: The Experience of Independent Study at the North East London Polytechnic // J. Stephenson, & M. Yorke. Capability and Quality in Higher Education. London, UK: Kogan Page, 1998.
6. Lavrent'eva Z.I. Pedagogicheskoe proektirovaniye kak metodologiya, tekhnologiya i obrazovatel'naya usluga. Novosibirsk: Laboratoriya ped. proektirovaniya, 2004.
7. Nazarov S.A. Pedagogicheskie osnovy proektirovaniya lichnostno-razvivayushchej informacionno-obrazovatel'noj sredy tekhnicheskogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/D., 2006.
8. Ogdonova C. C. Sociolingvistika: ucheb. posobie. Irkutsk: Izd-vo FGBOU VPO «VSGAO», 2014.
9. Ogdonova C.C. Sociolingvisticheskij eksperiment // Metody issledovaniya v lingvistike i metodike prepodavaniya russkogo yazyka: ucheb.-metod. posobie dlya stud. pedvuzov. Irkutsk: IGPU, 2001. S. 21–33.
10. Polat E.S. Metod proektov: istoriya i teoriya voprosa // Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / E.S. Polat, M.Yu. Buharkina. M.: Izd. centr «Akademiya», 2010. S. 193–200.
11. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov / pod red. E.S. Polat. M.: Izd. centr «Akademiya», 2002.
12. Raspopina R.B., Parfenova T.A. Proektnaya deyatel'nost' kak metod stanovleniya professional'noj kompetentnosti studentov gumanitarnyh vuzov [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.docme.ru/doc/7010/raspopina-parfe-nova-proektnaya-deyatelnost_kak-metodsta... (data obrashcheniya: 23.01.2019).

* * *

Development of the research potential in students in studying the discipline “Sociolinguistics”

The article presents the possibilities of developing the research potential of students in the process of teaching the discipline “Sociolinguistics”. The author shows that the inclusion of students in project activities in the form of a sociolinguistic experiment, followed by commenting on its structural components, can be regarded as one of the ways to accomplish this task.

Key words: *sociolinguistics, research potential of students, project activities, project method, sociolinguistic experiment, questioning.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2019)

**Т.А. ЗАБАЗНОВА, Е.В. ПАЦЮК,
О.П. ФИЛАТОВА**
(Волгоград)

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ
КАЧЕСТВ БУДУЩИХ
ИНЖЕНЕРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«ИНФОРМАЦИОННЫЕ
СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ»
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Раскрываются в контексте современных подходов к профессиональной подготовке выпускника технического вуза сущностные характеристики такого понятия, как «предпринимательские качества инженера». Представлены основные направления предпринимательской деятельности будущего инженера и предпринимательские качества, соотносённые с ними. Выявлены дидактические условия образовательной деятельности.

Ключевые слова: предпринимательские качества инженера, основные направления предпринимательской деятельности будущего инженера, предпринимательские качества.

Сегодня структура подготовки будущих бакалавров по направлению «Информационные системы и технологии» неизбежно приходит к изменению в связи с потребностью общества в инженерных кадрах, владеющими навыками инновационного предпринимательства. Нами были выделены основные сферы деятельности будущего инженера по информационным системам как предпринимателя, характеризующие особенность его целевых установок и функций, и предпринимательские качества распределены по соответствующим деятельности: образовательной, проектной, коммуникативной, организационной и управленческой.

В контексте исследуемой проблемы нами дано определение предпринимательских качеств будущего инженера как личностно интегративного образования, выражающего единство и взаимосвязь волевого, рационального, эмоционального и социального компонентов развития личности, которые детерминируют успешность субъекта в системе деловых социально-ценностных отношениях при предпринимчивости получения и продвижения кон-

курентоспособного интеллектуального продукта инженерной деятельности [1].

В образовательную деятельность будущего инженера по информационным системам как предпринимателя входят постоянное самообразование и анализ информации в предпринимательской и профессиональной сферах (сбор информации о новых законах правительства в производственной сфере, об изменении условий и требований трудовой деятельности, о новых информационных продуктах и технологиях, обеспечивающих и улучшающих условия труда на производстве, деятельности конкурирующих сторон, о тенденциях инженерных идей и научного прогресса и др.). Соответственно этой деятельности мы выделили следующие качества будущего инженера по информационным системам как предпринимателя: самообразование и эрудированность, системное и аналитическое мышление, способность осваивать, генерировать новые идеи, вырабатывать ценностное суждение об идеях, решениях, методах, самоопределяться в ситуации выбора.

В нашем исследовании мы рассматривали психолого-педагогические условия формирования предпринимательских качеств будущих инженеров по направлению «Информационные системы и технологии» в образовательной деятельности, принимая за структурную «единицу» педагогического процесса педагогическую ситуацию, которая востребует личностные функции студентов.

Говоря о ситуации, мы, опираясь на теорию личностно ориентированного образования, разработанную В.В. Сериковым, имеем в виду систему внешних условий, способствующих побуждению активности будущего инженера и опосредующих ее. Под личностно развивающей ситуацией мы понимаем взаимосвязь педагогических факторов, определяемых деятельностью преподавателя, учебным материалом, поставленной инженерно-предпринимательской проблемой для конкретного производства в структуре содержания, учебными средствами, информационными технологиями, которые составляют на данном отрезке учебного процесса объект, стимул и условия учения и развития субъекта как системы действий студентов с учебным материалом, преподавателем и сокурсниками.

В структуре этой ситуации можно выделить а) жизненную производственную проблему, некоторое событие в жизни личности;

б) преподавателя, обладающего личностным опытом формирования качеств будущего инженера как предпринимателя; в) студента, испытывающего потребность в личностном развитии предпринимательских качеств будущего инженера; г) «факторное поле» личностно ориентированной ситуации – фрагмент той жизнедеятельности будущего инженера, в которой востребуются качества предпринимателя; д) процессуальные компоненты ситуации – задачи различной предметной природы с личностным контекстом, система диалогов с носителем личностного опыта, игровая имитация социального пространства личностной самореализации (роли, конфликты, ожидания, отношения с референтами иного опыта и др.) [2].

Естественно, что социальный смысл жизнедеятельности личности, жизненная профессиональная проблема или коллизия влияет на ее активность в обучении. Этому способствует контекстность обучения. Как и в традиционном обучении, учебный материал представляется в виде учебных текстов как знаковых систем, информации, которую нужно усвоить. Однако здесь выделяются и «реальные контуры профессионального будущего» (А.А. Вербицкий).

В педагогике под понятием «контекст» подразумевается смысловая категория, раскрывающая социальное значение отношений личности с окружающей действительностью сквозь призму соотнесенности с общественными процессами и развитием человека. Это взаимодействие (контекста и реальности) связано с ориентацией личности студента в профессиональной сфере, адекватной оценкой себя и своих возможностей, осознанием соответствия себя в профессии, принятием ценностей самоактуализации, стремлением работать над своими личностно-профессиональными качествами, к которым, в частности, относятся быстрая обучаемость и гибкость, умение отстаивать и аргументировать свое мнение. Но следует отметить, что в связи с высокими темпами развития информационных технологий особенностью контекстных ситуаций является их опережающий характер.

Еще одним важным условием становления предпринимательских качеств будущих инженеров по направлению «Информационные системы и технологии» в образовательной деятельности является интерактивное обучение.

Эта проблема рассматривается в трудах А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Г.А. Китай-

городской, М.В. Кларина, В.В. Серикова, Г.Н. Щедровицкого и др. Многие ведущие ученые (Б.Ц. Бадмаев, Н.А. Багрова, Ю.Ю. Гавронская, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Е.С. Полат и др.) признают, что оптимальные условия интерактивного обучения переводят познавательную деятельность учащихся на более высокие формы кооперации и сотрудничества, формируя успешность и интеллектуальную состоятельность, деловую активность, обобщенные устойчивые психологические образования.

Межличностная коммуникация со складывающимися межсубъектными отношениями, наблюдающимися в процессе «интеракции», – это неполный перечень возможностей взаимодействия общения. Интеракция предполагает активный обмен опытом познания, отношений и действий, эмоций и чувств. Она изменяет, причем в лучшую сторону, самих участников процесса взаимодействия, их личностные качества, а также модели их поведения и деятельности.

Основными процессуальными компонентами ситуации интерактивного взаимодействия являются позитивный диалог по поставленной инженерной проблеме (контекстной задаче), где в результате мыследеятельности участников педагогической ситуации и обмена инженерными мыслями и идеями открываются и осознаются новые смыслы, познается новое содержание образования по поставленной проблеме, происходят рефлексия, самоанализ и самооценка и др.

Таким образом, «технология интерактивного обучения» через участие и взаимодействие способствует более быстрому и качественному усвоению материала, более быстрой обучаемости и гибкости, умению аргументировать и отстаивать свою позицию, осознанию себя в профессии, стремлению работать над своими личностно-профессиональными качествами, в том числе стремлению повышения своей эрудированности, системного и аналитического мышления, способности осваивать, генерировать новые идеи, вырабатывать ценностное суждение об идеях, решениях, методах, самоопределяться в ситуации выбора.

Еще одним важным условием формирования предпринимательских качеств будущих инженеров по направлению «Информационные системы и технологии» в образовательной деятельности является использование ситуации «Противодействие обучению». А.Н. Подьяков определяет «зону ближайшего разви-

тия» (ЗБР) в контексте противодействия следующим образом. ЗБР – это то, чему человек не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в противодействии с другим. Мотивация здесь может определяться просто самой ситуацией брошенного вызова, варьируя при этом очень в широком диапазоне: от легкого спортивного азарта, вызванного шутивым пари («Слабо...?») до жгучей ненависти к противостоящему субъекту и готовности действовать наперекор ему всегда и везде – в том числе учиться запрещенному [3].

Учебная деятельность в ситуации противодействия отмечается наличием содержательного «противодействия» студентов в условиях команды (или сотрудничества противодействующего). Это означает, что каждый студент из команды должен уметь ставить цели и проводить анализ учебной проблемы с тем условием, чтобы до этого варианта решения не смог додуматься «противник», т. е. противодействующая сторона; определять и контролировать способы решения учебной задачи, уметь гибко перестраиваться в зависимости от действий противодействующей стороны и т. д. Таким образом, студенты в условиях «противодействия» самостоятельно очень быстро учатся овладевать большим числом сложнейших операций – это умение анализировать, прогнозировать и сравнивать не только свои действия, но и действия противодействующей стороны; умение делать наиболее оптимальный и выгодный выбор; уметь быстро перестраиваться и распределять обязанности внутри команды в связи с изменяющимися условиями от действий противодействующей стороны; добиваться превосходного результата; умение ставить промежуточные цели и задачи и т. д.

Так, во время занятий с использованием мозгового штурма в ситуации противодействия между командами было предложено студентам представить ферму из будущего с самыми фантастическими идеями и совершенствами в техническом плане. С противодействующих сторон было названо очень много интересных идей, которые нашли широкий отклик в аудитории. При этом многие студенты готовы были в техническом плане осуществить эти идеи в своей дальнейшей жизни, в собственном бизнесе.

При формировании предпринимательских качеств будущих инженеров по направлению «Информационные системы и технологии» необходима конкретизация конечного результа-

та трудов студента, их перспектива в реализации в конкретной практической деятельности, которая социальна значима и важна для того региона, где он живет. Поэтому и обучение, и разработка дипломных проектов должны позволять решать конкретные актуальные задачи региона. Поскольку руководство университета тесно сотрудничает с предприятиями города и региона, то и темы дипломных проектов выглядят следующим образом: «Создание сайта-визитки для предприятия “ЦЕМИНВЕСТ” с использованием современных средств веб-разработки», «Редизайн сайта предприятия АО “Себряковцемент”», «Проектирование комплекса технических средств защиты информации предприятий малого бизнеса», «Автоматизация системы управления зернохранилищем на примере ЗАО “Панфиловский элеватор”», «Создание прототипа системы управления веб-содержимым на примере информационно-аналитического сайта “Нефть и Газ Онлайн”» и т. д.

Таким образом, контекстность обучения, технологии интерактивного обучения, ситуации «противодействия обучению» и связь с предприятиями региона являющиеся необходимыми условиями формирования предпринимательских качеств будущего инженера по информационным системам в образовательной деятельности (напомним, что предпринимательские качества будущего инженера были условно распределены на следующие виды деятельности: образовательную, проектную, коммуникативную, организационную и управленческую). Они создают благоприятную среду образовательного общения студентов, предоставляют благоприятные условия для развития критического мышления и анализа, свободу в решении конкретной проблемной инженерной образовательной задачи, в частности свободу в выборе этой проблемной задачи для изучения, активизируют сам процесс обучения и способствуют тем самым поддержке интереса и активности студентов, соединяют теорию и практику; облегчают восприятие, понимание и усвоение информации, обеспечивают включенность во взаимодействие и процесс познания всех участников, учитывают индивидуальность маршрута. Все это способствует развитию таких качеств будущих инженеров, как эрудированность в области предпринимательства, в профессиональной сфере деятельности, системное мышление и аналитический ум, способность быстро осваивать технические новшества (профессиональная мобиль-

ность), способность генерировать идеи и самостоятельно мыслить, способность вырабатывать ценностное суждение об идеях, решениях, методах, умение самоопределяться в ситуации выбора.

Список литературы

1. Забазнова Т.А., Пацюк Е.В., Филатова О.П. Формирование предпринимательских качеств бакалавров по направлению «Информационные системы и технологии» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 8(131). С. 59–63.
2. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999.
3. Филатова О.П. Формирование ценностно-смыслового отношения старшеклассников к предметам естественно-математического цикла: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2000.

* * *

1. Zabaznova T.A., Pacyuk E.V., Filatova O.P. Formirovanie predprinimatel'skikh kachestv bakalavrov po napravleniyu «Informacionnye sistemy i tekhnologii» // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 8(131). S. 59–63.
2. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. M.: Logos, 1999.
3. Filatova O.P. Formirovanie cennostno-smyslovogo otnosheniya starsheklassnikov k predmetam esestvenno-matematicheskogo cikla: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2000.

Conditions of formation of entrepreneurial qualities in future engineers acquiring the qualification "Information systems and technologies" in the educational process

The article reveals the essential characteristics of the concept "entrepreneurial qualities of an engineer" in the context of modern approaches to the professional training of a graduate of a technical university. The authors present the main directions of entrepreneurial activity of the future engineer and the corresponding entrepreneurial qualities. The didactic conditions of educational activity are revealed.

Key words: *entrepreneurial qualities of an engineer, the main directions of entrepreneurial activity of the future engineer, entrepreneurial qualities.*

(Статья поступила в редакцию 26.03.2019)

**О.Н. НОВИКОВА, Е.Г. ПЛОТНИКОВА,
М.А. ХУДЯКОВА**
(Пермь)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ НА ОСНОВЕ СИТУАЦИИ

Экономическая грамотность является необходимым условием жизнедеятельности в современном обществе, ее основы закладываются уже в начальной школе. Рассматривается понятие экономической грамотности младших школьников. Формирование основ экономической грамотности предлагается осуществлять посредством занятий на основе ситуации. Приводятся характеристики занятия на основе ситуации, представлены и проиллюстрированы примерами его этапы.

Ключевые слова: *основы экономической грамотности, обучение младших школьников, занятия на основе ситуации.*

В эпоху развитого высокотехнологичного и конкурентного современного мира предпринимчивость и экономическая грамотность становятся востребованными в обществе, а следовательно, проблемы экономического образования приобретают особую актуальность. Уже младшему школьнику необходимо ориентироваться в ряде экономических категорий: представлять назначение и формы денег, осуществляя расчеты при организации своего питания в школьной столовой, понимать ценность окружающих предметов, оперируя такими понятиями, как «экономность», «бережливость», «расточительность» и т. п.

Проблема формирования основ экономической грамотности рассматривалась многими зарубежными и отечественными педагогами. В работах Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци (XVI–XVIII вв.) были заложены основы обучения детей младшего возраста ведению домашнего хозяйства посредством учебно-ролевых игр. В трудах К.Д. Ушинского, С.Т. Щацкого, А.С. Макаренки (XIX–XX вв.) существенное внимание уделялось вопросам экономического воспитания детей в обучении, в том числе через вовлечение их в совместную со взрослыми деятельность [6].

Анализ педагогических исследований свидетельствует о том, что на данный момент накоплен определенный опыт в области обучения младших школьников основам экономической грамотности средствами дидактических игр, сказочных сюжетов и нестандартных творческих заданий. Однако при этом не в полной мере решена проблема переноса экономических знаний и умений, демонстрируемых детьми, приобретаемых в сюжетной игре, в жизненные ситуации, реально происходящие или возможные в современных условиях, в которых и выражается экономическая грамотность (т. е. не только в умении решать математические задачи с экономическим содержанием или экономические задачи, но и в умении действовать).

По-прежнему является актуальным поиск оптимального механизма формирования основ экономической грамотности, позволяющего обеспечить решение проблемы переноса экономических знаний, умений на реальные ситуации, которые происходят или могут произойти в жизни младшего школьника, наряду с сложившимися традициями экономического образования обучающихся на начальной ступени школьного образования.

В настоящее время вопросам экономической грамотности младшего школьника посвящено значительное количество работ, обусловивших несколько подходов к пониманию этого понятия. Так, Е.Н. Землянская под экономической грамотностью имеет в виду «процесс и результат формирования у школьников экономически значимых качеств личности, знаний, умений; системы ценностных представлений о взаимосвязях явлений экономической и социальной жизни; опыта и нравственно-ценностной мотивации социально-экономической деятельности, позволяющих личности адаптироваться и интегрироваться в существующие установки общества» [3]. И.В. Липсиц под экономической грамотностью понимает «знание логики экономических процессов и оптимальные способы поведения в мире экономики» [4].

В работах Е.Н. Землянской, Л.М. Кларин, И.А. Сасовой, И.В. Липсиц и др. человек выступает инициатором «экономической активности» [7; 8], поэтому формирование экономической грамотности является важным условием воспитания субъекта экономических отношений. Основные направления развития социально-экономического образования и воспитания современные педагоги видят в осознанном отношении обучающегося к труду, результатам его деятельности, в готовности к принятию решений в различных формах

экономической деятельности, умении проявлять рачительность, экономность и бережливость к используемым ресурсам в жизнедеятельности ребенка.

О.Г. Грохольская, С.Л. Чернер, П.Р. Атутов, А.Р. Ишматова, С.М. Колова, М.Б. Копылова, В.Д. Ландшеер и др. выделяют два аспекта в структуре экономической грамотности младшего школьника: во-первых, приобретение достаточного объема знаний, умений, обеспечивающих осуществление трудовой деятельности; во-вторых, обязательное наличие мотивации для непрерывного совершенствования своих знаний, умений в экономической сфере функционирования общества [5].

Таким образом, современная педагогическая литература трактует экономическую грамотность исходя из определенного набора знаний, умений и навыков, соответствующего психолого-педагогическим критериям (осознание важности экономически значимых качеств личности; мотивирование к ведению экономической деятельности; опыт экономической деятельности; умение ставить экономически значимые цели).

Данное определение отражает основное содержание понятия «экономическая грамотность», но не учитывает возрастные особенности младшего школьного возраста, характеризующегося переходом от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Научные понятия в тезаурусе младших школьников не возникают спонтанно, необходимо обосновывать их значимость, приводить примеры по переносу тех или иных понятий на реальные жизненные ситуации, демонстрировать примеры правильного применения на основе собственного опыта каждого ребенка.

С учетом возрастных особенностей младшего школьника мы предлагаем такую формулировку: *экономическая грамотность – это комплекс знаний, умений и определенных навыков экономического поведения, дающий возможность младшему школьнику принимать обоснованные решения и осознанно участвовать в процессах и явлениях хозяйственной деятельности общества.*

Существование разных программ, учебно-методических комплектов, посвященных обучению азам экономики на уровне начального школьного образования, свидетельствует о том, что однозначного решения об оптимальных методах и приемах формирования основ экономической грамотности младшего школьного возраста на сегодняшний день не найдено. Идет непрерывный творческий поиск оптимальных форм обучения, учитываю-

щих специфичность экономического материала и возможности понимания данной возрастной группы.

Современные тенденции выбора оптимальных методов при формировании основ экономической грамотности склоняются в сторону занятий на сюжетно-ситуативной основе, предложенных в работах А.А. Горчинской [1]. В основе занятий на сюжетно-ситуативной основе лежат две производные, входящие в данное определение – это понятия «сюжет» и «ситуация».

«Сюжет – совокупность действий, событий, в которых раскрывается основное содержание художественного произведения» [9]. По мнению О.Г. Грохольской, сюжетное занятие представляет собой «моделирование событий, находящихся в определенном мире и в определенное время, при этом существуют определенные правила и рамки действия» [2]. Ситуация – «совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение» [9].

Мы предлагаем ограничиться определением понятия «ситуация» и формирование основ экономической грамотности осуществлять посредством организации *занятий на основе ситуаций*, обеспечивающих совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, не регламентированные формальными правилами и ролями. В связи с тем, что в классических педагогических словарях определение данного понятия не представлено, предлагаем следующую трактовку: *занятие на основе ситуации – это целенаправленная деятельность учителя и ученика по созданию экономических ситуаций, являющихся отражением реальных жизненных обстоятельств, либо являющихся реальными событиями экономической деятельности, не регламентированными формальными правилами и характеризующимися обязательным условием создания конечного продукта деятельности.*

Основными характеристиками занятия на основе ситуации являются:

- сформированная модель экономической ситуации;
- наличие определенных ролей, но не названных, а выбранных самостоятельно;
- понимание участником занятия целей выбранной роли;
- взаимодействие участников занятия друг с другом в рамках целей и задач выбранных ролей в условиях ситуации, без обозначенного сценария;
- понимание общей цели всех участников занятия;

- вариативность решений;
- возможность оценки собственной деятельности и деятельности других участников ситуации.

При реализации занятия на основе ситуации решаются следующие задачи:

- нахождение проблематики ситуации;
- разработка целостной модели поведения с точки зрения экономических аспектов;
- отработка навыков с помощью повторов;
- социальная адаптация ребенка посредством снижения его тревожности при условии приобретения опыта в смоделированной ситуации;
- определение своей роли и понимание значимости командной работы.

Занятия на основе ситуации можно классифицировать по нескольким признакам:

1) *по отражению реальности* – теоретические (абстрактные), заключающиеся в решении математических задач с экономическим содержанием; реальные (практические), моделирование жизненной ситуации;

2) *по уровню сложности* – легкие (низкий уровень сложности) предполагают одну ситуацию и небольшую команду участников; сложные (высокий уровень сложности) предполагают несколько этапов ситуации, решение практических задач;

3) *по оценке* – экспертная оценка (наличие жюри); самооценка (определение по шкале, сличение с эталоном и пр.);

4) *по наличию регламента* – жесткие, предполагающие четкий порядок действий, ограниченные временными рамками; свободные, без строгого регламента и без ограничений по времени;

5) *по числу участников* – персональные (учащиеся выполняют одинаковое задание, по истечении отведенного на выполнение работы времени ответы разбираются и оцениваются); командные (производятся в организованном пространстве, каждому участнику предстоит выполнить определенную роль, смоделировать ситуацию);

6) *по направлению деятельности* – эмоционально-деятельностные (являются формой тренинга, моделируют ситуацию человеческих отношений без жестких правил); имитационные (моделирование практики применения таких форм решения, как мозговой штурм, анализ ситуации); инновационные (направленные на разработку новых идей и нестандартных ситуаций); стратегические (планиро-

вание модели будущего или возможного развития ситуации).

Таким образом, занятие на основе ситуации является основой механизма формирования экономической грамотности, который включает в себя содержательный, деятельностный и диагностический компоненты.

Содержательный компонент механизма представлен двумя блоками: знание экономической теории и умение переносить его на решение как математических задач с экономическим содержанием, так и экономических задач. Данный компонент обуславливает главным образом формирование *теоретической составляющей* экономической грамотности. *Деятельностный компонент* предполагает организацию полноценной учебно-познавательной деятельности младших школьников в ходе занятия. *Диагностический компонент* механизма включает диагностику и критерии оценки сформированности изучаемых характеристик. Деятельностный и диагностический компоненты обуславливают формирование практической составляющей экономической грамотности младшего школьника.

Для реализации занятий на основе ситуаций нами предложено две модели организации деятельности школьников: в соответствии с первой, от обозначенной экономической ситуации посредством деятельности осуществляется переход к решению математической задачи с экономическим содержанием; в соответствии со второй, от математической задачи с экономическим содержанием посредством деятельности решается экономическая задача (экономическая ситуация).

Уточним, что под *математической задачей с экономическим содержанием* мы понимаем задачу, количественно описывающую экономическую ситуацию, разрешаемую счетом или арифметическим действием. Эта задача состоит из условия, представляющего экономическую ситуацию и характеризующие ее величины, а также вопроса, указывающего на то, что следует найти в ходе решения. В отличие от математических задач, *экономические* характеризуются неоднозначностью, отсутствием четкого разделения известных и неизвестных величин, избыточностью данных, не участвующих в решении. Условия задачи могут обладать неопределенностью, нехваткой исходных данных, приобретаемых только в ходе решения самой задачи.

Мы выделяем семь *этапов занятия на основе ситуации*: организационно-мотивационный; ввода участников в ситуацию; содержательный; групповой или индивидуальной

работы; вывода и анализа итогов; самостоятельной работы; рефлексии.

На *организационно-мотивационном этапе* происходят актуализация требований к учащимся со стороны учебной деятельности, включение в учебную деятельность, привлечение интереса, создание условий восприятия нового материала, подготовка учащихся к выполнению пробного учебного действия. На данном этапе формулируется ситуация, которую необходимо решить, при этом оговаривается время принятия решения.

На *этапе ввода участников в ситуацию* фиксируется затруднение, выдвигаются гипотезы и строятся модели исходной проблемной ситуации. Этот этап предполагает актуализацию известных либо изученных способов действий, достаточных или не достаточных для данной ситуации. Обучающиеся осознают тематику занятия, определяют свой интерес, самостоятельно формируют группы для дальнейшей коллективной работы. Завершающим моментом данного этапа является формулировка цели и темы занятия.

В рамках *содержательного этапа* учащимися изучается, обобщается и фиксируется экономическая теория в языке и знаково. Определяются варианты решения ситуации (мозговой штурм, дерево решений и пр.).

На *этапе групповой или индивидуальной работы* самостоятельно распределяются роли в группе, определяются средства, алгоритмы, модели, формулируются решения, которые необходимо сделать для реализации поставленной цели. Выполняются учебные действия, определяется верность выбранного алгоритма решения, выполняются задания, в которых приобретенный способ действий является промежуточным и необходимым для решения в целом. Этот этап характеризуется наибольшей концентрацией действий, требующей слаженной командной работы и индивидуальных ролей участников группы, умения распределять обязанности и объединять при окончательном решении и действии.

Задача учителя на данном этапе – фиксировать совершаемые группой действия. Основные критерии оценки – наличие четырех действий: построение образа ситуации; определение компонентов ситуации известных и искомых, определение вспомогательных компонентов; составление плана действий; контроль за исполнением. Каждому виду действий присваиваются критерии: *разумность, обобщенность, сознательность, критичность и мера овладения*. Фиксация совершаемых группой

действий и их характеристики осуществляется посредством ведения протокола наблюдений.

Этап *вывода и анализа итогов* связан с подготовкой конечного продукта (например, отчет о прибыли / убытке, калькуляция единицы продукции производства поделки, выполненной своими руками и т. п.) либо проверкой своих расчетов на модели (макете) реального объекта. На данном этапе также соотносятся цель учебной деятельности и ее результаты, фиксируется их соответствие, в случае неизученности вопроса намечаются дальнейшие цели деятельности, определяются возможные аналогичные ситуации в реальной жизни, места и способы проявления.

Этап *самостоятельной работы* предполагает индивидуальную работу по решению математической задачи с экономическим содержанием либо решение экономической задачи с целью фиксации усвоения нового материала.

На этапе *рефлексии* определяется предварительная сформированность знаний, умение воспроизвести полученную информацию и определить степень изученности и понимания вопроса.

Приведем пример организации занятия на основе ситуации для учащихся 3-го класса (первая модель: от экономической задачи к решению математической задачи с экономическим содержанием).

Тема занятия: Себестоимость товара.

Цель: определить понятие «себестоимость», сформировать знание алгоритма расчета себестоимости товара и умение применять его при решении практических задач.

Планируемые результаты: владеть первоначальными навыками расчета себестоимости товара.

Метапредметные результаты (УУД):

- регулятивные – принимать учебную задачу; планировать необходимые действия; сверять результаты своей деятельности с шаблоном (эталон), выполнять необходимые корректировки своей деятельности;
- познавательные – извлекать и понимать нужную информацию; осуществлять операции синтеза, анализа, сравнения, классификации при решении задач; устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы;
- коммуникативные – вести учебный диалог с учителем, другими участниками группы; задавать вопросы по обозначенной тематике, отвечать на вопросы учителя и других участников группы, формулировать собственные мысли, иметь свою точку зрения, уметь ее аргументировать.

Оборудование: заготовки для изготовления кошелька (листы цветной бумаги А4, наклейки, стразы, чеки с обозначенными на них наименованиями данных материалов и условной стоимостью), клей, ножницы, рабочая тетрадь, шаблон таблицы для расчета себестоимости кошелька.

Организационный этап занятия (7 минут) начинается с приветствия учащихся, обращается внимание на импровизированный магазин, в котором предложены товары, представлена их стоимость.

Ученикам необходимо проверить готовность к занятию: у них должны быть рабочая тетрадь, справочная литература и денежные средства (принятая валюта) для оплаты покупок в магазине.

Учитель: Ребята, как вы думаете, чем мы будем сегодня заниматься?

Ответы учеников (совершать покупки).

Учитель: Да, совершать покупки вы будете, но главная задача заключается в следующем: каждому из вас необходимо изготовить кошелек (все необходимые материалы для его изготовления есть в нашем магазине) и рассчитать его себестоимость. Время на покупки 5 минут и на изготовление кошелька также 5 минут.

Далее учителем демонстрируется процесс изготовления кошелька, заготовки для него подбираются таким образом, чтобы длительность изготовления была не более 5 минут.

Учитель: Все ли понятно в задании?

Ответы учеников (должно возникнуть затруднение в определении себестоимости и в алгоритме расчета).

Таким образом на этапе *ввода участников в ситуацию* (3 минуты) фиксируется затруднение.

Учитель: На какой важный вопрос мы сегодня должны ответить и как сформулируем тему занятия?

Ответы учеников (что такое себестоимость и как ее рассчитать).

Затем следует *содержательный этап* (7 минут), где учащимся предлагается, используя справочную литературу, найти определение себестоимости и алгоритм ее расчета. На эту работу отводится 5 минут. Учащиеся объединяются по 4 человека и распределяют самостоятельно роли в группе, задача учителя – фиксировать, есть ли распределение ролей, насколько действия разумны, сознательны и обоснованно длительны.

Учитель: Ребята, кто готов дать определение себестоимости и показать алгоритм расчета этого экономического показателя?

Ответы учеников (Себестоимость – это все затраты на производство и продажу товара. Алгоритм расчета себестоимости заключается в нахождении суммы всех расходов (затрат) при производстве товара).

Учитель: Ребята, кто сможет напомнить, какая стоит перед нами задача?

Ответы учеников (изготовить кошелек и рассчитать его себестоимость).

Учитель: Теперь мы знаем, что такое себестоимость, и можем выполнить задание?

Ответы учеников (да, можем, все, что мы сейчас купим, это и будут наши затраты на производство кошелька).

Учитель: А как вы сможете подтвердить ваши расходы?

Ответы учеников (свести ответы к тому, что при покупке необходимо брать чек).

На этапе индивидуальной работы (13 минут) ученики приступают к выполнению задания.

Учитель: Приступаем к выполнению задания, не забывайте брать чеки и приклеивать их в рабочую тетрадь. Расчет себестоимости необходимо выполнить в виде таблицы (готовый шаблон таблицы раздается в бумажном виде для заполнения каждому ученику).

Таблица состоит из следующих столбцов: 1) наименование; 2) количество израсходованного материала; 3) цена материала за единицу; 4) сумма, рассчитанная путем умножения цены на количество.

Строки таблицы фиксируют материалы, используемые для изготовления кошелька (разные материалы должны отражаться в отдельной строке, т. к. имеют различные цены).

В конце таблицы должна быть строка «Всего», которая содержит сумму всех расходов, связанных с изготовлением кошелька.

Этап вывода и анализа (5 минут) связан с проверкой алгоритма расчета себестоимости. Ученикам демонстрируется расчет себестоимости кошелька учителя. На данном этапе возможна корректировка неточностей и исправление ошибок, допущенных учениками при выполнении задания (контроль правильности выполнения задания осуществляется учениками самостоятельно, в случае затруднений возможна помощь учителя).

Учитель: Ребята, какая экономическая ситуация сегодня нами решалась? Можете привести пример возможной в вашей жизни аналогичной ситуации, при которой потребуются рассчитать себестоимость чего-либо?

Ответы учеников (расчет себестоимости товара, изготовление изделий своими руками).

Учитель: А теперь попробуйте самостоятельно решить математические задачи с аналогичной экономической ситуацией, которые вам могут быть предложены для решения на олимпиадах или в учебнике «Математика».

На этапе самостоятельной работы (7 минут) предлагается решение математических задач с экономическим содержанием.

Задача 1. Рассчитай себестоимость изготовления новогодней открытки, если известно, что израсходовано 3 бусины по цене 2 руб. за каждую, 1 лист картона за 3 руб., атласная лента за 10 руб.

Задача 2. Фирма по доставке цветов оформила букет из 5 роз по 100 руб. за один цветок, бумаги для оформления израсходовано 2 м по цене 60 руб. за метр, стоимость доставки 200 руб. Рассчитай себестоимость 1 букета.

Решение задач осуществляется в рабочей тетради, которые в конце занятия сдаются учителю на проверку.

На этапе рефлексии (3 минуты) ребятам предлагается ответить на вопрос: «Где вы сможете применить полученные знания сегодня?». А также ученикам необходимо нарисовать кружок (семафор) на полях рабочей тетради напротив выполненных заданий либо зафиксированной теории. Цвета семафора имеют следующие значения: «зеленый цвет» – в ходе работы на занятии было все понятно; «желтый цвет» – в ходе работы все понятно, но остались вопросы; «красный цвет» – ход работы не понятен, не смог разобраться.

Итак, занятия на основе ситуаций – это целенаправленная деятельность учителя и ученика по созданию экономических ситуаций, являющихся отражением реальных жизненных обстоятельств, не регламентированных формальными правилами и ролями и характеризующихся обязательным условием создания конечного продукта деятельности. Такие занятия являются основным механизмом формирования основ экономической грамотности младших школьников, они предполагают применение активных и интерактивных методов. Главными элементами занятий на основе ситуации должны стать математические задачи с экономическим содержанием и экономические задачи.

Поскольку в учебном плане начального общего образования не предусматривается изучение предмета «Экономика», обучение основам экономической грамотности должно осуществляться в рамках внеурочной деятельности (это может быть кружок, краткосрочный курс, факультатив и т. п.).

Список литературы

1. Горчинская А.А. Система активизации экономического образования младших школьников на сюжетно-ситуативной основе и методика ее реализации. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009.
2. Грохольская О.Г. Проблемы и перспективы экономического образования в российской школе // Педагогика. 1998. № 7. С. 35–40.
3. Землянская Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников. М.: Изд-во «Юрайт», 2015.
4. Липсиц И.В. Удивительные приключения в стране экономика: для детей младшего и среднего возраста. М.: Триада, 1992.
5. Перминова Л.Н. Логико-дидактический подход к обучению // Педагогика. 2014. № 1. С. 18–26.
6. Сасова И.А., Аменд А.Ф. Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки / под ред. В.К. Розова. М.: Просвещение, 1988.
7. Сасова И.А., Землянская Е.Н. Экономика. 2-й класс: Тетрадь творческих заданий. М.: Вита-Пресс, 2009.
8. Сасова И.А., Фирсова М.М. Экономика. 3-й класс: Тетрадь творческих заданий. М.: Вита-Пресс, 2010.
9. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь / под ред. О.А. Щегловой. М., 2017.

* * *

1. Gorchinskaya A.A. Sistema aktivizacii ekonomicheskogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov na syuzhetno-situativnoj osnove i metodika ee realizacii. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2009.
2. Grohol'skaya O.G. Problemy i perspektivy ekonomicheskogo obrazovaniya v rossijskoj shkole // Pedagogika. 1998. № 7. S. 35–40.
3. Zemlyanskaya E.N. Teoriya i metodika vospitaniya mladshih shkol'nikov. M.: Izd-vo «Yurajt», 2015.
4. Lipsic I.V. Udivitel'nye prikl'yucheniya v strane ekonomika: dlya detej mladshego i srednego vozrasta. M.: Triada, 1992.
5. Perminova L.N. Logiko-didakticheskij podhod k obucheniyu // Pedagogika. 2014. № 1. S. 18–26.
6. Sasova I.A., Amend A.F. Ekonomicheskoe vospitanie shkol'nikov v processe trudovoj podgotovki / pod red. V.K. Rozova. M.: Prosveshchenie, 1988.
7. Sasova I.A., Zemlyanskaya E.N. Ekonomika. 2-j klass: Tetrad' tvorcheskikh zadaniy. M.: Vita-Press, 2009.
8. Sasova I.A., Firsova M.M. Ekonomika. 3-j klass: Tetrad' tvorcheskikh zadaniy. M.: Vita-Press, 2010.
9. Ushakov D.N. Bol'shoj tolkovyj slovar' / pod red. O.A. Shcheglovoj. M., 2017.

Formation of economic literacy in younger schoolchildren through classes based on the case study

The article considers the concept of economic literacy of younger schoolchildren. The authors show that economic literacy is a prerequisite for human vital activity in modern society, its foundations being already laid in elementary school. It is proposed to carry out the formation of the essential basis for economic intelligence through lessons based on case study. The characteristics of the activities based on case study are presented; its stages are illustrated by examples.

Key words: *fundamentals of economic literacy, training of younger schoolchildren, classes based on case study*

(Статья поступила в редакцию 27.03.2019)

А.В. ЛЯЛЮК, Н.Г. ПРОЗОРОВА
(Краснодар)

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЗАПАСА УСТОЙЧИВОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ

Применение современных математических методов дает возможность объективной диагностики всех аспектов компетенций и личностно-профессиональных качеств, в том числе их устойчивости. Обсуждаются этапы создания метода, приведены примеры применения методики интерпретации первичной информации с помощью статистического метода «каменистой осыпи» Кеттела, методов математического анализа и высшей алгебры: математической теории пределов и теории граф.

Ключевые слова: *социально-профессиональная компетентность, личностно-профессиональные качества, устойчивость, диагностика.*

Введение. В настоящее время компетенции и личностно-профессиональные качества – важнейшие факторы конкурентоспособности индивида [1; 8]. Компетенции и лич-

ностно-профессиональные качества – подсистемы социально-профессиональной компетентности, изоморфные ей: как и социально-профессиональная компетентность в целом. Они включают в себя операционный, мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты (соответственно, систему знаний и умений, мотивы и ценностное отношение к определенным видам деятельности, а также личный опыт в них). Ведущим компонентом всегда является поведенческий (творческо-деятельностный), поскольку именно он придает смысл знаниям и умениям; соответственно, мотивы – движущая сила применения операционного компонента, а также его развития [4; 12].

Социально-профессиональная компетентность как сложная система не сводится к сумме компетенций и личностно-профессиональных качеств. Соответственно, не сводится к формированию отдельных компетенций (личностно-профессиональных качеств) и личностно-профессиональное развитие индивида [4; 10]. Это обусловлено как минимум связями между компетенциями (тем более между их становлением). Связи между компетенциями заключаются не только в том, что знания и умения, соответствующие одним компетенциям, – основа для формирования операционного компонента других подсистем социально-профессиональной компетентности. Не менее важен следующий аспект: для решения одних и тех же задач (жизненных, профессиональных, учебных, творческих и др.) требуется совместное применение нескольких компетенций (как знаний и умений, так и соответствующего опыта). Например, для компьютерного моделирования физических явлений требуется проявление как естественнонаучной, так и информационной компетентности [1; 10]. Или, например, для выполнения учебно-исследовательской, научно-практической или научно-исследовательской работы необходимо проявление не только исследовательской компетентности (готовности к исследовательской деятельности), но и компетенций, соответствующих содержанию и сущности выполняемой работы [3; 5; 15].

В настоящее время развиты методы количественной диагностики сформированности компетенций, личностно-профессиональных качеств и социальной компетентности, а также конкурентоспособности индивида; данные методы учитывают не только связи между операционным, мотивационно-ценностным и пове-

денческим компонентами компетенций, но также связи между самими компетенциями, обеспечивающими целостность социально-профессиональной компетентности и процесса ее становления [7; 12]. В настоящее время современные специалисты предлагают показатель связи между операционным и поведенческим компонентами, вычисляемый на основе статистического метода «каменистой осыпи»: индекс взаимосвязи указанных компонентов равен Z , если не менее чем Z элементов системы знаний и умений применены не менее чем Z раз каждый [10].

Сформированность компетенций – один из основных факторов мониторинга качества образования [2; 9; 13]. Составляющие компетенций и личностно-профессиональных качеств имеют тенденции к угасанию. Возникает проблема обеспечения устойчивости компетенций, личностно-профессиональных качеств и социально-профессиональной компетентности в целом. Из общей теории систем и системного анализа известно, что устойчивость – способность системы возвращаться в исходное состояние после возмущающего воздействия. Кроме того, общая теория управления (составляющая общей теории систем) оперирует таким понятием, как «запас устойчивости системы» (разница между фактическим значением характеристического параметра системы и граничным, при котором система еще устойчива).

Следует заметить, что актуальность проблемы обеспечения устойчивости социально-профессиональной компетентности и ее составляющих детерминирована следующими обстоятельствами. Во-первых, проявление компетенций в жизнедеятельности (в том числе в профессиональной деятельности и непрерывном послевузовском образовании) возможно лишь в том случае, если они устойчиво сформированы [11]. Во-вторых, в условиях экспоненциального роста объема информации в современном обществе существующие знания и умения быстро устаревают [6]. Период полураспада компетентности – интервал времени, при котором степень соответствия индивида (точнее, его компетенций) требованиям общества уменьшается в два раза при неизменном уровне его знаний и умений. В-третьих, окружающая социальная среда – потенциальный источник негативных влияний (воздействий) на личность. Так, человек даже с высоким уровнем физической культуры рискует стать личностью с зависимым поведением (на-

пример, с такой аддикцией, как алкоголизм), если у него неадекватное социальное окружение (например, коллеги или друзья с аддикциями). Очевидно, что если система знаний и умений будет ослабевать, то за указанный интервал степень соответствия индивида требованиям общества уменьшится не в два раза, а значительно больше. Из проблемы обеспечения устойчивости социально-профессиональной компетентности и ее составляющих неизбежно следует такая метрологическая задача, как диагностика их устойчивости.

В настоящее время в должной мере разработаны методы для диагностики сформированности компетенций, но очень слабо – методы для диагностики их устойчивости, хотя устойчивость – не менее важный аспект компетенций (личностно-профессиональных качеств) и социально-профессиональной компетентности в целом, чем сформированность. Возникает вопрос: каким образом диагностировать устойчивость сформированности компетенций, личностно-профессиональных качеств и социально-профессиональной компетентности в целом?

Цель исследования – разработка метода для диагностики запаса устойчивости социально-профессиональной компетентности и ее составляющих.

Результаты исследования. С точки зрения авторов статьи, для диагностики устойчивости отдельной компетенции (личностно-профессионального качества) необходимо оценить степень ее сформированности; согласно современным воззрениям, степень сформированности компетенции – отношение фактического уровня ее сформированности к должному). В таком случае относительный запас устойчивости компетенции $f = F - 1$ (здесь F – степень сформированности компетенции). Безусловно, относительный запас устойчивости может быть отрицательным, если компетенция сформирована не полностью (в таком случае имеет место фактор риска недостаточной образованности). Соответственно, индекс устойчивости социально-профессиональной компетентности индивида как совокупности компетенций равен D , если запас устойчивости не менее чем D процентов компетенций составляет не менее чем $\delta(D)$ каждой (запас устойчивости компетенций должен быть выражен в процентах).

Может возникнуть вопрос: почему для оценки запаса устойчивости компетенций принимаем степень ее сформированности, а не

уровень развития? Дело в том, что, во-первых, каждая компетенция характеризуется спецификой (могут быть различны единицы измерения), во-вторых, для различных компетенций различны нормы уровня сформированности. Например, уровень сформированности операционного компонента иноязычной компетенции – объем словарного запаса индивида, степень взаимосвязи операционного и поведенческого компонентов – индекс охвата словарного запаса деятельностью, связанной с переводом на иностранный язык или наоборот. Или, например, сформированность операционного компонента физической культуры личности оценивают на основе тестов (классические примеры: «Еврофит», комплекс ГТО и т. д.). В то же время относительные (безразмерные) величины позволяют сопоставить сформированности различных компетенций.

Возникает и другой вопрос: каков вид функции $\delta(D)$? С точки зрения авторов настоящей статьи, $\delta(D) = 10 + D$. Данную формулу авторы объясняют тем, что десять процентов – в пределах погрешности измерения компетенций (измерение невозможно без погрешностей!). Более простой вид формулы: $\delta(D) = D$.

Приведем пример. Пусть у индивида должны быть сформированы 25 компетенций, и степень сформированности каждой (в процентах) составляет 89, 34, 240, 128, 93, 115, 320, 163, 72, 134, 85, 210, 123, 142, 134, 148, 79, 131, 75, 114, 119, 205, 157, 92, 124. Запасы устойчивости соответственно: –11, –66, 140, 28, –7, 15, 220, 63, –28, 34, –15, 110, 23, 42, 34, 48, –21, 31, –25, 14, 19, 105, 57, –8, 24. Сортируем по убыванию (обязательное действие при реализации статистического метода «каменистой осыпи» Каттелла (Cattell, 1966)): 220, 140, 110, 105, 63, 57, 48, 42, 34, 34, 31, 28, 24, 23, 19, 15, 14, –7, –8, –11, –15, –21, –25, –28, –66. Если применить простейшую формулу, то индекс устойчивости социально-профессиональной компетентности равен 32, т. к. у девятой компетенции (36% от общего числа) запас устойчивости составляет лишь 34%.

Предложенный метод расчета ориентирует на то, чтобы каждая компетенция имела запас устойчивости. Значительно хуже ситуация, когда, например, одна компетенция имеет многократный запас устойчивости, другие – минимальный (или вообще не полностью сформированы). Очевидно, что индекс устойчивости социально-профессиональной компетентности должен быть целевым ориентиром

системы профессиональной подготовки, а степень устойчивости компетенции зависит от качества преподавания учебных дисциплин (и иных мероприятий), направленных на ее формирование.

Достаточно интересной является задача прогнозирования вероятности того, что компетенция начнет угасать. Если не учитывать взаимосвязь анализируемой компетенции с иными, то вероятность того, что степень сформированности компетенции не станет ниже, чем

1,0 (100%), составит $p = \frac{e^{h(F)}}{e^{h(F)} + 1} = \frac{F}{F + 1}$, где

e – экспонента (основание натуральных логарифмов). Это логистическая функция, в соответствии с которой если степень сформированности компетенции равна 1,0, то вероятность того, что она останется прежней (компетенция не будет ни деградировать, ни развиваться), составляет 50%. Например, если запас прочности компетенции равен 1,5 (степень сформированности равна 2,5), то вероятность того, что степень ее сформированности не станет ниже чем 1,0, равна 71,4%.

Степень устойчивости социально-профессиональной компетентности можно вычислить по простейшей формуле: $\phi = \sum_{i=1}^N f_i$, где N – число компетенций, f_i – запас устойчивости i -й компетенции (если запас устойчивости отрицательный, то его принимают равным нулю). Однако более адекватной была бы модель расчета, основанная на математической теории пределов:

$$\phi = n' + 0,8 \cdot n'' + 0,7 \cdot n''' + 0,5 \cdot n^{IV} + \sum_{j=1}^{m'} 0,4^j + \sum_{j=1}^{m''} 0,3^j$$

$$N = n' + n'' + n''' + n^{IV} + n^{V} + n^{VI} + n^{VII}$$

где n' , n'' , n''' , n^{IV} , n^{V} , n^{VI} и n^{VII} – число компетенций, у которых запас устойчивости соответственно высший, очень высокий, высокий, выше среднего, средний, низкий и нулевой. Данная формула ограничивает роль компетенций с небольшим запасом устойчивости. Рекомендуемые градации запаса прочности: свыше 2,0 – высший, от 1,5 до 2,0 – очень высокий, от 1 до 1,5 – высокий, от 0,5 до 1,0 – выше среднего, от 0,25 до 0,5 – средний и менее 0,25 – низкий.

По мнению авторов, запас устойчивости компетенции $\alpha = f \cdot \left(1 + \sum_{i=1}^m \lambda \{h[1 + L_i \cdot F_i]\} \right)$, где m – число компетенций, с которыми она связана, f – степень запаса ее устойчивости, L_i – сила связи с i -й компетенцией, F_i – степень сформиро-

ванности i -й компетенции, с которой связана анализируемая; $\lambda \{h[1 + L_i \cdot F_i]\} = h[1 + L_i \cdot F_i]$, если $h[1 + L_i \cdot F_i] > 0$; $\lambda \{h[1 + L_i \cdot F_i]\} = 0$, если $h[1 + L_i \cdot F_i] \leq 0$. Напомним, что имеет смысл связь анализируемой компетенции только с компетенциями, сформированными на должном уровне. Запас устойчивости социально-профессиональной компетентности – сумма запасов устойчивости компетенций. Рекомендуемые градации силы связей между компетенциями: 1 – сильнейшая связь, 0,8 – очень сильная, 0,6 – сильная, 0,4 – средняя, 0,2 – слабая.

Когнитивной моделью устойчивости компетенций и социально-профессиональной компетентности можно считать ориентированный граф, в котором вершины – компетенции, линии – связи между ними.

Заключение. Перспективы дальнейших исследований авторы видят, во-первых, в проектировании универсальных научно обоснованных технологий профессиональной подготовки, ориентированных на обеспечение запаса устойчивости социально-профессиональной компетентности и ее составляющих (компетенций и личностно-профессиональных качеств); во-вторых, в создании информационно-вероятностных моделей разрушения компетенций (личностно-профессиональных качеств) в результате воздействий окружающей социальной среды.

Список литературы

1. Анисимов А.Л. Концептуальные модели механизма комплексного управления подготовкой специалистов // Управленец. 2016. №4 (62). С. 48–52.
2. Воронина Л.В. Концепция формирования математической культуры у бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» // Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 138–143.
3. Зеер Э.Ф. Проблемы развития профессионально-педагогического образования // Казан. пед. журн. 2014. № 2(103). С. 9–22.
4. Изотова Л.Е., Романов Д.А. Модели факторов риска недостаточной образованности // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2014. №4 (110). С. 56–59.
5. Макарова О.А., Ковардакова М.А. Ситуационный подход как конкретизация личностно-ориентированной парадигмы профессионального образования // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 6-2. С. 128–137.

6. Музяков С.И. Информационная среда и условия экспоненциального роста объема знаний в современном обществе // Власть. 2012. № 4. С. 42–46.
7. Прозорова Н.Г. Компетентностный подход в образовании // Успехи современного естествознания. 2013. № 5. С. 77.
8. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 32–39.
9. Усольцев А.П. Противоречия современной образовательной системы с позиций синергетической теории // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Сер.: Естественные и точные науки. 2004. № 6. С. 160–163.
10. Черных А.И., Шапошникова Т.Л., Хорошун К.В., Романов Д.А. Мониторинг качества и эффективности непрерывного профессионального образования. Краснодар: КубГТУ, 2016.
11. Ясько Б.А., Казарин Б.В. Формирование управленческих компетенций врача в системе послевузовского образования // Вopr. психологии. 2015. № 2. С. 67–77.
12. Bertolini A.L., Macke J. and Wolf P. Collective Competence and Systemic Thinking: An Inter-organizational Context // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2016. Vol. 7. No 5. P. 105–113.
13. Jonck P., Swanepoel M. Quality of Post-graduate Research Supervision and Training: A Mixed-Method Student Perspective // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2016. Vol. 7. No 2. P. 259–270.
14. Lukyanova M.I., Donina O.I., Aryabkina I.V., Kovardakova M.I. Main tendencies and forming factors of the teacher's professional readiness in the context of the person-centred educational paradigm // Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2018. T. 10. № 6S. P. 1582–1592. DOI: <http://dx.doi.org/10.4314/jfas.v10i6s.130>.
15. Seyedyousefi N., Fard S.M.H. and Tohidi F. The Role of Organizational Culture in Knowledge Management // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2016. Vol. 7. No 5. P. 412–418.
4. Izotova L.E., Romanov D.A. Modeli faktorov riska nedostatochnoj obrazovannosti // Uch. zap. un-ta im. P.F. Lesgafta. 2014. №4 (110). S. 56–59.
5. Makarova O.A., Kovardakova M.A. Situacionnyj podhod kak kon-kretizaciya lichnostno-orientirovannoj paradigmy professional'nogo obrazovaniya // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2017. T. 8. № 6-2. S. 128–137.
6. Muzyakov S.I. Informacionnaya sreda i usloviya eksponencial'nogo rosta ob»ema znanij v sovremennom obshchestve // Vlast'. 2012. № 4. S. 42–46.
7. Prozorova N.G. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2013. № 5. S. 77.
8. Symanyuk E.E., Pecherkina A.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya professional'noj kompetentnosti pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 3. S. 32–39.
9. Usol'cev A.P. Protivorechiya sovremennoj obrazovatel'noj sistemy s pozicij sinergeticheskoy teorii // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. Ser.: Estestvennye i tochnye nauki. 2004. № 6. S. 160–163.
10. Chernyh A.I., SHaposhnikova T.L., Horoshun K.V., Romanov D.A. Monitoring kachestva i effektivnosti nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. Krasnodar: KubGTU, 2016.
11. Yas'ko B.A., Kazarin B.V. Formirovanie upravlencheskih kompetencij vracha v sisteme poslevuzovskogo obrazovaniya // Vopr. psihologii. 2015. № 2. S. 67–77.

*Modern methods of diagnostics
of the the sustainability
of socio-professional competence
and its components*

The article is focused on the use of modern mathematical methods which makes it possible to objectively diagnose all aspects of competencies and personal professional qualities, including their sustainability. The authors discuss the stages of method creation; give examples of applying the method of interpreting primary information using Cattell's scree method, methods of mathematical analysis and higher algebra namely the mathematical theory of limits and graph theory.

Key words: *social and professional competence, personal and professional qualities, sustainability, diagnostics.*

(Статья поступила в редакцию 26.03.2019)

Л.А. КАЗАХВАТОВА
(Волгоград)

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ДИСТАНЦИОННЫХ КОНКУРСОВ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ- ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ

Рассматриваются принципы функционирования очного и дистанционного конкурсов исполнителей-инструменталистов, сходства и различия конкурсного и экспертного жюри, а также характерные особенности, сопровождающие их работу. Раскрывается специфика проведения оценочной экспертизы конкурсных видеовыступлений. Обосновываются оценочные критерии, способствующие выявлению эмоционально-смысловых и технических достоинств музыкального исполнения.



Ключевые слова: музыкальное исполнительство, интернет-конкурс, оценочная экспертиза, экспертное жюри.

Музыка – один из самых эмоциональных видов искусства. Это своеобразная форма выражения объективного через субъективное посредством эмоций и музыкальных переживаний. Музыка настолько многогранна и многопланова, что способна вызывать такое же многообразие эмоциональных переживаний и у слушателей. При этом в музыкальном, как и в других (архитектура, скульптура, живопись, театр) видах искусства, существует достаточно парадоксальное явление, позволяющее сосуществовать кардинально противоположным мнениям (например, по поводу исполнения одного и того же музыкального произведения, одной и той же сыгранной роли, одного и того же живописного полотна и т. д.). И происходит это не только в среде обычной, возможно, не слишком искушенной, аудитории, но и среди профессионалов. На наш взгляд, это напрямую связано с самой особенностью искусства – транслировать заключенную в нем художественную информацию, закодированную в различных формах, знаках и текстах культуры.

В частности, в музыкальном искусстве такой содержательной информативной единицей выступает нотация, нотный текст. В цепочке «автор – информация – потребитель» происходит раскодирование информации, ее восприятие, усвоение, трансформирование,

наконец, интерпретация (аутентичность, здесь – подлинность, достоверность, здесь – обоснованность, оригинальность, здесь – уникальность) смысла нотного текста. При этом уровень креативного взаимодействия интерпретатора с предлагаемым музыкальным явлением всегда различен и находится в прямой зависимости от исторического, социокультурного и личного опыта, а также от наличия или отсутствия как специальных знаний, так и общей культуры [7, с. 166–167].

Проблема интерпретации, смысла и понимания информации художественного, в том числе музыкального, текста исследовалась фундаментальной (Ю.Б. Борев, Г.Г. Гадамер, Т.А. ван Дейк, М.С. Каган, М. Хайдеггер и др.) и продолжает исследоваться современной (Т.В. Дорфман, Л.А. Исаева, И.А. Кребель, А.А. Пелипенко и др.) наукой.

В работах особо подчеркивается важность трактовки, интерпретации текста искусства, как художественного, так и музыкального. А поскольку нотация (фиксация музыкальных текстов) есть, хоть и гениальное, но все же «вспомогательное средство, позволяющее удерживать и закреплять... окаменелые знаки», необходим творческий, чуткий интерпретатор-исполнитель, способный не «заземлять» музыку, а «помочь ей принять первоначальное «парящее» положение» [Там же, с. 169].

Так, по мнению известного музыканта, исполнителя, педагога А.Б. Гольденвейзера, для того чтобы музыкальное произведение не «жило лишь потенциально», а стало творческим событием, оно «должно быть творчески воспроизведено третьим лицом – исполнителем, который каждый раз его «воплощает». Это сложная, трудная, ответственная задача музыканта-исполнителя» [2, с. 110].

Иначе говоря, любое музыкальное произведение содержит в себе не только собственное содержание. Воплощение замысла композитора, музыкальное озвучивание, воспроизведение всегда связано с определенным рождением исполнительской свободой интерпретатора. Свободой, основанной, прежде всего, на точности передачи авторского текста, авторских ремарках, авторских указаниях темпов, штрихов, динамики и проч. На умении творчески согласовать их с музыкальными идеями и со стилем композитора, вписав последний в стиль эпохи, в которую данный композитор жил и творил.

А поскольку исполнительство всегда индивидуально и субъективно, в нем неизбежно присутствуют «концептуальные критерии личности», уровень ее одаренности, ее «художественное кредо» [7, с. 217], если таковое имеется, специфические вкусы и предпочтения, наконец, уровень и качество музыкальной подготовки.

Следовательно, в условиях любого публичного (в нашем случае конкурсного) выступления музыкант-исполнитель всегда *может быть оценен* как интерпретатор, способный (или мало способный) не только бережно, но и творчески расшифровать и донести до слушателя авторский «архитектурный чертеж» (метафора К. Игумнова).

Как известно, оценка – это цифровое (балльное) и часто расшифрованное словесно суждение об успехах каждого конкретного исполнителя, конкурсанта. Эффективность оценки во многом зависит от исходных положений, учитываемых при ее определении. Это особенно важно, когда одного и того же конкурсанта оценивают разные члены жюри.

Важно понимать, что каждый член жюри – это, прежде всего живой человек, и только затем профессионал. Имея свое субъективное мнение по целому ряду профессиональных вопросов и обладая неким количеством профессиональных знаний, умений, навыков, а также профессиональным вкусом, обусловленным субъективными факторами, каждый член жюри способен принять и признать одно (направление, форму исполнения) и не признать другое в профессиональной деятельности. Парадокс в том, что именно это и составляет ценность данного специалиста, поскольку выражает субъективное, личностное в искусстве, в творчестве, в профессиональном подходе. Другими словами, именно профессиональная субъективность оценивания здесь является ценностью [3, с. 4].

В то же время субъективность не может и не должна становиться истиной в последней инстанции. В этом случае теряется всякий смысл выставления оценки. Только коллегиальность (сумма субъективного), а также наличие определенной системы оценивания способны в итоге привести к объективному, аргументированному результату в оформлении конкурсной рейтинговой шкалы. С этой целью и, как правило, для каждого конкретного исполнительского конкурса разрабатываются так называемые единые оценочные критерии, позволяющие анализировать слабые и сильные стороны публичного выступления (например, глубину интерпретации, стилевое со-

ответствие, музыкальную речь, виртуозность, эмоциональность, интонационную выразительность и проч.). Собственно, наличие таких критериев и следование им призваны обеспечивать объективность и единство в подходах к определению оценки. Приобретая вполне конкретную материальную форму в виде балла, выставяемого за игру, оценка в дальнейшем в виде суммы баллов определяет рейтинг конкурсантов, положение каждого участника в ряду других участников творческого состязания. Очевидно, что не всем и не всегда удается победить в конкурсном соревновании.

Это связано с тем, что конкурсное выступление представляет собой сложную деятельность в особых – экстремальных – условиях, значительно отличающихся от привычных, релаксационных. Наиболее распространенными экстремальными, оказывающими негативное влияние на характер, содержание и качество непосредственно исполнительской деятельности на сцене, являются факторы внешние и внутренние. К внешним факторам среди прочих можно отнести акустические несовершенства концертного зала, несовершенство технического состояния музыкального инструмента, неудачное освещение, шумовые помехи в зале и т. д. К внутренним (психологическим) – высокую степень ответственности исполнителя, напряженное внимание, риск забыть текст, ошибиться, остановиться во время исполнения и проч. (Л.Л. Бочкарев). Добавим сюда неуверенность в своих силах, внутреннюю, иногда неоправданную, обеспокоенность тем, что соперники намного техничнее и подготовлены лучше. Находясь в эпицентре событий, в стрессовой атмосфере конкурсного состязания, немногие способны слышать себя во время выступления как бы со стороны и тем более самостоятельно проанализировать и критически оценить уже состоявшееся выступление. Наконец, присутствие непосредственно в зале жюри, состоящего из музыкантов-профессионалов, призванных фиксировать любые исполнительские просчеты или достижения при помощи определенной суммы баллов, усиливает и без того нервное напряжение у большинства конкурсантов.

Автору из личного (как исполнительского, так и педагогического) опыта, включая многолетний опыт конкурсных выступлений, а также работу в качестве члена конкурсного жюри многих исполнительских конкурсов, известно, что не внешние, а именно внутренние факторы иногда решающим образом сказываются на качестве выступления конкурсанта. Добавим, что эмоциональный отклик заинтересо-

ванного слушателя (например, чуткая тишина в зале) не только прибавляет уверенности, но и существенно ослабляет негативные проявления психики исполнителя, позволяя ему творчески и в полной мере реализоваться на сцене.

Отметим, что сказанное выше в большей степени относится к конкурсным мероприятиям, проводимым «здесь и сейчас», в концертном зале, на общей для всех конкурсной сцене, в присутствии профессионального жюри. Но сегодня, в век компьютерных технологий и коммуникаций, особую популярность как у нас, так и за рубежом приобретают инструментально-исполнительские фестивали и конкурсы различных статусов, в которых «живое» исполнение заменено его аудио- или видеозаписью. Это так называемые дистанционные конкурсы, интернет-конкурсы и фестивали исполнителей-инструменталистов международного и всероссийского уровня. Вот некоторые из них: «Мозаика талантов» (Москва), «Музыкальное конфетти», «Белая акация» (Республика Марий Эл), Instrumental Music Competition им. Я. Сибелиуса (Finland), «Музыкальная мозаика» (Волгоград) и др. Каждый конкурс обладает своим электронным ресурсом. Это интернет-сайт, который включает несколько электронных веб-страниц (документов), объединенных общей темой и связанных между собой с помощью ссылок. На сайте можно ознакомиться с программными требованиями, сроками проведения конкурса, возрастными номинациями, а также критериями, по которым будет оцениваться музыкальная аудиозапись (а чаще видеозапись) участников.

Несомненное достоинство интернет-конкурсов состоит в том, что они не только значительно расширяют географию участников, но и практически не ограничивают ни их количество, ни их возраст. Кроме того, участие в интернет-конкурсе, как правило, значительно снижает психологическую нагрузку конкурсанта, поскольку позволяет, сделав несколько записей, выбрать и отправить наиболее удачную из них. Наконец, сама запись происходит в комфортных для конкурсанта условиях, в удобное для него время, в привычной аудитории и на привычном инструменте. При этом конкурсант и его педагог свободны в своих предпочтениях при выборе конкурса по принципу его тематической направленности.

Что касается функционирования очного и дистанционного конкурсов, а также работы в них конкурсного жюри, то здесь существуют некоторые (иногда существенные) различия. Так, в отличие от дистанционного, очное конкурсное мероприятие, как правило, строго

регламентировано. Достаточно подробно, четко и безапелляционно описаны требования к участникам, такие как возраст, правила отбора участников, ограниченные документами определенного образца, финансовые условия участия (иногда обременительные для семьи, поскольку часто связаны с дальними поездками), а также требования к программе и временной лимит каждого тура. Порядок выступления каждого участника определяется путем жеребьевки и может быть изменен только вследствие особых, достаточно убедительных доводов или обстоятельств.

Кроме того, конкурсная программа очного конкурса может быть исполнена только один раз, без права переигрывания в случае неудачного по каким-либо причинам исполнения. Выше уже приводились основные негативные (внутренние и внешние) факторы, сопутствующие такому выступлению.

Наконец, жюри очного конкурса всегда присутствует в концертном зале в полном составе. При этом, как показывает практика, члены жюри могут обмениваться мнениями, иногда и непроизвольно-эмоциональной жестикulyацией, мимикой (человеческий фактор) реагируя на некоторые исполнительские недочеты или, напротив, удачу. Такая реакция часто вызывает непонимание участников, публики, музыкальной общественности, приводя к недовольству, а то и протесту в виде письменных обращений к организаторам конкурса. В то же время дистанционные конкурсы отличаются от очных не только большей доступностью и демократичностью по отношению к конкурсантам, но и принципом работы жюри.

Здесь представляется логичным заметить вкратце, что терминология, которая используется при описании рабочих процедур дистанционных конкурсов, специфична и перекликается с терминологией таких научных областей, как экономика, техника, торговля, наконец, криминалистика. Общим источником здесь вновь выступают информационные технологии. Так, применительно к данной терминологии дистанционное жюри принято называть экспертным, а его работу – экспертизой, т. е. формой использования специальных познаний экспертов.

Собственно, *эксперт* (от лат. *expertus* «опытный») – лицо, обладающее специальными знаниями, специалист, приглашаемый или нанимаемый за вознаграждение для выдачи квалифицированного заключения или суждения по вопросу, рассматриваемому или решаемому другими людьми [8]. К специальным знаниям, которыми должен обладать профес-

сиональный эксперт, Н. Кузнецова, автор статьи «Что значит быть экспертом?», относит умения, навыки и компетенции. Приобретение статуса «эксперта» обусловлено, прежде всего, высоким уровнем профессионализма, компетентности, а также наличием уникального практического опыта. Принципиально важно, подчеркивает автор, что мнению эксперта должны доверять [4].

При этом экспертиза – это процедура получения оценки изучаемого явления и последующая его градация на основе группового мнения специалистов (экспертов) в данной предметной области. Кроме того, принято исходить из предположения, что совместное мнение обладает большей точностью, чем индивидуальное мнение каждого из экспертов [1]. Сама процедура экспертного оценивания включает в себя совокупность определенных методов и критериев оценки, которые, в свою очередь, зависят от характера экспертизы и области ее применения. Конечной целью экспертизы является получение достоверных объективных результатов.

Как видим, использование такой специфической терминологии, далекой от музыкального искусства, не только не противоречит пониманию основных принципов работы жюри любого (очного или дистанционного) исполнительского конкурса, но, как ни странно, подтверждает их, конкретизирует.

Рассмотрим подробнее принципы работы экспертного жюри. Во-первых, у членов экспертного конкурсного жюри, в отличие от жюри очного, нет необходимости личного присутствия одновременно «здесь и сейчас». Более того, приглашенные эксперты часто находятся в разных городах, республиках или странах. Эксперты хотя и ограничены определенными рамками проведения конкурса, но свободны в выборе времени прослушивания конкурсных записей. При этом само прослушивание может быть прервано и возобновлено в любой удобный для участвующих в экспертизе момент. Во-вторых, всегда существует возможность повторного (а при необходимости и многократного) прослушивания спорной записи как целиком, так и фрагментарно. Это позволяет эксперту более детально вникнуть в исполняемое произведение, возможно, сравнить его с аналогичным, но в другом исполнении. В-третьих, во время прослушивания конкурсной записи член экспертного жюри свободен от эмоционального и интеллектуального прессинга как коллег-экспертов, так и слушательской аудитории и, выставив балл очередному участнику, может сосредото-

читься на личных восприятиях и ощущениях. По окончании прослушивания выставленный балл отсылается в электронном виде модератору (координатору) проекта, автоматически суммируется с остальными, полученными таким же путем. Наконец, по сумме баллов также автоматически выстраивается оценочный рейтинг участников, который в виде электронной таблицы с указанием лауреатов становится доступным на сайте конкурса.

В то же время оценка, дистанционно выставляемая экспертом, по-прежнему остается субъективной и является отражением его собственного восприятия, его исполнительского стиля, профессионального опыта, предпочтений. Например, известный американский виолончелист Г. Пятигорский так оценивал молодых исполнителей: «Я сужу о таланте человека по трем главным “преимуществам”: 1) голова, интеллект; 2) сердце, эмоции, чувства; 3) техническое совершенство, предопределяющее возможность воплощения любых замыслов. Если одно из этих трех качеств перевешивает, это серьезный недочет. Держать такой “баланс” в должном виде – непростая, но самая важная задача» [5, с. 45].

Повторимся, поскольку музыкальное искусство изначально апеллирует к эмоциональной сфере конкретного слушателя, субъективность в оценивании музыкального исполнения практически неизбежна. Следовательно, перед организационным комитетом заочного исполнительского конкурса неизбежно встает задача выработки адекватной системы оценочных критериев, позволяющей экспертному жюри оценивать мастерство конкурсанта объективно, мотивированно и соотносительно тенденциям и перспективам развития современного исполнительского искусства. К таковым относятся:

- 1) уровень владения инструментом;
- 2) степень сложности исполняемой программы;
- 3) соответствие программы конкурсным требованиям, а также исполнительским возможностям конкурсанта;
- 4) понимание стиля и формы;
- 5) оригинальность трактовки;
- 6) виртуозность;
- 7) культура звука;
- 8) уровень владения диапазоном динамических средств (в силу несовершенства записывающих устройств – это особенно сложно продемонстрировать);
- 9) интонационная выразительность;
- 10) музыкальность;

11) эмоциональность, артистизм;

12) стабильность исполнения и проч.

Как видим, в основе конкурсной экспертизы лежат те же оценочные критерии, по которым работает жюри очного исполнительского конкурса. Эксперты могут отметить и эмоционально-смысловые достоинства или недостатки исполнения, и чисто эстетические моменты. Если же, будучи технически безупречной, видеозапись содержит недопустимые погрешности в исполнении, то велика вероятность признать ее непригодной. Нередко экспертная оценка учитывает также и возраст исполнителей. Так, чем младше конкурсант, тем с большей снисходительностью и доброжелательностью экспертами может быть оценено его выступление.

Все вышесказанное позволяет прийти к следующим выводам.

Музыка – это особый вид искусства, способный звуками выразить одновременно целую гамму чувств и эмоций, говоря языком метафоры, «и конкретность переживания, и обобщенность мысли». Особенность музыки в том, что, будучи зафиксированной в особом образе организованных звуковых комплексах, она способна реально существовать только в исполнении, звучании, в воплощении. Музыкальный текст как источник информационного, эмоционального воздействия бесконечно трансформируется, поскольку каждое его звуковое воплощение зависит от конкретного интерпретатора-исполнителя, его знаний, их объема, профессиональной направленности. Субъективными факторами обусловлено и различие в восприятии как содержания музыкального произведения, так и средств его выразительности, что особенно ярко проявляется во время конкурсного выступления. В то же время необходимо понимать, что универсальных, математически выверенных критериев оценки конкурсного выступления нет и быть не может, но могут быть универсальные направления в оценивании исполнителя, которые всегда должны быть созвучны тенденциям и перспективам развития современного исполнительского искусства.

Список литературы

1. Виды и разновидности экспертизы, области их применения [Электронный ресурс]. URL: <https://lektsii.org/6-75643.html> (дата обращения: 02.02.2019).
2. Гольденвейзер А. О музыкальном исполнительстве // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / вступ. ст., сост. и общ. ред. С.М. Хентовой. М.–Л.: Музыка, 1966. С. 101–110.

3. Котеля В.А. Проблемы работы жюри, или Как оценить творческие выступления: науч.-метод. издание для специалистов районных метод. служб, учеб. заведений культуры и искусства, гос. учр. культуры и искусства. Белгород: Издание ГУК «БГЦНТ», 2012.

4. Кузнецова Н. Что значит быть экспертом? // ВЭД-консалтинг. 2014. 6 марта [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vedcons.ru/?r=user/blogpost&id=51> (дата обращения: 30.01.2019).

5. Сазонова Е., Серебровский М. Москва. Конкурс имени П.И. Чайковского. 1958–1978. Пять конкурсов: история, размышления. М.: Сов. композитор, 1978.

6. Скакун В.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. М.: ФОРУМ: ИНФА-М, 2008.

7. Сумина Т.Н. Художественная культура как информационная система (мировоззренческие и теоретико-методологические основания). М.: Академ. Просп., 2006.

8. Эксперт [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/search/?lr=38&clid=2101153&win=150&text=эксперт что это значит> (дата обращения: 30.01.2019).

* * *

1. Vidy i raznovidnosti ekspertizy, oblasti ih primeneniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lektsii.org/6-75643.html> (data obrashcheniya: 02.02.2019).

2. Gol'denvejzer A. O muzykal'nom ispolnitel'stve // Vydayushchiesya pianisty-pedagogi o fortepiannom iskusstve / vstup. st., sost. i obshch. red. S.M. Hentovoj. M.–L.: Muzyka, 1966. S. 101–110.

3. Kotelya V.A. Problemy raboty zhyuri, ili Kak ocenit' tvorcheskije vystupleniya: nauch.-metod. izdanie dlya specialistov rajonnyh metod. sluzhb, ucheb. zavedenij kul'tury i iskusstva, gos. uchr. kul'tury i iskusstva. Belgorod: izdanie GUK «BGCNT», 2012.

4. Kuznecova N. Chto znachit byt' ekspertom? [Elektronnyj resurs] // VED-konsalting. 2014. 6 marta. URL: <http://www.vedcons.ru/?r=user/blogpost&id=51> (data obrashcheniya: 30.01.2019).

5. Sazonova E., Serebrovskij M. Moskva. Konkurs imeni P.I. Chajkovskogo. 1958–1978. Pyat' konkursov: istoriya, razмышleniya. M.: Sov. kompozitor, 1978.

6. Skakun V.A. Osnovy pedagogicheskogo masterstva: ucheb. posobie. M.: FORUM: INFА-M, 2008.

7. Suminova T.N. Hudozhestvennaya kul'tura kak informacionnaya sistema (mirovozzrencheskie i teoretiko-metodologicheskie osnovaniya). M.: Akadem. Prosp., 2006.

8. Ekspert [Elektronnyj resurs]. URL: <https://yandex.ru/search/?lr=38&clid=2101153&win=150&text=ekspert chto eto znachit> (data obrashcheniya: 30.01.2019).

The specifics of the assessment of distance competitions of instrumentalists

The article considers the principles of functioning of face-to-face and distance competitions among performers-instrumentalists. The authors explore the similarities and differences between the competition jury and expert jury, as well as the characteristic features of their work. The specificity of the assessment of the contestants' recorded musical performances is revealed. The evaluation criteria that help to identify the emotional, semantic and technical merits of a musical performance are substantiated.

Key words: *musical performance, online competition, assessment, expertise, expert jury.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2019)

**А.М. КАРАГОДИНА, А.В. СКИВКО,
О.Ф. КРИКУНОВА**
(Волгоград)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ СКОРОСТНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ГАНДБОЛИСТОК 18–20 ЛЕТ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА

Рассматривается вопрос физической подготовки гандболисток 18–20 лет на этапе обучения в университете. Особое внимание уделяется воспитанию скоростной выносливости в подготовительном периоде тренировки. Обосновывается, что многочисленные средства и методы легкой атлетики позволяют качественно повысить уровень развития скоростной выносливости.

Ключевые слова: *общая выносливость, скоростная выносливость, механизмы энергообеспечения, функциональная устойчивость, подготовительный период, средства легкой атлетики.*

Среди признанных дисциплин в системе физического воспитания высшего учебного заведения находятся спортивные игры. Гандбол – не исключение.

Одной из глобальных проблем студенческого гандбола оказывается несоответствие методов тренировочного процесса запросам соревновательной деятельности. Соревновательная деятельность гандболистов предъявляет высокие требования к системе развития и совершенствования всех физических качеств, обеспечивающих надежность и результативность технико-тактических действий. Характеристикой соревновательной деятельности гандболисток высокой квалификации занимался ряд авторов. В частности, В.Я. Игнатьевой, А.Я. Овчинниковой и Ю.Н. Котовым было установлено, что как в нападении, так и в защите гандболистки перемещаются рывками по 20–40 м. Большая часть рывков (60–65%) выполняется с максимальной скоростью бега. Преодолеваемая дистанция в среднем за игру составляет 4–5 км [1].

Приводя данные игровой деятельности сильнейших женских сборных команд по гандболу, участниц XXIII Чемпионата мира, В.И. Тхорев, С.П. Аршинник и Е.К. Кашкаров отмечают большее на 36,4% число атак «быстрым прорывом» и на 15,2% количество заброшенных после них мячей [6]. Эти сведения позволяют считать, что двигательные качества, быстрота и выносливость являются приоритетными в соревновательной деятельности гандболисток.

Базовой для воспитания скоростной выносливости является общая выносливость. В своем исследовании С.Н. Кучкин общую выносливость определяет как способность к продолжительному и эффективному выполнению работы неспецифического характера, оказывающую положительное влияние на процессы становления специфических компонентов спортивного мастерства благодаря повышению адаптации к нагрузкам и наличию явлений «переноса» тренированности с неспецифических видов деятельности на специфические [2].

Для развития скоростной выносливости необходимы прежде всего соответствующий уровень развития силы, быстроты и гибкости работающих мышц, а также мощность фосфагенной системы энергообеспечения [3]. Скоростная выносливость проявляется в деятельности, предъявляющей повышенные требования к скоростным параметрам в течение длительного времени в зонах субмаксимальной и максимальной мощности работы. Зона субмаксимальных нагрузок обеспечивается за

счет анаэробно-гликолитического механизма энергообеспечения и часто аэробного, поэтому можно говорить, что работа совершенствуется в аэробно-анаэробном режиме при ЧСС 180–190 уд/мин. Продолжительность не превышает 2,5–3 минут, а скоростная выносливость в максимальной зоне определена функциональными возможностями анаэробного креатинфосфатного энергетического источника. Предельная продолжительность работы в ней не превышает 15–20 секунд при ЧСС 190 и выше уд/мин [5].

Таким образом, установлено, что такое физическое качество, как выносливость, и все его разновидности будут определяться и лимитироваться уровнем развития основных механизмов энергообеспечения, а также степенью «функциональной устойчивости», способности сохранять высокий уровень функционирования организма в условиях сдвигов гомеостаза [9].

Структура подготовки студенток-гандболисток в подготовительном периоде тренировочного процесса обусловлена главными стартами соревнований (универсиада вузов) и необходимостью выполнения учебной программы университета. Тренировочный процесс должен строиться таким образом, чтобы наилучшая спортивная форма набиралась игроками перед каждым игровым туром. Годовой макроцикл подготовки гандболисток принято делить на подготовительный, соревновательный и переходный периоды. С подготовительного периода начинается каждый новый цикл подготовки гандболисток. Завершается подготовительный период к началу календарных игр. Данный период делят на общеподготовительный и специально-подготовительный [8]. Наиболее значимым периодом для повышения уровня развития скоростной выносливости у гандболисток высокой квалификации специалисты считают общеподготовительный этап подготовки, проводимый на стадионе с применением средств легкой атлетики [4].

Таким образом, все исследования направлены на изучение деятельности квалифицированных спортсменов, а специальных работ, посвященных вопросу подготовки студенческой женской команды университета по гандболу, не выявлено. Поэтому считаем данную работу *актуальной*.

В ходе проведенного исследования выявлено, что используемые ранее методы воспитания и оценки скоростной выносливости высококвалифицированных гандболисток могут быть применены у студенческой команды ганд-

болисток с учетом физической и функциональной подготовленности, а также особенностей специфики учебной деятельности в годовом цикле подготовки.

Цель исследования – повышение показателей скоростной выносливости гандболисток университета средствами легкой атлетики в подготовительном периоде спортивной тренировки для успешных выступлений на соревнованиях.

Задачи:

1) разработать, научно обосновать и применить методику воспитания скоростной выносливости гандболисток средствами легкой атлетики в подготовительном периоде тренировочного процесса;

2) определить динамику показателей скоростной выносливости в процессе проведения общеподготовительного этапа спортивной тренировки;

3) выявить влияние данной методики на функциональные возможности спортсменок;

4) подобрать и экспериментально апробировать средства контроля за развитием скоростной выносливости гандболисток вуза.

Организация исследования членов женской сборной команды университета по гандболу. Для исследования были привлечены девушки сборной команды Института архитектуры и строительства Волгоградского государственного технического университета (ВолГТУ) по гандболу в количестве 12 чел. Средний возраст их составил $19,3 \pm 1,3$ года, средняя длина тела $172,4 \pm 1,8$ см, а масса тела $63 \pm 2,3$ кг. В качестве контрольной группы были организованы девушки второй сборной команды по гандболу (ВолГТУ – 2) в количестве 12 чел.

Общеподготовительный этап в макроцикле подготовки спортивной команды студенток составляет 8 недель тренировочных занятий (сентябрь–октябрь). Режим занятий 3 раза в неделю по 2 академических часа (52 ч.).

Тренировочный процесс подготовки экспериментальной группы был организован с использованием средств и методов разработанной нами методики для совершенствования скоростной выносливости. Контрольная группа занималась по общепринятой методике в спортивном зале. До начала и по окончании педагогического эксперимента было проведено тестирование основных физических качеств, скоростной выносливости и функциональных возможностей спортсменок. Методика состояла из применения средств легкой атлетики в условиях легкоатлетического стади-

Содержание мезоцикла тренировки гандболисток средствами легкой атлетики на общеподготовительном этапе подготовки

Структурная часть УТЗ на 90 мин.	Сроки мезоцикла тренировки			
	I–II неделя (втягивающий)	III–IV неделя (нагрузочный-1)	V–VI неделя (ударный)	VII–VIII неделя (нагрузочный-2)
Подготовительная 15–30 мин	Бег в медленном темпе от 5 до 20 мин в чередовании с ходьбой (ЧП = 110–130 уд/мин); общеразвивающие упражнения на месте; СБУ 2 серии 5х30/30 м	Кросс – 15–20 мин (ЧП = 110–140 уд/мин); общеразвивающие упражнения на развитие гибкости; СБУ 2 серии 5х50 м	Кросс – 20–30 мин (ЧП = 120–150 уд/мин); общеразвивающие упражнения в движении; СБУ 2 серии 5х50/50 м	Кросс – 15–20 мин (ЧП = 120–150 уд/мин); общеразвивающие упражнения на развитие гибкости и силы; СБУ 1 серия 5х50/50 м
Основная 30–50 мин	Повторный бег 100–200 м 4–6 раз; ускорения 30–80 м 5–10 раз. Эстафеты с рывками, прыжками, метаниями, преодолением препятствий	СПУ, прыжки на скакалке 200–300 отталкиваний; повторный бег 100–200 м 4–6 раз; интервальный бег 200/200 4–6 раз (ЧП=160–180 уд/мин); бег с переменной скоростью 100/200+200/200 +300/400+ 200/200+100 м	«Фартлек» – 20 мин. (ЧП = 130–180 уд/мин); повторный бег 150–200 м 5–6 раз; СПУ, прыжки на скакалке 300–500 отталкиваний; интервальный бег 400/200 м 3 раза (ЧП = 170–190 уд/мин)	«Фартлек» – 15 мин; повторный бег 100–200 м 5–6 раз; «челночный» бег 10х10 м; эстафеты; переменный бег 200/200 4–5 раз
Заклочительная 5–10 мин	Медленный бег – 5 мин; миорелаксация	Упражнения в парах с набивными мячами массой 2 кг	Метания предметов или толкание ядра 3 кг; подвижные игры	Медленный бег; упражнения на гибкость; подвижные игры с элементами гандбольных приемов
Основные методы	Равномерный, повторный	Равномерный, повторный, переменный, интервальный	Равномерный, повторный, переменный, интервальный	Равномерный, повторный, переменный

она. Использовались отрезки длиной от 20 до 400 м в диапазоне пульсовых нагрузок от 120 до 190 уд/мин.

На начальном этапе (втягивающий микроцикл) наше внимание было направлено на развитие аэробных возможностей организма одновременно с совершенствованием функций сердечно-сосудистой и дыхательных систем, а также на укрепление опорно-двигательного аппарата. Применялся бег медленный при ЧСС 120–130 уд/мин и кроссовый с ЧСС = 140–160 уд/мин.

Во втором этапе (нагрузочный – 1) увеличивался объем нагрузки в смешанном аэробно-анаэробном режиме энергообеспечения. Для этого применяли непрерывную равномерную

работу в форме темпового бега в широком диапазоне скоростей до субкритической включительно.

Третий этап (ударный микроцикл) предполагал увеличение объема тренировочных нагрузок за счет применения более интенсивных упражнений. Использовались методы интервальной и повторной работы в смешанном аэробно-анаэробном и анаэробном режимах на ЧП = 170–190 уд/мин.

Заклочительный этап включал упражнения, сходные по своей биомеханической структуре с деятельностью гандболисток. Необходимо было создать предпосылки для дальнейшего развития специальной выносливости в условиях спортивного зала (табл. 1).

Таблица 2

Динамика скоростной выносливости гандболисток в беге на 400 м

	n	ЧП пок	T1	P1	P2	P3	T2	P1	P2	P3	T3	P1	P2	P3	T4
Показатели до эксперимента	1	12	1 минута 50 секунд	27	22	20	1 минута 40 секунд	29	24	22	1,29	32	26	23	14
	2	13		26	22	21		30	24	21	1,28	31	24	22	14
	3	15		29	24	22		31	26	22	1,32	32	26	23	14
	4	14		29	23	21		30	25	21	1,33	32	27	25	15
	5	13		30	25	22		32	27	24	----	ОТКАЗ			
	6	12		30	24	21		32	26	23	1,37	34	28	26	16
	7	13		29	24	22		32	26	25	1,38	33	27	25	16
	8	14		30	25	23		31	25	24	1,35	32	27	26	17
	9	13		31	24	21		32	27	23	1,36	34	28	25	16
	10	17		29	25	23		33	27	23	1,36	34	30	27	17
	11	15		30	26	22		34	27	22	---	ОТКАЗ			
	12	14		31	27	25		33	25	24	---	ОТКАЗ			
Показатели после эксперимента	Хср 13,8			29,2	24,2	21,9		31,5	25,7	22,8	1,34	32,6	27,1	24,6	15,4
	1	11	1 минута 50 секунд	24	21	19	1 минута 40 секунд	28	23	20	1,26	29	23	21	11
	2	12		26	20	17		27	22	19	1,25	30	23	20	11
	3	12		27	24	20		30	24	22	1,29	32	25	22	11
	4	13		28	22	18		29	23	20	1,28	32	25	23	12
	5	13		30	25	21		31	26	23	1,34	33	26	25	14
	6	12		26	20	18		29	24	20	1,30	32	25	22	13
	7	12		27	24	20		30	24	22	1,31	32	27	24	13
	8	13		28	25	20		31	24	21	1,32	32	23	21	15
	9	12		27	24	21		30	25	23	1,30	31	24	22	13
	10	13		26	22	19		30	23	20	1,32	31	26	24	13
	11	13		28	24	20		30	24	22	1,35	33	26	23	13
	12	14		29	22	20		31	25	22	1,34	34	28	25	14
	Хср 12,5			27,2	22,8	19,4		29,7	23,8	21,8	1,30	31,8	25,0	22,7	12,7

Примечание. T1 – время бега первого забега; T2 – время бега второго забега; T3 – время третьего забега с максимальной скоростью; P1 – частота пульса (за 10 с) сразу после бега (уд/мин); P2 – частота пульса (за 10 с) после 1 мин восстановления; P3 – частота пульса (за 10 с) после 3 мин восстановления; T4 – время восстановления (мин) до ЧП покоя (уд/мин).

В качестве контроля за показателями скоростной выносливости и функциональной подготовленности мы предлагаем использовать тест со ступенчато-повышающейся интенсивностью физической нагрузки под контролем частоты пульса (ЧП) по И.А. Фатьянову [7].

Тестирование было проведено в начале сентября с целью определения исходных показателей реакции сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку. Перед тестом проводилась разминка, которая состояла из медленного бега (15 мин) и выполнения общеразвивающих и специально-беговых упражнений (СБУ).

Тест проводился в виде неоднократно повторяющейся физической нагрузки (бег 400 м), через определенные промежутки времени от-

дыха после каждого забега. Время пробега-ния дистанции строго дозировано: 1-й забег – 4 мин 50 с; 2-й забег – 4 мин 40 с; 3-й – 1 мин 30 с и 4-й – с максимальной скоростью. После преодоления каждого отрезка у всех испытуемых фиксировалась частота пульса за 10 с: первый раз (P1) – сразу после бега, второй (P2) – после 1 мин восстановления; третий (P3) – после 3 мин восстановления.

Физическая нагрузка достаточно велика, происходит ступенчатое повышение нагрузки в диапазоне от 130,8 до 195,6 уд/мин, что соответствует соревновательным нагрузкам гандболисток (табл. 2).

Результаты исследования и их обсужде-ние. В результате проведенного тестирования до начала эксперимента было выявлено, что физическая подготовленность гандболисток

**Показатели физической подготовленности
контрольной и экспериментальной групп до и после
педагогического эксперимента ($X \pm \sigma$)**

Физическое качество	Быстрота	Сила	Скоростно-силовые способности	Общая выносливость	Гибкость
Тесты	Бег 100 м (с)	Отжимания в упоре лежа (количество раз)	Тройной прыжок в длину (м)	Бег 2000 м (мин, с)	Наклон вперед сидя на полу (см)
Показатели до эксперимента					
КГ (n=12)	15,5 ± 0,1	12,9 ± 4,3	5,68 ± 0,1	10.34,00 ± 0,03	+7,7 ± 2,1
ЭГ (n=12)	15,6 ± 0,2	12,7 ± 4,2	5,70 ± 0,1	10.33,00 ± 0,03	+7,9 ± 2,7
p	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05
Показатели после эксперимента					
КГ (n=12)	15,3 ± 0,2	14,5 ± 4,4	5,72 ± 0,1	10.20,00 ± 0,04	+10,4 ± 2,6
ЭГ (n=12)	14,6 ± 0,3	15,9 ± 3,7	5,78 ± 0,1	10.10,00 ± 0,02	+12,2 ± 1,6
p	< 0,05	< 0,05	< 0,05	< 0,05	< 0,05

Примечание. КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа; p – достоверность значений для независимых выборок по t-критерию Стьюдента.

экспериментальной и контрольной групп примерно на одинаковом уровне. Применив экспериментальную методику воспитания скоростной выносливости средствами легкой атлетики, мы провели контрольное тестирование, которое выявило существенные различия в физической подготовленности спортсменов. Наблюдается улучшение параметров физической подготовленности гандболисток экспериментальной группы (табл. 3):

- быстроты – на 6,4%;
- силы – на 20,1%;
- скоростно-силовых способностей – на 1,6%;
- общей выносливости – на 2,3%;
- гибкости – на 35,2%.

При использовании теста со ступенчатым повышением нагрузки в начале года чувствуется напряженная работа сердечно-сосудистой системы спортсменок, что проявляется в недостаточно хорошем восстановлении после нагрузки (15,9 мин), а некоторые студентки просто отказывались от выполнения последующих забегов.

В конце подготовительного периода подготовки происходят положительные изменения функциональных параметров организмов спортсменок. Всего минутный отдых снижает показатели ЧП до 136–140 уд/мин, через 3 мин частота пульса ниже 120 уд/мин, а после 12 мин отдыха происходит полное восстановление частоты пульса (табл. 2).

Достоверность значений определялась по t-критерию Стьюдента между двумя независимыми выборками. Различия между полученными в эксперименте средними арифметическими значениями считаются достоверными при $p < 0,05$, а значит достаточно оснований для того, чтобы говорить о том, что наша методика эффективно воздействует на воспитание скоростной выносливости гандболисток (табл. 3).

Выводы. Подведем итоги.

1. Воспитывать скоростную выносливость целесообразно в начале подготовительного периода в условиях стадиона средствами легкой атлетики. Базовая подготовка приведет к укреплению опорно-двигательного аппарата гандболисток с целью профилактики травматизма, улучшению физической и функциональной подготовленности для дальнейшего развития специальной выносливости.

2. Наша методика приводит к положительной динамике развития скоростной выносливости в среднем на 13,1%.

3. Параллельно происходит улучшение показателей функциональных возможностей организмов спортсменок, что проявляется в показателях «функциональной устойчивости» частоты пульса и улучшении показателей времени восстановления после физической нагрузки.

4. Используемый тест со ступенчатым повышением нагрузки показал улучшение времени преодоления дистанции на 400 м в сред-

нем на 3% и времени восстановления работы сердечно-сосудистой системы на 17,5%.

Данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы тренерами-преподавателями учебных заведений:

– для повышения уровня физической подготовленности учащихся 18–20 лет, занимающихся гандболом;

– для улучшения показателей скоростной выносливости в условиях учебно-тренировочных занятий спортивной секции по гандболу без отрыва от учебной деятельности;

– для повышения функциональных возможностей и физической работоспособности организма спортсменов-гандболистов в подготовительном периоде тренировочного процесса.

Список литературы

1. Игнат'ева В.Я., Овчинникова А.Я., Котов Ю.Н. Анализ соревновательной деятельности женских команд высокой квалификации в гандболе: метод. пособие для тренеров, спортсменов и студентов учеб. заведений по физ. культуре. М., 2008.
2. Кучкин С.Н., Бакулин С.А. Аэробная производительность и методы ее повышения: учеб. пособие. Волгоград, 1985.
3. Кучкин С.Н. Механизмы совершенствования функциональной системы кислородного обеспечения организма на различных этапах адаптации к напряженной мышечной деятельности // Системная организация движения спортсменов. Волгоград, 1978. С. 56–73.
4. Сахарова М.В., Сидорчук С.А. Методики совершенствования скоростной выносливости гандболистов высокой квалификации в подготовительном периоде // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 7(77). С. 141–144.
5. Суслина И.В. Физиологические аспекты выносливости в спорте: учеб. пособие. Волгоград: ФГБОУ ВПО «ВГАФК», 2012.
6. Тхорев В.И., Аршинник С.П., Кашкаров Е.К. Женский гандбол: некоторые аспекты современного состояния // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 2(156). С. 248–252.
7. Фат'янов И.А. Выносливость и методика ее развития: учеб. пособие. Волгоград: ФГОУ ВПО «ВГАФК», 2010.
8. Федоров А.В. Построение годичного цикла подготовки гандболистов высшей квалификации // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 2(108). С. 182–184.
9. Шамардин А.А., Солопов И.Н. Функциональные аспекты тренировки спортсменов // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-13. С. 2996–3000.

* * *

1. Ignat'eva V.Ya., Ovchinnikova A.Ya., Kotov Yu.N. Analiz sorevnovatel'noj deyatel'nosti zhen'skikh komand vysokoj kvalifikacii v gandbole: metod. posobie dlya trenerov, sportsmenov i studentov ucheb. zavedenij po fiz. kul'ture. M., 2008.

2. Kuchkin S.N., Bakulin S.A. Aerobnaya proizvoditel'nost' i metody ee povysheniya: ucheb. posobie. Volgograd, 1985.

3. Kuchkin S.N. Mekhanizmy sovershenstvovaniya funkcional'noj sistemy kislorodnogo obespecheniya organizma na razlichnyh etapah adaptacii k napryazhennoj myshechnoj deyatel'nosti // Sistemnaya organizaciya dvizheniya sportsmenov. Volgograd, 1978. S. 56–73.

4. Saharova M.V., Sidorchuk S.A. Metodiki sovershenstvovaniya skorostnoj vynoslivosti gandbolistov vysokoj kvalifikacii v podgotovitel'nom periode // Uch. zap. un-ta im. P.F. Lesgafta. 2011. № 7(77). S. 141–144.

5. Suslina I.V. Fiziologicheskie aspekty vynoslivosti v sporte: ucheb. posobie. Volgograd: FGBOU VPO «VGAFC», 2012.

6. Thorev V.I., Arshinnik S.P., Kashkarov E.K. Zhenskij gandbol: nekotorye aspekty sovremennogo sostoyaniya // Uch. zap. un-ta im. P.F. Lesgafta. 2018. № 2(156). S. 248–252.

7. Fat'yanov I.A. Vynoslivost' i metodika ee razvitiya: ucheb. posobie. Volgograd: FGOU VPO «VGAFC», 2010.

8. Fedorov A.V. Postroenie godichnogo cikla podgotovki gandbolistov vysshej kvalifikacii // Uch. zap. un-ta im. P.F. Lesgafta. 2014. № 2(108). S. 182–184.

9. Shamardin A.A., Solopov I.N. Funkcional'nye aspekty trenirovki sportsmenov // Fundamental'nye issledovaniya. 2013. № 10-13. S. 2996–3000.

Specificities of training speed endurance in 18–20-year-old handballers in the preparatory phase of the training process

The article considers the issue of training handball players aged 18–20 at the university stage. The authors pay particular attention to training speed endurance in the preparatory phase of training. It is substantiated that numerous means and methods of athletics make it possible to qualitatively increase the level of development of speed endurance.

Key words: *general endurance, speed endurance, power supply mechanisms, functional stability, preparatory phase, athletics facilities.*

(Статья поступила в редакцию 18.04.2019)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

А.И. ДУБСКИХ, А.В. БУТОВА, О.В. КИСЕЛЬ
(Магнитогорск)

**МЕХАНИЗМЫ РЕЧЕВОГО
ВОЗДЕЙСТВИЯ
В МАССМЕДИАЛЬНОМ
ДИСКУРСЕ**

Отмечается возросшая роль воздействующей функции массмедиального дискурса. Рассматриваются наиболее частотные приемы речевого воздействия, к которым прибегают адресаты. Дается характеристика речевому воздействию, подчеркивается его корреляция с внушением, убеждением и оценкой. Делается вывод, что речевое воздействие может быть скрытым и явным и реализовываться речевыми актами различных типов.

Ключевые слова: массмедиальный дискурс, реципиент, адресат, манипулирование, речевое воздействие, речевые приемы.

Вопрос о возможностях воздействия на человеческое сознание с помощью языка уходит далеко в прошлое. Еще на заре цивилизации ритуальные тексты (обрядовые песни, заклинания) играли существенную роль в жизни наших предков. На постулаты риторики Древней Греции и Рима ориентируются и в наши дни представители различных сфер деятельности – от политиков до адвокатов и прокуроров. Но если античные ораторы упражнялись в своем искусстве на форуме, то выступления их нынешних коллег имеют намного более широкое распространение за счет средств массовой коммуникации. Анализ речевых средств воздействия и манипуляции общественным сознанием и их функционирование в современном массмедиальном дискурсе определяет актуальность данной работы.

Посредством речи люди не только обмениваются информацией, но и осуществляют воздействие друг на друга. Учеными отмечается свойство языка формировать в сознании человека определенные концепты, которые со-

ставляют основу его картины мира [14]. Создание и закрепление в сознании человека картины мира – одна из важнейших функций языка. Основным же каналом, через который осуществляется это воздействие, является массмедиальный дискурс [5–6; 11], создающий некую условную модель реальной жизни общества, возникающую в процессе познания окружающего мира сквозь призму групповых интересов [7]. Частотность употребления языковых средств в массмедиальном дискурсе зависит от их воздействующей и оценочной способности.

Речевое воздействие – манипуляция действиями и мыслями людей при помощи речи [1]. В таком контексте речевое воздействие можно рассматривать как речевое общение вообще, поскольку цель последнего – влияние на действия респондента или их корректировка. В этом смысле различают речевое общение в широком и в узком смысле. В широком смысле любое речевое общение рассматривается с точки зрения его интенциональной направленности и описывается с позиции одного из коммуникантов. В узком смысле речевое общение – общение различного вида в массмедиальном дискурсе, предназначенное непосредственно аудитории. Речевое воздействие в узком смысле отличает кооперативный тип общения, предполагающий равноправное сотрудничество коммуникантов, которые, обладая известной свободой выбора своих действий, имеют возможность менять свои взгляды и устремления, если это соответствует их интересам [12; 16]. В данной статье внимание сконцентрировано на речевом воздействии в узком смысле, при котором объект воздействия свободен в своих поступках и руководствуется своими потребностями.

К исследованию вопросов речевого воздействия сегодня приковано внимание ученых, работающих в различных научных направлениях и стремящихся систематизировать и оптимизировать сведения о нем [8; 18]. Этот интерес обусловлен рядом факторов. Прежде всего, это связано со значительным расширением функциональных возможностей массмедиального дискурса: от технологических, приведших к сжатию пространства, времени и ин-

формации и позволяющих адресату одновременно получать сведения из различных уголков мира, до идеологических и просветительских. Массмедиаальный дискурс сегодня играет ключевую роль в формировании и корректировке общественного мнения по политическим, социальным, экономическим, культурным вопросам [2–3; 11]. А специалисты из этих сфер деятельности активно прибегают к языковым средствам манипулирования и воздействия на аудиторию. Все эти аспекты привели к возникновению различных агентств и институтов, занимающихся подробным изучением способов речевого воздействия.

Наиболее эффективными приемами манипуляции мнением аудитории являются убеждение и суггестия. Под убеждением понимается влияние на восприятие реципиента с целью принятия им определенной позиции. В основе убеждения лежат целенаправленный выбор, систематизация и подтверждение фактов и заключений по той или иной проблеме, необходимых для осознанного признания адресатом истинности взглядов, оценок, выводов [7; 17]. В своей классификации «логических» способов речевого воздействия И.А. Стернин отдает приоритет средствам, благодаря которым адресат воспринимает информацию осознанно, а не на бессознательном уровне. Основные пути речевого воздействия, по И.А. Стернину, – обоснование и убеждение, дающие реципиенту понять, что истина установлена, факт доказан и т. п.; уговаривание, призванное на эмоциональном уровне побудить адресата изменить мнение и принять позицию адресанта; суггестия, рассчитанная на принятие реципиентом определенных тезисов на веру; давление, заставляющее собеседника совершать что-то против его воли. Однако наиболее действенными и «цивилизованными», по И.А. Стернину, являются первые четыре средства, давления же следует избегать [15].

Суггестия имеет дело с эмоционально-чувственной стороной собеседника, опосредованно воздействуя на его разум и действия, снижая критическое восприятие сообщаемого [1; 7; 17].

В качестве приемов психологического воздействия выделяют заражение и подражание [7–8; 18]. Процесс заражения сопровождается не столько передачей реципиенту информации фактического характера, сколько ее эмоциональным восприятием. Подражание предполагает копирование манеры поведения или образа мыслей определенного эталона [1].

Средства речевого воздействия, за счет которых происходит манипуляция с сознанием реципиента и достигается прагматический эффект, делятся на группы на основании задач, выполняемых ими в массмедиаальном дискурсе. К первой группе языковых приемов относятся те, интенция которых заключается в донесении до реципиента новой, неизвестной информации о незнакомых явлениях или событиях, способной изменить позицию адресата в отношении тех или иных вопросов. Такое речевое воздействие направлено на модификацию категориальной структуры сознания, внедрение в нее новых понятий, систем организации предметов, фактов, явлений окружающей реальности [9, с. 93]. Речевое воздействие этим способом реализует одну из главных функций массмедиаального дискурса – информирование. Второй путь речевого воздействия предполагает воздействие на картину мира реципиента без сообщения ему новых сведений об уже знакомых ему объектах и событиях. Однако полученная информация необходима для того, чтобы по-новому взглянуть на корреляцию этих явлений и фактов, пересмотреть свое мнение о них [18]. Речевое воздействие влияет на восприятие аудиторией нюансов и оттенков элементов действительности без трансформации общего представления о них. Такой способ речевого воздействия хорошо подходит для формирования стереотипов и выполняет идеологическую функцию, отвечающую за анализ, оценку, комментирование исходного материала. Третий прием целенаправленного речевого влияния на реципиента предполагает прямое воздействие на представление адресата и заключается в корректировке общего эмоционального расположения, мировосприятия адресата. Такого рода воздействие реализует рекреативную функцию массмедиаального дискурса, заключающуюся в развлечении, самореализации, формировании специфического эмоционального фона.

Для речевого воздействия первым способом используются такие языковые приемы, при помощи которых в сознание аудитории скрыто внедряется новая для нее информация, изменяющая ее представления об окружающем мире. К таким приемам относятся искусно созданные речевые импликатуры, различные виды пресуппозиций, интерпретация чужих высказываний с точки зрения собственных воззрений, возражения, замаскированные под согласие и т. д. [Там же]. Особое место здесь также занимает аргументация. Когнитивная цель аргументирования передается че-

рез иллокутивные составляющие соответствующих речевых актов, вербализирующих принципы и мотивы макроакта аргументации.

Исходя из соотношения иллокутивного наполнения типа речевого акта с когнитивной интенцией тезиса аргументирования, различают скрытую и явную аргументацию, которая вербализуется различными типами речевых актов [8]. Скрытая аргументация предполагает имплицитные высказывания адресанта, который по определенным причинам не хочет обнаружить свои истинные мотивы. Явная аргументация эксплицируется двумя видами речевых актов: во-первых, императивами, отвечающими за процедуру принятия решений (приказание / указание, предписание, рекомендация, пожелание и т. п.), во-вторых, эпистемическими речевыми актами, включающими утверждение, допущение, рассуждение, соображение и др., направленными на картину мира и знания реципиента. В случае если адресанту необходимо завуалировать подлинный смысл аргумента, он использует речевые акты, неявно воздействующие на мнение реципиента и не навязывающие ему определенного поведения, но подчеркивающие природу поступков говорящего (обещание, согласие, оценка адресантом фактов и явлений, сочувствие, недовольство и т. п.). Широкое распространение здесь также получают недомолвки, намеки.

Для осуществления речевого воздействия на адресата вторым способом используются единые (унифицированные) принципы именования объектов, закрепляются в речевой практике (а следовательно, и в сознании аудитории) идеологические, оценочные речевые клише и штампы, рассчитанные на фоновые знания адресата, которые сегодня формируются в том числе из названий блокбастеров, фраз из популярных книг, часто исполняемых хитов, рекламных слоганов, высказываний политических и общественных деятелей и пр., которые по форме могут представлять собой олицетворения, фразеологизмы, афоризмы. Подобные клише и штампы оказывают воздействие на сознание реципиента благодаря действию психологического механизма стереотипизации (*die Länder der dritten Welt, der kalte krieg*): *Zugang zu den Kommunikationsnetzen und Teilhabe an den Informationstechnologien ist eine Forderung von Vertretern der so genannten Dritte-Welt-Länder* [23]; *Dreißig Jahre nach dem Ende des Kalten Krieges herrscht in Europa erneut ein Kalter Krieg – so oder so ähnlich lauten die Äußerungen aus Politik, Medien und Wissenschaft* [21].

Группа средств, выполняющих функцию номинации социально-политических объектов, включает не только идеологически маркированные элементы, но и нейтральные лексемы, идеологическая релевантность которых проявляется только в контексте [25, р. 298–299]. Высокочастотное употребление таких лексем в одном и том же контексте приводит к постепенному закреплению за ними определенной идеологической направленности, к инвариантности их референции. Ключевое слово в массмедиаальном дискурсе – символ, за которым стоит мнение, совокупность ощущений, соединенных с ним в сознании аудитории. Такие контекстуальные образы способны превращаться в стереотипы, становясь ключевыми словами пропагандистской кампании и даже целой политической эпохи. Так, в 1978 г. в Германии стартовала акция GfdS (*Gesellschaft für deutsche Sprache*) – «слово года», – продолжавшаяся более двух десятилетий и закончившаяся акцией «100 слов века». Она сфокусировала слова, отражающие главные события / явления XX в. В тематическом отношении эти слова представляли сферы политики, общественной жизни, социальной сферы, защиты окружающей среды, культуры и истории Германии (*Aids, Atombombe, Computer, Doping, Dritte Welt, Emanzipation, Entsorgung, Gen, Mafia, Stress, Terrorismus, Yaens, Kaugummi, Kugelschreiber, Sex, Single, Star* и т. д.). Такие слова-символы, в связи с частым употреблением их в оценочных контекстах собирающие в себе смоделированную систему чувств, экспектаций, убеждений, создаются на основе учета ценностных ориентаций людей и целенаправленно внедряются в массовое сознание.

В основе речевого воздействия, направленного на формирование определенного эмоционального мироощущения, лежат такие психологические механизмы, как эмоциональное заражение и аттракция. «Нагруженный язык», различного рода коннотации создают особый настрой, который способствует эмоциональному заражению реципиентов. Трактовка какого-либо предмета или отрезка реальности некоторым способом определяется житейскими навыками и умениями людей, воспитанием и компетентностью, а также конкретными условиями.

На восприятие и интерпретацию тех или иных сведений, стремление получить из них некое значение, дать им оценку влияет также организация материала, употребление отдельных слов. Эти ключевые слова акцентируют

внимание адресата на определенных моментах, наталкивают на эмоционально-оценочные умозаключения и рассуждения. Язык массмедиального дискурса изобилует эмоционально-экспрессивной и коннотативной лексикой, которая рассчитана на создание особой атмосферы, позволяющей изменять настроение реципиентов [13]. Кроме того, оперирование с ценностными ориентирами реципиентов, оказание психического давления и побуждение к различным эмоциям (злоба, сочувствие, смущение, восторг) – во всех этих процессах активную роль играют аффективы, например *Kriese, Hungersnot, Waisenheim: „1985, während der großen Hungersnot in Äthiopien, arbeitete ich zusammen mit meiner Frau in einem Waisenheim im Norden des Landes* [24]. Функциональная роль данных слов заключается не в передаче конкретной оценки определенным сведениям и фактам, а в наполнении медийного текста «необходимыми» эмоциями, создания «нужной» психологической среды для реципиента. Например, заголовок в журнале: *Bunt, improvisiert, manchmal etwas abgefickt* [20].

К способам речевого воздействия также относится скрытая самопрезентация – эмоциональная «самоподача» респондента, косвенная демонстрация психических качеств его личности для формирования определенного впечатления о нем самом и его целях. Мотивы самопрезентации могут быть различны, но профессионально созданный имидж адресанта формирует у реципиента заданное представление о нем, что упрощает манипуляцию с сознанием реципиента. К числу таких приемов относятся, например, приемы «идентификации», «солидаризации» адресанта с адресатом, реализующие стремление создать впечатление общности взглядов, интересов и устремлений, ощущение «психологического созвучия» автора и аудитории [4, с. 99]. Автор подчеркивает схожесть интересов своей партии и потенциальных избирателей: *Wir brauchen mehr und bessere Hilfe. Wir müssen zusammen sein und nicht vergessen, dass heute 5.000 Afrikaner an Aids sterben und morgen wieder 5.000 und übermorgen wieder. Wir müssen immer zusammen-tun* [24]. Языковые способы формирования такого впечатления разнообразны: это и употребление местоимения «мы», и тяготение речи к разговорным формам и оборотам (интимизация повествования), и использование рекламных, лозунговых приемов формулировки основных положений. Экспрессивная оценка адресантом тех или иных фактов и событий

способствует повышению суггестивного речевого воздействия.

К средствам саморепрезентации относятся также различные формы высказывания уважения уму, проникательности, самостоятельности, трезвости мысли адресата, а также приемы «фактического общения» (включение в текст фраз «витального смысла» – не имеющих определенного значения, но говорящих о воспитанности автора), обеспечивающие незаметное вхождение в доверительный контакт с аудиторией.

Одним из способов саморепрезентации являются ссылки на авторитет, подчеркивающие компетентность источника «достоверной» информации. Лексические единицы, создающие иллюзию авторитетности и компетентности неопределенных групп людей, как правило, не содержат никаких объективных сведений о называемых источниках, имеют расплывчатый денотат (*zuverlässige Quelle, die Informationsquelle: „Es gibt viele Spekulationen zu den kommenden Android-Smartphones von Google – und nun auch eine zuverlässige Quelle, die das echte Design verifiziert“* [19]; *Internet verstärkt als Informationsquelle* [22]).

Таким образом, воздействующая функция массмедиального дискурса реализуется за счет частотного использования лексических и семантических средств манипуляции мнениями, эмоциями аудитории, рассчитанных на перлокутивный эффект. Процессы, лежащие в основе механизма языкового манипулирования общественным сознанием, не ограничиваются приведенной классификацией приемов. Тем не менее подобная систематизация приемов и средств языкового манипулятивного воздействия может быть полезной для более полного понимания самого процесса языкового манипулирования общественным сознанием и его связи с психологическими механизмами, лежащими в его основе.

Список литературы

1. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. 2-е изд. Минск, 2003.
2. Данилова А.А. Манипулирование словом в средствах массовой информации. М.: Добросвет, Изд-во «КДУ», 2009.
3. Дубских А.И. Жанрово-прагматические особенности массово-информационного дискурса // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик: материалы II Междунауч. науч. конф. Курск: Изд. дом VIP, 2009. С. 36–40.
4. Дубских А.И., Бутова А.В., Харитонов С.В. Солидаризация как тактика самопрезентации пуб-

- личной персоны в «звездном» интервью // *Вопр. когнитивной лингвистики*. 2017. № 1(50). С. 99–106.
5. Егорова Л.Г. Приемы речевого воздействия в современном региональном медиадискурсе // *Вестн. Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова*. 2018. № 43. С. 30–38.
6. Ермакова Л.В. Манипулятивные технологии как способ реализации модусной категории персуазивности в дискурсе СМИ // *Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова*. 2015. Т. 21. № 3. С. 141–144.
7. Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность массмедиаального дискурса: о проблеме речевого воздействия в языке СМИ: моногр. М.: Ин-т языкознания РАН, 2003.
8. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие. М.: Флинта, 2010.
9. Ломакина Е.А. Лексико-прагматические средства манипуляции в политической коммуникации // *Libri Magistri*. 2018. № 5. С. 92–95.
10. Макарова А.В., Розе Е.Е. Возможности СМИ как средства воздействия // *Международный научный альманах*. 2016. № 3 (3). С. 38–50.
11. Муратова М. Средства речевого воздействия в языке СМИ [Электронный ресурс]. URL: <http://old.russ.ru/politics/20030127-apelsin-pr.html> (дата обращения: 10.12.2018).
12. Паршин П.Б. Речевое воздействие: основные формы и разновидности // *Рекламный текст: семиотика и лингвистика* / Ю.К. Пирогова, А.Н. Баранов, П.Б. Паршин [и др.]. М.: ИД Гребенникова, 2000.
13. Радченко И.И. Аспекты и средства речевого воздействия печатных СМИ на читателя // *Изв. Юж. фед. ун-та. Филологические науки*. 2013. № 1. С. 78–85.
14. Сергеев В.М. Когнитивные методы в социальных исследованиях // *Язык и моделирование социального взаимодействия*. М.: Прогресс, 1987.
15. Стернин И.А. Основы речевого воздействия. Воронеж: Истоки, 2012.
16. Тарасов Е.Ф. Речевое воздействие как проблема речевого общения // *Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации* / отв. ред. Ф.М. Березин, Е.Ф. Тарасов. М.: Наука, 1990. С. 3–14.
17. Тенева Е.В. Манипуляция и убеждение как подвиды категории воздействия (на материале британского политико-публицистического дискурса) // *Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 9: Филология. Востоковедение. Журналистика*. 2016. № 1. С. 120–130.
18. Шелестюк Е.В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: моногр. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014.
19. Aus zuverlässiger Quelle: So sehen die Google-Handys Pixel 3 und Pixel 3 XL wirklich aus [Electronic resource] // GIGA. URL: <https://www.giga.de/smartphones/google-pixel-3/news/aus-zuverlaessiger-quelle-so-sehen-die-google-handys-pixel-3-und-pixel-3-xl-wirklich-aus/> (дата обращения: 20.01.2019).
20. Bunt, improvisiert, manchmal etwas abgefickt [Electronic resource] // Spiegel online. URL: <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/trinkhallen-im-ruhrgebiet-bunt-improvisiert-manchmal-etwas-abgefickt-a-1250485.html> (дата обращения: 20.01.2019).
21. Der neue Kalte Krieg [Electronic resource] // Junge Welt. URL: <https://www.jungewelt.de/artikel/345590.geopolitik-der-neue-kalte-krieg.html> (дата обращения: 20.01.2019).
22. Forschung: Internet ist wichtigste Informationsquelle über das Urlaubsziel [Electronic resource] // we4tourism. URL: <https://www.we4tourism.at/forschung-internet-ist-wichtigste-informationsquelle-ueber-das-urlabsziel/> (дата обращения: 22.01.2019).
23. Internet und Telekommunikation in der Dritten Welt [Electronic resource] // Deutschlandfunk. URL: https://www.deutschlandfunk.de/internet-und-telekommunikation-in-der-dritten-welt.684.de.html?drmm:article_id=40383 (дата обращения: 25.01.2019).
24. Ich bin keine singende Mutter Teresa [Electronic resource] // Zeit online. URL: <https://www.zeit.de/2007/16/65-Interview-Bono-16/seite-4> (дата обращения: 26.01.2019).
25. Kisel O.V., Zerkina N.N., Zalavina T.Y., Savinova Y.A., Mikhaylov V.V., Kozhushkova N.V. Linguistic and social Aspects of Name Giving Motivation // *Espacio Plural*. 2017. Т. 18. № 36. P. 297–316.

* * *

1. Golovin S. YU. Slovar' psihologa-praktika. 2-e izd. Minsk, 2003.

2. Danilova A.A. Manipulirovanie slovom v sredstvakh massovoy informacii. M.: Dobrosvet, Izd-vo «KDU», 2009.

3. Dubskih A.I. Zhanrovo-pragmaticheskie osobennosti massovo-informacionnogo diskursa // *Yazyk, literatura, mental'nost': raznoobrazie kul'turnyh praktik: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. Kursk: Izd. dom VIP*, 2009. S. 36–40.

4. Dubskih A.I., Butova A.V., Haritonova S.V. Solidarizaciya kak taktika samoprezentacii publichnoj osoby v «zvezdnom» interv'yu // *Vopr. kognitivnoj lingvistiki*. 2017. № 1(50). S. 99–106.

5. Egorova L.G. Priemy rechevogo vozdejstviya v sovremennom regional'nom mediadiskurse // *Vestn. Nizhegor. gos. lingv. un-ta im. N.A. Dobrolyubova*. 2018. № 43. S. 30–38.

6. Ermakova L.V. Manipulyativnye tekhnologii kak sposob realizacii modusnoj kategorii persuzazivnosti v diskurse SMI // *Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova*. 2015. Т. 21. № 3. S. 141–144.

7. Zheltuhina M.R. Tropologicheskaya suggestivnost' massmedial'nogo diskursa: o probleme rechevogo vozdejstviya v yazyke SMI: monogr. M.: In-t yazykoznaniiya RAN, 2003.

8. Kopnina G. A. Rechevoe manipulirovanie: ucheb. posobie. M.: Flinta, 2010.

9. Lomakina E.A. Leksiko-pragmaticcheskie sredstva manipuljacji v politicheskoj kommunikacii // *Libri Magistri*. 2018. № 5. S. 92–95.

10. Makarova A.V., Roze E.E. Vozmozhnosti SMI kak sredstva vozdejstviya // *Mezhdunarodnyj nauchnyj al'manah*. 2016. № 3 (3). S. 38–50.

11. Muratova M. Sredstva rechevogo vozdejstviya v yazyke SMI [Elektronnyj resurs]. URL: <http://old.russ.ru/politics/20030127-apelsin-pr.html> (data obra-shcheniya: 10.12.2018).

12. Parshin P.B. Rechevoe vozdejstvie: osnovnye formy i raznovidnosti // *Reklamnyj tekst: semiotika i lingvistika* / Yu.K. Pirogova, A.N. Baranov, P.B. Parshin [i dr.]. M.: ID Grebennikova, 2000.

13. Radchenko I.I. Aspekty i sredstva rechevogo vozdejstviya pechatnyh SMI na chitatelya // *Izv. Yuzh. fed. un-ta. Filologicheskie nauki*. 2013. № 1. S. 78–85.

14. Sergeev V.M. Kognitivnye metody v social'nyh issledovaniyah // *Yazyk i modelirovanie social'no go vzaimodejstviya*. M.: Progress, 1987.

15. Sternin I.A. Osnovy rechevogo vozdejstviya. Voronezh: Istoki, 2012.

16. Tarasov E.F. Rechevoe vozdejstvie kak problema rechevogo obshcheniya // *Rechevoe vozdejstvie v sfere massovoj kommunikacii* / otv. red. F.M. Berezin, E.F. Tarasov. M.: Nauka, 1990. S. 3–14.

17. Teneva E.V. Manipulyaciya i ubezhdenie kak podvidy kategorii vozdejstviya (na materiale britanskogo politiko-publicisticheskogo diskursa) // *Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*. 2016. № 1. S. 120–130.

18. Shelestyuk E.V. Rechevoe vozdejstvie: ontologiya i metodologiya issledovaniya: monogr. M.: FLINTA: Nauka, 2014.

Mechanisms of the affecting function of speech in the mass media discourse

The article deals with speech in mass media discourse and its increased affecting function. The authors consider the most common speech methods of affecting recipients resort to. The characteristic of speech influence is given, its correlation with inculcation, persuasion and evaluation is emphasized. It is concluded that the speech impact can be both hidden and explicit and can be realized by speech acts of various types.

Key words: *mass media discourse, recipient, addressee, manipulation, speech influence, speech methods.*

(Статья поступила в редакцию 27.05.2019)

И.Г. СИДОРОВА
(Волгоград)

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ*

Анализируется социальная сеть как удобная коммуникативная площадка для реализации интернет-пользователями своих внутренних интенций. Предпринята попытка классифицировать коммуникативные технологии позиционирования языковой личности, которые представляют собой вариативный инструментарий для создания индивидуальных профилей, интерактивного взаимодействия интернет-пользователей, решения бизнес-задач, а также обмена интернет-ресурсами.

Ключевые слова: *виртуальная языковая личность, интернет-коммуникация, коммуникативные технологии, позиционирование личности.*

Современный мир невозможно представить без Интернета и реализуемых им средств коммуникаций. Важнейшим средством виртуального общения являются социальные сети, представляющие собой коммуникативную площадку, где каждый зарегистрированный пользователь располагает готовым набором текстовых инструментов как для личного, так и для группового общения. Мировые социальные сети – это возможность найти друга или собеседника за пределами конкретной страны, представить себя, наладить устойчивые связи, высказать собственное мнение, при этом найти сторонников и оппозиционеров, ну и, конечно, репрезентовать свой бизнес и т. д.

Если говорить о системе коммуникативных жанров, ориентированных на предоставление пользователям вариативного набора инструментов для самопрезентации и позиционирования языковой личности в интернет-пространстве, то несомненно, жанр *социальная*

* Статья публикуется в рамках V Международной научно-практической конференции «Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве: проблемы и перспективы реализации в современной цифровой среде» (Волгоград, ВГСПУ, 6–8 декабря 2018 г.).

сеть занимает особое место. Социальная сеть – это многофункциональная гипертекстовая веб-страница, позволяющая представлять данные о себе, создавать списки друзей и просматривать их списки [6, р. 211]. Социальная сеть – это сложный жанр персонального интернет-дискурса, который является особой гипертекстовой формой межличностного общения в виртуальном пространстве, участники которого могут присутствовать в настоящий момент (онлайн) или в перспективе (офлайн), что соответствует признакам группы асинхронных жанров [2, с. 144].

Разновидности социальных сетей постоянно изменяются, но, с точки зрения исследователя В.В. Смерюха, по целевой аудитории и основной тематике социальные сети бывают массовыми и специализированными, при этом «последние различаются по профессиональным возрастным, гендерным, религиозным признакам, по интересам, а также этнической и региональной принадлежности пользователей» [3].

Интернет предлагает пользователям различные социально ориентированные интернет-сообщества, образующие различные типы социальных сетей:

– собственно социальные сети – Facebook (www.facebook.com), MySpace (www.myspace.com), «Одноклассники» (www.odnoklassniki.ru), «ВКонтакте» (www.vk.com), «Мой Мир» (<http://my.mail.ru/>), «ВКругуДрузей» (www.vkrugudruzei.ru), «Гайдпарк» (<http://gidepark.ru/>) и др.;

– профессиональные социальные сети – LinkedIn (www.linkedin.com), «Профессионалы» (www.professional.ru), «Мой Круг» (<http://moikrug.ru/>); социальная сеть для ученых – «Академия» (<http://www.academia.edu/>); социальная сеть для медицинских работников – <http://www.dailystrength.org/> и пр.

Все перечисленные примеры классификаций социальных сетей функционируют в интернет-пространстве и представляют собой жанровые форматы персонального интернет-дискурса, т. к. предоставляют возможность языковой личности выразить себя, реализовать внутренний потенциал, открыть новые коммуникативные возможности, устроить личную жизнь, найти необходимую информацию и т. д.

Очевидно, что популярность социальных сетей обусловлена простотой и массовостью включения практически любого человека, имеющего доступ к Интернету и зарегистри-

рованный профиль в какой-либо социальной сети, что определяет прагматическую ценность данного жанрового формата интернет-общения. В отличие от личного сайта, который полностью создается по индивидуальной задумке автора (дизайн, цветовое оформление, структура информационных блоков и т. д.), социальные сети предлагают пользователям уже готовые универсальные веб-страницы с навигацией и информационными блоками, с готовым дизайном и простым набором правил для регистрации аккаунта (профиля), заполнения структурных полей и обновления информации [2, с. 145]. Позиционирование языковой личности и имплицитная самопрезентация ее внутри интернет-сообщества, а также непринужденное фатическое общение, установление новых знакомств, поддержание утраченных связей – вот главные цели, с которыми интернет-пользователи активно регистрируются и создают профили в социальных сетях.

Известная во всем мире социальная сеть Facebook ориентирована, прежде всего, на поиск друзей и установление бизнес-контактов, локализованных не только в одной стране, но и во всем мире. Известная в России русскоязычная социальная сеть «Одноклассники» также открыта для иностранных интернет-пользователей, но все они, как правило, являются русскоязычными эмигрантами. Поэтому социальная сеть Facebook, интерфейс которой переведен и адаптирован на несколько иностранных языков, может являться форматом глобальной межкультурной интернет-коммуникации.

Интерфейс жанра социальной сети предлагает пользователям два варианта общения – публичное (когда все записи располагаются в ленте новостей личной страницы пользователя (в некоторых социальных сетях это «стена», «хроника»)) и персональное (личная переписка с другими зарегистрированными пользователями). Поэтому большую часть поля личной страницы занимает блок с размещенными записями, включающими не только записи, оставленные собственно самим автором, но и записи с информацией о действиях «друзей» [Там же, с. 146–147]:

Irina Sidorova-Fomicheva поделилась ссылкой.
Irina Sidorova-Fomicheva изменила свою фотографию профиля.
Ивану Польшцеву нравятся 4 фото в Instagram.
Tomasz Mróz: Finally Arrived to Santa Clara...
after 29 hours.

Однако при всей общности в текстологической структуре интерфейса социальных сетей все-таки выделяют две основные группы инструментов интерфейса:

1) *коммуникационные* (предлагают пользователям возможность для записи, хранения коммуникационных данных (например, для личного профиля пользователя) в различных форматах – текстовом, аудио и видео; возможность для доступа к прочтению заметок пользователей и комментированию);

2) *интерактивные* (направлены на поддержку опосредованного данными (различных форматов) взаимодействия отдельных пользователей и их групп в режиме реального времени) [4, с. 173].

Коммуникационные инструменты социальных сетей характеризуют жанр с позиции асинхронных жанров, а интерактивные – с позиции синхронных, т. к. позволяют взаимодействовать пользователям в режиме реального времени (интернет-телефония, видеочаты) либо почти синхронно (службы мгновенного обмена сообщениями, текстовые чаты) [5].

Текстовая организация персональных страниц пользователей (профилей) в социальной сети полностью подчиняется сверхзадаче позиционирования языковой личности в Сети: рамочная конструкция гипертекста социальной сети позволяет максимально эксплицировать заданный пользователем прагматический объем в отдельных блоках личной страницы, которая имеет общую для всех типов социальных сетей структуру: фото пользователя, имя профиля (данный блок может содержать как достоверную информацию о пользователе, так и вымышленную), статус, блок-анкета, различные фото- и видеоальбомы, поле комментариев. Среди специфических гипертекстуальных особенностей жанра социальной сети как особого типа текста можно выделить информационную плотность текстового пространства каждого из перечисленных блоков, которое по-разному представлено в социальных сетях, а также распределение характерных функционирующих блоков на главной странице профиля.

Мультимедийный параметр задается совокупностью вербальных и невербальных компонентов, создающих структурно-монологичный креолизованный текст, сонаправленный на самопрезентацию и позиционирование языковой личности:

– информационные блоки «о себе» (имя пользователя (ФИО или ник), дата и год рож-

дения, родной город, место проживания, семейное положение, образование, место работы, увлечения (любимые фильмы, музыка, книги, ТВ-программы и т. д.)); фотография пользователя; блок фотографий (альбомы пользователя); друзья; список сообщений; группы; игры; заметки; оценки; статус; лента новостей; хроника; блок предпочтений; подписки; мероприятия; заметки; фотографии, музыка, видео, текстовые сообщения (тематические статьи) и т. д. Все эти перечисленные тематические блоки гипертекстов личных страниц социальных сетей являются структурными блоками рамочной конструкции жанра, а их текстовое наполнение – это способ создать в виртуальном пространстве тот образ языковой личности, который должен максимально решать задачи ее присутствия в социальных сетях. Индивидуальный подход автора аккаунта при решении этих задач эксплицируется за счет средств языкового плана, к которым относятся особенности фонетико-графических средств (помогают наиболее точно приблизить речевые особенности автора к письменным текстам), лексики, морфологии и синтаксиса публичных текстов, а также стилистических приемов.

Например, для позиционирования языковой личности характерно проявление «лингвокреативной деятельности» [1, с. 32], которое обусловлено рефлексией над своим поведением, в частности в языковой игре: поиск средств звуковой выразительности, речевой манипуляции и комплекса неязыковых средств, с помощью которых в публичных текстах социальной сети передаются настроение и эмоциональное состояние их авторов. Такой эффект воздействия может достигаться за счет использования:

1) *эмотиконов* (т. е. специфических графических элементов, созданных для выражения эмоций): от стандартных (формируемых интернет-пользователем из вариаций знаков пунктуации (двоеточие, скобки круглые, квадратные, треугольные, тире, точка с запятой, звездочка и др.) – ☺ – улыбка, радость; ☹ – грусть, недовольство; 😐 или :| – нейтральное отношение; :-О – удивление; :-* – поцелуй; =[: – ужас и т. д.) до закрепленных в определенной социальной сети;

2) *заглавных букв*, эксплицирующих внутренний эмоциональный подъем и настроение;

3) *вариативности цветового оформления*, шрифта, использования различного рода графических символов (\$, %, &, *, «», @, ~, ☹),

цифр, средств иконического языка (различные рисунки и анимации);

4) прописных и комбинирования строчных и прописных букв для логического выделения.

Все эти особенности позиционирования и самопрезентации языковой личности в социальной сети, безусловно, носят индивидуальный характер, поскольку призваны раскрыть языковую личность отдельного человека с его богатым внутренним миром, опытом, отношением к действительности, уровнем образования и готовности к открытому диалогу с виртуальным собеседником. Именно поэтому, говоря о коммуникативных технологиях позиционирования отдельного человека в социальной сети, необходимо определять вариативный инструмент рассматриваемого формата интернет-общения. Это возможности:

1) создания индивидуальных аккаунтов с личной или псевдочличной информацией об интернет-пользователе;

2) взаимодействия интернет-пользователей (например, просмотр профилей друг друга, чтение хроники или записей стены, комментариев и пр.);

3) создания локального или глобального интернет-сообщества для достижения бизнес-целей и реализации продукта;

4) обмена разного рода информацией (музыкой, фильмами, текстовыми форматами и т. д.).

Таким образом, проведенный анализ прагматических, медийных, гипертекстуальных, структурно-семантических и стилистико-языковых параметров интернет-общения языковой личности в социальных сетях показал, что вариативный набор рамочной структуры и конвенциональные особенности общения в рассмотренном коммуникативном жанре полностью определяются коммуникативными технологиями, т. е. реализуемыми возможностями позиционирования языковой личности в виртуальной среде.

Список литературы

1. Лутовинова О.В. Языковая личность в виртуальном дискурсе: автореф. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2013.
2. Сидорова И.Г. Коммуникативно-прагматические характеристики жанров персонального интернет-дискурса (сайт, блог, социальная сеть, комментарий): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2014.
3. Смеюха В.В. Социальные сети: функционально-типологический аспект // Вопросы тео-

рии и практики журналистики. 2013. № 2. С. 100–105.

4. Ушаков А.А. Интернет-дискурс как особый тип речи // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2010. № 4. С. 170–174.

5. Щипицина Л.Ю. Текстовая организация социальной сети как гипержанра интернет-коммуникации // Субъект познания и коммуникации: языковые и межкультурные аспекты. Воронеж, 2014. С. 211–225.

6. Boyd D.M., Ellison N.B. Social network sites: Definition, history, and scholarship // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. № 13(1). P. 210–230.

* * *

1. Lutovinova O.V. Yazykovaya lichnost' v virtual'nom diskurse: avtoref. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2013.

2. Sidorova I.G. Kommunikativno-pragmaticheskie harakteristiki zhanrov personal'nogo internet-diskursa (sajt, blog, social'naya set', kommentarij): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2014.

3. Smeyuha V.V. Social'nye seti: funktsional'no-tipologicheskij aspekt // Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki. 2013. № 2. S. 100–105.

4. Ushakov A.A. Internet-diskurs kak osobyj tip rechi // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2010. № 4. S. 170–174.

5. Shchipicina L.Yu. Tekstovaya organizatsiya social'noj seti kak giperzhanra internet-kommunikatsii // Sub#ekt poznaniya i kommunikatsii: yazykovye i mezhkul'turnye aspekty. Voronezh, 2014. S. 211–225.

Communicative technologies of language personality positioning in social networks

The article analyses social network as a convenient communication platform for Internet users to realize their internal intentions. The author proposes a classification system that classifies the communicative technologies of language personality positioning, which provide a variety of tools for creating individual profiles, interaction of Internet users, solving business problems, as well as sharing Internet resources.

Key words: *virtual language personality, Internet communication technologies, personality positioning.*

(Статья поступила в редакцию 26.02.2019)

О.Г. САВЕЛЬЕВА
(Краснодар)

ВЕРБАЛЬНАЯ ОБЪЕКТИВАЦИЯ И СУБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТА «ХЛЕБ»

Анализируется концепт «хлеб», относящийся к ядерным культурным ценностям и отражающий особенности менталитета носителей русского языка. В качестве инструмента исследования используются техники объективации и субъективации концепта. Выявляются особенности представления концептуального референта посредством лексического знака, словосочетания и фразеологических единиц, рассматриваются возможности исследования концепта «хлеб» в Национальном корпусе русского языка.



Ключевые слова: *концепт, картина мира, объективация концепта, субъективация концепта, фразеология, корпус русского языка.*

Исследование языковой репрезентации концептов выступает фактором выявления сходств и различий в восприятии окружающего мира представителями определенной культуры. Это ключ к изучению базовых ментальных категорий, определению степени значимости концепта и его места на шкале культурных ценностей, отражающих специфику видения мира в рамках конкретного национально-культурного и языкового сообщества. Комплексный анализ концептов как базовых, системообразующих элементов концептосферы позволяет структурировать и интерпретировать специфические признаки, структуру, иерархию отношений между их составляющими. На основе «установления соответствий между языком и когнитивным представлением, а также изучения языкового сознания и образов мира, существующих в голове человека» [7, с. 11] становится возможным продемонстрировать национально-культурную специфику и выявить различия в вербальной экспликации.

Понимание концепта как «полипарадигмального феномена на пересечении когниции, мышления, языка и культуры» [9] определяет широкие возможности для исследования специфики функционирования понятий, ассоциаций, смыслов как в универсальной, так и в национально-специфической парадигме. К характеристикам концепта, прежде всего, относится комплексность восприятия значений,

относящихся к языковому знаку, а также способность выражать национально-культурную специфику. Концепт проявляется, таким образом, в связи со способностью не только передавать предметную отнесенность, но и отражать коммуникативно значимую информацию, т. е. способностью отражать «лингвистическую ценность внеязыкового объекта» [2, с. 4], реализующуюся «в семантической плотности той или иной тематической группы, соотносимой с концептом» [Там же].

Выявление культурных ценностей, проявляющихся как составляющая концепта, позволяет представить особенности восприятия мира представителями определенной культуры, что, без сомнения, углубляет представления о менталитете, ценностях, образе жизни и т. п. носителей языков.

В нашем исследовании предпринята попытка изучения лексемы *хлеб*, вербализующей соответствующий концепт. Рассматриваемый концепт относится к ядерным ценностям русской культуры и отражает особенности менталитета нации. По мнению Н.Ф. Сумцова, хлеб репрезентирует «наиболее сакральный вид пищи, символ достатка, изобилия и материального благополучия. В культуре и языке он осмысливается как дар Божий и одновременно как самостоятельное “одушевленное” существо или даже образ самого божества, к нему относятся особо почтительно, почти как к святыне» [10, с. 135]. Представляя комплексную информацию, связанную не только с едой, но и с образом жизни, ценностями, «хлеб» относится к универсальным концептам, характерным для разных культурных сообществ, именно поэтому анализ его национальной специфики способствует выявлению «границы между общечеловеческим и национально-культурным компонентом» [12, с. 80]. Рассматриваемый концепт отражает знания и представления относительно данного объекта не только как совокупность конкретно-ассоциативных признаков, но и как комплекс эмоционально-оценочных, что позволяет выявить интерпретацию информации общественным сознанием, проследить отношение сознания к данному предмету.

Анализ языкового материала показывает многообразие способов объективации концепта «хлеб», в то же время «полное описание того или иного концепта, значимого для определенной культуры, возможно только при исследовании наиболее полного набора средств

его представления» [5, с. 12]. В качестве инструментария исследования мы используем техники объективации и субъективации концепта. «Техника объективации концепта связана с созданием условий его правильного языкового толкования и является способом эксплицитной и концентрированной реализации концепта конкретной языковой единицей, которая имеет с ним номинативную связь вне контекста» [6, с. 82]. Данная техника становится способом представления концептуального референта посредством лексического знака (лексическая объективация), словосочетания (синтаксическая объективация) и фразеологической единицы (фразеологическая объективация). Техника субъективации представляет собой «репрезентацию концепта в ассоциативном поле индивида, который обнаруживает в концепте или приписывает ему дополнительные или новые особенности» [Там же, с. 85]. В нашем исследовании мы обращаемся к Национальному корпусу русского языка (www.ruscorpora.ru, НКРЯ) для профилизации концепта, что основано на широких возможностях выявления характеристик аккумулированной информации о материальной и духовной культуре, мировидении представителей конкретной культуры при работе с языковыми корпусами, а также направленности на изучение способов актуализации скрытых оценочных смыслов.

Лексическая объективация концепта соотносится с субстантивным (прототипическим) именем как наиболее продуктивным способом вербального воплощения. К ее характеристикам относятся синкретичность, репрезентация на основе одного слова, синтетизм. Очевидно, что семантика лексической единицы, объективирующей концепт, отражает его основу. Именно этим обусловлена необходимость обращения к синтаксической и фразеологической объективации, которые позволяют представить изучаемый концепт в широте синтагматических и парадигматических связей, символических, метафорических ассоциаций и т. п. Концепт «хлеб» на лексическом уровне объективируется на основе лексемы *хлеб*. «Сама по себе лексема “хлеб”, будучи одним из позитивно окрашенных ценностных символов, упоминается в сочетании со словами *Бог, земля, солнце*, она также практически лишена негативных значений» [10, с. 135]. В то же время необходимо уточнить, что, являясь многозначной, лексема может выражать такие значения, как «пищевой продукт, выпекаемый из муки», «пищевой продукт в виде выпеченного

изделия какой-нибудь формы», «зерно, из которого делают муку», «хлебный злак», «пропитание, иждивение; средство к существованию, заработок» [4, с. 862–863]. Отметим наличие прямого, производных и переносных значений – последние формируются как следствие ценностного отношения к хлебу в русской культуре. Многозначность указывает на возможность слова обобщать в своем содержании различные формы репрезентации внеязыкового референта. Формирование переносных значений свидетельствует о целесообразности применения техники лексической объективации для выявления динамических характеристик концепта и изучения когнитивно-семантического пространства в динамике, в исторической перспективе.

Номинативное поле исследуемого концепта достаточно обширно. Это было подтверждено в процессе анализа языкового материала, который показал, что концепт «хлеб», охватывающий «названия хлебных изделий» как родовое понятие, представлен многочисленными гипонимами – наименованиями различных хлебобулочных изделий, представляющих собой способ экспликации концепта в русской лингвокультуре: *булка, булочка, просвира, пирог, пирожок, блин, блинчик, оладьи* и т. п. Они репрезентируют парадигматические отношения лексических единиц и демонстрируют разнообразные формы выражения концептуального референта, что обусловлено интеграцией концептов в систему.

Интересно, что среди способов экспликации названий хлеба нами были обнаружены названия, маркированные этнографическими данными, проявляющиеся в непосредственной зависимости их употребления от территориальных аспектов: например, такие лексемы, как *шаньга, пирог-рыбник*, характерны для северных областей и Сибири, на Юге распространены *ватрушки* и *вареники*.

Кроме того, концепт «хлеб», по нашим наблюдениям, – это уникальное наименование продукта, которое имеет в своем концептуальном составе значительное количество номинативных обозначений составных частей: *корка, корочка, горбушка, краюшка, мякиш, ломоть, ломтик, кусочек* и т. д.

Концепт «хлеб» объективируется на синтаксическом уровне посредством многочисленных словосочетаний, демонстрирующих его развернутую номинацию как сложного объекта. Синтаксический уровень объективации концепта предполагает исследование свободных словосочетаний и фразеологизмов, проявляющихся как характеристики концеп-

та, в том числе это касается потенциальных комбинаторных возможностей. Большая часть синтагматических соединений по количеству составляющих их элементов – двухэлементные. Исследование функционирования концепта «хлеб» на синтаксическом уровне позволило выявить характеристики синтагматических отношений с точки зрения семантического потенциала лексемы. Так, синтагматические отношения отражают:

- действия и средства для реализации действий (резать ножом);
- процессуальные характеристики (кушать, жевать);
- локацию (на столе, в хлебнице);
- способ приготовления (печь) и т. п.

Кроме того, в словосочетаниях с именем прилагательным *хлеб* приобретает оценочную характеристику.

Рассматривая синтаксическую объективацию на уровне словосочетания, мы выявили направленность на выражение отдельных характеристик, особенностей, которые не обеспечиваются однословной номинацией. Таким образом, аналитически оформленные единицы эксплицируют основные качественные характеристики хлеба: получают распространение различные комбинации с признаковыми именами. Прежде всего это касается характеристик хлеба как пищевого продукта: *теплый хлеб, душистый хлеб, черствый / мягкий хлеб; черный / белый / пшеничный / ржаной хлеб*. Среди данной группы словосочетаний встречаются номенклатурные, например: *орловский хлеб, бородинский хлеб*.

Отметим, что в некоторых случаях наблюдаются нулевая степень комбинаторики и, как следствие, невозможность образовать словосочетания. В качестве примера можно привести одно из значений слова *хлеб*, а именно: «растение, из зерна которого изготавливаются мука и крупа». В данном случае словосочетания с прилагательными *целинный, обмолоченный* и т. п. не могут быть образованы вследствие комбинаторных особенностей данного слова, связанных с несовпадением сочетаемости. В переносном значении «средство, необходимое для существования; самое важное, жизненно необходимое» наблюдаются случаи образования словосочетаний с указанием на профессиональную направленность: *учительский хлеб, шахтерский хлеб, журналистский хлеб*. Кроме того, в данном значении *хлеб* сочетается с прилагательными *насущенный, трудный*, выражающими ценность хлеба – труд, усилия, которые нужно приложить.

Анализ синтаксического уровня объективации концепта «хлеб» показывает возможности образования словосочетаний не только на основе признаков имен, но также при помощи глагольного управления: в значении «пищевой продукт» – *есть без хлеба, намазать на хлеб* и т. п.; в значении «зерно, из которого делают муку, идущую на выпечку такого продукта» – *ссыпать хлеб, заготавливать хлеб*; в значении «растение, из зерна которого изготавливаются мука и крупа» – *любоваться хлебами, обмолачивать хлеб, затеряться в хлебах*; в значении «средство, необходимое для существования» – *зарабатывать на хлеб, отбирать хлеб*.

Таким образом, в зависимости от ядра синтагматического соединения нами были выделены атрибутивные, номинативные и глагольные типы словосочетаний, объективирующих концепт «хлеб» на синтаксическом уровне.

Рассмотрение концепта «хлеб» на фразеологическом уровне показало значительное количество идиом, отражающих систему ценностей. Именно анализ фразеологического уровня позволяет выявить специфику репрезентации глубинных, подсознательных связей, проявляющихся как следствие актуализации данного концепта в составе фразеологических единиц.

Значительное количество фразеологических единиц, составной частью которых выступает лексема *хлеб*, свидетельствует о тесной связи данного концепта с национальным самосознанием. Наличие фразеологических единиц также является показателем не только языковой специфики функционирования рассматриваемого концепта, но и его репрезентации как составной части национальной культуры. Таким образом, изучение фразеологизмов, составной частью которых является лексема *хлеб*, позволяет выявить культурно-национальную значимость посредством «рефлексивно-бессознательного или осознанного соотношения этого живого значения с теми “кодами” культуры, которые известны говорящему» [11, с. 218–219].

К основным признакам концепта, проявляющимся во фразеологических единицах, относятся признаки «жизнь», «главный», «сила». Обратим также внимание на то, что в некоторых сочетаниях *хлеб* приобретает характеристики одушевленности, что позволяет расширить границы понятия, и хлеб воспринимается как «самостоятельное живое существо» [8, с. 235]. Отметим, что хлеб соотносится с религиозными символами, примером чего является упоминание хлеба в молитвах (*Дай нам на сей день хлеб наш насущный*).

В ходе анализа нами были выявлены следующие группы фразеологических единиц, в которых хлеб:

- воспринимается как символ жизни;
- понимается как самое важное, необходимое для существования человека;
- выступает в значении продукта питания;
- соотносится со значением гостеприимства;
- осмысливается как обеспечение средствами к существованию.

Субъективация концепта «хлеб» была проведена на основе изучения НКРЯ, что позволило получить более глубокие представления о концепте, создать его целостный образ как следствие обобщения отношения к нему носителей русского языка. Материалы корпуса обеспечивают моделирование единиц языка, характеризующихся сложной структурой, что определяется пониманием корпуса как «некой уменьшенной модели языка или подъязыка» [3]. При исследовании концептов данные, получаемые при работе с НКРЯ, становятся фактором для выявления условий функционирования языковой единицы в комплексе ее языковых, коммуникативных и ситуативных характеристик. Это не только увеличивает объем анализируемого материала, но и позволяет «добиться большей объективности результатов проводимых исследований на базе реально функционирующего языка» [1]. Мы провели первичную выборку языковых данных на основе обращения к НКРЯ, что показало достаточно высокую активность слова *хлеб*. Общее количество документов составило 175, а упоминаний анализируемого слова – 741. Выборка проводилась на основе общей базы представленных текстов без обращения к подкорпусам.

Нами также было проанализировано распределение по годам. Пик приходится на середину и вторую половину 1940-х гг., что связано с послевоенным восстановлением страны. Наибольшей активностью характеризуются ядерные компоненты, употребляющиеся в прямом значении: хлеб как продукт и хлеб как злаковая культура. Кроме того, нами был проведен поиск по ключевому слову *хлеб* в пользовательском подкорпусе устной непубличной речи как составной части НКРЯ. Всего было найдено 76 документов, в которых слово *хлеб* упоминалось 171 раз. Общий анализ примеров показывает, что более 85% примеров относятся к ситуациям коммуникации бытового уровня, где слово *хлеб* упоминается в прямом смысле. Что касается реализации косвенных употреблений, наиболее ча-

стыми являются примеры употребления в значении «обеспечение средствами к существованию». Приведем примеры: *когда / Адам и Ева согрешили / то там было сказано / что Адаму / нужно будет после этого / в трудах добывать хлеб свой; // – Да / вот вы и добываете // а мне кажется почему-то / что у нас жены наказаны дважды / они и хлеб в поте лица добывают и еще рожают* (Беседа за праздничным столом, 1990, НКРЯ).

Таким образом, вербальная объективация и субъективация концепта «хлеб» свидетельствуют о расширении концептуальных признаков. Языковая репрезентация анализируемого концепта проявляется в динамике использования как прямых значений, так и косвенных. Общим признаком является их коммуникативная значимость и ценность как лингвокультурного феномена. Проведенная субъективация концепта подтверждает высокую частотность ядерных значений, проявляющихся как концептуальные признаки в структуре содержания концепта.

Список литературы

1. Гуреев В.А. Введение дискурсивных данных в современные грамматики // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования. 2002. С. 89–93.
2. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград – Архангельск, 1996. С. 3–16.
3. Колокольникова М.Ю. Дискурс-анализ и корпусный анализ в исследованиях в области исторической лексикологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Филология. Журналистика. 2010. Т. 10. Вып. 2. С. 3–6.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка М.: Азбуковник, 2002.
5. Пименова М.В. Душа и дух: особенности концептуализации. Кемерово: ИПК «Графика», 2004.
6. Приходько А.Н. Концепты и концептосистемы. Днепрпетровск, 2013.
7. Самигуллина А.С. Когнитивная лингвистика и семиотика // Вопр. языкознания. 2007. №. 3. С. 11–24.
8. Славянская мифология. М., 1995.
9. Стоянова Е.В. Концепт как медиатор между культурой и сознанием // Медиа в современном мире. 55-е Петербургские чтения: тез. Междунар. науч. форума 21–22 апр. 2016 г. / отв. ред. В.В. Васильева. СПб., 2016.
10. Сумцов Н.Ф. Символика славянских обрядов. М., 1996.
11. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Яз. рус. культуры, 1996.

12. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению. М.: Высш. шк., 1988.

* * *

1. Gureev V.A. Vvedenie diskursivnykh dannykh v sovremennye grammatiki // Tekst i diskurs: tradicionnyy i kognitivno-funkcional'nyy aspekty issledovaniya. 2002. S. 89–93.

2. Karasik V.I. Kul'turnye dominanty v yazyke // Yazykovaya lichnost': kul'turnye koncepty. Volgograd – Arhangel'sk, 1996. S. 3–16.

3. Kolokol'nikova M.Yu. Diskurs-analiz i korpusnyy analiz v issledovaniyakh v oblasti istoricheskoy leksikologii // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Filologiya. Zhurnalistika. 2010. T. 10. Vyp. 2. S. 3–6.

4. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka M.: Azbukovnik, 2002.

5. Pimenova M.V. Dusha i duh: osobennosti konceptualizatsii. Kemerovo: IPK «Grafika», 2004.

6. Prihod'ko A.N. Koncepty i konceptosistemy. Dnepropetrovsk, 2013.

7. Samigullina A.S. Kognitivnaya lingvistika i semiotika // Vopr. yazykoznavaniya. 2007. № 3. S. 11–24.

8. Slavyanskaya mifologiya. M., 1995.

9. Stoyanova E.V. Koncept kak mediator mezhdu kul'turoj i soznaniem // Media v sovremennom mire. 55-e Peterburgskie chteniya: tez. Mezhdunar. nauch. foruma 21–22 apr. 2016 g. / otv. red. V.V. Vasil'eva. SPb., 2016.

10. Sumcov N.F. Simvolika slavyanskikh obryadov. M., 1996.

11. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1996.

12. Tomahin G.D. Realii-amerikanizmy: posobie po stranovedeniyu. M.: Vyssh. shk., 1988.

Verbal objectification and subjectification of the concept “bread”

The article analyzes the concept of “bread” relating to nuclear cultural values and reflecting the peculiarities of the mentality of Russian speakers. The concept objectification and subjectification techniques are used as a research tool. The specificities of the presentation of the conceptual referent by means of a lexical sign, a phrase or a phraseological unit are identified. The possibilities of studying the concept of “bread” in the National Corps of the Russian language are considered.

Key words: *concept, picture of the world, concept objectification, concept subjectification, phraseology, Russian language corpus.*

(Статья поступила в редакцию 26.03.2019)

М.В. ДОЛГОПОЛОВА
(Уфа)

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ ЛЕКСЕМ С КОРНЕМ ЗЛ- В ДРЕВНЕРУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Рассматриваются основные направления семантического варьирования индоевропейского корня *zl-* в древнерусском языке. Получены данные о закономерностях формирования ценностного ядра русского языкового сознания и русской лингвокультуры.*

Ключевые слова: *добро, зло, этимология, смысл, значение, ценности.*

Понимание культуры того или иного народа непосредственно зависит от степени исследования его языка, т. к. внутренняя форма слова и система его значений являются «отражением категориального членения мира часто не с точки зрения его объективной реальности, а с точки зрения осмысления его человеком – продуктом определенных эпох» [1, с. 49]. Для постижения языка культуры необходимо найти главный регулятивный принцип, который организует логико-понятийную концептосферу культуры, управляет ее языком, ценностями и схемами их восприятия. Исследователь считает, что таким регулятивным принципом культуры носителей старославянского языка был Бог: все в мире соотносилось с космическим конфликтом добра и зла [Там же, с. 51]. Несомненно, после приятия христианства православие стало основой «всех глубинных традиций народной жизни» также и в Древней Руси [2, с. 530]. С течением времени «русская духовная культура, принимая новое, внимательно сохраняла старое, устанавливала формы сосуществования нового со старым, наслаивая одно на другое» [13, с. 37]. Поскольку Добро представляет собой одну из основополагающих ценностей в любой культуре, а Зло является его антиподом, вместе они составляют важнейшую аксиологическую оппозицию, отражающую миропонимание и регулирующую поведение человека. Вследствие этого важно проследить, как менялось соотношение ценностных смыслов в смысловой сфере «Добро – Зло» от века к веку, от эпохи к эпохе, и началом подобного исследования должен быть анализ их отражения в древнерусском языке. В настоящей статье мы рассмотрим основные на-

правления семантического варьирования индоевропейского корня *zl-*, в русском языке XI–XIV вв., в результате чего будут получены данные о закономерностях формирования ценностного ядра русского языкового сознания и русской лингвокультуры.

Отправной точкой нашего исследования является этимология корня *zl-*, т. к. «никакая другая лингвистическая дисциплина не собирает такую полноту информации о значении слова, как этимология, объединяющая в целях своего исследования современные данные, письменную историю, дописьменную реконструкцию и семантическую типологию» [14, с. 272–273]. Этимологический анализ происхождения лексемы позволит выявить семантический «зародыш слова», «зерно первосмысла» (В.В. Колесов), понять лингвокультурную специфику имени [7, с. 181–182].

Данный корень восходит к индоевропейскому корню **g'huel-*, **g'hul-* в значении ‘изгибаться’, ‘кривиться’, ‘изворачиваться’ с дальнейшим семантическим переходом (в сфере этического) → ‘кривить душой’ [18, р. 489–490]. Доказательством индоевропейского происхождения корня служат следующие факты.

Во-первых, данный корень отмечается в древних и в современных неславянских языках: нов.-перс. *zūr* ‘фальшивый, ложь’; др.-инд. *hvarati*, *hvalati* ‘идет кривыми путями, петляет, спотыкается, падает’. Родственными являются также авест. *hvarati* ‘идти не прямо, окольной дорогой, спотыкаться’; *zūrah* ‘неправда, несправедливость, обман’; лит. *atžūlas*, *atžūlus* ‘черствый, бесчеловечный’; *ižūlus* ‘надоедливый, наглый, грубый’; др.-перс. *zurah-kara* ‘козни строящий, предатель’; перс. *zur* ‘ложь’; осет. *зул* ‘кривой’ и др. [9; 15, с. 256; 16, с. 326].

Во-вторых, на славянской почве (в том числе и в древнерусском языке) корень дал, с одной стороны, значения этической оценки, а с другой – общеоценочное значение, которое сформировалось уже к началу XI в. При этом в значении этической оценки ‘жестокий’, ‘наглый, грубый’, ‘злой’ он «перекликается с семантикой однокорневой лексики восточнобалтийских языков (‘грубый, жестокий, дерзкий’), а в общеоценочном и нормативнооценочном значении сближается с иранским материалом» [4; 5, с. 42; 17, с. 169]. Вследствие этого исторические словари русского языка отмечают наличие уже в X–XI вв. простых слов с общеоценочными значениями, напри-

мер: *злой* ‘дурной человек’ (X в.), *зло* – ‘все плохое, дурное, *зль* ‘плохо, дурно’, *зლობь* ‘то же, что зло’ (XI в.), а также слов со значением этической оценки, например: *зლობный* ‘жестокый, свирепый’, *зლობь* ‘зло’, *зლობство* ‘зლობь’ (XI в.) и др. Адъективный и вместе с тем оценочный характер семантики корня на славянской почве обусловил его функционирование практически во всех сферах физической и психической деятельности человека.

Одним из самых древних является представление о зле как о действии, направленном на причинение вреда, например: *Аще обрящеть въ вусть Днѣпрьскомъ Русь Корсуняны рыбы ловяща, да не творять имъ зло никако же* (Дог. Игор. 945 г.) [12, с. 1000]; *Блаженному ж<е> Борису идущу к брату своему, ни что же зла помышляше, и идущу ему радуяся* (Арханг. Лет., 36, 1015 г.) (здесь и далее примеры приводятся по источнику [10]). Деятельностную природу зла подчеркивает также исследователь древнерусской лингвокультуры В.В. Колесов, который полагает, что «...Добро проявляет себя вовне как данность внешнего вида, как красота и польза, за которыми скрывается истина. Зло же <...> не видят – с ним сражаются» [7, с. 115] (см. также: [11, с. 531]).

Номинация причинения вреда (физической или психологической травмы) в древнерусском языке осуществлялась глаголом *злобити*: *Но они свои нравъ показаша, и лживыя вины возложиша на нѣ, и болма злобиша им* (Флавий. Полон. Иерус. II, 230, XI век). Его прямым дериватом являлось имя существительное *злобление* ‘причинение вреда’: *...от злобления поганых...* (Моск. лет., 142, 1252 г.).

Известный русский исследователь зла философ И.А. Ильин отмечал, что зло – это не отвлеченное понятие, не логическая возможность, а «живущее в нашей душе страстное тяготение к разнузданности, к разгулу дурных страстей, что ведет к духовному распаду личности». Оно присутствует в поступках и мыслях человека, а главное – в его желаниях и намерениях, в связи с чем бороться необходимо не только со злыми поступками и действиями, а еще и со злой волей человека [6, с. 327]. Зло-намерение представлено в древнерусском языке прилагательным *злобивый* ‘лукавый, коварный’, которое характеризует хитрого, ловкого человека, замышляющего зло: *Бѣ бо от зѣлбивъ мужъ очарованъ корабль, въ мнозѣ же бѣ тузѣ господинъ корабля* (Патерик Син., 150, XI–XII вв.). Такого человека так-

же называли злокозненным – ‘хитрым, строящим козни, коварным’: *Творить и се многаишъды дияволъ зѣлокъзньны (и е)гда узърить душу начъньшю чюти своя грѣхы* (Изб. Св. 1076 г., 635).

Как мы уже писали, индоевропейский корень *zl- имел первичные значения разного рода кривизны. Линия ‘кривой’, ‘изогнутый’ давала семантический переход → ‘ложный, неправильный, несправедливый’, который наблюдается и в древнерусском языке.

С принятием христианства на Руси появляется новое представление о зле как о грехе: лексема зло развивает значение ‘противозаконный поступок, грех’, появляются ее производные злобие ‘грех, вероотступничество’, зль ‘греховно, несправедно’ и др., например: *Аще бо князи правдыи бываютъ в земли, то многа отдаются согрѣшенья (земли); аще ли зли и лукави бываютъ, то болше зло наводитъ богъ на землю* (Лавр. Лет., 139, 1015 г.); *Съсудъ злобия зми(и)и... побѣжсень, неправдыны правдынымъ помысльмъ томить* (Мин. Сент., 0217, 1096 г.); *...Рече ему диякъ: сия же рече не суть правдславныя вѣры еже приносиши, нъ еретикъ суть, и зль славящихъ* (Патерик Син., 333, XI–XII вв.). Происходит также дальнейшее развитие линии семантического развития признаков значений в направлении: ‘кривой’ → ‘неправильный, ложный’ → ‘несправедный, нечестивый, греховный’.

Возникновение данных смыслов у целого ряда однокоренных слов (в том числе и сложных, таких как зѣлодѣльнѣ ‘греховно’, зѣлодѣяние ‘грех, святотатство’ и др.) можно объяснить следующим образом. Во-первых, в сознании древнерусского человека грех мыслился как «отход» от прямого пути истинной веры, как вероотступничество, а во-вторых, как переход от Добра к Злу, от истины (праведности) ко лжи (‘кривой’ → ‘ложный’). Поскольку пойти кривым, ложным путем, отойти от истинной веры человека соблазняет дьявол («отец лжи») [6; 7, с. 124], то закономерно появляется однокоренная лексема злецъ ‘злодей (о Сатане)’: *Наведе на ны бѣсы и самого того зѣльца сотону* (Патерик Син., 249, XI–XII вв.).

Вместе с тем человек сам отвечает за свои грехи: «...Грех совершается сознательно, оценивается как зло и оскорбление Богу; наконец, в результате совершения греха человек лишается Благодати (или отделяет себя от Бога)» [8, с. 167–177]. Поэтому слова с данным корнем

служили для выражения отрицательной этической оценки грешного человека. В свою очередь, грех связан с пороком, который, в толковании В.И. Даля, есть «недостаток нравственный, духовный; все, что противно истине и добру; зло и ложь, как свойство, качество человека; всякое нравственное извращение, искажение; наклонность к худу, к дурной жизни» [3, с. 320]. Этот «недостаток» также обозначался лексемами с анализируемым корнем, такими как зѣлоба ‘порок, лукавство’, зѣлобь ‘порок, лукавство’, зѣлонравый ‘порочный’ и др.: *Жита ваша побихъ, и зѣлобы вашае не истрѣгъ* (Гр. Наз. XI в. 312) [12]; *Блудница же... исповѣдаю своя грѣхы... обличаю свою зѣлобь, славить ся Христосъ* (Сл. Иоо. Злат., Усп. Сб., 424, XII–XIII вв.); *Акы нѣкую страсть пронируюю и зѣлонраву въ глубинѣдушньи скрывающе* (Гр. Наз., 130, XI в.).

Согласно христианской этике Добро мирно, а Зло враждебно. Ненавистное отношение к другим людям и состояние вражды между людьми обозначались лексемами зѣлобство ‘зѣлобность’ и зѣлоба ‘состояние вражды’ соответственно: *Аще хочеть кто добронравие съискати... възненавидитъ безмѣрныя зѣлобы, не можетъ съискати ея* (Патерик Син., 304, XI–XII вв.); *...и все зѣлобство обнаживъ древле прадѣда обнажѣшаго* (Мин. Сент., 0223, 1096 г.). В дальнейшем значение ‘враждебный’ появляется и у прилагательного злой (...кто будет мнѣ золь... (Ипат. лет., 367, 1147 г.)), и у его производных, а также сложными словами зѣлодѣйственный ‘враждебно настроенный человек’, зѣломысль ‘тот, кто желает зла; враг’ и др.: *Сего [Всеволода III] имени токмо трепетаху вся страны, и по всеи земли изиде слух его, и вся зѣломысли его вда богъ под руцѣ его* (Лавр. Лет., 436, 1212 г.).

Еще одна важная для формирования смыслового поля зла линия семантического развития связана с вторичным значением индоевропейского корня ‘наглый, грубый’, которое также восходит к значению ‘кривой’ (см. выше). Это линия ‘наглый, грубый’ → ‘жестокий, свирепый, лютый’ → ‘губительный, пагубный’. Усилительное значение ‘жестокий, свирепый, лютый’ впервые отмечено у лексемы зѣлобный: *Яко сътъ есть многоплетена зѣлобная къзнъ* (Панд. Ант., л. 90, XI в.), а значение ‘губительный, пагубный’ – у лексемы злой: *Завидя же дияволъ дѣвъ тои, въложи уноши иному въ сѣрдьци зѣлу любовь. Чюдная же та дѣва разумѣвши... мысли и погыбѣль уноша*

того (Патерик Син., 284, XI–XII вв.). Появление подобных значений по семантической модели ‘признак’ → ‘более сильный по степени проявления признак’ приводит к тому, что в XII в. происходит генерализация значения корня, и у прилагательного *злой* возникает значение ‘очень сильный по степени проявления’: *Зажьжесея пожарь Новегородъ... и баше пожарь зълъ, съгорѣша церкѣви з... и много домовъ добрыхъ* (Новг. I лет., 168, 1194 г.); *И бысть съча зла и велика, и побегоша пред иноплеменики, и ту убиень бысть великии князь Юрьи* (Моск. лет., 128, 1238).

Таким образом, в древнерусский период русского языка обозначились следующие две основные линии семантического развития индоевропейского корня *-zl-:

- 1) ‘кривой, изогнутый’ → ‘ложный, обманчивый, несправедливый’ → ‘неправедный’;
- 2) ‘кривой, косой’ → ‘дерзкий, грубый, бесчеловечный’ → ‘жестокий, свирепый’ → ‘жестокий, сильный по проявлению’.

Семантическое развитие корня в данных направлениях привело к тому, что в этот период исторического развития языка происходит значительное обогащение лексического гнезда корня за счет формирования различных этических оценочных смыслов.

Судьба общеоценочного значения корня иная. Если «слово *зъло* в исходном своем (синкретическом) смысле обозначало всю множественность отрицательного мира в случае, когда требовалось этот мир назвать» [7, с. 123], то к концу древнерусского периода это значение начинает утрачиваться: уходят в прошлое многие сложные слова с корнем *zl-* в общеоценочном значении ‘плохой’ и в XIV в. появляются лексемы *худой* и *плохой*, которые в конечном итоге взяли на себя функцию выражения общей оценки.

Список литературы

1. Вендина Т.И. Русская традиционная духовная культура: наследие в слове // Метафизика. 2012. № 6. С. 49–64.
2. Громыко М.М., Буганов А.В. О воззрениях русского народа / Ин-т этнологии и антропологии РАН. М.: Паломник, 2000.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / под ред. И.А. Бодуэна де Куртене. СПб., 1912. Т. 1.
4. Дронова Л.П. Становление и эволюция модально-оценочной лексики русского языка: этнолингвистический аспект. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006.

5. Зализняк А.А. Проблемы славяно-иранских языковых отношений древнейшего периода // Вопросы славянского языкознания. 1962. № 6. С. 28–45.

6. Ильин И. А. О сопротивлении злу силою. М.: Айрис-Пресс, 2007.

7. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. Добро и зло. СПб., 2001.

8. Панова Л.Г. Грех как религиозный концепт (на примере русского слова «грех» и итальянского “peccato”) // Логический анализ языка: Языки этики / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко, Н.К. Рябцева. М.: Яз. рус. культуры, 2000. С. 167–177.

9. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. М., 1958. Т. 1.

10. Словарь русского языка XI–XVII веков. Вып. 4: Г–Д. М.: Наука, 1977.

11. Спиноза Б. Избранные произведения: в 2 т. М.: Госполитиздат, 1957.

12. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. СПб., 1893. Т. 1.

13. Толстой Н.И. Неравномерность развития звеньев языковой и мифологической системы в этнолингвистическом аспекте // Его же. Избранные труды. М., 1999. Т. III.

14. Трубачев О.Н. Славянская этимология и праславянская культура // Славянское языкознание. X Международный съезд славистов. Доклады советской делегации. М., 1988.

15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. 2-е изд., стереотип. М.: Прогресс, 1986. Т. 1.

16. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. М., 1999. Т. 1.

17. Эдельман Д.И. Иранские и славянские языки: Исторические отношения. М.: Вост. лит., 2002.

18. Pokorny J. Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. Bern, 1959.

* * *

1. Vendina T.I. Russkaya tradicionnaya duhovnaya kul'tura: nasledie v slove // Metafizika. 2012. № 6. S. 49–64.

2. Gromyko M.M., Buganov A.V. O vozzreniyah russkogo naroda / In-t etnologii i antropologii RAN. M.: Palomnik, 2000.

3. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka / pod red. I.A. Boduena de Kurtene. SPb., 1912. T. 1.

4. Dronova L.P. Stanovlenie i evolyuciya modal'no-ocenочноj leksiki russkogo yazyka: etnolingvisticheskij aspekt. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2006.

5. Zaliznyak A.A. Problemy slavyano-iranskih yazykovyh otnoshenij drevnejshogo perioda // Vo-

prosy slavyanskogo yazykoznanija. 1962. № 6. S. 28–45.

6. Il'in I. A. O soprotivlenii zlu siloyu. M.: Ajris-Press, 2007.

7. Kolesov V. V. Drevnyaya Rus': nasledie v slove. Dobro i zlo. SPb., 2001.

8. Panova L. G. Grekh kak religioznyj koncept (na primere russkogo slova «grekh» i ital'yanskogo «peccato») // Logicheskij analiz yazyka: Yazyki etiki / otv. red. N. D. Arutyunova, T. E. Yanko, N. K. Ryabceva. M.: YAz. rus. kul'tury, 2000. S. 167–177.

9. Preobrazhenskij A. G. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 1958. T. 1.

10. Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vekov. Vyp. 4: G–D. M.: Nauka, 1977.

11. Spinoza B. Izbrannye proizvedeniya: v 2 t. M.: Gospolitizdat, 1957.

12. Sreznevskij I. I. Materialy dlya slovary drevnerusskogo yazyka po pis'mennym pamyatnikam. SPb., 1893. T. 1.

13. Tolstoj N. I. Neravnomernost' razvitiya zven'ev yazykovoj i mifologicheskoy sistemy v etnolingvisticheskom aspekte // Ego zhe. Izbrannye trudy. M., 1999. T. III.

14. Trubachev O. N. Slavyanskaya etimologiya i praslavyanskaya kul'tura // Slavyanskoe yazykoznanie. X Mezhdunarodnyj s'ezd slavistov. Doklady sovet'skoj delegacii. M., 1988.

15. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / per. s nem. 2-e izd., stereotip. M.: Progress, 1986. T. 1.

16. Chernyh P. Ya. Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka: v 2 t. M., 1999. T. 1.

17. Edel'man D. I. Iranskije i slavyanskije yazyki: Istoricheskie otnosheniya. M.: Vost. lit., 2002.

Semantic variation of the lexemes with the root “zl-” in the old Russian language

The article considers the main directions of the semantic variation of the Indo-European root “zl-” in the Old Russian language. The obtained data on the patterns of formation of the value core of the Russian language consciousness and Russian linguistic culture is presented.

Key words: *good, evil, etymology, meaning, value, values.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2019)

Р.Д. УРУНОВА, Г.Ш. АЗИТОВА
(Казань)

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КВАНТОРНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ

Рассматриваются кванторные местоимения, выявлены и представлены способы квантификации текстов разных типов. Отмечается, что кванторные местоимения имеют логическую природу, поэтому хорошо поддаются изучению методами логики. Основным материалом для исследования стали изречения и фрагменты, отобранные из текстов разных жанров и стилей. Выяснено, что использование кванторных местоимений обуславливает обобщенный символический характер содержания, поэтому они широко применяются в текстах как средство стилизации.

Ключевые слова: *местоимения, квантификация, кванторы, квантор существования, квантор общности.*

Исследование процессов познания мира ученые всегда тесно связывали с языком, который рассматривали, во-первых, как форму мышления и, во-вторых, как инструмент познания. Предполагалось, что подобно тому, как имя выражает сущность обозначаемого предмета, структура речи отражает структуру мысли [1]. Поэтому теория суждения основывалась на свойствах предложения, способного выражать истину. Логический, синтаксический и формально-логический аспекты единиц речи всегда рассматривались в науке в их нерасчлененной целостности, предполагающей прямую обусловленность языковой формы логической функцией [1; 3; 9]. Последний тезис можно использовать для обоснования функционального подхода к изучению речи, требующего учитывать соотношение означающего, обозначаемого и объекта действительности.

В функциональном аспекте единицы языка должны рассматриваться с учетом их логических особенностей. Особенно это касается класса местоимений, которые (как это уже неоднократно отмечалось видными языковедами) плохо поддаются описанию по критериям, разработанным для других слов. Это объясняется в первую очередь их особой функциональной природой, в силу которой они являются словами-проводниками, связывающими речь, коммуникативную ситуацию, окружа-

ющий мир и мышление человека. По этой же причине местоимения, будучи единицами языка, являются весьма популярным объектом изучения в логической науке. Необходимо отметить, что при освещении этих слов в парадигме логических направлений практически нет противоречий, которые, к сожалению, часто встречаются в традиционной грамматике.

В логике местоименные слова становятся объектом исследования чаще, чем другие классы слов. Это объясняется их ярко выраженной логической природой и тем, что при их использовании в речи всегда осуществляется какая-либо дополнительная мыслительная операция, кроме основных, обычных для всех единиц языка. И в логической науке, и в лингвистике давно признается, что местоимения являются одним из главных средств референции, одного из важнейших мыслительных процессов, происходящих в коммуникативном акте. Это обусловлено тем, что в процессе коммуникации они обязательно осуществляют либо ссылку на акт речи, либо указание на тип соотносительности высказывания с действительностью [3, с. 288; 8].

Разные по своей грамматической природе местоименные слова участвуют в референции разными способами. Это проявляется во всех аспектах: в их логической и синтаксической семантике, в их грамматических признаках и в функциональном качестве. По этим признакам местоимения делятся на три логико-семантических разряда: дейктические, анафорические и кванторные. В отличие от других классификаций местоимений данная схема является прагматичной, поскольку все названные разряды выделяются по способности и степени их участия в конкретных случаях соотносительности конкретных текстов с действительностью. Причем для каждого функционального местоименного разряда характерна своя специфическая сфера функционирования.

Кванторные местоимения отличаются от других разновидностей тем, что имеют заметно выраженное логическое качество. Фактически они функционируют в тексте в качестве логических кванторов, отсюда и их название. Кванторы (от лат. *quantum* – «сколько») – это принятое в исчислении предикатов математической логики название логических операторов, описывающих соотношения внутренней структуры высказывания (отношения между субъектом и предикатом) и несущих информацию о количественной характеристике логиче-

ского выражения, перед которым они поставлены [2, с. 212]. В логике различают два вида кванторов, которые репрезентируются в коммуникации местоимениями:

1) квантор существования имеет семантику количества, предметной области распространения какого-либо признака, выражается местоимениями *один, несколько, некий, оба, некто* и др.;

2) квантор общности имеет семантику обобщения, всеобщности, выражается местоимениями *всякий, каждый, все, мы, любой* и др.

Таким образом, местоимения, которые являются средством выражения логических кванторов, называются кванторными. Благодаря своей семантике в коммуникации они осуществляют указание на всеобщность, неопределенность, универсальность, частность и т. д.

Кванторные местоимения не похожи на другие местоименные слова и поэтому используются в речи специфически. Обычно в исследованиях каждый вариант этого разряда местоимений даже рассматривается отдельно от других, поскольку обладает уникальными логическими свойствами. Объединяющим их компонентом является только функция и, пожалуй, несхожесть не только с другими словами языка, но и с другими местоимениями тоже.

Кванторные местоимения всегда соотносятся с целым классом лиц, объектов или понятий, поэтому можно отметить, что они осуществляют деонкретизацию содержания текста или дискурса. При деонкретизации содержания происходит соотношение объекта, выраженного местоимением, с классом понятий, при этом индивидуальность и персональность объекта принципиально не важны: *Один говорит – побежим, другой говорит – полежаим, третий говорит, – покачаемся* (посл.) [5]; *Всякая молитва сводится на следующую: «Великий боже, сделай, чтобы дважды два не было четыре!»* (Тург.) [7]; *Все люди такие, только мы вот эдакие* (посл.) [5]; *С Прорвой связано много всяких рыболовных происшествий* (Пауст.) [4]; *Кто не со Мною, тот против Меня; и кто не собирает со Мною, тот расточает* (ЛК) [6].

Кванторные местоимения имеют стилистически маркированную функциональную сферу: они соотносят тексты с мыслительными категориями либо с целыми классами множеств, поэтому они часто используются в текстах как средство абстрагирования, обобще-

ния или символизации содержания. Кроме того, они являются прекрасным средством стилизации самых высоких текстов. Особенности использования кванторных местоимений очень хорошо поддаются исследованию эпистемологическими методами, в частности при помощи категории «возможный мир», подробно описанной финским ученым Я. Хинтиккой. «Возможный мир – по определению Я. Хинтикки, – можно интерпретировать либо как возможное положение дел, либо как возможное направление развития событий (различие этих интерпретаций не существенно)» [9, с. 38]. Каждый из нас ежедневно встречается с такими сущностями. Хинтикка отмечает: «Каждый, кто когда-либо думал, скажем, о вероятности различных возможностей относительно завтрашней погоды, тем самым рассматривал и несколько “возможных положений дел”. Каждый, кто когда-либо обдумывал то, что он воспринимает в данной ситуации, тем самым неявно классифицировал возможное положение дел на совместимые с содержанием его восприятия и не совместимые с ним, так как именно это и означает описание его восприятий» [Там же, с. 39].

Введение «возможного мира» в качестве научной категории в аппарат эпистемологических исследований Я. Хинтикка обосновывает более конкретными его реализациями в виде модельных множеств, состоящих из личных модальностей. «Личные модальности» – это «пропозициональные установки», на которых строится какой-либо конкретный «возможный мир». При операторной трактовке «личные модальности» устанавливаются в каждом конкретном случае заново по отношению к некоторому субъекту. Фактически «возможный мир» зависит от субъекта (т. е. автора текста), т. к. именно он определяет основные категории этого мира. В этом свете пропозициональные установки являются фундаментом, на котором строится «возможный мир».

Исследования показывают, что такая важная для текста категория, как цельность, или замкнутость, обуславливается тем, что личные модальности его «возможного мира» представляют собой комплекс, а не случайный набор. Этот факт позволяет использовать личные модальности как единицы измерения точной семантики какого-либо текста, а также его фрагментов и даже отдельных элементов. Применение личных модальностей в процедуре исследования разных текстов позволяет описать особенности кванторных местоиме-

ний, которые в этом плане обладают исключительными иллюстративными свойствами, т. к. степень участия субъекта в предложениях с этими местоимениями вытекает из их общего построения.

Понятие модельного множества характеризуется с помощью некоторого числа условий, которые, по существу, являются переформулированными условиями истинности для пропозициональных связок и кванторов (одним из видов которых и являются местоимения). Фактически модельные множества, по Хинтикке, являются условиями реализации «возможного мира». Предполагается, что модельные множества выполняют те же функции, что и описания состояния. До введения модельного множества предложение истинно в некотором «возможном мире», если оно истинно в мире, представляемым некоторым описанием состояния. После введения модельного множества можно сказать: суждение выполнимо, если и только если оно встречается в качестве элемента некоторого модельного множества.

В результате анализа модельных множеств различных высказываний и текстов мы пришли к следующим выводам.

1. Если субъект высказывания выражен обычным словом или некванторным местоимением, то он задает основные качества «возможного мира». Такой субъект является определителем предметной области «возможного мира» и одновременно его частью: *Устала бедная птица... Слабеет взмах ее крыл; ныряет ее полет* (Тург.) [7].

2. Если субъект выражен кванторным местоимением, то он не может определять конкретную предметную область, а только абстрактную (символическую), но зато всеобщую. Это наблюдается, например, в пословицах: *Всякий хочет взять, а никто не хочет дать* [5].

Таким образом, за кванторными местоимениями всегда стоит один из допустимых вариантов «возможного мира», субъектом которого может быть любой индивидуум, отвечающий условиям, из которых складывается модельное множество. Происходит обратная мотивация: если с конкретным субъектом закладываются пропозициональные установки «возможного мира», то с кванторным субъектом, напротив, «возможный мир» является условием, определяющим субъект. Таким образом, утверждение Я. Хинтикки о том, что «построив модельное множество, мы тем

самым строим и настоящую модель некоего вида мира, в котором были бы истинны все элементы М» [9, с. 51–52] – является справедливым и по отношению к высказываниям с кванторными местоимениями.

Функциональное значение кванторных местоимений хорошо прослеживается на примере древних культовых текстов, например в текстах Библии или в некоторых фольклорных текстах, содержащих нравоучения, которые всегда претендуют на обобщенность. Ученые, занимающиеся исследованием особенностей различных текстов, считают, что Библия по своему характеру является текстом-шифром. Действительно, она создавалась в давние времена в конкретных условиях, но распространилась по всему миру среди разных народов и поэтому существует вне пространственных и временных рамок. При такой широкой (и даже можно сказать всеохватывающей) ориентации тексты Библии должны быть понятны и доступны всем: и народам в целом, и каждому отдельному человеку независимо от времени и особенностей того мира, в котором он живет. Одним из главных средств достижения всеобщности Библии являются кванторные местоимения, которые выступают специфическим средством притчевых текстов.

Аналогично библейскому способу используются кванторные местоимения в пословицах и поговорках. Краткие народные изречения содержат мудрость, веками выражаемую различными вариантами. В конце концов в фольклоре сохранялся наиболее удачный, отобранный народом вариант, как правило, отличающийся заметно ощутимой квантификацией. Квантификация, достигаемая местоимениями, – это условие и залог популярности пословиц и поговорок: *Пред Богом все равны; Всякая неправда – грех; Никто же вест от человек, яже в человеце* [5].

Кванторные местоимения, в отличие от дейктических и анафорических, вносят в текст деконкретизацию и делают его символическим. Они обозначают реалию через ее вхождение в определенный класс. При этом совершенно неважными являются отличительные признаки этой реалии: она значима только как элемент определенного множества. Особенно хорошо это видно на способе использования кванторных местоимений в притчах Библии и в пословицах и поговорках: *У одного богатаго человека был хороший урожай в поле* (ЛК 12) [6]. В данном случае местоимение *одного* использовано с целью подчеркнуть

неважность того, что это был за человек: это любой из людей. Аналогично: *Всякий хочет взять, а никто не хочет дать* (послов.) [5]. Местоимения-деконкретизаторы расширяют функциональное пространство текста до бесконечности и функционируют как кванторы, иногда превращаясь в средство стилизации, и в таких случаях они приобретают большую художественную ценность: *Один человек сделал большой ужин и звал многих; Первый сказал ему: я купил землю... Другой сказал: я купил пять пар волов... Третий сказал: я женился...* (ЛК 14) [6].

В приведенном примере действующие лица не называются, а лишь намечаются благодаря использованию местоименных кванторов. Таким образом, тексту придается абстрактный и одновременно символический смысл. Рассмотренные выше разновидности кванторных местоимений имеют выраженный книжный характер. Действительно, большая часть из них используется осознанно, мотивированно, для достижения особой цели, важной для сообщения, для выражения которого используется местоимение. Кванторные местоимения выражают семантику категориального масштаба, которая никак не конкретизируется текстовым окружением, как это происходит с другими местоимениями, которые обычно употребляются с уточняющими словами (антецедентами). Актуальность использования местоименных кванторов особенно заметна в текстах, написанных высоким книжным стилем: в библейских, в нравственно-поучительных фольклорных, научных, философских и т. п. Кванторные местоимения являются элементом самого высокого стиля языка. Они реже других типов используются в устной речи и всегда употребляются для какого-либо обобщения. Обычной сферой их употребления являются тексты, имеющие выраженный книжный характер.

Список литературы

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
2. Кондаков Н.И. Логический словарь. М.: Наука, 1971.
3. Падучева Е.В. Высказывание и его соотношенность с действительностью: референциальные аспекты семантики местоимений. М.: Наука, 1985.
4. Паустовский К.Г. Мещерская сторона. Избранные произведения. М.: Рус. кн., 1995. Т. 3.
5. Пословицы русского народа. Сборник В. Даля. М.: Изд-во Худож. лит., 1957.

6. Святое Евангелие: репринтное издание. СПб.: Синодальная типография, 1914.
7. Тургенев И.С. Молитва // Его же. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. М.: Наука, 1982. Т. 10.
8. Урунова Р.Д. Местоимения русского языка: разноаспектное описание. Ульяновск: УлГУ, 2014.
9. Хинтика Я. Логико-эпистемологические исследования // Логика и методология науки. М.: Прогресс, 1980.

* * *

1. Gumboldt V. Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu. M.: Progress, 1984.
2. Kondakov N.I. Logicheskij slovar'. M.: Nauka, 1971.
3. Paducheva E.V. Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu: referencial'nye aspekty semantiki mestoimenij. M.: Nauka, 1985.
4. Paustovskij K.G. Meshcherskaya storona. Izbrannye proizvedeniya. M.: Rus. kn., 1995. Т. 3.
5. Posloviцы russkogo naroda. Sbornik V. Dal'ya. M.: Izd-vo Hudozh. lit., 1957.
6. Svyatoye Evangelie: reprintnoye izdanie. SPb.: Sinodal'naya tipografiya, 1914.
7. Turgenev I.S. Molitva // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij i pisem v tridcati tomah. M.: Nauka, 1982. Т. 10.
8. Urunova R.D. Mestoimeniya russkogo yazyka: raznoaspektnoye opisanie. Ul'yanovsk: UlGU, 2014.
9. Hintikka Ya. Logiko-epistemologicheskie issledovaniya // Logika i metodologiya nauki. M.: Progress, 1980.

Towards the issue of specificities of quantifier pronouns

The article deals with quantifier pronouns. The authors identify and present methods for quantifying texts of various types. It is noted that quantifier pronouns have a logical nature, therefore, they lend themselves well to the methods of logic. The study is based on sayings and text fragments of various genres and styles. It has been found out that the use of quantifier pronouns determines the generalized symbolic nature of the content, so they are widely used in texts as figures of speech.

Key words: *pronouns, quantification, quantifiers, existential quantifier, universal quantifier.*

(Статья поступила в редакцию 20.05.2019)

М.А. КАЛИНИНА, М.А. ЗАХАРОВА
(Волгоград)

ВЕКТОРЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Предпринята попытка установить векторы семантической деривации ряда заимствованных слов в русском языке через межъязыковые семантические корреляции. В качестве опорного материала выбраны лексемы, имеющие единую прототипическую ситуацию, но при попадании в разное языковое пространство получившие специфическое семантическое развитие. Выборка языкового материала осуществлялась через лексикографические источники – одноязычные толковые и аспектные словари.

Ключевые слова: семантическое развитие, семантическая деривация, семантическая мотивированность, семантическая структура, этимология, этимологическое гнездо.

Семантическое развитие слова является одним из эпидигматических свойств и предполагает изменение семного состава и семантического объема лексемы, формирование мотивационных отношений в рамках единой лексическо-семантической группы. Семантическое развитие может являться следствием семантической деривации, которая представляет собой «множество различного рода преобразований, в том числе процесс приобретения словом дополнительных значений (метафорического, метонимического, функционального), а также изменение семантического объема слова» [2, с. 92]. Следует отметить, что для заимствованной лексики семантическая деривация является не единственным процессом, который может повлиять на изменения в семном составе слова. Так, семантическую деривацию необходимо отличать от так называемого вторичного заимствования.

Вторичное заимствование из различных языков-источников, являясь одним из способов развития полисемии, представляет собой процесс перехода новых значений, которые существуют в русском языке наряду с ранее заимствованными и впоследствии могут их вытеснить. В дальнейшем существование в русском языке слов, имеющих одну форму, но

различные значения, может привести к разрыву полисемии и образованию омонимов.

Обратимся для иллюстрации к семантической структуре заимствованной лексики *касса*. В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера отмечается фиксация этого слова с эпохи Петра I, а также указываются иноязычные лексемы, потенциально входящие в ее этимологическое гнездо: через польский *kasa* или немецкий *kasse* или непосредственно из итальянского *cassa*, которое образовано от латинского *capsa* «футляр» [10, т. 2, с. 207]. «Историко-этимологический словарь современного русского языка» П.Я. Черных не только фиксирует у лексики *касса* более развернутую семантическую структуру, но и уточняет потенциальные языки-доноры: «1. Помещение, отделение, место (в учреждении, на предприятии, в магазине и пр.), где выдаются или принимаются и хранятся деньги. 2. (в типографии) Низкий ящик, разделенный на ячейки, где находятся размещенные по определенной системе наборные знаки одного шрифта. Заимствовано в конечном счете из итальянского языка. Ср.: ит. *cassa* – касса, фр. *caisse* – касса в 1 значении; англ. *cash* – деньги, *case* – наборная касса. Первоисточник – лат. *capsa* – ларчик, футляр, ящик; фр. *casse*» [12, т. 1, с. 384].

Соответственно, мы можем наблюдать колебания в определении исторического языка-источника заимствования, что может свидетельствовать о разновременной фиксации данной лексики в русском языке. Опираясь на данные этимологических словарей, первоисточником русского слова *касса* следует признать романские языки (по-видимому, имеет место опосредованное заимствование из итальянского языка через французский).

В «Словаре церковнославянского и русского языка, составленного Вторым отделением Императорской Академии Наук» (1847), у данного слова зафиксировано всего три лексико-семантических варианта (далее – ЛСВ, дефиниции приводятся в современной орфографии): «1. Значительное количество денег, хранимое в определенном для этого месте. 2. Кладовая, где хранятся деньги. 3. Отделение присутственного места, в котором выдаются или принимаются деньги» [8, т. 2, с. 165]. Словари современного русского языка фиксируют более широкую семантическую структуру лексики *касса*. Так, в «Словаре русского языка» А.П. Евгеньевой насчитывается уже шесть ЛСВ: «1. Ящик, шкаф для хранения денег и ценных бумаг. 2. Аппарат, на котором отпечатываются талоны с указанием получен-

ной суммы, а также место, кабинка, где стоит этот прибор и находится обслуживающий его работник. 3. Отделение учреждения, предприятия, где производятся денежные операции (прием и выдача денег, продажа билетов и т. п.), а также помещение такого отделения. 4. В составе названий различных кредитных учреждений. 5. Денежная наличность учреждения, предприятия. 6. типогр. Ящик, разделенный на клетки, с набором шрифта. *Наборная касса*» [6, т. 2, с. 37].

В «Толковом словаре иноязычных слов» Л.П. Крысина слово *касса* представлено четырьмя лексико-семантическими вариантами: «1. Ящик, шкаф для хранения денег и ценных бумаг, а также помещение, учреждение, в котором производятся денежные операции. 2. Денежная наличность предприятия. 3. Аппарат, на котором отпечатываются талоны на товары с указанием полученной суммы, а также кабинка, место, где стоит этот аппарат и находится обслуживающий его работник. 4. полигр. Ящик с набором типографского шрифта» [4, с. 310]. Таким образом, с точки зрения современного русского языка мы можем говорить о наличии в структуре значения заимствования опорного ЛСВ, выраженного архисемой «ящик», а также дифференциальными семами «место, помещение», «денежные средства» и «прибор, аппарат».

Опираясь на словарный материал, можно выделить определенные векторы семантического развития рассматриваемого слова. С одной стороны, экстралингвистические факторы влияют на развитие таких ЛСВ, которые, обозначая конкретную реалию, обобщили архисему «ящик», что повлекло за собой появление типографического термина, не связанного с финансово-экономической сферой. Терминологизация является таким процессом деривационных семантических изменений, в результате которых «общеупотребительное слово меняет синонимические отношения, системе производных, т. е. включается в новые системные связи» и может привести к формированию нового лексического значения и появлению слова-омонима [3, с. 48]. Соответственно, мы можем говорить о семантической деривации, которая в данном случае состоит в обобщении архисемы «ящик» → «отсек, ячейка» → «место, помещение» исходного ЛСВ, появлении нового лексического значения, которое свидетельствует о ее выходе за пределы базовой лексико-семантической парадигмы. С другой стороны, наблюдается развитие новых дифференциальных сем у рассматриваемой

лексемы: под *кассой* стали понимать не только ящик для денег, но и сами деньги. Другими словами, наблюдается метонимический перенос по модели «место → объект, хранящийся в данном месте». Появление дифференциальных сем является следствием не только семантической деривации, но и семантического сдвига, который в перспективе может привести к появлению соответствующего омонимоносеманта. Предполагаемый семантический сдвиг также может свидетельствовать о вторичном заимствовании данной семы.

Процесс семантической деривации в русском языке непрерывен и, как известно, поддерживается не только потребностью номинации новых предметов и явлений действительности, но и стремлением говорящих к экспрессивности, а также отталкиванием от привычных речевых средств выражения. Это чаще всего приводит к расширению семантического объема, что подразумевает не только увеличение количества значений слова и расширение сферы употребления заимствованной лексемы. Так, данная заимствованная лексема является смыслообразующим компонентом ряда словосочетаний: *театральная касса*, *железнодорожная касса*, *сберегательная касса* или *наборная касса* (типогр.) – «ящик, разделенный на клетки, с набором шрифта»; *касса взаимопомощи* – «добровольное объединение трудящихся при профсоюзной организации для оказания взаимной материальной помощи» [6, т. 2, с. 37–38]. Понятие «касса взаимопомощи» появляется в советское время: «добровольное объединение трудящихся в составе профсоюзной организации для оказания взаимной материальной помощи из членских взносов пайщиков» [9, с. 133].

Особенности семантической деривации лексемы *касса* в русском языке наиболее полно раскрываются на фоне иноязычных дублетов. «При рассмотрении слов-дублетов в конкретных языках следует исходить из того, что звуковой облик слова и его значение, сложившиеся в языке-источнике, переходят из языка в язык либо без значительных изменений, либо продолжают модифицироваться как в посредствующих, так и заимствующих языках» [11, с. 16]. Рассматривая лексемы *касса* и *cash*, восходящие к общему французскому этимону, И.В. Царевская относит их к категории таких дублетных групп, которые «имеют в обоих языках тождественную форму, но существенно дифференцированные значения» [Там же]. Исторически в семантической структуре английского слова *cash* можно было выделить

две архисемы: ‘ящик, футляр’ (данная архисема утрачена современным английским языком) и ‘деньги’: ‘1. A box for money, a cash-box (*коробка для денег*); a sum of money (*денежная сумма*). 2. Money; in the form of coin, ready money (*наличные деньги*). *Banking and Commerce*: Specie; also, more loosely, bank-notes which are at once convertible, as opp. to bills, etc. (*металлические деньги; банкноты*)’ [18, р. 270]. Многоязычные толковые словари современного английского языка фиксируют только значение с архисемой ‘деньги’: ‘money in coins or notes (*деньги в форме монет или купюр*) // money in any form as an available resource (*деньги в любой форме как непосредственно доступный (имеющийся в наличии) ресурс*)’ [17, р. 219].

Таким образом, метонимический перенос, лежавший в основе семантической деривации внутри лексемы *cash*, выявляется только через рассмотрение ее семантической динамики в диахронии. В то же время материал словарей русского языка позволяет выявить метонимические взаимосвязи ЛСВ и в синхронии.

Кроме того, лексема *касса* обнаруживает семантическую параллель с другим английским словом – *case*, у которого в современном английском языке можно выделить архисемы ‘контейнер’ и ‘футляр’: ‘1. A container designed to hold or protect something (*контейнер для хранения или сохранения чего-либо*). // The outer protective covering of a natural or manufactured object (*внешнее защитное покрытие природного или искусственного объекта*). 2. A suitcase (*чемодан*). 3. A box containing twelve bottles of wine or other drink, sold as a unit. 4. Printing a partitioned container for loose metal type (*наборная касса*). // Each of the two forms, capital or minuscule, in which a letter of the alphabet may be written or printed (*регистр прописных или строчных букв*)’ [Ibid.]. Заслуживает внимания четвертый ЛСВ, связанный с типографической терминологией. В словаре The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles соответствующее значение – ‘(printing) the frame in which the compositor has his types, divided into compartments (ordinarily there are two, the *upper case* for capitals, etc., and the *lower case* for the small letters, etc.)’ – датировано 1588-м г. [18, р. 270]. В современном русском языке достоверно говорить о появлении соответствующего значения можно не ранее второй половины XIX в. Так, в «Словаре современного русского литературного языка» в качестве иллюстративного материала к ЛСВ, обозначающему наборную кассу, приводится цитата из стихотворения Н.А. Некрасова «На-

борщики»: «Набор мы [наборщики] рассыпаем // Зачеркнутых столбцов // И литеры бросаем... // По кассам! Вновь в порядке // Лежат одна к одной» [7, т. 5, стб. 853]. Стихотворение, фрагмент которого процитирован выше, является частью «Песен о свободном слове», созданных в 1865–1866 гг. [5, т. 2, с. 153, 421].

Сопоставление вокабул *касса* и *case* позволяет предположить, что КСД, относящийся к полиграфической терминологии, развивается на русской почве под влиянием германских языков. Это, в свою очередь, подтверждает тезис о том, что «иноязычный прототип как целое не служит материалом для заимствования: он лишь дает этот материал – свое вещественное значение, облеченное в определенную звуковую оболочку. Если иноязычному слову присуща полисемия, то в качестве заимствуемого материала выступает обычно лишь одно значение слова, а не вся его семантическая система» [1, с. 57]. Кроме того, в отношении семантической мотивированности русская *касса* обнаруживает корреляции сразу с двумя английскими лексемами (*case* и *cash*), которые представляют собой пару этимологических дублетов, заимствованных из старофранцузского языка [17, р. 219].

Можно предположить, что *касса* стала также мотивирующей базой для лексемы *кассета*. Однако словари, фиксирующие появление данного слова в начале XIX в., отмечают ее французское происхождение, свидетельствующее скорее о вторичном заимствовании, чем о деривации: *кассетта* «фр. Собственно значит шкатулку, ларец, где обыкновенно хранятся дорогие вещи; во Франции же под словом кассетты разумелись шкатулочные деньги, т. е. та сумма, которую хранитель королевской казны приносил королю в первое число каждого месяца» [14, ч. 2, стб. 152]. В дальнейшем в значении заимствованной лексемы происходит семантический сдвиг, обусловленный существованием в лексической системе русского языка слов для обозначения соответствующей реалии – *ларец, шкатулка*. Словарный материал показывает, что на протяжении XIX – первой половины XX в. наблюдается интенсивная семантическая деривация внутри лексемы *кассета*: «1. Светонепроницаемая плоская коробка с выдвигающей крышкой для предохранения фотографических пластинок или киноплёнки от засветывания при съёмке. 2. Приспособление для сбрасывания бомб с самолёта. 3. То же, что кессон (в 3-м значении)» [7, т. 5, стб. 854]; «1. Светонепроницаемый футляр для фотографической пластинки или для фото- и кино-

плёнки, в который они помещаются при проведении съёмки. 2. Плоская коробка для магнитофонной ленты. 3. *Архит.* То же, что кессон (в 3 значениях): квадратное, многоугольное и т. п. углубление на потолках, внутренних поверхностях сводов, арок и т. д., которое служит для художественной обработки поверхности и улучшает акустику помещения» [6, т. 2, с. 38, 46]. В конце XX в. актуализируется второй ЛСВ, а также ЛСВ «компактная форма, футляр (обычно для однородных элементов) в различных технических устройствах» [9, с. 289], кроме того, впервые фиксируется значение «видеокассета» [Там же].

В английском языке слово *cassette* впервые зафиксировано в 1793 г. Оно имело в семантической структуре три ЛСВ: '1. A casket (ларец, шкатулка для хранения украшений, писем и иных ценных вещей). 2. *Photogr.* A small flat box used as a container in transporting a plate or film (кассета для пластинок или плёнки). 3. *Ceramics.* = *Saggar* 1 (капсула для обжига керамических изделий)' [18, р. 271, 1779]. Как показывают дефиниции, в английском языке лексема *cassette* также первоначально использовалась для обозначения коробочки, в которой хранятся ценные вещи. Впоследствии, однако, это значение утратилось, поскольку в английском языке уже существовал синоним – слово *casket*. Третий ЛСВ, связанный с обозначением капсулы для обжига керамических изделий, также был вытеснен уже существовавшим синонимичным обозначением *saggar*. В современном английском языке словом *cassette* обозначают аудио- или видеокассету: 'a sealed plastic unit containing a length of audio tape, videotape, film, etc. wound on a pair of spools, for insertion into a recorder or playback device' [17, р. 220].

Интересное семантическое развитие можно наблюдать и у заимствованной лексемы *кабинет*, семантическая структура которой в современном русском языке насчитывает четыре ЛСВ: «1. Комната, предназначенная для занятий. // Служебное помещение в учреждении, обычно для ответственного лица. *Кабинет директора*. // Комплект мебели для такой комнаты. 2. Помещение, предназначенное для специальных занятий с необходимым для этих занятий оборудованием (в научно-исследовательских учреждениях, учебных заведениях и т. п.). *Физический кабинет. Анатомический кабинет*. // Помещение со специальным оборудованием для лечебных процедур. *Рентгеновский кабинет. Зубоврачебный кабинет*. 3. Одна из отдельных комнат в ресторане для

посетителей, не желающих расположиться в общем зале. 4. В некоторых странах состав входящих в правительство министров, правительство. *Кабинет министров*» [6, т. 2, с. 11].

Сопоставим вокабулы слова *кабинет* в 4-томном «Словаре русского языка» и в 17-томном «Словаре современного русского литературного языка». Дефиниция, представленная во втором источнике, включает ЛСВ, которые на современном этапе, по-видимому, стоит рассматривать как историзмы (3 и 4): «1. Комната в доме, квартире для занятий, деловых разговоров. // Служебное помещение, комната в учреждении для занятий ответственного лица. // Комплект мебели для такой комнаты. 2. Особое помещение для специальных занятий (снабженное приборами, коллекциями т. п.) в учебных заведениях, научно-исследовательских учреждениях и т. п. // Специально оборудованное врачебное помещение. 3. Отдельная комната при ресторанах и увеселительных садах для посетителей, не желающих расположиться в общем зале. 4. В некоторых странах – состав министров, входящих в правительство. // В России XVIII и начала XIX в. – отдел министерства двора, ведавший хозяйственными и финансовыми делами царского двора, а при Петре I – особо важными и секретными делами» [7, т. 5, стб. 624–626].

Процесс вхождения данного слова в систему русского языка предположительно отмечается уже с первой четверти XVIII в., с момента фиксации словарями ЛСВ 1) «поставец с выдвижными ящиками» и 2) «государственный совет», чуть позже *кабинет* также стал употребляться и как «рабочая комната» [12, т. 1, с. 364]. «Историко-этимологический словарь» фиксирует три ЛСВ в семантической структуре данного заимствования: «1. Отдельная комната (с письменным столом, книжными шкафами и пр.) в большой квартире или учреждении, предназначенная для занятий, деловых разговоров и т. п.; 2. Специально оборудованное помещение в научно-исследовательских институтах, учебных заведениях и т. д. для лабораторных или иных учебных занятий; 3. Состав министров, входящих в правительство (в некоторых странах)» [Там же].

Примечательно, что в «Словаре церковнославянского и русского языка, составленном Вторым отделением Императорской Академии Наук» (1847), семантическая структура лексемы обнаруживает шесть ЛСВ, два из которых (2 и 3) впоследствии были утрачены:

«1. Комната, назначенная для уединенных домашних занятий. *Трудиться в кабинете*. 2. Присутственное место, заведующее принадлежащими собственно Государю драгоценностями и различными заведениями. 3. Правительственное место для производства государственных и других дел, существовавшее при Императрице Анне Иоанновне. 4. Двор и министерство. *Кабинет Венский, Лондонский, Берлинский*. 5. Собрание редких вещей, относящихся к наукам и искусствам. *Кабинет физический, медалей, машин и редкостей*. 6. То же, что бюро или секретарь. *Кабинет из орехового дерева*» [8, т. 2, с. 150].

Как показывает материал вышеприведенных дефиниций, архисема ‘помещение (комната)’ является опорной для лексемы *кабинет* не только в синхронии, но и, по-видимому, в диахронии. Шестой ЛСВ, представленный в словаре 1847 г., начинает переосмысляться на основе метонимического переноса, который приводит к семантической деривации, проявляющейся в развитии дифференцирующих сем, связанных с обозначением мебельного гарнитура для кабинета и отмеченных, соответственно, в более поздних лексикографических источниках. Таким образом, в отношении ЛСВ, связанного с обозначением кабинета как комплекта мебели, можно наблюдать расширение значения.

ЛСВ, обозначающие правительственные структуры, претерпевают изменения, которые обусловлены экстралингвистическим фактором – историческим развитием, видоизменением соответствующих органов власти. Несмотря на то, что с течением времени некоторые ЛСВ переходят в разряд семантических историзмов, можно говорить об устойчивости архисемы ‘правительственное учреждение’.

Если обратиться к пятому ЛСВ, зафиксированному в словаре 1847 г. («собрание редких вещей, относящихся к наукам и искусствам»), можно говорить о семантическом сдвиге, который связан с развитием денотата. Следы данного ЛСВ сохранились у лексемы *кабинет* в современном русском языке: «2. Особое помещение для специальных занятий (снабженное приборами, коллекциями и т. п.) в учебных заведениях, научно-исследовательских учреждениях и т. п.» [7, т. 5, стб. 624–626]; «2. Помещение, предназначенное для специальных занятий с необходимым для этих занятий оборудованием (в научно-исследовательских учреждениях, учебных заведениях и т. п.)» [6, т. 2, с. 11]. Подобная динамика позволяет нам го-

ворить о семантической деривации, которая сопровождается расширением значения через обобщение архисемы 'бюро, шкаф' → 'отдел' → 'помещение' и последующим сужением значения.

Заметим также, что одной из особенностей семантической деривации лексемы *кабинет* является сохранение ряда опорных лексикосемантических вариантов французских слов *cabinet¹* и *cabinet²*. Первый блок значений французского полисеманта *cabinet¹* связан с обозначением места. Приведем ту часть ЛСВ французского полисеманта, которая обнаруживает прямые смысловые параллели с ЛСВ слова *кабинет*: 'A. Petit pièce d'un appartement, généralement à l'écart (удаленная комната в квартире). *Cabinet de débarras* (кладовая) (cf. *cagibi, réduit*). <...> 1. Vieilli. *Cabinet particulier* (устар. Личный кабинет), plus rare, *cabinet de société* (общественное место). Pièce à l'écart dans un restaurant, pour les clients qui désirent en tête seuls (комната для уединения в ресторане) <...> B. [Désigne un lieu de travail] (место для работы) 1. Littéraire a) Vieilli. Pièce réservée au travail intellectuel (комната для интеллектуальной работы). *Cabinet du directeur, cabinet d'étude, cabinet de travail* (Кабинет руководителя, учебный класс, рабочий кабинет). Synon. mod. et cour. *Bureau* (бюро). // P. méton., rare. Le mobilier de la pièce. b) Vx. *Cabinet de chimie, de physique*. Laboratoire notamment privé, de chimie, de physique; p. méton., ensemble des objets qui s'y trouvent. <...> 2. Usuel. Lieu d'exercice de certaines professions libérales: professions médicales, avocats, hommes d'affaires, etc. (место, где ведут практику люди медицинской профессии, юристы, бизнесмены и др.) (cf. *étude*). *Cabinet de consultation* (кабинет для консультаций) <...> C. [Dans des syntagmes figés] Salle ou ensemble de salles où sont exposés des objets rares, notamment de valeur documentaire (помещение, где представлены редкости); p. méton., ces objets. *Le cabinet des médailles de la Bibliothèque nationale* (cf. *musée, galerie*). <...> SYNT. *Cabinet d'antiquités, d'estampes, de gravures, de minéralogie, de miniature*' (перевод здесь и далее наш. – М.К., М.З.) [15].

Второй блок значений французского полисеманта связан с политико-административной сферой: 'A. Usuel. Ensemble des proches conseillers d'une personnalité officielle de l'État (советники главы государства). *Le cabinet du chef de l'État, d'un ministre, d'un préfet; cabinet ministériel, préfectoral; directeur, attaché de cabi-*

net. B. [En régime parlementaire] Ensemble des ministres, secrétaires et sous-secrétaires d'État, solidairement responsables du pouvoir exécutif devant le Parlement (*кабинет министров*)' [15].

В Le Trésor de la Langue Française informatisé у лексемы *cabinet²* отмечено следующее значение, с которым русская лексема *кабинет* обнаруживает в диахронии смысловые корреляции (приводим только первую часть дефиниции, актуальную для нашего анализа): 'Vieilli A. Meuble à tiroirs, très ouvragé (*шкаф с ящичками*). *Cabinets espagnols à multiples tiroirs, marquetés d'ébène, d'ivoire et d'écaille* (T'Serstevens, L'Itinéraire espagnol, 1963, p. 303)' [16].

Особенностью семантической деривации слова *кабинет* на русскоязычной почве является сохранение архисемы 'помещение' и развитие значений на ее базе. Если сопоставить ЛСВ слова *кабинет*, представленный в «Этимологическом словаре» П.Я. Черных, то можно заметить явные параллели с ЛСВ этимологически родственного английского слова *cabinet*: '1. A cupboard with drawers or shelves for storing or displaying articles (*шкаф с ящичками или полками*) // a wooden box, container, or piece of furniture housing a radio, television set, or speaker (*корпус радио, телевизора или колонки; шкафчик, в котором могут размещаться эти приборы*). 2. (Also *Cabinet*) (in the UK, Canada, and other Commonwealth countries) the committee of senior ministers responsible for controlling government policy (*кабинет министров*). // (in the US) a body of advisers to the President, composed of the heads of the executive departments of the government (*в США: группа советников президента, состоящая из глав исполнительных ведомств правительства*)' [17, p. 195], которое в диахронии пережило не только полное опрошение, но и утратило значение 'a small private room (*небольшая личная комната*)' [Ibid.]. Для английского полисеманта *cabinet* ведущими являются архисемы 'предмет мебели' и 'правительственное учреждение'. Значение, связанное с номинацией комнаты для занятий (а именно: чтения, письма или академической работы), – закрепилось исторически за существительным *study* [Ibid., p. 1432].

Исследование семантической мотивированности заимствования *кабинет* заставляет нас обратиться к лексеме *кабина*, этимологически подходящей в качестве мотивационной базы: «небольшое помещение специального назначения (для пилота или пассажиров в самолете, водителя в автомобиле, для теле-

фонных переговоров и т. п.)» [7, т. 5, стб. 624], небольшое помещение специального назначения. *Кабина экскаватора. Душевая кабина. Кабина самолета*» [6, т. 2, с. 10]. Однако, как отмечает «Историко-этимологический словарь», заимствование *кабина* зафиксировано в русском языке в начале XX в., что исключает возможность данного слова стать мотивирующей основой для лексемы *кабинет*, несмотря на этимологическую общность. Во французском языке, однако, в диахронии возможно выявить отношения словообразовательной мотивации между *cabinet* и *cabine* [15].

Таким образом, развитие семантической структуры заимствованной лексемы *кабинет* сопровождается частичной деэтимологизацией, «состоящей в затемнении первоначальной семантической структуры слова вследствие стирания морфологических границ между компонентами, то есть в результате превращения прежде членимой основы в нечленимый корень» [13, с. 349]. Особенности семантической деривации указанного галлицизма на русскоязычной почве обусловили утрату лексемой *кабинет* словообразовательных мотивационных связей с иноязычным прототипом и ее морфемную членимость. Примечательно, что во французском языке слово *cabine* служит для обозначения понятий «каюта» и «кабина», в то время как в английском *cabin* – ‘1. A private room or compartment on a ship (*каюта*). 2. The passenger compartment in an aircraft (*пассажирский отсек самолета*, ср.: *cockpit* – *кабина пилота*). 3. A small wooden shelter or house (*хижина, лачуга*)’ [17, р. 194].

Таким образом, в ходе исследования семантического развития заимствованных лексем *касса*, *кассета*, *кабина*, *кабинет* были выявлены векторы семантической деривации, которые приводят не только к развитию полисемии, но и к сокращению семантической структуры слова, а также семантическому сдвигу за счет вторичного заимствования. Определено, что указанные слова имеют общую прототипическую ситуацию «отсек» / «отдельное помещение» в различных языковых пространствах, проанализированы их связи с иноязычными коррелятами, были обнаружены семантические связи и расхождения. Сопутствующий семантической деривации процесс деэтимологизации, который привел к изменению словообразовательной структуры слов *кассета*, *кабинет*, позволяет нам предполагать системный, эпидигматический характер заимствования указанных лексем.

Список литературы

1. Ефремов Л.П. Сущность лексического заимствования и основные признаки освоения заимствованных слов: дис. ... канд. фил. наук. Алма-Ата, 1958.
2. Калинина М.А. Эпидигматическое освоение галлицизмов в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2006.
3. Косова М.В. Терминологизация как лексико-семантический процесс // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2004. № 2(27). С. 42–48.
4. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М., 2002.
5. Некрасов Н.А. Собрание сочинений: в 8 т. / под общ. ред. К.И. Чуковского. Т. 2: Стихотворения и поэмы 1861–1877. М.: Худож. лит., 1965.
6. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд. стереотип. Т. 2: К–О. М.: Рус. яз., 1986.
7. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. Т. 5: И–К / АН СССР, Ин-т рус. яз. М.–Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1956.
8. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым отделением Императорской Академии Наук: в 4 т. СПб., 1847. Т. 2.
9. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г.Н. Складчиковой. СПб.: Рос. академия наук, Ин-т лингв. исследований; изд-во «Фолио-Пресс», 1998.
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 2: Е–Муж. СПб.: Терра-Азбука, 1996.
11. Царевская И.В. Этимологические единицы общего происхождения: лексико-семантический аспект исследования (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2006.
12. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. 3-е изд., стереотип. Т. 1: А – Пантомима. М.: Рус. яз., 1999.
13. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Больш. Рос. энцикл., 1998.
14. Яновский Н.М. Новый словотолкователь, расположенный по алфавиту: содержащий разные в русском языке встречающиеся иностранные речения и технические термины: в 3 т. СПб.: Тип. Акад. наук, 1804. Ч. 2.
15. Cabinet1 // Le Trésor de la Langue Française informatisé [Electronic resource]. URL: <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=2205997095;r=1;nat=;sol=1>; (дата обращения: 04.03.2019).
16. Cabinet2 // Le Trésor de la Langue Française informatisé [Electronic resource]. URL: <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?21;s=150445410;r=1;nat=;sol=2>; (дата обращения: 04.03.2019).

17. The Concise Oxford English Dictionary / Ed. by Angus Stevenson, Maurice Waite. 12th ed. Oxford University Press, 2011.

18. The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles / Revised and edited by C.T. Onions. 3rd ed., revised with addenda. Oxford, At the Clarendon Press, 1955.

* * *

1. Efremov L.P. Sushchnost' leksicheskogo zamestvovaniya i osnovnye priznaki osvoeniya zamestvovannykh slov: dis. ... kand. fil. nauk. Alma-Ata, 1958.

2. Kalinina M.A. Epidigmaticheskoe osvoenie gallicizmov v russkom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2006.

3. Kosova M.V. Terminologizatsiya kak leksiko-semanticheskij process // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2004. № 2(27). S. 42–48.

4. Krysin L.P. Tolkovyj slovar' inoyazychnykh slov. M., 2002.

5. Nekrasov N.A. Sbranie sochinenij: v 8 t. / pod obshch. red. K.I. Chukovskogo. T. 2: Stihotvoreniya i poemyy 1861–1877. M.: Hudozh. lit., 1965.

6. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / AN SSSR, In-t rus. yaz.; pod red. A.P. Evgen'evoy. 3-e izd. stereotip. T. 2: K–O. M.: Rus. yaz., 1986.

7. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: v 17 t. T. 5: I–K / AN SSSR, In-t rus. yaz. M.–L.: Izd-vo Akademii Nauk SSSR, 1956.

8. Slovar' cerkovno-slavyanskogo i russkogo yazyka, sostavlenyj Vtorym otdeleniem Imperatorskoj Akademii Nauk: v 4 t. Spb., 1847. T. 2.

9. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka konca XX veka. Yazykovye izmeneniya / pod red. G.N. Sklyarevskoj. SPb.: Ros. akademiya nauk, In-t lingv. issledovaniy; izd-vo «Folio-Press», 1998.

10. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. T. 2: E–Muzh. SPb.: Terra-Azbuka, 1996.

11. Carevskaya I.V. Etimologicheskie edinicy obshchego proiskhozhdeniya: leksiko-semanticheskij aspekt issledovaniya (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 2006.

12. Chernyh P.Ya. Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka: v 2 t. 3 izd., stereotip. T. 1: A – Pantomima. M.: Rus. yaz., 1999.

13. Yazykoznanie. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yartseva. M.: Bol'sh. Ros. encikl., 1998.

14. Yanovskij N.M. Novyj slovotolkovatel', raspolozhennyj po alfavitu: soderzhashchij raznye v rossijskom yazyke vstrechayushchiesya inostrannye recheniya i tekhnicheskie terminy: v 3 t. SPb.: Tip. Akad. nauk, 1804. Ch. 2.

Directions of semantic derivation of borrowed lexemes in Russian

The article determines the directions of semantic derivation of a number of borrowed words in Russian through interlingual semantic correlations. As reference material, lexemes were chosen that have the same prototypical situation, but their semantic development was specific due to their entering a different linguistic space. The selection of language material was carried out through lexicographic sources such as monolingual explanatory and aspectual dictionaries.

Key words: semantic development, semantic derivation, semantic motivation, semantic structure, etymology, cognate set.

(Статья поступила в редакцию 22.05.2019)

Н.В. СМирнова, И.М. СОВЕТОВ
(Москва)

АВТОРСКАЯ САМООЦЕНКА В ЗАГОЛОВКАХ СОВРЕМЕННЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ

Изучаются характеристики, структурные и семантические особенности построения заголовков газетно-публицистического дискурса, передающих значение самооценки. Принципами организации заголовков, содержащих самооценку, являются такие когнитивно-функциональные принципы, как ориентация на фоновое знание, принцип иконичности, принцип экономии языковых средств, принцип эмотивно-оценочной актуализации.

Ключевые слова: самооценка, дискурс, заголовочный комплекс, ориентация на фоновое знание, presupпозиция, фокализация заголовка.

Наше исследование посвящено изучению характеристик, структурных и семантических особенностей построения заголовков публикаций публицистического дискурса, передающих значение самооценки. Исследование проведено на материале английского языка. Источником языкового материала послужили заголовки журнальных текстов английских и американских периодических изданий, таких

как Psychologies, Reader's Digest, Newsweek, The Economist, National Geographic, Time, The Washington Post, U.S. News and World Report и др. за 2018–2019 гг. В результате сплошной выборки извлечено более 500 примеров заголовков, в которых используются конструкции анализируемого типа.

Самооценка в заголовках представляет собой поистине уникальное явление. Будучи первым знаком текста, заголовок является информационным центром, ключом к раскрытию текста статьи, пониманию авторского замысла. Оценочность присуща публицистическому тексту и заголовку в частности, т. к. это основа восприятия читателем текста статьи, источник читательских ассоциаций, регулятор эмоциональной насыщенности и оценочности транслируемой информации. Степень импрессионности заглавия зависит от авторского выбора формальных выразительных средств языка. Суггестивная функция заголовков, направленных на воздействие на реципиента, очевидна. Самооценка в заголовках обладает способностью задавать и регулировать прагматическую реакцию читателя. Потенциальный воздействующий эффект эксплицитной или имплицитной, прямой или косвенной самооценки проявляется в заголовке, раскрываясь в системе текстового целого. Заголовок называет произведение, т. е. выполняет номинативную функцию. Помимо этого он всегда выполняет концептуально-содержательную и аттрактивную функции [3].

Являясь по своему семантическому составу многомерным, заголовок концентрирует идейно-содержательную установку автора. Самооценка служит в данном случае уникальным инструментом реализации задач автора, т. к. лежит в основе ценностной картины мира, мышления, деятельности и коммуникации человека и общества. Диалог журналиста и читателя происходит на всех уровнях их языковых личностей: на вербально-семантическом, когнитивном и мотивационном. Направленность этого взаимодействия обеспечивается доминантой рациональной эксплицитной самооценки как основы логического аргументированного убеждения адресата текста. Конструируя любое высказывание, говорящий формирует свое языковое поведение и идентифицирует статус, основываясь на самооценке. Самооценка – оценка говорящим самого себя, своих достоинств и недостатков. Это психологическая основа внутренней структуры личности, умственный акт позиционирования, нахождения человеком места в окружающей его

действительности и социуме, степень соответствия личности системе ценностей, принятой в обществе, модель внутреннего мира языковой личности. Это психологическая, национально-культурная и профессионально обусловленная характеристика субъекта речи, его социальный статус, территориально-этническая принадлежность, эстетическое кредо, культурно-образовательный ценз, индивидуально-психологическая характеристика коммуникантов (пол, возрастные и индивидуально-личностные особенности, личный опыт, ролевые отношения, характер предмета коммуникации) [8]. Обязательными единицами конструкций самооценки в качестве логико-понятийной категории являются субъект оценки, оценочный параметр и «точка отсчета» шкалы оценок и оценочных стереотипов.

Самооценка антропоцентрична и субъективна, напрямую зависит от установок, мнений и взглядов субъекта. Поэтому при раскрытии имплицитности высказываний фоновые знания, эталоны соответствующего социума являются ключевыми. В процесс декодирования самооценки вовлечены факторы трех уровней: семантический (ассоциативно-вербальная сеть), лингвокогнитивный (тезаурус) и прагматический. Основой фокализации является несоответствие концептуальной и языковой картины мира, различная модель внешнего мира. «Сеть ассоциаций, формируемая заголовком – это вся информация, заложенная в него автором в рамках филолого-исторической традиции и отраженная в восприятии читателя в соответствии с имеющимся у него собственным культурным опытом» [4, с. 1]. Такой заголовок превращается в интерпретатора-посредника между озаглавливаемым текстом и эмоционально-ценностной сферой, опытом, объемом фоновых знаний читателя.

Понимание заголовков читателями осуществляется при наличии общих фоновых знаний. Решающее значение общие фоновые знания играют при восприятии метафорических и аллюзивных заголовков. Культурологические аллюзии заголовка создают сеть ассоциаций по содержанию. Т.В. Васильева ввела термин *иконичность заголовка* для обозначения феномена создания мысленного визуального образа при чтении аллюзивного заголовка. Примером такого аллюзивного визуального зрительного образа может быть образ маленького провинциального городка в США в заголовке *We're Taking You to Bellevue* («Мы отвезем вас в Белвью») (Scientific American, January 17, 2017) или смешной нелепой одежды, надетой

на автора, в которой он становится похожим на мартышку: *Made Ya Look Monkey* («Сделай себя похожим на мартышку») (Scientific American, June 28, 2016).

Использование самооценки и культурологических аллюзий создает у читателя ассоциации, вызывающие большую эмоционально-оценочную реакцию. В качестве примера приведем заголовок с антонимической корреляцией *Arab lovers* (сторонники арабов) – *patriots* (патриоты). Аллюзивное словосочетание *Arab lovers* (сторонники арабов) вызывает ассоциации, связанные с коннотациями факта в данном лингвосоциуме – террористическими актами в Израиле. Автор статьи отвечает на вопрос, почему патриоты поддерживают террористов: *The electorate see us as Arab lovers, and they don't accept that we're patriots fighting for the long-term interests of Israel* («Электорат видит в нас сторонников арабов, и они не признают, что мы боремся за долгосрочные интересы Израиля») (Time, March 2, 2009).

Э.С. Азнаурова рассматривает оценочную актуализацию как разновидность стилистической актуализации слова в речи, подчеркивая при этом, что прагматическая ситуация общения, ролевые отношения между коммуникантами, стиль их речевого поведения, их отношение к предмету речи, условия общения несут основную нагрузку при декодировании [1, с. 113]. Прагматическое содержание слова соотносится с его коннотацией, его окказиональным смыслом. Оценочный компонент доминанты стилистического значения «хороший» или «плохой» несет основную смысловую нагрузку, контекстуальные и прагматические факторы являются вспомогательными средствами эмоционально-оценочной актуализации слова. Создание иконичного образа по выражению Н.Д. Арутюновой достигается путем наложения оценки с ассоциативно-образным представлением объекта на уже произведенную оценку. Тогда в семантике средств выражения максимально уменьшается доля объективного и увеличивается доля дополнительной, сопутствующей, описательной информации, за счет чего сужается сигнификация. В результате «значение указывает не на класс, а на то, что из класса выпячивается» [2, с. 171].

В семантическом процессе самооценки происходит максимальное уменьшение доли объективной, фактической, информации и добавление несущественных для действительной характеристики личности, периферийных эмотивно-оценочных признаков. В таком случае самооценка передает имплицитный ком-

понент значения, который может быть понят только через лексико-семантические оппозиции и контекст. Прямая самооценка выражена в самом составе оценочных слов, косвенная самооценка выражает имплицитный, скрытый смысл высказываний. Косвенная самооценка в заголовках более выигрышна, поскольку прямое навязывание своей точки зрения автором может быть не принято реципиентом, вызывая отторжение.

Текст заголовка воспринимается читателем через призму предшествующего знания. Это принцип восприятия новой информации, базисный для всех когнитивных процессов, когда новая информация соотносится с уже выстроенной понятийной системой. Применительно к тексту Н.Д. Арутюнова и Е.В. Падучева называют это пресуппозицией. Пресуппозицию текста вводит заголовок. Пресуппозиция формирует связи «заголовок – гипертекст» и «гипертекст – текст», т. е. принцип ориентации на фоновое знание создает когерентность текста. Успешность восприятия заголовка у читателя зависит от совпадения информационного состояния автора и читателя. Другими словами, это совпадение семантических и прагматических пресуппозиций автора и читателя, присутствие общих фоновых знаний, когда достигается понимание подтекста. Принцип ориентации на фоновое знание обеспечивает когерентность текста. Текст заголовка воспринимается через призму предшествующего знания. Заголовок выражает «данную информацию» (тема), базируясь на которой читатель узнает «новую информацию» (рема) в последующем тексте публикации.

Фокус высказывания в позиции заголовка направлен на то, чтобы заинтересовать и привлечь внимание читателя. Задача речевого акта в позиции заголовка при помощи новой информации – изменить эмоциональное состояние читателя, и внедрение самооценки в данном случае очень эффективно. Интересно то, что автор заголовка лишь интерпретатор информации, и его речевой акт является локуцией. Но этот локутивный речевой акт читатель воспринимает как иллюкутивный речевой акт, т. к. воспринимает его иллюкутивную силу, для него журналист-ретранслятор и истинный автор – адресант информации тождественны.

Использование самооценки в заголовках зависит от иллюкуции говорящего, «индивидуального задания говорящего». При анализе спектра иллюкуций речевых актов в заголовках с прямой и косвенной самооценкой были

выделены речевые акты со следующими иллюстрациями:

– утверждение, рассуждение, объяснение своих поступков, признание ошибок: *Are you fluent in the languages of love?* («Хорошо ли вы знакомы с языком любви?») (Psychologies, December 14, 2016);

– сожаление, самоанализ, рефлексия: *Do you feel more ruthless when speaking another language?* («Чувствуете ли вы себя более беспощадным, когда говорите на другом языке?») (Scientific American, September 14, 2016);

– самопрезентация: *I don't like rules – I like to do my own thing* («Не люблю правил – все делаю так, как захочу») (Psychologies, December 14, 2016);

– самооправдание, обещание (здесь самооценка выступает гарантом выполнения, показывая, что человек может его выполнить);

– упрек, намек, желание удивить: *I dress for the life I want* («Я одеваюсь для жизни, которую хочу») (Psychologies, December 14, 2016);

– разъяснение, утверждение своей точки зрения, сложившейся ситуации: *Why I'm Going the March on Washington* («Почему я буду принимать участие в марше в Вашингтоне») (Scientific American, January 18, 2017);

– поучение: *We need Science-Informed Leadership* (Нам нужно научное лидерство) (Psychologies, January 18, 2017);

– жалоба: *How do I tackle my feelings of resentment?* («Как мне справиться с чувством обиды?») (Psychologies, December 14, 2016).

Условиями успешности использования самооценки в ассертивах-констативах в позиции газетного заголовка можно считать лингвистические ситуации, когда адресант владеет информацией, которая может быть, по его мнению, интересна читателю, когда адресант пытается убедить читателя в своей точке зрения, третьим условием выступает требование экономии языковых средств в заголовке, требование к сжатому формулированию темы статьи. При нарушении условий успешности таких речевых актов появляются заголовки, дезориентирующие читателей, они не достигают перлокутивного эффекта. Данный речевой акт достиг перлокутивного эффекта, если заголовок оказал эмоциональное воздействие на адресанта, и информация последующего текста статьи транслируется в соответствии с интенциями его автора. Т.В. Васильева, говоря об условиях успешности речевых актов в заголовках, считает, что у автора заголовка и потенциального читателя должны быть общие ценности, в одинаковых коммуникативных ситуациях потенциальные читатели должны ис-

пытывать одинаковые чувства, ситуации в заголовках должны быть актуальными, а приемы языковой игры, используемые в речевых актах в позиции заголовка, понятны потенциальному читателю [4, с. 5].

Самооценка лежит в основе ценностной картины мира, мышления, деятельности и коммуникации человека и общества. Коммуникация между автором и читателем происходит на всех уровнях их языковых личностей: на вербально-семантическом, когнитивном и мотивационном. Доминанта рациональной эксплицитной самооценки служит логической основой аргументированного убеждения адресата текста и обеспечивает взаимодействие автора и читателя. Совпадение семантических и прагматических пресуппозиций автора и читателя возможно при наличии общих фоновых знаний, при этом условии декодирование подтекста заголовка становится возможным. Понимание заголовка зависит от принадлежности читателя к определенной социальной группе, от его индивидуальных установок и мотиваций. Ю.Н. Караулов считает, что понимание есть «результат взаимодействия трех уровней: семантического (ассоциативно-вербальная сеть), лингвокогнитивного (тезаурус) и прагматического» [5, с. 171]. Тезаурусом можно считать всю совокупность накопленных человеком знаний, в более узком смысле это уникальный для каждого человека словарь, отражающий его знания и жизненный опыт.

Причиной разного восприятия заголовка разными людьми можно объяснить уникальной для каждой языковой личности модели внешнего мира, этот феномен получил название *фокализация*. Квантование информации у каждой языковой личности индивидуально, для разных адресатов информативны разные кванты информации. Б.А. Серебrenников выделяет концептуальную и языковую картины мира языковой личности [6]. Наиболее эффективны заголовки, в которых задействованы концепты обеих сфер, т. к. концептуальная картина мира богаче языковой, в ее создании задействованы разные типы мышления, вербальное и невербальное. На эффекте наложения информационных квантов концептуальной и языковой картин мира построена языковая игра с современных заголовках. Заголовки создаются на противопоставлении понятия и значения.

Функция адресата чаще всего заключается в восприятии и интерпретации сообщения, но кажущаяся пассивность условна, т. к. журналист сообщает только факты, а декодирование и оценку совершает читатель. Даже в заголов-

ках косвенной самооценки со скрытой семантикой прагматический компонент значения является основным, а имплицитные коннотации выявляются реципиентом, а не адресантом. Основная часть воспринимаемой информации связана не с языковыми правилами построения речи, а со способностью реципиента вычленять действительное намерение говорящего, которое в косвенной самооценке не совпадает с тем, что буквально человеком говорится. Попробуем ответить на вопрос, каким образом реципиент декодирует эту скрытую иллюзию говорящего. В работах Дж.Р. Серля теоретический аппарат декодирования имплицитной информации состоит из общей фоновой информации, теории речевых актов и организации конкретной ситуации речевого общения [7, с. 56]. В восприятии косвенной оценочности основу составляет декодирование и вычленение дополнительных, подразумеваемых, дескрипционных смыслов высказывания, т. е. понимание эмоциональной, оценочной, функционально-стилистической информации.

Компонентами оценочного действия являются субъект, объект, характер и основание оценки, следовательно, в конструкциях самооценки мы находим субъект оценки, обозначающий лицо или группу лиц, с точки зрения которого дается оценка, оценочный параметр. По последнему человек оценивает себя и «точку отсчета», включающую шкалу оценки и оценочные стереотипы [9]. Оценочные слова и обозначения оценки связаны на основе аспекта оценки, который выделяет оцениваемые признаки объекта. Речевая актуализация оценочных семем осуществляется в соответствии с их местом в составе семантических полей, парадигм, семантико-синтаксических моделей. В случае косвенной самооценки семемы имплицитных компонентов значения проявляются в лексико-семантических парадигмах и синтагмах, т. е. через лексико-семантические оппозиции и контекст. В следующем примере можно проследить связь между семантическим, понятным и ассоциативным полями, осуществляемую на базе аспекта оценки – профессии. Оценивая себя как *a stay-at-home mom for years*, домохозяйка дает характеристику не столько своему занятию, сколько действительности, среде, в которой она живет, своим интересам и занятиям: *I was a Stay-at-home Mom for Years* («Многие годы я была домохозяйкой») (Reader's Digest, May 2009).

Исследование оценочности как одного из средств формирования заголовочного комп-

лекса необходимо для понимания механизмов трансляции и организации информации в текстовом целом. Поскольку заголовок создает канал восприятия читателем всего текста статьи, выстраивая сеть ассоциаций, эмоциональную насыщенность и оценочность транслируемой информации. Выделяя самую значимую информацию текста статьи, притягивая к себе внимание читателя, заголовок направляет ход его мыслей при дальнейшем чтении статьи. Читатели воспринимают заголовок как самую важную часть текста, как ключ к его декодированию, т. к. он отделен от текста графически и является первым знаком текста. Самооценка в заголовках формирует прагматическую реакцию читателя в соответствии с интенцией автора статьи в системе текстового целого. Самооценка в заголовках прессы служит приемом актуализации темы публикации, приемом выдвижения тезиса, выделяя ключевую мысль в передаваемой информации.

Список литературы

1. Азнаурова Э.С. Interpretation of literary text. Tashkent, 1990.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: сб. / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990.
3. Блох М.Я. Текст в динамике становления и его семь жизней // Язык. Культура. Речевое общение. 2013. № 3. С. 5–8.
4. Васильева Т.В. Когнитивно-функциональные аспекты заголовка: на материале современного американского рассказа: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
6. Серебренников Б.А. О материалистическом подходе к явлениям языка. М., 1989.
7. Философия языка: сб. / общ. ред. Дж.Р. Серля. М.: Едиториал УРСС, 2010.
8. Смирнова Н.В. Самооценка в заголовках газетно-публицистического дискурса // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 5. С. 365–373.
9. Смирнова Н.В. Самооценка в заголовках как средство взаимодействия между печатными СМИ и читателями // Образование в глобальном мире: инновации, проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 323–328.
10. Смирнова Н.В., Советов И.М. Говорящий и его самооценка в личном дейктическом поле // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. Сер.: Филология. 2013. № 3. С. 144–150.

* * *

1. Aznaurova E.S. Interpretation of literary text. Tashkent, 1990.

2. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs // Teoriya metafor: sb. / per. s angl., fr., nem., isp., pol'sk. yaz. / vstup. st. i sost. N.D. Arutyunovoj; obshch. red. N.D. Arutyunovoj i M.A. Zhurinskoj. M.: Progress, 1990.

3. Bloh M.Ya. Tekst v dinamike stanovleniya i ego sem' zhiznej // Yazyk. Kul'tura. Rechevoe obshchenie. 2013. № 3. S. 5–8.

4. Vasil'eva T.V. Kognitivno-funkcional'nye aspekty zagolovka: na materiale sovremennogo amerikanskogo rasskaza: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2005.

5. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 1987.

6. Serebrennikov B.A. O materialisticheskom podhode k yavleniyam yazyka. M., 1989.

7. Filosofiya yazyka: sb. / obshch. red. Dzh.R. Serl. M.: Editorial URSS, 2010.

8. Smirnova N.V. Samoocenka v zagolovkah gazetno-publicisticheskogo diskursa // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2015. № 5. S. 365–373.

9. Smirnova N.V. Samoocenka v zagolovkah kak sredstvo vzaimodejstviya mezhdru pechatnymi SMI i chitatel'yami // Obrazovanie v global'nom mire: innovacii, problemy i perspektivy: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2018. S. 323–328.

10. Smirnova N.V., Sovetov I.M. Govoryashchij i ego samoocenka v lichnom dejstvennom pole // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. Ser.: Filologiya. 2013. № 3. S. 144–150.

Author's self-esteem in the headlines of modern print media

The article explores characteristics and structural and semantic features of newspaper headline structure in journalistic discourse that convey the meaning of self-evaluation. The principles of organizing headings containing self-assessment are cognitive and functional ones, such as orientation to background knowledge, the principle of iconicity, the principle of economy of language means, and the principle of emotive and evaluative actualization.

Key words: *self-assessment, discourse, title composition, background knowledge orientation, presupposition, title focalization.*

(Статья поступила в редакцию 13.05.2019)

Е.С. СМОРНОВ

(Красноярск)

ЦЕННОСТНЫЕ ДОМИНАНТЫ АНГАРЦЕВ В УСТНЫХ ТЕКСТАХ О «СВОИХ»

Рассматриваются ценностные доминанты русских старожилов Северного Приангарья сквозь призму ценностных слоев лингвокультурных концептов «ангарцы» и «односельчане» на материале устных текстов о «своих». Актуальность исследования определяется малой изученностью ценностной картины мира сибиряков-ангарцев, включением работы в коммуникативно-дискурсивную парадигму современной лингвистики, необходимостью исследования сибирской лингвокультуры.

Ключевые слова: *региональная ценностная картина мира, ценностная доминанта, лингвокультурный концепт «ангарцы», лингвокультурный концепт «односельчане», Северное Приангарье.*

Региональная ценностная картина мира, относительно недавно ставшая объектом исследования отечественных лингвистов, рассматривается, как правило, через призму системы ценностей той или иной региональной лингвокультуры, т. к. является одной из важных ее составляющих. Региональная ценностная картина мира представляет собой феномен, который отражает ценностные доминанты, содержащиеся в региональном языковом сознании и эксплицированные в языке. Под ценностными доминантами следует понимать значимые для той или иной культуры смыслы, которые сохраняются в языке, а также выражаются с помощью лексико-фразеологических средств (оценочных предикатов различных частей речи, паремий и др.) [4, с. 118]. В настоящей работе анализируются доминанты, выраженные оценочными суждениями.

Цель исследования – выявление и лингвистический анализ ценностных доминант коренных ангарцев в устных текстах о «своих». Материалом настоящей работы являются:

– во-первых, оригинальные устные рассказы о «своих», записанные в 2017–2018 гг. в ходе диалектологических экспедиций сотрудников и студентов Сибирского федерального университета под руководством проф. О.В. Фельде в районы Северного Приангарья (собранный и расшифрованный материал раз-

мещен в «Электронном текстовом корпусе лингвокультуры Северного Приангарья» [9]);

– во-вторых, тексты из иллюстративной части многотомного «Словаря говоров русских старожилов Байкальской Сибири» Г.В. Афанасьевой-Медведевой [2].

В данной работе подробно будет рассмотрено содержание ценностных слоев лингвокультурных концептов «ангарцы» и «односельчане», которые входят в структуру мегаконцепта «свои». Для анализа не случайно была выбрана модель именно лингвокультурного концепта, т. к. в его структуре базовым является ценностный слой, основу которого образуют ценности той или иной лингвокультуры, в том числе и региональной, эксплицированные в устной или письменной форме через оценочные суждения. Согласно О.В. Фельде, региональная лингвокультура представляет собой гомогенный и одновременно гетерогенный лингвокогнитивный феномен, который обусловлен культурными кодами и различными субкодами (например, мифологическим, теологическим и др.), базовыми ценностями того или иного этноса / субэтноса, а также его социальным опытом [10, с. 58].

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой во всех культурных явлениях находит воплощение определенная ценность, признанная человеком [7, с. 70]. Ценности представляют собой «окультуренные представления о значимости мира как такового и отдельных его проявлений в жизнедеятельности человека; морально-нравственные идеалы, ориентиры в достижении цели» [5, с. 135]. Ценностный подход к рассмотрению лингвокультуры хорошо себя зарекомендовал в работах современных лингвистов [3; 4; 6; 8].

В результате анализа ценностного слоя лингвокультурного концепта «ангарцы» удалось установить, что дружба и доброта относятся к ключевым ценностям сибиряков-ангарцев: *А жили, а жили дружнее, чем сейчас <...>. Всё это, жили дружнее* [2, т. 16, с. 184–185]; *Жисть-то кака была, ничего, так сказать, но дружно жили, вот, что вот этим вот хорошо, что жили дружно* (Бг.: Богучаны, 2017) [21]; *Раньше были неграмотны. Счас все грамотны стали. Добрее люди были* [2, т. 11, с. 256]; *Тут, говорят, на самом деле рай. Оно и на самом деле рай народу – все бичи, кто суды приехал, откуль-то они все тут остались, потому что тут ни милиции, никого. Народ всегда подсобит, народ всё-таки добрый* (Кеж.: Яркино, 2018) [21]; *Люди какие-то были дружные. Такой ведь драки*

не было, как сейчас, не пороли, не резали, не убивали, не стреляли. Жили себе, все каждый каждого знал. Друг дружке помогали [2, т. 5, с. 209–210].

Трудолюбие – также одна из ключевых ценностей коренных ангарцев: *Это, считай, что у них восемнадцать часов рабочий день был или больше. Вот так жили <...>. Это не только мама, это все так работали. Народ же трудолюбивый был; Трудились все, все трудились. А сколько было скота? Колхоз, косили, гребли, вот сразу хлеб пололи весь, осоть весь вырывали, руки все были в занозах; Сильно-то таких не было резвивых. Вот дрова заготавливать ли чё ли, друг другу помогали; Пять колхозов, доча, было по Кове. Народ хороший был, работающий* [Там же, т. 14, с. 373; т. 5, с. 209; т. 6, с. 465–466; т. 20, с. 293].

Еще одной непререкаемой ценностью ангарцев является чистоплотность. На это указывают также работы историков и этнографов. В сознании русских старожилов, как отмечают исследователи, имелась важная ценностная установка, связанная со способностью создавать вокруг себя «чистый мир» [1, с. 22]. Эти наблюдения подтверждают наши материалы: *Вот мебели раньше никакой не было, постелёнка одна, а вся белым-бело! Визбе половички через звяно белёхоньки, у старых-то людей, у них никоо, а всё устилено было, чистенько. Вот такой народ-то жил <...>. Старый-то народ был, старый-то, они же чистоплотные были* [2, т. 3, с. 85].

Для рассмотрения содержания ценностного слоя лингвокультурного концепта «односельчане» были также привлечены устные тексты о «своих», в которых говорится о жизни ангарцев. Однако стоит пояснить, что именно в этих текстах информанты через использование катойконимов (аксёновские, кежма-ри и др.) и комонимов (Паново, Усольцево и другие населенные пункты, расположенные в сельской местности) рассказывают об односельчанах.

В результате анализа было установлено, что ценностный слой лингвокультурного концепта «односельчане» выражается оценочными суждениями о дружелюбии и доброте жителей одной деревни: *Ангарцы все там были... Вот по этой деревне <Пинчуга>, тут по Ангаре, они все такие дружные были* (Бг.: Пинчуга, 2017) [21]; *Усольцева-то она хороша, народ у нас дружелюбный был. Бяда-то у одной, а нам-то всё равно надо чё-то делать всё. Бяда ей, и нам бяда* [2, т. 13, с. 381]; *Вот у нас в Пановой-то народ шибко дружелю-*

бый был, ага. А счас, доча, как собаки к друг другу. А тогда ведь они и бедно жили, и всё, но строго [2, т. 15, с. 70]; **Наша деревня Алёшикино дружная была**, друг дружку не выдавали: кто спрятался, кто куда, кто чё спрятал – не выдавали наши. **Дружная была деревня** [Там же, т. 17, с. 53]; Ой, какой **дружнуший народ был!** У нас никогда замков не было в деревне <...>. Никто не замыкался, никто не знал, где замков, где кто коо. Убягу на работу, рябят оставляю, баушки затаишут в избу, коров подоят. Прихожу, и всё, и накормят, и всё, сыты детишки. Вот тако в **Аксёновой-то** было [Там же, т. 8, с. 346]; **Аксёновские же оне хорошие, добрые были, дружный народ, лучшие против этих. Праздники все вместе гуляли. Престольны-то** [Там же, т. 11, с. 392]; [– Яркинские отличаются от тех, кто жил в Кежме? – Собр.] – Да нет. Ну, говор у них правда другой. Растяжительный такой. Ну, я уже привык. Тоже вот тяну. Ну, двадцать с лишним лет уже живём здесь. **Доброжелательные все, нормальные** (Кеж.: Яркино, 2018) [21]; **Народ раньше в Ирбе дружные был. Во-первых, народ так не пил. Раньше, если люди работали, то работали. Если какой-нибудь праздник, это в деревне видно: вот праздник! Какие-то все нарядные! Пусть даже гулянка, вместе собираются, собираются помногу** [2, т. 19, с. 99].

Гостеприимство является одной из основных ценностей русского этноса, также эксплицируется в ангарских текстах: *Ну вот, например, у нас в Яркино, это самое, все гостеприимны: кто придет в гости – обязательно пригласят, на улице не оставят* (Кеж.: Яркино, 2018) [21]; *А раньше же собрания были. И почто-то эти вот собрания-то оне по домам проходили, по народу. Да по всем кежмарям. Сёдни, примерно, в этой избе собрание, но вот у меня. На другой раз в другом доме на собрание опять. По домам были. Это при колхозах. А как токо всё порешали, и все – к столу. Чай! Кежмари-то оне же гостеприимчивые!* [2, т. 20, с. 137]; *В Пинчуге у нас народ гостеприимчивый, хороший. Чаем напоят* (Бг.: Пинчуга, 2017) [21]; *Вот у нас деревня проста. Хоть кого напоят чаем. Мама всегда говорила: – Нету хлеба, да картошечки хоть дай* (Бг.: Богучаны, 2017) [Там же].

Нередко коренные ангарцы проявляли истинную щедрость по отношению к односельчанам: *Мы в Кежеке жили, жила у нас семья, у их детей не было. Марковна жила и Матвей Пимонович. Вот оне скотину держа-*

ли. И вот как к празднику, она всё раздаст людям, ага. Набьёт масло <...> ну и набьёт мяншки и раздаст, накопит сметаны – раздаст, у кого нету. Всем давала [2, т. 4, с. 413].

Высокую положительную оценку в области специализированной деятельности человека получает мастерство: *Коренны Пановы здесь. Но а тоже счас сбродны все: Сизых, Савватеевы, Пономарёвы. Пономарёвы – это тоже давношние (...). Карнаухов Пётр Филиппович был. Вот он здесь жил, в Паново. Вот был мастер до обуви! Всё умел делать. Любы туфельки тебе, всё подобьёт, всё сделат: и унты подошьёт, ичиги, олочи, ну, всяки обувчонки мог делать, ага. Мастеровой был!* [Там же, т. 13, с. 70].

Как показал анализ текстов о «своих», в системе ценностей коренных жителей Северного Приангарья значимое место занимают духовно-нравственные ценности, которые раскрываются в оценочных суждениях, представлениях о должном, правильном поведении в старожильческом социуме. Система ценностей коренных ангарцев обусловлена спецификой региональной культуры, с одной стороны, и национальной – с другой.

Таким образом, в настоящей работе были рассмотрены базовые ценности (*дружба / дружелюбие, доброта, трудолюбие, чистоплотность, гостеприимство, щедрость*) русских старожилов Северного Приангарья, вербализованные в устных текстах о «своих» и содержащиеся в ценностных слоях лингвокультурных концептов «ангарцы» и «односельчане». Живая речь сибиряков-ангарцев является ярким средством экспликации и отражения доминантовых ценностной картины мира.

Принятые сокращения

Бг.: Богучаны, 2017 – Богучанский район: с. Богучаны, 2017 г.

Бг.: Пинчуга, 2017 – Богучанский район: п. Пинчуга, 2017 г.

Кеж.: Яркино, 2018 – Кежемский район: с. Яркино, 2018 г.

Список литературы

1. Андюсев Б.Е. Ангарский характер // Живет облик родины с нами. Красноярск: ООО РПБ «Амальгама», 2015. С. 21–23.
2. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири / науч. ред. В.М. Гацак, С.А. Мызников. Иркутск, 2008 – 2018.
3. Бабаева Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических

картин мира: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2004.

4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.

5. Ковшова М.Л., Гудков Д.Б. Словарь лингвокультурологических терминов. М.: Гнозис, 2017.

6. Маслова В.А. Культурный символ и его роль в создании национальных ценностей // Живодействующая связь языка и культуры: материалы конф., посвящ. юбилею проф. В.Н. Телии: в 2 т. Тула, 2010. Т. 1. С. 65–67.

7. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология. XX век: Антология. М.: Юрист, 1995. С. 69–104.

8. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: моногр. / Моск. гос. лингв. ун-т, Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград: Перемена, 2004.

9. Электронный текстовый корпус лингвокультуры Северного Приангарья [Электронный ресурс]. URL: <http://angara.sfu-kras.ru/> (дата обращения: 05.01.2019).

10. Felde O.V. The oral text as a translator of ancient linguoculture of the Northern Angara region // J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci. 2019. No 12(1). P. 55–76. DOI: 10.17516/1997-1370-0380.

* * *

1. Andyusev B.E. Angarskij harakter // Zhi-vet oblik rodiny s nami. Krasnoyarsk: OOO RPB «Amal'gama», 2015. S. 21–23.

2. Afanas'eva-Medvedeva G. V. Slovar' govorov russkikh starozhilov Bajkal'skoj Sibiri / nauch. red. V.M. Gacak, S.A. Myznikov. Irkutsk, 2008 – 2018.

3. Babaeva E.V. Lingvokul'turologicheskie harakteristiki russkoj i nemeckoj aksiologicheskikh kar-tin mira: dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2004.

4. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', kon-cepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.

5. Kovshova M.L., Gudkov D.B. Slovar' ling-vokul'turologicheskikh terminov. M.: Gnozis, 2017.

6. Maslova V.A. Kul'turnyj simvol i ego rol' v sozdanii nacional'nyh cennostej // Zhivodejstvuyush-chaya svyaz' yazyka i kul'tury: materialy konf., po-svyashch. yubileyu prof. V.N. Telii: v 2 t. Tula, 2010. T. 1. S. 65–67.

7. Rikkert G. Nauki o prirode i nauki o kul'ture // Kul'turologiya. XX vek: Antologiya. M.: Yurist, 1995. S. 69–104.

8. Slyshkin G.G. Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty: monogr. / Mosk. gos. lingv. un-t, Vol-gogr. gos. ped. un-t. Volgograd: Peremena, 2004.

9. Elektronnyj tekstovyy korpus lingvokul'tu-ry Severnogo Priangar'ya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://angara.sfu-kras.ru/> (data obrashcheniya: 05.01.2019).

Value dominants of the Angara basin residents in oral texts about “locals”

The article considers the value dominants of the Russian residents of the North Angara River Basin viewed through the prism of the value layers of the linguistic and cultural concepts “Angara basin residents” and “fellow villagers” on the basis of oral texts about “locals”. The relevance of the research is determined by the gaps in knowledge of the value picture of the world of Siberian Angara basin residents, the inclusion of the study in the communicative-discursive paradigm of modern linguistics, and the need to explore Siberian linguistic culture.

Key words: regional value picture of the world, value dominant, linguistic and cultural concept “Angaras”, linguistic and cultural concept “fellow villagers”, North Angara.

(Статья поступила в редакцию 27.02.2019)

И.В. ЯКУШЕВИЧ
(Москва)

ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ И ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ СИМВОЛА «ДОМ» В ПОЭМЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ «ПОПЫТКА КОМНАТЫ»

Приведено семанτικο-семиотическое описание символа «дом как духовный мир человека». Значимость этого символа для поэмы М. Цветаевой заключается в том, что он не только материализует любовь и сон лирической героини как пространство комнаты, но и выполняет феноменологическую и текстообразующую функции: символическое значение ‘душа’ конструирует само помещение и детали комнаты по мере разворачивания текста поэмы во времени.

Ключевые слова: символ, дом, означающее, означаемое, феноменологическая функция.

Введение. В последние десятилетия когнитивная лингвистика ощущает острую потребность исследовать языковую природу символа, поскольку «именно через язык про-

является как национальный характер, так и национальное самосознание» [7, с. 15]. Исследование языковой реализации символа позволит оперировать им как единой смысловой структурой в практике порождения и декодирования текста.

Дом – универсальный образ мирового порядка, в центре которого находится человек. Известный французский археолог и этнолог А. Леруа-Гуран, считал дом жизненно необходимым освоением времени и пространства: «низшего» – места обитания (как гнездо или нора у животных) и «высшего» – города, страны, мира. Под освоением, по мнению А.К. Байбурина, следует понимать семантизацию пространства – его «обрастание» содержанием, «всем многообразием связей с самыми различными уровнями модели мира человека» [3, с. 17–18]. К. Юнг отождествлял архетипы с символами: это универсальные образы, унаследованные коллективным бессознательным людей одной культуры. Благодаря многовековым усилиям человеческого духа, символы создают обширную общенациональную систему упорядочивающих мир мыслей [11, с. 250–251]. Дом – один из них, и значимость этого архетипа не только в древнем, но и современном национальном сознании до конца еще не оценена, а в эпоху забвения многих национальных традиций и появления так называемого человека мира особо актуальна.

По нашему мнению, языковой анализ символа «дом» позволит раскрыть тайну одного из самых трудных для понимания произведений М.И. Цветаевой «Попытка комнаты». Поэма написана 6 июня 1926 г. и изначально была задумана как ментальное пространство свидания с Б.Л. Пастернаком. М. Цветаева вела с ним переписку – трогательный эпистолярный роман. В жизни они не могли встретиться: он в России, она – в эмиграции, у обоих были семьи, дети. В этот же день в письме Пастернаку: «Будет часок, пришлю тебе нашу встречу. – Речь идет о поэме “Попытка комнаты”... Я хотела дать любовь в пустоте» [6, с. 224, 240–241]. Символ «дом» у Цветаевой становится комнатой – альтернативным миром для свидания, материализацией духовного мира и чувства поэтессы.

Семантико-семиотическая структура символа «дом». *Символизация* – это процесс означения перцептивно-обобщенным образом («дом») или его деталями некоей абстрактной, непознанной субъектом реальности. Символ – это знак с тремя компонентами и двумя ступе-

нями означения: 1) слово – 2) перцептивный образ, представленный как понятие, – 3) символическое значение; 1) – звуковая и буквенная форма слова *дом* и слов, содержащих сему «дом»; 2) – перцептивный образ «здание для жилья» либо «жилье» [10]; 3) – закрепленные за означающим символические значения. В их числе значения «дом как тело и душа, чувства человека» и «дом как смерть (*домовина*)» [8]. Перцептивный образ, выраженный словом, является означающим символа, а символическое значение – означаемым.

Означающее символа «двухслойно». Во-первых, это перцептивно-обобщенный образ жилья – «дом». Во-вторых, это слова одной текстовой тематической группы [1], которые вербализуют в речи этот образ (или его детали) и в чью семантическую структуру входит сема «дом». Само слово *дом* встречается в поэме в следующих контекстах: *дом встречи, домов туннели, домов каналы, домов притоки, домов ущелья; трава не росла бы в дом, земля не вошла бы в дом*. Кроме того, сема «дом» включена:

- в однокоренное слово (*домашность дали*);
- родо-видовые номинации: *комната, гостиница и дворец*;
- метонимические номинации: *стена, пол, потолок, ставня, коридор, стул, письменный стол, рояль, лист сонатинный, бритвенный прибор*.

Таким образом, означающее символа «дом» «рассеяно» по тексту тематической группой слов, содержащих в семантической структуре сему «дом». Переход от одного денотата к другому осуществляет метонимия в широком ее понимании. С ее помощью обнаруживаются «все возможные – по смежности – связи реального предметного мира, который и воспринимается благодаря этому в подобии другому, таинственному и неясному миру сущностей» [4, с. 239–241].

Означаемое символа «дом» также вербализовано:

- 1) это душа (*гостиница Свиданье душ, дворец Психеи*);
- 2) любовь (*Чтобы любовь в порядке Вся, чтоб тебе любя*);
- 3) сон (*Не шутка тур, не кровельщик – Сон*);
- 4) тот свет (*Всем нам на «тем свету» с пустою сращать пята Тяготенную*).

Опосредованно значение «смерть» включено со строки:

Над ничем **двух тел**,
Потолок достоверно пел
Всеми **ангелами**.

О двух последних значениях ('сон' и 'тот свет') Цветаева писала Пастернаку: «Тот свет, Борис, это ночь, утро, день, вечер и ночь с тобою... Но мои встречи не в жизни, а в духе... Мой любимый вид общения – потусторонний: сон» [6, с. 333, 22].

В широком понимании миф – это особое рода перцептивное мышление, которое опредмечивает коллективные фобии, оформляет их в яркие и доступные образы массового ожидания, страхов и надежд. Миф возникает в любую эпоху в тех областях человеческого существования, где рациональная логика неуместна: в игре, искусстве, ритуале [2]. Лирика, материализующая переживание лирического героя, также территория мифа. Древнеславянское антропоцентрическое представление о доме как о двойнике человека [12], а о его убранстве как о конструкте внутреннего мира стало мифической реальностью «Попытки комнаты».

Связь между означающим и означаемым. Между компонентами символа – перцептивным образом, 'комнатой', и познаваемой метафизической сущностью 'душа, любовь' – возникает подобие. А.Ф. Лосев считал, что чувственный образ становится «методом» распознавания означаемого и орудием его структурирования [5, с. 201–202]. Комната Цветаевой не просто интерьер: она материализует нюансы привычек, воспоминаний поэтессы и ее гостей. Так, бритвенный прибор напоминает о Пастернаке. Из детства в комнате возник *лист сонатинный*, ассоциирующийся не только с Цветаевой и Пастернаком, но и с их матерями, которые также играли на фортепиано. О детстве напоминает картина «Дуэль» из материнской спальни, топот детских ножек, наивные детские рифмы – «*грифель – туфель – Кафель*» [9, с. 106–107].

Феноменологическая функция символа. А.Ф. Лосев считал, что перцептивный образ конструирует феномен новой действительности [5, с. 202]. В поэме актуализирована феноменологическая функция символа. Жанр литературного сна, тем более сна, рождающегося на наших глазах, значительно влияет на специфику составляющих его символов. Стремление изобразить сам процесс материализации сна («попытка комнаты») приводит к изменению традиционного направления в символе. Если обычно акт означения направлен от означающего – чувственного образа к означаемому – абстрактному понятию, то в жанре сна, наоборот, означаемое ('душа', 'лю-

бовь', 'сон', 'смерть') диктует возникновение образа-означающего. Именно эта особенность сновидения сближает его с другим фольклорным жанром – заклинанием. В письме Б. Пастернаку М. Цветаева писала о стихах как о заклятье [6, с. 191]. В «Попытке комнаты» феноменологическая функция проявляется в том, что, во-первых, мысли-жесты порождают детали пространства, а во-вторых, разрушающаяся в финале поэмы комната пророчит в реальной жизни смерть Р. Рильке.

Мысли-жесты материализуют детали комнаты. Новое пространство на глазах читателя формируют прислуживающие руки-жесты, как во дворце Чудовища из сказки «Аленький цветочек» [Там же, с. 190]. Это не просто руки, но мысли о жестах, материализующих предметы:

И легче рук, и чище Рук...
Прислуживают – жесты
В Психейном дворце.

Если раскинуть в стороны локти, то явится стол:

Стол? Да ведь локтем кормится
Стол. Разлукись по склонности,
Будет и стол – настольности.

Рояль возникнет вследствие движения играющих пальцев:

На рояле играл?
Сквозит.

Стул *вместе с гостем вырастет*. Четвертой стены нет: *Я запомнила три стены. За четвертую не ручаюсь*. Вместо нее пустота за спиной, переходящая в коридор. М. Цветаева ее называет *стена спины, стена хребта*. Это некое шестое чувство спины предвидеть будущее, увидеть его вовсе не глазами, а почувствовать всем позвоночником. Именно это ощущение оказывается самым реальным, а будущее поражает, как выстрел. Отсюда и «шоковые» метафоры обо всем предвиденном спиной: *разряд заспинный, разряд застенный, итывковая атака в тыл, сжим мозжечка, расстрелы*. Из-за спины является и душа любимого человека:

Та стена, из которой ты
Вырос – поторопилась..., –

т. е. предсказала героя раньше, чем он появился.

Коридоры ментальных домов, по Цветаевой, это духовные пути между героями и их

будущее: *свадьбы, судьбы, события, строки*. Вот почему у поэта род занятий *ко-ридорный*. К жестам относятся и стихи-росписи, порождающие параллельный мир. М. Цветаева называет стихи «сонмами, коими насыщен воздух», – особой тонкой материей. В этой материи возможно возникновение всего: «Всех бывших и вновь желающих быть, всех небывших, но уже быть желающих» [6, с. 191]. Второе («все небывшие») – это мысли о возможном свидании, первое («все бывшие») – появление во сне на тот момент уже умершего Р. Рильке.

Разрушение комнаты пророчит в реальной жизни смерть Р. Рильке. Наиболее очевидна феноменологическая функция символа в приметах и вещих снах, где между компонентами символа устанавливаются причинно-следственные отношения. В поэме герои встречаются в «недостроенной» комнате без четвертой стены и двери. В финале пространство разрушается: сначала исчезают стены, потом *потолок достоверно плыл и... пел ангелами*. По закону символического подобия разрушение дома ведет к смерти человека. Так и случилось, но уже в реальной жизни, когда через полгода, 29 декабря 1926 г., умер Р. Рильке – близкий друг и духовный брат Цветаевой. В письмах поэта призналась, что долгожданная встреча не состоялась из-за подмены: вместо Пастернака в комнату вошел Рильке. «Произошла любопытная подмена: стих писался во время моего крайнего сосредоточия на нем, а направлен был – сознанием и волей – к тебе. Оказался – мало о нем! – о нем сейчас (мертвом. – И.Я.), т. е. предвосхищением, т. е. прозрением» [Там же, с. 191, 285]. Стихи стали «материальным поэтическим узлом» связи с Р. Рильке.

Б. Пастернак в письме к М. Цветаевой от 22 февраля 1927 г. писал: «Я мыслю “Попытку” обращенною к Rilke. Ты представить себе не можешь, как мне бы хотелось, чтобы всем движеньем своим она летела к нему. Нам нужно в живом воздухе трусящих дней, в топотне поколенья, иметь звучащую связь с ним» [Там же, с. 314].

Итак, в поэме «Попытка комнаты» актуализированы три означаемых символа «дом» – ‘душа’, ‘любовь’ и ‘смерть’. Цветаева материализует сновидческую комнату свидания с любимым человеком: чем конкретнее чувственное представление о пространстве, тем детальнее формируется образ гостя и чувство к нему. Названия реалий пространства возникают из

мыслей о жесте. Так являются рояль, стол и стул, а также коридор, открывающийся за спиной героини. Феноменологическая функция символа заключается в способности Цветаевой создавать феномен новой реальности и предвидеть, как она сама в этом призналась в письмах Пастернаку, смерть Рильке. Ведь в примете и вещем сне, описываемом в «Попытке комнаты», – компоненты символа выстраиваются в условно-временной логике: если приснился разрушенный дом, значит, это к чьей-то смерти.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Тематические слова художественного текста // Иностр. яз. в шк. 1971. № 2. С. 6–12.
2. Грицианов А.А. Миф // Новейший философский словарь. 3-е изд., испр. Минск: Кн. дом, 2003. С. 634.
3. Байбурин А.К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. Л.: Наука: Ленингр. отделение, 1983.
4. Колесов В.В. Философия русского слова. СПб.: Юна, 2002.
5. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. 2-е изд. испр. М., 1976.
6. Марина Цветаева. Борис Пастернак. Души начинают видеть. Письма 1922–1936 г. М.: Варгус, 2004.
7. Маркина Л.В. Диалектные побудительные высказывания как синтаксическое средство реализации русской ментальности // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер.: Филологическое образование. 2014. № 1(12). С. 15–22.
8. Плотникова А.А. Дом // Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М.: Междунар. отношения, 2002. С. 141–144.
9. Поливанов К.М. Пастернак и современники. Биография. Диалоги. Параллели. Прочтения. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006.
10. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. ред. А.П. Евгеньевой. М., 1999.
11. Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного // Божественный ребенок. М.: Олимп, 1997. С. 248–290.
12. Якушевич И.В. Символ «дом» в русском языке и поэтическом тексте. Владимир: Транзит-ИКС, 2018.

* * *

1. Arnol'd I.V. Tematicheskie slova hudozhestvennogo teksta // Inostr. yaz. v shk. 1971. № 2. S. 6–12.
2. Gricianov A.A. Mif // Novejsij filosofskij slovar'. 3-e izd., ispr. Minsk: Kn. dom, 2003. S. 634.

3. Bajburin A.K. Zhilishche v obryadah i predstavleniyah vostochnykh slavyan. L.: Nauka: Leningr. otделение, 1983.

4. Kolesov V.V. Filosofiya russkogo slova. SPb.: Yuna, 2002.

5. Losev A.F. Problema simvola i realistiche-skoe iskusstvo. 2-e izd. ispr. M., 1976.

6. Marina Cvetaeva. Boris Pasternak. Dushi nachinayut videt'. Pis'ma 1922–1936 g. M.: Vargius, 2004.

7. Markina L.V. Dialektnye pobuditel'nye vy-skazyvaniya kak sintaksicheskoe sredstvo realiza-cii russkoj mental'nosti // Vestn. Mosk. gor. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskoe obrazovanie. 2014. № 1(12). S. 15–22.

8. Plotnikova A.A. Dom // Slavyanskaya mifolo-giya. Enciklopedicheskij slovar'. M.: Mezhdunar. ot-nosheniya, 2002. S. 141–144.

9. Polivanov K.M. Pasternak i sovremenniki. Bio-grafiya. Dialogi. Pa-ralleli. Prochteniya. M.: Izd. dom GU VSHE, 2006.

10. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. red. A.P. Evgen'evoy. M., 1999.

11. Yung K. Ob arhetipah kolektivnogo bes-soznatel'nogo // Bozhestvennyj rebenok. M.: Olimp, 1997. S. 248–290.

12. Yakushevich I.V. Simvol «dom» v russkom yazyke i poeticheskom tekste. Vladimir: Tranzit-IKS, 2018.

Language realization and the phenomenological function of the symbol “house” in M. Tsvetaeva’s poem “An Attempt at a Room”

The article provides a semantic and semiotic description of the symbol “home as the spiritual world of man”. The author shows that the significance of this symbol for the poem “An Attempt at a Room” by M. Tsvetaeva lies in the fact that it not only materializes love and sleep of the lyrical heroine into room space, but also performs the phenomenological and text-forming functions: the symbolic meaning of the ‘soul’ constructs the room itself and the details of the room as the text of the poem unfolds in time.

Key words: symbol, house, meaning, signified, phenomenological function.

(Статья поступила в редакцию 26.03.2019)

В.А. ШУЛЬГИНОВ
(Владивосток)

К ВОПРОСУ О ТЕКСТОВОЙ ПРИРОДЕ ЭЛЕКТРОННОГО ГИПЕРТЕКСТА

Представлена лингвистическая интерпретация понятия «электронный гипертекст». Приводятся философские и культурологические предпосылки возникновения и существования динамически взаимодействующих текстовых структур. Предлагается подход, согласно которому интернет-среда выступает в качестве гипермедиа, определяющих трансформацию линейного текста. Приводится принцип фрагментации электронного гипертекста для проведения корпусных исследований.

Ключевые слова: электронный гипертекст, гипермедиа, текст, интертекстуальность, диалогичность, корпусная лингвистика.

Понятие «электронный гипертекст» является мифологемой научного знания, получившей распространение как в гуманитарных, так и в естественных науках. Философская концепция электронного гипертекста была сформулирована в рамках постструктурализма (Р. Барт, Ж. Деррида, М. Фуко, Ж. Бодрийяр, Ю. Кристева), представители которого интерпретируют текст как «галактику означающих» [1, с. 40], образующую бесконечный и открытый континуум. Это текстовое пространство состоит из примыкающих фрагментов («лексий» в терминологии Р. Барта), которые вступают в диалогические отношения друг с другом. Пространство текста получает множество измерений, а слово становится местом пересечения текстовых плоскостей, диалогом между нынешним и предшествующим культурным контекстом. Для обозначения этих взаимодействий Ю. Кристева вводит понятие интертекстуальности, согласно которому «любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт и трансформация какого-нибудь другого текста» [7, с. 429]. Это позволяет рассматривать текст как динамическую структуру, существование которой возможно только в случае взаимодействия с другой структурой.

Собственно термин *гипертекст* был введен в научную традицию Т. Нельсоном в 1965 г. для описания принципа работы ком-

пьютерной интерактивной среды Xanadu. Данная среда представляет собой множество ассоциативно связанных документов, каждое слово в которых являет «окном», позволяющим перейти к новому документу. Т. Нельсон дает следующее определение понятию «гипертекст»: “by hypertext I mean non-sequential writing – text that branches and allows choices to the reader, best read at interactive screen” [23]. В понимании Т. Нельсона гипертекст представляет собой общую стратегию нелинейной организации текста в интерактивной среде, согласно которой читатель сам выбирает путь прочтения.

В дальнейшем концепция гипертекста, хотя и в несколько измененном виде, воплотилась в принципах построения сети Интернет, которую принято считать одним глобальным электронным гипертекстом. В связи с этим многие исследователи делают акцент на специфической композиционной структуре электронного гипертекста: его определяют как «форму» (М.М. Субботин, Р.К. Потапова), «средство» (Хартунг, Брейдо), «способ» (Орехов, 2006), «модель» (Л.О. Чернейко, О.В. Дедова) организации информационных единиц в электронном виде.

Мы считаем, что наиболее перспективным подходом к изучению электронного гипертекста является его лингвистическое описание, которое строится на соотношении с понятием «текст». Данный термин имеет множество интерпретаций в науках гуманитарного цикла, что во многом и предопределяет размытость понятия «электронный гипертекст». В общей семиотике термин «текст» применяется к любой знаковой последовательности, способной выступать как самостоятельный знак. Семиотика культуры (А.М. Пятигорский, 1962; Ю.М. Лотман, 1981) рассматривает в качестве текста разнообразные явления культуры (например, ритуал, танец, произведение музыки, живописи и т. д.); культура предстает в виде совокупности текстов, обеспечивающих адекватную передачу значений и порождение новых смыслов. Выполняя, помимо коммуникативной, смыслообразующую функцию, текст выступает как генератор смыслов, что определяется взаимодействием текста с контекстом – другими текстами и семиотической средой. Особенно явно это проявляется в художественном тексте [9].

Наиболее цитируемое лингвистическое определение текста, пожалуй, было дано И.Р. Гальпериным: «текст – это произведение

речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2, с. 23]. Критерии, предложенные исследователем, достаточно емко описывают структурные и прагматические параметры текста, однако при этом квалифицируют в качестве текста только завершенное (т. е. конечное) произведение в письменной форме.

В современной лингвистике под текстом принято понимать любое речевое произведение, независимо от того, в какой форме оно представлено – письменной или устной. В широком понимании, предложенном Е.С. Кубряковой, текст предстает в качестве «информационно самодостаточного речевого сообщения с ясно оформленным целеполаганием и ориентированного по своему замыслу на своего адресата» [8, с. 72]. По мнению исследователя, информативность и наличие адресата являются определяющими признаками характеристиками текста. Остальные категории распределены по шкале и могут выражаться в текстах с различной интенсивностью. Среди них Е.С. Кубрякова выделяет: целенаправленность, прагматическую ориентацию, интенциональность, протяженность, связность. Продуктивность данного подхода определяется тем, что он позволяет нам применить общий подход анализа для различных текстовых образований.

Мы считаем, что следует развести понятия «интерактивная среда» и «электронный гипертекст». Для обозначения интернет-среды мы предлагаем использовать термин «гипермедиа», который был введен еще Т. Нельсоном в работе *Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate*. В дальнейшей традиции (Д. Ландоу, О.В. Лутовинова) термин *гипермедиа* понимается как более сложный вариант электронного гипертекста, который характеризуется мультимедийным содержанием. В частности, в таком ключе термин *гипермедиа* трактует О.В. Лутовинова: «гипертекст в совокупности с различными видами мультимедийной информации и поддерживаемыми между ними связями называется гипермедиа» [10].

В нашем понимании гипермедиа и гипертекст хоть и вступают в иерархические отношения, имеют различную природу существования. Гипермедиа представляет собой интернет-среду, со всеми присущими ей признаками, к которым традиционно относятся мультимедийность, нелинейность, открытость, бесконечность, интерактивность.

Линейный текст, погруженный в среду гипермедиа, модифицируется под влиянием условий функционирования: с помощью гипертекстовых ссылок в нем эксплицируются интертекстуальные связи, что обеспечивает возможность гипертекстового перехода между текстовыми фрагментами. Таким образом, под влиянием гипермедиа текст трансформируется в коммуникативно-познавательную единицу нового типа, которая, с одной стороны, отвечает всем критериям текстуальности (целостность, связность, намеренность, приемлемость, информативность, ситуативность, интертекстуальность), с другой – характеризуется сложной структурой и нелинейными связями между фрагментами.

В этом случае признак гипертекстуальности оказывается имманентным признаком интернет-среды, в которой функционирует электронный гипертекст, а ключевым критерием существования электронного гипертекста становится наличие семантики гипертекстового перехода [3, с. 196], который выражается в семантическом взаимодействии источника ссылки и его объекта.

Такой подход позволяет разделить два синонимичных по терминологии, но достаточно разнородных явления: язык гипертекстовой разметки HTML (от англ. Hyper Text Markup Language) и собственно электронный гипертекст. Гиперссылка перестает быть универсальным маркером электронного гипертекста: в частности, на периферии исследовательского интереса оказываются навигационные ссылки, которые хотя и обеспечивают переход от одного раздела сайта к другому, но не отражают семантических связей между текстовыми фрагментами.

В электронной среде изменяются позиции адресанта и адресата: по мнению ряда исследователей (Ж. Деррида, Т. Нельсон, Н.А. Шехтман и др.), в нем воплощается постструктуралистская концепция «смерти автора», согласно которой источник текста находится не в письме, а в чтении [1]. Адресат перестает быть пассивным получателем информации, он конструирует сообщение таким об-

разом, как это удобно ему, выбирая путь прочтения текста.

Однако подобная свобода читателя в восприятии и интерпретации электронного гипертекста оказывается весьма условной, поскольку именно автор определяет источник перехода и текст, который активируется с помощью ссылки. Основная стратегия автора (при условии, что его речевая деятельность направлена на кооперацию) заключается в оформлении тех гипертекстовых переходов, которые обеспечивают успешность коммуникативного акта. Ссылка становится способом прояснения референта высказывания, необходимого для адекватного восприятия текста читателем, что особенно актуально при толковании терминологической лексики в электронных энциклопедиях. Как отмечает Н.С. Клочкова, «расширение тезауруса в целях установления верного референта высказывания или обеспечения правильного понимания слова ... гарантирует полное смысловое восприятие текста» [6].

Для комплексного изучения структуры электронного гипертекста мы применяем методы корпусной лингвистики. При этом под лингвистическим корпусом понимается «унифицированный, структурированный и размеченный массив языковых (речевых) данных в электронном виде, предназначенный для определенных филологических и, более широко, гуманитарных исследований» [4]. Построение базы данных предполагает выделение функциональных единиц в структуре электронного гипертекста*.

Мы предлагаем концепцию, согласно которой электронный гипертекст представляет собой совокупность единиц диалогического типа, в состав которых входят:

- исходный гипотекст (в состав данного гипотекста входит гипертекстовая ссылка);
- источник перехода (номинация гипертекстовой ссылки);
- целевой гипотекст (текстовый фрагмент, к которому осуществляется гипертекстовый переход при активации ссылки).

Для номинации этих единиц мы предлагаем термин *гипертекстема* [18]. Деление на гипертекстемы позволяет представить электронный гипертекст как результат авторской рецепции, которая отражается как в номинации ссылки, так и в содержании исходного текста. В разработанном нами корпусе гипертек-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-312-00010.

стем* осуществлена лингвистическая (морфологическая, синтаксическая и семантическая характеристика) и экстралингвистическая (адрес страницы, заголовок, подзаголовок, автор, теги, дата публикации) разметка источников перехода. Мы разработали модуль, позволяющий размечать номинации ссылок по степени семантической близости с целевым текстом, а также выявлять степень семантической близости между исходным и целевым текстом. Благодаря использованию корпусных технологий нам удалось выделить текстовые фрагменты диалогического типа, отвечающие концепции постструктурализма, а также формализовать семантические связи в структуре электронного гипертекста.

Список литературы

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс: Универс, 1994.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007.
3. Дедова О.В. Теория гипертекста и гипертекстовые практики в Рунете. М.: МАКС Пресс, 2008.
4. Захаров В.П. Поисковые системы Интернета как инструмент лингвистических исследований // Русский язык в Интернете. Казань, 2003. С. 48–59.
5. Ключкова Е.С. Лингвопрагматические особенности электронного гипертекста на немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2009.
6. Ключкова Е.С. Субстантивные гиперссылки как средство расширения тезауруса и создания ассоциативного поля // Гипертекст как объект лингвистического исследования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Самара, 2015. С. 52–59.
7. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму. М.: ИГ Прогресс, 2000. С. 427–457.
8. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. М., 2001. Т. 1. С. 72–81.
9. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Труды по знаковым системам. Тарту, 1981. Вып. 12. С. 129–132.
10. Лутовинова О.В. Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. 2009. № 5. С. 4–7.
11. Орехов С.И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та. 2006. Вып. 191. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 15.03.2019).
12. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика. М.: МГЛУ, 2002.
13. Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация. М.: ЛКИ, 2010.
14. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие. СПб.: Михайлов, 2002.
15. Субботин М.М. Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации // Итоги науки и техники. М., 1994. Т. 18.
16. Чернейко Л.О. Гипертекст как лингвистическая модель художественного текста // Структура и семантика художественного текста: докл. VII Междунар. конф. М.: Наука, 1999. С. 439–460.
17. Шехтман Н.А. Понимание речевого произведения и гипертекст. Оренбург: ОГПУ, 2005.
18. Шульгинов В.А. Когнитивная модель электронного гипертекста // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2016. № 4(68). С. 233–238.
19. Derrida J. Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences // Twentieth century literary theory// K.M. Newton. (Ed.). London: Macmillan, 1988.
20. Landow G.P. Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology // Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1991.
21. Nelson T. A File Structure for the Complex, the Changing, and the Indeterminate // ACM 20th National Conference – Proceedings. Cleveland; Ohio, 1965.
22. Nelson T. Computer Lib/Dream Machines. Seattle, Wash.: Microsoft Press, 1987.
23. Nelson T. Managing immense storage // Byte. 1988. January. P. 225–238.

* * *

* Бета-версия корпуса гипертекстем доступна по адресу: <http://hypercorpus.ru>.

8. Kubryakova E.S. O tekste i kriteriyah ego opredeleniya // Tekst. Struktura i semantika. M., 2001. T. 1. S. 72–81.

9. Lotman Yu.M. Semiotika kul'tury i ponyatie teksta // Trudy po znakovym sistemam. Tartu, 1981. Vyp. 12. S. 129–132.

10. Lutovinova O.V. Gipertekst: ponyatie, osnovnye harakteristiki, vozmozhnye podhody k lingvisticheskomu analizu // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2009. № 5. S. 4–7.

11. Orekhov S.I. Gipertekstovyy sposob organizatsii virtual'noj real'nosti [Elektronnyj resurs] // Vestn. Omsk. gos. ped. un-ta. 2006. Vyp. 191. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (data ob-rashcheniya: 15.03.2019).

12. Potapova R.K. Novye informacionnye tekhnologii i lingvistika. M.: MGLU, 2002.

13. Ryazanceva T.I. Gipertekst i elektronnyaya kommunikaciya. M.: LKI, 2010.

14. Sokolov A.V. Obshchaya teoriya social'noj kommunikatsii: uch. posobie. SPb.: Mihajlov, 2002.

15. Subbotin M.M. Gipertekst. Novaya forma pis'mennoj kommunikatsii // Itogi nauki i tekhniki. M., 1994. T. 18.

16. Chernejkova L.O. Gipertekst kak lingvisticheskaya model' hudozhestvennogo teksta // Struktura i semantika hudozhestvennogo teksta: doklady VII Mezhdunar. konf. M.: Nauka, 1999. S. 439–460.

17. Shekhtman N.A. Ponimanie rechevogo proizvedeniya i gipertekst. Orenburg: OGPU, 2005.

18. Shul'ginov V.A. Kognitivnaya model' elektronnoho giperteksta // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2016. № 4(68). S. 233–238.

Towards the question of the textual nature of the electronic hypertext

The article presents a linguistic interpretation of the concept "electronic hypertext". The authors give philosophical and cultural prerequisites for the emergence and existence of dynamically interacting textual structures. An approach is proposed, according to which the Internet environment acts as a hypermedia determining the transformation of a linear text. The principle of fragmentation of electronic hypertext for corpus research is presented.

Key words: *electronic hypertext, hypermedia, text, intertextuality, dialogue, corpus linguistics.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2019)

М.Ф. ШАЦКАЯ
(Волгоград)

ФУНКЦИИ КРИПТОТИПА 'ЛИЧНОСТЬ / НЕЛИЧНОСТЬ' СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ЯЗЫКОВОЙ ИГРЕ (на материале русской и украинской художественной прозы)

Проводятся наблюдения над трансформациями, происходящими в результате актуализации крипто типа 'личность / неличность' существительного в условиях языковой игры. Выявляются его основные функции, а также редукция некоторых из них. Определяется основная тематическая отнесенность контекстов, в которых названная скрытая категория трансформируется чаще всего, меняя глубинную структуру предложения.

Ключевые слова: *актант, глубинная структура предложения, крипто тип, трансформация, языковая игра.*

Скрытая категория (или крипто тип), противопоставленная явной, или открытой, категории (фенотипу), представляет собой «семантические и синтаксические признаки слов или словосочетаний, не находящие явного (эксплицитного) морфологического выражения, но существенные для построения и понимания высказывания, в частности, потому, что они оказывают влияние на сочетаемость данного слова с другими словами в предложении» [6, с. 457–458]. С.Д. Кацнельсон выделяет следующие функции скрытых категорий: 1) содержательную функцию грамматической классификации, 2) функцию синтаксической валентности, 3) функцию скрытой деривации лексического значения [4]. Ю.С. Маслов дополняет этот ряд различительной функцией [6].

В русской грамматике известно деление существительных на личные и неличные. К первым относятся слова, называющие лиц мужского и женского пола, которые обозначают активного субъекта, способного на сознательные действия, ко вторым – существительные, именующие всех других живых существ и неживых предметов. Среди лексико-семантических групп личных имен существительных можно назвать наименования по

родству; социальному положению; профессии; роду занятий; национальной принадлежности; месту жительства; действию, состоянию; свойству, признаку; психологическому складу; взглядам. Неличные существительные обозначают животных, рыб, птиц, насекомых, пресмыкающихся, а также предметы, качества, явления и пр. окружающего мира (см. об этом подробнее: [11, с. 43–47]).

Личность / не-личность существительных учитывается и при распределении этих слов на одушевленные и неодушевленные, а также указанный выше семантический признак в совокупности с гендерным лег в основу выделения грамматической категории рода. Кроме того, необходимо сказать о возможности субституции личными местоимениями 1-го и 2-го лица (неличным соответствует 3-е лицо) [6, с. 458].

Дихотомия «личность / не-личность» обнаруживается и в деривационных особенностях, среди которых можно отметить аффиксы (их насчитывается более 30), соответствующие номинациям лиц женского и мужского пола [Там же].

По мнению М.В. Всеволодовой [2, с. 48], существительные делятся на пять групп, в первую из которых входят имена личные – нарицательные и собственные названия лиц (антропонимы). Антропонимы и зоонимы (наименования животных) С.Д. Кацнельсон [5] и Н.Д. Арутюнова [1] относят к предметным именам, «но антропоцентричный характер языка заставляет выделить их в отдельные ряды. Личное имя (или личное местоимение) в роли S предложения влияет зачастую на характер предложения. Так, только предложения с личными S имеют определенно- и обобщенно-личный вариант: *В роще поют; Яму завалили*. Зоонимы должны быть представлены своим именем: *В роще поют соловьи; Реку бобры запрудили*. Антропонимы и зоонимы дают разные реализации в некоторых моделях предикатного состояния, ср.: *Отца парализовало / Отец парализован / Отец в параличе* при неотмеченности последней модели для зоонимов: **Собака в параличе...* Имена собственно предметные допускают такой вариант, как *Яму завалило (снегом, камнями); Его придавило деревом*, при невозможности **Его придавило упавшим с дерева медведем*» [2, с. 48].

Т.В. Гамкрелидзе и Вяч. Вс. Иванов видят противопоставление антропонимов и зоонимов и в плане следующих оппозиций: «говорящий / неговорящий», «разумный / нераз-

умный», «двуногий / четвероногий» [3, т. 2, с. 465–481].

М.А. Шелякин полагает, что некоторые синтаксические и морфологические явления также связаны с лексемами, обозначающими лиц. «Так, конструкции с предикативными наречиями типа “... холодно” выражают с дат. пад. синтаксического субъекта состояния лица, а с обстоятельственными наречиями – состояние окружающей среды: *Мне холодно / На улице холодно*» [14, с. 187].

Как мы могли убедиться, в грамматике принято считать, что категорией ‘личность / неличность’ обладают только имена собственные и конкретные, именующие лиц. С нашей точки зрения, рассматриваемый семантический признак стоит учитывать и у ряда собирательных существительных (*молодежь, профессура, студенчество*), которым свойственны указанные выше семантические и грамматические признаки.

В предлагаемой статье мы рассмотрим, как проявляется именной криптитип ‘личность / неличность’ существительных в языковой игре, созданной в своих произведениях русскими и украинскими прозаиками. Под термином *языковая игра* мы понимаем «нестандартное (неканоническое, отклоняющееся от языковой / речевой, в том числе стилистической, речеповеденческой, логической нормы) использование любых языковых единиц и / или категорий для создания остроумных высказываний, в том числе комического характера» [12, с. 86].

Чаще всего в художественных текстах представлена игра на контрасте семантической и грамматической одушевленности / неодушевленности существительных. Так, смерть человека делает его уже существом неодушевленным (в семантическом плане), однако грамматика свидетельствует об обратном: *Он увидел, как люди превращаются в тела* (А. Снегирев. Вера). С семантико-синтаксической точки зрения агентивность проявляется синтезировано: один и тот же субъект в пропозиции выступает в двух ролях – Экзистенция (субъекта существования – *люди*) и неодушевленно-го субъекта (*тела*).

И все в Сулеймане прекратилось (А. Снегирев. Вера); *Наш студент подрабатывал в анатомическом театре. Анатомический театр отличается от просто театра тем, что умершие от скуки во втором развлекают посетителей в первом* (М. Веллер. Легенды Невского проспекта). Синтаксема *умершие*, всту-

пая в конфликт с лексическим наполнением данного субстантивата, совмещает две актантные характеристики – Экзисциенс (субъект существования, но при отрицании данного состояния) и Эмотив (источник формирования положительных эмоций у потенциальных зрителей).

Еще один пример, который свидетельствует о противоречии семантической и грамматической категории одушевленности / неодушевленности, но при этом такие существительные, как *люди, родители*, не лишаются грамматического показателя ‘личность’:

– Родители ваши кто?

– Так ведь *люди*, – ответил он, не понимая сути вопроса.

– Я понимаю, что не коровы. Чем занимаются?

– В гробе лежат.

– То есть умерли?

Чонкин посмотрел на лейтенанта удивленно: что он, лук ел или так одурел?

– Неужто *жизнь*? – сказал он и сделал гримасу, выражающую крайнюю степень недоумения (В. Войнович. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина. Кн. I: Лицо неприкосновенное).

Таким образом, признак ‘личность’ у рассмотренных выше лексем остается стабильным вне зависимости от перемены в семантической квалификации их с точки зрения одушевленности / неодушевленности.

«Неличные» существительные не употребляются в дательном падеже со значением предназначенности (нельзя сказать “купить чехлы машине”, “достать линолеум кухне”) и в оборотах типа “у X высокая температура” (нельзя сказать “у воздуха высокая температура”)» [6, с. 458]. Этот же семантический признак – «предназначенность» – в языковой игре может приписываться и личным существительным, связанным с моральной тематикой, семантико-синтаксический ранг которых в данном случае становится За кадром: *Но желал я жить, чтобы открыть свое собственное похоронное бюро, например, «Все для Того Света»...* (Ю. Алешковский. Моргунов – гример из морга); *Замість номера помешкання на дверях сусідки висіла табличка «Ритуальні послуги специфічні». Що, дідько його візьми, це означає? Невже вона?.. Як бідний Йорик?..* (Ю. Іздрик. АМ-тм).

Категория ‘личность / неличность’ послужила развитию в семантической системе языка антропоморфизма (*горлышко бутылки,*

игольное ушко), основанного на метафоричности человеческого мышления (см. об этом подробнее: [9]), и антропосубъектного уподобления реалий внутреннего мира реалиям внешнего мира (*трястись – трус, бык – бычиться* (‘упрямиться’)) (см. об этом подробнее: [8]). Антропоморфизм обыгрывается и в комическом тексте, создавая:

– юмористические высказывания (*Мабуть, я б відчув зближення і вересня 1914 року, і вересня 1939 року. Бо чомусь настирливо передчуваю цей вересень. Але тепер я маю роман з вулицею. Або: вулиця фліртує зі мною* (Т. Прохасько. Спалене літо));

– иронические (*Базар не здохне ніколи, бо він не є ані спорудою, ані місцем, він не є навіть організацією суспільства. Базар – це горизонтальний спосіб висловлювання* (В. Єшкілев. Пафос); *Але я впіймаю цю осінь. Вона не вивернеться від мене. Я відчув її ще на початку літа. Тоді було літо сухості. Адже у літі багато літ. Тепер тяжко сказати – що я відчув. Але я казав – осінь вже незабаром, вона вже деє тут, хоч її трошки* (Т. Прохасько. Спалене літо));

– саркастические (*Следую подробным указаниям старика и карте, Миша уже катил деревенской улицей, которая ворочалась под автомобилем, выставляя все свои горбы, и на которую желто-ржавой октябрьской мочалкой с обеих сторон напозлали кусты, свешивались ветлы, валились дома, будто пьяные, желающие поговорить откровенно* (А. Снегирев. Внутренний враг); *Не я читал вопросы, а вопросы гаркали на меня. Держали за подбородок, завтавляли не отворачиваться, прямо в глаза смотреть и даже будто лампу в лицо направили* (А. Снегирев. Моя борьба); *Сталось. Пекло мого життя наздогнало мене тут* (В. Шкляр. Кров кажана); *Мене ніколи не цікавила політика, за винятком тих випадків, коли вона пролазила по під двері мого помешкання і починала смердіти просто в мене на кухні, тоді я нею цікавився, власне я цікавився тим, як її позабутись* (С. Жадан. Anarchy in the UKR)).

В языковой игре мы отметили также обратный процесс – редукцию антропоморфности, что выражается в ироническом овеществлении личности. Так, диминутив *новенький* (от *новый* – ‘вновь сделанный или вновь приобретенный; не бывший или мало бывший в употреблении’ и не отмеченное в словарях соотносительное, на наш взгляд, прилагательного *новенький* с другим значением *новый* – ‘появившийся вместо прежнего, ранее бывшего,

заменивший собой прежний или такой, который появился' [13, т. 2, с. 505]) и прилагательное *сносный* ('такой, который можно вынести, с которым можно примириться; терпимый, приемлемый' [Там же, т. 4, с. 167]) характеризуют как одушевленные, так и неодушевленные предметы. Таким образом, синтаксема *жена* может быть квалифицирована и как Коагенс, и как Обладаемое: *У меня была новенькая и весьма сносная жена* (Вик. Ерофеев. Жизнь с идиотом).

Похожая ситуация наблюдается в результате построения аномальной косвенной диатезы при редукции у существительного *Вера* / *она* криптотипов 'наличие / отсутствие волевого начала' и 'контролируемость / неконтролируемость' у предиката: *И повлекла Веру комнатами* (А. Снегирев. Вера); *Откупившись мелочью от сомнений, не испытав ни благодати, ни облегчения, Вера отдалась переулкам* (А. Снегирев. Вера). Однако в последнем контексте сохраняется еще один признак 'личности', о котором пишет М.А. Шелякин: «...конструкции со страдательным залогом предполагают всегда только агентивное дополнение, таковы же неопределенно-личные и обобщенно-личные предложения, в которых синтаксический субъект выражен глагольной формой (*По радио передают... Что посеешь, то и пожнешь*)» [14, с. 187].

Как мы могли заметить, в результате актуализации криптотипа 'личность / неличность' существительного содержательная функция грамматической классификации, функция синтаксической валентности и различительная функция редуцируются. На первый план выходит функция скрытой деривации лексического значения, поскольку языковая игра часто способствует развитию семантемы слов, но только в аномальном ключе. Кроме того, на наш взгляд, в комическом тексте криптотип участвует в реализации экспрессивно-стилистической функции.

Криптотип 'личность / неличность' чаще всего представлен в мортальной теме, где обыгрывается противоречие семантической и грамматической одушевленности / неодушевленности. При этом названная выше скрытая категория не меняет свою квалификацию у существительных, но в глубинной структуре предложения наблюдается синтез актантных ролей одного вида – Агенсов. Возможен также ранг субъекта – За кадром.

Антропоморфность проявляется в разных типах комических высказываний, при-

чем в украинской литературе встречаются чаще юмористические и иронические контексты. Редукция антропоморфности наблюдается только в русских контекстах в ходе обыгрывания многозначности и в результате построения аномальных косвенных диатез.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. М.: Едиториал УРСС, 2005.
2. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник. М.: МГУ, 2000.
3. Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч.Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры: в 2 т. Тбилиси: Изд-во Тбилис. ун-та, 1984.
4. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. М.: Едиториал УРСС, 2004.
5. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. М.: Едиториал УРСС, 2002.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990.
7. Маслов Ю.С. Вопросы глагольного вида в современном зарубежном языкознании // Вопр. глагольного вида. М.: Иностр. лит., 1962. С. 7–35.
8. Покровский М.М. Избранные работы по языкознанию. М., 1959.
9. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. М., 1968. Т. III.
10. Русская грамматика: в 2 т. М.: Наука, 1980.
11. Русский язык: морфология: учебник для вузов / под ред. Г.Г. Инфантовой. М.: Академ. Проект, 2010.
12. Сковородников А.П. О понятии и термине «языковая игра» // Филологические науки. 2004. № 2. С. 79–87.
13. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Рус. яз., 1981–1984.
14. Шелякин М.А. Язык и человек: К проблеме мотивированности языковой системы: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2005.

* * *

1. Arutyunova N.D. Predlozhenie i ego smysl: logiko-semanticheskie problemy. M.: Editorial URSS, 2005.
2. Vsevolodova M.V. Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment prikladnoj (pedagogicheskoy) modeli yazyka: uchebnik. M.: MGU, 2000.

3. Gamkrelidze T.V., Ivanov Vyach.Vs. Indoev-ropejskij yazyk i indoevropejcy. Rekonstrukciya i istoriko-tipologicheskij analiz prayazyka i protokul'tury: v 2 t. Tbilisi: Izd-vo Tbilis. un-ta, 1984.

4. Kacnel'son S.D. Soderzhanie slova, znachenie i oboznachenie. M.: Editorial URSS, 2004.

5. Kacnel'son S.D. Tipologiya yazyka i rechevoe myshlenie. M.: Editorial URSS, 2002.

6. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. M.: Sov. encikl., 1990.

7. Maslov Yu.S. Voprosy glagol'nogo vida v so-vremennom zarubezhnom yazykoznanii // Vopr. glagol'nogo vida. M.: Inostr. lit., 1962. S. 7–35.

8. Pokrovskij M.M. Izbrannye raboty po yazyko-znaniyu. M., 1959.

9. Potebnaya A.A. Iz zapisok po russkoj grammati-ke. M., 1968. T. III.

10. Russkaya grammatika: v 2 t. M.: Nauka, 1980.

11. Russkij yazyk: morfologiya: uchebnik dlya vuzov / pod red. G.G. Infantovoj. M.: Akadem. Proekt, 2010.

12. Skovorodnikov A.P. O ponyatii i termine «yazykovaya igra» // Filologicheskie nauki. 2004. № 2. S. 79–87.

13. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Rus. yaz., 1981–1984.

14. Shelyakin M.A. Yazyk i chelovek: K probleme motivirovannosti yazykovoj sistemy: ucheb. posobie. M.: Flinta: Nauka, 2005.

The functions of the cryptotype 'person / non-person' of the noun in a language game (based on Russian and Ukrainian fiction)

The article reports the experience of observations made on transformations occurring as a result of the actualization of the cryptotype 'person / non-person' of the noun in a language game. The author reveals its main functions, as well as the reduction of some of them. The main thematic relatedness of contexts in which the named hidden category is transformed most often by changing the depth structure of the sentence is determined.

Key words: *actant, deep structure of sentence, cryptotype, transformation, language game.*

(Статья поступила в редакцию 15.03.2019)

Д.Ю. ПЕШКОВА
(Елец)

АНГЛИЙСКАЯ НЕОЛОГИЯ: СПОСОБЫ ПОПОЛНЕНИЯ ВОКАБУЛЯРА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Рассматриваются неологизмы английского языка, определяется путь пополнения словарного состава современного английского языка неологизмами, выявляются изменения, происходящие в вокабуляре. Даются дефиниции на английском языке двадцати трем анализируемым неологизмам, проиллюстрировано употребление неологизмов в контексте, а также даны комментарии по словообразовательной модели, типу неологизма.

Ключевые слова: *неология, неологизм, слово-сложение, трансноминация, семантический неологизм, аффиксация.*

Изучение неологии, раздела языкознания, занимающегося выявлением и описанием новых слов, тенденций языкового развития, сравнением неологизмов в разных языках, представляет особый интерес для современной лексикологии. Появление неологизмов является доказательством, с одной стороны, жизнеспособности языка, а с другой – эволюции нормативного языка.

По мнению Г. Брекле, создание новых лексических единиц неотделимо от процесса речевой деятельности человека, что в конечном итоге приводит к достижению коммуникативной цели [7, с. 70]. Проблема перевода новых слов актуальна как среди людей, изучающих английский язык, так и среди носителей самого языка, для которых он представляет ценность, будучи культурной сокровищницей сотен поколений.

Выявление критериев «неологичности» слова и создание типологии новых слов является центральным вопросом неологии. Проблема неологии занимались такие видные ученые, как О.Д. Мешков, В.Г. Гак, А.И. Смирницкий, О.С. Ахманова, К.А. Левковская, И.В. Арнольд, Г. Марчанд, О. Есперсен, В.И. Заботкина, Э.М. Дубенец, А.Н. Иванов, И.М. Бирман, Е.И. Чаадаевская, М.А. Брейтер, Р.З. Гинзбург и др., акцентируя внимание на слово-образовательном (Е.А. Земская, Р.Ю. Нами-токова, И.С. Улуханов), лексикологическом

(О.И. Александрова, М.А. Бакина, А.Г. Лыков), социолингвистическом (Р.А. Будагов, Л.П. Крысин), ономаσιологическом (О.А. Габинская, Е.С. Кубрякова) и др. аспектах.

Неологизм – это слово, которое недавно появилось в языке и ощущается говорящими как новое слово на текущий момент жизни данного народа. О.Д. Мешков отмечает, что неологизмами считаются не только слова, но и новые для данной разновидности языка, но и новые значения слов, и даже новые фразеологические или устойчивые сочетания слов. В.Г. Гак добавляет, что одним из существенных признаков неологизма является его закрепленность в общем употреблении [1, с. 9–10]. Ю.К. Волошин предлагает разделять новые слова и словосочетания на две категории – собственно неологизмы и новообразования. Неологизмом он называет «вновь созданный синоним к уже имеющемуся слову для обозначения известного понятия и несущий определенную коннотацию» [Там же]. Профессор Р.А. Будагов совершенно справедливо замечает, что «в неологизмах языка обычно обнаруживается единство устойчивого и постоянно-го, с одной стороны, и неустойчивого, подвижного, меняющегося – с другой» [2, с. 106].

Ведущий критерий неологизма, поддерживаемый такими показателями, как неизвестность и степень активности в употреблении, – это момент его фактического вхождения в язык, которое фиксируется словарями. Словарный состав английского языка продолжает пополняться новыми лексемами, расширяясь в среднем на 800 новых слов, что объясняется как лингвистическими, так и нелингвистическими причинами [3, с. 180; 4, с. 74; 5, с. 153].

Не каждое новое слово, созданное каким-либо говорящим, закрепляется в языке. Сначала это слово является окказионализмом, затем постепенно усваивается языком, становится неологизмом, который может либо закрепиться в лексической системе, либо прекратить свое существование [4, с. 74]. В процессе лексикализации достигается приобретение коммуникативно-прагматической компетенции носителями языка [5, с. 14–15], что обусловлено тем, что «в языке существует довольно сильная тенденция сохраняться в состоянии коммуникативной пригодности» [6, с. 23]. Существуют следующие виды неологизмов: 1) собственно неологизмы (новая форма и новое содержание); 2) перенаименования (новая форма – уже известное содержание);

3) переосмысление (уже имеющаяся в языке форма, но новое содержание) [4, с. 74].

В.И. Заботкина в вокабуляре неологизмов помимо собственно неологизмов выделяет трансноминации, сочетающие новизну формы слова со значением, уже передававшимся ранее другой формой (*sudser* «мыльная опера»), и семантические инновации, или переосмысления, когда новое значение обозначается формой, уже имевшейся в языке (*bread* «деньги»; *drag* «скучища»; *acid* «наркотик ЛСД»; *gas* «нечто волнующее и очень приятное») [5, с. 17].

По способу создания неологизмы подразделяются:

- 1) на фонологические;
- 2) заимствования;
- 3) семантические;
- 4) синтаксические.

Продуктивными способами образования неологизмов в современном английском языке являются аффиксация (которая подразделяется на суффиксацию и префиксацию), словосложение, конверсия, сокращение.

Языковой материал современности представляет собой обширное поле для неологических исследований. Материалом для нашего исследования стал язык интернет-статей, онлайн-газет, регулярных печатных изданий, новейших английских словарей. Мы собрали 23 неологизма и ставим целью рассмотреть их следующим образом: дать дефиницию слова, определить год появления и в связи с чем использовано, когда оно впервые было замечено в языке, показать употребление неологизма в контексте, дать комментарий по частям речи, словообразовательной модели, по типам и по источникам заимствований.

1. Abibliophobia – абиблиофобия («страх остаться без чего-нибудь почитать»). Это собственно неологизм, сочетающий новизну формы с новизной содержания. Неологизм зафиксирован в языке путем активизации слова *phobia* (от греч. – «боязнь») и добавления второго компонента сложного слова *phobe* («человек, который испытывает страх»). Неологизм, являющийся существительным, подвергся морфемизации и приобрел статус полаффикса.

Example Citation: *You know summer is in full swing when the rapidly diminishing pile of books to read gives you a case of abibliophobia* (NWOutdoorgrrl.com, August 4, 2004).

2. Al desko («обедать, сидя за специальным столом перед компьютером») – it is a

clever play on the adverb *alfresco*, which means "outdoors" or "in the open air" [9]. Это собственно неологизм, заимствованный от итальянского слова *al fresco* «на свежем воздухе», который может быть наречием и прилагательным.

Example Citation: *A quarter of British workers are believed to have their lunch "al desco", often eating a pre-packed chain store sandwich in front of their computers* (The Derby Gripe, August 22, 2005).

3. Alpha Geek («самый хорошо осведомленный, технически подкованный сотрудник в офисе или рабочей группе») – the person with the most technological prowess in an office or department. Неологизм, являющийся существительным, образован путем словосложения первой буквы греческого алфавита и слова *geek* («технически подкованный человек»).

Example Citation: *If in the unlikely event that Doug Looney doesn't give you enough about Jerry Tarkanian, starting on Page 42 this week, then now – on your way to checking out www.sportingnews.com, of course – you can stop in at Tark's site on the World Wide Web. Tark? An alpha geek? Hardly. "He doesn't even have a computer in his office," says son Danny* (The Sporting News, December 2, 1996).

4. Black hole («процесс, когда ссылка в интернете устаревает») – to cause to disappear; to prevent someone or something from communicating or being communicated. Неологизм можно перевести как глагол, а также как существительное. Это авторский неологизм, также его можно назвать ситуативным словом или nonce-word, образованным путем словосложения по модели A + N = N.

Example Citation: *However, industry analysts have pointed out that economic factors constitute the more compelling reasons that delay 3G. In the midst of the 3G auction mania raging at the turn of the millennium, many operators in forerunning countries found themselves black-holed in the mega-buck bidding* (Jeff Ooi. Going, going, gone!) (Malaysian Business, May 1, 2002).

5. Blamestorming («обсуждение между членами рабочей группы причин пропущенного дедлайна») – a discussion (which may be at the group, community, or society level) in which members attempt to assign blame for a particular misdeed. Неологизм является существительным. Это собственно неологизм, который образован путем словосложения по модели N + N = N.

Example Citation: *Here's what will really happen: After four months of secret meet-*

ings and public blamestorming, the Legislature will adjourn, having done some favors for powerful special interests and approved a budget... (Mike Doogan. Cast of Characters Means Legislative Session Will Be a Bust) (Anchorage Daily News, January 9, 2000).

6. Bozo explosion («негативные результаты назначения некомпетентного руководителя фирмы, который, в свою очередь, нанимает некомпетентных менеджеров, а они нанимают таких же некомпетентных работников и служащих») – a lot of inept employees that a company ends up with when it hires an incompetent executive, who in turn hires incompetent managers. Неологизм является существительным. Это собственно неологизм, образованный путем словосложения.

Example Citation: *Now, Colligan was also responsible for many mottos that were far more clever, including 'Avoid the bozo explosion' (if you hire one clueless manager, you're dead; that person will hire more bozos, and they'll hire more)* (David Pogue. The Dumb and the Delightful) (The New York Times, June 7, 2001).

7. Camgirl («девушка, которая выкладывает свои фотографии в интернет») – a girl or young woman who broadcasts live pictures of herself on the Internet. Это собственно неологизм, который является существительным, образованным путем словосложения: *camera* + *girl* = *camgirl*.

Example Citation: *These "camgirls" rule the world of amateur Web sites, attracting thousands of hits daily. Camgirls encourage their fans to buy them books, CDs and other gifts via the American online company* (Sydney Morning Herald, August 10, 2002).

8. Chugger – **чаргер** («уличный сборщик пожертвований на благотворительность») – a professional fundraiser who engages people on the street to donate money to charity. Неологизм является существительным, которое образовано суффиксальным способом при помощи суффикса *-er*.

Example Citation: *Charity collectors faced tough government curbs today after complaints that they hassle pedestrians and mislead donors about where their money goes. The clampdown applies to "charity muggers", known as "chuggers", who stop people in the street to ask for direct debit pledges* (Ben Leapman, Tough new curbs on the charity 'muggers') (The Evening Standard (London, England), May 27, 2004).

9. Cryovacking («приспособление для приготовления пищи, в котором еда поме-

щена в пластиковую емкость и медленно готовится в теплой воде») – a cooking technique in which food is placed in a plastic bag, vacuum-packed, and usually cooked slowly in warm water. Этот неологизм является существительным, которое образовано путем присоединения приставки *cryo* (крио) и слова *vack* (от *vacuum*).

Example Citation: *“Cryovacking” is an industry term for putting food in a plastic bag and vacuum-packing it. Sometimes the food is then cooked in the bag. Other times, the pressure of the packing process is used to infuse flavors into ingredients* (Amanda Hesser. Under Pressure) (The New York Times, August 14, 2005).

10. Criminal menopause («стадия в жизни, когда преступник теряет интерес к криминальной жизни») – the stage in life during which an older, habitual criminal loses interest in crime, or when an older prisoner no longer poses any threat to society. Неологизм является существительным, это пример трансноминации. Образован путем словосложения.

Example Citation: *“I developed a bond with David,” said Durbin, an inmate who volunteers at the hospice inside the Louisiana State Penitentiary. “This one was tough”... Helping Mackey provided a form of redemption, Durbin said, now that he has reached “criminal menopause” – the point where people often lose interest in lives of crime* (The Sunday Advocate (Baton Rouge, LA), December 21, 2003)

11. Ableism – («дискриминация из-за физического или умственного недостатка») – discrimination because of physical or mental disability. Неологизм является существительным. Это пример трансноминации. Неологизм образован суффиксальным способом: (adjective) *able* + *-ism* (суффикс, образующий существительные).

Example Citation: *I’ve been dealing with ableism my whole life because I was born blind* [8].

12. Accountabilibuddy («человек, который помогает другим, чтобы они были ответственны за свои действия и предотвращает их от нехороших вещей») – a person who assists others in keeping them responsible for their actions and to prevent them from doing inappropriate things. Неологизм является существительным. Это пример трансноминации. Образован путем сложения двух слов: *accountability* + *buddy*.

Example Citation: *She’s my accountabilibuddy* (Friend, October 2008).

13. Zombie («процесс, который был остановлен сбоем в системе») – a process / task that has stopped executing but has not been reaped by the operating system. Неологизм может быть существительным и прилагательным. Это пример семантической инновации, в метафорическом смысле слову *zombie* было дано новое значение.

Example Citation: *What exactly does zombie mean? It’s a process that’s been executed but not reaped* [8].

14. Furkid («домашнее животное, с которым обращаются так, как если бы это был ребенок»). Неологизм является существительным, это собственно неологизм. Образован путем словосложения по модели $N + N = N$.

Example Citation: *Couples like furkids because they usually don’t live long enough to need expensive private schools. And their friends like furkids because, unlike real children, you can plausibly claim to be allergic to them* (ABC Network, Australia, 2004).

15. Orthorexia («орторексия, заболевание, при котором у людей возникает фиксация на самой здоровой и правильной пище или пристрастие только к ней») – a term describing people who have developed a fixation with healthy or righteous food which turns into a mental disorder. Неологизм является существительным. Это пример собственно неологизма. Образован путем сложения двух основ: *ortho* + *rexia*.

Example Citation: *Orthorexia is a modern condition, as yet unrecognized by the medical profession. Studies are underway to see if it should be acknowledged. Dr Steven Bratman MD coined the term from the Greek ‘ortho’ meaning accurate and has tracked a cluster of giveaway symptoms* (BBC News, March 29, 2005).

16. Phish («подделка e-mail или ссылки под законную компанию с целью выуживания данных у граждан») – faking email that looks like it came from a current legitimate company, used to draw people to a site that looks legitimate and steal their personal information. Неологизм может быть существительным, глаголом. Это собственно неологизм. Образовано суффиксальным путем: suffix *ph-* + *fishing*.

Example Citation: *1% of users had been the target of a sophisticated ‘phishing’ scam, where fraudsters send fake bank e-mails – for instance claiming a customer is overdrawn – to computer users* (The Guardian, May 3, 2005).

17. Protire («уволиться с непривлекательной работы, чтобы найти себе более подходя-

щую») – to retire an unattractive job to pursue work or hobbies more suited to one's personality. Неологизм является глаголом. Это пример трансноминации. Образован префиксальным способом: *pro-* + *retirement*.

Example Citation: *Research shows that previously career-minded thirty-somethings are suffering from burn-out and want to quit... Disillusioned with their careers, they are choosing to 'protire' – or drop out of work with a positive, self-improving aim... (The Scotsman, September 9, 2003).*

18. Irritainment («развлекательные и информационные передачи, которые раздражают») – entertainment and media spectacles which are both annoying and compulsively watchable. Неологизм является существительным. Это собственно неологизм. Образован путем словосложения: *irritating* + *entertainment*.

Example Citation: *Irritainment: entertainment and media spectacles that are annoying but you find yourself unable to stop watching them (Marshall Democrat News, June 2, 2005).*

19. Sheeple («люди, которые безоговорочно принимают что-то за правду») – people who unquestioningly accept as true whatever their political leaders say or who adopt popular opinion as their own without scrutiny. Неологизм является существительным. Это собственно неологизм. Образован путем словосложения: *sheep* + *people*.

Example Citation: *Unfortunately, voters succumbed to the bullying tactics of our elected officials... These increased taxes will harm the economy and hurt families. Hopefully, voters will remember in the future that it's 'We the people' not 'We the sheeple' (Macon Telegraph, June 22, 2005).*

20. Shopgrifting («приобретая что-то, используем покупку некоторое время, а потом возвращаем в магазин») – purchasing an item, using it for a short time or intended purpose, then returning it for a full refund. Неологизм является существительным. Это собственно неологизм, образованный путем словосложения: *shop* + *grift*.

Example Citation: *Shopgrifting... To 'rent something for free' by purchasing it at a retailer and then returning it within 30 days for a full refund. The swindler takes advantage of the store and its liberal return policies... (Larry C. Adams, CPA, March 2002).*

21. Stagephoning («нежелательный или раздражающий звонок со стороны людей, окружающих вас, когда вы слышите их разговор и не можете прервать его»). Неологизм

является существительным. Это собственно неологизм. Образован путем словосложения: *stage* + *phoning*.

Example Citation: *Some mobile users tend to make a virtue of the lack of privacy, enjoying and exploiting the presence of third parties as a unique opportunity to put something of themselves on display by stage-phoning. On a train? (CNET News, November 21, 2006).*

22. Trolleyology («проверка соответствий между картой покупателя и его личностью») – The study of the correlation between the contents of a person's shopping cart (trolley) and that person's personality. [9] Неологизм является существительным. Это собственно неологизм. Образован путем словосложения: *trolley* + *ology*.

Example Citation: *American anthropologists have even coined a phrase for it – "trolleyology" – and local cultural experts say for those in on the game it's quickly becoming impossible to observe the contents of a fellow shopper's trolley casually without at least wondering if you might have found your perfect match (Chris Taylor, Love in the aisles, Sunday Mail, November 24, 2002).*

23. Thumb-generation («поколение подростков, общающихся по мобильному телефону») – the generation born after 1985, which as teens and adolescents communicated by the use of mobile devices such as cell phones. Это собственно неологизм, который является существительным. Образован путем словосложения: *thumb* + *generation*.

Example Citation: *In the kitchen are Julia Leihener's Thups, drinking glasses which rest on the thumb for the new 'thumb' generation of texters and computer gamers... (Art Daily, June 15, 2005).*

Анализируя источники появления неологизмов, можно сказать, что многие из них появились в связи с развитием компьютерных технологий, космонавтики, изменениями в сфере медицины, искусства, общественной и политической жизни и экономике. Среди собственно неологизмов, трансноминаций и семантических инноваций мы выделили следующие способы создания неологизмов: фонологические неологизмы, заимствования, семантические и синтаксические неологизмы. Учитывая потребность в расширении номинации, можно заметить, что большую часть неологизмов составляют существительные. Нельзя не отметить преобладающее число собственно неологизмов, которые появляются в связи

с возросшей потребностью общества дать названия новым реалиям. Намечается тенденция к употреблению более экспрессивных форм вместо нейтральных наименований, что вызывает к жизни трансоминации. Среди неологизмов большую часть составляют существительные, т. к. главная потребность в расширении номинации сосредоточена в области предметов и явлений [1, с. 11].

Возрастает роль словосложения. Так, некоторые неологизмы были образованы путем словосложения по модели $A + N = N$ (*Alpha Geek*); $N + N = N$ (*blamestorming*, *bozo explosion*, *camgirl*, *criminal menopause*, *accountabilibuddy*, *furkid*, *thumb-generation*). Сложение двух основ (*ortho* + *rexia*) можно проследить в слове *orthorexia*, основы *irritating* + *entertainment* – в неологизме *irritainment*, *sheep* + *people* – в слове *sheeple*, *shop* + *grift* в слове *shop-grifting*, *stage* + *phoning* – в слове *stagephoning*, *trolley* + *ology* в неологизме *rolleyology*.

При помощи суффиксации были образованы существительные от основ существительных, прилагательных и глаголов. Мы встретили неологизм *chugger*, образованный суффиксальным способом при помощи суффикса *-er* и неологизм *ableism*, образованный посредством суффикса *-ism*, а также неологизм *phish (-ish)*.

Что касается префиксальных образований, изменение лексического значения при помощи добавления префикса характерно для существительных, прилагательных и глаголов. Активными префиксами в наших примерах были префикс *cryo* (*cryovacking*) и *pro* (*protire*). Кроме того, среди примеров стоит выделить неологизм, заимствованный от итальянского слова (*al deskto*), а также пример семантической инновации (*zombie*).

Все способы словообразования остаются исключительно действенными. Более того, наряду с теми, которыми язык пользовался на протяжении веков (аффиксация, словосложение, семантическое словопроизводство), возникают новые – конверсия, аббревиация, сокращение. Анализ неологизмов показывает, что количественное изменение состава английского языка происходит интенсивно.

Список литературы

1. Английские неологизмы / Академия наук украинской ССР институт языкознания им. А.А. Потебни. Киев: Наукова Думка, 1983.
2. Будагов Р.А. К проблеме устойчивых и подвижных элементов в лексике. М.: Изд-во АН СССР, ОЛЯ, 1951. Т. X. Вып. 2.

3. Гинзбург Р.З., Хидекель С.С., Князева Г.Ю., Санкин А.А. Лексикология английского языка: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1979.

4. Елисеева В.В. Лексикология английского языка. СПб.: СПбГУ, 2003.

5. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. М.: Высш. шк., 1989.

6. Серебренников Б.А. О материалистическом подходе к явлениям языка. М., 1983.

7. Brekle H.E. Reflections on the conditions for coining, use and understanding of nominal compounds // Proceedings of the 12th International Congress of Linguistics. Innsbruck, 1978.

8. Breaking News English [Electronic resource]. URL: www.breakingnewsenglish.com (дата обращения: 12.03.2019).

9. Word Spy. The Word Lover's Blog for New Words [Electronic resource]. URL: www.wordspy.com (дата обращения: 12.03.2019).

* * *

1. Anglijskie neologizmy / Akademiya nauk ukrainkoj SSR institut yazykoznanija im. A.A. Potebni. Kiev: Naukova Dumka, 1983.

2. Budagov R.A. K probleme ustojchivyh i podviznyh elementov v leksike. M.: Izd-vo AN SSSR, OLYA, 1951. T. X. Vyp. 2.

3. Ginzburg R.Z., Hidekel' S.S., Knyazeva G.Yu., Sankin A.A. Leksikologiya anglijskogo yazyka: uchebnik dlya in-tov i fak. inostr. yaz. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Vyssh. shk., 1979.

4. Eliseeva V.V. Leksikologiya anglijskogo yazyka. SPb.: SPbGU, 2003.

5. Zabotkina V.I. Novaya leksika sovremennogo anglijskogo yazyka. M.: Vyssh. shk., 1989.

6. Serebrennikov B.A. O materialisticheskom podhode k yavleniyam yazyka. M., 1983.

English neology: ways to expand lexis at the present stage

The article considers neologisms of the English language, identifies changes occurring in the vocabulary and ways in which neologisms are entering modern English lexis and expanding it. The author gives English definitions to 23 neologisms under study. The use of neologisms in context is illustrated, and comments on the derivational model and the type of neologism are given.

Key words: *neology, neologism, composition, transnominatation, semantic neologism, affixation.*

(Статья поступила в редакцию 15.04.2019)

И.А. АРЖАНОВА
(Саранск)

ФУНКЦИИ АНТРОПОМОРФНОЙ МЕТАФОРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Освещаются вопросы исследования такого стилистически выразительного средства, как антропоморфная метафора, в современном английском экономическом дискурсе. Приведен анализ антропоморфной метафоры с коммуникативно-функциональной точки зрения, при этом значительно расширен перечень разновидностей базовых функций антропоморфной метафоры, показано, насколько велик их изобразительно-выразительный потенциал в публицистическом тексте.



Ключевые слова: *дискурс, функция, антропоморфная метафора, метафорическая модель, фрейм, слот.*

Экономические понятия, как и понятия других сфер человеческой деятельности, могут быть представлены различными выразительными средствами, и происходит это гораздо чаще, чем может показаться на первый взгляд. Самой известной и продуктивной стилистической единицей здесь выступает метафора. Благодаря метафоре представляется возможным наглядно, понятно и образно описать как простые, так и сложные экономические явления. Наличие в тексте метафор позволяет реципиенту понять, что автор вкладывает в слово что-то другое, не связанное с его словарным значением. Для описания того, каким образом реципиент понимает, что именно имел в виду говорящий, мы предлагаем следующую стратегию:

- 1) осознание реципиентом того факта, что данное высказывание не является буквальным и его неверная интерпретация может нарушить успешную коммуникацию;
- 2) реципиент предпринимает попытку ассоциировать метафору с рядом вариантных ответов;
- 3) реципиент находит среди возможных значений именно то, которое наилучшим образом вписывается в данный контекст и ситуацию.

Исследования когнитивной лингвистики последних лет показали, что с древнейших времен человек в словах воссоздает карти-

ну мира, используя антропоморфные формы представлений об окружающей действительности. Индивид накладывает строение своего организма на собственные представления о мире, что в дальнейшем и приводит к появлению антропоморфных метафор. Иными словами, человек создает действительность, отталкиваясь от собственного тела, органов, физических потребностей и связей с родственниками. Антропоморфная метафора включает в себя несколько типов метафор, относящихся к исходным понятийным сферам. Наиболее характерными для текстов экономической тематики являются физиологическая метафора, морбиальная метафора и метафора родства.

Физиологическая метафора является традиционной разновидностью антропоморфной метафоры, именно ее принято считать базисной, или ключевой. Она наиболее структурированная и максимально близка к сознанию человека, что делает ее очень продуктивной. Именно данный вид антропоморфной метафоры наиболее часто встречается в экономическом дискурсе. Используя физиологическую метафору, человек добавляет субъектам экономики и самой экономике в целом хорошо понятные ему свойства и характеристики. Как следствие, экономика предстает в роли человеческого тела, обладающего физиологией и анатомией.

На втором месте по частоте употребления стоит морбиальная метафора (обозначающая проблемные места в экономике). При создании морбиальной метафоры используется лексика, которая демонстрирует раны и болезни общества и экономики. Основная идея состоит в том, что требуется срочное лечение, чаще всего сильнодействующими препаратами. Последнее связано с тем, что промедление может оказаться опасным и привести к серьезным последствиям.

Что касается метафоры родства, то она демонстрирует экономическое взаимодействие между государством и гражданами, исходя из модели семейных отношений. Отношения в семье строятся на традиционных представлениях о том, как должны вести себя близкие люди. В таких отношениях возможны варианты. Это могут быть отношения между родственниками, которые ощущают тесную кровную связь и душевную привязанность друг к другу, или же родственники, между которыми возникли недопонимание и противоречия.

Самым важным компонентом метафоры, по мнению многих ученых, является эмоционально-оценочный компонент. При такой ситуации метафора в большей степени выступает как средство воздействия на ценности реципиента, что находит проявление в ее базовых функциях.

Метафора – вполне закономерное явление в текстах, относящихся к большинству функциональных стилей [1]. По мнению И.М. Кобозевой, «в разных типах дискурса метафора выполняет разные функции... В поэтическом тексте главными функциями метафоры признаются эстетическая (метафора как украшение речи) и активизационная (метафора как средство активизации восприятия адресата), тогда как познавательная отходит на второй план. В научном дискурсе на первое место выходит познавательная, эвристическая функция метафоры, позволяющая осмыслить новый объект исследования, опираясь на знания о других типах объектов... Важна для научного дискурса и аргументативная функция метафоры как средство убеждения в правильности (правдоподобности) выдвигаемых тезисов или постулатов» [2, с. 134]. Вместе с тем вопрос об особенностях функционирования метафоры в экономическом дискурсе остается одним из самых дискуссионных. Взяв за основу положение о том, что в различных коммуникативных ситуациях метафора может иметь конкретные проявления, а также опираясь на взгляды других видных теоретиков лингвистики текста (например, американских ученых З. Харриса и С. Тулмина [4; 5]), мы выделяем следующие базовые функции антропоморфной метафоры: когнитивную, коммуникативную, прагматическую и эстетическую. При этом каждая из них, за исключением эстетической, имеет свои разновидности.

1. Когнитивная функция. Согласно когнитивному подходу, метафора есть способ мышления, осмысления и понимания действительности при помощи сценариев, фреймов и слотов, взятых из совершенно другой понятийной области. Отметим, что в ходе анализа за основу мы взяли классификацию фреймов и слотов, предложенную А.П. Чудиновым [3]. Метафора используется при концептуализации новой сферы. Особенности этой концептуализации связаны с национальным, социальным и личностным сознанием. Когнитивная функция метафоры подразделяется на следующие разновидности: номинативно-оценочную, моделирующую и инструментальную.

Номинативно-оценочная функция метафоры используется авторами для наименования новых экономических реалий или, что происходит намного чаще, дает совершенно другое название вместо того, которое уже существует.

Weaning rich countries off their debt addiction will cause withdrawal symptoms (The Economist, June 26, 2010). Физиологическая метафора, фрейм «Физиологические действия», слот «Наркотическое опьянение». Автор обсуждает тему долга, вводит в обращение название болезни – «долговая зависимость», что сильно переплетается с наркотической зависимостью. Любая болезнь вызывает в сознании человека отрицательные эмоции и вводит его в состояние опасения и тревожности. Понятие «долговая зависимость» – новое явление, впервые его так называет автор высказывания.

Моделирующая функция метафоры позволяет автору создать модель ситуации, которая сложилась, она отражает социально-экономическое или политическое состояние страны. Помимо этого сама ситуация также сопровождается оценкой.

Fifty years on, the union at Europe's heart is frayed (The Financial Times, January 21, 2013). Физиологическая метафора, фрейм «Физиологические органы», слот «Сердце». Речь идет о сотрудничестве Франции и Германии, которое после пятидесяти лет более не представляется плодотворным и необходимым, а значит, сердце Европы износилось. Европа представляется ослабшей организацией.

Благодаря инструментальной функции метафора предопределяет направление движения мысли.

Perhaps the best lesson for corporations is that if you want to keep the government's hands off your business, avoid creating massive environmental or financial catastrophes (The Economist, June 26, 2010). Физиологическая метафора, фрейм «Части тела», слот «Кисть руки». Государство представляется живым организмом, способным совершать действия различного характера. Само по себе слово *руки* имеет нейтральное значение и приобретает отрицательную коннотацию лишь в контексте высказывания. Автор дает совет корпорациям избегать зависимости от влияния и вмешательства тех людей, в чьих руках сосредоточена власть.

Гипотетическая функция позволяет метафоре представить еще не до конца осознанное и понятое явление.

For the moment, the dollar is one-eyed currency in the land of the blind (The Economist, June 26, 2010). Физиологическая метафора, фрейм «Физиологические органы», слот «Органы перцепции (глаза)». В сложившейся мировой экономической ситуации американский доллар постепенно приобретает репутацию нестабильной валюты, однако в то же самое время, если сравнить его с денежными знаками других стран, он обладает несомненным приоритетом. Таким образом, на фоне полных инвалидов по зрению доллар ассоциируется со слабовидящими людьми. Однако насколько стабильно такое положение американской валюты, судить пока рано.

2. Коммуникативная функция. Основная задача коммуникативной функции метафоры заключается в том, чтобы донести до адресата информацию в более удобной форме. Эта функция имеет следующие разновидности: эвфемистическую и популяризаторскую.

Эвфемистическая функция позволяет передавать информацию, которую автор в силу разных причин не хочет обозначать прямо, давая конкретную номинацию.

Active fund managers have been left chewing dust by the Vanguard juggernaut, which last year set an industry record for annual inflows – sucking in \$141.4bn in new cash (The Financial Times, January 21, 2013). Физиологическая метафора, фрейм «Физиологические действия», слот «Жевание». Крупнейшая инвестиционная компания оставила действующих руководителей фонда ни с чем, помимо этого они столкнулись с трудностями в обслуживании. Автор избегает упоминания о том, что руководители фонда были обмануты, он просто привлекает внимание реципиента к тому факту, что они остались в проигрыше.

Популяризаторская функция метафоры сводится к подаче информации в доступной и удобной форме неподготовленному адресату.

Locals used to turn up their noses at used planes, but now sales of “gently preowned” jets make up nearly half of the total (The Economist, April 19, 2014). Физиологическая метафора, фрейм «Физиологические органы», слот «Органы перцепции (нос)». Китай заинтересован в покупке истребителей. Но если раньше местные власти акцентировали внимание в основном на новых самолетах и не интересовались бывшими в употреблении («воротили носы» от них), то теперь их интерес изменился в обратную сторону. Вместо нейтрального «отказываться» автор употребил мета-

форическое выражение, которое больше понятно читателю и выражает некое презрение, с каким китайские власти раньше относились к поддержанной авиационной технике.

3. Прагматическая функция. Реализуя прагматическую функцию, метафора становится средством формирования у адресата эмоционального состояния, которое необходимо создателю текста. Прагматическая функция метафоры имеет следующие разновидности: побудительную, аргументативную и эмотивную.

Чаще всего метафора, выполняющая побудительную разновидность прагматической функции, напоминает призыв к определенному действию.

They cared about a simpler, all-American principle: that people who worked hard should be able to support a family (The Economist, February 8, 2014). Метафора родства, фрейм «Кровное родство», слот «Семья в целом». В данном случае под семьей понимаются не близкие родственники того или иного человека, а вся американская нация, в частности люди, не способные сами обеспечить себя и получающие пособия или пенсии. У реципиента данная метафора должна вызывать чувство ответственности не только за себя и свою семью, но и за весь народ.

Аргументативная функция опирается на общие для коммуникантов базовые знания. Отталкиваясь от них, говорящий развивает свою точку зрения, приводя некий логический аргумент.

Fund managers are demanding changes in the way companies are floated in order to breathe life into the stuttering market for new issues (The Financial Times, January 21, 2013). Физиологическая метафора, фрейм «Физиологические действия», слот «Дыхание». Руководители фонда настаивают на необходимости изменений в управлении компаний, которые позволят им начать более успешную деятельность.

Эмотивная функция метафоры нередко используется автором для оказания эмоционально-волевого воздействия на реципиента. Это позволяет сформировать в сознании адресата определенное отношение к анализируемым фактам действительности.

It aims to end chronic homelessness (defined as being continuously homeless for more than a year) in five years, and homelessness among veterans in five years, too (The Economist, June 26, 2010). Морбильная метафора, фрейм «При-

чины и возбудители болезней», слот «Физиологическое воздействие, недостойные условия жизни и др.». Автор статьи обращает внимание на проблему бездомности большей части населения, остающуюся нерешенной уже в течение длительного промежутка времени. Страна нацеливается на борьбу и разрешение сложившейся ситуации. Масштаб проблемы и необходимость ее безотлагательного решения подчеркивается метафорическим выражением «хронический», что само по себе является продолжительным, изнуряющим и ослабляющим явлением.

4. Эстетическая функция. Эстетическая функция метафоры основана на теории, согласно которой метафора – это результат индивидуального, авторского переживания. При такой ситуации метафора в большей степени выступает как средство эстетического воздействия, что в основном наблюдается в художественном и поэтическом дискурсе. Метафора экономического дискурса скорее представляется нам возникающей в сознании общества, а не индивида. Использование образной формы позволяет скорее привлечь внимание читающего или слушающего и делает высказывание более действенным. Яркость формы нередко воспринимается как сигнал к тому, что в высказывании содержится глубокая мысль. Иногда такое представление оказывается ошибочным.

All eyes will be on Nokia's net cash position on Thursday to see if the struggling Finnish mobile phone group has burnt through more money, writes Richard Milne (The Financial Times, January 21, 2013). Физиологическая метафора, фрейм «Физиологические органы», слот «Органы перцепции (глаза)». На следующую неделю запланирована презентация новой разработки компании Nokia, релиз произойдет на две недели раньше запланированного срока. Все внимание, внимание всех людей сосредоточено на данном событии. Метафора *all eyes* не может остаться незамеченной, поскольку в ней присутствует элемент преувеличения.

Таким образом, антропоморфная метафора в экономическом дискурсе выполняет когнитивную, коммуникативную, прагматическую и эстетическую функции, а также их разновидности. Важно отметить, что данные функции часто переплетаются, взаимодействуют. Однако в разных контекстах одни функции проявляются ярче, а другие, напротив, не так сильно. Что касается эстетической функции, то все

представленные антропоморфные метафоры выполняют данную функцию, просто некоторые реализуют ее максимально сильно.

Список литературы

1. Аржанова И.А. Функциональный подход в вопросах обучения адекватному отражению метафоры в теории и практике перевода // Интеграция образования. 2013. № 2. С. 136–142.
2. Кобозева И.М. Семантические проблемы анализа политической метафоры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9: Филология. 2001. № 6. С. 132–149.
3. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001.
4. Harris Z.S. Discourse Analysis // Language. 1952. Vol. 28.
5. Toulmin S. The Uses of Argument. Cambridge, 1958.

* * *

1. Arzhanova I.A. Funkcional'nyj podhod v voprosah obucheniya adekvatnomu otrazheniyu metafor v teorii i praktike perevoda // Integraciya obrazovaniya. 2013. № 2. S. 136–142.
2. Kobozeva I.M. Semanticheskie problemy analiza politicheskoy metafor y // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 9: Filologiya. 2001. № 6. S. 132–149.
3. Chudinov A.P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafor y (1991–2000): monogr. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2001.

Functions of the anthropomorphic metaphor in the English economic discourse

The article explores an anthropomorphic metaphor as a stylistically expressive means in modern English economic discourse. The authors provide an analysis of the anthropomorphic metaphor from the communicative and functional point of view. The list of varieties of the basic functions of the anthropomorphic metaphor has been significantly expanded. The pictorial and expressive potential of the anthropomorphic metaphor in a journalistic text is shown.

Key words: *discourse, function, anthropomorphic metaphor, metaphorical model, frame, slot.*

(Статья поступила в редакцию 21.03.2019)

С.А. ЗАГРИЦЕНКО
(Самара)

ВЗАИМОПРЕВРАЩЕНИЕ СОБЫТИЙНЫХ РОЛЕЙ АКТАНТОВ В ОБРАЗНЫХ СЦЕНАРИЯХ АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Одним из способов исследования семантической структуры фразеологических единиц является анализ глубинной структуры составляющих ее элементов. В качестве анализа используется метод ситуационно-семантического моделирования. В рамках данного метода уточняется характер ролей, служащих для представления семантической структуры фразеологических единиц, демонстрируется способность ролей к взаимопревращению.



Ключевые слова: *ситуационно-семантическое моделирование, актант, сирконстант, образный сценарий, сценарное представление.*

Как известно из истории лингвистики, и в частности истории машинного перевода, попытка перевода фразеологизмов привела к появлению повышенного интереса к реально существующим отношениям между элементами высказывания. Оказалось, что для адекватного перевода переосмысленных сочетаний недостаточно было параметров, заложенных в программу. Возникла необходимость в уточнении данных о семантических отношениях между элементами высказывания, о валентностях глаголов, образующих предикативное ядро высказывания. В российской лингвистике 70–80-х гг. XX в. имелось достаточно много исследований, раскрывающих глубинные отношения внутри синтаксических структур [3; 4; 6; 8; 15; 16]. Для описания этих отношений используются различные термины – *семантический надеж, семантическая роль, глубинный надеж*.

В ситуационной семантике наиболее широко используемыми терминами для описания отношений между элементами ситуации являются актанты и сирконстанты, впервые предложенные Л. Теньером. В лингвистике актант – это «любой член предложения, обозначающий лицо, предмет, участвующий в процессе, обозначенном глаголом» [13]. В семантической теории синтаксиса различают семантические (реальные) актанты – отображение элементов ситуации (субъект, объект, адре-

сат и т. п.), и синтаксические актанты – члены предложения (подлежащее, дополнения и т. п.). Кроме того, «понятие актанта с успехом заменяет, особенно в литературоведческой семиотике, термины “персонаж” и “действующее лицо” (последнее принадлежит В.Я. Проппу), поскольку актант предполагает не только человеческие существа, но и животных, предметы, отвлеченные понятия» [7].

Что касается сирконстанта, этот термин упоминается словарями лишь как оппозиция актанту – может быть вследствие нечеткости границы между актантами и сирконстантами. Так, Ю.Д. Апресян приводит пример предложной группы *на пароходе*, которая в сочетании *ехать на пароходе* соответствует двум участникам – Инструменту и Месту, из которых первый является актантом, а второй – сирконстантом [2].

Руководствуясь стремлением всесторонне описать семантические функции актантов, ученые пошли по пути увеличения их списка. Если у В.Г. Гака [6] мы находим 7 реальных актантов, то другие исследователи выделяют 14 функций актантов [1, с. 40], 25 актантов [2], 50 актантов [12]. В.В. Богданов считает, что количество выделяемых функций зависит от «порога дробности» [3, с. 66–67].

Поскольку фразеологические единицы зачастую представляют собой целые ситуации, целесообразным оказалось использование понятия сценария для представления их в формализованном виде. Термин *образный сценарий* применяется в трудах по семиотике культуры (Ю.М. Лотман, М.Л. Гаспаров).

Метод сценарного представления был предложен В.М. Савицким [19] и прошел апробацию в ряде работ [5; 9; 17]. Структура образного сценария подробно описана в [9]. В этом сценарии имеется исходное положение дел, развитие действия, развязка. Составной частью метаязыка описания образных сценариев фразеологизмов являются участники – актанты и сирконстанты.

В соответствии с моделью В.М. Савицкого [18], сирконстанты – это не предметы, а условия и обстоятельства протекания действия. В основном это время и место. Так, к сирконстантам можно отнести, например, *field* или *ground* во фразеологизме *be out in the field, meet somebody on his own ground*. Но они являются актантами в ФЕ *take the field или lose -/ gain ground*.

В данной статье рассматривается поведение ролей и их взаимопревращение на материале фразеологических единиц, входящих в образные сценарии «Игра», «Состязание», «Битва» и «Театр». Можно предположить, что типовыми участниками сценариев данной области будут, очевидно, соперничающие стороны (роли которых меняются от одной фазы сценария к другой), их союзники, орудия, ценности, вокруг обладания которыми разворачивается конфликт (игра), а также различные обстоятельства протекания действий. Каждый участник может выполнять несколько ролей.

Ключевым аспектом нашей статьи является исследование отношений между участником и его ролью. Рассмотрим более подробно, что же понимается под ролью.

Хотя понятие роли является общепринятым, теория ролей пришла из психологии, она была сформирована как дисциплина Дж. Мидом [20]. В социальной психологии отмечается, что роли могут быть профессиональными или семейными (*учитель, инженер, отец, брат*) – это постоянные, долговременные роли. Другие роли являются кратковременными, например *пассажир, пешеход, спутник, собеседник* (ситуационные роли по Л.П. Крысину) [11].

Существуют межличностные роли типа *друг, враг, соперник*, которые, как правило, иначе протекают во времени, чем, с одной стороны, долговременные семейные и профессиональные роли, а с другой – моментальные роли типа *пешеход*.

Существуют роли, являющиеся промежуточными между профессиональными и межличностными, например, *аккомпаниатор, ассистент*, а также роли, не относящиеся ни к одному из перечисленных типов, например, *эмигрант* [14]. Это разнообразие ролей важно и для нашего исследования, поскольку при описании событийных ролей мы столкнемся с тем фактом, что роль участника ситуации изменяется – она может быть позиционной, фазовой и пр.

Исследователи, занимавшиеся теорией ролей [10; 11; 20], в качестве основания, лежащего в определении роли, называют ее отношение к действию, т. е. функцию, которую выполняет та или иная личность. Правда, здесь следует отметить, что некоторые исследователи, например А.Д. Мостовая [14], различают роль – точку зрения на человека, определяемую ситуацией, – и функцию – точку зрения на предмет, определяемую способом его использования в данной ситуации.

Ряд исследователей использует понятие «семантическая роль» (В.Ф. Петренко, Е.В. Па-

дучева, Л.И. Куликов, А.Д. Мостовая). «Близкими родственниками» семантических ролей выступают семантические валентности по Ю.Д. Апресяну [2].

В предлагаемой работе мы опираемся на актантно-ролевую парадигму, разработанную проф. В.М. Савицким [18]. В своей системе В.М. Савицкий разграничивает понятие актанта (участника событий) и его событийной роли (функции).

Для каждого актанта определяется набор функциональных признаков, характеризующих его именно как участника данного события. Комбинация функциональных признаков актанта представляет собой его событийную роль. В основу отнесения к той или иной роли положено сочетание трех признаков: причинности, направленности и субъектно-объектных отношений. В соответствии с этим В.М. Савицкий выделил шесть событийных ролей: агентив, квази-агентив, бенефактив, квази-бенефактив, пациентив-результатив, перцептив-результатив. Один и тот же актант может выступать в разных ролях (подобно тому, как один и тот же индивидуум может выполнять много ролей – учитель, сын, супруг, родитель и пр.). На это же указывали Ю.Д. Апресян [2] и Е.В. Падучева [16]. Так, *curtain* в *curtain rises (falls, drops)* (события начинают разворачиваться) – это квази-агентив, а в *bring down the curtain* («положить конец чему-либо») – пациентив-результатив.

В то же время у двух участников одного глагола может быть одна и та же роль. Так, в примере *direct one's fire against smb* («обрушиваться на...») и актант *fire*, и актант, обозначенный в словарной форме местоимением *somebody*, – пациентив-результатив, поскольку оба актанта претерпевают внешнее воздействие, направленное на них, и оба не обладают инициативой. Следует, однако, отметить, что роль актанта *fire* является более сложной, и более точное ее название будет указано ниже.

Роль актанта зависит от его места в ситуации, события. В ситуации соперничества, как правило, есть побеждающий и проигрывающий. Так, *x* в выражении *x gains ground (gain ground)* – «наступать на, захватывать, посягать» (букв. воен. «выигрывать пространство, продвигаться вперед»)) – это агентив, в то время как *x* в *x loses ground (lose ground)* – «уступать, идти на уступки, сдавать свои позиции» (букв. воен. «отдавать, уступать территорию»)) – это результатив (он претерпевает внешнее воздействие, действие направлено от него, он не обладает инициативой). Аналогичным образом обстоит дело с ФЕ *lose by a neck* («не-

много отстать (и вследствие этого проиграть)) и *win by a neck* («немного опередить (и благодаря этому выиграть)»). Роли актантов в этих ФЕ являются ситуационными.

Но между различными ролями одного актанта не существует строгих границ. В зависимости от преобладания того или иного признака роль актанта может изменяться.

Рассмотрим группу примеров, имеющих общую лексему *fire*. Вполне понятно, что актант *x* в выражении *x directs his fire against y* (*direct one's fire against...* – «обрушиваться на...») (этим. воен. «направлять огонь на...») – это нападающая сторона, его роль – это агентив (он является причиной действия, действие направлено от него, ему принадлежит инициатива действия, *y* – это пациентив-результатив (он претерпевает внешнее воздействие, направленное на него, и не обладает инициативой). Такова же приблизительно роль актанта *y* в *y is under fire* (*be under fire* – «под градом нападков» (этим. воен. «под огнем противника»)), с той только разницей, что здесь *y* – это носитель состояния, свойства и, следовательно, это атрибутив. Но уже в *y stands fire* (*stand fire* – «выдерживать критику, устоять перед трудностями» (этим. воен. «выдерживать огонь противника»)) актант *y* выполняет функцию агентива в действии «сопротивление», которое вкупе с первым (ведение огня) составляет акт взаимодействия, и в этом сложном акте взаимодействия роли *x* и *y* можно охарактеризовать как роль контрагента (соперники в любой борьбе могут быть названы взаимными контрагентами), при этом *x* – это инициатор ведения огня, а *y*, хотя и не является физической причиной действия «ведение огня», но он имеет контроль над ситуацией. Такова же роль *y* в выражении *y drives out fire with fire* (*drive out fire with fire* – «бить противника его же оружием, отплатить той же монетой»). Однако в таком выражении, как *y drew the fire from z (upon himself) (draw fire from smb. (upon oneself))* – «стать мишенью нападков, насмешек» (этим. воен. «вызвать на себя огонь противника»)) трудно определить роль *y*, т. к. в зависимости от степени его контроля над событиями он может быть либо субъектом акцепции, сознательно вызвавшим огонь на себя, либо ее объектом, вызвавшим этот огонь непроизвольно, помимо собственной воли, т. е. он может выполнять функцию либо бенефактива, либо пациентива-результатива.

Эти примеры иллюстрируют «текучесть» событийных ролей, способность к взаимопревращению.

Список литературы

1. Алисова Т.Б. Очерки синтаксиса итальянского языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. М., 1974.
3. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.
4. Богуславский И.М. Исследования по синтаксической семантике. Сферы действия логических слов. М.: Наука, 1985.
5. Варгунина А.В. Образные сценарии в английской фразеологии: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2000.
6. Гак В.Г. К проблеме синтаксической семантики (семантическая интерпретация «глубинных» и «поверхностных» структур). Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. М.: Наука, 1969.
7. Греймас А.Ж, Курте Ж. Семиотика. Объяснительный словарь. Семиотика. М.: Радуга, 1983.
8. Добровольский Д.О. Основы структурно-типологического анализа фразеологии современных германских языков: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1990.
9. Загриценко С.А. Ситуационно-семантическое моделирование фразеологического кода английского языка: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2002.
10. Кон И.С. Социологическая психология // Его же. Избранные психологические труды. М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999.
11. Крысин Л.П. Социоллингвистические аспекты изучения современного русского языка. М.: Наука, 1989.
12. Леонтьева Н.Н. Создание информационного языка на базе семантического анализа текста // НТИ. 1971. № 8. Сер. 2. С. 8–15.
13. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 167.
14. Мостовая А.Д. Роли и функции: о семантике некоторых конструкций с предлогом *with* // НТИ. 1996. Сер. 2. № 1. С. 28–31.
15. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983.
16. Падучева Е.В. Коммуникативное выделение на уровне синтаксиса и семантики // Семиотика и информатика. 1998. Вып. 36. С. 82–107.
17. Подлесова О.А. Концепты эмоциональных состояний в лингвокогнитивном и лингвокультурном аспектах (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2009.
18. Савицкий В.М. Английская фразеология: проблемы моделирования. Самара, 1993.
19. Савицкий В.М. Проблема моделирования во фразеологической системе языка (на материале английских глагольных фразеологических единиц): дис. ... д-ра филол. наук. М., 1996.
20. Тарасов Е.Ф. Тенденции в развитии психолингвистики. М.: Наука, 1987.

1. Alisova T.B. Ocherki sintaksisa ital'yanskogo yazyka. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1971.
2. Apresyan Yu.D. Leksicheskaya semantika. M., 1974.
3. Bogdanov V.V. Semantiko-sintaksicheskaya organizatsiya predlozheniya. L.: Izd-vo LGU, 1977.
4. Boguslavskij I.M. Issledovaniya po sintaksicheskoy semantike. Sfery dejstviya logicheskikh slov. M.: Nauka, 1985.
5. Vargunina A.V. Obraznye scenariy v anglijskoj frazeologii: dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2000.
6. Gak V.G. K probleme sintaksicheskoy semantiki (semanticheskaya interpretatsiya «glubinyh» i «poverhnostnyh» struktur). Invariantnye sintaksicheskie znacheniya i struktura predlozheniya. M.: Nauka, 1969.
7. Grejmas A.Zh, Kurte Zh. Semiotika. Ob'yasnitel'nyj slovar'. Semiotika. M.: Raduga, 1983.
8. Dobrovol'skij D.O. Osnovy strukturno-tipologicheskogo analiza frazeologii sovremennykh germanskikh yazykov: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1990.
9. Zagricenko S.A. Situacionno-semanticheskoe modelirovanie frazeologicheskogo koda anglijskogo yazyka: dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2002.
10. Kon I.S. Sociologicheskaya psihologiya // Ego zhe. Izbrannye psihologicheskie trudy. M.: Izd-vo NPO «MODEK», 1999.
11. Krysin L.P. Sociolingvisticheskie aspekty izucheniya sovremennogo russkogo yazyka. M.: Nauka, 1989.
12. Leont'eva N.N. Sozdanie informacionnogo yazyka na baze semanticheskogo analiza teksta // NTI. 1971. № 8. Ser. 2. S. 8–15.
13. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'. M., 1990. S. 167.
14. Mostovaya A.D. Roli i funkcii: o semantike nekotorykh konstrukcij s predlogom v // NTI. 1996. Ser. 2. № 1. S. 28–31.
15. Novikov A.I. Semantika teksta i ee formalizatsiya. M.: Nauka, 1983.
16. Paducheva E.V. Kommunikativnoe vydelenie na urovne sintaksisa i semantiki // Semiotika i informatika. 1998. Vyp. 36. S. 82–107.
17. Podlesova O.A. Koncepty emocional'nyh sostoyanij v lingvokognitivnom i lingvokul'turnom aspektah (na materiale anglijskogo yazyka: dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2009).
18. Savickij V.M. Anglijskaya frazeologiya: problemy modelirovaniya. Samara, 1993.
19. Savickij V.M. Problema modelirovaniya vo frazeologicheskoy sisteme yazyka (na materiale anglijskikh glagol'nyh frazeologicheskikh edinic): dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1996.
20. Tarasov E.F. Tendencii v razvitii psiholingvistiki. M.: Nauka, 1987.

Interconversion of the situational roles of actants in the figurative scenarios of English phraseology

The article explores the deep semantic structure of constituent elements of phraseological units. The authors use the method of situational semantic modeling. In the framework of the method used, the nature of the roles used to represent the semantic structure of phraseological units is clarified; the ability of the roles to interconvert is demonstrated.

Key words: *situational semantic modeling, actant, circonstant, figurative scenario, scenario presentation.*

(Статья поступила в редакцию 28.02.2019)

Т.Е. АЛЕКСЕЕВА, Л.Н. ФЕДОСЕЕВА
(Рязань)

АНГЛИЙСКИЕ ПАРЕМИИ О БОГАТСТВЕ И ДЕНЬГАХ: СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Рассматриваются стилистические особенности английских пословиц на примере пословиц о деньгах и богатстве. Описываются выразительные средства, способствующие устойчивости и запоминаемости пословиц. Являясь частью культуры народа, пословицы отражают образ мыслей и характер британцев, их отношение к бедности, богатству и богачам.

Ключевые слова: *английские пословицы, деньги, богатство, выразительные средства, национальные особенности.*

Являясь частью устного народного творчества, пословицы (паремии) отражают все богатство человеческого опыта, с одной стороны, и национально-культурную ментальность народа, создавшего эти пословицы, – с другой. Благодаря тому что пословицы носят обобщающий характер, они находятся вне временного пространства и понятны людям любой национальности. Однако, будучи продуктом творчества конкретного народа, пословицы могут рассказать о его жизни, образе мыслей и характере.

В качестве материала для исследования мы взяли пословицы о деньгах, богатстве и

бедности [1–3]. Деньги играют важную роль в жизни людей, и поэтому английские пословицы по данной теме столь многочисленны и разнообразны. Мы рассмотрим выразительные средства и стилистические особенности английских пословиц, а также попытаемся благодаря пословицам понять отношение британцев к богатству и богачам.

Пословица – краткое образное законченное изречение, обычно ритмичное по форме, с назидательным смыслом [9]; образное законченное изречение, имеющее назидательный смысл, обычно характеризующееся особым ритмо-интонационным и фонетическим оформлением [7]. Как видно из приведенных определений, для пословиц характерны такие выразительные средства, как точная рифма, простая форма и краткость, которые делают их стойкими, запоминающимися и необходимыми в речи [4].

Краткость – это, пожалуй, отличительная черта пословиц. Некоторые состоят из двух-трех слов, но при этом выражают глубокий смысл: *Money talks* (Денежка дорожку прокладывает); *Money begets money* (Деньги к деньгам идут).

Простая сбалансированная форма делает пословицу запоминающейся: *Easy come, easy go* (Легко пришло, легко и ушло); *Легко нажито – легко прожито*); *Penny-wise and pound-foolish* (Экономный в мелочах и расточительный в крупном).

Паремии отличаются ярко выраженной ритмической организацией, которая проявляется в равномерном чередовании соизмеримых единиц речи – ударных и неударных слогов. Поскольку в английском языке преобладают односложные и двусложные слова, для английской речи характерно чередование одного ударного с одним или двумя неударными слогами. Ритм создается также такими приемами, как параллельные конструкции, повторы, особое синтаксическое строение предложения: *He that has no money needs no purse* (У кого нет денег, тому и кошелек не нужен); *Lend your money and lose your friend* (Одолжишь деньги – потеряешь друга); *The more you have the more you want* (Чем больше у вас есть, тем больше хочется (ср.: *Аппетит приходит во время еды*)).

В основе многих пословиц лежит рифма, т. е. одинаковые или похожие звуковые сочетания последних слов в строках, что делает пословицы приятными на слух: *Great spenders are bad lenders* (Кто лихо тратит, тот в долг не дает); *A penny saved is a penny gained* (Не истратил пени – значит, заработал).

Эвфонические средства, такие как аллитерация и ассонанс, также являются важнейшими

выразительными средствами, часто встречающимися в пословицах. Аллитерация представляет собой повторение одинаковых или однородных согласных для придания пословице особой окраски, звучания и выразительности [5]: *Money often un**m**akes the **m**en who **m**ake it* (Деньги часто губят тех, кто их наживает); *Death pays all **d**e**b**ts* (Смерть платит все долги (ср.: *С мертвого и голого ничего не возьмешь*)).

Ассонанс, в отличие от аллитерации, представляет собой повторение одинаковых или однородных гласных и также применяется для украшения речи: *Money is the **fr**uit of **ev**il as often as he **r**oot of it* (Деньги могут быть плодом зла так же часто, как и его источником).

В одной пословице аллитерация может сочетаться с ассонансом: *Muck and **m**oney go together* (Грязь (навоз) и деньги идут вместе (ср.: *Честным трудом богатства не нажить*)).

В образовании паремий могут взаимодействовать лексические и эвфонические выразительные средства. Повторы с аллитерацией характерны для эллиптических пословиц, но могут встретиться и в длинных пословицах: *In for a **p**enny, in for a **p**ound* (Отдал пенни, придется отдать и фунт (ср.: *Взялся за гуж, не говори, что не дюж*)); *Much **c**oin, much **c**are* (У кого много денег, много забот); *Take care of the **p**ence, and the **p**ounds will take care of themselves* (Береги пенсы, а фунты сами себя берегут (ср.: *Копейка рубль бережет*)).

Сочетание повторов с рифмой встречается как в коротких, так и в длинных пословицах: *No **p**ains, no **g**ains* (Без труда не вынешь и рыбку из пруда); *Money spent on the **br**ain is never spent in **v**ain* (Деньги, потраченные на образование, всегда окупаются).

В некоторых пословицах наблюдается сочетание сопоставления антонимов с рифмой: *A light **p**urse is a heavy **c**urse* (Легкий кошелек – тяжелое проклятие (ср.: *Хуже всех бед, когда денег нет*)).

Все эти выразительные средства делают пословицы благозвучными и легко запоминающимися.

Содержание паремий помогает составить представление об отношении британцев к деньгам и богатству и увидеть, что это отношение весьма противоречивое. С одной стороны, люди признают власть денег: *Money is **p**ower* (Деньги – это сила); *Money opens all doors* (Денежка все двери отпирает); *Money makes the world go round* (Деньги заставляют мир вращаться (ср.: *Деньги правят миром*)); *A golden key can open any door* (Золотым ключом можно открыть любую дверь). С другой стороны, можно увидеть отрицательное отноше-

ние к богатству: *Money is root of all evil* (Деньги – корень всех зол); *Muck and money go together* (Грязь (навоз) и деньги идут вместе).

В пословицах дается нелестная оценка богачам: *One law for the rich, and another for the poor* (Для бедных один закон, для богатых другой); *Don't fight with the strong one, don't sue the rich one* (Не борись с сильным, не судись с богатым); *A rich man's joke is always funny* (Шутка богача всегда смешна (ср.: Коли богатый заговорит, так есть кому послушать)); *He that has money in his purse cannot want a head on his shoulders* (У кого есть деньги в кошельке, тому не нужна голова на плечах).

Люди подозрительно относятся к источнику богатства: *A thief passes for a gentleman when stealing has made him rich* (Когда воровство сделало вора богатым, он сойдет за джентльмена); *He that makes haste to be rich shall not be innocent* (Тот, кто быстро богатеет, не останется безвинным (ср.: Невозможно честным трудом быстро разбогатеть)).

Британцы осознают преходящий характер богатства и необходимость тратить деньги разумно: *Riches have wings* (У богатства есть крылья); *Lightly come, lightly go* (Легко досталось, легко промоталось); *A fool and his money are soon parted* (Дурак и его деньги быстро расстаются); *You buy cheaply, you pay dearly* (Если вы покупаете дешево, то дорого за это заплатите (ср.: Скупой платит дважды)); *Cheapest is the dearest* (Дешевое дороже всего обходится (ср.: Дешево, да гнило, дорого, да мило)).

Пословицы учат бережливости, скромности в расходах: *Thrift is a great revenue* (Бережливость обещает большой доход); *Little and often fills the purse*. («Немного» и «часто» заполняют кошелек); *He is rich that has few wants* (Богат тот, кто мало хочет (ср.: Богат тот, кому мало надо, а не тот, у кого много есть)); *He is not poor that has little, but he who desires much* (Беден не тот, у кого мало, а тот, кто много желает); *That man is the richest whose pleasures are the cheapest* (Тот человек самый богатый, чьи удовольствия – самые дешевые); *Riches abuse them who know not how to use them* (Деньгами раскидывается тот, кто не знает, куда их потратить (ср.: Деньги любят счет)).

Пословицы показывают, как деньги не лучшим образом влияют на жизнь человека и его отношения с друзьями: *Wealth like want ruins man* (Богатство, как и нужда, многих губит); *When riches increase, the body decreases* (Когда увеличивается богатство, тело уменьшается (ср.: Богатство копим, а здоровье гробим)); *A great fortune is a great slavery* (Большое состояние – большое рабство (ср.: Лишние день-

ги – лишние заботы)); *Rich knows not who is his friend* (Богатые люди не знают, кто их друг); *He that has a full purse never wanted a friend* (У кого кошелек полон, тому не нужны и друзья).

Из пословиц можно понять, что британцы не любят брать деньги в долг, да и отдавать долги не спешат: *Debt is the worst poverty* (Долг – худший вид бедности); *Out of debt, out of danger* (Рад будешь, как долг избудешь); *Better go to bed supperless than rise in debt* (Лучше ложиться не поужинав, чем вставать в долг); *Words pay no debts* (Словами долгов не заплатишь (ср.: Из спасибо шубы не сошьешь)); *Creditors have better memories than debtors* (У заимодавцев память лучше, чем у должников (ср.: Долги помнит не тот, кто берет, а кто дает)); *He who likes borrowing dislikes paying* (Тот, кто любит брать займы, не любит отдавать); *Better give a shilling than lend a half-crown* (Лучше подарить шиллинг, чем дать займы полкроны).

Приведем несколько пословиц, показывающих, что есть в мире более важные вещи, чем деньги, – здоровье, честь, семья: *Wit is better than wealth* (Ум лучше богатства); *Children are poor men's riches* (Дети – богатство бедняков); *A good name is better than riches* (Доброе имя лучше богатства); *Wealth is nothing without health* (Богатство без здоровья – ничто); *Better be born lucky than rich* (Лучше родиться удачливым, нежели богатым).

Наше исследование показало, что в отношении к деньгам и богатству русский народ мало отличается от британцев. Некоторые английские пословицы имеют полные эквиваленты в русском языке: *Time is money* (Время – деньги); *Money has no smell* (Деньги не пахнут); *All that glitters is not gold* (Не все то золото, что блестит).

Многие английские поговорки отличаются от русских образностью, при этом совпадают по значению: *Money makes the world go round* (Деньги заставляют мир вертеться (ср.: Деньги правят миром)); *Money is a good servant but a bad master* (Деньги хороший слуга, но плохой хозяин (ср.: Умный человек – хозяин деньгам, а скупой – слуга; деньги должны служить человеку, а не человек деньгам)); *Cut your coat according to your cloth* (При кройке исходи из наличного материала (ср.: По одежке протягивай ножки; живи по средствам)); *Beggars cannot be choosers* (Нищим выбирать не приходится (ср.: Бедному да вору – всякая одежда впору)).

Наряду с собственно семантическим значением пословицы обладают прагматическим значением, и именно благодаря специфическо-

му соединению семантического и прагматического аспектов пословицы характеризуются воздействием на поведенческо-ментальные стереотипы носителей языка [8].

В основе исследования лежит наиболее распространенный способ группирования пословиц – по тематическому (тезаурусному) принципу, но паремии, относящиеся к одной тематической группе, могут представлять разные смыслы: одобрение (*Money is power*) и неодобрение (*Muck and money go together*); совет (*Cut your coat according to your cloth*) и предостережение (*In for a penny, in for a pound*).

Паремии, относящиеся к будущему, возможному действию (проспективная ориентация), могут выражать урезонивание (*Don't fight with the strong one, don't sue the rich one*), поощрение (*A penny saved is a penny gained*), успокаивание (*No pains, no gains*), побуждение (*Money spent on the brain is never spent in vain*). Пословицы, относящиеся к совершенному действию (ретроспективная ориентация), могут выражать порицание (*Penny-wise and pound-foolish*), оправдание (*Lightly come, lightly go*), упрек (*He that has a full purse never wanted a friend*). Одна и та же пословица (*You buy cheaply, you pay dearly*) при проспективной ориентации выражает предостережение, а по отношению к совершившему действию – неодобрение, упрек.

Обобщающий характер пословиц, их тенденция к генерализации приводит к тому, что многие паремии воспринимаются как наставления: *A good name is better than riches; Money is a good servant but a bad master*. Ввиду их поучительности и назидательности пословицы нередко содержат прагматическую установку предостережения, совета или рекомендации. При этом структура пословиц коррелирует с их прагматической функцией [6], и они могут иметь форму императива (*Lend your money and lose your friend; Take care of the pence, and the pounds will take care of themselves*) или эллиптического безличного предложения (*Better go to bed supperless than rise in debt; Better give a shilling than lend a half-crown*).

Английские пословицы, как и пословицы любого другого народа, отражают национальные особенности восприятия мира, поэтому знакомство с ними тех, кто изучает английский язык, помогает лучше понять ментальность британцев, их образ жизни и особенности характера. С лингвистической точки зрения паремии представляют интерес тем, какими языковыми средствами достигается их выразительность, эмоциональное воздействие, устойчивость и запоминаемость.

Список литературы

1. Английские пословицы и поговорки о деньгах [Электронный ресурс]. URL: <http://thelang.ru/node/226> (дата обращения: 11.12.2018).
2. Английские пословицы о деньгах и богатстве [Электронный ресурс]. URL: <http://tonail.com> (дата обращения: 12.12.2018).
3. Английские пословицы про деньги [Электронный ресурс]. URL: <http://citaty.su/anglijskie-poslovicy-pro-dengi> (дата обращения: 11.12.2018).
4. Веретягин Н.Ю., Веретягин М.Ю. Отражение особенностей национального менталитета в русских и английских пословицах. Таганрог, 2012.
5. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1958.
6. Моисеева И.Ю., Чудина Е.В. Прагматические функции пословиц и поговорок // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2004. № 11. С. 170–172.
7. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов [Электронный ресурс]. URL: <http://twirpx.com/file/1087186/> (дата обращения: 03.12.2018).
8. Сидоркова Г.Д. Прагматика паремий: пословицы и поговорки как речевые действия: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 1999.
9. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2013.

* * *

1. Anglijskie poslovicy i pogovorki o den'gah [Elektronnyj resurs]. URL: <http://thelang.ru/node/226> (data obrashcheniya: 11.12.2018).
2. Anglijskie poslovicy o den'gah i bogatstve [Elektronnyj resurs]. URL: <http://tonail.com> (data obrashcheniya 12.12.2018).
3. Anglijskie poslovicy pro den'gi [Elektronnyj resurs]. URL: <http://citaty.su/anglijskie-poslovicy-pro-dengi> (data obrashcheniya: 11.12.2018).
4. Veretyagin N.Yu., Veretyagin M.Yu. Otrazhenie osobennostej nacional'nogo mentaliteta v russkikh i anglijskikh poslovicah. Taganrog, 2012.
5. Gal'perin I.R. Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka. M.: Izd-vo lit. na inostr. yaz., 1958.
6. Moiseeva I.Yu., Chudina E.V. Pragmaticcheskie funkcii poslovic i pogovorok // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2004. № 11. S. 170–172.
7. Rozental' D.E., Telenkova M.A. Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://twirpx.com/file/1087186/> (data obrashcheniya: 03.12.2018).
8. Sidorkova G.D. Pragmatika paremij: poslovicy i pogovorki kak rechevyje dejstviya: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Krasnodar, 1999.
9. Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka. M.: Adellant, 2013.

English Paremiat of Wealth and Money: Semantic and Pragmatic Aspects

The article considers the stylistic features of English proverbs as applied to proverbs about money and wealth. The authors describe the expressive means that contribute to the stability and memorization of proverbs. It is shown that proverbs, being part of the culture, reflect the way of thinking and national character of the British, as well as their attitude to poverty, wealth and the rich.

Key words: *English proverbs, money, wealth, expressive means, national peculiarities.*

(Статья поступила в редакцию 03.06.2019)

М.А. СУХОМЛИНОВА
(Ростов-на-Дону)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЛЕКЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИИ*

Описывается эволюция жанра лекции как одного из базовых жанров англоязычного академического дискурса. Рассматривается трансформация жанра в современных условиях развития информационно-коммуникационных технологий. Исследуется изменение роли лектора как продуцента лекции и студента как реципиента. Сделан вывод, что дигитализация коммуникативного процесса привела к появлению нового жанра – виртуальной лекции.

Ключевые слова: *академическая коммуникация, жанр академической лекции, виртуальная лекция, трансформация жанра, эволюция жанра, классификация лекций.*

Англоязычная институциональная академическая коммуникация подразделяется на учебно-педагогическую и научно-исследовательскую. Каждая из двух подгрупп пред-

ставлена устными, письменными, гибридными и электронными жанрами. В частности, к электронным жанрам учебно-педагогической коммуникации относятся вебинары, онлайн-лекции, заочные студенческие онлайн-конференции, студенческий онлайн-форум, консультация в режиме онлайн, онлайн-рецензирование студенческих статей сверстниками (online peer reviewing), академический видеожурнал. Среди электронных научно-исследовательских жанров можно перечислить такие, как научная интернет-конференция, онлайн-форум для ученых, рецензирование статей коллег в режиме онлайн и др.

Цель данного исследования – проследить качественные изменения, которые произошли в жанре академической лекции на английском языке в связи с активным внедрением в образовательный процесс цифровых технологий. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1) исследовать эволюцию и типологию жанра лекции в англоязычной академической коммуникации; 2) проследить механизм адаптации жанра традиционной лекции к сфере электронной коммуникации.

Материалом исследования послужили три лекции традиционного формата (Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet (by Andrew H. Knoll); The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities (by Ken Burns); In Search of Utopium: The Elusive Metal (by Lawrence Lin)) и три виртуальные лекции (Human-Computer Interaction and Usability (by Scott Klemmer) – 38:10; Pivot Thinking: The Neuroscience of Design (by Mark Scharr) – 55:06; Linguistics, Style and Writing in the 21st Century (by Steven Pinker) – 53:40)).

Для достижения результатов в исследовании применяются метод описания, метод анализа словарных дефиниций, метод сравнительно-сопоставительного анализа, методы лингвистического наблюдения и контекстуального анализа.

Университетская лекция считается одним из первых, основных и традиционных жанров академического дискурса. Являясь базовым устным жанром, лекция со времени своего появления в XII в. занимает уникальное место в системе жанров академической коммуникации. Уникальность проявляется в том, что данный жанр включает в себя академическую

* Статья публикуется в рамках V Международной научно-практической конференции «Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве: проблемы и перспективы реализации в современной цифровой среде» (Волгоград, ВГСПУ, 6–8 дек. 2018 г.).

прозу, с одной стороны, и выступление перед аудиторией, обмен репликами, в которых проявляются черты устного ораторского дискурса, – с другой. При этом академическая проза всегда несет высокую информационную нагрузку. На протяжении нескольких веков базовые функции лекции остаются неизменными, несмотря на видоизменение и усовершенствование формата. Использование жанра лекции считается эффективным при обучении большого количества студентов одним преподавателем (лектором).

В Средние века говорили, что во время лекции преподаватель «читает» определенную книгу, а студент, соответственно, «слушает» ее. Одни книги считались более важными и обязательными, другие – не столь важными, а значит, не столь обязательными, и поэтому лекции делились на ординарные для чтения важных (ординарных) книг и экстраординарные. Во время ординарных лекций слушатели не могли прерывать лектора вопросами, а на экстраординарных такая возможность предоставлялась. Более того, на вопросы студента вместо лектора мог отвечать любой из учащихся. Для облегчения усвоения материала учащимися и упрощения деятельности преподавателей при работе над текстами книг стали составляться так называемые суммы, представляющие собой изложение трудов авторитетных ученых в сокращенном виде и комментарии к ним. Таким образом, суммы играли роль учебных пособий [5].

Традиционная академическая лекция представляет собой устную презентацию по определенной теме, с которой студентов знакомит преподаватель университета или колледжа. Академическая лекция по-прежнему, со времен Средневековья, остается столпом университетского образования. До изобретения книгопечатания лекции являлись практически единственным источником получения знаний студентами. Вплоть до середины XVIII в. молодые люди зависели от лекций профессоров, а конспекты лекций распространялись среди студентов и копировались. Приблизительно в 1800 г. в академической культуре произошли изменения. Книги стали доступны, и лекции как источник основного обучающего материала стали восприниматься как второстепенные. В эпоху Возрождения университетские лекции делились на публичные (*public lectures*) и частные (*private lectures*), так называемые *collegia*. Было принято диктовать студентам материал лекции, поэтому профес-

сор читал медленно, абзац за абзацем, предоставляя возможность аудитории записать его слова дословно или хотя бы таким образом, чтобы в дальнейшем их можно было воспроизвести полными предложениями.

Жанр лекции при соблюдении общего формата может несколько варьироваться в зависимости от типа лекции. Одним из таких типов, который появился в начале XIX в., являются *публичные лекции*, проводимые для повышения уровня образованности людей в гуманитарных и точных науках. Этот жанр академической коммуникации традиционно основывался на структуре ораторского выступления и на том факте, что аудитория присутствовала в зале непосредственно перед лектором.

В середине XIX в. в Великобритании и США возникает новая разновидность публичной лекции – *parlor lecture*, или *лекция в гостиной*. Становится общепринятым приглашать известных лекторов в дома обеспеченных и влиятельных семей и устраивать лекцию в гостиной.

В современном академическом дискурсе лекция обладает четкой структурой, в которую входит план, отражающий основные вопросы лекции; вступительная часть как связующее звено с предыдущей лекцией; основная часть, включающая изложение основных положений лекционного материала с акцентами на выводы; общий вывод – подведение итогов. Академическая лекция строится на принципах системности, информативности, наглядности, доступности восприятия материала. Каждая лекция является логически завершенным звеном единой замкнутой системы – курса лекций. В тексте лекции должны быть четко связаны между собой структурные, логические и дидактические блоки.

Существует несколько видов академической лекции.

1. *Вступительная лекция* (раскрывает структуру курса, особенности его изучения, место учебной дисциплины в системе профессиональной подготовки студентов, ее актуальность и важность в их будущей профессиональной деятельности).

2. *Тематические лекции* из курса конкретной учебной дисциплины (занимают основное место в научно-педагогической деятельности университетского преподавателя и знакомят студентов с основным материалом курса).

3. *Итоговая / заключительная лекция* (проводится преимущественно после завершения изучения дисциплины; главная задача

лекции такого типа – дать возможность студентам осознать научный, методический стержень развития конкретной области знаний, обозначить перспективы ее дальнейшего становления).

Академическая лекция рассматривается как жанр, а ее структурные элементы образуют поджанры [6]. Так, S. Yaakov вступление к лекции (lecture introduction) рассматривает как один из поджанров лекции [11, р. 11]. Характеризуя данный поджанр, автор отмечает, что во вступлении к лекции оратор должен в любом порядке реализовать три основные функции: определить границы лекции, объявить тему и сориентировать аудиторию на определенный контент [Ibid., р. 267]. С лингвистической точки зрения лекция представляет собой гетерогенный жанр, потому что она преподносится в устной форме, но имеет характерные черты письменного произведения [Ibid., р. 16], такие как четкая структура, логичность высказывания, заранее продуманное и четко сформулированное содержание. Однако во время чтения лекции допускается некоторая спонтанность при пояснении материала.

Традиционный жанр лекции имеет следующие характерные черты.

1. Центральным участником лекции является лектор, следовательно, качество лекции зависит от его знаний, умений и опыта.
2. Как правило, лекции – это уникальные выступления вживую, привязанные к определенному времени и месту.
3. Формат выступления обычно категоричный и безапелляционный со стороны лектора, транслирующего знания.
4. В процессе подготовки и чтения лекции лектор обычно готовит новую и полезную информацию, которая, однако, не всегда воспринимается аудиторией.
5. Выступление может сопровождаться или не сопровождаться визуальным материалом или презентацией.
6. Допускается лимитированное вовлечение аудитории в лекционный процесс (например, слушатели могут задавать вопросы в ограниченное время) [8].

Одной из разновидностей лекции является *chalk and talk lecture*, или лекция с применением доски. При таком подходе лектор, как правило, подкрепляет свои устные заявления заметками на доске или на проекторе. При этом ожидается, что студенты должны вести конспекты и запоминать записанную информацию.

Современные лекции, наряду с представлением лекционного материала, часто включают в себя дополнительные виды деятельности, такие как дискуссии, студенческие презентации, выполнение упражнений и т. д. При этом от лектора ожидается выполнение множества функций, а именно описывать предметы, понятия, концепты, события в статике и динамике; вести повествование, описывая последовательность событий; информировать; объяснять причину и следствие; обсуждать; предоставлять определения; сравнивать и сопоставлять; делать выводы.

С началом процесса глобализации базовый национальный состав студентов в ведущих университетах мира стал значительно более разнообразным, что внесло определенные изменения в жанр лекции. Студенческие сообщества стали многонациональными. Выступая перед международной аудиторией, лектор в своем поведении, внешнем виде и содержании материала должен учитывать факт культурного своеобразия той или иной нации и преподносить материал толерантно. Для студентов – носителей английского языка важной формой является интерактивная лекция, которая играет значительную роль в улучшении понимания и повышения коммуникативных компетенций владения английским языком. Как отмечают финские исследователи A.R. Tehrani и H.V. Dastjerdi, при выступлении, особенно перед международной аудиторией, лектору важно учитывать скорость своей речи, а также лексико-грамматические, межличностные, дисциплинарные и культурно ориентированные особенности [9, р. 423].

С течением времени жанр академической лекции претерпел существенные изменения. Так, в XXI в. прогресс в развитии мультимедийных технологий сделал возможным лектору и слушателям находиться на расстоянии друг от друга, и выступление одного лектора теперь одновременно может быть доступным многомиллионной аудитории. Как правило, жанр видеолекции активно используется в рамках дистанционного обучения, которое предлагается всеми ведущими университетами мира.

Очевидно, что формат жанра трансформируется при изменяющихся условиях его использования и изменении среды. В данном случае новой средой жанра лекции является пространство Интернета, которое представляет собой открытую систему. Электронной об-

ществом при этом считаются аудиторские площадки коммуникативного пространства Интернет. Характеристиками виртуальной реальности становятся дистантность, интерактивность, опосредованность, глобальный кросс-культурный характер, в большинстве случаев – анонимность участников, широкие возможности для конструирования личностной и социальной идентичности, отсутствие статусной иерархии, внеинституциональность, неразвитость и неопределенность социальных норм, маргинализация и карнавализация (т. е. создание комического образа) коммуникационных процессов [4, с. 18]. Все вышеперечисленные характеристики, несомненно, откладывают отпечаток на формат жанра виртуальной лекции.

Следует отметить, что эволюционное направление исследования жанра является одним из интенсивно развивающихся, наряду с функциональным, эволюционным, типологическим и лингвофилософским. Как утверждают Е.И. Горошко и Е.А. Землякова, эволюция жанра – это изучение способности приспособления или мутации традиционных бумажных жанров к интернет-среде с постоянно увеличивающимися возможностями новых гипермедиа, а также изучение особенностей гибридизации жанров и возникновение абсолютно новых виртуальных жанровых форм [3, с. 227].

Жанру виртуальной лекции, подобно другим жанрам интернет-коммуникации, присущи следующие черты: 1) коммуникативная цель; 2) концепция адресанта; 3) концепция адресата; 4) событийное содержание; 5) фактор коммуникативного прошлого; 6) фактор коммуникативного будущего; 7) формальная структура; 8) лингвистический дизайн: лингвистические средства, графическое оформление, шрифтовое оформление, наличие аудиовизуальной информации [Там же, с. 233].

Академические лекции представляют собой спектр разнообразных примеров монологической / диалогической модели общения, гибкой / жесткой структуры, авторитарного / доброжелательного общения с аудиторией, пассивности / активности слушателей, активности / неактивности невербального канала коммуникации, медленного / быстрого темпа речи (от «классических», читаемых с листа монологических сообщений до свободной беседы, в которую вовлекается учебная аудитория). Таким образом, лектор, не зная социального статуса, возрастных и образова-

тельных характеристик слушателей, вступающих в коммуникацию, должен учитывать ту черту, которая объединяет их в одну аудиторию: прагматические цели. Как справедливо утверждает М.А. Антошинева, от осуществляющего коммуникативную деятельность в электронной среде автора лекции требуются новые навыки передачи информации, направленные на эффективное и оптимальное достижение поставленных коммуникативных задач. Обращение к анонимному адресату, которого необходимо привлечь к коммуникации, требует соблюдения этикетных норм. Необходимы активизация контактоустанавливающих, контактоподдерживающих и контактозавершающих речевых тактик на вербальном и невербальном уровнях и учет правил сетевого этикета [2, с. 44–46].

Авторы дигитальных лекций стараются использовать технологии компьютерной презентации, в которой предоставляется самый разнообразный материал – от дефиниций терминов и примеров до таблиц и графиков. Таким образом, лектор реализует принцип современного речевого стандарта, согласно которому следует увеличивать количество информации при сокращении времени и пространства на ее предоставление и восприятие.

В электронной среде текст становится многомерным, многоканальным, паралингвистически активным, гипертекстуальным, креолизованным. Эти свойства отличают информацию, представленную средствами электронной среды, от других форм [Там же, с. 48].

Электронная лекция – это любой цифровой ресурс в формате лекции, снятый в студии или любом другом подходящем месте с помощью необходимого оборудования, который используется с целью вовлечения студентов в процесс обучения онлайн [10, с. 81]. Электронную лекцию также можно определить как лекцию с использованием мультимедийных средств, включающих аудио- и видеозаписи, синхронизированные слайды, таблицу с содержанием занятия и дополнительную информацию по выбору, например интернет-ссылки [7, с. 282]. Виртуальную лекцию можно смотреть в прямом эфире или в записи. Отрывки из нее зачастую включаются в лекцию традиционного формата. Некоторые лекции показывают изображение лектора, другие представляют собой только аудиозапись. Практически всегда лекции цифрового формата сопровождаются слайдами с релевантной информацией.

Цифровая лекция широко используется как основной элемент онлайн-курсов. Можно утверждать, что электронная лекция стала новым коммуникативным жанром академического дискурса. Она характеризуется определенным набором специфических лингвистических и паралингвистических средств, т. е. средств, участвующих в организации текста вербального языка и формирующих коммуникативно-прагматический аспект текста.

Довольно подробную классификацию лекций в электронном формате представляет М.В. Томахив. По *типам* автор выделяет информативные (презентация научной и научно-популярной информации по предмету, а также анализ и комментарии), теоретические (презентация теоретической информации по предмету, а также анализ, комментарий и задания для выполнения) и практические (содержащие практические инструкции) электронные лекции. По *формату* лекции делятся на презентации и непосредственно электронные лекции. По *продолжительности* они могут быть короткими (до 5 мин.), средними (5–30 мин.) и длительными (от 30 мин.). По *месту записи* лекции могут подразделяться на те, которые записываются в студии, в классе, на открытом воздухе. По *ориентации на уровень эрудированности аудитории* выделяются лекции, ориентированные на квалифицированных специалистов в определенной сфере и их профессиональный и карьерный рост; теоретические и практические лекции, цель которых – познакомить аудиторию с предметом изучения; информативные научно-популярные лекции для широкого круга слушателей. По *структуре* можно обозначить электронные лекции-презентации, электронные лекции-дискуссии, электронные лекции-интервью, электронные лекции-опросы, электронные лекции – практические инструкции. По *эмоциональному уровню* лекции могут быть нейтральными, официальными; эмоциональными; эмоционально экспрессивными [10, с. 82].

А.А. Ахayan заявляет о существовании «лекционной композиции», которая включает в себя монолог лектора как стержневой компонент и дополнительные содержательные компоненты различных форматов (видео, аудио, презентационные). Лектор может подготовить свое выступление в формате видеоролика, установить его на видеохостинге (например, Youtube) и сделать другие необходимые действия технического характера в зави-

симости от оборудования студии. Когда слушатель заходит на адрес студии в интернет-пространстве, он попадает в подготовленное лектором виртуальное образовательное пространство, которое превращается в образовательную среду, когда на экране начинается трансляция выступления лектора [1].

Студент имеет возможность выбрать определенную тему лекции или просмотреть ее повторно в зависимости от индивидуальной мотивации, интересов и объема уже имеющихся знаний. Кнопки навигации типа «воспроизведение» и «пауза» создают для пользователя интерактивную среду.

Электронные лекции характеризуются динамичной презентацией и имеют разнообразные формы подачи материала. Следовательно, они представляют собой более «живую» и персонализированную форму саморегулируемого процесса обучения, чем обучающая среда, включающая гипертекст, т. е. систему из текстовых страниц, имеющих перекрестные ссылки [7, с. 282].

К основным недостаткам электронных лекций обычно относят отсутствие непосредственной обратной связи от слушателей. Хотя в ряде случаев существует техническая возможность задать вопрос преподавателю или написать комментарий в письменном виде. Однако ответа можно ждать неопределенное количество времени в зависимости от занятости и заинтересованности лектора в общении.

Как справедливо отмечает А.А. Ахayan, подготовка и практическая реализация сценария виртуальной лекционной композиции существенно обогащает ролевую функцию преподавателя – автора. В данную функцию входят задачи:

- по разработке и реализации интерьера виртуальной аудитории с использованием конструктора платформы виртуальной реальности (дизайнер);
- подготовке содержательной текстовой основы авторского монолога лекционной композиции (автор текста);
- подбору и подготовке дополнительного текстового, аудио- и видеоматериала (автор-конструктор);
- привязке дополнительных материалов к тем или иным объектам (артефактам) виртуальной аудитории (конструктор);
- подготовке сценария авторского монолога, в который, помимо содержательной текстовой основы, включены ремарки – обращения к слушателю по использованию образо-

вательной среды, в которой разворачивается лекционный процесс (сценарист);

- режиссуре видеозаписи авторского монолога (актер-режиссер);
- технической подготовке видеофайла авторского монолога (видеомонтажер);
- сборке компонентов лекционной композиции в единое целое на веб-платформе виртуальной реальности (веб-монтажер) [1].

Подытоживая сказанное выше, приходим к следующим выводам.

1. Становление академического жанра лекции в Великобритании началось с появления первых университетов в XII в. Жанр лекции является основополагающим в академическом дискурсе на протяжении всей истории развития западных университетов. Исследуемый жанр имеет вариативные формы. Базовыми принципами академической лекции являются системность, информативность, наглядность, доступность восприятия материала.

2. Формат жанра лекции существенно изменился благодаря использованию информационно-коммуникационных технологий и мультимедийных средств, что позволило применять на лекционных занятиях видеоматериал, графические средства, заранее подготовленные упражнения, проводить лекции в режиме онлайн.

3. В сети Интернет можно встретить традиционные лекции, перенесенные в коммуникативное веб-пространство без изменений, и виртуальные лекции, представляющие собой трансформированный жанр традиционной академической лекции.

4. Несомненно, виртуальная реальность дает возможность усовершенствовать жанр лекции, вовлекая студентов глубже погрузиться в учебный процесс, визуализируя ключевые моменты нового и пройденного материала. Трансформация жанра лекции направлена на повышение интерактивности.

Список литературы

1. Ахayan A.A. Виртуальная лекционная композиция: включение элементов виртуальной реальности в образовательный процесс [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2018. № 4. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2604.htm> (дата обращения: 02.07.2018).
2. Антошинцева М.А. Механизмы адаптации жанра научно-учебной лекции к электронной сфере коммуникации // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2010. № 134. С. 41–52.
3. Горошко Е.И., Землякова Е.А. Виртуальное жанроведение: становление теоретической пара-

дигмы // Уч. зап. Таврич. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. Сер.: Филология. Социальные коммуникации. 2011. Т. 24(63). № 1. Ч. 1. С. 225–237.

4. Григорьева Н.И. Имиджи и симулякры в социально-коммуникативной среде современной цивилизации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2010.

5. Маркова С.П. Процесс обучения в средневековых западноевропейских университетах [Электронный ресурс]. URL: www.s-history.adygnet.ru/public/dial7-4.pdf (дата обращения: 21.02.2016).

6. Bhatia V.K. Worlds of written discourse: A Genre-Based View. London: Continuum. 2004.

7. Jadin T., Gruber A., Batinic B. Learning with E-lectures: The Meaning of Learning Strategies // Educational Technology & Society. 2009. № 12(3). P. 282–288.

8. Lecture 2.0 – Wikiversity [Electronic resource]. URL: https://en.wikiversity.org/wiki/Lecture_2.0 (дата обращения: 17.07.2015).

9. Tehrani A.R., Dastjerdi H.V. Pedagogical Impact of Discourse Markers in the Lecture Genre: EFL Learners' Writings in Focus // Journal of Language Teaching and Research. Vol. 3. № 3. P. 423–429.

10. Tomakhiv M.V. E-Lecture as a New Genre of Scholarly Discourse // Science and Education a New Dimension. Philology, IV(23). Issue: 100, 2016. P. 80–83.

11. Yaakob S. A Genre Analysis and Corpus Based Study of University Lecture Introductions: A thesis submitted to The University of Birmingham For the degree of Doctor of Philosophy, 2013.

Список источников

Changing Planet: Past, Present, Future Lecture 1 – The Deep History of a Living Planet [Electronic resource] / by Andrew H. Knoll. URL: <http://www.hhmi.org/biointeractive/changing-planet-past-present-future> (дата обращения: 20.08.2016).

Human-Computer Interaction and Usability [Electronic resource] / by Scott Klemmer. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zZJyQfvZ-Zw> (дата обращения: 04.07.2017).

In Search of Utopium: The Elusive Metal [Electronic resource] / by Lawrence Lin. URL: <https://www.state.gov/e/stas/2013/215307.htm> (дата обращения: 18.08.2016).

Linguistics, Style and Writing in the 21st Century [Electronic resource] / by Steven Pinker. URL: <https://frclip.com/video/OV5J6BfToSw/linguistics-style-and-writing-in-the-21st-century-with-steven-pinker.html> (дата обращения: 07.07.2017).

Pivot Thinking: The Neuroscience of Design [Electronic resource] / by Mark Scharr. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SyXdO-vksIc> (дата обращения: 04.07.2017).

The Jefferson Lecture. National Endowment for the Humanities [Electronic resource]. Washington, DC, May 9, 2016. URL: <http://www.neh.gov/about/awards/jefferson-lecture/ken-burns-announcement> (дата обращения: 18.08.2016).

* * *

1. Ahayan A.A. Virtual'naya lekcionnaya kompozitsiya: vkluchenie elementov virtual'noj real'nosti v obrazovatel'nyj process [Elektronnyj resurs] // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. 2018. № 4. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2604.htm> (дата обращения: 02.07.2018).

2. Antoshinceva M.A. Mekhanizmy adaptatsii zhanra nauchno-uchebnoj lekcii k elektronnoj sfere kommunikatsii // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2010. № 134. S. 41–52.

3. Goroshko E.I., Zemlyakova E.A. Virtual'noe zhanrovedenie: stanovlenie teoreticheskoy paradigmy // Uch. zap. Tavrich. nac. un-ta im. V.I. Vernadskogo. Ser.: Filologiya. Social'nye kommunikatsii. 2011. T. 24(63). № 1. Ch. 1. S. 225–237.

4. Grigor'eva N.I. Imidzhi i simulyakry v social'no-kommunikativnoj srede sovremennoj civilizatsii: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. N. Novgorod, 2010.

5. Markova S.P. Process obucheniya v srednevekovykh zapadnoevropejskikh universitetakh [Elektronnyj resurs]. URL: www.s-history.adygnet.ru/public/dial7-4.pdf (дата обращения: 21.02.2016).

Transformation of the English-language academic lecture genre in the conditions of digital communication

The article describes the evolution of the lecture genre as one of the basic genres of the English-language academic discourse. The author considers the transformation of the lecture genre in the modern conditions of information development and communication technologies. The changing roles of the lecturer as the producer of the lecture and the student as the recipient are investigated. It is concluded that the digitalization of the communicative process has led to the emergence of a new genre, the one of a virtual lecture.

Key words: *academic communication, academic lecture genre, virtual lecture, genre transformation, genre evolution, lecture classification.*

(Статья поступила в редакцию 05.03.2019)

А.А. ШИПИЦЫНА
(Краснодар)

РЕБЕНОК «ОТ ТРЕХ РОДИТЕЛЕЙ»: ОЦЕНКИ И АСПЕКТЫ НОВОСТНОЙ ЦЕННОСТИ В БРИТАНСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ЖУРНАЛАХ

Впервые проведен анализ научно-популярного медицинского дискурса с использованием модели оценки Дж. Мартина и П. Уайта и классификации аспектов новостной ценности М. Беднарк. Дана характеристика оценок технологии по сочетанию ДНК трех человек, действий генетика, руководившего первой операцией с ее использованием, решений правительства Великобритании и США в этой связи. Описаны аспекты новостной ценности, конструируемые для привлечения внимания аудитории.

Ключевые слова: *оценка, модель оценки, аспекты новостной ценности, новости науки, научно-популярный дискурс.*

Введение

Сообщение в журнале *New Scientist* 27 сентября 2016 г. о появлении на свет ребенка с генетическим материалом трех родителей вызвало большой резонанс. Врач Джон Чжан (John Zhang) из США, который руководил операцией с использованием технологии под названием «митохондриально-заместительная терапия» (mitochondrial replacement therapy), проводил работу в мексиканском филиале американской клиники, и на момент публикации в *New Scientist* данный метод не был разрешен для работы с человеческими клетками в клинической практике ни в США, ни в Мексике. Выбор Мексики для проведения операции, а также тот факт, что безопасность использования метода не была подтверждена научным сообществом, стали причиной появления дискуссий в публикациях интернет-изданий, ориентированных как на широкую, так и на более осведомленную аудиторию.

В декабре 2016 г. Великобритания стала первой страной, где официально было разрешено использовать митохондриально-заместительную терапию, но только для предотвращения митохондриальных заболеваний (W30)*.

* Здесь и далее ссылки на источники материала для исследования даны в соответствии со списком обозначений.

В американских изданиях стали появляться сообщения о необходимости не отставать от Великобритании в этом смысле и, соответственно, о снятии запрета на изменение генома человека (W29).

Поскольку СМИ не только отражают взгляды, существующие в обществе, но и могут влиять на эти взгляды (ср., например, [5; 7]), интерес представляют исследования дискурса СМИ, которые позволяют вычлениить и описать диапазон неоднозначных оценок сложных явлений. Целью статьи является характеристика оценок использования митохондриально-заместительной терапии, действий доктора Чжана, решений правительств Великобритании и США на материале заголовков и подзаголовков публикаций в британских и американских научно-популярных онлайн-журналах. В работе также анализировались аспекты новостной ценности (*news values* [2]), поскольку это позволяет сделать выводы о том, какие из аспектов конструируются журналами для привлечения внимания аудитории и удержания ее интереса к вопросу о редактировании человеческого генома.

Научно-популярные журналы являются источником информации, которому читатели склонны доверять (ср., например, результаты исследований в США [10]), поэтому тем более важно изучить, как представлена новость о потенциально значимом научном эксперименте в СМИ, ориентированных на достаточную подготовленность читателя (ср. информацию о предполагаемой аудитории, например: *Science News is edited for an educated readership of professionals, scientists and other science enthusiasts* [1]).

Новизна работы состоит в том, что в ней впервые предпринята попытка проведения комплексного анализа научно-популярного медицинского дискурса с использованием модели оценки Дж. Мартина и П. Уайта [9], а также классификации аспектов новостной ценности М. Беднарек [2].

Материалы и методы

Заголовок призван привлечь внимание читателя, но также он оказывает значительное влияние на восприятие текста публикации (ср.: [3; 6]), поэтому было принято решение сконцентрироваться на анализе оценок и аспектов новостной ценности в заголовках и подзаголовках. Обсуждение возможностей применения митохондриально-заместительной терапии становилось на протяжении периода с 2016 по 2019 г. тем более актуальным, что в прессе начали появляться сообщения об ис-

пользовании метода на Украине и рождении ребенка в результате этого (W2; W3; W5), о планах мексиканской клиники по «созданию» 20 детей в 2017 г. (W21) и о разрешении использования метода в клиниках Великобритании (W19; W20; W22; W30).

Для поиска статей были изучены электронные архивы за период с 27 сентября 2016 г. (даты первого сообщения о рождении ребенка «от трех родителей») по 28 января 2019 г. следующих изданий: *American Scientist*, *Discover*, *MIT Technology Review*, *Popular Mechanics*, *Popular Science*, *Nautilus*, *New Scientist*, *Quanta Magazine*, *Science News*, *Science Focus*, *Scientific American*, *Wired*, *Diversity in STEAM Magazine*, *Smithsonian*. За указанный период появилось 34 публикации о технологии, рождении детей в результате ее применения и дискуссиях относительно возможности использования метода в США и других странах в следующих изданиях: *Discover*, *MIT Technology Review*, *Popular Science*, *New Scientist*, *Science News*, *Science Focus*, *Scientific American*, *Smithsonian*.

В работе использовалась модель оценки Мартина и Уайта (APPRAISAL model) [9] как одна из наиболее влиятельных концепций в области исследований языка оценки [8]. Будучи системой на уровне семантики текста, оценка (APPRAISAL) включает в себя три взаимодействующих подсистемы: отношение (ATTITUDE), включение (ENGAGEMENT), градуирование (GRADUATION) [9, с. 34–35]. В данной статье были изучены ресурсы подсистемы ATTITUDE, в которую входят языковые способы выражения эмоционального отклика (AFFECT), оценки объектов (APPRECIATION) и поведения и действий человека (JUDGEMENT).

В рамках дискурсивного подхода аспекты событий или действий людей, представляющие интерес для СМИ, рассматриваются как создаваемые лингвистическими средствами, а не как существующие независимо от языка или до появления новостного текста [2–4]. В настоящей статье эти аспекты анализировались с опорой на классификацию из работы [2]: своевременность, типичность, негативность, влияние, близость, неожиданность, интенсивность / масштаб, персонализация, статус.

Результаты и обсуждение

Оценки. Проведенный анализ показал, что мнения относительно возможности использования нового метода разделились. Метод неоднократно становился объектом эксплицитной отрицательной оценки (APPRECIATION) в (под)заголовках, например:

(W31) *Three other embryos created by technique had wrong chromosome count* (здесь и далее выделение жирным курсивом в примерах наше. – А.Ш.);

(W17) *Year in review: 'Three-parent baby' technique raises hope and concern. Safety and ethical questions surround controversial mitochondrial replacement therapy;*

(W26) *A startup called Darwin Life says it will use a controversial fertility technique to help forty-somethings get pregnant for \$100,000;*

(W25) *The agency is taking a hard line on a controversial fertility technique that involves genetically modifying embryos;*

(W4) *Questions raised over 3-parent baby procedure last year;*

(W34) *The first baby conceived using a controversial technique has been born in Mexico, but how does it work and are we at the dawn of the GM babies?*

В то же время метод эксплицитно оценивался и положительно, и количество положительных оценок было сопоставимо с количеством отрицательных (6 и 8 соответственно), например:

(W12) *A baby boy born on April 6 is the first person to be born from a technique used to cure mitochondrial diseases, New Scientist reports;*

(W30) *The British government has given the green light for a technique that will let parents-to-be sidestep mitochondrial disease;*

(W27) *Doctors will use a cutting-edge IVF technique to help two couples have healthy babies;*

(W2) *Exclusive: '3-parent' baby method already used for infertility;*

(W3) *First baby born using 3-parent technique to treat infertility.*

При рассмотрении имплицитных оценок нового метода с хронологической точки зрения оказалось, что сначала он оценивался положительно:

(W9) *Exclusive: World's first baby born with new "3 parent" technique;*

(W29) *Fertility doctors used a controversial technique to create a single egg from two women's DNA, fertilized it, and watched as it grew into a healthy baby.*

Затем – положительно «с оговоркой»:

(W31) *'Three-parent baby' boy healthy so far.*

А позже – отрицательно:

(W33) *"3-Parent Baby" Procedure Faces New Hurdle. Mitochondrial disease can somehow creep back in, even if a mother's mitochon-*

dria are virtually eliminated in an attempt to block inherited illnesses.

Генная инженерия эксплицитно оценивалась положительно во всех случаях упоминания в проанализированном материале:

(W13) *Human gene editing therapies are OK in certain cases, panel advises;*

(W15) *Most Americans think it's OK to tweak a baby's genes to prevent disease. A new survey of Americans' views shows a growing acceptance for some uses of gene editing;*

(W18) *Scientists have edited a human embryo, but we're not in scary sci-fi territory by a long shot.*

Имплицитногенная инженерия оценивалась отрицательно в одном случае – в британском журнале:

(W34) *The first baby conceived using a controversial technique has been born in Mexico, but how does it work and are we at the dawn of the GM babies?*

Действия врача Джона Чжана, который первым использовал метод цитоплазматической замены на материале ДНК людей, эксплицитно оценивались положительно в издании *Smithsonian* на второй день после сообщения в *New Scientist* о рождении ребенка, поскольку использование метода было нацелено на предотвращение возникновения смертельного заболевания:

(W6) *Welcome the First "Three-Parent" Baby Into the World. Fertility doctor John Zhang and his team transplanted DNA from one egg to another to prevent a fatal mitochondrial disease.*

Однако уже на следующий год после этой публикации действия Чжана эксплицитно и имплицитно оценивались другим американским изданием отрицательно, с указанием на попытки Чжана получать прибыль с помощью технологии:

(W26) *The Fertility Doctor Trying to Commercialize Three-Parent Babies. A startup called Darwin Life says it will use a controversial fertility technique to help forty-somethings get pregnant for \$100,000;*

(W25) *FDA Cracks Down on Pioneering Doctor Who Created a Three-Parent Baby. The agency is taking a hard line on a controversial fertility technique that involves genetically modifying embryos.*

Как было указано выше, в Великобритании было разрешено использование метода для предотвращения митохондриальных заболеваний в декабре 2016 г., а в США на использование метода ранее был наложен запрет. В некоторых изданиях действия британско-

го правительства эксплицитно и имплицитно оценивались положительно (W22; W27; W30), а американского – имплицитно оценивались отрицательно (W29):

(W22) *UK becomes first country to give go ahead to three-parent babies;*

(W27) *The first women in the UK will undergo a radical 'three-person' IVF technique. Doctors will use a cutting-edge IVF technique to help two couples have healthy babies;*

(W30) *Babies with Three Biological Parents Are Coming to the U.K. The British government has given the green light for a technique that will let parents-to-besidestep mitochondrial disease;*

(W29) *A Three-Parent Child Was Conceived in Mexico, Because the U.S. Won't Allow It. Fertility doctors used a controversial technique to create a single egg from two women's DNA, fertilized it, and watched as it grew into a healthy baby.*

Аспекты новостной ценности. Анализ языкового материала показал, что практически все заголовки (32 из 34) конструируют от двух до пяти аспектов новостной ценности одновременно. Среди аспектов лидирует по количеству *своевременность* (32 из 34); за ней следуют *влияние* (28), *неожиданность* (14), *негативность* (13), *близость* (12), *статус* (5), *интенсивность / масштаб* (3), *типичность* (2), *персонализация* (1). Рассмотрим наиболее частотные случаи подробнее.

Учитывая, что одной из важнейших функций заголовка является привлечение внимания читателя, неудивительным является факт количественного доминирования *своевременности* среди остальных аспектов, например:

(W23) *The **First** Baby Using New 'Three-Parent' Procedure **Has Been Born**;*

(W21) *Exclusive: Mexico clinic **plans** 20 'three-parent' babies **in 2017**;*

(W10) ***First** UK three-parent babies **could be born this year**.*

Влияние как аспект новостной ценности очень часто конструировалось в публикациях, что объясняется характером обсуждаемого события и связанных с ним правительственных решений: изменение генома в лабораторных условиях может, с одной стороны, искоренить некоторые заболевания (W12), однако, с другой – позволить «создавать» детей «на заказ» (W34):

(W12) *A baby boy born on April 6 is the first person to be born from a technique used to cure mitochondrial diseases, New Scientist reports;*

(W34) *The first baby conceived using a controversial technique has been born in Mexico, but*

how does it work and are we at the dawn of the GM babies?

Несмотря на то, что в СМИ появлялись публикации о методе и возможности рождения ребенка с использованием ДНК трех человек до 27 сентября 2016 г., сообщения о рождении таких детей и связанных с этим проблемах были озаглавлены с конструированием *неожиданности* как аспекта новостной ценности, например:

(W1) *How Can a Baby Have 3 Parents?*

(W7) *Meet the World's First Baby Born Using a New 'Three-Parent' Method.*

Негативность конструировалась разнообразными средствами в основном с указанием на спорный характер метода, возникающие этические вопросы, а также на новые данные, говорящие о том, что метод ненадежен в борьбе с митохондриальными заболеваниями:

(W11) *Dads, not just moms, can pass along mitochondrial DNA*

In rare cases, kids can inherit the energy-producing organelles from fathers, a study finds;

(W33) *"3-Parent Baby" Procedure Faces New Hurdle*

Mitochondrial disease can somehow creep back in, even if a mother's mitochondria are virtually eliminated in an attempt to block inherited illnesses.

При анализе случаев конструирования *близости* учитывалась как географическая, так и культурная близость (в соответствии с точкой зрения в работе [2]): например, если в американском журнале сообщалось о разрешении британского правительства использовать метод для эмбрионов человека, то этот случай учитывался в анализе. *Близость* конструировалась в значительном количестве заголовков (35%), что также указывает на создаваемую значимость сообщений для целевой аудитории.

Заключение

В настоящей работе были рассмотрены заголовки публикаций в американских и британских научно-популярных онлайн-журналах о технологии, делающей возможным получение эмбриона с сочетанием ДНК трех человек, результатах применения технологии и законодательных решениях относительно статуса технологии в разных странах. Использование модели оценок Дж. Мартина и П. Уайта помогло установить, что в половине заголовков технологии даны положительные или отрицательные оценки, с небольшим количественным перевесом первых. Редактирование генома человека эксплицитно оценивалось в двух публикациях, и эти оценки были положительными.

Действия врача, руководившего первой операцией с использованием технологии в условиях отсутствия должного правового контроля и экспертной оценки, эксплицитно оценивались положительно и отрицательно однократно, и один раз они получили имплицитную отрицательную оценку. Действия американского правительства получили одну имплицитную отрицательную оценку, поскольку в США применение технологии для работы с человеческими клетками было запрещено, в то время как действия британского правительства получили одну эксплицитную и две имплицитных положительные оценки, т. к. там применение технологии было разрешено.

Проведенная работа позволяет заключить, что освещение такого сложного вопроса, как изменение человеческого генома, производится с разных ракурсов, но в целом за рассмотренный период в значительном количестве заголовков дается положительная оценка подобным исследованиям и экспериментам.

Необходимо принять во внимание то, что если Великобритания и США и могут считаться основной целевой аудиторией британских и американских научно-популярных онлайн-журналов, их возможное влияние на мировую англоговорящую аудиторию нельзя не учитывать. В этой связи важно также отметить, что в подавляющем большинстве заголовков конструировалось от двух до пяти аспектов новостной ценности одновременно (*своевременность, влияние и неожиданность* были самыми частотными), что потенциально могло заинтересовывать большую аудиторию и побуждать ее прочесть публикацию и, следовательно, оказаться под воздействием предлагаемых оценок.

Дискурсивный анализ с использованием модели оценок Дж. Мартина и П. Уайта в сочетании с классификацией аспектов новостной ценности М. Беднарек, как было продемонстрировано в данной работе, позволяет охарактеризовать репертуар оценок событий и действий людей в массмедийном дискурсе, а также определить, какие аспекты новостной ценности конструируются и акцентируются авторами публикаций, что делает возможной попытку реконструкции их интенций.

Список литературы

1. About Science News [Electronic resource]. URL: <https://www.sciencenews.org/about-science-news> (дата обращения: 06.02.2019).
2. Bednarek M. Voices and values in the news: News media talk, news values and attribution // *Discourse, Context & Media*. 2016. No. 11. P. 27–37.

3. Bednarek M., Caple H. News discourse. London: Continuum, 2012.
4. Bednarek M., Caple H. The Discourse of News Values: How News Organisations Create Newsworthiness. Oxford / New York: Oxford University Press, 2017.
5. Bednarek M., Caple H. Why do news values matter? Towards a new methodological framework for analyzing news discourse in Critical Discourse Analysis and beyond // *Discourse & Society*. 2014. No. 25/2. P. 135–158.
6. Cotter C. News talk: investigating the language of journalism. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
7. Fairclough N. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity, 1992.
8. Goddard C., Taboada M., Trnavac R. The semantics of evaluational adjectives: Perspectives from Natural Semantic Metalanguage and Appraisal [Electronic resource] // *Functions of Language*. 2019. No. 26(3). URL: http://www.sfu.ca/~mtaboada/docs/publications/Goddard_Taboada_Trnavac_FoL.pdf (дата обращения: 17.03.2019).
9. Martin J.R., White P.R.R. The Language of Evaluation: Appraisal in English. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.
10. Mitchell A., Funk C., Gottfried J. Science News and Information Today [Electronic resource] // Pew Research Center. 2017. 20 Sept. URL: <http://www.journalism.org/2017/09/20/niche-information-sources-are-most-trusted-to-get-the-facts-right-about-science/> (дата обращения: 17.03.2019).

Список обозначений

- W1 – Barfield J. How Can a Baby Have 3 Parents? [Electronic resource] // *Discover*. 2018, June 15. URL: <http://blogs.discovermagazine.com/crux/2018/06/15/how-can-a-baby-have-3-parents/> (дата обращения: 17.09.2018).
- W2 – Coghlan A. Exclusive: ‘3-parent’ baby method already used for infertility [Electronic resource] // *New Scientist*. 2016, Oct. 10. URL: <https://www.newscientist.com/article/2108549-exclusive-3-parent-baby-method-already-used-for-infertility/> (дата обращения: 17.09.2018).
- W3 – Coghlan A. First baby born using 3-parent technique to treat infertility [Electronic resource] // *New Scientist*. 2017, Jan. 18. URL: <https://www.newscientist.com/article/2118334-first-baby-born-using-3-parent-technique-to-treat-infertility/> (дата обращения: 17.09.2018).
- W4 – Coghlan A. Questions raised over 3-parent baby procedure last year [Electronic resource] // *New Scientist*. 2017, Apr. 3. URL: <https://www.newscientist.com/article/2126512-questions-raised-over-3-parent-baby-procedure-last-year/> (дата обращения: 17.09.2018).
- W5 – Daley J. Second “Three-Parent” Baby Born. This Time, It’s a Girl [Electronic resource] //

Smithsonian. 2017, Jan. 19. URL: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/three-parent-technique-used-infertile-couple-first-time-180961870/> (дата обращения: 17.09.2018).

W6 – Daley J. Welcome the First “Three-Parent” Baby Into the World [Electronic resource] // Smithsonian. 2016, Sept. 28. URL: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/welcome-first-three-parent-baby-into-world-180960624/> (дата обращения: 17.09.2018).

W7 – Engelking C. Meet the World’s First Baby Born Using a New ‘Three-Parent’ Method [Electronic resource] // Discover. 2016, Sept. 27. URL: <http://blogs.discovermagazine.com/d-brief/2016/09/27/meet-hassan-the-worlds-first-three-parent-baby/#.WXERL4TyiUk> (дата обращения: 17.09.2018).

W8 – Hamzelou J. Everything you wanted to know about ‘3-parent’ babies [Electronic resource] // New Scientist. 2016, Sept. 28. URL: <https://www.newscientist.com/article/2107451-everything-you-wanted-to-know-about-3-parent-babies/> (дата обращения: 17.09.2018).

W9 – Hamzelou J. Exclusive: World’s first baby born with new “3 parent” technique [Electronic resource] // New Scientist. 2016, Sept. 27. URL: <https://www.newscientist.com/article/2107219-exclusive-worlds-first-baby-born-with-new-3-parent-technique/> (дата обращения: 17.09.2018).

W10 – Hamzelou J. First UK three-parent babies could be born this year [Electronic resource] // New Scientist. 2018, Febr. 2. URL: <https://www.newscientist.com/article/2160120-first-uk-three-parent-babies-could-be-born-this-year/> (дата обращения: 17.09.2018).

W11 – Hesman Saey T. Dads, not just moms, can pass along mitochondrial DNA [Electronic resource] // Science News. 2018, Dec. 3. URL: <https://www.sciencenews.org/article/dads-not-just-moms-can-pass-along-mitochondrial-dna> (дата обращения: 17.12.2018).

W12 – Hesman Saey T. First ‘three-parent baby’ born from nuclear transfer [Electronic resource] // Science News. 2016, Sept. 27. URL: <https://www.sciencenews.org/blog/science-ticker/first-%E2%80%99three-parent-baby%E2%80%99-born-nuclear-transfer> (дата обращения: 17.12.2018).

W13 – Hesman Saey T. Human gene editing therapies are OK in certain cases, panel advises [Electronic resource] // Science News. 2017, Febr. 14. URL: <https://www.sciencenews.org/article/human-gene-editing-therapies-are-ok-certain-cases-panel-advises> (дата обращения: 17.12.2018).

W14 – Hesman Saey T. Mitochondria variants battle for cell supremacy [Electronic resource] // Science News. 2016, Nov. 30. URL: <https://www.sciencenews.org/article/mitochondria-variants-battle-cell-supremacy> (дата обращения: 17.12.2018).

W15 – Hesman Saey T. Most Americans think it’s OK to tweak a baby’s genes to prevent disease

[Electronic resource] // Science News. 2018, July 26. URL: <https://www.sciencenews.org/blog/science-public/most-americans-think-ok-tweak-baby-genes-prevent-disease> (дата обращения: 17.12.2018).

W16 – Hesman Saey T. ‘Three-parent babies’ explained [Electronic resource] // Science News. 2016, Oct. 18. URL: <https://www.sciencenews.org/article/three-parent-babies-explained> (дата обращения: 17.12.2018).

W17 – Hesman Saey T. Year in review: ‘Three-parent baby’ technique raises hope and concern [Electronic resource] // Science News. 2016, Dec. 14. URL: <https://www.sciencenews.org/article/three-parent-baby-top-science-stories-2016> (дата обращения: 17.12.2018).

W18 – Kath J., Prywes N. Brave New World? Not Even Close [Electronic resource] // Scientific American. 2017, Aug. 2. URL: <https://blogs.scientificamerican.com/observations/brave-new-world-not-even-close> (дата обращения: 17.12.2018).

W19 – Kelland K. Britain Agrees to License “Three-Parent” Baby Approach [Electronic resource] // Scientific American. 2016, Dec. 15. URL: <https://www.scientificamerican.com/article/britain-agrees-to-license-ldquo-three-parent-rdquo-baby-approach> (дата обращения: 17.12.2018).

W20 – Kelland K. For the First Time, U.K. Allows Clinic to Proceed with «3-Parent» Baby Procedure [Electronic resource] // Scientific American. 2017, March 16. URL: <https://www.scientificamerican.com/article/for-the-first-time-u-k-allows-clinic-to-proceed-with-3-parent-baby-procedure> (дата обращения: 17.12.2018).

W21 – Le Page M. Exclusive: Mexico clinic plans 20 ‘three-parent’ babies in 2017 [Electronic resource] // New Scientist. 2016, Dec. 9. URL: <https://www.newscientist.com/article/2115731-exclusive-mexico-clinic-plans-20-three-parent-babies-in-2017/> (дата обращения: 17.12.2018).

W22 – Le Page M. UK becomes first country to give go ahead to three-parent babies [Electronic resource] // New Scientist. 2016, Dec. 15. URL: <https://www.newscientist.com/article/2116407-uk-becomes-first-country-to-give-go-ahead-to-three-parent-babies/> (дата обращения: 17.12.2018).

W23 – Maldarelli C. The First Baby Using New ‘Three-Parent’ Procedure Has Been Born [Electronic resource] // Popular Science. 2016, Sept. 27. URL: <https://www.popsoci.com/what-worlds-first-three-parent-baby-birth-could-mean-for-techniques-future> (дата обращения: 17.12.2018).

W24 – Maldarelli C. U.S. science advisory committee supports genetic modification of human embryos [Electronic resource] // Popular Science. 2017, Feb. 15. URL: <https://www.popsoci.com/gene-editing-human-embryos-crispr> (дата обращения: 17.12.2018).

W25 – Mullin E. FDA Cracks Down on Pioneering Doctor Who Created a Three-Parent Baby [Electronic

resource] // MIT Technology Review. 2017, Aug. 7. URL: <https://www.technologyreview.com/s/608583/fda-cracks-down-on-pioneering-doctor-who-created-three-parent-baby/> (дата обращения: 17.12.2018).

W26 – Mullin E. The Fertility Doctor Trying to Commercialize Three-Parent Babies [Electronic resource] // MIT Technology Review. 2017, Jun. 13. URL: <https://www.technologyreview.com/s/608033/the-fertility-doctor-trying-to-commercialize-three-parent-babies/> (дата обращения: 17.12.2018).

W27 – Mullin E. The first women in the UK will undergo a radical 'three-person' IVF technique [Electronic resource] // MIT Technology Review. 2018, Feb. 2. URL: <https://www.technologyreview.com/the-download/610162/the-uk-has-allowed-women-to-have-the-countrys-first-three-person-babies/> (дата обращения: 17.12.2018).

W28 – Nice science, but don't forget about the ethics [Electronic resource] // New Scientist. 2017, July 5. URL: <https://www.newscientist.com/article/mg23531334-300-the-only-way-is-ethics> (дата обращения: 17.12.2018).

W29 – Reilly M. A Three-Parent Child Was Conceived in Mexico, Because the U.S. Won't Allow It [Electronic resource] // MIT Technology Review. 2016, Sept. 28. URL: <https://www.technologyreview.com/s/602499/a-three-parent-child-was-conceived-in-mexico-because-the-us-wont-allow-it/> (дата обращения: 17.12.2018).

W30 – Reilly M. Babies with Three Biological Parents Are Coming to the U.K. [Electronic resource] // MIT Technology Review. 2016, Dec. 15. URL: <https://www.technologyreview.com/s/603171/babies-with-three-biological-parents-are-coming-to-the-uk/> (дата обращения: 17.12.2018).

W31 – Sanders L. 'Three-parent baby' boy healthy so far [Electronic resource] // Science News. 2016, Oct. 19. URL: <https://www.sciencenews.org/article/three-parent-baby-boy-healthy-so-far> (дата обращения: 17.12.2018).

W32 – 'Three parent' technique must not be marketed in US, says FDA [Electronic resource] // New Scientist. 2017, Aug. 9. URL: <https://www.newscientist.com/article/mg23531384-100-three-parent-technique-must-not-be-marketed-in-us-says-fda/> (дата обращения: 17.12.2018).

W33 – Weintraub K. "3-Parent Baby" Procedure Faces New Hurdle [Electronic resource] // Scientific American. 2016, Nov. 30. URL: <https://www.scientificamerican.com/article/ldquo-three-parent-baby-rdquo-procedure-faces-new-hurdle> (дата обращения: 17.12.2018).

W34 – What are three-parent babies? [Electronic resource] // Science Focus. URL: <http://www.sciencefocus.com/article/human-body/what-are-three-parent-babies> (дата обращения: 17.12.2018).

'A three-parent baby': APPRAISAL and news values in British and American science magazines

Using J. Martin and P. White's APPRAISAL model and M. Bednarek's list of news values, the paper does the first analysis of popular science discourse on medicine to describe evaluations of the 'three-parent' technology, the geneticist in charge of the first operation with its application, and of the decisions made by the UK and USA governments in this connection. The paper also describes the news values constructed to attract attention.

Key words: *evaluation, APPRAISAL model, news values, science news, popular science discourse.*

(Статья поступила в редакцию 20.03.2019)

Е.В. ВЛАСОВА
(Одиноково)

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ИРОНИИ В РОМАНЕ НИЛА ГЕЙМАНА «АМЕРИКАНСКИЕ БОГИ»

Анализируются социально-культурные особенности передачи иронии в речи персонажей романа Нила Геймана «Американские боги». Определяется особое место иронии в речи человека, служащей не только для выражения завуалированной оценочной характеристики окружающей действительности, но и для выявления скрытой социально-культурной информации.

Ключевые слова: *ирония, социально-культурные особенности, молодой и средний возраст, гендерная принадлежность, недооценка, переоценка.*

В настоящее время в лингвистической литературе ирония рассматривается в разных аспектах: философско-эстетическом, стилистическом и литературоведческом. В связи с этим данный прием предстает как многомерное явление, обладающее сложной, но в то же время упорядоченной структурой, вызывающей трудность для понимания не толь-

ко иностранцев, изучающих язык, но и для людей, которые являются носителями языка. Социально-культурный подход к изучению иронии поможет разобраться в национально-культурной особенности страны и культуре речевого поведения говорящего. В настоящем исследовании мы обратимся к освещению иронии в этом аспекте.

Ирония является универсальным важнейшим элементом юмора, это постоянный, заданный, стандартный элемент повседневного общения носителей языка [8, с. 88–89]. В отличие от юмора, ирония не всегда вызывает смех. Она служит для выражения раздражения, недовольства, сожаления, т. е. передачи отношения говорящего к фактам действительности [2, с. 25]. Иронию рассматривают как прием двусмысленной речи, как тонкую скрытую насмешку, нередко опирающуюся на пресуппозицию [5, с. 77]. Это стилистический прием лексического уровня языка, основанный на реализации двух значений – предметно-логического и контекстуального [2, с. 24].

В художественной литературе к иронии часто обращаются для выражения отношения автора к поступкам своих героев и передачи своего мнения относительно различных повседневных ситуаций [10, с. 36]. Автор использует переоценку (преувеличение) или недооценку (преуменьшение) в речи говорящего для выражения иронии [3, с. 26–27] на различных уровнях языковой структуры, среди которых фигурируют фонетический, лексический, синтаксический и стилистический. Следует отметить, что переоценка и недооценка являются социолингвистическими категориями, выступающими социальным признаком принадлежности говорящего к определенному классу [4, с. 33]. Недооценка и переоценка являются формой иронии и отличительной чертой чувства юмора и образа жизни носителей языка. Недооценка как проявление иронии связана со строгим запретом на чрезмерно серьезные высказывания, проявления хвастовства, сентиментальности и своих переживаний. Американцы демонстрируют сухость и безразличие для того, чтобы не показаться пылкими, эмоциональными и пафосными. Ирония, выраженная недооценкой, вызывает усмешку, т. е. является проявлением сдержанного, изощренного и тонкого юмора. Недооценка также является элементом культуры и психологии носителей языка. Фразы-преуменьшения содержат почти неуловимую и непонятную иронию,

которую иногда не понимают иностранцы. Переоценка как проявление иронии также свойственна носителям языка. Употребление и понимание данной социолингвистической категории связано с социальным статусом, полом и возрастными особенностями говорящего.

В нашем исследовании мы будем опираться на следующую возрастную классификацию, которая позволит адекватно проанализировать использование иронии с учетом возраста и пола персонажей романа «Американские боги»:

- молодое поколение (20–35 лет);
- среднее поколение (35–50 лет);
- старшее поколение (после 50 лет) [3, с. 56].

В нашей работе мы остановимся на анализе иронии в речи современных американцев в романе «Американские боги» (American gods), написанном популярным американским писателем английского происхождения начала XXI в. Нилом Гейманом (Neil Gaiman). По жанровой принадлежности этот роман нельзя отнести ни к одной из научно-фантастических разновидностей фэнтези [7, с. 2–8]. Это роман-путешествие, воспитательный роман и роман-миф. В центре сюжета предстают американская мифология и американские боги, являющиеся упрощенной переработкой европейских и африканских языческих богов.

Действие романа происходит в Америке. Произведение как образец поп-культуры рассматривает американскую ментальность через призму многонациональности и плюрализма. Для отражения этих идей автор прибегает к использованию образов самих американских богов и приему иронии, стараясь продемонстрировать изменения, которые произошли с верованиями людей после их прибытия в Америку.

Сюжет «Американских богов» начинается как традиционный «роман дороги» – главный герой, носящий условное имя Тень (Shadow), только что освободившийся из тюрьмы и похоронивший жену, поступает на службу к мистеру Среде (Wednesday), который сначала совершенно не объясняет свои планы, но увлекает героя в опасное путешествие по Америке, заново открывая ему глаза на многие сакральные места в самой неподходящей для богов стране. Основная линия повествования постоянно прерывается вставками из «мифологической» истории Америки, которые демонстрируют, каким образом разные божества оказа-

лись так далеко от своих корней, и благодаря этому повествованию подчеркивается универсальность бытования богов на американской почве. В далеком 813 г. скандинавы привезли в Америку своих богов.

Согласно концепции Нила Геймана богов питает человеческая вера. По своей сути мысль эта не нова, «согласно науке, не боги создали людей, а как раз наоборот», «Бог существует, живет, а затем умирает только вместе со своим создателем. А создатель этот – сам человек» [6, с. 105–108].

Анализ романа показал, что ирония персонажей, главных действующих лиц, проявляется в описании образа жизни богов, интегрированных в современную жизнь в США. Бог – название могущественного сверхъестественного Высшего Существа в теистических и деистических религиях [1, с. 214]. Исходя из данного определения, можно выделить некоторые атрибуты и свойства, свойственные подобному представлению о «Высшем Существо»: он существует вечно, он неизменен, всезнающ и всемогущ.

Следуя основной идее романа о том, что боги реальные, живут среди людей и способны существовать только до тех пор, пока они в них верят, особенно ироничными выглядят описания именно «американских богов». Как отмечает Н. Гейман, США с духовными и поведенческими установками их жителей являются «плохим» местом для богов: *The United States is a bad place for Gods*. Несмотря на то, что американцы много лет назад, иммигрировав в Новый Свет, привезли с собой свои верования (а значит, и богов), впоследствии благодаря крайне динамичному образу жизни и смешению множества культур об этих богах забыли, что и привело к их физическому «угасанию».

В этой связи довольно иронично выглядит знакомство главного героя романа Тени (Shadow) со славянскими богами, для этого автор использует иронию на нескольких уровнях сразу. На лексическом уровне ирония проявляется в передаче имен собственных: божества представляются Тени как Зоря Утренняя, Зоря Полуденная, Зоря Полуночная и Чернобог (*Zorya Utrennyaya, Zorya Poludennaya, Zorya Polnochnaya, Czernobog*), однако для него данные имена, как и для большинства американцев, совершенно ничего не значат. Это связано с недооценкой новой пришедшей на американскую землю культуры. Более того, Тень еще не подозревает, что его спутником явля-

ется скандинавский бог Один, т. к. тот первоначально представляется ему как Среда (Wednesday). Поскольку в скандинавской мифологии Среда является днем недели, Чернобог комментирует это следующим образом:

(1) “Welcome then, Grimnir”.

“They call me Wednesday these days”.

“Very funny” [9, p. 100].

(– Тогда добро пожаловать, Гримнир.

– Теперь они называют меня Среда.

– Очень забавно (здесь и далее перевод наш. – Е.В.)).

Здесь следует отметить, что сочетание наречия *very* с оценочным прилагательным *funny* передают переоценку в речи мужчины молодого возраста, выраженную при помощи иронии.

Из сцены знакомства персонажей видно, что из-за отсутствия необходимой богам веры людей их «божественный» образ жизни довольно скоро сменился жалким существованием. Для того чтобы приготовить ужин, Зоря Вечерняя просит у своих гостей деньги на продукты:

(2) *Zorya Vechernya plucked it from his fingers, and waited. He took another twenty and gave it to her. “It’s good”, she said. “We will feed you like princes”* [ibid., p. 98] (*Зоря Вечерняя сорвала его с пальцев и стала ждать. Он взял еще двадцать и дал ей. – Хорошо, – сказала она. – Мы будем кормить тебя, как принца*).

Ирония в данном примере выражена с помощью переоценки в речи женщины молодого возраста: “We will feed you like princes”. С помощью сравнения (*Мы будем кормить тебя, как принца*) героиня иронизирует, скрывая свое бедственное положение.

При этом обычно для заработка она занимается гаданием, поскольку является единственной из сестер, кто способен обманывать людей, предвещая счастливое будущее:

(3) “You see, I am the only one of us who brings in any money. The other two cannot make money fortune-telling, this is because they only tell the truth, and the truth is not what people want to hear. It is a bad thing, and it troubles people, so they do not come back” [ibid., p. 98] (*Видите ли, я единственная из нас, кто приносит деньги. Две других не могут зарабатывать на гаданиях, это потому, что они говорят только правду, а правда – это не то, что люди хотят услышать. Это плохо, и это беспокоит людей, поэтому они не возвращаются*).

Ирония использована в эпизоде и на синтаксическом уровне. Автор для достижения ироничного эффекта привлекает игру слов, когда Среда утверждает, что «он в плохой форме» (*I'm out of condition*), что подразумевает не только плохое физическое состояние вследствие старости, но и отсутствие необходимой веры людей, что делает его слабым. То же самое средство выражения иронии можно видеть и позднее, в описании деятельности Чернобога:

(4) I got a job in the meat business [9, p. 112] (*Я получил работу в мясном бизнесе*).

Из реплики не совсем ясно, что имело в виду славянское божество – собственную работу на скотобойне или то, что в его честь ранее приносились жертвы.

Для достижения той же цели – отражения образа американских богов в современном мире применяется ирония на уровне текста. Рассказывая о прошлом Чернобога до приезда в Америку, Зоря Утренняя забывает достаточно важное для ее культуры слово, при этом заменяя его на более осовремененное и обозначающее другой объект:

(5) “In the old country she would wake to pent he gates, and let our father drive his – um, I forget the word, like a car but with horses?”

“Chariot?”

“His chariot, yes” [Там же, с. 117]

(– В старой стране она просыпалась, чтобы открыть ворота, и позволяла нашему отцу водить его... я забыла это слово, как машину, но с лошадыми?)

– Колесницу?

– Его колесницу, да).

Ирония достаточно распространена при характеристике и создании образа главного героя романа – Тени, это выражается как через его конкретные диалоги с другими персонажами, так и через поступки, которые он совершает.

Основной сюжет романа завязывается в тот момент, когда Тень соглашается принять работу, которую предлагает Среда. Ирония здесь заключается в том, что Тень первоначально не планировал принимать это предложение, для чего, будучи искусным в показывании фокусов с монетами, говорит Среде, что его судьбу решит монета, заведомо зная, какой стороной она должна упасть. Однако по итогу «фокуса» сам оказался обманутым богом и поступил к нему в подчинение.

При описании внешности главного героя Н. Гейман также использует иронию, выраженную повтором сочетаний *big enough* и литотой *puppy*:

(6) He was big enough, and looked big enough... she called him Puppy [9, p. 1, 6] (*Он был достаточно большим, и выглядел достаточно большим... она называла его щенком*).

Вышеупомянутое сочетание переоценки ‘достаточно большой’ в речи мужчины среднего возраста вместе с недооценкой ‘щенок’ смягчает характеристику одного из персонажей романа и вызывает улыбку у читателя.

В дальнейшем, описывая начало путешествия Тени по городам США, автор иронично указывает на то, чем оно может обернуться. Перед знакомством с богами Тень получает бумажку от автомата с предсказаниями, который говорит:

(7) Every ending is a new beginning.

Your lucky number is none.

Your lucky color is dead [Ibid., p. 154] (*Каждый конец – это новое начало. Твое счастливое число – ни одного. Твой счастливый цвет – мертвый*).

Оказавшись на улице в сильный мороз, Тень иронично размышляет, насколько же сейчас холодно:

(8) He kept walking, revising the estimates of the temperature down as she walked. Minus 10? Minus 20? Minus 40, maybe, that strange point of the thermometer, when Celsius and Fahrenheit say the same thing [Ibid., p. 333] (*Он продолжал идти, пересматривая оценки падающей температуры. Минус 10? Минус 20? Минус 40, может быть, эта та странная точка термометра, когда градусы Цельсия и Фаренгейта показывают одно и то же*).

Интересно использование иронии в тексте романа для описания фантастического мира, в котором происходит действие. Этот мир, созданный Н. Гейманом, довольно хорошо знаком читателю и представляет из себя территорию США конца XX – начала XXI в. Здесь наиболее важным объектом рассмотрения автора является американская ментальность, которую он описывает через призму многонациональности и множества различных взглядов, позиций, идей и интересов.

Так, Н. Гейман приводит американские топонимы, которые несколько не смущают самих американцев. На просторах США герои романа встречают такие города, как Каир, Фивы, Перу и т. д., что только подчеркивает идею «большого котла». Особенно

ярко это видно, когда Тень пытается узнать дорогу до Каира и, пошутив про столицу Египта, получает развернутый ответ о местности в штате Иллинойс, которую называют Маленьким Египтом:

(9) They got a Thebes down here, all sorts. My sister-in-law comes from Thebes. I asked her about the one in Egypt, she looked at me as if I had a screw loose [9, p. 203] (*У них тут внизу Фивы, всякие. Моя невестка родом из Фивы. Я спросил ее о той, что в Египте, она посмотрела на меня так, как будто я ненормальный*).

Следует отметить, что переоценка, выраженная с помощью сравнения (*she looked at me as if I had a screw loose*) создает иронический эффект в речи персонажа рассматриваемого романа.

Раскрывая главные особенности американского характера – крайнюю предприимчивость, дух кооперации и материализм, Н. Гейман иронично выражает свои мысли по этому поводу через слова одного из героев книги – Мистера Ибиса (Mr. Ibis) – египетского бога мудрости Тота, по сюжету книги работающего в похоронном бюро:

(10) You don't want to ask after the health of anyone, if you're a funeral director. They think maybe you're scouting for business [Ibid., p. 247] (*Вы не хотите спрашивать о здоровье кого-либо, если вы директор похоронного бюро. Они думают, что ты ищешь клиентов для бизнеса*).

Интересна идея многонациональности и внутреннего различия Америки и американцев, к которой подводит читателя Среда. Здесь автор создает собирательный иронический образ, используя комплекс лексических и синтаксических средств:

(11) San Francisco isn't the same country as Lake-side any more than New Orleans is in the same country as New York or Miami is in the same country as Minneapolis. They may share certain cultural signifiers – money, a federal government, entertainment; it's the same land, obviously – but the only things that give it the illusion of being one country are the green-back, The Tonight Show, and McDonald's [Ibid., p. 387] (*Сан-Франциско – это не та же страна, что Лейксайд, не больше, чем Новый Орлеан в той же стране, что Нью-Йорк или Майами в той же стране, что и Миннеаполис. Они могут разделять определенные культурные ценности – деньги, федеральное правительство, развлечения; очевидно, это одна и та же земля – но единственные вещи, которые создают иллюзию одной страной, – это банкноты, шоу Тунайт и Макдональдс*).

Таким образом, анализ иронии в романе Нила Геймана «Американские боги» показал, что данный прием используется как для составления образа главных героев, так и для передачи основных идей романа – многоэтничности и многокультурности американской нации. Необходимо отметить, что ирония передает личностный смысл говорящего, его положительную или отрицательную реакцию на ситуацию. Социально-культурные особенности иронии демонстрируют социальный статус, возраст и гендерную принадлежность говорящего. Интересна обнаруженная тенденция использования иронии в большей степени в речи мужчин молодого и среднего возраста. С помощью иронии выявляются скрытые социально-культурные традиции, поведение и образ мышления носителей языка.

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Бог // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд. М.: Мысль, 2000.
2. Бобырева Е.В., Мосейко А.А., Власова Е.В. Стилистика: теория и практика: учеб. пособие. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010.
3. Власова Е.В. Социоллингвистический аспект изучения недооценки и переоценки в речи современного англичанина (на материале художественных произведений начала XXI века): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005.
4. Ивушкина Т.А., Власова Е.В. Недооценка и переоценка в речи современного англичанина: социоллингвистический аспект: моногр. Волгоград: Перемена, 2005.
5. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: тропы и фигуры: терминологический словарь-справочник. М.: Едиториал УРСС, 2004.
6. Наумчик О.С. Принципы мифологизации в романе Нила Геймана «Американские боги» // Уч. зап. Петрозаводск. гос. ун-та. 2016. №. 7-1 (160). С. 105–108.
7. Радаева Э.А. Жанровое своеобразие и проблематика романа Нила Геймана «Американские боги» // Наука и культура России: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Дню славянской письменности и культуры памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия. Самара, 2016. С. 2–8.
8. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения / пер. с англ. И.П. Новоселецкой. М.: РИПОЛ классик, 2013.
9. Geiman N. American gods. New York, NY: Harper Collins Publishers, 2011.
10. Wilson D. On Verbal Irony. New York: London, 2007. P. 35–56.

* * *

1. Averincev S.S. Bog // Novaya filosofskaya enciklopediya: v 4 t. / In-t filosofii RAN; Nac. obshchestv-nauch. fond. M.: Mysl', 2000.

2. Bobyрева E.V., Mosejko A.A., Vlasova E.V. Stilistika: teoriya i praktika: ucheb. posobie. Volgograd: Izd-vo VGPU «Peremena», 2010.

3. Vlasova E.V. Sociolingvisticheskiy aspekt izucheniya nedoocenki i pereocenki v rechi sovremennogo anglichanina (na materiale hudozhestvennykh proizvedenij nachala XXI veka): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2005.

4. Ivushkina T.A., Vlasova E.V. Nedoценка i pereценка v rechi sovremennogo anglichanina: sociolingvisticheskiy aspekt: monogr. Volgograd: Peremena, 2005.

5. Moskvин V.P. Vyrizitel'nye sredstva sovremennoj russkoj rechi: tropy i figury: terminologicheskij slovar'-spravochnik. M.: Editorial URSS, 2004.

6. Naumchik O.S. Principy mifologizacii v romane Nila Gejmana «Amerikanskije bogi» // Uch. zap. Petrozavodsk. gos. un-ta. 2016. №. 7-1 (160). S. 105–108.

7. Radaeva E.A. Zhanrovoe svoeobrazie i problematika romana Nila Gejmana «Amerikanskije bogi» // Nauka i kul'tura Rossii: materialy XIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. Dnyu slavyanskoj pis'mennosti i kul'tury pamyati svyatykh ravnoapostol'nykh Kirilla i Mefodija. Samara, 2016. S. 2–8.

8. Foks K. Nablyudaya za anglichanami. Skrytye pravila povedeniya / per. s angl. I.P. Novoseleckoj. M.: RIPOL klassik, 2013.

Socio-cultural specificities of conveying irony in the novel “American Gods” by Neil Gaiman

The article considers the social and cultural specificities of conveying irony in the speech of the characters of the novel “American Gods” by Neil Gaiman. The author determines the special place of irony in a person's speech, where it serves not only as a means of expressing a veiled evaluative characteristic of the world around, but also to reveal hidden social and cultural information.

Key words: *irony, social and cultural characteristics, young and middle age, gender, underestimation, overestimation.*

(Статья поступила в редакцию 09.04.2019)

С.В. БЕСПАЛОВА, Л.В. ВЕРЕЩАГИНА
(Саранск)

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ЗАГОЛОВКОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЖЕНСКИХ ОНЛАЙН-ЖУРНАЛОВ

Рассматриваются лексико-грамматические, синтаксические и стилистические особенности перевода заголовков женских онлайн-журналов с английского на русский язык. Гендерная ориентированность публицистических текстов определяет специфику выбора переводческих решений. Выделяются наиболее частотные трансформации, к которым прибегает переводчик при переводе данного типа публицистического текста. Разработан ряд практических рекомендаций для перевода анализируемых заголовков с английского языка на русский.

Ключевые слова: *женский онлайн-журнал, заголовок, переводческая трансформация, стилистические средства, лексико-грамматические характеристики, синтаксические структуры.*

Заголовки журнальных статей представляют собой отдельный объект лингвистического исследования, имеющий ряд функциональных особенностей. Помимо номинативной функции – служить именем последующего текста – заголовки могут выполнять и другие функции: концептуальную, предиктирующую и рекламную. Заголовок, с одной стороны, связан с текстом статьи (номинативная и предиктирующая функции), а с другой – призван локализовать вводимый им текст в культуре и маркировать некоторые его типологические черты, а именно выделить его как заголовок определенного типа текста (концептуальная функция) [2, с. 112].

Заголовки английских онлайн-журналов представляют особую трудность для перевода. В них чаще встречаются сокращения и пропуски, фразы, взятые из середины текста статьи. Трудность понимания журнальных заголовков обусловлена двумя причинами:

1) нарушением языковых норм (сокращение структуры предложения, отсутствие артиклей, глаголов-связок и даже смысловых глаголов, другие особенности синтаксиса, порядка слов и пунктуации);

2) недостаточно глубоким знанием реалий и культуры страны изучаемого языка, а также пробелами в знании фразеологии [3, с. 202].

Для перевода заголовков релевантными должны оказываться общепринятые параметры, а именно сохранение семантико-структурного подобия и потенциала воздействия, т. е. сохранение их основных прагматических функций. При языковом оформлении рекламной и концептуальной функций заголовка не последняя роль отводится авторами статей разнообразным стилистическим средствам. Например, метафорические компоненты в заголовках являются своеобразной «этикеткой» всего текста, но благодаря возможностям компрессии они создают зачастую наименования-парадоксы, разгадка которых для читателя лежит непосредственно в последующем контексте.

В данной статье представлен анализ переводческих лексико-грамматических и стилистических трансформаций, к которым переводчику приходится прибегать при переводе заголовков англоязычных женских онлайн-журналов.

Заголовки статей в женских журналах обладают определенной спецификой, поскольку особенности текста во многом задаются его адресатом. Адресованность именно женской аудитории определяет их своеобразие. Большинство заголовков являются гендерно ориентированными.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения специфики журнальных заголовков для женской аудитории; важностью выявления наиболее действенных моделей переводческих трансформаций, способных оказать воздействие на реципиента при переводе. В качестве практического материала исследования рассматриваются примеры заголовков статей онлайн-журналов Cosmopolitan (www.cosmopolitan.com) и Marie Claire (www.marieclaire.com). Перевод заголовков с английского на русский язык выполнен авторами статьи с учетом следующих нормативных аспектов перевода: эквивалентность или смысловая близость перевода оригиналу, прагматический фактор, жанрово-стилистическая принадлежность текстов оригинала и перевода, норма переводческой речи и конвенциональная норма.

Рассмотрим основные лексико-грамматические особенности заголовков онлайн-журналов. Как показал анализ, в заголовках часто опускается вспомогательный глагол. В таких случаях, прежде всего, восстанавливается полная конструкция предложения. В заголовках же статей используются полные грамматические конструкции, включающие в себя вспомогательный глагол: *Is Your Hair Aging You?* –

Выдают ли ваши волосы ваш возраст? (URL: <http://www.marieclaire.com/beauty/hair/a282/hair-aging/>); *Is Your Skin Stressed Out?* – *Бауа кожа устала?* (URL: <http://www.cosmopolitan.com/style-beauty/beauty/advice/a2178/Is-Your-Skin-Stressed-Out/>). При переводе таких заголовков используется прием калькирования с элементами добавления / опущения, в результате чего в переводе – аналогичные заголовки-вопросы. В первом примере при переводе опущен глагол-связка, а смысловой глагол *to age* переводится как «выдавать возраст», развертывая значение данного слова. Во втором примере опущен вспомогательный глагол и использован прием калькирования.

В англоязычных заголовках часто используются сложные атрибутивные конструкции. При переводе таких конструкций переводчику следует придерживаться следующего алгоритма: определить ключевое слово, с которого следует начинать перевод; определить внутренние смысловые связи атрибутивной конструкции и разбить словосочетание на смысловые группы; перевести отдельно каждую смысловую группу; «соединить» всю фразу: *Summer Skin Care Guide* – *Скорая помощь коже летом* (URL: <http://www.marieclaire.com/beauty/makeup/a1512/summer-skin-care-guide/>). Опорное слово – *Guide*, смысловые группы: *Summer Skin / Care Guide* – «скорая помощь» / «летняя кожа». В данном случае эквивалентным будет следующий перевод: «кожа летом».

Нередко препозитивная группа существительных завершается предлогом и существительным. Эта концовка является уточняющей для атрибутивной группы: *The World's Best Country For Women* – *Вся красота мира для женщин* (URL: <http://www.marieclaire.com/politics/news/a291/best-country/>).

В заголовках англоязычных статей для женской аудитории используются различные стилистические приемы: метафора, метонимия, игра слов, ирония и др., а также различные литературные, исторические и прочие ссылки, что затрудняет их перевод. В тех случаях, где нет соответствия в русском языке, передается смысл либо дается разъяснение: *Down From the Ivory Tower* (букв. «покинуть башню из слоновой кости») – *Снуститься с небес на землю* (URL: <http://freebeacon.com/culture/down-from-the-ivory-tower/>).

Анализ переводческих приемов заголовков выявил, что наиболее распространенным способом является прием калькирования. Однако нередко к приему калькирования добавляются лексико-семантические трансформации, такие как генерализация и конкретизация,

а также грамматические трансформации – замены, перестановки, добавления и опущения. С одной стороны, такой комплексный способ перевода позволяет наиболее полно передать содержательную сторону, с другой – происходят неизбежные потери в плане передачи формы [1, с. 28]. Рассмотрим следующий пример: *10 Best Places in Paris – 10 самых романтических уголков в Париже* (URL: <http://www.marieclaire.com/travel/news/a1059/10-best-romance-paris/>). Данный перевод выполнен при помощи калькирования, слово *Place* конкретизировано для привлечения женской аудитории и переведено как *уголок*; прилагательное *Best* в данном случае переведено как *самый романтический*. Таким образом, использован прием экспрессивной конкретизации.

I Married a Total Stranger – Я вышла замуж за незнакомца (URL: <http://www.cosmopolitan.com/entertainment/tv/a61776/married-at-first-sight-season-4/>). Перевод в данном примере выполнен также калькированием, с опущением прилагательного *total*, т. к. незнакомец не может быть знакомым или абсолютно незнакомым. В заголовке *Green and Gorgeous – Безвредный и восхитительный*, на первый взгляд, сразу видно несоответствие перевода слова *Green*, т. к. его аналогом в русском языке является *зеленый / зеленого цвета* (URL: <http://www.marieclaire.com/beauty/makeup/a1216/green-gorgeous-cosmetics/>). Однако, чтобы правильно перевести заголовок, следует ознакомиться со статьей, в которой речь идет о косметических продуктах, не причиняющих вред природе. Эквивалентным является перевод прилагательного *green* как *безвредный*.

В следующем заголовке *7 Things You Don't Know about Green Tea – 7 полезных свойств зеленого чая, о которых вы еще не слышали* (URL: <http://www.marieclaire.com/health-fitness/news/a1522/green-tea-benefits/>). В примере прием калькирования объединяется с приемами добавления и перестановки. Существительное *Thing* конкретизируется и переводится существительным *свойство*.

7 Ways to Burn Fat Faster – 7 шагов к быстрому похудению (URL: <http://www.marieclaire.com/health-fitness/advice/a133/burn-fat-fast/>). В данном случае произведена замена глагольной конструкции на соответствующую ей по смыслу номинативную конструкцию, поскольку для заголовков русских журналов характерны номинативные конструкции. При переводе также была произведена перестановка слов, потому что в русском языке логическая связь элементов иного порядка слов, чем в английском. Значение и перевод слова *Way* (путь; дорога; марш-

рут) было также конкретизировано до существительного *шаг* в силу стилистических особенностей статьи оригинала. *Get Into the Holiday Spirit – Праздничные хлопоты* (URL: <http://www.marieclaire.com/culture/news/a931/holiday-spirit/>). Данный пример также включает в себя номинативную конструкцию, исключая глагольную. При переводе слова *Spirit* (дух; духовное начало; душа) использован прием конкретизации (*хлопоты*), а также грамматическая трансформация – замена единственного числа множественным (*Spirit* на *хлопоты*).

Журнальные заголовки содержат множество интертекстовых включений разной этимологии: *Braveheart of Darkness – Храброе сердце тьмы* (URL: <http://www.marieclaire.com/celebrity/a1203/heart-of-darkness/>). Заголовок в этом примере из статьи о знаменитостях и новинках кино. Статья посвящена новому фильму Мэла Гибсона, действие которого разворачивается во время войны во Вьетнаме. За основу заголовка взято название романа Дж. Конрада *Heart of Darkness* («Сердце тьмы»). Этот роман, опубликованный в 1899 г., основан на воспоминаниях автора о его нелегком путешествии по реке Конго. Видимо, именно этот факт повлиял на выбор названия романа в качестве заголовка статьи о новом фильме. Цитата трансформирована так, чтобы полностью включить другую цитату – название фильма *Brave heart* («Храброе сердце»), к которому имеет отношение главный персонаж статьи – актер и режиссер Мэл Гибсон. Трансформированная цитата выполняет, таким образом, информационную и рекламную функции.

Is Botox Worth the Risk? – Ботокс: рискнуть или не рискнуть? (URL: <http://www.marieclaire.com/beauty/a1192/botox-health-risk/>). Синтаксическая конструкция при переводе данного заголовка полностью изменена. Создано практически новое название статьи, сохранена основная функция заголовка – кратко передать суть статьи и привлечь внимание читателей к теме. Поэтому при переводе использован прием аллюзии, при котором стилистические эффекты достигаются посредством упоминания уже известных читателю названий книг, фильмов, музыкальных произведений, сентенций, пословиц и выражений и т. д. Фраза *Рискнуть или не рискнуть?* Напоминает известные всем слова Гамлета из пьесы Шекспира «Быть или не быть?».

Out of Sight, Out of Sound – Ничего не слышу, ничего не вижу (URL: <http://www.marieclaire.com/health-fitness/news/a859/deaf-blind-disease/>). Заголовок в исходном тексте предыдущего примера поначалу сбивает с толку, по-

сколькx оригинальное устойчивое выражение звучит следующим образом – *Out of Sight, Out of Mind – с глаз долой, из сердца вон*. Однако, изучив статью, мы выясняем, что такой перевод не является адекватным. Поэтому перевод этого заголовка осуществлен с помощью аллюзии на известную песенку *ничего не вижу, ничего не слышу, никому ничего не скажу*.

При переводе заголовка *Beauty and the Beast – Красавица и чудовище* использована аллюзия на название известной всем сказки о красавице и чудовище. Перевод идеально подходит для раскрытия смысла статьи, потому что речь идет о женщине-тореро и быках, с которыми она выходит на сражение.

Следует отметить, что для перевода заголовков женских онлайн-журналов также характерно употребление специфической лексики. Например, использование слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *10 Best Places in Paris – 10 самых романтических уголков в Париже; Sweet Summer Fragrances – Летние терпкие нотки* (URL: <http://www.marieclaire.com/travel/news/a1059/10-best-romance-paris/>).

В заголовках женских журналов довольно часто можно встретить числовые данные. Цифровая информация в заголовках статей, несомненно, привлекает читательниц своей конкретикой. Перевод чисел осуществляется с помощью аналоговых знаков: *17 Beauty Products That Changed Our Lives – 17 косметических средств, которые изменили нашу жизнь* (URL: <http://www.marieclaire.com/beauty/g44/change-beauty-products/>); *16 Expert Answers for Eyes, Lips & Skin – 16 профессиональных ответов на вопросы о вашей коже, глазках и губках* (URL: <http://www.marieclaire.com/beauty/a299/expert-answers/>).

Для женских журналов свойственны статьи с заголовками, которые могут помочь при достижении определенных результатов. Именно они привлекают женскую аудиторию благодаря таким глаголам-советам, как *помочь, позволить, способствовать, сделать, добиться*: *Makeup That Makes You Look Younger – Макияж, который поможет выглядеть тебе моложе* (URL: <http://www.marieclaire.com/beauty/makeup/g214/makeup-age-young/>).

В заключение отметим, что заголовок женского онлайн-журнала, с одной стороны, связан с текстом статьи, а с другой – призван локализовать вводимый им текст в культуре и маркировать некоторые его типологические черты, а именно выделить его как гендерно ориентированный. С учетом этих характери-

стик в данной статье мы разработали и предложили ряд переводческих решений для передачи заголовков с английского языка на русский.

Список литературы

1. Беспалова С.В., Верещагина Л.В., Кузнецова Л.Н. Семантико-синтаксические особенности перевода английских лимериков на русский язык // Перевод в меняющемся мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2015. С. 25–32.
2. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: Высш. шк., 1983.
3. Шевелева Е.Ю. Некоторые особенности языка средств массовой информации: на основе заголовков английских газет // Единство системного и функционального анализа языковых единиц: сб. науч. тр. / отв. ред. Н.И. Дзэнс. Белгород, 1996. Вып. 2. С. 201–204.

* * *

1. Bepalova S.V., Vereshchagina L.V., Kuznetsova L.N. Semantiko-sintaksicheskie osobennosti perevoda anglijskih limerikov na russkij yazyk // Perevod v menyayushchemsya mire: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2015. S. 25–32.

2. Fedorov A.V. Osnovy obshchej teorii perevoda. M.: Vyssh. shk., 1983.

3. Sheveleva E.Yu. Nekotorye osobennosti yazyka sredstv massovoj informacii: na osnove zagolovkov anglijskih gazet // Edinstvo sistemnogo i funktsional'nogo analiza yazykovykh edinic: sb. nauch. tr. / отв. ред. N.I. Dzens. Belgorod, 1996. Vyp. 2. S. 201–204.

The specifics of the translation of the titles of online English-language women's magazines

The article considers lexical and grammatical, as well as syntactic and stylistic features of the translations of the titles taken from women's online magazines from English into Russian. The author claims that gender orientation of journalistic texts determines the choice of specific translation solutions. The most frequent transformations are highlighted which the translator uses when translating the type of journalistic text under study. A number of practical recommendations have been developed for translating the headlines under analysis from English into Russian.

Key words: women's online magazine, headline, translational transformation, stylistic tools, lexical and grammatical characteristics, syntactic structures.

(Статья поступила в редакцию 29.01.2019)

Н.В. КОЖАНОВА
(Барнаул)

**ЭТНОГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ОБОЗНАЧЕНИЯ ЛИЦ
ПО ПРОФЕССИИ
В ОБЪЯВЛЕНИЯХ О ВАКАНСИИ
(на материале немецкого языка)**

Анализируются этногендерные особенности наименований лиц по профессии, служащих заголовками объявлений о вакансии. Рассматриваются способы образования и обозначения мужских и женских наименований лиц по профессии, а также указания на третий пол. Особое внимание уделяется использованию адъективных сокращений во избежание дискриминации.

Ключевые слова: этногендерные особенности, наименования лиц по профессии, феминистическое движение, антидискриминация.

Любой язык в нашем мире существует и развивается под влиянием многочисленных экстра- и интралингвистических факторов. К экстралингвистическим факторам относится этноспецифический. Немецкий язык принадлежит этносу с богатым культурно-историческим опытом, что не могло не сказаться на развитии языка. Кроме того, в немецком языке ярко представлен гендерный фактор, что обусловлено современными тенденциями в немецком обществе, которые имеют цель устранения любой дискриминации, в том числе половой. В Германии, как ни в какой другой стране Европы, гендер имеет огромное значение, а это, в свою очередь, ведет к постоянным изменениям в самом языке. Особенно отчетливо этот этногендерный фактор проявляется в лексической группе наименований лиц по профессии, которые реагируют на мельчайшие изменения, процессы, происходящие в немецком обществе.

Тематическая группа лексики, обозначающая человека по его профессиональной деятельности, вызывает неослабевающий интерес как отечественных, так и зарубежных исследователей уже на протяжении длительного времени. Одним из первых исследований экстралингвистической обусловленности процессов, происходящих в номинативной системе того или иного языка, в отечественной гендерной лингвистике стала работа М.Е. Федо-

товой, выполненная на материале немецкого языка [6].

Е.Ю. Новикова в своем исследовании рассматривает структуру, семантику и тенденции развития НЛП в современном немецком языке с точки зрения когнитивного подхода к изучению наименований лица. Часть данной работы также посвящена рассмотрению гендерного аспекта [5].

Одной из самых последних работ на базе немецкого языка можно назвать исследование А.В. Неупокоевой, в котором она описывает экстра- и интралингвистические параметры типа текста «объявление о приеме на работу» и определяет роль наименований лиц в нем [4].

Что касается этноспецифического фактора, следует назвать исследование Н.Н. Будниковой. В своей работе она рассматривает этнокультурный аспект в выражении сравнительных отношений фольклора трех языков: русского, немецкого и английского [1].

В данной статье делается попытка рассмотрения двух факторов (этноспецифического и гендерного) с точки зрения того, как они оба проявляются в наименованиях лиц по профессии. Материалом послужили обозначения профессий в заголовках текстов объявлений о вакансии на крупнейшем немецком сайте о поиске работы monster.de.

Каждая организация, размещающая в сети Интернет свой текст вакансии, ставит целью найти подходящего специалиста и пользуется всевозможными средствами и способами, чтобы привлечь внимание большего числа лиц и найти среди них того, кто действительно подходит на замещение существующей вакансии. Первое, на что обращает внимание соискатель, является заголовок. Он обычно выделяется на фоне всего текста объявления, набирается крупным шрифтом, для него используются различные виды выделений. В объявлениях о вакансии заголовком служат наименования лиц по профессии.

Отличительной чертой немецких тестов объявлений служит законодательно закрепленное требование обязательного использования или упоминания мужских и женских наименований лиц по профессии.

Следует отметить, что признак пола лица в немецком языке выражен достаточно эксплицитно при помощи многочисленных специализированных словообразовательных средств. Самым распространенным формальным пока-

зателем в обозначении лиц мужского пола по профессии выступает суффикс *-er* [3, с. 145]. Например:

– *Mathematiker, Chemiker, Fleischer, Informatiker, Techniker, Berater* и др. [7].

В образовании специализированных наименований женщин по профессии самым универсальным средством выступает суффикс *-in*. Например:

– *Köchin, Referentin, Ingenieurin, Informatikerin, Mitarbeiterin, Spezialistin Erschütterungsschutz* и др. [Там же].

Грамматический способ передачи родовой принадлежности практически отсутствует в электронных текстах вакансий, т. к. наименования лиц по профессии, как упоминалось выше, служат заголовками и употребляются без артиклей. Этим они отличаются от печатных вариантов, где заголовок является графически выделенной частью предложения. Исключениями являются описательные номинации, где грамматическим способом передачи родовой принадлежности служат окончания прилагательных. Например:

– *Studentischer Mitarbeiter;*
– *Technischer Sachbearbeiter;*
– *Kaufmännischer Sachbearbeiter;*
– *Stellvertretender Produktionsleiter* и др.

[Там же].

Все большее распространение получают нейтральные по отношению к полу обозначения. На крупнейшем немецком сайте объявлений о поиске работы *monster.com* опубликованы такие гендерно-нейтральные наименования, как:

– *Fachkraft für Arbeitssicherheit;*
– *Servicekraft;*
– *Restaurantfachkraft;*
– *Küchengehilfe* [Там же].

Однако доля подобных обозначений в общем количестве наименований пока еще очень мала.

Употребление мужских и женских наименований по профессии стало возможным благодаря успехам феминистического движения в Германии, которые отразились в языковом употреблении и на наименованиях лиц по профессии. Как следствие, то, что еще несколько десятков лет назад воспринималось экстраординарным, в наше время стало привычным.

Начиная с 1990-х гг. в текстах объявлений употребляются две формы наименований (мужская и женская), например:

– *Referentin / Referent Veranstaltungsmanagement;*
– *Doktorandin / Doktorand;*

– *Koch / Köchin;*

– *Hotelfachmann / Hotelfachfrau* [7].

Чаще всего наименования лиц по профессии прописываются в объявлениях не полностью, а используется так называемое расщепление (*Splitting*), которое может передаваться при помощи косой черты [2, с. 71]. Например:

– *Spezialist/in Erschütterungsschutz;*
– *Verwaltungswirt/in (FH-Diplom / Bachelor) als Sachbearbeiter/in;*
– *Personalberater/in Vertrieb Personalvermittlung Inhouse Engineering;*
– *Designer / Designerin;*
– *Chemielaborant/in in der Qualitätskontrolle* [7].

Другие формы расщепления, передаваемые при помощи скобок (*Ingenieur(in)*) и использования внутренней заглавной буквы *I* (*HauswirtschaftlerIn*), в настоящее время на специализированном сайте практически не представлены.

Самыми употребительными в электронных объявлениях являются наименования лиц по профессии, используемые в мужском роде, но обязательно с сокращенными адъективными уточнителями *m/w/d*, указывающими на другую пол [4, с. 14]. Например:

– *Web Tester (m/w/d) für unseren Kochboxen-Shop;*
– *Test Engineer (m/w/d) Menubox Solutions;*
– *Sales Manager Enterprise Software (m/w/d);*
– *Projektmanager Vertrieb, Marketing & Service (m/w/d);*
– *Bauingenieur (m/w/d) oder Bautechniker (m/w/d);*
– *Architekt (m/w/d) für Assistenz Projektmanagement / Projektsteuerung* [7].

Следует отметить, что наиболее часто сокращенные адъективные уточнители используются вследствие того, что это наиболее простой способ указать оба пола в наименованиях лиц по профессии, которые представляют собой английские обозначения. Англицизмы в наше время встречаются практически во всех сферах, в том числе и в трудовой деятельности. Считается, что соискатели должны владеть английским языком в совершенстве. Отличное владение английским отмечается в блоке требований к соискателю. Но и само наименование профессии часто представлено английским эквивалентом. Например:

– *Account Manager Telesales (w/m/d);*
– *Key-Account-Manager (m/w/d) international;*
– *IT Support Engineer (m/w/d);*

- *Projekt Manager E-Commerce (m/w/d)*;
- *Key Account Manager (m/w/d)* [7].

Интересно отметить появление в адекватных уточнителях третьего сокращения. Если первые два понятны всем (это указатели того, что вакансия может быть занята соискателями как мужского, так и женского пола (*weiblich, männlich*)), то третье представляет собой нововведение, расшифровывается как *divers* и представляет собой немецкий вариант английского *diverse* (различный, разный, разнообразный, многообразный), т. е. отличный от предыдущих двух [8].

Использование *divers* или *diverse* стало решением проблемы реализации закона об антидискриминации, который защищает людей, не определившихся с тем, к какому полу они относятся – к мужскому или женскому.

Основанием послужило решение Федерального Конституционного суда в октябре 2017 г. (Az 1 BvR 2019/16) об использовании наряду с мужскими и женскими обозначениями пола еще и третьего. Это направлено на тех, кто в рамках существующей бинарной системы пола не может или не хочет причислить себя к какому-либо полу. Решение Федерального Конституционного суда вступило в силу в конце 2018 г.

В настоящее время немецкие работодатели обязаны сделать все от них зависящее, чтобы устранить все аспекты проявлений дискриминации.

Сокращение (*m/w/d*) сделало объявление о вакансии менее однозначным, т. к. стали появляться различные варианты, например (*m/w/i*) или (*m/w/i/t*), в зависимости от богатства фантазии составителей текста вакансии, а также их желания сразу включить всевозможные вариации, чтобы в дальнейшем избежать любой жалобы. Рассмотрим эти вариации:

- (*m/w/d*) – *männlich / weiblich / divers* (мужской / женский / другой);
- (*m/w/i*) – *männlich / weiblich / intersexuell* (мужской / женский / интерсексуальный);
- (*m/w/i/t*) – *männlich / weiblich / intersexuell / transsexuell* (мужской / женский / интерсексуальный / транссексуальный);
- (*m/w/a*) – *männlich / weiblich / anders* (мужской / женский / другой);
- (*m/w/x*) – *männlich / weiblich / egal welches Geschlecht* (мужской / женский / не имеет значения пол);
- (*m/w/gn*) – *männlich / weiblich / geschlechtsneutral* (мужской / женский / нейтральный по отношению к полу);
- (*m/w/**) – *männlich / weiblich / ein beliebiges Geschlecht oder Fußnote* (мужской / жен-

ский / любой пол, какой-либо значок (например, звездочка) или ссылка [8].

Однако даже этот список не полный, поскольку параллельно с уже употребляемыми сокращениями (*m/w*) функционируют (*m/f*), где *f* означает английское *female* (женский). Таким образом, в будущем, могут возникнуть сокращения (*m/f/d*) или комбинации из вышеописанных.

Большинство наименований лиц по профессии можно без каких-либо сложностей вписать в новые антидискриминационные концепции, но с некоторыми обозначениями могут возникнуть проблемы. Это наименования, содержащие компонент *-mann*, например, *der Kaufmann*. Уже давно существует его эквивалент женского пола *die Kauffrau*, но по отношению к третьему полу единого варианта пока не существует. Есть предложения использовать *Kaufinter*, более предпочтительным считается его нейтральный вариант во множественном числе *Kaufleute*. В недалеком будущем будет видно, на каком варианте остановятся немецкие работодатели.

Таким образом, этногендерные особенности проявляются в том, что немецкие наименования лиц по профессии представляют собой быстро меняющийся пласт лексики, зеркально отражающий все процессы, происходящие в обществе. Изменения происходят как на уровне лексической системы, так и на уровне структурного и содержательного наполнения текстов объявления о вакансии.

Список литературы

1. Будникова Н.Н. Этнокультурный аспект в выражении сравнительных отношений в языке русского, английского, немецкого песенного фольклора: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2009.
2. Кожанова Н.В. К вопросу о гендерной асимметрии наименований лиц по профессии в немецком языке // Актуальные проблемы изучения языка и литературы: языковая личность в межкультурной коммуникации: материалы V Всерос. науч.-практ. конф., 23–25 нояб. 2005. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2005. С. 69–72.
3. Кожанова Н.В. Наименования лиц по профессии в немецкоязычной картине мира: дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2007.
4. Неупокоева А.В. Наименования лиц в типе текста «Объявление о приеме на работу» в гендерном аспекте (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.
5. Новикова Е.Ю. Структура, семантика и тенденции развития НЛП в современном немецком языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.

6. Федотова М.Е. Наименование лиц женского пола по профессии в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1999.

7. Электронная база вакансий и резюме [Электронный ресурс]. URL: <https://www.monster.de> (дата обращения: 12.02.2019).

8. (m/w/d) in Stellenanzeigen: Was bedeutet das? [Electronic resource]. URL: <https://karrierebel.de/m-w-d-in-stellenanzeigen/> (дата обращения: 16.02.2019).

* * *

1. Budnikova N.N. Etnokul'turnyj aspekt v vyrazhenii sravnitel'nyh otnoshenij v yazyke russkogo, anglijskogo, nemeckogo pesennogo fol'klora: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kursk, 2009.

2. Kozhanova N.V. K voprosu o gendernoj asimmetrii naimenovanij lic po professii v nemeckom yazyke // Aktual'nye problemy izucheniya yazyka i literatury: yazykovaya lichnost' v mezhekul'turnoj kommunikacii: materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf., 23–25 noyab. 2005. Abakan: Izd-vo Hakas. gos. un-ta im. N.F. Katanova, 2005. S. 69–72.

3. Kozhanova N.V. Naimenovaniya lic po professii v nemeckoyazychnoj kartine mira: dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 2007.

4. Neupokoeva A.V. Naimenovaniya lic v tipe teksta «Ob#yavlenie o prieme na rabotu» v gendernom aspekte (na materiale nemeckogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2009.

5. Novikova E.Yu. Struktura, semantika i tendencii razvitiya NLP v sovremenном nemeckom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2006.

6. Fedotova M.E. Naimenovanie lic zhenskogo pola po professii v sovremenном nemeckom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1999.

7. Elektronnyaya baza vakansij i rezyume [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.monster.de> (data obrashcheniya: 12.02.2019).

Ethnic and gender specificities of denoting a person's occupation in vacancy announcements (on the basis of the German language)

The article analyzes ethnic and gender peculiarities of the names of professions in the headings for vacancy announcements. The author considers the ways of formation and denoting of male and female occupations, as well as of indicating the third person. Special attention is paid to the use of adjective contractions in order to avoid discrimination.

Key words: *ethnic and gender features, name of professions, feminist movement, anti-discrimination.*

(Статья поступила в редакцию 05.03.2019)

В.А. ЧУКШИС
(Орехово-Зуево)

К ВОПРОСУ О СВОЕОБРАЗИИ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В АВСТРИИ

Рассматриваются основные подходы к определению понятия «языковая ситуация». Австрийский национальный вариант немецкого языка определяется как сложно структурированная иерархическая система. Дается характеристика особенностей литературного языка и обиходно-разговорных форм в австрийском национальном варианте немецкого языка на различных языковых уровнях, определяются особенности и функциональный статус австрийских диалектов, делаются выводы о специфике взаимовлияния различных форм существования немецкого языка в Австрии.

Ключевые слова: *языковая ситуация, австрийский вариант немецкого языка, формы существования немецкого языка, обиходно-разговорный язык, австрийские диалекты.*

Введение. В последнее время германисты стали уделять внимание проблеме исследования такого социолингвистического феномена, как *языковая ситуация*. Лингвисты определяют ее по-разному. В работе А.Д. Швейцера [10, с. 133–134] понятие «языковая ситуация» трактуется как модель социально-функционального распределения и иерархии социально-коммуникативных систем и подсистем, сосуществующих и взаимодействующих в пределах данного политико-административного объединения и культурного ареала в тот или иной период, а также социальных установок, которых придерживаются в отношении этих систем и подсистем члены соответствующих языковых и речевых коллективов.

Ч. Фергюсон включает в понятие «языковая ситуация» такие составляющие, как число языков и диалектов, используемых в данном ареале; количество говорящих на них; отношение членов общества к данным языкам и диалектам [13, р. 157].

Л.Б. Никольский [9, с. 62] вносит ряд уточнений в формулировку «языковая ситуация», обозначая ее как систему социально и функционально распределенных форм существования языка, соотношенную с континуумом языковой коммуникации в обществе.

В.А. Аврорин различает одноязычные и многоязычные языковые ситуации. Одноязычная языковая ситуация представляет собой совокупность функций всех форм существования языка во всех сферах общественной деятельности при определенных социальных установках жизни данного коллектива. Многоязычная языковая ситуация определяется исследователем как реальное соотношение ролей различных языков в жизни того или иного народа, его частей или отдельных представителей [1, с. 120].

В предлагаемой статье под языковой ситуацией понимается социально-коммуникативная система, включающая всю совокупность используемых в данном обществе форм существования национального языка: литературного языка, обиходно-разговорных форм, диалектов.

Цель статьи – рассмотреть особенности языковой ситуации в Австрии с учетом современных тенденций развития форм существования немецкого языка в данной немецкоязычной стране.

Мы трактуем понятие «австрийский немецкий» (*österreichisches Deutsch*) как вариант немецкого языка, принятый на государственном уровне в Австрии, который образует свою собственную систему форм существования немецкого языка (литературный язык, обиходно-разговорный язык, диалекты) и обладает особенностями на всех языковых уровнях.

Рассмотрим на материале современных источников [11; 12; 16–19] особенности форм существования немецкого языка, определяющих специфику языковой ситуации в Австрии.

Немецкий литературный язык в Австрии (*österreichische Literatursprache*). Доминирующую позицию в системе форм существования современного немецкого языка в Австрии занимает литературный язык, обладающий как средство общения оптимальным набором признаков.

Немецкий литературный язык, как отмечает в одной из своих работ Р.С. Аликаев [2, с. 197], обладает рядом свойств, которые отличают его от других подсистем национального языка:

1) нормированностью (при этом литературная норма является результатом не только языковой традиции, но и целенаправленной кодификации, закрепляемой в грамматиках и словарях);

2) последовательной функциональной дифференцированностью средств и связанной с

этим постоянно действующей тенденцией к функциональному разграничению вариантов;

3) полифункциональностью (литературный язык способен обслуживать коммуникативные потребности любой сферы деятельности);

4) коммуникативной целесообразностью (это свойство естественным образом вытекает из членения литературного языка на функциональные стили и речевые жанры);

5) стабильностью и известным консерватизмом (это свойство литературного языка имеет исключительное культурное значение: оно обеспечивает связь между сменяющимися друг друга поколениями носителей данного национального языка, их взаимопонимание).

Рассмотрим особенности немецкого литературного языка в Австрии на различных языковых уровнях.

1. Фонетические особенности. К характерным фонетическим особенностям немецкого литературного языка Австрии, возникшим под влиянием местных диалектов и отличающим его от немецкого литературного языка в ФРГ, отнесем следующие.

1. Отличия в постановке ударения, ср.:

австрийский вариант	немецкий вариант
Kaffee [ka'fe:]	Kafee ['kafe:]
uralt [ur'alt]	uralt ['uralt]
Kiosk ['kiosk]	Kiosk [Ki'osk]

2. Несовпадения в долготе и краткости гласных, ср.:

австрийский вариант	немецкий вариант
Amboß ['ambo:s]	Amboß ['ambɔs]
Rebhuhn ['re:phu:n]	Rebhuhn ['rɛphu:n]
Geburt [gə'burt]	Geburt [gə'bu:rt]

3. Отличия в реализации гласного *e*. Например, в Австрии в слове *nämlich* допустимы варианты произношения ['nɛmliç] или ['ne: mliç], в то время как в Германии считается нормой ['nɛ: mliç].

4. Краткость гласного *i* в австрийском варианте в ударных суффиксах *-ik*, *-it*, *-iz*. Например, *Politik* [polit'ik], *Profit* [prof'it], *Notiz* [not'its].

5. Отличия в произношении некоторых согласных в австрийском национальном варианте от собственно немецкого. Например, произношение сонорного *l*, находящееся под влиянием диалектов, допускает его переход в гласный *i*: например, *Goid* 'золото'; *Schui* 'школа' и т. д. Отметим также вокализацию сонорно-

го *r* с переходом в гласный *a*: *mia* ‘мне’, *hea* ‘здесь’ и т. д.

II. Лексические особенности. На лексическом уровне австрийский литературный язык характеризуется наличием так называемых *австрицизмов*. Под австрицизмами в данной статье понимаются лексемы, определяемые носителями немецкого языка исключительно как норма для австрийского национального варианта современного немецкого языка и употребляемые преимущественно на территории Австрии.

Отметим некоторые австрицизмы, представляющие различные сферы жизни общества. Например, *Beisel* ‘трактир; пивная’; *Bramburi* ‘картофель’; *Bummerl* ‘проигранная партия в карты’; *Christtag* ‘Рождество’; *Eiskasten* ‘холодильник’; *Fiaker* ‘кучер’; *Fleischhacker* ‘мясник’; *Greissler* ‘торговец’; *Hackler* ‘рабочий’; *Marillen* ‘абрикосы’; *Paradeiser* ‘томаты’; *Topfen* ‘творог’ и др.

III. Грамматические особенности. Немецкий литературный язык в Австрии испытывает влияние территориальных диалектов на грамматическом уровне и отличается от немецкого литературного языка в Германии следующими грамматическими особенностями.

A. Отличия в грамматическом роде имен существительных, ср.:

австрийский вариант	немецкий вариант
der Polster	das Polster
das Monat	der Monat
das Bonbon	der Bonbon
die Rodel	der Rodel
der / das Gehalt	das Gehalt

B. Расхождения при образовании множественного числа имен существительных. А.И. Домашнев говорит о том, что данные различия являются следствием того, что между двумя узусами имеются расхождения в грамматическом роде слов, в морфологическом оформлении заимствованных слов, в использовании параллельных структурных средств оформления множественного числа, а также в том, что в каждом узусе определенные слова образуют форму множественного числа с помощью взаимоисключающих в данном случае вариантов [5, с. 105–108]. Ученый приводит многочисленные примеры расхождений в образовании множественного числа имен существительных в австрийском и собственно немецком вариантах. Рассмотрим некоторые из них:

австрийский вариант	немецкий вариант
das Dock – die Docks	das Dock – die Docke / Docks
der Tank – die Tanks	der Tank – die Tanks / Tanke
das Neutrum – die Neutra	das Neutrum – die Neutra / Neutren
der Granat – die Granaten	der Granat – die Granate
das Licht – die Lichter	das Licht – die Lichter / Lichte
der Schlurf – die Schlurfe	der Schlurf – die Schlürfe
die Trafik – die Trafiken	die Trafik – die Trafiks
die Schank – die Schanken	der Schank – die Schänke

C. Распространение употребления артикля перед имена собственными в немецком литературном языке в Австрии. Например, *der Friedrich, die Eva, der Alexander* и др.

D. Отличия в образовании форм родительного падежа некоторых существительных. Например, *авст. der Fratz – des Fratzes*; *нем. der Fratz – des Fratzes*; *австр. Der Spatz – des Spatzes*; *нем. der Spatz – des Spatzes* и т. д.

E. Расхождения в употреблении предлогов, ср.:

австрийский вариант	немецкий вариант
am Land	auf dem Land
in die Schule (gehen)	zur Schule (gehen)
ins Bett (gehen)	zu Bett (gehen)

IV. Словообразовательные особенности. Словообразование в немецком литературном языке в Австрии имеет свою специфику. Рассмотрим основные особенности суффиксального и префиксального образования.

Считаем важным отметить распространение в австрийском варианте существительных, образованных при помощи диминутивных суффиксов *-(e)l*, *-erl*, *-ndl*, *-tscherl*. Заметим, что многие из данных слов имеют диалектное происхождение и продолжают использоваться в местных австрийских территориальных диалектах. Такие слова могут передавать не только значения уменьшительности. Ср.: *Häusl* ‘домик’; *Tischerl* ‘столик’; *Bauxerl* ‘маленький ребенок’; *Flankerl* ‘хлопья снега’; *Pickerl* ‘наклейка’; *Tschercherl* ‘небольшой кофейный дом’; *Kaffeetscherl* ‘чашка кофе’ и др.

Характеризуя некоторые особенности префиксации в австрийском варианте, отнесем к наиболее продуктивным следующие приставки: *auf-*, *ab-*, *aus-*. Ср.: *aufscheinen* ‘появляться’; *absammeln* ‘собирать’; *abeisen* ‘таять’; *ausreden* ‘высказаться’; *ausspotten* ‘насмехаться’ и др.

Итак, приведенный выше языковой материал позволяет утверждать, что совокупность упомянутых релевантных черт немецкого литературного языка Австрии на всех его уровнях образует сущность понятия «австрийский немецкий».

Австрийский обиходно-разговорный язык (österreichische Umgangssprache). В современной лингвистической литературе существуют различные точки зрения относительно дефиниции понятия «обиходно-разговорный язык» (или «обиходно-разговорные формы языка»).

А.И. Домашнев характеризует австрийский обиходно-разговорный язык как промежуточный слой, возникший вследствие взаимодействия литературного языка с местными диалектами и отличающийся следующим иерархическим построением:

- местный обиходно-разговорный язык (или полудиалект);
- областной (территориальный) обиходно-разговорный язык;
- литературный обиходный язык, или обиходно-разговорный язык «образованных» [6, с. 483].

С точки зрения Л.Б. Копчук, характер обиходно-разговорного языка определяется одновременно региональными, социальными и ситуационными факторами, которые связаны друг с другом и дополняют друг друга [8, с. 107]. В работе Л.И. Антроповой обиходно-разговорный язык понимается не как отклонение от кодифицированной нормы, а как социолингвистическая разновидность немецкого языка в Австрии со своими собственными языковыми особенностями, обусловленными коммуникативной сферой общения и типичными речевыми ситуациями, в которых участвует в повседневной жизни австрийский носитель немецкого кодифицированного литературного языка [3, с. 27].

Принимая во внимание приведенные выше точки зрения, мы отмечаем, что вопрос о дефиниции обиходно-разговорного языка, который, по сути, представляет собой в Австрии иерархически структурированное образование, являющееся своеобразной промежуточной ступенью между литературным языком и диалектами, относится к числу нерешенных в лингвистике, по нему продолжают вести научные дискуссии.

Рассмотрим основные особенности, отличающие австрийский обиходно-разговорный язык.

I. Фонетические особенности. Рассмотрим главные из них.

1. Дифтонгизация: *u > ua; a, o > oi*: *Bluad* (нем. Blut) ‘кровь’; *Bruad* (нем. Bruder) ‘брат’; *Muada* (нем. Mutter) ‘мать’; *Kuacha* (нем. Kuchen) ‘пирог’; *Hoiz* (нем. Holz) ‘дерево’; *koit* (нем. kalt) ‘холодный’ и т. д.

2. Вокализация *r > a*: *Bia* (нем. Bier) ‘пиво’; *Beag* (нем. Berg) ‘гора’; *Woad* (нем. Wort) ‘слово’; *duach* (нем. durch) ‘через / по’; *imma* (нем. immer) ‘всегда’ и т. д.

3. Монофтонгизация: *na* (нем. nein) ‘нет’; *racha* (нем. rauchen) ‘курить’; *wach* (нем. weich) ‘мягкий’; *Latta* (нем. Leiter) ‘руководитель’ и т. д.

4. Присутствие долготы гласных в корне слова: *Baam* (нем. Baum) ‘дерево’; *Däaz* (нем. Kopf) ‘голова’; *flüüßa* (нем. fließen) ‘течь’ и т. д.

5. Отпадение редуцированного [ə] на конце существительных: *Faab* (нем. Farbe) ‘цвет’; *Huif* (нем. Hilfe) ‘помощь’; *Strass* (нем. Strasse) ‘улица’.

II. Лексические особенности. Австрийский обиходно-разговорный язык характеризуется наличием лексики, которая отсутствует в литературном немецком языке. Рассмотрим примеры из различных частей речи.

1. Существительные: *Augnglasl* ‘очки’; *Bangard* ‘ребенок’; *Bazi* ‘ловкий, изворотливый парень’; *Bebblesgmias* ‘цветная капуста’; *Dandler* ‘продавец / делец’; *Feitel* ‘перочинный нож’; *Schani* ‘полицейский’; *Schnürlregen* ‘очень сильный дождь’ и др.

2. Глаголы: *anfrimmen* ‘заказать’; *beidn* ‘ждать’; *belfern* ‘бранить’; *biwarn* ‘дрожать’; *fuxn* ‘злиться’; *greißen* ‘понимать’; *schmatzen* ‘разговаривать’ и др.

3. Предлоги и наречия: *aussi* ‘наружу’; *dengg* ‘лево’; *rechd* ‘право’; *fiere* ‘вперед’; *owe* ‘вниз’; *zrugg* ‘назад’; *iwa* ‘над’; *nem* ‘рядом’; *adiam* ‘иногда’; *freile* ‘конечно’ и др.

III. Словообразовательные особенности. Австрийский обиходно-разговорный язык отличается особенностями в области словообразования. Так, из суффиксов, отсутствующих в немецком литературном языке, наиболее продуктивны *-(e)l*, *-erl*. Ср.: *Aaferl* ‘бабушка’; *Banscherl* ‘теленочек’; *Bläschl* ‘язык’; *Buzerl* ‘маленький ребенок’; *Engerl* ‘ангел’; *Glasl* ‘стакан’; *Katzerl* (*Mutscherl*) ‘кошка (кошечка)’; *Madl* ‘девушка’; *Schwammerl* ‘гриб’ и др.

Характеризуя особенности австрийского обиходно-разговорного языка, отметим, что

он оказывает влияние и на местные диалекты, и на литературный язык. Этот процесс неразрывно связан с образованием новых языковых вариантов, имеющих часто диалектное происхождение и входящих в состав немецкого литературного языка в Австрии посредством обиходно-разговорных форм. Такие лексемы, как *Alzerl* 'небольшое количество чего-л.'; *bärlig* 'великолепный'; *Beiwa-gerl* 'практикант'; *derpacken* 'создавать'; *De-ixl* 'черт; дьявол'; *Eiskasten* 'холодильник'; *Hackler* 'рабочий' и др., используемые в литературном языке, пополнили его словарный состав через посредничество обиходно-разговорного языка.

Австрийские диалекты (österreichische Mundarten). В германистике (труды А.И. Домашнева, В.М. Жирмунского, Н.И. Филичевой, П. Визингера и др.) актуальна точка зрения, в соответствии с которой диалекты, существующие на территории Баварии и Австрии, рассматриваются как *баварско-австрийские*. Данные диалекты распадаются на следующие группы: севернобаварские (территория немецкой федеральной земли Бавария); среднеавстрийские (диалекты Вены, Нижней и Верхней Австрии, Бургенланда, Зальцбурга); южноавстрийские (диалекты Каринтии, Штирии, южного Зальцбурга, Тироля). Диалект австрийской федеральной земли Форарльберг относится к верхнеалеманнским диалектам и по своим языковым особенностям ближе к диалектной системе немецкоязычной Швейцарии, чем к баварско-австрийским диалектам.

Рассмотрим основные языковые особенности диалектов Австрии. Для *среднеавстрийских* диалектов характерны: 1) различные типы дифтонгизации: *u > ue*, *ua*: *Bua* 'мальчик', *Buach* 'книга', *Buag* 'крепость'; *a > ao*, *Qa*; *o > Qu*; *e > äi*; *ü > ia*, *ea*: *dao* 'тут', *BrQud* 'хлеб', *Gäit* 'деньги', *läisa* 'читать', *Bleame* 'цветок'; 2) огласовка личных местоимений *i* 'я', *mia* 'мне', *ina* 'им'; 3) переход гласного [a] в [o] в корне слова: *wos* 'что', *dQ* 'тут'; 3) редукция префикса *ge-* у существительных и глаголов в Partizip II: *Gschefd* 'магазин'; *g'habt* 'Partizip II от гл. haben'; *gfoin* 'Partizip II от гл. fallen'; *gfundn* 'Partizip II от гл. finden'.

В области вокализма *южноавстрийских* диалектов присутствуют определенные характерные особенности: 1) наличие перебора [k] > [kx] в начале слова: *Kxkind* 'ребенок', *Kxopf* 'голова'; *kxluəg* 'умный'; *khrounckh* 'больной'; 2) приобретение умлаута некоторыми модальными глаголами: *söllen* 'дол-

женствовать'; *wöllen* 'хотеть'; 3) произнесение вокализированного [d] на конце существительных как [o:]: *Haiso* 'дома', *Pruido* 'брат'.

Для *верхнеалеманнского диалекта Форарльберга* в области вокализма характерно присутствие долгих гласных в корнях слов. Например, *Biira* 'груша'; *bliiba* 'оставаться'; *duur* 'через'; *Käär* 'подвал'; а также произнесение долгого [a:] в конечном звуке слова (*dütta* 'указывать'; *irgra* 'злиться'; *fiiüla* 'чувствовать').

Рассматривая языковую ситуацию в Австрии как совокупность взаимодействующих между собой форм существования немецкого языка, считаем необходимым отметить сложность дефиниции понятия «диалект».

Выводы. Существование языковой ситуации в Австрии предопределяется многими факторами: лингвистическими, культурными, географическими, экономическими и др. Специфика языковой ситуации в данной немецкоязычной стране заключается в существовании иерархической системы форм существования немецкого языка, включающей литературный язык, обиходно-разговорные формы, диалекты. В этой системе литературный язык, обладающий собственно австрийскими языковыми особенностями (фонетическими, лексическими, грамматическими и др.), занимает особое положение, воплощая языковое единство австрийской нации.

Обиходно-разговорные формы языка, которые известны в германистике под названием *Umgangssprache*, являются сложной многоаспектной разновидностью немецкого языка в Австрии. Они характеризуются собственными фонетическими, лексическими и словообразовательными особенностями; образуют промежуточный слой между литературным языком и австрийскими диалектами, а также оказывают влияние на данные формы существования немецкого языка на всех языковых уровнях.

Австрийские диалекты обладают определенными языковыми особенностями – как территориальными (область распространения), так и социальными (диалекты используются в определенных ситуациях общения и нередко обслуживают социально детерминированную часть общества) признаками; являются неотъемлемой частью языковой ситуации Австрии, взаимодействуя с немецким литературным языком и австрийскими обиходно-разговорными формами.

Список литературы

* * *

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л.: Наука, 1975.
2. Аликаев Р.С. О некоторых аспектах взаимоотношения диалекта и литературного языка в немецкоязычной Швейцарии // Язык. Человек. Общество: междунар. сб. науч. тр. (к 65-летию проф. В.Т. Малыгина). СПб. – Владимир, 2010. С. 196–208.
3. Антропова Л.И. Немецкий обиходно-разговорный язык как социокультурный феномен // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 624. С. 23–28.
4. Бродович О.И. Диалектная вариативность английского языка: аспекты теории. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988.
5. Домашнев А.И. Национальный язык и его социофункциональная стратификация (на материале стран немецкой речи) // Серия литературы и языка. М.: Изд. АН СССР. 1989. Т. 48. № 6. С. 483–496.
6. Домашнев А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. Л.: Наука, 1983.
7. Дятлова В.А. Некоторые вопросы отечественной немецкой диалектологии. М.: МСНК-Пресс, 2011.
8. Копчук Л.Б. Статус обиходно-разговорного языка в системе немецких социолектов // Материалы конференции, посвящ. 90-летию со дня рождения чл.-кор. РАН А.Н. Десницкой. СПб., 2002. С. 102–108.
9. Никольский Л.Б. О предмете социолингвистики // Вopr. языкознания. 1974. № 1. С. 60–67.
10. Швейцер А.Д. Современная социолингвистика. Теория. Проблемы. Методы. М.: Наука, 1977.
11. Das Radio Tirol Wörterbuch der Tiroler Mundarten (von H. Moser). Innsbruck-Wien, Haymon Taschenbuch Verlag, 2013.
12. Dialektkarte [Electronic resource]. URL: <https://www.dialektkarte.de> (дата обращения: 14.10.2018).
13. Ferguson Ch. Language structure and language use. Stanford: University Press Publ., 1971.
14. Katerbow M., Werth A. Moderne Regionalsprachen als multidimensionales Forschungsfeld. Hildesheim, Zürich, New York, Georg Olms Publ., 2010.
15. Österreichischen Akademie der Wissenschaften [Electronic resource]. URL: <https://www.oeaw.ac.at/phonogrammarchiv> (дата обращения: 12.12.2018).
16. Österreichisches Wörterbuch. Wien, Verlag Jugend & Volk, 2001.
17. Wiener Dialekt Lexikon (von W. Teuschl). Wien: Residenz Verlag, 2011.
18. Wiesagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch (von Jakob Ebner). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag, 1998.
19. Wörterbuch der Wiener Mundart (von Maria Hornung). Wien, Pädagogischer Verlag, 1998.

1. Avrorin V.A. Problemy izucheniya funkcional'noj storony yazyka. L.: Nauka, 1975.
2. Alikayev R.S. O nekotorykh aspektakh vzaimootnosheniya dialekta i literaturnogo yazyka v nemecko-yazychnoj Shvejcarii // Yazyk. Chelovek. Obshchestvo: mezhdunar. sb. nauch. tr. (k 65-letiyu prof. V.T. Malygina). SPb. – Vladimir, 2010. S. 196–208.
3. Antropova L.I. Nemeckij obihodno-razgovornyj yazyk kak sociokul'turnyj fenomen // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2011. № 624. S. 23–28.
4. Brodovich O.I. Dialektnaya variativnost' anglijskogo yazyka: aspekty teorii. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1988.
5. Domashnev A.I. Sovremennyy nemeckij yazyk v ego nacional'nyh variantah. L.: Nauka, 1983.
6. Domashnev A.I. Nacional'nyj yazyk i ego sociofunkcional'naya stratifikaciya (na materiale stran nemeckoj rechi) // Seriya literatury i yazyka. M.: Izd. AN SSSR. 1989. T. 48. № 6. S. 483–496.
7. Dyatlova V.A. Nekotorye voprosy otechestvennoj nemeckoj dialektologii. M.: MSNK-Press, 2011.
8. Kopchuk L.B. Status obihodno-razgovornogo yazyka v sisteme nemeckih sociolektov // Materialy konferencii, posvyashch. 90-letiyu so dnya rozhdeniya chl.-kor. RAN A.N. Desnickoj. SPb., 2002. S. 102–108.
9. Nikol'skij L.B. O predmete sociolingvistiki // Vopr. yazykoznanija. 1974. № 1. S. 60–67.
10. Shvejcer A.D. Sovremennaya sociolingvistika. Teoriya. Problemy. Metody. M.: Nauka, 1977.

Towards the issue of the peculiarity of the language situation in Austria

The article considers the key approaches to the definition of the «language situation». The author defines the Austrian national variant of the German language as a highly structured hierarchical system. The characteristic features of the literary language and everyday conversational forms in the Austrian national version of the German language at different language levels are given. The specificities and functional status of the Austrian dialects are determined. Conclusions are made about the specifics of the mutual influence of various forms of the German language in Austria.

Key words: *language situation, Austrian version of the German language, forms of existence of the German language, everyday spoken language, Austrian dialects.*

(Статья поступила в редакцию 07.02.2019)

**О.Е. ЗАХАРЧУК, М.В. ЕРЕЩЕНКО,
О.В. НИКОЛЕНКО**
(Ростов-на-Дону)

**СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ
СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА
ПО ПРОФЕССИИ В РУССКОМ
И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ:
ОБУЧЕНИЕ СПОСОБАМ
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
МОДЕЛЕЙ В КУРСЕ РКИ**

Исследуются суффиксальные способы представления словообразовательных моделей, обозначающих деятеля и лиц по профессии, в русском и китайском языках. Структурно-семантические особенности словообразовательной парадигмы проецируются на учебно-коммуникативную область курса РКИ для китайских студентов, изучающих русский язык. С опорой на понятийную сущность суффиксальных существительных, обозначающих лицо по профессиональной принадлежности, анализируется общее и идиосинкретичное в словообразовательных моделях.

Ключевые слова: словообразовательные модели, суффиксальные существительные со значением деятеля, китайские полусуффиксы со значением лица, способы представления суффиксов в курсе РКИ.

Словообразовательные модели, обозначающие лиц по профессии, а более широко – деятеля, являются прагматически значимыми в практике обучения иностранных студентов русскому языку на начальном этапе. Исследование восприятия китайскими студентами словообразовательных средств, с помощью которых формируется парадигма русского языка соответствующих наименований лиц, профессий, но уже с привлечением примеров и сопоставлением словообразовательных средств этой же понятийной категории в морфологической системе современного китайского языка, на продвинутом (магистерском) этапе обучения русскому языку позволяет расширить объем предлагаемой языковой информации и получить лингвистический «инвентарь» для определения слов, находящихся в мотивационных отношениях непосредственного или опосредованного типа.

Целью данной статьи является попытка установления общего и идиосинкретичного в

моделях словообразования, классифицирующих лиц по профессиональной принадлежности в русском и китайском языках. Исследование языковых систем словообразовательных средств (так называемых словообразовательных полей и типов их взаимодействия с производящей основой) имеет прикладное значение в лингводидактике. Умение студентов воспринимать прагматическую информацию посредством сравнительного анализа языковых морфологических сегментов «способствует формированию активной языковой позиции иностранного обучающегося, поскольку помогает ему приобретать опыт лингвистического поиска, отбора и когнитивного анализа полученных знаний для отображения коммуникативных интенций» [1, с. 28–32].

Задачами нашего исследования предопределено изучение в большей степени морфологического способа (в русском языке) и лексико-морфологического (в китайском языке), т. е. способа образования слов, обозначающих деятеля, при помощи морфем.

Фундаментом системы словообразовательных средств в русском языке, предназначенных для обозначения лиц по профессии, а также деятеля, как известно, являются следующие суффиксальные модели.

1. Глагольная основа + суффиксы: *-тель, -ник, -еник, -ик; -щик, -чик, -льщик; -ец, -нец; -атор / -итор; -ор (-ёр, -ер); -ант / -ент; -к(а); -я; -ул(я); -ш(а) / -уш(а); -ун (-юн); -ок; -ак; -арь; -аль; -атай; -нищ(а); -льнич(а); -ень; -ух; -ат; -а / р; -ц(а); -аш; -ырь; -ч(ий); -ир; -ья; -ык; -уг(а); -ыг(а); -енка; -лец и др.* С помощью указанных словообразовательных суффиксов происходит формирование наименований действующих лиц типа *преподавать – преподаватель, водить – водитель, проводить – проводник, проповедовать – проповедник, грузить – грузчик, летать – летчик, продавать – продавец, петь – певец, организовать – организатор, контролировать – контролёр, дублировать – дублер, тренировать – тренер, работать – рабочий, пахать – пахарь, сватать – сваха, пасти – пастух, командовать – командир, судить – судья* и т. д. [4, с. 171–206].

Понятийная сущность данных суффиксальных моделей может быть сведена к следующей формулировке: «человек, который выполняет» соответствующее действие (возможно, с необходимостью контекстного разъяснения места выполнения действия, времени, взаимодействия лица с кем-либо). Например: *препо-*

даватель – тот, кто преподает; рабочий – тот, кто работает (на заводе, фабрике, комбинате).

2. Основа существительного + суффиксы: *-чик; -чик; -ник; -арь; -ист; -ач; -ик; -ер / ёр* и др. Например: *камень – каменщик, барабан – барабанищик, газета – газетчик, двор – дворник, библиотека – библиотекарь, аптека – аптекарь, журнал – журналист, футбол – футболист, такси – таксист, пианино – пианист, скрипка – скрипач, химия – химик, дизайн – дизайнер, лифт – лифтёр* и т. д. Эти модели также могут обозначать место профессиональной деятельности указанного лица (двор, библиотека и др.) либо указывать на взаимосвязь с определенным компонентом (орудием труда), относящимся к данной области (камень, мяч – *переводное понятие*, пианино, скрипка и т. д.).

В процессе формирования у китайского студента коммуникативной компетенции, отражающей прагматическую установку на усвоение словообразовательных суффиксов, на начальном этапе в курсе изучения русского языка как иностранного можно предложить тренировочные задания по следующему типу:

Заменить словосочетание одним словом, обозначающим деятеля (от производящей основы с помощью суффикса): *музыкант, играющий на скрипке / трубе; тот, кто строит дома; человек, который работает в библиотеке / во дворе; тот, кто играет в футбол / баскетбол / теннис / волейбол; тот, кто катается на лыжах / велосипеде; человек, занимающийся химией / физикой / программированием* и т. д.

Дополнительно следует включать упражнения, закрепляющие способы представления словообразовательных моделей для обозначения лиц.

Заменить словосочетание одним словом, обозначающим лицо: *житель Москвы / Ростова / Воронежа; тот, кто любит шутить / мечтать / фантазировать; светловолосая / темноволосая женщина; смелый / трусливый / веселый человек; участник игры* и т. д.

Создание новых слов и в русском, и в китайском языке осуществляется с помощью различных продуктивных способов словообразования, как то: словосложения, аффиксации, конверсии, аббревиации. Стоит отметить, что в словообразовательной системе китайского языка важное место занимают лексикосемантические группировки сложных слов, образуемые способом словосложения, тогда как удельный вес морфологического способа словообразования, которым создаются аф-

фиксальные слова, невелик. Словосложение является одним из самых древних способов словообразования, причем он характерен и для русского языка, и для китайского. Поэтому словообразование в китайском языке в большей степени тяготеет к лексикологии, нежели к грамматике.

Полуаффиксация имеет большое значение в словообразовательной системе современного китайского языка. Она обладает весомыми потенциальными возможностями. В сфере влияния полуаффиксации находится множество морфем. Так, широко используется в словообразовательной системе китайского языка полусуффикс 员 *yuán* (юань). С его помощью образованы лексические единицы, принадлежащие к категории существительного, которые обозначают лиц, занятых той или иной деятельностью. Полусуффикс 员 *yuán* прагматически соотносится с корневой морфемой 员 *yuán* – «человек, который работает или учится»: 学员 *xiuéyuán* – *слушатель, курсант*; 教员 *jiàoyuán* – *преподаватель, педагог*; 运动员 *yùndòngyuán* – *спортсмен*; 官员 *guānyuán* – *чиновники, официальные лица*; 海员 *hǎiyuán* – *морьяк*; 战斗员 *zhàndòuyuán* – *боец, солдат*.

Итак, морфема 员 *yuán* (юань) предполагает обозначение лица как профессионального работника, или человека, обслуживающего кого-нибудь, или же деятеля, имеющего определенную профессию. Вместе с глагольной лексемой она указывает на профессиональный аспект действующего лица: 教 *jiào* – *учить*, 教员 *jiàoyuán* – *учитель*; 管理 *guǎnli* – *управлять*, 管理员 *guǎnliyuan* – *управляющий*; 研究 *yánjiū* – *исследовать*, 研究员 *yánjiūyuán* – *исследователь*; 营业 *yíngyè* – *продавать*, 营业员 *yíngyèyuán* – *продавец*; 采购 *cǎigòu* – *закупать*, 采购员 *cǎigòuyuán* – *закупщик*; 值班 *zhíban* – *дежурить*, 值班员 *zhíbanyuán* – *дежурный*; 推销 *tuīxiāo* – *реализовывать, сбывать*, 推销员 *tuīxiāoyuán* – *коммивояжер*; 摄影 *shèyǐng* – *фотографировать*, 摄影员 *shèyǐngyuán* – *фотограф*; 教练 *jiàoliàn* – *тренировать*, 教练员 *jiàoliànyuán* – *тренер*; 侦查 *zhēnchá* – *разведывать*, 侦查员 *zhēnchayuán* – *разведчик*; 服务 *fúwù* – *обслуживать*, 服务员 *fúwuyuan* – *обслуживающий (персонал)*.

Для обозначения рабочих профессий употребляется лексема 工 *gōng* (гон): 修理 *xiūli* – *ремонттировать*, 修理工 *xiūligong* – *ремонтник*; 安装 *ānzhuāng* – *монтировать*, 安装工 *ānzhuānggong* – *монтажник*; 建筑 *jiànzhù* – *строить*, 建筑工 *jiànzhùgong* – *строитель*; 装卸 *zhuāngxié* – *грузить*, 装卸工 *zhuāngxiégong* – *грузчик*; 清扫 *qīngsǎo* – *убирать*, 清扫工 *qīngsǎogong* – *уборщик*.

Когда речь идет о человеке, занимающем достаточно высокое положение в обществе, используется морфема 家 jiā (цзя), помимо этого констатирующая, что деятель может являться крупным специалистом в какой-нибудь области: 教育 jiāo yu – *воспитывать, обучать*, 教育家 jiāo yu jiā – *педагог – крупный специалист в области просвещения*; 写 xiě – *писать*, 作家 xiě zuo jiā – *писатель*; 画 huà – *рисовать*, 画家 huà jiā – *художник-живописец*; 摄影 shè yǐng – *фотографировать*, 摄影家 shè yǐng jiā – *фотограф*; 飞行 fēi xíng – *летать*, 飞行家 fēi xíng jiā – *ас-лётчик*; 建筑 jiàn zhù – *строить*, 建筑家 jiàn zhù jiā – *строитель*; 歌唱 gē chàng – *петь*, 歌唱家 gē chàng jiā – *певец-вокалист*; 收藏 shōu cáng – *коллекционировать*, 收藏家 shōu cáng jiā – *коллекционер*.

Активно используемый в словообразовании полусуффикс 手 shǒu (шоу) образует ряд существительных, обозначающих лиц различных профессий, в том числе тех, кто является «специалистом высокого класса», т. е. достиг высокого профессионального уровня. Эта словообразовательная морфема соотносится с корнем 手 shǒu – «рука»: 帮手 bāng shǒu – *помощник, подручный*; 对手 duì shǒu – *партнер*; 水手 shuǐ shǒu – *матрос*; 歌手 gē shǒu – *певец*; 能手 néng shǒu – *мастер, умелец, виртуоз*; 好手 hǎo shǒu – *мастер, мастак*; 多面手 duō miàn shǒu – *мастер-универсал, мастер на все руки*.

Полусуффикс 者 zhě (чжэ) может использоваться как для словообразования существительных, обозначающих отрицательного деятеля (抢劫者 qiǎng jié zhě – *грабитель*; 杀人者 shā rén zhě – *убийца*; 强暴者 qiáng bào zhě – *насильник*; 侵略者 qīn lüè zhě – *агрессор* и др.), так и для обозначения лица, имеющего «понятливую нейтральность» (作者 zuò zhě – *автор*; 读者 dú zhě – *читатель*; 行者 xíng zhě – *идти*, 行者 xíng zhě – *пешеход*; 钓鱼 diào yú – *ловить*, 钓鱼者 diào yú zhě – *рыболов*; 教育 jiāo yu – *воспитывать*, 教育者 jiāo yu zhě – *воспитатель*).

Полусуффикс 人 rén (жэн) используется при словообразовании существительных, обозначающих деятеля ранее традиционно пространственных профессий: 领路 lǐng lù – *проводить*, 领路人 lǐng lù rén – *проводник*; 猎 liè – *охотиться*, 猎人 liè rén – *охотник*; 工 gōng – *работать*, 工人 gōng rén – *рабочий*; 商 shāng – *торговать*, 商人 shāng rén – *торговец*.

Наряду с общими обозначениями лиц в лексической системе китайского языка существуют обозначения, в которых имеет место противопоставление (активно действующее лицо / лицо, на которое направлено действие, а также оппозиция *мужчина / женщина*). Экс-

понентами первого противопоставления являются лексемы 师 shī – 生 shēng.

师 shī (ши) – 1) мастер, обладающий профессиональными знаниями, дающий знания или обучающий определенной технологии; 2) мастер, обладающий какой-нибудь квалификацией, технологией и специальными знаниями. Например: 教 jiāo – *учить*, 教师 jiāo shī – *учитель*; 摄影 shè yǐng – *фотографировать*, 摄影师 shè yǐng shī – *фотограф*; 建筑 jiàn zhù – *строить*, 建筑师 jiàn zhù shī – *строитель*; 检验 jiǎn yàn – *контролировать*, 检验师 jiǎn yàn shī – *контролер*; 设计 shè jì – *конструировать*, 设计师 shè jì shī – *конструктор*; 化验 huà yàn – *анализировать*, 化验 huà yàn shī – *аналитик*; 导 dǎo – *руководить*, 导师 dǎo shī – *научный руководитель*.

Морфема 生 shēng (шэн) – *тот, кто занимается учебной*, например: 学 xué – *учиться*, 学生 xué shēng – *ученик, школьник, студент*; 研究 yán jiū – *изучать*, 研究生 yán jiū shēng – *магистр*; 见习 jiàn xí – *стажироваться*, 见习生 jiàn xí shēng – *стажёр*; 实习 shí xí – *практиковаться*, 实习生 shí xí shēng – *практикант*.

Противопоставление по роду всех вышеприведенных имен деятеля в китайском языке выражено двумя словами nán (нан) – *мужчина* и nǚ (нюй) – *женщина*, которые подобны русским приставкам и всегда находятся впереди слов, обозначающих действующее лицо. Например: 男教师 nán jiāo shī – *учитель*; 女教师 nǚ jiāo shī – *учительница*; 男学生 nán xué shēng – *ученик, школьник, студент*; 女学生 nǚ xué shēng – *ученица, школьница, студентка*; 男作家 nán zuo jiā – *писатель*; 女作家 nǚ zuo jiā – *писательница*; 男飞行员 nán fēi xíng yuán – *лётчик*; 女飞行员 nǚ fēi xíng yuán – *лётчица*.

Общение преподавателя русского языка и иностранного студента – многоплановая, полифункциональная деятельность, формирующаяся и развивающаяся в пространстве четырех координат: личность, культура, общение, учебный процесс [2, с. 167; 3, с. 15–19; 6]. Создание условий для познавательной деятельности как со стороны студента, так и со стороны преподавателя открывает возможность для контактов с носителями русского и китайского языков. В учебном процессе понимание особенностей языковой системы изучаемого иностранного языка позволяет прогнозировать возможное воздействие различного рода языковых, коммуникативных, социально-перцептивных, смысловых, интерактивных и других барьеров, преодолевать их с целью создания общего благоприятного фона учебной деятельности [5, с. 307–311; 7, с. 40; 8, с. 130–134]. В частности, при объяснении способов представления сло-

вообразовательной модели обозначения лиц по профессии следует учитывать универсальность производного характера лексических единиц – обозначений имен деятеля в китайском и русском языках. Если в современном китайском языке, как и в русском, производными базами для наименования лиц по профессии, деятеля, выступают глагольные лексемы, то значение действующего лица передается чаще не с помощью определенных суффиксов, а путем использования единиц, составляющих категорию «человек» в коннотативном лингвопространстве. Указанные лексемы обладают ориентированной семантикой и употребляются в разных ситуациях. Выбор присоединяемой к глаголу единицы не определяется морфологическими и стилистическими факторами, как это имеет место в современном русском языке, а основывается на функционировании сферы, направленности и оценке значимости соответствующего вида деятельности.

Список литературы

1. Бабакова Л.Д., Моренко Б.Н., Навид М. Проектная деятельность иностранных студентов при подготовке докладов на научную конференцию // Новые направления модернизации педагогического образования в формировании здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности: материалы V Регион. науч.-практ. конф. (Краснодар, 7 дек. 2016 г.). Краснодар, 2017. С. 28–32.
2. Ерещенко М.В., Николенько О.В., Захарчук О.Е. Контекстно-ориентированное обучение русскому языку как иностранному // Международное образование и сотрудничество: сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф. «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» 2 нояб. 2017 г. М.: ТехПолиграфЦентр, 2017.
3. Захарчук О.Е., Николенько О.В., Ерещенко М.В. О ситуативных языковых контактах: русско-китайский пиджин // Русский язык в современном Китае: сб. науч.-метод. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. ЗабГУ, 2017. С. 15–19.
4. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. М.: Просвещение, 1973. С. 171–206.
5. Кондратьева И.А., Малина Н.В., Рогачева Т.Д. Использование новых образовательных технологий как средство повышения уровня образования иностранных студентов // Межпредметные связи и преемственность в преподавании речеведческих дисциплин: материалы докладов и сообщений XX Междунар. науч.-метод. конф. СПб.: ФГБОУ ВПО «СПГУТД», 2015. С. 307–311.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. М.; Нальчик: Изд. центр «Эль-Фа», 1996.
7. Николенько О.В., Захарчук О.Е., Ерещенко М.В. Семантическая вариантность вторичных глаголов в научных текстах // Язык как система и деятельность – 6: материалы Всерос. науч. конф.; Южн. фед. ун-т. Ростов н/Д.: Изд-во Южн. фед. ун-та, 2017.
8. Рогачева Т.Д. Современные подходы в обучении русскому языку иностранных студентов // Актуальные вопросы изучения русского языка как иностранного и проблемы преподавания на русском языке: сб. ст. Ростов н/Д.: ДГТУ, 2017. С. 130–134.

* * *

1. Babakova L.D., Morenko B.N., Navid M. Proektnaya deyatel'nost' inostrannykh studentov pri podgotovke dokladov na nauchnyuyu konferenciuyu // Novye napravleniya modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v formirovanii zdorovogo obraza zhizni i bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: materialy V Region. nauch.-prakt. konf. (Krasnodar, 7 dek. 2016 g.). Krasnodar, 2017. S. 28–32.
2. Erreshchenko M.V., Nikolenko O.V., Zaharchuk O.E. Kontekstno-orientirovannoe obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu // Mezhdunarodnoe obrazovanie i sotrudnichestvo: sb. materialov V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Professional'no napravlennoe obuchenie russkomu yazyku inostrannykh grazhdan» 2 noyab. 2017 g. M.: TekhPoligrafCentr, 2017.
3. Zaharchuk O.E., Nikolenko O.V., Erreshchenko M.V. O situativnykh yazykovykh kontaktakh: russko-kitajskij pidzhin // Russkij yazyk v sovremennom Kitae: sb. nauch.-metod. st. V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. ZabGU, 2017. S. 15–19.
4. Zemskaya E.A. Sovremennyy russkij yazyk. Slovoobrazovanie. M.: Prosveshchenie, 1973. S. 171–206.
5. Kondrat'eva I.A., Malina N.V., Rogacheva T.D. Ispol'zovanie novykh obrazovatel'nykh tekhnologij kak sredstvo povysheniya urovnya obrazovaniya inostrannykh studentov // Mezhpredmetnye svyazi i preemstvennost' v prepodavanii rechevedcheskikh disciplin: materialy dokladov i soobshchenij XX Mezhdunar. nauch.-metod. konf. SPb.: FGBOU VPO «SPGUTD», 2015. S. 307–311.
6. Leont'ev A.A. Pedagogicheskoe obshchenie. 2-e izd., pererab. i dop. M.; Nal'chik: Izd. centr «El'-Fa», 1996.
7. Nikolenko O.V., Zaharchuk O.E., Erreshchenko M.V. Semanticheskaya variantnost' vtorichnykh glagolov v nauchnykh tekstakh // Yazyk kak sistema i deyatel'nost' – 6: materialy Vseros. nauch. konf.; Yuzhn. fed. un-t. Rostov n/D.: Izd-vo YUzhn. fed. un-ta, 2017.
8. Rogacheva T.D. Sovremennyye podhody v obuchenii russkomu yazyku inostrannykh studentov // Aktual'nye voprosy izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo i problemy prepodavaniya na russkom yazyke: sb. st. Rostov n/D.: DGTU, 2017. S. 130–134.

Nouns used to denote a person's occupation in Russian and Chinese: teaching how to present word formation patterns in the course of Russian as a foreign language

The article explores the suffixal methods of representing word formation patterns denoting a person's occupation in Russian and Chinese. The structural and semantic features of the word formation paradigm are projected onto the educative and communicative area of the course of Russian as a foreign language for Chinese students. The general and idiosyncratic features in word formation patterns are analyzed based on the conceptual essence of suffixed nouns denoting a person's occupation.

Key words: *derivational models, suffixed nouns with the meaning of a doer, Chinese half-suffixes with the meaning of a person, ways of representing suffixes in teaching Russian as a Foreign Language.*

(Статья поступила в редакцию 25.03.2019)

Н.Н. КОТЕЛЬНИКОВА
(Волгоград)

**СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА
В КОММУНИКАТИВНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО
КИТАЙСКОГО ГОРОДА
КАК ИНДИКАТОР ВНУТРЕННЕЙ
ПОЛИТИКИ КНР***

С позиций медиаурбанистики изучается социальная реклама КНР как средство коммуникационной связи между государственными органами власти и обществом, обеспечивающее информационную поддержку проводимой внутренней политики.

Ключевые слова: *Китай, медиаурбанистика (urban communication), социальная реклама, внутренняя политика.*

Современный город является открытой, динамично развивающейся системой, постоянно преобразующимся социально-культурным феноменом, требующим разностороннего из-

учения специалистов различных областей научного знания. В последние годы в развитии современной урбанистики, как справедливо отмечает С.С. Аванесов, «все более очевидной становится исследовательская тенденция, направленная на комплексное изучение города как культурно-коммуникативного пространства» [1, с. 10]. Город как особая информационная среда, открытое коммуникативное пространство, служащее площадкой для взаимодействия большого количества людей, вбирает в себя множество дискурсов, которые, пересекаясь между собой, формируют язык города.

Интерес к изучению языка современного города спровоцировал появление нового направления лингвистических исследований – медиаурбанистики, исследующей различные аспекты человеческой коммуникации в городской среде. Настоящая статья, написанная в рамках проекта РФФИ «Язык большого города: медиаурбанистический дискурс в России и КНР», который предполагает всестороннее исследование коммуникативного пространства современного китайского города, посвящена изучению текстов китайской наружной социальной рекламы как неотъемлемой составляющей медиаурбанистического дискурса.

Предполагается, что медиаурбанистический дискурс формируется под влиянием двух разнонаправленных процессов – коммуникации «сверху», т. е. от руководства страны и официальных СМИ, и «снизу», т. е. от инициативных индивидуумов и социальных групп. Социальная реклама является ярким примером потока коммуникации «сверху».

Термин *гуни гуангао* (公益广告), который используется в Китае для обозначения социальной рекламы, можно дословно перевести как «реклама общественных интересов». Среди многочисленных определений этого понятия классическим считается определение Гао Пина, автора первой книги о социальной рекламе в Китае: «социальная реклама – это некоммерческая реклама, обслуживающая общественные интересы, распространяющая какие-либо общественно полезные идеи с помощью высказываний рекомендательного, наставляющего либо предостерегающего характера и способствующая строительству социалистической духовной цивилизации» [18, с. 11]. Более подробное определение этому виду массовой коммуникации дал Пань Цзэхун: «Социальная реклама – это реклама, ориентированная на широкую общественность, направ-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-29-09114.

ленная против актуальных социальных пороков и вредных привычек, которая в короткой, доступной форме и при помощи оригинальных выразительных приемов привлекает общественный интерес к определенной проблеме, дает полезные наставления и рекомендации, формирует новые социальные установки, влияет на общественное мнение, приводит общественное поведение в соответствие с определенными нормами, целью которой является защита общественной морали и нормального функционирования системы, а также достижение устойчивого развития общества в гармонии между человеком и природой» [22, с. 4]. Вполне исчерпывающее представление о том, что понимается в КНР под термином *гунь гуангао*, дает нам определение этого явления, приводимое во Временных положениях о развитии социальной рекламы и управлении ею (公益广告促进和管理暂行办法): «Социальная реклама – это некоммерческая реклама, которая направлена на распространение основных социалистических ценностей, пропагандирует нормы позитивной морали, способствует формированию у граждан высококультурных качеств и повышению уровня цивилизованности общества, защищает и отстаивает государственные и общественные интересы» [19]. Временные положения были разработаны Государственным промышленно-торговым административным управлением совместно с другими центральными ведомствами в 2016 г. и в настоящее время являются основным официальным документом, регламентирующим деятельность в сфере социальной рекламы в КНР.

Историю социальной рекламы в Китае нельзя назвать долгой. В нынешнем ее понимании она впервые появилась в 80-е гг. XX в. [24, с. 36]. Однако благодаря активной государственной поддержке социальная реклама в КНР получила стремительное развитие. Обновленный закон КНР «О рекламе» в редакции 2015 г., который является базовым нормативным актом, регулирующим правоотношения в сфере рекламы, обязывает всех рекламодателей размещать социальную рекламу (ст. 74) [25], а частота публикаций социальной рекламы была определена еще в 2003 г. в циркуляре, принятом Отделом пропаганды ЦК КПК и рядом государственных ведомств (в том числе Государственным промышленно-торговым административным управлением и Государственным управлением по делам прессы и печати Китая), который устанавливал, что во всех СМИ Китая, включая сайты Интернета, количество социальных реклам-

ных объявлений не должно быть меньше 3% от количества коммерческих рекламных объявлений [15, с. 16].

Социальная реклама в КНР является действенным инструментом ценностных и идейных трансляций от государства обществу. В документе «Руководящие рекомендации по стимулированию развития рекламной отрасли», изданном Государственным промышленно-торговым административным управлением КНР в 2008 г., социальная реклама рассматривается как важное средство распространения социалистической духовной культуры [20]. О значимой роли социальной рекламы в популяризации государственной политики, пропаганде идей Коммунистической партии Китая, распространении информации о законоположениях и способствовании «строительству социалистической духовной цивилизации» говорят и китайские ученые-социологи [21, с. 127; 23, с. 212; 16, с. 75]. Гао Лихуа и Лэй Лэй, рассматривая модель функционирования социальной рекламы в КНР, характеризуют ее как «управляемую правительством» (政府主导型模式) и определяют правительство страны как «инициатора и вдохновителя, который направляет, поддерживает и стимулирует развитие социальной рекламы» [17, с. 85]. В настоящей статье мы будем рассматривать именно тот пласт социальной рекламы, которую в отечественной науке определяют как «государственную рекламу», т. е. рекламу от лица государства, которая имеет своей целью развитие экономического и человеческого потенциала на благо нации и государства, способствует формированию благоприятного имиджа власти (государства) в обществе, нацелена на продвижение стратегических и приоритетных идей государственной политики, идей, связанных с интересами государства в сфере деятельности конкретных государственных институтов [5, с. 126; 6, с. 35]. Социальная реклама, акцентирующая внимание на ценностях государственной политики, присутствует в КНР в виде рекламы в прессе и Интернете, радио- и телерекламы, а также наружной рекламы. Особый интерес в контексте нашего исследования вызывает наружная социальная реклама (户外公益广告), представленная в Китае в основном в виде крупногабаритных плакатов, баннеров и растяжек, поскольку она является не только органичной частью городского информационного пространства, но и одним из основных визуальных факторов, определяющих облик города, а визуальная среда окружающего пространства неизбежно влияет на сознание лю-

дей. Изучение совокупного контента наружной социальной рекламы, с помощью которой государство информационно поддерживает реализуемые управленческие решения, позволило нам определить некоторые направления социальной политики, которые власти страны считают наиболее значимыми, актуальными, требующими привлечения общественного внимания.

Демографическая политика. В конце 2015 г. в Китае было принято решение о полной отмене демографической политики «одна семья – один ребенок», проводимой более 35 лет, которая позволила создать благоприятные демографические условия для быстрого экономического развития в годы реформ, но вместе с тем привела к серьезной диспропорции в возрастной и половой структуре населения [10, с. 22]. Сокращение доли населения трудоспособного возраста и гендерный дисбаланс в настоящее время стали серьезным препятствием на пути дальнейшего хозяйственного развития страны. С 1 января 2016 г. началась реализация новой политики «одна семья – два ребенка» (全面二孩政策), главным объектом которой стали жители городов, поскольку жителям деревень при соблюдении ряда условий и раньше было позволено иметь двоих детей. Однако резкого ускорения темпов роста населения не произошло. И хотя, по данным Национального бюро статистики КНР, рождаемость за 2016 г., первый год «разрешенной двухдетности», выросла на 7,9% по сравнению с 2015 г., принципиально это «демографический портрет» Китая не меняет [4, с. 87].

Результаты многочисленных социологических опросов говорят о том, что большинство китайских городских семей не хотят заводить второго ребенка. В китайских семьях, особенно городских, фактически сформировалась «культура однодетности», определенная модель репродуктивного поведения, при которой выбор в пользу рождения даже единственного ребенка делается только при уверенности в том, что и ему, и родителям будет обеспечен высокий уровень жизни. Кроме того, в Китае наблюдается рост количества семейных пар *динкэ* (丁克), сознательно отказывающихся от рождения детей. Китайское слово *динкэ* является фонетической калькой от англоязычной аббревиатуры DINK, которая расшифровывается как double incomes no kids – двойной доход без детей. Согласно данным социологических опросов, 98% семей *динкэ* живут в больших городах Китая, а в Пекине и Шанхае они составляют 10% всех семейных пар репродуктивного возраста [11, с. 60].

Таким образом, для того чтобы наладить демографическую ситуацию в стране, одной официальной отмены запрета на повторные рождения оказалось недостаточно. Как отмечает Ван Е, «недостаточно просто разрешить то, что долгое время запрещалось», «требуется специальная государственная пропаганда двухдетности» [4, с. 93]. Такая пропаганда осуществляется в том числе и посредством наружной социальной рекламы, тексты которой гласят: 二孩时代 (Эпоха двухдетности); 和谐社会 全面二胎 (Гармоничное общество, тотальная двухдетность); 国家提倡二胎 (Государство ратует за двухдетность). В приведенных примерах используется презентативная дискурсивная стратегия, направленная на информирование или напоминание о рекламируемом продукте, на формирование в общественном сознании его позитивного образа. Под дискурсивной стратегией мы понимаем заранее запланированный и реализуемый в ходе коммуникативного акта особый способ выстраивания дискурса с использованием соответствующих вербальных и невербальных ресурсов для достижения определенной коммуникативной цели. По нашим наблюдениям, в рекламе, пропагандирующей новую демографическую политику, чаще всего используется дискурсивная стратегия побуждения, предполагающая очевидный посыл к совершению действия, например: 两个娃娃好, 全面实行二胎政策 (Два ребенка – это хорошо, все вместе осуществим политику «одна семья – два ребенка»). При этом нередко задействуется тактика аргументирования, где в качестве аргумента могут выступать как общественные, так и личные интересы. Так, некоторые тексты рекламных сообщений апеллируют к общегражданским чувствам реципиентов, отмечая важность новой политики для развития страны: 实施全面二孩政策, 促进人口均衡发展 (Претворим в жизнь политику «одна семья – два ребенка», поспособствуем гармоничному демографическому развитию). Другие обращаются к личной заинтересованности: 全面两孩政策好, 家里热闹好养老 (Хороша политика «одна семья – два ребенка», большая семья – хорошая поддержка в старости); 男孩女孩都是宝, 再生一个凑成好 (И сын, и дочь – это богатство, роди еще одного для полного счастья).

Языковая политика. Языковая политика КНР нашла свое воплощение в широком распространении социальной рекламы, призывающей граждан использовать общегосударственный язык путунхуа. Официальный спи-

сок народов в КНР насчитывает 56 этносов: численно доминирующая народность хань и 55 национальных меньшинств. Полиэтнический и мультикультурный состав населения Китая непосредственно повлиял на особенности его языкового устройства: общее число языков, используемых на территории КНР, по разным данным, варьируется от 80 до 300, а собственно ханьский (китайский) язык, в соответствии с основной классификацией, включает в себя 10 диалектов, при этом диалектная группа гуаньхуа охватывает около 70% всей территории КНР, и наибольшее число носителей языка среди китаезычных граждан [8, с. 11–12]. По подсчетам на основе данных переписи населения 2010 г., китайские диалекты остаются родными для 1 млрд 100 млн чел. из общего числа 1 млрд 280 млн говорящих на китайском языке [7, с. 140]. С учетом такой сложной языковой ситуации значительное внимание правительство страны уделяет вопросам языкового планирования, направленного на поддержание стабильности в государстве, сохранение его территориальной целостности в условиях многонациональности населения. Основным приоритетом современной языковой политики КНР является стремление к гармонизации языкового сообщества страны.

Как отмечает в своем диссертационном исследовании М.Я. Каплунова, в XXI в. масштабы языковой политики в КНР приняли небывалый размах, о чем свидетельствует сложная структура государственных органов, вовлеченных в реализацию этого направления государственной политики, ежегодные аналитические отчеты и другие материалы о языковой ситуации в КНР. Принятие Закона об общегосударственном языке и письменности (中华人民共和国国家通用语言文字法) от 2001 г. свидетельствует о необходимости осуществления официального контроля за процессом распространения путунхуа и стандартизованных иероглифов. Важным показателем языковой политики КНР является Долгосрочный план развития и реформ в отношении государственного языка и письменности на 2012–2020 гг. (国家中长期语言文字事业改革和发展规划纲要 2012–2020), подразумевающий «поощрение и регулирование использования национального общего языка, который базируется на общем построении социализма с китайской спецификой»; дальнейшее осуществление стандартизации языка; гармоничное развитие языка и снижение остроты языковых конфликтов [8, с. 15].

Свидетельством значимости языкового вопроса служат многочисленные плакаты с призывами использовать для общения нормативный язык путунхуа, например: 说好普通话, 迈进新时代 (*Говори на путунхуа, вступи в новую эру*); 讲好普通话, 朋友遍天下 (*Говори на путунхуа и друзья будут во всей Поднебесной*); 说好普通话, 走遍神州都不怕 (*Если хорошо говоришь на путунхуа, нестрашно обойти весь Китай*). В текстах китайской социальной рекламы владение путунхуа и его использование в повседневном общении часто представляются как необходимая составляющая образа цивилизованного человека: 说普通话, 写规范字, 用文明语, 做文明人 (*Говори на путунхуа, пиши стандартизированными иероглифами, используй культурную речь, будь цивилизованным человеком*). В некоторых рекламных текстах путунхуа представлен как инструмент, обеспечивающий государственное единство, например: 大力推广普通话, 增强中华民族凝聚力 (*Всеми силами распространяй путунхуа, укрепляй сплоченность китайского народа*), причем нередко для этого используется метафорический образ моста: 普通话——13亿颗心与心之间的桥梁 (*Путунхуа – мост между 1 миллиардом 300 миллионами сердец*); 普通话——人类沟通的桥梁 (*Путунхуа – мост, соединяющий людей*). Упоминается и национальное многообразие, на фоне которого владение государственным языком является необходимостью, например: 56个民族56朵花, 56种语言汇成一句话: 请说普通话 (*56 национальностей, словно 56 цветов, 56 языков сливаются в одну фразу: «Пожалуйста, говори на путунхуа»*). Как можем видеть из приведенных примеров, основными дискурсивными стратегиями, встречающимися в рекламе, пропагандирующей использование путунхуа, как и в случае с рекламой демографической политики, являются презентативная стратегия и стратегия побуждения.

Антикоррупционная политика. Высокий уровень коррупции практически на всех уровнях власти остается одной из наиболее серьезных проблем, стоящих перед китайским обществом на современном этапе [13, с. 307], поэтому борьба с коррупцией в настоящее время является стратегической задачей китайского партийного и государственного руководства. Начало широкомасштабной общенациональной кампании по борьбе с коррупцией было положено на XVIII съезде КПК в ноябре 2012 г. и обусловлено приходом к власти руководителя пятого поколения – Си Цзиньпина [14, с. 70]. Активизировалась антикорруп-

ционная борьба сразу на всех уровнях власти, была направлена на «чистку рядов» как среди крупных, так и среди мелких чиновников так называемая борьба против тигров и мух (打虎拍蝇), что привело к резкому увеличению количества резонансных расследований и уголовных дел против должностных лиц. Так, за время настоящей антикоррупционной кампании (с ноября 2012 г.) ревизионные и дисциплинарные органы страны всех уровней возбудили более 1,1 млн дел о коррупционных правонарушениях [14, с. 73–74]. Результативность борьбы с коррупцией в значительной степени обусловлена неотвратимостью применения достаточно жесткого антикоррупционного законодательства, в соответствии с которым за такие преступления, как взяточничество, может быть применено не только наказание в виде пожизненного лишения свободы, но и смертная казнь.

Следует отметить, что за последние несколько лет удалось добиться определенных успехов в сфере противодействия коррупции, однако, поскольку проблема в китайском обществе укоренена весьма глубоко, руководство КНР продолжает активно вести борьбу в этом направлении. Об этом свидетельствует и большое количество наружной социальной рекламы, которая призвана не только постоянно напоминать чиновникам о неотвратимости грядущего наказания за взяточничество и искоренить в обществе традицию «одаривания» должностных лиц в благодарность за помощь, но и сформировать у граждан представление о том, какое важное значение в настоящее время придается противодействию коррупции в КНР на высшем государственном уровне.

Как и в случае с популяризацией демографической и языковой политики, в дискурсе социальной рекламы антикоррупционной тематики используются презентативная стратегия и стратегии побуждения, например: 反腐倡廉. 廉洁修身 (*Противодействие коррупции и поощрение неподкупности. Бескорыстие и работа над собой*); 贪腐—一根针, 刺疼百姓心 (*Коррупция — игла, которая больно пронзает сердца простого народа*); 保持忠诚的内心, 人民不需要两面派 (*Сохрани честное сердце, народу не нужны лицемеры*). Однако более характерной для рекламы этой тематики является дискурсивная стратегия запугивания. Запугивание представляет собой использование страха в качестве инструмента убеждения с целью изменения установки или поведения людей [9, с. 111]. О неизбежности грядущего наказания китайским чиновникам напоминают такие тексты рекламных плакатов: 金

钱诚可贵, 生命价更贵 (*Ценность денег действительно высока, но цена жизни выше*); 贪心一起 就是牢狱的开始 (*Жадность — начало дороги в тюрьму*).

Специфика текстов наружной рекламы как креолизованных текстов подразумевает, что каждая из реализуемых дискурсивных стратегий может быть выражена с помощью как вербальных, так и изобразительных средств передачи информации. Стратегия запугивания на рекламных плакатах рассматриваемой серии находит свое воплощение в визуальных образах наручников, тюремной решетки, клетки и т. п. Примером такой наружной рекламы может служить плакат с изображением петли для повешения, узел которой держится на иероглифе 贪 (*алчность*), и подписью 死结 (*намертво затянутый узел*). Это пример текста с полной креолизацией, в котором между «вербальным и иконическим компонентами устанавливаются синсемантические отношения: вербальный текст полностью зависит от изобразительного ряда, и само изображение выступает в качестве обязательного элемента текста» [2, с. 127]. В китайской наружной рекламе полная креолизация текста часто достигается с помощью определенной графической обработки иероглифического знака, в результате которой образуется визуальное единство иероглифа и некоего изображения. Ярким примером такого вида креолизации текста может



Рис. 1. Рекламный плакат антикоррупционной тематики



Рис. 2. Рекламный плакат антикоррупционной тематики

служить плакат, на котором изображен крупный иероглиф 贪 (алчность), оформленный в виде лабиринта. Изображение сопровождается надписью 别让自己走进了迷宫 (Не дай себе попасть в лабиринт) (рис. 1).

Такой художественный прием, при котором иероглифический знак становится предметом художественной обработки и стилизации, мы называем «игрой иероглифов» (по аналогии с понятием «игра слов»). Он делает возможной реализацию в одном контексте семантического значения иероглифа и «картинки», созданной с помощью стилизации его внешней формы. Например, на одном из рассмотренных нами плакатов изображено два крупных иероглифа 官 (чиновник), в первом из них нижняя часть иероглифа (吕) представлена в виде традиционных китайских монет, во втором – в виде наручников. Ниже расположены надписи: под первым изображением – 如果这就是你的为官之道 (Если это твой путь чиновника), под вторым изображением – 那么这就是你最后的结果 (То это его конечный итог).

По нашим наблюдениям, в наружной рекламе антикоррупционной тематики прием «игры иероглифов» чаще всего основан на внешнем сходстве двух иероглифов с противоположным значением: 腐 – разложение (в значении «коррупция») и 廉 – честность, бескорыстие. Так, текст одного из плакатов, на котором графически выделена общая для двух иероглифов графема 广, составляющая как бы внешний контур иероглифа, звучит

так: 廉与腐：一样的外表，不一样的心 (Коррупция и честность: одинаковые снаружи, разные внутри). На другом плакате с надписью 做一个干净的自己 (Будь чист) представлен иероглиф 腐 (коррупция), который после омовения водой превращается в 廉 (честность) (рис. 2).

Одной из особенностей антикоррупционной кампании Си Цзиньпина является ее морализаторский характер, борьба с так называемыми излишествами, большое значение уделяется формированию у государственных служащих моральных и нравственных принципов, а также повышению чувства долга и ответственности. На первом плане оказалась личная жизнь чиновников, любые обнаружения проявлений коррумпированности и моральной нечистоплотности становятся причиной разбирательств по линии партийных дисциплинарных комиссий. Чиновников обязали вести скромную, нравственную жизнь, запретили приобретать автомобили класса люкс, предаваться чревоугодию, изменять женам [12, с. 110–111]. Это нашло отражение в наружной рекламе с текстами такого содержания: 戒酒, 戒色, 戒贪欲 · 清心, 清正, 清廉明 (Воздержись от спиртного, разврата и жадности. Будь чист душой, справедлив и неподкупен).

Следует отметить, что в подавляющем большинстве рассмотренных нами в контексте настоящего исследования образцов рекламы в качестве речевого жанра использован лозунг, по преобладающей цели высказывания рекламные тексты представляют собой лозунги-призывы и лозунги-констатации (по классификации Х. Вальтера) [3, с. 40–41]. Нередко художественное оформление рекламных плакатов содержит государственную символику.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что социальная реклама в КНР является одним из основных способов коммуникационной связи между государственными органами власти и обществом, обеспечивает информационную поддержку проводимой внутренней политики, популяризирует реализуемые управленческие решения, акцентирует внимание граждан на актуальных для государства проблемах и предлагает пути их решения. Наружная социальная реклама КНР в контексте реализации государственной политики характеризуется использованием активных призывов и лозунгов. В этом виде рекламного дискурса в основном задействованы три дискурсивные стратегии: презентативная стратегия, направленная на информирование и создание положительного об-

паза рекламируемого явления, стратегия побуждения, мотивирующая к совершению или несовершению какого-либо действия посредством призыва и / либо аргументированного убеждения, и стратегия запугивания, реализуемая через демонстрацию последствий противоправных деяний. Наружная реклама рассматриваемой тематики насыщает медиаурбанистический дискурс любого китайского города идейно-политическим содержанием и, будучи инкорпорированной в городскую среду, является постоянным информационным спутником современного горожанина.

Список литературы

1. Аванесов С.С. Визуальная семиотика города: перспектива исследования городских текстов // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2016. № 4 (10). С. 9–22.
2. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003.
3. Вальтер Х. Лозунг как речевой жанр публицистического дискурса // Медиалингвистика. 2016. № 3 (13). С. 33–45.
4. Ван Е. Изменение демографической политики Китая: причины, результаты, перспективы // Народонаселение. 2018. Т. 21. № 1. С. 84–96.
5. Головлева Е.Л. Основы рекламы: учеб. пособие для вузов. М.: Главбух, 2003.
6. Ежова Е.Н. Социальная реклама как ресурс государственного управления в современном российском обществе // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2016. № 12(394). С. 34–40.
7. Завьялова О.И. Языки Китая: новейшие исследования и открытия // Проблемы Дальнего Востока. 2016. № 5. С. 139–143.
8. Каплунова М.Я. Языковая политика и функциональное развитие языков в КНР: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2017.
9. Кордуэлл М. Психология. А–Я. Словарь-справочник / пер. с англ. К.С. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000.
10. Котельникова Т. В. Новая демографическая политика Китая и опыт стран региона Восточной и Юго-восточной Азии // Россия и Китай: проблемы стратегического взаимодействия: сб. Восточного центра. 2016. № 17. С. 22–24.
11. Куприянова Ю., Янишевская А. Новая демографическая политика в Китае: «одна семья – два ребенка» // Демографическое обозрение. 2017. Т. 4. № 2. С. 53–64.
12. Михайлова А.И., Го Г. Борьба с коррупцией в Китае: опыт Си Цзиньпина // Теория и практика управления человеческими ресурсами: материалы V Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. / отв. ред. И. Р. Казарян. Чита, 2018. С. 107–112.
13. Муратшина К.Г. Новые тенденции в борьбе с коррупцией в КНР // Китай: история и современность: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2016. С. 307–311.
14. Севальнев В.В. Правовое регулирование противодействия коррупции в Китае // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2018. № 2(69). С. 69–74.
15. Чжан Жун. Социальная реклама в Китае как инструмент государственной социальной политики // Вестн. Ун-та Рос. академии образования. 2010. № 4. С. 14–17.
16. 高静儒. 谈公益广告的宣传作用 // 广告研究. 2005. № 8. 页75.
17. 高丽华, 雷蕾. 我国公益广告的运作模式 // 青年记者. 2016. 6月下. 页85–86.
18. 高萍. 公益广告初探. 北京: 中国商业出版社, 1999.
19. 公益广告促进和管理暂行办法 [Electronic resource]. URL: http://home.saic.gov.cn/fgs/zcfg/201603/t20160308_192822.html (дата обращения: 16.02.2019).
20. 关于促进广告业发展的指导意见 [Electronic resource]. URL: http://gkml.saic.gov.cn/auto3743/auto3753/200809/t20080922_112599.htm (дата обращения: 16.02.2019).
21. 洪英. 浅析“中国梦”系列平面公益广告中中国传统元素的运用 // 《芒种》. 2015. № 3. 页127–128.
22. 潘泽宏. 公益广告导论. 北京: 中国广播电视出版社, 2001.
23. 田博文. 公益广告的时代要求——浅谈现代公益广告创新设计 // 中国科技纵横. 2012. № 11. 页211–212.
24. 万佳琪. 公益广告在中国的发展历程 // 大观. 2016. № 4. 页36.
25. 中华人民共和国广告法 [Electronic resource]. URL: http://www.npc.gov.cn/npc/cwhhy/12jcw/2015--04/25/content_1934594.htm (дата обращения: 16.02.2019).

* * *

sijskom obshchestve // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2016. № 12(394). S. 34–40.

7. Zav'yalova O.I. Yazyki Kitaya: novejschie issledovaniya i otkrytiya // Problemy Dal'nego Vostoka. 2016. № 5. S. 139–143.

8. Kaplunova M.Ya. Yazykovaya politika i funktsional'noe razvitiye yazykov v KNR: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2017.

9. Korduell M. Psihologiya. A – Ya. Slovar'-spravochnik / per. s angl. K.S. Tkachenko. M.: FAIR-PRESS, 2000.

10. Kotelnikova T.V. Novaya demograficheskaya politika Kitaya i opyt stran regiona Vostochnoy i Yugo-vostochnoy Azii // Rossiya i Kitaj: problemy strategicheskogo vzaimodejstviya: sb. Vostochnogo centra. 2016. № 17. S. 22–24.

11. Kupriyanova Yu., Yanishevskaya A. Novaya demograficheskaya politika v Kitae: «odna sem'ya – dva rebenka» // Demograficheskoe obozrenie. 2017. T. 4. № 2. S. 53–64.

12. Mihajlova A.I., Go G. Bor'ba s korruptsiej v Kitae: opyt Si Czin'pina // Teoriya i praktika upravleniya chelovecheskimi resursami: materialy V Mezhdunar. ochno-zaochn. nauch.-prakt. konf. / otv. red. I.R. Kazaryan. Chita, 2018. S. 107–112.

13. Muratshina K.G. Novye tendencii v bor'be s korruptsiej v KNR // Kitaj: istoriya i sovremennost': materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 2016. S. 307–311.

14. Seval'nev V.V. Pravovoe regulirovanie protivodejstviya korruptcii v Kitae // Zhurnal zarubezhnogo zakonodatel'stva i sravnitel'nogo pravovedeniya. 2018. № 2(69). S. 69–74.

15. Chzhan Zhun. Social'naya reklama v Kitae kak instrument gosudarstvennoj social'noj politiki // Vestn. Un-ta Ros. akademii obrazovaniya. 2010. № 4. S. 14–17.

Social advertising in the communicative space of the modern Chinese city as an indicator of the domestic policy of the PRC

The article explores social advertising in the People's Republic of China from the positions of media-urbanism. The author shows that social advertising serves as a means of communication between state authorities and society, providing information support for the domestic policy.

Key words: *China, media communication, urban communication, social advertising, domestic policy.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2019)

МАНЬ ШУ
(Челябинск)

МИМИКРИЯ КАК СТРАТЕГИЯ В ВЫБОРЕ ПРАГМАНИМОВ НА РЫНКЕ ПРОИЗВОДИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО КИТАЯ

Анализируются прагматимы – товарные знаки китайских производителей экспортируемых по всему миру продуктов питания, одежды, обуви. Описывается исторически сформированное культурное явление, способствующее успешному продвижению поддельной продукции. Выявляются лингвистические и экстралингвистические явления, позволяющие имитировать прагматимы, которые являются известными брендами.

Ключевые слова: *ономастика, прагматимы, мимикрия, фальсификация, бренд, шанджай, культура Китая.*

Реальное положение дел на мировом рынке показывает совместное существование товаров и услуг с хорошей репутацией, которая гарантирует высокое качество (бренд), и продуктов хорошего или сомнительного качества, которые не относятся к какому-либо бренду, но стремятся быть похожими на какой-либо бренд.

Хорошая репутация товара сегодня является нематериальным активом, который существенно влияет на его спрос. Как правило, эти товары дорогие. Желание покупателей получить престижные товары высокого качества, с одной стороны, и желание производителей товаров как можно быстрее и выгоднее их продать – с другой приводят к расширению фальсификации и имитации на разных уровнях.

Под фальсификацией (от лат. *falsificare* – «подделывать») в настоящей статье понимается подделка, выдаваемая за настоящую вещь, изменение внешнего вида предметов. Под имитацией (от лат. *imitatio* – «подражание») понимается подражание, уподобление кому-либо, воспроизведение, повторение, копирование [5, с. 994].

Кроме общекультурных в мировой экономике понятий «фальсификация» и «имитация», в современной культуре Китая существует понятие «шанджай» (от кит. 山寨 шанджай – «подделка») [10, с. 107–108]. Это явление постепенно эволюционирует от экономи-

ческого поведения к социокультурному феномену. Можно говорить о том, что явление подделки или фальсификации в китайской культуре находится в центре внимания ученых-экономистов, которые считают, что это закономерное явление в современном социуме и оно требует определенных стратегических вмешательств управляющего аппарата, чтобы преобразить, свести к минимуму и искоренить их в будущем.

В настоящей работе проведен анализ прагматонимов – названий продукции китайского производства, которые фактически являются подделкой, имитацией существующих брендов. В современном языкознании выделяется достаточно большая группа имен, называющих товарные марки или словесные товарные знаки. З.П. Камолова предложила выделить эти имена в особую группу и обозначить их термином *прагмоним* (от др.-греч. *pragma* «вещь, товар» + *опута* «имя») [4, с. 65]. И.В. Крюкова проанализировала историю формирования терминов для классификации коммерческо-рекламных наименований и предложила ввести более корректный термин *прагматоним* [6, с. 360]. Итак, настоящая статья анализирует прагматонимы, называющие заведомо поддельную брендовую продукцию, произведенную в Китае.

Если у потребителя при рассмотрении или примерке определенного продукта возникает ассоциация с известным брендом, а продукт таковым не является, то можно говорить об имитации бренда. Имитация бренда изготавливается без нарушения прав интеллектуальной собственности и закона. Имитация основана на ассоциации с оригинальным запатентованным продуктом и на эксплуатации его символов, знаков, слоганов, атрибутов, цветовой гаммы, формы или общего стиля. Таким образом, можно говорить, что фактически продукт-имитатор вводит в заблуждение покупателя, подобно тому как в мире природы растение или животное, имея схожий внешний вид с окружающей средой, вводит в заблуждение потенциального врага, чтобы остаться невредимым. В 1862 г. английский естествоиспытатель Генри Уолтер Бейтс описал это явление природы в науке и обозначил его термином *мимикрия*. Термин *мимикрия* также вошел в лингвистическую науку для обозначения языковых способов маскировки одного объекта под другой.

В российской научной литературе явление мимикрии изучается лингвистами на уровне теории коммуникации. Один из исследовате-

лей этой проблемы В.Б. Кашкин в 2000 г. издал учебное пособие «Введение в теорию коммуникации», в котором представил основные модели и теории коммуникации. В.Б. Кашкин в своей теории коммуникации описал три типа мимикрии в коммуникации: 1) мимикрия участников коммуникации (коммуникант выдает себя за кого-то другого); 2) мимикрия функций коммуникации (основная цель скрывается под другой); 3) мимикрия элементов коммуникации (выбирается не прямое выражение идеи: эвфемизмы, риторические вопросы и др.) [3, с. 175].

Вслед за В.Б. Кашкиным явление коммуникативной мимикрии анализирует И.М. Дзялошинский в статье «Мимикрия и имитация в системе бизнес-коммуникаций» и выделяет семь типов мимикрии в этой сфере деятельности. Первые три типа мимикрии, обозначенные В.Б. Кашкиным, И.М. Дзялошинский иллюстрирует примерами из рекламных и политических текстов. Далее он выделяет организационную, товарную, ценовую и маркетинговую мимикрии, объясняя их сущность и дополняя классификацию подвидами мимикрии. В частности, под организационной мимикрией понимается притворное следование определенным традициям и нормам в политике, экономике, культуре, которое помогает манипулировать общественным мнением, создавать подложные статистические сведения. Под товарной мимикрией, как пишет И.М. Дзялошинский, понимается введение потребителя в заблуждение относительно подлинности товара или производителя. По его мнению, существует три вида товарной мимикрии: версия, копия и имитация. Ценовая мимикрия наблюдается при одновременной продаже одной и той же продукции по разным ценам в зависимости от места и времени продажи, а иногда от категории потребителя. В маркетинговой мимикрии выделяется несколько разновидностей: подделка, клонирование, имитация, оживление. Для понимания границ между нарушением закона и свободным творчеством в статье приводятся и комментируются четыре закона, действующих на территории Российской Федерации, которые направлены на соблюдение и защиту авторских прав [2, с. 185].

О коммуникативных типах мимикрий, реализованных в диалогах англоязычных художественных фильмов, пишет Е.А. Лизунова. Она дает такое определение этому термину: «изменение говорящим свойственного ему стиля коммуникации для осуществления своих целей в определенной коммуникатив-

ной ситуации». Е.А. Лизунова подчеркивает, что это определение нуждается в уточнении. Взяв за основу теоретические положения, выдвинутые В.Б. Кашкиным, она иллюстрирует их такими примерами: агрессивная мимикрия в диалогах фильма «Поймай меня, если сможешь», мимикрия к социальной роли «начальника» или «подчиненного» в фильме «Аферисты Дик и Джейн». Е.А. Лизунова, соглашаясь с типологией коммуникативной мимикрии В.Б. Кашкина, предлагает выделять дополнительно типы мимикрии в зависимости от цели мимикрирующего человека (агрессивная или защитная) от объекта приспособления (социальная роль, определенный жанр речи и т. п.) [7, с. 37].

А.А. Давтян в статье «Рекламная мимикрия как способ выживания на товарно-сервисном и информационном рынках» раскрывает природу рекламной мимикрии как случая маскировки одного социального объекта или явления под другой. По мнению А.А. Давтян, социальная мимикрия выполняет ту же приспособительную роль, что и биологическая. В своей статье А.А. Давтян проводит глобальную классификацию всех разновидностей мимикрии, которые встречаются в социуме при рыночных отношениях. В заключении статьи А.А. Давтян пишет, что плагиат, имитация, подражание, копирование, клонирование, стилизация, заимствование – это еще не весь перечень способов реализации рекламной мимикрии. К мимикрии прибегают объекты, которые не успели адаптироваться к условиям существования на рынке [1, с. 163–171].

Т.Г. Федотовских и В.В. Тишкова в статье «Основные способы имитации имени бренда» вводят термины *нейминг* и *паранейминг* для объяснения способов имяобразования, которые представляют собой подбор (поиск, придумывание) подходящего наименования для всего того, что, с точки зрения заказчика, нуждается в собственном оригинальном имени. Т.Г. Федотовских называет четыре лингвистических способа образования имитаторов бренда, которые используются на территории Российской Федерации: лексический, синтаксический, фонетический и морфологический [9, с. 278–282].

Лексический способ преобразования имени имеет несколько разновидностей. Лексическое созвучие заключается в созвучной имитации оригинального имени. Т.Г. Федотовских и В.В. Тишкова приводят примеры нескольких созвучий оригинального названия популярного российского шоколада «Аленка»: *Алина, Олена, Алеша*. Ассоциативная замена как лек-

сический способ преобразования оригинального товарного имени «Бабкины семечки» наблюдается в таких названиях: *Семечки от бабы Нюры, Степановна, Семечки от бабы Насти, Дед Семен*.

Синтаксический способ паранейминга заключается в преобразовании одного слова в словосочетание. Например, название конфет «Белочка» разными производителями трансформировалось в *лесную белочку, сказочную белочку, солнечную белочку, бабаевскую белочку, шоколадную белочку, сибирскую белочку* и т. д.

Среди фонетических способов паранейминга Т.Г. Федотовских и В.В. Тишкова называют фонетическое созвучие, графическую близость, звукоимитацию, транслитерацию. Фонетический облик слова *Schweppes* полностью повторяется русским словом *Швепс*, что может ввести в заблуждение потенциального покупателя.

К морфологическим способам имитации имени бренда Т.Г. Федотовских и В.В. Тишкова относят аффиксацию и иллюстрируют такой способ преобразования оригинального имени примером *Лезгинка – Лезгиночка*.

Т.Г. Федотовских и В.В. Тишкова делают выводы, что способ преобразования имени бренда используется в зависимости от цели: ввести в заблуждение покупателя или избежать выплат за использование оригинального имени [9, с. 278–282].

Анализ результатов мимикрии среди прагматонимов – товарных знаков производителей продуктов питания, одежды, обуви в Китае показал, что в целом существует семь способов мимикрии, подделки, имитации брендов. Три из семи способов направлены на подделку как известных в Европе и Америке брендов, так и своих внутренних брендов. Четыре из семи способов направлены на мимикрию собственных китайских брендов.

Первый способ мимикрии может быть почти незаметным по причине незначительного изменения имени: замена одной буквы в слове, которая не дает фонетического изменения, например: *Panasonic – Panasonik, Samsung – Samsunk, Sony – Soni, NVC – NVS*. На рисунке ниже приведен пример замены одной буквы в аббревиатуре, называющей бренд осветительных приборов. Торговая марка *NVC*, мимикрирующая под оригинальную марку, является подделкой. Она содержит в себе две замены: замену буквы (C на S) и замену иероглифа (второе слово 士 ши заменяется на 仕 ши). Произношение этих двух латинских букв, как и двух китайских иероглифов одинаково.



Рис. 1. Оригинальный (вверху) и поддельный (внизу) бренд осветительных приборов

Второй способ мимикрии при внимательном рассмотрении может быть замечен, поскольку при замене одной-трех букв меняется и само слово, и его звучание, например: *Nokia – Nokla, Panasonic – Panasonix, Reebok – Rebok, Reebuk* и т. д. Вариантов с заменой одной-трех букв в названии продукции или фирмы-изготовителя может быть несчетное множество. У одной из самых популярных компаний, выпускающих спортивную одежду и инвентарь, фирмы Adidas обнаружено около 50 вариантов названий мимикрий, ср.: *Abidas, Abibas, Adadas, Adidos, Adodos, Adidasa, Dadadas, Dadadas* и т. д.

Третий способ мимикрии в поддельной продукции при внимательном рассмотрении может быть замечен сразу, т. к. одно из двух слов в названии не является оригинальным. Например, энергетический напиток Red Bull, который производится австрийской компанией Red Bull GmbH и представлен более чем в 140 странах мира, имеет в Китае поддельный вариант Fa Bull.

Четвертый способ характерен для подделки продукции внутреннего рынка Китая. Это замена одного иероглифа в середине названия продукта. На рис. 2 представлены два варианта упаковки лапши быстрого приготовления.



Рис. 2. Фотография оригинальной (слева) и поддельной (справа) лапши быстрого приготовления

Один из вариантов (слева) является очень известным брендом. На упаковке продукта-имитатора наблюдается замена одного иероглифа. В середине названия оригинального продукта слово 帅 ши (шеф-повар), в середине названия продукта-имитатора этот иероглиф заменен на слово 帅 шуай (красивый). Внешне при первом осмотре две надписи на упаковке продукта очень похожи.

Для пятого способа характерно зеркальное отображение названия, например: лекарство для лечения кожных проблем с оригинальным названием 999 и подделкой-имитатором 666 (рис. 3). Числа 999 и 666 являются счастливыми для китайцев, поэтому брендовое лекарство и его подделка имеют одинаково хороший спрос у покупателей.

Зеркальное отображение названия продукта также можно наблюдать на рис. 4. Надпись на бутылкированных молочных напитках имеет зеркальное отображение. Бутылка слева на фотографии – это подделка под известную торговую марку крупнейшего молочного завода.

Шестой способ – это замена одного слова / иероглифа в названии из нескольких иероглифов. Пример: два молочных напитка выгля-



Рис. 3. Фотография оригинального (сверху) и поддельного (снизу) лечебного средства для кожи



Рис. 4. Фотография оригинального (справа) и поддельного (слева) молочного напитка

дят очень похоже (рис. 5), но более пристальный взгляд показывает, что их названия различны. Один 营养快线, а другой 营养直线. В оригинальном продукте третье слово слово 快 куай (быстро), в продукте-имитаторе третье слово заменено на слово 直 чжи (прямо). Оригинальный продукт обещает потребителю быстрый доступ к питательным веществам, продукт-имитатор обещает потребителю прямой доступ к питательным веществам. Судя по остальным надписям, оригинальный брендовый напиток содержит 15 полезных микроэлементов, а его имитатор – 16. Таким образом, можно говорить о том, что производители обоих продуктов пытаются завоевать внимание покупателя, доказав свою пользу.

Седьмым способом имитации бренда является полная замена знаков, слов, символов при схожести цвета, фактуры, размера и общего стиля продукта. На рис. 6 представлены два телефона. Один из них – iPhone, другой – мобильный телефон, максимально похожий, но



Рис. 5. Фотография оригинального (слева) и поддельного (справа) молочного напитка



Рис. 6. Фотография оригинального (слева) и поддельного (справа) мобильного телефона

при внимательном рассмотрении можно обнаружить, что логотип, изображающий откусенное яблоко, заменен на пчелу, название устройства тоже отличается.

Итак, мы рассмотрели несколько основных способов подражания известным товарным знакам (или мимикрии) среди производителей, выпускающих свою продукцию в Китайской Народной Республике. Среди способов подделки наблюдается как языковая (словесная) мимикрия, так и графическая (изобразительная). Настоящее исследование позволило классифицировать способы языковой и графической подделки прагматиков и выделило семь разновидностей мимикрии:

- 1) замена одной буквы в слове, которая не дает фонетического изменения;
- 2) замена одной-трех букв в слове, которая дает фонетическое изменение и / или изменение значения слова;
- 3) замена одного из двух слов в оригинальном названии;
- 4) замена одного иероглифа в середине названия продукта;
- 5) зеркальное отображение названия;
- 6) замена одного слова / иероглифа в названии из нескольких иероглифов;
- 7) полная замена знаков, слов, символов при схожести цвета, фактуры, размера и общего стиля продукта.

Итак, можно говорить о разнообразии способов языковой мимикрии, направленной на имитацию прагматиков, обозначающих как мировые, так и внутрикитайские бренды. Собственно языковых способов мимикрии прагматиков в настоящей работе выявлено шесть из семи обнаруженных. Все они строятся с помощью замены какого-либо языкового знака (буквы или иероглифа).

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Термин *мимикрия* функционирует в лингвистике для обозначения языковых способов маскировки одного объекта под другой.

2. Языковое явление «мимикрия» в качестве стратегии при выборе прагматиков играет существенную роль в Китае, т. к. является одним из компонентов, формирующих материальную базу жителей страны. Это явление постепенно эволюционирует от экономического поведения к социокультурному феномену. В настоящей статье выявлено, что существуют как лингвистические способы (подбор похожих иероглифов, букв), так и экстралингвистические способы мимикрии (в данном

случае используется внешнее сходство цвета и картинки). Как правило, в случае мимикрии используются сразу лингвистические и экстралингвистические способы.

3. Лингвистические способы мимикрии, основанные на замене языковых знаков (букв, слов, иероглифов), являются базовыми в стратегии при выборе прагмонимов на рынке производителей современного Китая.

Список литературы

1. Давтян А.А. Рекламная мимикрия как способ выживания на товарно-сервисном и информационном рынках // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Филология. Журналистика. 2006. № 2. С. 163–171.
2. Дзялошинский И.М. Мимикрия и имитация в системе бизнес-коммуникаций: сб. науч. ст. Сер.: Коммуникативные исследования. М.: АПК и ППРО, 2012. Вып. 10.
3. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000.
4. Комолова З.П. Эмоциональность прагмонимов // Актуальные проблемы лексикологии. Ч. 1: Терминология. Новосибирск, 1971. С. 65–67.
5. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2006.
6. Крюкова И.В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2004.
7. Лизунова Е.А. Коммуникативная мимикрия и ее типы // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2012. № 4(52). Т. 4. С. 37–41.
8. Пэй Тинтинг, Чжу Вэйвэй. Юридическое мышление, вызванное феноменом «горы» // Китайский бизнес. 2010. С. 299–300 (на кит. яз.).
9. Федотовских Т.Г., Тишкова В.В. Основные способы имитации имени бренда // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 18–20 апр. 2016 г.: в 2 т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. Т. 1.
10. Чжан Линь. Анализ правовой перспективы продуктов Шанджя // Правовая система и общество. 2016. № 6. С. 107–108 (на кит. яз.).
11. Чжу Хэлян, Ван Пин. Исследование проблем и контрмер развития бренда китайского производства // Современная экономическая информация. 2007. № 8. С. 23–28 (на кит. яз.).

* * *

1. Davtyan A.A. Reklamnaya mimikriya kak sposob vyzhivaniya na tovarno-servisnom i informacionnom rynkah // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2006. № 2. S. 163–171.

2. Dzyaloshinskij I.M. Mimikriya i imitaciya v sisteme biznes-kommunikacij: sb. nauch. st. Ser.: Kommunikativnye issledovaniya. M.: APK i PPRO, 2012. Vyp. 10.

3. Kashkin V.B. Vvedenie v teoriyu kommunikacii: ucheb. posobie. Voronezh: Izd-vo VGTU, 2000.

4. Komolova Z.P. Emocional'nost' pragmonimov // Aktual'nye problemy leksikologii. Ch. 1: Terminologiya. Novosibirsk, 1971. S. 65–67.

5. Krysin L.P. Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov. M.: Eksmo, 2006.

6. Kryukova I.V. Reklamnoe imya: ot izobreteniya do precedentnosti: dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2004.

7. Lizunova E.A. Kommunikativnaya mimikriya i ee tipy // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2012. № 4(52). T. 4. S. 37–41.

8. Pej Tinting, Chzhu Vejvej. Yuridicheskoe myshlenie, vyzvannoe fenomenom «gory» // Kitajskij biznes. 2010. S. 299–300 (na kit. yaz.).

9. Fedotovskih T.G., Tishkova V.V. Osnovnye sposoby imitacii imeni brenda // Strategii razvitiya social'nyh obshchestv, institutov i territorij: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg, 18–20 apr. 2016 g.: v 2 t. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2016. T. 1.

10. Chzhan Lin'. Analiz pravovoj perspektivy produktov Shandzhaya // Pravovaya sistema i obshchestvo. 2016. № 6. S. 107–108 (na kit. yaz.).

11. Chzhu Helyan, Van Pin. Issledovanie problem i kontrmer razvitiya brenda kitajskogo proizvodstva // Sovremennaya ekonomicheskaya informaciya. 2007. № 8. S. 23–28 (na kit. yaz.).

“Mimicry” as a strategy used when choosing pragmonims in the market of producers in modern China

The article analyzes pragmonims as trademarks of manufacturers of food products, clothing, and footwear in China which are exported all over the world. The authors describe a historically formed cultural phenomenon that contributes to the successful promotion of counterfeit products. Linguistic and extralinguistic phenomena are revealed allowing to imitate pragmonims which are well-known brands.

Key words: *onomastics, pragmonim, mimicry, falsification, brand, sanjay, Chinese culture.*

(Статья поступила в редакцию 17.04.2019)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Е.А. ПТИЦЫНА, Н.В. ХАРЛАМОВА,
Е.В. ХРИПУНОВА
(Волгоград)

ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ИГРА ПУШКИНА: ПРОИСХОЖДЕНИЕ ИМЕНИ И.П. БЕЛКИНА

Рассматриваются посредством ономастики вопросы, составляющие «проблему Белкина» в пушкиноведении, как со стороны литературоведения, так и со стороны лингвистики. Предпринимается попытка соотнести образ Ивана Петровича Белкина с концептом белки-сказительницы и, далее, с зооморфной персонификацией вещего Бояна, мыслью-медиатором между миром земным и миром небесным.



Ключевые слова: ономастика, ономастикон, Пушкин, Белкин, белка-мышь, зооморфный концепт.

Как только «Повести покойного Ивана Петровича Белкина» – первое завершённое прозаическое произведение Пушкина – вышли из печати, перед литературоведами встал вопрос о роли вымышленного рассказчика-автора, который является объединяющей фигурой цикла.

Создавались ли пушкинские произведения именно как «повести Белкина», или авторство было приписано ему постфактум? Связан ли «рассказчик» Белкин со «своими» повестями необходимой внутренней связью, или связь эта случайная, внешняя? Является ли Иван Петрович Белкин реальной значимой величиной, основной фигурой в творчестве Пушкина, или же это только некая мистификация, не имеющая принципиального значения? Эти вопросы, наряду с другими, составляют «проблему Белкина» в пушкиноведении. Нам думается, что для разрешения перечисленных вопросов можно обратиться за помощью к лингвистике и выяснить, что представляет собой Белкин как имя собственное, исследовать этимологию этого слова. Рассмотрим мы эту проблему и со стороны литературоведения, и со стороны ономастики.

Сам Белкин предстает перед нами в предисловии, где Пушкин знакомит читателей с биографией, характером Ивана Петровича

Белкина, рисует его портрет, дает некоторую определенность, однако именно «некоторую», весьма расплывчатую. «Разгадать художественную проблему Белкина и значит, очевидно, установить эту меру определенности – или меру неопределенности – образа Белкина. Но композиционные приемы предисловия специально направлены на то, чтобы сделать эту задачу трудноразрешимой и любую определенность – сомнительной» [2, с. 140].

Во-первых, отметим, что о покойном авторе читатель узнает не от «издателя», о нем сообщает третье лицо – «биограф», рассказчик повести о Белкине. Как мы уже отмечали ранее, «собственное белкинское лицо отдалено и как будто стерто. Более того, Белкин характеризуется апофатически, т. е. через те качества, которых ему недостает, например, недостатком способностей, одним из которых является недостаток воображения» [10, с. 67]. Внешность его тоже непримечательна: «Иван Петрович был росту среднего, глаза имел серые, волосы русые, нос прямой; лицом был бел и худощав» [11, т. VIII, кн. I, с. 61]. Типичная русская внешность, «характеризующаяся отрицательно отсутствием чего-либо выделяющегося и яркого (портрет родствен описанию внешности горюхинских жителей в другом болдинском произведении Белкина)», – отмечает С.Г. Бочаров [2, с. 142].

Многие исследователи не в последнюю очередь рассматривают эпиграф, который, как известно, взят из «Недоросля» Д.И. Фонвизина. Вероятнее всего, здесь и следует искать истоки ироничности восприятия повествования в целом, обусловленные, в частности, связью образа Митрофанушки с образом «Белкина-рассказчика». «...Он еще сызмала к историям охотник», – гласит относящийся к Белкину иронический эпиграф из «Недоросля», предопределяя круг читательских ассоциаций, в котором возникает фигура «автора повестей», – пишет В.Э. Вацуро [4, с. 481]. Так в читательской среде сложился облик Белкина как литератора-любителя, простодушного провинциального грамотея, по-детски благоговеющего перед сочинителями и сочинительством, переписывающего в свои тетрадки старинные и наивные истории, кочующие по журнальным страницам и перешедшие в устные анекдоты. «Пушкин... создавал литературную маску ординарного рассказчика ординарных повестей, прибегая к распространеннейшему приему литературной мистификации, чтобы тут же эту

мистификацию разрушить и на ее основе создать иную, уже более высокого порядка, непосредственно подводящую искушенного читателя к глубинам авторского замысла» [4, с. 482].

Нельзя в исследовании роли Белкина обойти вниманием работу С.Г. Бочарова «Пушкин и Белкин». Досконально рассмотрев образ рассказчика, исследователь приходит к выводу о том, что Иван Петрович Белкин, «автор» повестей – «это действительно колебание между призраком и лицом; это мистификация Пушкина, литературная игра, однако такая, которая внутренне необходима пушкинским повестям как единому целому и имеет существенное, а не внешнее к ним отношение; это лицо и характер, однако не персонаж «во плоти» и не воплощенный рассказчик со своим словом и голосом» [2, с. 132].

Итак, проблема Белкина – одна из существеннейших в поэтике повестей, имеющая, помимо прочего, теоретическое значение как форма выражения авторской позиции в произведении и с точки зрения литературной типизации (лицо – образ – характер). Однако в создании образа, на наш взгляд, проявилась не только литературная, но и ономастическая игра автора.

Пушкин упорно работал над именем своего персонажа. Иван Петрович Белкин далеко не сразу обрел свое имя. В первом черновом наброске предисловия он именовался как Петр Иванович Д.; затем – П.И.Б [11, т. VIII, кн. II, с. 581, 583]. И только потом на свет появился знакомый нам Иван Петрович. Этот факт кажется нам важным аргументом в защиту значимости вышеупомянутого персонажа. Как известно, Пушкин придавал огромное значение именам своих персонажей. Он тщательно и порой долго выбирал их, изменял, как показывают черновики. Поэтому мы позволим себе говорить о корпусе имен собственных в произведениях Пушкина как о его собственном ономастике. Белкин в этом именослове, как мы уже говорили, является одним из ключевых имен. Исследователи его творчества неоднократно обращали на это внимание и пытались обосновать окончательный выбор поэта. Д.Н. Медриш в своей статье «Ее сестра звалась Наташа» пишет: «В жизни человек сначала получает имя, и только затем, годами, формируется его характер, складывается биография. По давним народным представлениям, вся жизнь человека во многом предугадана его именем. В литературе последовательность несколько иная. Имя литературного персонажа – это ключевой художественный образ» [6, с. 111]. По-

пробуем и мы прояснить происхождение такого простого, на первый взгляд, сочетания – Иван Петрович Белкин, проанализировав его как авторский концепт.

Для подобного анализа важно все: имя, отчество, фамилия. Каждый элемент несет в себе определенную семантическую нагрузку. Для начала обратим внимание на имя и отчество. Иван и Петр – апостольские имена, несущие определенную информацию. Обратимся к нарицательному значению данных имен. Иван (Иоанн) – благодать Божия (евр.) [9, с. 81]. Петр – камень (греч.) [Там же, с. 89]. Следовательно, обладатель имени Иван Петрович является носителем Божьей благодати, но в то же время должен быть твердым в своих принципах и отличаться сильным характером. Нельзя также не вспомнить о том, что обычно главный положительный герой русских сказок обладает именем Иван (Иван-царевич, Иван Быкович, Иванушка-дурачок и т. д.).

Немного сложнее объяснить фамилию. Ни в христианской литературе, ни в русском фольклоре белка не играет какой-либо значительной роли, в отличие от зайца, волка или лисы. Но у Пушкина белка как концепт встречается. Вспомним «Сказку о царе Салтане»: «Белка там живет ручная, да затейница какая. Белка песенки поет да орешки все грызет, а орешки не простые, все скорлупки золотые, ядра – чистый изумруд...» [11, т. III, кн. I, с. 519]. Орешек (орех) – символ мудрости, да и белка не простая, она поет песенки. Откуда возник образ белки-певуньи, белки-сказительницы? И связан ли как-то этот сказочный образ с фамилией Белкин? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к истории изучения «Слова о полку Игореве», которое Пушкин высоко ценил. А точнее – к дискуссии, которая возникла вокруг толкования выражения «растѣкашется мыслию по древу». Эту фразу первоначально переводили так: «носился мыслию (мысленно) по дереву (деревьям, лесам)». Однако данный перевод смущал многих исследователей. Е.В. Барсов писал: «Что в самом деле может значить движение мыслию по древу? Все попытки как бы то ни было осмыслить это выражение оказываются неудачными» [16, т. I, с. 301]. В связи с этим появилась гипотеза, что в тексте «Слова...» скрывается какая-нибудь ошибка или описка. В 1833 г. Н.А. Полевой предположил, что «под мыслию здесь следует разуметь какого-нибудь зверька или птичку, ибо тут видима постепенность сравнений: облака, земля, дерево – орел, волк, мысль» (Московский телеграф. 1833. № 7. С. 438). Вдохновившись

этой гипотезой, некоторые переводчики стали заменять слово *мысль* словами *рысь* (Ф. Корш), *соловей* (Н. Павлов), *бусый горноста́й* (Андриевский). Однако все указанные замены были произвольны. Этого недостатка лишена догадка Н. Корелкина, предложившего вместо слова *мысль* читать сходное с ним диалектное *мысь* в значении «белка». Корелкин ссылаясь на бытование этого слова в Опочецком уезде Псковской губернии, что зафиксировано в словаре В.И. Даля: «Мысь ж. пск. белка, векша» [5, т. II, с. 365]. В среднеуральских говорах это слово известно в том же значении.

Е.В. Барсов предположил также, что в авторском тексте читалось «мысль мыслию», но поскольку первое слово было написано под титулом с выносным *л*, то из стоявших рядом двух слогов *мыс-* один впоследствии был опущен переписчиком, в результате чего вместо двух слов в тексте оказалось одно – *мыслию*. По гипотезе Барсова, подлежащим в оригинале было слово *мысль*: именно мысль Бояна «растекалась» в образе мыси, волка и орла [16, т. II, с. 128–132]. Подобная точка зрения встречается и у современных исследователей «Слова...». Так, Т.Н. Николаева замечает: «В текст “Слова...” белка входит неоднозначно – как белка и как мысль» [7, с. 521].

У А.Н. Майкова читаем «векшей по лесу» [12, с. 129], у И. Шкляревского – «белкою по древу» [15, с. 53]. Л.В. Соколова доказывает, что, вероятнее всего, в авторском тексте следует читать слово *мысь*. «Об этом говорит прием параллелизма, использованный в рассматриваемом фрагменте, свидетельствующий о том, что наряду с волком и орлом здесь упомянут зверек или птичка, так же прочно связанный в нашем сознании с деревом, как орел с небом, волк с землей. Таким зверьком и является белка» [16, с. 293]. В данном фрагменте чтение *мысь* в значении «белка» выглядит особенно убедительным, если предположить, что речь идет не о простом дереве, а о мировом древе, отражающем космологические представления язычников. «В таком случае формула тройственного превращения Бояна истолковывается как шаманское путешествие, его «растекание» по мировому древу, по трем сферам космоса: в концепте орла (символа неба) – под облаками, в концепте волка (символа земли) – по земле, в концепте белки (медиатора между верхом и низом) – по стволу мирового древа» [Там же]. Именно эти зооморфные концепты в сказаниях о мировом древе представляют три сферы мироздания, о чем подробно написано в работах Д.М. Шарыпкина («Боян в “Слове о полку Игореве” и поэзия скальдов» (1976)) и

Е.Л. Мороз («Следы шаманских представлений в эпической традиции древней Руси» (1977)). На основе указанных трудов можно сделать вывод, что основной функцией «вещего» Бояна в ипостаси мыси (белки) представляется посредничество между людьми и сверхъестественным – духами и богами. В одном из последних исследований Н.Ю. Бубнов отмечает, что Боян превращается в животных, чтобы беседовать с богами [3, с. 220–222].

Итак, мысь-белка в «Слове о полку Игореве» – медиатор между мирами, вестник богов и разносчик новостей. Предположим, что Белкина Пушкин наделяет теми же функциями. Но знал ли Пушкин слово *мысь*? Несомненно, знал, как и многие другие диалектизмы. Тем более что *мысь* в значении «белка» зарегистрировано в Псковской губернии, на родине няни поэта, Арины Родионовны. Там же долгое время жил сам поэт.

Более того, именно «Слово о полку Игореве» было предметом усиленных занятий Пушкина в последний период его жизни. По свидетельству современников, он собирался дать полный критический разбор появившихся работ о «Слове...», комментарии к нему, переводов и переложений памятника на современный русский язык, определить поэтическое своеобразие, стиль и язык «Слова...», доказать его подлинность, выяснить вопрос об авторстве и т. д. Подготовительные материалы и заметки о «Слове...» Пушкин оставил в «Плане истории русской литературы» (1829), «Набросках статьи о русской литературе» (1830), в статье «О ничтожестве литературы русской» (1834), на записке П.Я. Чаадаева, в тетради № 2386, на полях переводов «Слова...», сделанных А.Ф. Вельтманом и В.А. Жуковским, и в незаконченной статье «Песнь о полку Игореве».

Пушкин писал: «Слово» – произведение подлинное, что «доказывается духом древности, под который невозможно поддаться» [11, т. XII, с. 147]. В своих исследованиях мы уже отмечали, что можно выделить основные положения, заключенные Пушкиным о «Слове о полку Игореве».

1. По идее «Слово» глубоко народное.

2. По форме оно литературное, сохранившее «полуизглаженные черты народности» и возвысившееся над всеми памятниками древности своими поэтическими красотами.

3. Грамматические формы, выражения и вообще весь строй «Слова» необходимо объяснять путем широкого привлечения данных как русского, так и других славянских языков, во многих случаях сохранивших черты древнего языкового строя.

4. Первый перевод «Слова», изданный в 1800 г., считается лучшим, «хотя некоторые места остались темны или вовсе невразумительны» [10, с. 71–72].

Известно, что Пушкин намеревался сделать новый, более точный поэтический перевод «Слова». Вероятнее всего, если бы поэт успел осуществить свой замысел, то в его переводе значилось бы «белкою по древу».

Разумеется, данное толкование имеет оппонентов, среди которых такие авторитеты, как Д.С. Лихачев и Н. Заболоцкий. Например, в академическом издании в переводе Лихачева читаем: «мыслию по древу», то же у Заболоцкого [16, с. 55, 151]. Несмотря на это, нам все же представляется более вероятной первая гипотеза.

Итак, на основании всего вышесказанного мы осмелимся предположить, что образ Белкина соотносится с концептом белки-сказительницы и, далее, с зооморфной персонификацией вещего Бояна, мыслью-медиатором между миром земным и миром небесным. Следовательно, Иван Петрович Белкин – не просто псевдоним и не «расплывчатый образ», а сказитель, подобный Бояну. Он пересказывает свои истории абсолютно беспристрастно, не позволяя себе ни тени осуждения, соблюдая высокодуховную смысловую наполненность своего имени.

Список литературы

1. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета (канонические). В русском переводе с параллельными местами и приложением. М.: Рос. Библ. о-во, 2003.
2. Бочаров С.Г. Поэтика Пушкина. Очерки. М.: Наука, 1974.
3. Бубнов Н.Ю. «Слово о полку Игореве» и поэзия скальдов. СПб.: Рус. симфония, 2006.
4. Вацура В.Э. Пушкинская пора: сб. ст. СПб.: Гуманитар. агенство «Академический проект», 2000.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Терра, 1994.
6. Медриш Д.Н. Ее сестра звалась Наташа // Рус. речь. 1996. № 6. С. 111–118.
7. Николаева Т.М. «Слово о полку Игореве» и пушкинские тексты. М.: Индрик, 1997.
8. Поволоцкая О.Я. Целомудрие как эстетический принцип (О поэтике «Повестей Белкина») // Московский пушкинист. М.: Наследие, 2000. Т. VII. С. 105–117.
9. Православный церковный календарь. М.: Изд-во Московской Патриархии, 1997.
10. Птицына Е.А. Народно-православная картина русской жизни в прозе А.С. Пушкина 1830-х гг.: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2010.
11. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 17 т. М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1959 (репринт издания. М.: Воскресенье, 1995–1996).
12. Слово о полку Игореве / вступ. ст., ред. текста, досл. и объяснит. пер. с древнерус., примеч. Д.С. Лихачева. М.: Изд-во Оникс, 2007.
13. Удодов Б.Т. Пушкин: Художественная антропология. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1999.
14. Шарыпкин Д.М. «Боян» в «Слове о полку Игореве» и поэзия скальдов // Труды Отдела древнерусской литературы. Л., 1976.
15. Шкляревский И. Читаю «Слово о полку...». М.: Просвещение, 1991.
16. Энциклопедия «Слова о полку Игореве»: в 5 т. СПб.: Дмитрий Буланин, 1995.
1. Bibliya. Knigi Svyashchennogo pisaniya Vetshogo i Novogo Zaveta (kanonicheskie). V russkom perevode s parallel'nymi mestami i prilozheniem. M.: Ros. Bibl. o-vo, 2003.
2. Bocharov S.G. Poetika Pushkina. Ocherki. M.: Nauka, 1974.
3. Bubnov N.Yu. «Slovo o polku Igoreve» i poeziya skal'dov. SPb.: Rus. simfoniya, 2006.
4. Vacuro V.E. Pushkinskaya pora: sb. st. SPb.: Gumanitar. agenstvo «Akademicheskij proekt», 2000.
5. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M.: Terra, 1994.
6. Medrish D.N. Ee sestra zvalas' Natasha // Rus. rech'. 1996. № 6. S. 111–118.
7. Nikolaeva T.M. «Slovo o polku Igoreve» i pushkinskie teksty. M.: Indrik, 1997.
8. Povolockaya O.Ya. Celomudrie kak esteticheskij princip (O poetike «Povestey Belkina») // Moskovskij pushkinist. M.: Nasledie, 2000. T. VII. S. 105–117.
9. Pravoslavnyj cerkovnyj kalendar'. M.: Izd-vo Moskovskoj Patriarii, 1997.
10. Pticyna E.A. Narodno-pravoslavnaya kartina russkoj zhizni v proze A.S. Pushkina 1830-h gg.: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2010.
11. Pushkin A.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 17 t. M., L.: Izd-vo AN SSSR, 1937–1959 (reprint izdaniya. M.: Voskresen'e, 1995–1996).
12. Slovo o polku Igoreve / vstup. st., red. teksta, dosl. i ob'yasnit. per. s drevnerus., primech. D.S. Lihacheva. M.: Izd-vo Oniks, 2007.
13. Udodov B.T. Pushkin: Hudozhestvennaya antropologiya. Voronezh: Izd-vo Voronezh. gos. un-ta, 1999.
14. Sharypkin D.M. «Boyan» v «Slove o polku Igoreve» i poeziya skal'dov // Trudy Otdela drevnerusskoj literatury. L., 1976.
15. Shklyarevskij I. Chitayu «Slovo o polku...». M.: Prosveshchenie, 1991.
16. Enciklopediya «Slova o polku Igoreve»: v 5 t. SPb.: Dmitrij Bulanin, 1995.

* * *

Pushkin's onomastic game: the origin of the name 'I.P. Belkin'

The article considers the issues that make up the 'Belkin problem' in Pushkin studies in terms of literary studies and linguistics through onomastics. The authors relate the image of Ivan Petrovich Belkin with the concept of the 'squirrel-storyteller' and, further, with the zoomorphic personification of Prophetic Boyan, a medium between the earthly world and the heavenly world.

Key words: *onomastics, onomasticon, Pushkin, Belkin, squirrel-mys, zoomorphic concept.*

(Статья поступила в редакцию 26.03.2019)

А.Н. ГОРБАНЁВА, Л.И. ИБРАГИМОВА
(Махачкала)

НРАВСТВЕННО-РЕЛИГИОЗНАЯ ПОЗИЦИЯ СОНИ МАРМЕЛАДОВОЙ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Соня Мармеладова в большей степени, чем Разумихин или Порфирий Петрович, является выразительницей взглядов самого Достоевского. Она провозвестница тех идей, которые должны, по Достоевскому, вывести Раскольникова на путь спасения, помочь ему обрести веру и надежду. В идейной структуре романа идеи Сони и Раскольникова противопоставлены. Ее решение состоит в самопожертвовании, в том, что она «переступила себя». Основная идея Сони – это идея «непреступаемости» другого человека.

Ключевые слова: *теория, преступление, наказание, оппонент, спасение, Евангелие, нравственность.*

Идейная и художественная структура романа «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского подчинена исследованию той главной социально-философской проблемы, которая обозначена в его заглавии, и той идеи, «теории» главного героя, которая выступает в романе как причина его преступления, повлекшего за собой наказание.

Хотя образ Родиона Раскольникова занимает в произведении Достоевского центральное место, роман назван не по имени главного героя, а по той главной проблеме, которая в нем исследуется. Проблема преступления – идейный узел романа, который связывает воедино композицию и сюжет произведения, его образную структуру и основные мотивы.

В идейной структуре романа, узлом которой является проблема преступления в ее социальном и философско-этическом содержании, важное место занимают образы оппонентов Раскольникова. По степени их роли в судьбе Раскольникова и в выявлении несостоятельности его теории оппоненты располагаются в романе в таком порядке – Разумихин, Порфирий Петрович, Соня Мармеладова. В ряде исследований Соня Мармеладова характеризуется не просто как оппонент, а как «своего рода антипод Раскольникова» [3, с. 119].

Соня занимает в идейной структуре романа особое место. Она в большей степени, чем Разумихин или Порфирий Петрович, является выразительницей взглядов самого Достоевского. Она – провозвестница тех идей, которые должны, как считает Достоевский, вывести Раскольникова на путь спасения, помочь ему обрести веру и надежду. В этом смысле один из самых ярких и знаменательных эпизодов романа – чтение Соней одиннадцатой главы Евангелия от Иоанна – о воскрешении Лазаря.

Во время второй, во многом решающей для Раскольникова встречи Соня, по сути, одерживает нравственную победу над героем. Она отклоняет как ложную дилемму, предложенную Раскольниковым в целях самооправдания за убийство старухи-процентщицы и Лизаветы: «Лужину ли жить и делать мерзости, или умирать Катерине Ивановне? То как бы вы решили: кому из них умереть?».

«Да ведь я божьего промысла знать не могу... И к чему такие пустые вопросы? Как может случиться, чтоб это от моего решения зависело? И кто меня тут судьей поставил: кому жить, кому не жить?» [5, с. 343]. Всем своим существом не приемля главного в теории Раскольникова – признания человека вошью («Это человек-то вошь!» [Там же, с. 320]) и разрешения крови по совести, Соня со своей точки зрения глубоко и точно определяет корень преступления Раскольникова: «От бога вы отошли, и вас бог поразил, дьяволу преда!» [Там же, с. 321].

Она же указывает Раскольникову на тот единственный, с ее точки зрения выход, который способен избавить его от наказания и муки: «Что делать? – Встань!... Поди сейчас же, сию минуту, стань на перекрестке, поклонись, поцелуй сначала землю, которую ты осквернил, а потом поклонись всему свету, на все четыре стороны, и скажи всем вслух: “Я убил!”».

Внешность Сони Мармеладовой является своеобразным зеркалом ее душевных качеств. Автор наделил Соню голубыми глазами, светлыми волосами и детским выражением лица. Этот тип внешности ассоциируется у многих людей с чистотой и невинностью.

В сюжетной структуре романа важное место принадлежит спорам Сони с Раскольниковым по религиозно-нравственным вопросам. Вместе с Порфирием Петровичем Соня сыграла решающую роль в судьбе Раскольникова, убедив его признаться в преступлении и покаяться. В эпилоге романа Соня, сопровождавшая Раскольникова на каторгу, благодаря своей религиозной позиции и любви способствует воскресению его к новой жизни.

Диалоги-споры между Раскольниковым и Соней имеют одну особенность: в них находчивый и изворотливый ум студента оказывается бессильным перед простыми, ясными и твердыми нравственно-религиозными убеждениями героини.

Раскольников стремится поставить знак равенства между своим преступлением и вынужденной жертвой Сони. Во время второй встречи он говорит ей: «Разве ты не то же сделала? Ты тоже переступила... смогла переступить. Ты на себя руки наложила, ты загубила жизнь... свою (это все равно!). Ты могла бы жить духом и разумом, а кончишь на Сенной». Однако Соня зарабатывает деньги ценой унижений и страданий, чтобы спасти семью от голода, никогда не попрекая этим их. Соня не осуждает своего отца за пьянство и, напротив, милосердно дает ему деньги на трактир. Она не жалеет денег и на детей своей мачехи Катерины Ивановны.

Судьба Сони, девушки из нищей семьи, вынужденной идти на улицу и, жертвуя собой, спасать от гибели своих близких, не менее трагедия, чем судьба Раскольникова. В отличие от Раскольникова, она не может позволить себе даже самоубийства: «А с ними-то что будет?» – говорит она Раскольникову, имея в виду своих близких. «И тут только понял он вполне, что значили для нее эти бедные, маленькие

дети-сироты и эта жалкая, полусумасшедшая Катерина Ивановна» [4, с. 247]. Но, несмотря на всю грязь, в которой живет Соня, ее душа сохраняет чистоту и доброту.

Нравственно-религиозная позиция «великой грешницы» Сони, как ее называет Раскольников, выявляется в двух диалогах между ними (в главах IV четвертой и пятой частей): «А тебе бог что делает?», – спросил он. Соня долго молчала, как бы не могла отвечать. «Молчите! Не спрашивайте! Вы не стойте!.. – вскрикнула она вдруг, строго и гневно смотря на него. Все делает!», – быстро прошептала она.

Мечущегося Раскольникова притягивают к себе ощутимая цельность и сила чувств Сони. Внутренний мир девушки для него – неразрешимая загадка: «как этаким позор и такая низость» ее общественного положения «рядом с другими противоположными и святыми чувствами совмещаются». Справедливее было бы прямо головой в воду, – думает он. «Ненасытимое сострадание», безграничное самопожертвование ради близких – вот что удерживает Соню от отчаяния, помогает сохранить душевную чистоту. Сострадание Сони опирается на принципы поведения, недоступные пониманию Раскольникова, – смирение и веру в «божий промысел».

В.В. Кожин отмечает перевод житейских ситуаций и явлений в вектор вечности, в бытийный масштаб в словах Раскольникова о Соне и в его объяснении той же Соне своего поступка – поклона («Я не тебе поклонился, я всему человеческому страданию поклонился») и в словах Сони, обращенных к герою после его признания в преступлении («нет тебя несчастнее никого теперь в целом свете»), «поклонись всему свету, на все четыре стороны, и скажи всем, вслух, что это ты убил»). «Всему свету» здесь означает «всему миру». Масштабность и смысловая глубина изображаемого достигается и с помощью трактовки, интерпретации основных мотивов и самой сюжетной ситуации в контексте и духе проблематики и легенд Нового Завета.

Все основные мотивы романа – прощения, жертвы, духовной смерти, страдания, воскресения, от которых неотрывны, с которыми нераздельны образы Мармеладова, Сони, Дуни, Раскольникова, восходят к евангельским текстам, вырастают из них.

Несмотря на насмешки и скепсис Раскольникова («Да, может, и бога-то совсем нет»), она уповает на Бога и его милосердие, это –

ее единственная опора в жизни: «Что же я без бога-то была?» [4, с. 248]. Соня страшно удручена неверием Раскольникова («Ведь вы не веруете?») и стремится помочь ему обрести веру. Признайся и покайся – «тогда бог опять тебе жизни пошлет» [Там же, с. 322].

То, о чем говорит Соня, в какой-то мере соответствует тому, что таится в глубине души самого Раскольникова (вспомним его молитвенные слова после страшного сна об убитой лошадке: «Господи! – молил он, – покажи мне путь мой...» [Там же, с. 50]).

Отсюда и начинается трудный путь Раскольникова к Богу и людям, который рядом с ним пройдет Соня. Ее вера и любовь сыграют решающую роль в возрождении героя к новой жизни.

В эпилоге, в сцене встречи Раскольникова на берегу реки (вот он, тот берег, о котором говорил Порфирий Петрович) Достоевский намечает эту перспективу: «Они хотели было говорить, но не могли. Слезы стояли в их глазах. Они оба были бледны и худы; но в этих больных и бледных лицах уже сияла заря обновленного будущего, полного воскресения в новую жизнь. Их воскресила любовь, сердце одного заключало бесконечные источники жизни для сердца другого» [Там же, с. 421].

Основа преступления Раскольникова – это его безбожье. Он отвергает важнейшие принципы христианства, в частности «не убей». По мнению Достоевского, ничто не может оправдать преступления. И наказание настигает Раскольникова не в Сибири, а сразу же после преступления: душевные терзания не покидают его ни на секунду. После убийства он три дня проводит без сознания.

На каторге все заключенные, отбывающие срок вместе с Раскольниковым, любят Соню за ее доброту и бескорыстную помощь. Неразрешим был для него еще один вопрос: почему все они так полюбили ее? Денег она им не давала, особенных услуг не оказывала. Только раз, на рождестве, принесла она на весь острог подаю: пирогов и калачей. Она писала им письма к их родным и отправляла на почту... когда она являлась на работах, приходя к Раскольникову, или встречалась с партией арестантов, идущих на работы, – все снимали шапки, все кланялись: «Матушка, Софья Семеновна, мать ты наша, нежная, болезная!» – говорили эти грубые, клейменные каторжные этому маленькому и худенькому созданию. Она улыбалась и откланивалась, и все они любили, когда она им улыбалась [Там же, с. 612].

В литературе последних лет, посвященной рассмотрению романа Достоевского, можно встретить утверждение о том, что не преступление и наказание, а именно *воскресение* есть главная тема произведения. Чтение Сони легенды о физическом воскрешении Лазаря предсказывает в романе возможность духовного воскресения.

В идейной структуре рассматриваемого романа «теории» Родиона Раскольникова противопоставлена «правда» Сони Мармеладовой. «Ее решение» состоит в *самопожертвовании* и в том, что она «переступила» себя, и основная ее идея – это идея «неприступности» другого человека. Преступить другого – значит для нее *погубить себя*. В этом она и противостоит Раскольникову.

Как отмечают исследователи, «правда» Сони не дает ответа на многие «неразрешимые вопросы», поставленные в романе. Это вопросы как социального, так и философского характера.

В то же время образом Сони и других оппонентов Раскольникова автор «Преступления и наказания» утверждал главную нравственную мысль романа, о которой один из исследователей сказал точно и всеохватно: в этом романе воплотилась вся сила реализма Достоевского, его знание человека, его споры с философами и политиками, его сюжетное мастерство. Его дар живописца и портретиста направлены на одну идею-страсть, не менее властную, чем идея-страсть Раскольникова, и противостоящую ей. Она формулируется просто: «не убий»*.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972.
2. Белкин А.А. Роман «Преступление и наказание» // Русская классическая литература. Анализ и разборы. М., 1969.
3. Гассиева В.З. Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Орджоникидзе, 1977.
4. Горбанёв Н.А., Горбанёва А.Н. Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»: учеб. пособие. Махачкала, 2008.
5. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. М.: АСТ, 2015.
6. Евнин Ф.И. Роман «Преступление и наказание» // Творчество Достоевского. М., 1959.
7. Кирпотин В.Я. Разочарование и крушение Родиона Раскольникова. М., 1970.

* 6-я заповедь Христа из Евангелия.

8. Этов В.И. О художественном своеобразии социально-философского романа Достоевского // Достоевский – художник и мыслитель. М.: Худож. лит., 1972.

* * *

1. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. M., 1972.

2. Belkin A.A. Roman «Prestuplenie i nakazanie» // Russkaya klassicheskaya literatura. Analizy i razbory. M., 1969.

3. Gassieva V.Z. Roman F.M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie». Ordzhonikidze, 1977.

4. Gorbanyov N.A., Gorbanyova A.N. Roman F.M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie»: ucheb. posobie. Mahachkala, 2008.

5. Dostoevskij F.M. Prestuplenie i nakazanie. M.: AST, 2015.

6. Evnin F.I. Roman «Prestuplenie i nakazanie» // Tvorchestvo Dostoevskogo. M., 1959.

7. Kirpotin V.Ya. Razocharovanie i krushenie Rodiona Raskol'nikova. M., 1970.

8. Etov V.I. O hudozhestvennom svoebrazii social'no-filosofskogo romana Dostoevskogo // Dostoevskij – hudozhnik i myslitel'. M.: Hudozh. lit., 1972.

The moral and religious position of Sonia Marmeladova in the novel "Crime and Punishment" by F.M. Dostoevsky

The article explores the moral and religious position of Sonia Marmeladova in the novel "Crime and Punishment" by F.M. Dostoevsky. The author shows that Sonya Marmeladova, to a greater extent than Razumikhin or Porfiry Petrovich, is the embodiment of Dostoevsky's views of himself. She is the herald of those ideas which, according to Dostoevsky, had to lead Raskolnikov to the path of salvation and help him to gain faith and hope. In the ideological structure of the novel, Sonya's ideas are contrasted with Raskolnikov's. Her decision consists in self-sacrifice, in that she violated her moral principles. Sonya's main idea of is the idea of not violating another person's life.

Key words: *theory, crime, punishment, opponent, salvation, gospel, morality.*

(Статья поступила в редакцию 15.03.2019)

О.Ф. ЛАДОХИНА
(Москва)

ИРОНИЧЕСКИЕ СИМВОЛЫ БАЛАГАНА В СТИХОТВОРЕНИИ И. АННЕНСКОГО «СЕРЕБРЯНЫЙ ПОЛДЕНЬ»

Анализируется использование И. Анненским в стихотворении «Серебряный полдень» из «Трилистника балаганного» иронических символов балагана. Поэт выбирает универсальный способ поэтического видения действительности. Балаганная тема перекликается с темой смерти, серебряный полдень в стихотворении И. Анненского – это маска. Субъективизм поэта проявляется в ироничном отношении к происходящему, для Анненского это способ познания действительности, в частности балагана.

Ключевые слова: *контекст, символ, ирония, фольклор, мотив, драма.*

По словам И. Анненского, объяснить какое-нибудь литературное произведение можно лишь тогда, когда определены его композиция, замысел автора и ближайшая цель поэта. Натолкнувшись на форму трилистника, поэт создал уникальные стихотворные смысловые единства, в которых можно с нескольких сторон посмотреть на то, что является предметом изображения.

В поэзии для И. Анненского важна была прежде всего форма мысли. В стихотворении «Серебряный полдень» из «Трилистника балаганного» поэт стремился придать поэтическим образам контрастную окраску, соединив вещественное и отвлеченное в одном контексте: высокое в названии и будничное в воздушном мертвом пространстве, передав свое ироничное отношение к происходящему.

«Трилистник балаганный» – пример изображения народного гуляния, слагаемыми которого являются символы умирания старого и рождения нового. В начале XX в. не только в европейском, но и в русском искусстве возрастает интерес к балагану, арлекинаде, к маске, в которой отражается сразу несколько образов, она привлекает не только своим обаянием, но и иронией, в которой чувствуются и смех, и слезы. Комедия неожиданно превращается в трагедию. Балаган становится частью нового искусства, потому что сочетание трагическо-

го и комического услышано поэтом в музыке времени, идет борьба между высоким и низким. Эксцентрика балагана стала органичной частью лирики И. Анненского. Поэт выбирает универсальный способ поэтического видения действительности, его субъективная оценка происходящего иронична. Ирония для Анненского как способ восприятия мира, который поэтом не принимается, он вступает в диалог с ним, постепенно трансформирующийся в театральное действо, происходит симбиоз человека и мира. Балаган же представляет собой, по словам О. Фрейденберг, «древнейший храм-театр-дом, не получивший использования в классовом обществе и потому оставленный без литературной обработки в низах» [4, с. 197].

Одной из определяющих тенденций в творчестве И. Анненского является принцип расщепления искусства в целом на отдельные «первозлементы». Среди следствий подобного подхода к созданию новой художественной системы – интерес к народному творчеству.

И.Ф. Анненский увидел в искусстве драматического фольклора первооснову словесного творчества. Видимо, зрелищность, многоголубность, сакральность содержания, связь с ритуалом притягивали поэта к малым драматическим формам.

В русском культурном пространстве балаган известен давно, он, по словам исследователя А.Ф. Некрыловой, является «лицом гуляния». Обязательное украшение балагана – флажки, плакаты, лампочки, шары. Публику развлекали арлекинами, цирковыми представлениями. Такое увеселение было заигрыванием с народом: «На праздничную площадь, где шло веселье, “по указанию свыше”, рассчитывали как на прекрасное средство обуздания страстей и воспитания народа в духе “самодержавия, православия и народности”» [3, с. 226]. Площадь в такие моменты неуправляема, она выплескивает то, где «за наивным содержанием скрывался обличительный смысл» [Там же, с. 227].

Балаган стал эмоциональной и художественной доминантой многих произведений Анненского из посмертного сборника «Кипарисовый ларец». Если К. Бальмонт в его композиции увидел новаторство, то В. Брюсов находки поэта считал искусственными.

Стихотворения в сборнике объединены по принципу коллективного переживания, три стихотворения связаны несколькими мотивами, музыкой стиха и единой энергетикой.

«Трилистники» описывают взаимодействие мира духовного и материального, И. Анненский проследживает постепенное формирование из людской массы человеческого лица.

В стихотворении «Серебряный полдень» из «Трилистника балаганного» разыгрывается драматическое представление, если помнить, что народная драма восходит к ритуалу, направленному на восстановление порядка, тогда можно утверждать, что автор усиливает суть ритуала прощания с прошлым. Перед нами разворачивается картина балаганного праздничного зрелища, эстетика балагана во всем, особенно во внешнем:

Лиловых и алых шаров
Меж ключьями мертвых паров
В глаза замелькавшие пятна.

Шар, как известно, является символом будущего, еще египтяне сделали вывод о шарообразности Земли, в христианских храмах шарообразные купола символизируют бессмертие. Шар в руках человека – знак не только вечности, но и ответственности за мир.

Сонм шаров в небе противопоставлен в стихотворении картине полдня. Словно идет борьба приходящего и уходящего. Все туманно и зыбко:

Серебряным блеском туман
К полудню еще не развеян.

Авторская символика Анненского позволяет по-разному толковать его произведения. В стихотворении «Серебряный полдень» на наших глазах происходит постепенное превращение серебряного пространства в мертвый простор, ожидания красот описания полдня, когда солнце в зените, сменяется трагическими картинами умирания. В поэтической системе этого стихотворения Анненского «солнечные раны» контрастируют с его названием, постепенно влияет мотив смерти:

Стал даже желтее туман,
Стал даже желтей и мертвей он.

Слово «мертвый» в стихотворении будет обыграно трижды. Пространство постепенно превращается в неживое:

Меж ключьями мертвых паров
В глаза замелькавшие пятна.

Картина узора из разноцветных шаров контрастирует с пространством:

И солнцу с чего их ласкать,
Воздушных на мертвом просторе!

До появления эпитета *мертвый* читатель приготовлен к трагическому мироощущению символичной цветовой гаммой: желтый – символ обреченности, смерти, житейской пошлости (вспомним, например, желтые страницы); алый – это и война, и конфликт, напряжение, и яростная жестокость; лиловый – цвет пограничных состояний, связан с внутренними переживаниями.

Пейзажная зарисовка к середине стихотворения превращается в балаганное действо. Автор передает свое ироничное отношение к происходящему, по словам А.А. Блока, ирония как болезнь: «Самые живые, самые чуткие дети нашего века поражены болезнью, незнакомой телесным и духовным врачам. Эта болезнь – сродни душевным недугам и может быть названа “иронией”. Ее проявления – приступы изнурительного смеха, который начинается с дьявольски-издевательской, провокационной улыбки, кончается – буйством и кошунством» [2, с. 116].

В «Трилистнике балаганном» стихотворение «Серебряный полдень» как намек, предтеча насмешки над происходящим, автор не смеется, он робко и детально описывает то, что мелькает перед его глазами, яркие остроты будут во втором стихотворении «Трилистника», в третьем – вскроются истинные смыслы происходящего, как в притче. Роль первого стихотворения «Серебряный полдень» – расставить акценты, познакомить с балаганными героями.

Драматическое мироощущение передается в стихе постепенно: «А полдень горит так суров...». Автор описывает картину полдня, передавая свое отношение к ней («...мне в этот час неприятны») и понимая, что мертвый простор – символ гроба.

Главные герои прощальной процессии – Арлекин и Пьеро. Арлекин не просто балаганный персонаж, он герой, у которого важная задача – вывернуть наизнанку мир, привлечь внимание к зрелищу. Арлекин – персонаж, отображающий трагическое мироощущение поэта. С появлением этого героя «помпа бюро, огней и парчи серебро» становятся тусклым, он все внимание привлекает к себе. Название маски этого героя восходит к имени предводителей бесов, в театральном представлении с его участием находил всегда выражение конфликт между старым и новым укладом жизни.

Рядом с ним – Пьеро, символ печали и неудач. Они как две противоположности, которые являются олицетворением мирового театра, постоянно сопровождают друг друга, и в этом союзе каждый тянет в свою сторону, в этом противостоянии их сила. В финале стихотворения произойдет победа света над тленом:

О, белая помпа бюро!
И стали у гроба с свечами!

Лирическим героем стихотворения, который все еще был за ширмой, также является свора. Перечитывая стихотворение несколько раз, можно увидеть и шары, и Арлекина, и Пьеро, только свора бестелесна, она иронично связана с разноцветными шарами, которые можно отпускать, когда этого захочет хозяин, разрисовывать различными красками, шары – предмет украшения чужого праздника. Шары описываются скрупулезно, чтобы читатель внешний облик лиловых и алых шаров ассоциировал с самим собой. По словам поэта, «чем больше развивается городская жизнь, тем безысходнее городскими становятся самые души». Исследователь творчества И.Ф. Анненского Ю.В. Шевчук считает, что это «свора» детей, т. к. их действия редко бывают осмысленными, нам представляется, что речь идет о толпе обезумевших взрослых. Ее автор наделяет эпитетами *безумная* и *радостная*, тем самым показывая весь ужас от картины балагана в момент прощания, разноцветье, описанное в первой части, полностью повторяется в описании похоронной процессии: блеск парчи, свечей, белая помпа бюро – все это оттенки лилового, желтого и алого. Зеркальное отражение картины: полдень превращается в полночь.

Субъективизм поэта в ироничном отношении к происходящему, для Анненского это способ познания действительности, в частности балагана. Нарисованная картинка переворачивается, серебряный полдень тускнеет, ему на смену приходит «огней парчи серебро» траурной процессии.

Балаган как форма перехода от чуждого к родному, где нет насилия, там другие формы протеста. Балаганная тема перекликается с темой смерти, серебряный полдень в стихотворении И. Анненского – это маска, которую можно не узнать, как это происходит с безумной и радостной сворой. Постепенно с помощью героев драматического театра, их невербальных действий свора превращается в толпу. Шуточный маскарад с разноцветными

шарами – абрис пустой жизни, вызов банальности бытия, театрализованный хаос, намеренно совершаемый для устрашения надвигающейся силы зла.

Поэтический мир «Серебряного полдня» – это предчувствие набрасываемой тени «Умирания», которое будет длиться целый день, превращаясь постепенно в пытку. Образ таинственной тени зарождается в первом стихотворении, во втором – в общем восторге парит над разгулявшейся толпой, и только в третьем – «содрогается опалый шар» на фоне «одуряющей ночи» как иронический символ балагана. Лирический герой постигает мир душой, присутствие смерти делает еще более ценным каждый миг жизни «ловцами солнца». Ловить солнце – усиливать трагизм происходящего. Солнце у символистов – одна из главных мифологем, в поэзии Анненского оно главный источник света, жизни, но в «Серебряном полдне» оно беспощадно к его ловцам: «И солнцу с чего ж их ласкать?».

Так своеобразно Анненский ставит вопрос о смерти. Она предметна и страшна поэту. Сила его переживаний в эмоциональной окраске строк, а ирония – в использовании слова *помпа* в данном контексте – пышность, рассчитанная на внешний эффект.

Употребление слова *фимиа* в описании траурной процессии несет также ироничный смысл, если помнить выражение *курить фимиа* – «чрезмерно восхвалять кого-то, льстить»:

Огней и парчи серебро,
Должно потускнеть в фимиае...

Слова перестают быть средством выражения, они становятся магическими символами.

По словам самого И. Анненского, «стих не есть создание поэта, он даже, если хотите, не принадлежит поэту. Стих неотделим от лирического я, это его связь с миром, его место в природе» [1, с. 99]. Неслучайно в стихотворении «Серебряный полдень», которое является частью балаганного действия, дана картина эмоционального накала страстей в толпе перед началом интермедии.

Стихотворение как отражение состояния публики во время представления, иронический взгляд на мир приобретает в «Серебряном полдне» характер отношения к миру поэта. Самое интересное в стихотворении то, что Анненский пытается уловить цвет эпохи и ритм времени, основной атрибут его поэтики – ирония.

Сегодняшнее мироощущение жизни как трагического балагана пророчески изображено в стихотворении «Серебряный полдень», первое стихотворение «Трилистника балаганного» – изображение декорации трагического спектакля с превращением «серебряного полдня» в «сумеречный день», прелюдия трагической симфонии, последние часы серебряного блеска действительности.

Список литературы

1. Анненский И.Ф. Кипарисовый ларец. М.: Яуза, 1995.
2. Блок А.А. Ирония // Искусство и революция. М.: Современник, 1979.
3. Некрылова А.Ф. Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища. СПб.: Азбука-Классика, 2004.
4. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. М.: Лабиринт, 1997.

* * *

1. Annenskij I.F. Kiparisovyj larec. M.: Yauza, 1995.
2. Blok A.A. Ironiya // Iskusstvo i revolyuciya. M.: Sovremennik, 1979.
3. Nekrylova A.F. Russkie narodnye gorodskie prazdniki, uveseleniya i zrelishcha. SPb.: Azbuka-Klassika, 2004.
4. Frejdenberg O.M. Poetika syuzheta i zhanra. M.: Labirint, 1997.

The ironic symbols of a 'tent show' in the poem "Silver Middy" by I. Annensky

The article highlights the use of ironic symbols of a 'tent show' by I. Annensky in the poem "Silver Middy" from the lyric cycle "Tent Show Shamrock". The author shows that the poet uses a universal way of poetic vision of reality. It has been disclosed that the silver noon in I. Annensky's poem is only a mask, and the theme of a tent show echoes the theme of death. It is concluded that the poet's subjectivism manifests itself in an ironic attitude to what is happening; for Annensky, it is a way of understanding reality and a tent show as one of its parts.

Key words: context, symbol, irony, folklore, motive, drama.

(Статья поступила в редакцию 26.03.2019)

Н.Р. ШАХМЕТОВА
(Новосибирск)

САТИРИЧЕСКИЕ АЛЛЮЗИИ ЗАГЛАВИЙ РОМАНОВ ВИКТОРА ПЕЛЕВИНА

Развертывание сатирического дискурса Пелевина начинается с паратекстуальных элементов, в частности с заголовочного комплекса. Названия пелевинских романов, как правило, многозначны, еще до чтения самих текстов они задают несколько вариантов их интерпретации. Сатирическая составляющая заключается не только в возможных трактовках, но и в сатирических аллюзиях, остающихся скрытыми для неискушенного читателя.



Ключевые слова: *сатирический дискурс, паратекст, заголовочный комплекс, заглавие, аллюзия.*

Сатирический дискурс В.О. Пелевина начинает разворачиваться с паратекстуальных элементов. Это в том числе заголовочный комплекс. Как и любой подобный элемент, он не только выполняет функцию номинации и дифференциации текста по отношению к другим в пространстве литературы, но и вступает с ним в определенные отношения.

Заголовочный комплекс как «подсистема внутри текстовой системы, состоящая из элементов, находящихся вне системы» [2, с. 158] занимает особое положение в процессе восприятия художественного текста. Обладая относительной самостоятельностью и не являясь частью художественного текста, элементы заголовочного комплекса тесно связаны с основным текстом. Возникающие отношения Жерар Женетт еще в 1987 г. назвал паратекстуальными, а компоненты заголовочного комплекса – паратекстом [22].

Актуальность выбранной темы подтверждается наличием уже нескольких исследований данной тематики. Например, в статье «Паратекст Виктора Пелевина» Н.С. Олизко [4] исследует индексальные связи в околотекстовом рамочном пространстве как часть многоуровневой организации постмодернистского художественного дискурса. А И.В. Галкина в статье «Паратекстуальность в романе В. Пелевина “Generation ‘П’”» также анализирует паратекстуальные отношения в постмодернист-

ском романе [1]. В обеих статьях отношения между паратекстом и основным текстом названы диалогическими, что связано в первую очередь с диалогической природой художественного произведения. Заголовочный комплекс и основной текст – это два разных текста, располагающихся «на разных уровнях иерархии “текст – паратекст”» [4, с. 62].

Заголовочный комплекс, влияя на восприятие произведения в целом, выполняет коммуникативную задачу в процессе взаимодействия с читателем. Заголовочные комплексы произведений Пелевина выступают как сатирические паратексты, настраивая читателя на погружение в очередной художественный мир пелевинской сатиры. В связи с этим правомерно говорить, что первым паратекстуальным компонентом заголовочного комплекса романов Пелевина, с которым сталкивается читатель, является не заглавие, а имя автора – Виктор Пелевин. Имя автора работает как бы в двух направлениях. С одной стороны, его имя присваивает себе текст, а с другой – текст экспроприрует имя автора, составляя с ним неразрывное целое [3, с. 84].

Романная проза Виктора Пелевина была с самого начала открыто злободневной. Сформировавшаяся за более чем два десятилетия аудитория его читателей, ожидая выход очередного романа, всегда в предвкушении: как на этот раз будет гротескно представлена реальность, что сатирически изобразит автор, какие стороны жизни подвергнутся осмеянию. Начиная с 2008 г. книги Пелевина выходят в двух издательских сериях: «Новый Пелевин» и «Единственный и неповторимый. Виктор Пелевин». Однако издательский перитекст мы здесь рассматривать не будем.

Заголовочный комплекс произведений Пелевина как сатирический паратекст являет собой некую полиструктурную модель, частью которой являются заглавие, эпиграф, предисловие (или «предупреждение»), заголовочная подсистема – названия частей произведения. В данной статье рассмотрим подробно первый элемент паратекста – заглавие.

Названия пелевинских романов, как правило, многозначны, еще до чтения самих текстов они задают несколько вариантов их интерпретации. Сатирическая составляющая заключается не только в возможных трактовках, но и в сатирических аллюзиях, остающихся скрытыми для неискушенного читателя. Мно-

гие заглавия романов Пелевина представляют собой своеобразные шифры с широким полем возможных культурных ассоциаций.

Название первого романа автора не исключение: «Омон Ра» [11]. До того как мы знакомимся с именем героя романа, у нас возникает несколько версий. В первой части заголовочного комплекса есть две составляющих: ОМ и ОН. Первая часть имени представляет собой главный священный звук в индуизме, первое проявление брахмана, который затем стал использоваться в буддизме как главная мантра. Таким образом, «сотворение» (или, точнее, феноменологическое обнаружение вымышленного мира и бессмертного героя-бога) начинается с заголовка. Кроме того, в нем как целом проступает и имя верховного древнеегипетского божества – Амона Ра. Согласно мифу он, подобно фараону, царствовал над созданным им миром, и этот период считался золотым веком человечества. Ключевое слово для интерпретации здесь – «миф». Не является ли советская действительность таким же мифическим золотым веком? Возможно, да. Вторая часть имени – это прежде всего местоимение третьего лица *он*, по грамматическому смыслу расходящееся с «я»-нарративом в романе. Возможно, оно «объективирует» героя.

Вторая версия значения названия романа: ОМОН как «отряд особого назначения». ОМОН как актуальный «советизм» (первые отряды ОМОН были сформированы незадолго до написания романа, в 1988 г.) раскрывается в жертвенной миссии героя, который должен погибнуть, выполняя задание власти. Главный герой Омон, названный так отцом в честь «отряда милиции особого назначения» (это явный анахронизм, поскольку герой не мог родиться в конце 1980-х), невольно становится «омоновцем», человеком «особого назначения» в широком смысле этой аббревиатуры: проходит спецподготовку для обеспечения национальной безопасности. Однако «массовое мероприятие» происходит лишь в голове каждого жителя планеты, т. к. освоение космических пространств советским государством представляет собой лишь успешную систему имитаций по созданию и поддержанию фиктивной реальности.

Омон, совершив подвиг, должен был бы поддерживать создаваемую иллюзию, но его неспособность вовремя застрелиться спасла ему жизнь и открыла глаза на происходящее [Там же]. Все перевернуто: космос оказывается не в

небесах, а под землей, внутри секретного московского метро. Благополучная и успешная жизнь целой страны (так называемый золотой век) – идеологический и пропагандистский миф. Роль «омоновца» провалена, но теперь в свои права вступает высшее, возможно, сакральное и вневременное назначение героя как Амона Ра, Брахмана, «просветленного» в буддизме (он выходит из тьмы к свету).

Начиная с названия первого романа, Пелевин будет последовательно смешивать и накладывать друг на друга несколько разных мифологий, формирующих общий архетип. В то же время заголовок отсылает к знакам позднесоветского и российского дискурса конца 1980-х – начала 1990-х гг., слову советской системы, идеологическому дискурсу и, соответственно, литературе. Он воспринимается в контексте постмодернистского «соц-арта», массового «стеба» над всем советским словесным претекстом, распространившимся в СМИ и литературе с начала 1990-х гг. Таким образом, название романа задает двунаправленный смысл: временной, фельетонный, предназначенный для широких читательских кругов, которые тогда были настроены на карнавальный смех над ниспровергнутым «совком», и «вечный», «мультимифопоэтический», эзотерический, ориентированный на посвященное меньшинство интеллигентской аудитории.

По той же модели построено и название романа «Жизнь насекомых». Оно, во-первых, отсылает нас к малоизвестной широкому читателю пьесе «Из жизни насекомых» братьев Чапеков, энтомологическим мотивам Достоевского и Кафки, во-вторых, напоминает название глобально известных научно-популярных передач канала Animal's planet. Соотнеся в процессе чтения заглавие с сюжетом и персонажной системой романа, мы понимаем, что автор так сатирически обозначает специфику жизни новых типов людей, «насекомых», которые появились в период постсоветской действительности, и в то же время уточняющий эпиграф из И. Бродского указывает на «вечность», «естественность» их поведения, подчиненного простейшим биологическим импульсам [8].

Заглавия некоторых романов Пелевина, отражая их идею, скрывают в себе насмешку. Например, необуддийский мифологический смысл названия романа «Чапаев и Пустота» становится полностью понятным только после прочтения произведения, потому что первая попытка анализа названия заканчивается лишь

ассоциативным рядом: роман Фурманова «Чапаев», ставший классикой советской литературы, и многочисленные анекдоты о красном командире, ставшие классикой советского фольклора. Однако для квалифицированного читателя слово *пустота*, употребленное в столь неожиданной грамматической и орфографической позиции, как имя собственное, уже становится указателем эзотерического пласта романа как пути героя в нирвану, «пустоту» самопознания [15]. Так снова соединяется семантически несоединимое, оксюморонное.

В названии и подзаголовке романа «Ампир “V”». Повесть о настоящем сверхчеловеке» тоже заложено два разнонаправленных смысла: в заголовке это «Пятая Империя» («Империя 5» у Пелевина) – роман и политико-идеологическая концепция известного патристического писателя и журналиста А. Проханова о возникновении новой, пятой формации имперской России. Однако по ходу чтения романа выясняется, что это каламбурное обыгрывание существования скрытой глобальной империи вампиров (V-ампиров) [5].

В не менее оксюморонном названии романа «Священная книга оборотня» двойственность и ирония заключены в самом придании священного статуса демоническому оборотню. То, что оборотни подлежат лишь презрению, осуждению, уничтожению, оказывается, не запрещает им иметь свои священные книги, пусть и в жанре скорее дневника. Разрушение расхожих стереотипов, отражаясь в названии, становится основным содержанием сюжета романа. Для заглавия романа стала актуальной, в свою очередь, и кампания борьбы власти с «оборотнями в погонах», одним из которых оказывается герой романа, чекист Александр, буквально превращающийся в волка [12]. Пелевин возвращает стертой информационно-пропагандистской метафоре ее архаический мифологический смысл.

Заглавие книги «Диалектика Переходного Периода из Ниоткуда в Никуда» является аллюзией на экономическую теорию о том, что в процессе экономической трансформации, перехода от одного состояния социально-экономической системы к качественно иному состоянию обязательным для страны является так называемый переходный период экономики. Например, на заре Советского Союза известным был труд Н.И. Бухарина «Экономика переходного периода», в целом одобренный В.И. Лениным. В нем излагались идеи о том, как создать коммунизм здесь и сейчас, у

Пелевина же акцент сделан на том, что откуда и куда бы ни переходили, это всегда будет из ниоткуда в никуда. Экономическая подоплека же вылилась в числовую автомистификацию, которой одержим герой повести «Числа» [7]. Название последней опять-таки довольно эзотерично, поскольку отсылает не только к популярной в современной массовой культуре символике числового детерминизма, но и к элитарному журналу русской эмиграции в Париже и стихотворению З.Н. Гиппиус.

Пожалуй, самыми многозначными заглавиями являются названия романов, в которых присутствует та или иная буква. Например, «Generation П» [17]. Название отсылает нас к популярной в то время теории поколений, созданной американскими учеными Нейлом Ховвом и Вильямом Штраусом независимо друг от друга в 1991 г. Пелевин «адаптировал» теорию под российскую действительность, обозначив поколение 1990-х гг. как Generation П. В Сети даже было голосование, какое «значение буквы П наиболее симпатичное»: Поколение «Пепси», Поколение П... (в противоположность Поколению X), Поколение П... (синоним конца), Поколение 3,141 592 653 589 793..., Поколение PR, Поколение Пы, Поколение Пелевина, Поколение Попсы, Поколение Пса, Поколение Постмодернизма, Поколение ППП, просто первая буква слова *generation* располагается на одной клавише с буквой П, Поколение Потребителей, Поколение Посредников, Поколение Порошка, Поколение Пустоты [21]. Каждая из трактовок глубоко сатирична, обличает те или иные приоритеты, ставшие таковыми в постсоветской действительности. Как известно, почти треть слов русского словаря начинается на эту букву.

Вернемся в связи с буквенной и числовой символикой к многозначности названия романа «Empire “V”» [5]. Имперская тема, вампирские мотивы, империя пятой власти – со всем этим играет автор, используя взаимодействие английской и русской транскрипций, систему римских чисел и в том числе любимые им клавиатурные перевертыши (буквы *a, m, n, u, p* на клавиатуре образуют графическое очертание буквы W – именно на нее заменил Булгаков букву V в немецкой версии имени Воланда) [20]. Нельзя не сказать и об аллюзии в обоих буквенных заголовках на инициалы самого автора: Generation П – поколение Пелевина, Empire V – империя Виктора, «победителя».

Заглавие романа *Batman Apollo*, во-первых, указывает на всем известного борца с

преступностью, героя американских комиксов, во-вторых, на мифологического Аполлона, древнегреческого бога света, покровителя искусств. Хотя смысл обоих слов разнонаправлен (они снова соотносятся с «высокой», вечной и низовой, массовой культурой), можно попытаться их соединить: оба персонажа олицетворяют героический мир, борьбу с хаосом и злом. Но оказывается, что в романе Пелевина Бэтменом Аполло назван верховный вампир, под маской гуманности и заботы увеличивающий людские страдания для получения «баблоса». В этом в очередной раз отражается идея несоответствия значения и актуального, конкретного смысла, бессмысленности и лживости современных знаков – лейблов, названий, имен [6].

Аббревиатура S.N.A.F.F. в заглавии одноименного романа созвучна американскому слову *snaff*, которое обозначает как нюхательный табак, так и видеозапись настоящего убийства человека после его унижений. Кроме того, известен скандальный роман Чака Паланика «Снафф», в котором порнозвезда перед завершением карьеры собирается заняться сексом с несколькими сотнями мужчин. Пелевин же переосмыслил это слово как Special Newsreel / Universal Feature Film – специальные «киноновости», в которых объединены секс и смерть [19]. Нездоровая связь с сурами, утрата обществом нормальных человеческих отношений, технологизация всех сфер жизни – на все это указывает название романа.

Подобное же видим и в заглавии романа *iPhuck 10*. Аллюзия на всем известный бренд, производящий популярные гаджеты, а также подразумеваемый нецензурный перевод, делают это название более чем говорящим: технический прогресс прочно вошел и в интимную сферу [18].

В названиях романов «t» и «Любовь к трем цукербринам» автор отсылает нас к известным личностям: Льву Толстому, который является прообразом графа Т, и к Марку Цукербергу, основателю и руководителю Facebook, прообразу божеств из романа [10]. Сатира обоих произведений, качественно отличаясь друг от друга, выстраиваясь вокруг популярного человека, гения своего дела, показывает, как общество доводит до абсурда их достижения. Опять-таки смысл названия-буквы может быть предельно широким, и только сюжет романа ограничивает его до Tolstoy, при этом переход от заглавной буквы к строчной требует особой интерпретации, в направлении обрете-

ния автономности героем современного «шутера» или смыслов, доступных только автору [14]. В свою очередь, эрудированного читателя «Любовь к трем Цукербринам» отсылает к «Любви к трем апельсинам» – сказочной пьесе, написанной Карло Гоцци в 1760 г., и журналу, издававшемуся Вс. Мейерхольдом в 1910-х г. XX в.

В заглавии романа «Лампа Мафусаила, или Крайняя битва чекистов с масонами» оксюморонный смысл сконцентрирован в самом сочетании «Лампы Мафусаила» с актуальным для современного словоупотребления словом *крайняя*: в речи современного интеллигента оно стало в большинстве случаев неоправданно употребляемым синонимом слова *последний*, поэтому эсхатологический смысл становится комичным, включаясь в постоянный поток вульгаризирующегося дискурса. Это, в свою очередь, позволяет автору взглянуть на любую эсхатологию с точки зрения сатиры, релятивности и абсурдности любых значимых событий.

Однако наиболее «фельетонными», сатирическими стали здесь смыслы, связанные с функционированием в отечественном либеральном и патриотическом дискурсах конспирологии «чекистов» и «масонов» соответственно, т. е. тайных организаций, ведущих борьбу за власть в современной России [9]. В этом отражается суеверный страх перед эсхрофемизмом, т. е. принудительным выискиванием в подтексте любого словесного сообщения чего-то, что может быть воспринято неверно или понято не так.

Некоторые заглавия романов Пелевина имеют каламбурно обыгранный подзаголовок. Например, подзаголовок романа *Batman Apollo* – «Сверхчеловек – это звучит сверхгордо» – представляет собой метафорический палиндром: общеизвестная цитата Горького «Человек – это звучит гордо» переосмысливается через образ сверхчеловека Ницше. В подзаголовке романа «Ампи V», в свою очередь, иронически сведены смыслы классической повести советской литературы Б. Полевого «Повесть о настоящем человеке» и опередившего выход романа Пелевина на несколько месяцев «исповедальной» повести С. Минаева «Духless. Повесть о ненастоящем человеке», о «новом русском» герое. Разумеется, «сверхчеловек» Ницше, ставший в том числе «суперменом» современной массовой культуры, задает тот же разноматрированный вектор: для подготовленного читателя, знающего, что такое концепция

Ницше, и для массового читателя, знакомого только с героями боевиков и комиксов.

Часто подзаголовок у Пелевина пародийно уточняет жанровую принадлежность текста, обыгрывая семантику неустоявшихся, неканонизированных жанров или жанрового смешения. Так, «Шлем ужаса» в соответствии с подзаголовком – это «креатифф о Тесее и Минотавре», в таком виде название жанра используется лишь в сленге отечественных рекламщиков и финансистов («Креатив» – творческая составляющая коммуникативного процесса или творчество, работа художников, текстовиков, концептуалистов и других креаторов в рекламе) [16]. «Лампа Мафусаила, или Крайняя битва чекистов с масонами» – это «большой полифонический нарратив», пародирующий концепцию М.М. Бахтина о жанре «полифонического романа» у Ф.М. Достоевского. В романе «Смотритель» подзаголовок «Кувырок мысли. Секретный мемуар См. Алексиса Второго, Далай-Папы и Великого Магистра, с воспоминаниями, размышлениями, красотами и фигурами ума» построен на смешении вызывающе «авангардистского» типа названия с не менее вызывающе архаичным [13].

Заглавия текстов Пелевина в большинстве случаев жестко связаны с фазами сюжета произведения. Однако внешняя заданность тех или иных названий чаще всего получает прямо противоположный смысл в самом тексте, как, впрочем, и все остальное, являющееся частью иронического дискурса. Названия его романов не только выражают в свернутой форме содержательную проблематику и сюжет произведения, но и, как правило, являются еще и аллюзиями.

Аллюзивные отсылки к названиям сразу нескольких текстов, сопряжение в них высокого и низкого, сакрального и профанного, мифологического и медийно-актуального проявляются во всех названиях романов. Проведенный анализ заглавий показал, что сатирический дискурс Пелевина на внетекстовом уровне проявляется в основном в двуплановой аллюзивности заглавий.

Список литературы

1. Галкина И.В. Паратекстуальность в романе В. Пелевина «Generation 'P'» // Вестн. Иркут. гос. лингв. ун-та. 2011. № 2. С. 78–81.
2. Лазарева Э.А. Заголовочный комплекс текста – средство организации и оптимизации восприятия // Изв. Урал. гос. ун-та. 2006. № 40. С. 158–166.

3. Мароши В.В. Имя автора в русской литературе: поэтическая семантика, прагматика: в 3 ч. Ч. I: Семантика и прагматика имени автора в литературе и тексте. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.

4. Олизько Н.С. Паратекст Виктора Пелевина // Вестн. Нижневарт. гос. гуманитар. ун-та. 2010. № 3. С. 61–66.

5. Пелевин В.О. Ампи В. М.: Эксмо, 2008.

6. Пелевин В.О. Бэтман Аполло. М.: Эксмо, 2013.

7. Пелевин В.О. Диалектика Переходного Периода из Ниоткуда в Никуда. М.: Эксмо, 2003.

8. Пелевин В.О. Жизнь насекомых. М.: Вагриус, 2000.

9. Пелевин В.О. Лампа Мафусаила. М.: Изд-во «Э», 2016.

10. Пелевин В.О. Любовь к трем цукербринам. М.: Изд-во «Э», 2017.

11. Пелевин В.О. Омон Ра. М.: Вагриус, 2000.

12. Пелевин В.О. Священная книга оборотня. М.: Эксмо, 2005.

13. Пелевин В.О. Смотритель. М.: Изд-во «Э», 2015.

14. Пелевин В.О. Т. М.: Эксмо, 2009.

15. Пелевин В.О. Чапаев и Пустота. М.: Вагриус, 2003.

16. Пелевин В.О. Шлем ужаса: Креатифф о Тесее и Минотавре. М.: Открытый мир, 2005.

17. Пелевин В.О. Generation «П». М.: Вагриус, 2000.

18. Пелевин В.О. iPhuck 10. М.: Изд-во «Э», 2017.

19. Пелевин В.О. S.N.U.F.F. М.: Эксмо, 2012.

20. Скипетрова Е.А. Имперская тема в романе В. Пелевина «Ампи В» («Empire V») [Электронный ресурс]. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/19/skipetrova_ea.doc.pdf (дата обращения: 23.03.2019).

21. Современная русская литература с Вячеславом Курицыным [Электронный ресурс]. URL: <http://www.guelman.ru/slava/archive/1-04-99.htm> (дата обращения: 23.03.2019).

22. Genette G. Paratexts: Thresholds of Interpretation. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. P. 55–103.

* * *

1. Galkina I.V. Paratekstual'nost' v romane V. Plevina «Generation 'P'» // Vestn. Irkut. gos. lingv. un-ta. 2011. № 2. S. 78–81.

2. Lazareva E.A. Zagolovochnyj kompleks teksta – sredstvo organizacii i optimizacii vospriyatiya // Izv. Ural. gos. un-ta. 2006. № 40. S. 158–166.

3. Maroshi V.V. Imya avtora v russkoj literature: poeticheskaya semantika, pragmatika: v 3 ch. Ch. I: Semantika i pragmatika imeni avtora v literature i tekste. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2013.

4. Oliz'ko N.S. Paratekst Viktora Pelevina // Vestn. Nizhnevar. gos. gumanit. un-ta. 2010. № 3. S. 61–66.
5. Pelevin V.O. Ampir V. M.: Eksmo, 2008.
6. Pelevin V.O. BetmanApollo. M.: Eksmo, 2013.
7. Pelevin V.O. Dialektika Perekhodnogo Perioda iz Niotkuda v Nikuda. M.: Eksmo, 2003.
8. Pelevin V.O. Zpizn' nasekomyh. M.: Vagrius, 2000.
9. Pelevin V.O. Lampa Mafusaila. M.: Izd-vo «E», 2016.
10. Pelevin V.O. Lyubov' k tryom cukerbriam. M.: Izd-vo «E», 2017.
11. Pelevin V.O. Omon Ra. M.: Vagrius, 2000.
12. Pelevin V.O. Svyashchennaya kniga oborotnya. M.: Eksmo, 2005.
13. Pelevin V.O. Smotritel'. M.: Izd-vo «E», 2015.
14. Pelevin V.O. T. M.: Eksmo, 2009.
15. Pelevin V.O. Chapaev i Pustota. M.: Vagrius, 2003.
16. Pelevin V.O. Shlem uzhasa: Kreatiff o Tesee i Minotavre. M.: Otkrytyj mir, 2005.
17. Pelevin V.O. Generation «P». M.: Vagrius, 2000.
18. Pelevin V.O. iPhuck 10. M.: Izd-vo «E», 2017.
19. Pelevin V.O. S.N.U.F.F. M.: Eksmo, 2012.
20. Skipetrova E.A. Imperskaya tema v romane V. Pelevina «Ampir V» («Empire V») [Elektronnyj resurs]. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/19/skipetrova_ea.doc.pdf (data obrashcheniya: 23.03.2019).
21. Sovremennaya russkaya literatura s Vyacheslavom Kuricynym [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.guelman.ru/slava/archive/1-04-99.htm> (data obrashcheniya: 23.03.2019).

Satirical allusions in the titles of the novels by Victor Pelevin

The article deals with V.O. Pelevin's satirical discourse that opens with paratextual elements which can be found, besides its other parts, in the heading. The author claims that the titles of Pelevin's novels, as a rule, have multiple meanings; they offer several options for their interpretation before the reading starts. It is concluded that the satirical component lies not only in possible interpretations, but also in satirical allusions that remain hidden from an inexperienced reader.

Key words: *satirical discourse, paratext, heading, title, allusion.*

(Статья поступила в редакцию 26.03.2019)

И.А. ШЕВЦОВА
(Волгоград)

ПРОЗАИЧЕСКИЙ ФРАГМЕНТ А.А. ГРИГОРЬЕВА «КАПРИЗ»: ПОИСКИ ГЕРОЯ И СТИЛЯ

На материале рукописного фрагмента рассказа А.А. Григорьева «Каприз» рассматривается феномен художественной незаконченности («нон-финито») как важнейший фактор творческой лаборатории автора. Поиски в области характерологии и идиостиля соотношены с общими тенденциями литературного процесса 1840-х гг. (тема «маленького человека», отражение социального расслоения), а также с образами русских поэтов, включая поэзию самого Григорьева.

Ключевые слова: идиостиль, образ «маленького человека», творческая лаборатория, художественная незавершенность.

В творчестве Аполлона Григорьева не последнее место занимает проза. По популярности, степени исследования, да и количественно прозаические тексты значительно уступают стихотворным. Но все они чрезвычайно значимы, поскольку позволяют не только глубже осмыслить идиостиль автора, но и воспроизвести его творческий путь как единый духовный феномен в рамках общего художественного континуума.

Между тем соотношение поэзии и прозы писателя еще не стало объектом полноценного научного изучения. Более того, даже составить корпус всех прозаических текстов А.А. Григорьева, разбросанных по разным архивам, часто дошедших в виде разрозненных рукописных фрагментов, проблематичных по атрибуции, на данный момент весьма затруднительно. В Российском государственном архиве литературы и искусства (Москва) в фонде А.С. Пругавина нами были обнаружены отрывки рассказа «Каприз». Установить факт существования недостающих листов рукописи не удалось. Но поскольку рукописные фрагменты хранят следы их прочтения неким неизвестным лицом (его имя и статус неизвестны), можно говорить о стремлении автора завершить повествование.

Однако сначала несколько слов о фонде А.С. Пругавина, народника по убеждениям, этнографа, исследователя истории раскола рус-

ской православной церкви, сектанства и старообрядчества [8]. Скорее всего, нахождение рукописи Аполлона Григорьева в архиве историка объясняется, во-первых, близостью поэта к христианской культуре как ее носителя; во-вторых, интересом самого ученого к художественному повествованию, эпиграфом к которому послужили следующие строки: «Отцы и братья! Еже ся где описал, или переписал, или недописал, чтите, исправливая бога для, а не кляните». Ими А.А. Григорьев отсылает к некоей «старинной летописи» [2. Л. 1]. И действительно, перед нами цитата из Лаврентьевской летописи, один из списков которой находился в фондах Российской национальной библиотеки с 1811 г. Но еще в 1830-е гг. была начата работа над изданием Полного собрания русских летописей, и в 1846 г. в типографии Э. Праца (Санкт-Петербург) вышел том с Лаврентьевским и Троицким летописными списками. С ними А.А. Григорьев действительно имел возможность ознакомиться в процессе работы над рассказом в период с 1844 по 1848 г. Эта датировка содержится в найденной рукописи [Там же].

Наличие летописного эпиграфа можно объяснить разными факторами. Прежде всего тем, что автор стремился придать своему повествованию эпический размах и глубину. Ему также была близка позиция древнерусского летописца: акцент на самоуничтожении как способе введения интерпретации авторского образа, отчасти подхваченный литературной традицией в дальнейшем. Кроме того, соотносимость образа автора с образом летописца как бесстрастного свидетеля и историка подкреплена активным обращением писателя к церковнославянским, что было характерно на всех этапах его творческого пути: в поэзии, прозе, эпистолярном наследии. Актуализация же церковнославянского языка – важное свидетельство того, что поэт, как отмечалось, находился внутри религиозной культуры.

Поскольку фрагменты рассказа «Каприз» по сей день не опубликованы, воспроизведем звенья сюжета в возможной полноте. Один из персонажей – Василий Степанович Попов, правитель канцелярии князя Г.А. Потемкина, встречается у ворот своего дома Мякушина – слабого больного старика. Им оказался старинный друг: «Твое бледное лицо напомнило мне прежние черты, но голос, голос, совершенно уверил в истине догадки. Друг Семен! я узнал тебя. Пойдем, двери моего дома никогда не запирались для прежних друзей!» – прибавил Василий Степанович и повел Мякушина

среди изумленных слуг» [2. Л. 1]. Далее действие разворачивается в доме Попова. Каждый из героев рассказывает историю своей жизни.

Отметим: летописный оттенок повествования и вышеупомянутый эпиграф не случайны еще и потому, что Василий Степанович Попов – реальное историческое лицо, действительный тайный советник. Но, заправляя канцелярией светлейшего князя в период с 1784 по 1791 г. и будучи его доверенным лицом, он одновременно исполнял обязанности члена Государственного Совета, сенатора, президента Камер-коллегии, деловые качества которого высоко ценила императрица. Материалы о В.С. Попове стали появляться в печати с 1836 г., когда вышел составленный Д.Н. Бантыш-Каменским «Словарь достопамятных людей Русской земли» [1].

Второй герой – Степан Мякушин – не имеет исторического прототипа. Скорее всего, его образ вписан в эстетическую программу натуральной школы с доминирующим влиянием гоголевской «Шинели». Жизнь Мякушина во многом аналогична судьбе гоголевского персонажа, хотя психотипы неадекватны.

А.А. Григорьев описывает трагические перипетии, породившие типичного маленького человека. Будучи во время Семилетней войны одним из самых богатых купцов, поставляя все необходимое для армии, Мякушин вскоре разорился. Последнюю крупную выплату так и не смог получить, жена умерла, дочь оказалась безнадежно больной.

В рассказе мы неоднократно слышим внутренний диалог, раскрывающий гордость Мякушина. Но это особая гордость. Живя ощущением внутренней самодостаточности, персонаж, оказавшись в непривычных условиях жизни, не может приспособиться к новым обстоятельствам, предполагающим покорность и смирение.

Григорьеву как приверженцу идеям натуральной школы важно было показать, что социальная оппозиция «большой – маленький» непреодолима в русской жизни. Ею определяются и поведенческие модели персонажей. Если ситуация с Мякушиным предполагает читательское понимание и сочувствие, то о Попове читаем: «Попов, взлелеянный счастьем, исполненных придворных интриг, любил друга, но считал ложь и притворство позволенными в беседе с ним, лишь бы они вели к цели» [2. Л. 6].

По-видимому, рассказ «Каприз» стал одним из первых опытов на пути реализации автором темы маленького человека. В дальней-

шем ни этот психотип, но тема социальных различий не уйдут из творчества А.А. Григорьева, в котором феномен духовного страдания один из основополагающих.

Отметим также, что в рассказе большое внимание уделено поэтическому описанию петербургского пейзажа, соотносимого с душевным состоянием героя. На наш взгляд, здесь скорее проявляется пушкинское начало, уходящее корнями в ситуацию «Медного всадника». Сначала перед нами герой рефлектирующий, скорее персонаж элегического плана. Затем, когда надежды рушатся окончательно, его образ приобретает трагический ореол. И, как у Пушкина, природа отвечает умонастроению человека. «Не такова ли и моя жизнь?» — думал Мякушин. «Сначала тихая, спокойная — как эта светлая река несколько минут назад. Но вдруг скрылось солнце моего счастья — умерла жена; и тогда разразилась надо мною страшная буря — я лишился всего имения. С тех пор, на утлом челноке, по высоко вздымающимся волнам моря, под грозным разъяренным небом, ношу и иду в полном оцепенении подводной скалы, — об нее разобьется челнок мой, и тогда конец... О бедность, бедность!!...» [2. Л. 9]. Подобного красочного поэтического языка мы не встретим в речи благоденствующего Попова. А.А. Григорьев хотел показать, что чувствовать настроение природы способен лишь тот, кто имеет достаточный духовный опыт и соответствующее умонастроение. Мякушин является человеком, способным не только вызвать сочувствие, но и в полной мере пережить его. В этом единении с природой образ входит в галерею сентиментальных героев, но натуральной школе — родоначальнице классического реализма — элементы сентиментализма не противопоставлены.

Более того, формируя систему образов, писатель выходит за рамки одного литературного направления. Так, метафорой бедности в рассказе выступает челнок. Подобная поэтическая репрезентация является типичной для поэзии державинско-пушкинского времени. У Г.Р. Державина, в частности, читаем: «Но челнок вдруг погрузился, / Путник мрачну пьет волну; / Сколь ни силился, ни бился, / Камнем вниз пошел ко дну...» [3, с. 215]. В этот ряд вписываются обращение «К Н.Г. Ломоносову» А.С. Пушкина («Дай бог, чтоб грозной непогоды / Вблизи ты ужас не видал, / Чтоб бурный вихорь не вздувал / Пред челноком шумящей воды!» [9, с. 51]); «Младенец» В.А. Жуковского («В бурю, в легком челноке, / Окружен-

ный тучи мглою, / Плыл младенец по реке, / И несло челнок волною...» (1815) [6, с. 89]); «Челнок» М.Ю. Лермонтова («Воет ветер и свистит пред недальной грозой; / По морю, на темный восток, / Озаряемый молнией, кидаем волной, / Несется неверный челнок...» [7, с. 114]). Приведенные нами контексты типологически сходны: во всех присутствуют мотивы бури, непогоды, упорного противостояния человека стихии. Данная типологическая общность закономерна, т. к. объясняется устойчивым архетипическим отождествлением жизни и моря. «Житейское море играет волнами, / В нем радость и горе всегда перед нами. / Играет волнами, в нем радость и горе / Всегда перед нами. // ...// Никто не ручится, никто не узнает, / Что может случиться, что завтра с ним станет. / Никто не узнает, что может случиться, / Что завтра с ним станет...» — предreshено духовным стихом с говорящим названием «Житейское море» [5, с. 90].

Что касается собственно поэзии Аполлона Григорьева, то образ челнока также появится в ней, восходя, правда, к его переводу стихотворения Пьера-Жана Беранже «Мой челнок».

Итак, рассказ «Каприз» озаменовал начальный этап вхождения Аполлона Григорьева в большую литературу. Совершенно очевидно, что он выдержан в такой же стилистике, что и проза 1840-х гг. Его опубликование могло бы привлечь к себе внимание, но в такой же степени имело шанс остаться незамеченным. Скорее же всего препятствием к выходу в свет явилась авторская неудовлетворенность, подкрепленная критическими замечаниями со стороны: в тексте, как отмечалось, имеются пометы и ремарки, написанные другим почерком.

Замечания в основном касаются содержания рассказа и выведенных характеров. Например, на листе 8 после размышлений Мякушина о своей дочери читаем: «И как же разорвется на части мое бедное сердце, при мысли, что дочь моя без подпоры, беспомощная, в нищете, может быть, умрет, замученная горем, томимая нетерпимым голодом, жаждою. — И умирая, в отчаянии, проклянет час своего рождения! Проклянет отца своего!!...» [2. Л. 8]. Напротив последних двух строк видим в рукописи примечание справа: «К чему вы заставляете отца давать такой характер его дочери. Этими словами вы можете уничтожить в читателе всякое сочувствие к дочери Мякушина. Ваша обязанность делать все лица Вашей повести занимательными» [Там же]. Возмож-

но, Григорьев не случайно выбирает для Мякушина высокий библейский слог, чтобы подчеркнуть трагический пафос его речи. Именно за это читатель текста упрекает его. Интересно и еще одно замечание: «Слишком драматически. В романе драма не должна иметь места» [2. Л. 8]. Вероятнее всего, рассказ «Каприз» задумывался как произведение большой эпической формы.

Разумеется, нецелесообразно преувеличивать художественные достоинства небольшого фрагмента. Однако, на наш взгляд, мы имеем дело с необычной ситуацией. Конечно, можно только с некоторой долей вероятности предполагать, что рассказ получил завершение. Но в статье все-таки речь идет о незавершенном тексте, со всеми его плюсами и минусами, не попавшем в поле зрения читателей и критиков, тем более неизвестном историкам литературы.

Однако в современном литературоведении данный феномен «нон-финито» давно стоит в центре внимания многих авторитетных ученых. И это закономерно. Во-первых, он дает возможность проникновения в творческую лабораторию автора, в процесс формирования его мастерства. Во-вторых (если иметь в виду Аполлона Григорьева), он наглядно показывает драматургический накал стилистико-языковых поисков: от эмфатических библеизмов к бесстрастному объективному слову летописца, от точного в своей конкретике описания исторического персонажа к воспроизведению обобщенно-художественного типа личности, вписанного, помимо исторического и житейского, в устойчивый литературный контекст. При плоскостном подходе эти составляющие могут показаться несовместимыми. Но творческая индивидуальность Аполлона Григорьева не поддается линейной характеристике. Ставший крылатым афоризм Бюффона «стиль — это человек» в данном случае абсолютно адекватен.

Более всего, сам поэт на всех этапах творческого и жизненного пути всегда стремился уйти от эстетической авторитарности, навязываемой временем. «Я ужасно боюсь “направления”, если оно овладевает молодым художником, особенно при начале его поприща; и как выдумаете, чего именно тут боюсь: а вот именно того, что цель-то направления недостигнется» [4, с. 72].

Цена более всего свободу самовыражения, к этим словам Ф.М. Достоевского А.А. Григорьев присоединился бы полностью, как и к

размышлениям своего великого современника о широте национального характера. Вряд ли целесообразно отрицать, что подобный подход придает дошедшим до нас фрагментам небольшого рассказа неординарный ракурс.

Список литературы

1. Бантыш-Каменский Д.Н. Словарь достопамятных людей Русской земли: в 5 ч. М.: Тип. Августа Семена, 1836. Ч. IV. С. 172–176.
2. Григорьев А.А. Каприз // Фонд А.С. Пругавина. Российский государственный архив литературы. Ф. 2167. Оп. 1. Ед. хр. 165. Л. 1–9.
3. Державин Г.Р. Сочинения: стихотворения, записки, письма. Л.: Худож. лит., 1987.
4. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: в 30 т. Л.: Наука, 1980. Т. 31.
5. Духовные песни. Люблинский: изд-е Прихода в честь св. преп. Серафима Саровского, 2014.
6. Жуковский В.А. Собрание сочинений: в 4 т. М.; Л.: ГИХЛ, 1959. Т. 1.
7. Лермонтов М.Ю. Сочинения: в 2 т. М.: Правда, 1988. Т. 1.
8. Прохоров В.А. Пругавин Александр Степанович // Большая биографическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://biografii.niv.ru/doc/encyclopedia/biography/articles/905/prugavin-aleksandr-stepanovich.htm> (дата обращения: 24.02.2019).
9. Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 3 т. М.: Худож. лит., 1985–1987. Т. 1.

* * *

1. Bantysh-Kamenskij D.N. Slovar' dostopamyatnyh lyudej Russkoj zemli: v 5 ch. M.: Tip. Avgusta Semyona, 1836. Ch. IV. S. 172–176.
2. Grigor'ev A.A. Kapriz // Fond A.S. Prugavina. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury. F. 2167. Op. 1. Ed. hr. 165. L. 1–9.
3. Derzhavin G.R. Sochineniya: stihotvoreniya, zapiski, pis'ma. L.: Hudozh. lit., 1987.
4. Dostoevskij F.M. Sbranie sochinenij: v 30 t. L.: Nauka, 1980. T. 31.
5. Duhovnye pesni. Lyublinskij: izd-e Prihoda v chest' sv. prep. Serafima Sarovskogo, 2014.
6. Zhukovskij V.A. Sbranie sochinenij: v 4 t. M.; L.: GIHL, 1959. T. 1.
7. Lermontov M.Yu. Sochineniya: v 2 t. M.: Pravda, 1988. T. 1.
8. Prohorov V.A. Prugavin Aleksandr Stepanovich // Bol'shaya biograficheskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://biografii.niv.ru/doc/encyclopedia/biography/articles/905/prugavin-aleksandr-stepanovich.htm> (data obrashcheniya: 24.02.2019).
9. Pushkin A.S. Sbranie sochinenij: v 3 t. M.: Hudozh. lit., 1985–1987. T. 1.

*Prose fragment from the short story
“Caprice” by A.A. Grigoriev: the search
for the hero and style*

The article considers the phenomenon of artistic incompleteness (“non-finito”) as the most important factor in the creative laboratory of the author based on the handwritten fragment from the short story “Caprice” by A.A. Grigoriev. The author relates the searches in the field of characterology and the writer’s individual style to the general trends in the literary process of the 1840s such as the theme of an “unimportant person”, a reflection of social stratification), as well as images of Russian poets, including the poetry of Grigoriev himself.

Key words: *writer’s individual style, image of an “unimportant person”, creative laboratory, artistic incompleteness.*

(Статья поступила в редакции 05.03.2019)

Е.В. СУРКОВА, М.А. ЛАТЫШЕВА
(Волгоград)

**РУССКАЯ НАРОДНАЯ
СКАЗКА КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ
И КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-
ИНОСТРАНЦЕВ**

Представлена русская народная сказка как эффективное дидактическое средство, способствующее формированию русской языковой и ценностной картины мира и содержащее богатый языковой и речевой материал. Рассмотрены примеры пред- и послетекстовых заданий, выполняемых иностранными студентами при работе со сказкой.

Ключевые слова: *русская народная сказка, РКИ, языковая картина мира, развитие коммуникативных навыков.*

На протяжении веков русский народ создавал бесценные памятники искусства слова: былины, загадки, песни, пословицы и поговорки, сказки, частушки. Сказки являются одним из распространенных и популярных жанров устного народного творчества, ведь в каждой

сказке, в каждой ее строчке содержится невероятное богатство русского языка.

Использование русских народных сказок при обучении русскому языку как иностранному получило широкое распространение в современной методике преподавания РКИ. В сказках, народных песнях, сказаниях, пословицах и поговорках кроются аксиологическая составляющая культуры народа, его духовная сила. Помимо ценностных ориентиров и культурных составляющих русского фольклора, данный материал представляет собой уникальные и богатейшие языковые и речевые образцы, которые призваны сформировать не только культурную, но и коммуникативную компетенцию, способствовать развитию речевых навыков и коммуникативных умений.

Фольклорный фонд русского языка является уникальным материалом для представления иностранцам русской языковой картины мира, для процесса инкультурации студентов-иностранцев и постепенного формирования вторичной языковой личности, представляющей собой «совокупность черт человека, которая складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть “языковой картиной мира” носителей этого языка, и “глобальной” (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [3, с. 37].

В данной статье представлена методика работы со сказкой на уроке РКИ в поликультурной группе. Сказка может стать учебным текстом, помогающим учащимся освоить различные лексико-грамматические темы. Традиционно эти темы отрабатываются на упражнениях, связанные тексты используются реже, хотя компактные тексты нарративного характера с естественно организованным завершенным сюжетом, несложным, доступным содержанием могут стать прекрасным дополнением к упражнениям, внести разнообразие в учебный процесс [1, с. 32].

Работу со сказкой можно начинать на начальном и среднем этапах обучения – с того момента, когда студенты уже достаточно хорошо говорят по-русски, чтобы пересказать текст средней длины, описать героев повествования, дать оценку происходящему и выразить эмоции. Лучше всего начинать такую работу в середине второго семестра подготовительного курса или в начале первого курса бакалавриата. Письменная и аудиовизуальная подача сказок – важное средство для развития навыков чтения и

аудирования с последующим выходом на монологическое высказывание. Богатая история отечественного кинематографа и мультипликации предлагают уникальный материал по русскому фольклору для развития аудиовизуальных навыков и формирования аудитивной компетенции у студентов-иностранцев.

Применяя на занятиях сказку, нужно учитывать как лингвокультурные, так и языковые особенности данного жанра: устаревшие формы, языковые повторы, цикличность повествования и сюжета. Такие особенности построения сказки встречаются в большинстве лингвокультур [2].

На занятиях может быть использована практически любая широко известная русская народная сказка с аудиовизуальным сопровождением. Для начального этапа изучения РКИ как для монокультурных, так и для поликультурных групп рекомендуются следующие бытовые сказки и сказки о животных: «Репка», «Теремок», «Лиса и Заяц», «Маша и Медведь», «Лисичка со скалочкой». Эти небольшие по объему сказки забавны, просты по содержанию. Они способствуют формированию русской языковой и ценностной картины мира, содержат богатый языковой и речевой материал для закрепления. Все эти сказки отвечают таким требованиям, как компактность, сюжетность, увлекательность, доступность, наличие языковых трудностей разной степени, грамматического материала, отвечающего содержанию учебной программы.

Согласно классификации В.Я. Проппа, данные сказки относятся к кумулятивным, основным признаком которых считается нагромождение и увеличение количества действующих лиц, слов, коммуникативных и сюжетных повторов. Кумулятивные сказки являются продуктом более ранних форм сознания. В них наблюдается расположение явлений в ряд, своеобразное нанизывание, которое есть «не только художественный прием, но и форма мышления, сказывающаяся не только в фольклоре, но и в явлениях языка» [Там же, с. 349]. «В этом нагромождении и состоит весь интерес, вся прелесть и все содержание этих сказок. Весь смысл их в красочном художественном исполнении. Весь интерес их – это интерес к слову как таковому. Нагромождение слов интересно только тогда, когда и слова сами по себе интересны. Поэтому такие сказки тяготеют к рифме, стихам, консонансу и ассонансу и в этом стремлении не останавливаются перед смелыми новообразованиями», – подчеркивает В.Я. Пропп [Там же, с. 347], и эти слова подтверждают глубокую дидактическую ценность русских сказок.

С точки зрения лингводидактики названные выше сказки помогают повторить и закрепить следующие языковые явления:

– тренировка звуков [с] – [з] – [ж]; [р] – [л]; [т] – [т'];

– суффиксы существительных -чк- (*лисичка-сестричка, скалочка, печка*), -к- (*ушки, глазки*), -ик-, -чик- (*зайчик-попрыгайчик*), -ньк- (*заинька*), -ок- (*волчок, бочок*);

– предлоги (*на, под, с*): *Сама лягу на лавочку, хвостик под лавочку, скалочку под печку; А она ему с печи...*;

– словотворчество через рифму (*мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-попрыгайчик, лисичка-сестричка, ежик – без головы, без ножек, волчок – зубами щелк, волчище – серый хвостик*) и др.

В силу своего событийного характера сказка изобилует глаголами. Здесь заложены все лексико-грамматические темы, такие как спряжение, образование форм прошедшего и будущего времени, вид, глагольное управление и др. [1, с. 34]. Читая сказки, студенты повторяют и закрепляют:

– возвратный суффикс глагола -ся (*одеваюсь, обуваюсь*);

– видовременную систему русского языка, видовые пары глаголов (*знал – знал – выгнал; посадил, выросла; тянут-потянут – вытянули*).

– бесприставочно-приставочные пары глаголов (*тянут-потянут, жить-поживать – наживать*).

Традиционно в преподавании иностранных языков упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков и речевых компетенций, делятся на предтекстовые, текстовые, послетекстовые. Каждой сказке отводится по одному занятию, а затем предлагается общее обсуждение. Выбор материала мотивирован наличием в указанных сказках ярких аксиологических образов персонажей, четким противопоставлением понятий «добро – зло», «хорошо – плохо», наглядными речевыми образцами оценочной лексики, цикличностью повествования, которая выражена в том числе и видовыми парами глаголов (*знала-знала, да не выгнала*), возможностью пополнения словарного запаса студентов дериватами и паремическими единицами. Особое внимание студентов при работе над сказкой надо акцентировать на языковых и содержательных повторах. Многие в сказках делается по нескольку раз, обычно от трех до семи, что традиционно мотивируется магией данных чисел. Эта структурная и языковая особенность способствует построению и закреплению как язы-

ковых, так и когнитивных моделей при формировании языковой личности.

В зависимости от целей занятия преподавателю необходимо грамотно подобрать сказку, т. е. обратить внимание на ее лексико-грамматические и стилистические особенности, определить, насколько частотны в ней историзмы, архаизмы, устаревшие слова и выражения. Так, на предварительном этапе работы со сказкой «Колобок» необходимо прокомментировать и найти лексическое значение таких слов, как *сусеки* и *амбар*. В сказке «Лиса и заяц» нужно разъяснить и предложить найти синонимы к словам *избушка*, *лубяной*, *косу на плечи*, *посечи*.

Трудности понимания могут вызвать некоторые ситуации, которые не встречаются в других культурах. Так, китайским студентам трудно понять и далее расшифровать ситуацию в сказке «Лисичка со скалочкой», когда лиса разговаривала с частями своего тела и отдала свой хвост собаке на съедение.

Сказка является богатым источником крылатых выражений, которые рекомендовано заучивать на ранних этапах языковой подготовки и уместное употребление которых свидетельствует о высоком уровне владения языком. Из предлагаемых сказок выделим следующие крылатые выражения: *Высоко сижу, далеко гляжу*; *Сядь на пенек, съешь пирожок*; *Тянем-потянем*; *По амбару помела, по сусекам*

поскребла; *Я от бабушки ушел, я от дедушки ушел*; *Вас не потесню: сама на лавочку – хвостик под лавочку*; *Тук-тук-тук – кто в тереме живет?*; *Пустите переночевать!*

В качестве предтекстового упражнения преподаватель задает вопросы на снятие языковых трудностей и адекватное восприятие и понимание отдельных слов (*терем*, *теремок*, *избушка*, *изба*, *лубяной*) и выражений (*Несу косу на плечи, хочу лису посечи*; *Я вас не потесню*; *Ушки, мои ушки, что вы делали?*; *Давай лису трясти*). На этом этапе проводится работа на повторение лексического и грамматического материала. Можно предложить задание на определение характеристики явления или предмета: «Что какое?», «Кто какой?», «Кто может быть каким?».

Послетекстовая работа со сказками направлена на содержательный и аксиологический анализ в соответствии с уровнем языковой подготовки студентов. Знаменитое пушкинское выражение «Сказка ложь, да в ней намек!» как нельзя лучше отражает ту самую мудрость народа, аксиологическую составляющую культуры, которые кроются в содержании даже самой простой и незатейливой сказки. Тесная связь содержания сказки с ее языковым наполнением – это зеркало духа народа.

На занятиях с иностранными студентами не ожидается глубокого анализа аксиологического содержания, однако необходимо доне-

Какая пословица относится к какой сказке?

	Вместе и беда легче переносится
Репка	Сам погибай, а товарища выручай
	Мал, да удал
Теремок	Берись дружно – не будет грузно
	Одна ласточка весны не делает
Лиса и Заяц	Жадность последнего ума лишает
	На всякого мудреца довольно простоты
Лисичка со скалочкой	Одной рукой и узла не завяжешь
	С миру по нитке – голому рубаха
Маша и медведь	У страха глаза велики
	В тесноте, да не в обиде

сти основную мысль сказки, раскрыть все возможные «намёки». Целью таких занятий является развитие аудитивной компетенции и навыков чтения студентов-иностранцев, выявление языковых и речевых особенностей русской народной сказки, умение выделить основные ценностные составляющие сказки, определение добра и зла в русской культуре.

В сказках о животных круг персонажей определяется фауной русского леса, где главные персонажи – волк, заяц, лиса и медведь – являются носителями определенной черты характера. Традиционно лиса предстает красивой и хитрой, часто злорадной; волк – жадным, злым, глупым, иногда доверчивым; медведь – простодушным, неуклюжим и недалеким, заяц – трусливым. «Сказке принадлежит немаловажная роль в формировании культурно-страноведческой и лингвокультуроведческой компетенций иностранных учащихся. Различные человеческие типы у русских ассоциируются с определенными представителями животного мира. Иностранцу полезно узнать, что мы имеем в виду, когда называем кого-либо лисой или говорим, что у человека заячья душа, и в этом ему поможет сказка» [1, с. 33]. Наиболее важным в сказке является умение через анализ поведения и характер персонажа определить границы добра и зла, наметить ценностные ориентиры в определенной культуре. Поэтому при работе с текстом сказки уместно такое задание: выписать характеристики, выраженные существительными, прилагательными и глаголами, в таблицу, первый столбик которой называется «Животное в русской народной сказке», второй – «Характер животного в русской культуре», а третий остается пустым. Важно вызвать у студентов рефлекссию и поддержать их естественное желание сравнить русские сказки со сказками своей культуры, для этого студенты в таблице с характеристиками заполняют третий столбик: «Характер животного в своей культуре».

После прочтения (просмотра) сказки можно продолжить работу с видовыми парами глагола, выписывая их и составляя свои предложения. Для выхода в речь на этапе говорения целесообразно предложить пересказать сказку по опорному плану. Ситуация и герои сказки минимально дистанцированы от читателя (слушателя), которым легко ассоциировать себя с каким-либо персонажем. События сказки учащиеся переживают почти как жизненную ситуацию. Реконструируя текст в соответствии с лексико-грамматическим заданием, они проявляют почти такую же активность, как при порождении собственного текста [1].

Важным методическим приемом является обобщение и аналитика. На этом этапе преподаватель может предложить ряд пословиц, поговорок и крылатых выражений, соответствующих содержанию каждой сказки и представляющих собой определенный аксиологический вывод.

Несомненно, необходимо предложить учащимся подобрать пословицы или сказки своего народа о труде и взаимопомощи. Таким образом, благодаря работе со сказками учащиеся могут не только познакомиться с укладом жизни русского человека, особенностями взаимоотношений, но и понять мотивы поведения, сопоставить их с картиной мира своего народа. Правильно организованная работа со сказкой способствует формированию межкультурной компетенции и решению проблем межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Барсукова-Сергеева О.М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 28–35.
2. Пропп В.Я. Русская сказка. М., 2000.
3. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высш. шк., 1989.

* * *

1. Barsukova-Sergeeva O.M. Russkaya narodnaya skazka kak instrument formirovaniya kommunikativnoj kompetencii inostrannyh uchashchihysya // Russkij yazyk za rubezhom. 2013. № 4. S. 28–35.
2. Propp V.Ya. Russkaya skazka. M., 2000.
3. Haleeva I.I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi. M.: Vyssh. shk., 1989.

Russian folk tale as a means of forming the cultural and communicative competence in foreign students

The article presents the Russian folk tale as an effective didactic tool contributing to the formation of the Russian language and value picture of the world and containing rich language and speech material. The author provides examples of pre-reading and post-text activities that foreign students perform when working with a fairy tale.

Key words: Russian folk tale, Russian as a foreign language, language picture of the world, development of communication skills.

(Статья поступила в редакцию 05.03.2019)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- | | |
|---|--|
| <i>Абрашина
Екатерина Николаевна</i> | – канд. пед. наук, доц. каф. русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Ин-та гуманитар. наук Моск. гор. пед. ун-та. E-mail: abrashinae@mail.ru |
| <i>Азитова
Гульсина Шариповна</i> | – канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных наук Казан. (При-волжского) фед. ун-та. E-mail: azitova@list.ru |
| <i>Алексеева
Татьяна Евгеньевна</i> | – канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков Академии ФСИН России (г. Рязань). E-mail: tat-alexeeva@yandex.ru |
| <i>Аржанова
Ирина Александровна</i> | – канд. филол. наук, доц. каф. теории речи и перевода Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева. E-mail: aririne@yandex.ru |
| <i>Баишев
Ильдар Нариманович</i> | – канд. ист. наук, доц. каф. отечественной истории Ин-та исторического и правового образования Башкир. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы (г. Уфа). E-mail: ildarbaish@list.ru |
| <i>Батырова
Зильфира Рафитовна</i> | – ассист. каф. иностранных языков Башкир. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы (г. Уфа). E-mail: zilfira87@mail.ru |
| <i>Беспалова
Светлана Васильевна</i> | – канд. пед. наук, доц. каф. нем. филологии Нац. исслед. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева. E-mail: bespalovasv@yahoo.de |
| <i>Бочкова
Оксана Сергеевна</i> | – канд. филол. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин и спорта Кубан. гос. технол. ун-та (г. Краснодар). E-mail: bochkovaos@mail.ru |
| <i>Бутова
Анна Владимировна</i> | – ст. преп. каф. иностранных языков по техническим направ-лениям Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова. E-mail: annb.79@mail.ru |
| <i>Ван Цзиньлин</i> | – д-р филол. наук, проф. Чанчуньского ун-та (КНР). E-mail: elizaveta@163.com |
| <i>Великанова
Ольга Николаевна</i> | – канд. пед. наук, доц. каф. английского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: olgavelikanova@yandex.ru |
| <i>Верецагина
Лилия Васильевна</i> | – канд. филол. наук, доц. каф. нем. филологии Нац. исслед. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева. E-mail: verliliya@yandex.ru |
| <i>Власова
Екатерина Викторовна</i> | – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Одинцов-ского филиала Моск. гос. ин-та международных отноше-ний МИД России. E-mail: vlaska@bk.ru |
| <i>Горбанёва
Анна Николаевна</i> | – канд. филол. наук, преп. каф. русской литературы Дагест. гос. ун-та. E-mail: gorbaneva69@mail.ru |
| <i>Долгополова
Мария Владимировна</i> | – асп. Башкир. гос. ун-та (г. Уфа). E-mail: plum_rain@mail.ru |
| <i>Долматова
Вера Николаевна</i> | – канд. психол. наук, доц. каф. психологии, педагогики и специального образования Липецк. гос. пед. ун-та им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: veradolmatova@yandex.ru |

- Дормидонтов Роман Александрович* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии, педагогики и специального образования Липецк. гос. пед. ун-та им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: dormi1976@mail.ru
- Дубских Ангелина Ивановна* – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков по техническим направлениям Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова. E-mail: lina_masu@mail.ru
- Ерещенко Маргарита Владимировна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка как иностранного Дон. гос. техн. ун-та. E-mail: spu-43.2@donstu.ru
- Забазнова Татьяна Александровна* – д-р экон. наук, зав. каф. экономики и финансов, директор Себряковского филиала Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: kafeif12@yandex.ru
- Загриценко Софья Анатольевна* – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Самар. гос. техн. ун-та. E-mail: zagritsenkosofia@gmail.com
- Захарова Мария Алексеевна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского, иностранных языков и литературы Волгогр. гос. ин-та искусств и культуры. E-mail: forestwell@yandex.ru
- Захарчук Ольга Евгеньевна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка как иностранного Дон. гос. техн. ун-та. E-mail: spu-43.2@donstu.ru
- Иванцова Наталья Александровна* – канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков для технических специальностей № 1 Иркутск. нац. исслед. техн. ун-та. E-mail: iva-natalia@ya.ru
- Казахватова Лидия Алексеевна* – доц. каф. теории, истории музыки и музыкальных инструментов Ин-та худож. образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: timmi@vspu.ru
- Калачев Антон Витальевич* – канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: anvit@list.ru
- Калинина Марина Анатольевна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского, иностранных языков и литературы Волгогр. гос. ин-та искусств и культуры. E-mail: ma-kalinina@yandex.ru
- Карагодина Анна Михайловна* – ст. преп. каф. физического воспитания Ин-та архитектуры и строительства Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: amkara2737@yandex.ru
- Кисель Олеся Владимировна* – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков по техническим направлениям Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова. E-mail: olesja-kisel@rambler.ru
- Кислякова Евгения Юрьевна* – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: kisjen@rambler.ru
- Кожанова Наталья Викторовна* – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Алт. гос. пед. ун-та (г. Барнаул). E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Колесникова Виктория Владимировна* – канд. филол. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин и спорта Кубан. гос. технол. ун-та (г. Краснодар). E-mail: kolesnikovavv@yandex.ru
- Косыгина Елена Александровна* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии, педагогики и специального образования Липецк. гос. пед. ун-та им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: cosigina.elena@yandex.ru

- Котельникова
Надежда Николаевна* – канд. пед. наук, доц. каф. межкультурной коммуникации и перевода Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: kotelnikova_n_n@yahoo.com
- Крикунова
Ольга Федоровна* – доц. каф. физического воспитания Ин-та архитектуры и строительства Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: amkara2737@yandex.ru
- Ладохина
Ольга Фоминична* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Ин-та гуманитар. наук Моск. гор. пед. ун-та. E-mail: ladohina@list.ru
- Латышева
Мария Александровна* – канд. филол. наук, доц. каф. лингвистики и межкультурной коммуникации Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: latyshevam@gmail.com
- Лялюк
Александр Викторович* – канд. пед. наук, зав. каф. физического воспитания и спорта Кубан. гос. технол. ун-та (г. Краснодар). E-mail: fskn_lav@mail.ru
- Макаренко
Елена Дмитриевна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Кубан. гос. мед. ун-та (г. Краснодар). E-mail: makarenkoed@inbox.ru
- Макарова
Елена Александровна* – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков для технических специальностей № 1 Иркутск. нац. исслед. техн. ун-та. E-mail: iva-natalia@ya.ru
- Макарова
Ольга Анатольевна* – ст. преп. каф. английского языка для профессиональной деятельности Ульяновск. гос. ун-та. E-mail: makarova_olia_84@mail.ru
- Мань Шу* – асп. каф. русского языка как иностранного Юж.-Урал. гос. ун-та (г. Челябинск). E-mail: manshu9057@126.com
- Матвиенко
Людмила Михайловна* – канд. пед. наук, доц. каф. английского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: matviyenkolm1@rambler.ru
- Николенко
Ольга Викторовна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка как иностранного Дон. гос. техн. ун-та. E-mail: spu-43.2@donstu.ru
- Новикова
Ольга Николаевна* – директор МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 74» г. Чусового. E-mail: novikova.no@yandex.ru
- Огдонова
Цырена Цыцыковна* – канд. филол. наук, доц. каф. филологии и методики Иркутск. гос. ун-та. E-mail: irk-tsyrena@mail.ru
- Отт
Наталья Гарриевна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии, педагогики и специального образования Липецк. гос. пед. ун-та им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: natasha.ott2015@yandex.ru
- Панкова
Наталья Борисовна* – канд. культурологии, доц. каф. романской филологии Нац. исследоват. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: n-pankova@rambler.ru
- Пацюк
Елена Васильевна* – канд. экон. наук, доц. каф. экономики и финансов Себряковского филиала Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: kafeif12@yandex.ru
- Первухина
Светлана Владимировна* – д-р филол. наук, проф. каф. иностранных языков Рост. гос. ун-та путей сообщения (г. Ростов-на-Дону). E-mail: s_pervuhina@mail.ru

- Пешикова
Дарья Юрьевна* – ст. преп. каф. романо-германских языков и перевода
Елецк. гос. ун-та им. И.А. Бунина. E-mail: daryanewreality@
yandex.ru
- Плотникова
Евгения Григорьевна* – д-р пед. наук, проф. каф. фундаментальной математики
Перм. гос. нац. исслед. ун-та. E-mail: plotnikovaeg@mail.ru
- Подгорская
Ольга Николаевна* – канд. пед. наук, доц. каф. английского языка и методики его
преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: olga.
podgorskaya@rambler.ru
- Прозорова
Наталья Геннадьевна* – канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков №1 Кубан.
гос. технол. ун-та (г. Краснодар). E-mail: fskn_lav@mail.ru
- Птицына
Елена Александровна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Волгогр. гос.
техн. ун-та. E-mail: pea414@mail.ru
- Резник
Татьяна Павловна* – канд. пед. наук, доц. каф. английского языка и методики
его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail:
azartat@yandex.ru
- Савельева
Ольга Геннадиевна* – канд. филол. наук, доц. каф. англ. яз. в профессиональной
сфере Кубан. гос. ун-та. E-mail: savelieva13.05@mail.ru
- Сидорова
Ирина Геннадьевна* – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков с кур-
сом латинского языка Волгогр. гос. мед. ун-та. E-mail: ira.
sidorovafofomicheva@gmail.com
- Скивко
Анжелла Владимировна* – доц. каф. физического воспитания Ин-та архитектуры и
строительства Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: amkara2737@
yandex.ru
- Смирнов
Евгений Сергеевич* – ст. преп. каф. русского языка и речевой коммуникации Ин-
та филологии и языковой коммуникации Сиб. фед. ун-та
(г. Красноярск). E-mail: ses9215@mail.ru
- Смирнова
Наталья Владимировна* – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Моск. пед.
гос. ун-та. E-mail: natalia2212016@yandex.ru
- Советов
Иван Михайлович* – канд. филол. наук, ст. преп. каф. английского языка Рос.
академии нар. хозяйства и гос. службы (г. Москва). E-mail:
ivan_sovetov@mail.ru
- Супрун
Василий Иванович* – д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики
его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail:
suprun@vspsu.ru
- Суркова
Елена Викторовна* – канд. филол. наук, доц. каф. лингвистики и межкуль-
турной коммуникации Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail:
matteo2005@yandex.ru
- Сухомлинова
Марина Анатольевна* – канд. филол. наук, доц. каф. англ. филологии Ин-та филоло-
гии, журналистики и межкультурной коммуникации Южн.
фед. ун-та. E-mail: sukhomlinovam@mail.ru
- Урунова
Раиса Джавхаровна* – д-р филол. наук, доц. каф. гуманитарных наук Казан. (При-
волжского) фед. ун-та. E-mail: patova_k@rambler.ru
- Ушакова
Елена Леонидовна* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии, педагогики и спец.
образования Липецк. гос. пед. ун-та им. П.П. Семенова-
Тян-Шанского. E-mail: ushackowa.e@yandex.ru

<i>Федосеева Лариса Николаевна</i>	– д-р филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков Академии ФСИН России (г. Рязань). E-mail: ln-fedoseewa@yandex.ru
<i>Фидарова Маргарита Георгиевна</i>	– ст. преп. каф. математики и информатики Сев.-Осет. гос. пед. ин-та (г. Владикавказ). E-mail: fidarova@yandex.ru
<i>Филатова Ольга Петровна</i>	– канд. пед. наук, доц. каф. физики, методики преподавания физики и математики, ИКТ Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: impi_vspu@mail.ru
<i>Харламова Наталья Владимировна</i>	– канд. филол. наук, доц. каф. русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: gorkovskaya@mail.ru
<i>Хрипунова Елена Валерьевна</i>	– канд. филол. наук, доц. каф. русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: elytsa@mail.ru
<i>Худякова Марина Алексеевна</i>	– канд. пед. наук, доц., зав. каф. теории и технологии обучения и воспитания младших школьников Перм. гос. гуманитарн.-пед. ун-та. E-mail: mamigx@mail.ru
<i>Черничкина Елена Константиновна</i>	– д-р филол. наук, доц., проф. каф. английского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: ekch@mail.ru
<i>Чукиис Вадим Андреевич</i>	– канд. филол. наук, доц. каф. романо-германской филологии Гос. гуманитарно-технол. ун-та (г. Орехово-Зуево). E-mail: vadchs@mail.ru
<i>Шабанова Анастасия Александровна</i>	– канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и методики его преподавания Ульяновск. гос. ун-та. E-mail: sha02@mail.ru
<i>Шахметова Наталья Рифовна</i>	– асп. каф. русской и зарубежной литературы, теории литературы и методики обучения литературе Новосиб. гос. пед. ун-та. E-mail: nata13100@mail.ru
<i>Шацкая Марина Федоровна</i>	– д-р филол. наук, доц. каф. русского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: marina.schatzckaya@yandex.ru
<i>Шевцова Ирина Андреевна</i>	– специалист по работе с молодежью МУ МЦ «Паритет». E-mail: paritet2003@inbox.ru
<i>Шульгинов Валерий Александрович</i>	– канд. филол. наук, доц. каф. русского языка как иностранного Дальневост. фед. ун-та (г. Владивосток). E-mail: prostovalera@yandex.ru
<i>Щипицына Анна Александровна</i>	– канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Кубан. гос. аграр. ун-та им. И.Т. Трубилина (г. Краснодар). E-mail: anna.shchipitsyna@bk.ru
<i>Якушевич Ирина Викторовна</i>	– д-р филол. наук, доц., проф. каф. русского языка и методики обучения филологическим дисциплинам Ин-та гуманитарн. наук Моск. гор. пед. ун-та. E-mail: sa1107@yandex.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- | | |
|----------------------------|---|
| <i>Alexander Lyaluk</i> | – PhD in Pedagogy, Head of Department of Physical Education and Sports, Kuban State Technological University, Krasnodar. E-mail: fskn_lav@mail.ru |
| <i>Anastasia Shabanova</i> | – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Teaching Methods, Ulyanovsk State University. E-mail: sha02@mail.ru |
| <i>Angela Skivko</i> | – Associate Professor, Department of Physical Education, Institute of Architecture and Construction, Volgograd State Technical University. E-mail: amkara2737@yandex.ru |
| <i>Angelina Dubski</i> | – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages in Technical Areas, Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov. E-mail: lina_masu@mail.ru |
| <i>Anna Butova</i> | – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages in Technical Areas, Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov. E-mail: annb.79@mail.ru |
| <i>Anna Gorbaneva</i> | – PhD in Philology, Lecturer, Department of Russian Literature, Dagestan State University. E-mail: gorbaneva69@mail.ru |
| <i>Anna Karagodina</i> | – Senior Lecturer, Department of Physical Education, Institute of Architecture and Construction, Volgograd State Technical University. E-mail: amkara2737@yandex.ru |
| <i>Anna Schipitsyna</i> | – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin, Krasnodar. E-mail: anna.shchipitsyna@bk.ru |
| <i>Anton Kalachev</i> | – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: anvit@list.ru |
| <i>Daria Peshkova</i> | – Senior Lecturer, Department of Romance and Germanic Languages and Translation, Yelets State University named after I. A. Bunin. E-mail: daryanewreality@yandex.ru |
| <i>Ekaterina Abrashina</i> | – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Russian Language and Teaching Methods of Philological Disciplines, Institute of Humanities and Management of the Moscow City Pedagogical University. E-mail: abrashinae@mail.ru |
| <i>Ekaterina Vlasova</i> | – PhD in Philology, Associate Professor, Department of English, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Odintsovo Branch). E-mail: vlaska@bk.ru |
| <i>Elena Chernichkina</i> | – Advanced PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Language and Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ekch@mail.ru |
| <i>Elena Khripunova</i> | – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian Language, Faculty of Training Foreign Specialists, Volgograd State Technical University. E-mail: elytsa@mail.ru |

- Elena Kosygina* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Special Education, Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky. E-mail: cosigina.elena@yandex.ru
- Elena Makarenko* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian Language, Kuban State Medical University, Krasnodar. E-mail: makarenkoed@inbox.ru
- Elena Makarova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages for Technical Specialties 1, National Research Irkutsk State Technical University. E-mail: iva-natalia@ya.ru
- Elena Patsyuk* – PhD in Economics, Associate Professor, Department of Economics and Finance, Sebyakovsky branch of Volgograd State Technical University. E-mail: kafeif12@yandex.ru
- Elena Ptitsyna* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian Language, Faculty of Training Foreign Specialists, Volgograd State Technical University. E-mail: pea414@mail.ru
- Elena Ushakova* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Special education. Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky. E-mail: ushackowa.e@yandex.ru
- Evgenia Kislyakova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Language and Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kisjen@rambler.ru
- Evgenia Plotnikova* – Advanced PhD in Pedagogy, Professor, Department of Fundamental Mathematics, Perm State National Research University. E-mail: plotnikovaeg@mail.ru
- Evgeny Smirnov* – Senior Lecturer, Department of Russian Language and Speech Communication, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University, Krasnoyarsk. E-mail: ses9215@mail.ru
- Elena Surkova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University. E-mail: matteo2005@yandex.ru
- Gulsina Azitova* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Humanities Kazan. (Volga) Fed. un-that. E-mail: azitova@list.ru
- Ildar Baishev* – PhD in History, Associate Professor, Department of National History, Institute of Historical and Legal Education, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa. E-mail: ildarbaish@list.ru
- Irina Arzhanova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Speech Theory and Translation, Mordovia State University named after N.P. Ogarev, Saransk. E-mail: aririne@yandex.ru
- Irina Shevtsova* – Youth Specialist, Municipal institution Youth Center “Paritet”. E-mail: paritet2003@inbox.ru

- Irina Sidorova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign languages with a Latin Language Course, Volgograd State Medical University. E-mail: ira.sidorovafomicheva@gmail.com
- Irina Yakushevich* – Advanced PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Teaching methods in Philological Disciplines, Institute of Humanities, Moscow City Pedagogical University. E-mail: sa1107@yandex.ru
- Ivan Sovetov* – PhD in Philology, Senior Lecturer, Department of English language, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow. E-mail: ivan_sovetov@mail.ru
- Larisa Fedoseeva* – Advanced PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan. E-mail: ln-fedoseewa@yandex.ru
- Lidiya Kazakhvatova* – Associate Professor, Department of Theory and History of Music and Musical Instruments, Institute of Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: timmi@vspu.ru
- Liliya Vereshchagina* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of German Philology, Mordovia State University of Natural Research named after N.P. Ogarev. E-mail: verliliya@yandex.ru
- Lyudmila Matvienko* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of English language and Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: matviyenkolm1@rambler.ru
- Man Shu* – Postgraduate Student, South Ural State University (Chelyabinsk). Email: manshu9057@126.com
- Margarita Ershchenko* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Don State Technical University. E-mail: spu-43.2@donstu.ru
- Margarita Fidarova* – Senior Lecturer, Department of Mathematics and Computer Science, North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz. E-mail: fidarova@yandex.ru
- Maria Dolgopolova* – Postgraduate Student, Bashkir State University, Ufa. E-mail: plum_rain@mail.ru
- Maria Latysheva* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University. E-mail: latyshevam@gmail.com
- Maria Zakharova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Languages and Literature, Volgograd State Institute of Art and Culture. E-mail: forestwell@yandex.ru
- Marina Kalinina* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Languages and Literature, Volgograd State Institute of Art and Culture. E-mail: ma-kalinina@yandex.ru

- Marina Khudyakova* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Theory and Technology of Training and Education of Younger Students, Perm State Humanitarian Pedagogical University. E-mail: mamigx@mail.ru
- Marina Shatskaya* – Advanced PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: marina.schatzckaya@yandex.ru
- Marina Sukhomlinova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University, Rostov-on-Don. E-mail: sukhomlinovam@mail.ru
- Nadezhda Kotelnikova* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kotelnikova_n_n@yahoo.com
- Natalya Ivantsova* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages for Technical Specialties 1, National Research Irkutsk State Technical University. E-mail: iva-natalia@ya.ru
- Natalya Kharlamova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian Language, Faculty of Training Foreign Specialists, Volgograd State Technical University. E-mail: gorkovskaya@mail.ru
- Natalya Kozhanova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign languages, Altai State Pedagogical University, Barnaul. E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Natalya Ott* – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Special Education. Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky. E-mail: natasha.ott2015@yandex.ru
- Natalya Pankova* – PhD in Cultural Studies, Associate Professor, Department of Romance Philology, Mordovia State University of National Research named after N.P. Ogarev, Saransk. E-mail: n-pankova@rambler.ru
- Natalya Prozorova* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages 1, Kuban State Technological University, Krasnodar. E-mail: fskn_lav@mail.ru
- Natalya Shakhmetova* – Postgraduate Student, Department of Russian and Foreign Literature, Literary Theory and Teaching methods, Novosibirsk State Pedagogical University. E-mail: nata13100@mail.ru
- Natalya Smirnova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Moscow State Pedagogical University. E-mail: natalia2212016@yandex.ru
- Oksana Bochkova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Humanities and Sports, Kuban State Tehnological University, Krasnodar. E-mail: bochkovaos@mail.ru
- Olesya Kissel* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages in Technical Areas, Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov. E-mail: olesja-kisel@rambler.ru

- Olga Filatova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Physics and Teaching Methods of Physics and Mathematics, Information and Communications Technology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: impi_vspu@mail.ru
- Olga Krikunova* – Associate Professor, Department of Physical Education, Institute of Architecture and Construction, Volgograd State Technical University. E-mail: amkara2737@yandex.ru
- Olga Ladokhina* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of humanities, Moscow City Pedagogical University. E-mail: ladokhina@list.ru
- Olga Makarova* – Senior Lecturer, Department of English for Professional Activity, Ulyanovsk State University. E-mail: makarova_olia_84@mail.ru
- Olga Nikolenko* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Don State Technical University. E-mail: spu-43.2@donstu.ru
- Olga Novikova* – Director of Municipal Budgetary Educational Institution “Primary Comprehensive School 74”, Chusovoy, Perm Krai. E-mail: novikova.no@yandex.ru
- Olga Podgorskaya* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of English Language and Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: olga.podgorskaya@rambler.ru
- Olga Savelyeva* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of English in the Professional Field, Kuban State University, Krasnodar. E-mail: savelieva13.05@mail.ru
- Olga Velikanova* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of English Language and Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: olgavelikanova@yandex.ru
- Olga Zakharchuk* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign language, Don State Technical University. E-mail: spu-43.2@donstu.ru
- Raisa Urunova* – Advanced PhD in Philology, Associate Professor, Department of Humanities, Kazan (Volga Region) Federal University. E-mail: patova_k@rambler.ru
- Roman Dormidontov* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Special Education. Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky. E-mail: dormi1976@mail.ru
- Sofia Zagritsenko* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Samara State Technical University. E-mail: zagritsenkosofia@gmail.com
- Svetlana Bespalova* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of German Philology, Mordovia State University of Natural Research named after N.P. Ogarev. E-mail: bespalovsv@yahoo.de

<i>Svetlana Pervukhina</i>	– Advanced PhD in Philology, Professor, Department of Foreign Languages, Rostov State University of Railways, Rostov-on-Don. E-mail: s_pervuhina@mail.ru
<i>Tatyana Alekseeva</i>	– PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan. E-mail: tat-alexeeva@yandex.ru
<i>Tatyana Reznik</i>	– PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of English Language and Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: azartat@yandex.ru
<i>Tatyana Zabaznova</i>	– Advanced PhD in Economics, Head of the Department of Economics and Finance, Director of the Sebyakovsky branch of Volgograd State Technical University. E-mail: kafeif12@yandex.ru
<i>Tsyrena Ogdonova</i>	– PhD in Philology, Associate Professor, Department of Philology and Teaching Methods, Irkutsk State University. E-mail: irktsyrena@mail.ru
<i>Vadim Chukshis</i>	– PhD in Philology, Associate Professor, Department of Romance and Germanic Philology, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: vadchs@mail.ru
<i>Valery Shulginov</i>	– PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Far Eastern Federal University, Vladivostok. E-mail: prostovalera@yandex.ru
<i>Vasily Suprun</i>	– Advanced PhD in Philology, Professor, Department of Russian Language and Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: suprun@vspsu.ru
<i>Vera Dolmatova</i>	– PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Special Education. Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky. E-mail: veradolmatova@yandex.ru
<i>Victoria Kolesnikova</i>	– PhD in Philology, Associate Professor, Department of Humanities and Sports, Kuban State Technological University, Krasnodar. E-mail: kolesnikovavv@yandex.ru
<i>Wang Jinling</i>	– Advanced PhD in Philology, Professor, Changchun University (PRC). E-mail: elizaveta@163.com
<i>Zilfira Batyrova</i>	– Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa. E-mail: zilfira87@mail.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С. Вархол, д-р филол. наук, проф. (Люблин, Польша)

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. Мецержакова, 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.

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
Stephen Varhol, Advanced PhD (Philology), Professor (Lublin, Poland)
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 Madiyeva, 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)
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)